

Οκτώβριος 2011  
Αρ. τεύχους 13



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ  
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ  
ΚΥΠΡΟΥ

Δελτίο

# Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Το Δελτίο διανέμεται δωρεάν στα σχολεία Δημοτικής,  
Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, καθώς και σε οργανισμούς  
με τους οποίους το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου συνεργάζεται

Εκτύπωση: CASSOULIDES MASTERPRINTERS



**Υπεύθυνος ιδιοκτήτης**

Δρ Αθηνά Μιχαηλίδου - Ευριπίδου,  
Διευθύντρια Π.Ι.

**Γενική Εποπτεία**

Γαβριήλ Καράληης  
Προϊστάμενος Τομέα Εκπαιδευτικής  
Τεκμηρίωσης Π.Ι.

**Επιμέλεια Έκδοσης**

Δρ Ελένη Ρωσσίδου Κουτσού,  
*Φιλολόγος, Λειτουργός Π.Ι.*

Γιώργος Ορφανίδης,  
*Φιλολόγος, Λειτουργός Π.Ι.*

**Γλωσσική Επιμέλεια**

Μαρία Παπαθεοντίου,  
*Φιλολόγος, Λειτουργός Π.Ι.*

Γιώργος Ορφανίδης,  
*Φιλολόγος, Λειτουργός Π.Ι.*

Δρ Ανδρέας Κρίγκος,  
*Φιλολόγος, Λειτουργός Π.Ι.*

Δρ Παναγιώτης Σάββα,  
*Φιλολόγος, Λειτουργός Π.Ι.*

ISSN: 1450-1163

**Περιεχόμενα****Σελ.**

- **Πρόλογος της Διευθύντριας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου** ..... 1
- **Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και οι στόχοι του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού**  
*Ζωή Οδυσσέως-Πολυδώρου, Φιλολόγος, Β.Δ. Α'* ..... 2
- **Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και Ανάπτυξη Σχεδίου Σχολικής Βελτίωσης**  
*Δρ Χρίστος Γιασεμής, Β.Δ. Δημοτικής Εκπαίδευσης, Λειτουργός Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης* ..... 5
- **Η Ροπή Δύναμης στο πνεύμα των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Μια Διδακτική πρόταση.**  
*Ανδρέας Παπαστυλιανού, Επιθεωρητής Φυσικής* ..... 12
- **Η αξιοποίηση της ανάλυσης βίντεο στο μάθημα της Φυσική**  
*Δρ Γιώργος Τσαλακός, Φυσικός, Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου* ..... 19
- **Οπτικοποιημένος Μαθησιακός Σχεδιασμός: Οι προκλήσεις της μεταφοράς μιας καινοτομίας στην κυπριακή εκπαίδευση για το σχεδιασμό, ανάπτυξη και εφαρμογή μαθημάτων με νέες τεχνολογίες**  
*Αναστασία Οικονόμου, Προϊσταμένη Τομέα Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας Άντρη Αβρααμίδου, Συνεργάτιδα Τομέα Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας* ..... 26
- **«Κείμενα Κυπριακής Λογοτεχνίας». Πρόταση προσέγγισης σ' ένα «άγνωστο» λογοτεχνικό «τόπο»**  
*Λεύκιος Ζαφειρίου (συνταξ. Β.Δ. Α'), Γιώργος Κ. Μύαρης, Φιλολόγος, Β.Δ., Αλέξανδρος Μπαζούκης, Φιλολόγος, Λειτουργοί Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων* ..... 34
- **Λογοτεχνία και ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία, σύμφωνα με τις νέες προσεγγίσεις**  
*Δρ Ελένη Ρωσσίδου Κουτσού, Φιλολόγος, Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου* ..... 43
- **Τι σημαίνει σκέφτομαι ιστορικά; Ένα ερώτημα για μικρούς και μεγάλους και ένα Σχέδιο Δράσης - Μικρής Κλίμακας Εφαρμογή στο Μάθημα της Ιστορίας μέσα στα Πλαίσια των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων**  
*Δρ Χαρά Μακρυγιάννη, Β.Δ. Δημοτικής Εκπαίδευσης, Συντονίστρια της Παρεμβατικής Δράσης και Μικρής Κλίμακας Εφαρμογής, Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*  
*Δρ Μαριάννα Φωκαΐδου-Παπαμάρκου, Δασκάλα, Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου* ..... 50
- **Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σύμφωνα με τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα**  
*Ελένη Κωνσταντινίδου, Καθηγήτρια Αγγλικών, Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου* ..... 57
- **Ο εγωιστής γίγαντας. Ένα παράδειγμα αξιοποίησης παραμυθιού σε προδημοτική τάξη με μεγάλο αριθμό ξενόγλωσσων παιδιών.**  
*Δρ Παυλίνα Χατζηθεοδούλου Λοϊζίδου, Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα Παιδαγωγικά*  
*Δρ Μαριάννα Φωκαΐδου-Παπαμάρκου, Δασκάλα, Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου* ..... 60
- **Νέα Επιδημιολογική Μελέτη για τις Διατροφικές Συνήθειες, τη Συχνότητα της Παχυσαρκίας και τις Διατροφικές Διαταραχές στον Παιδικό και Εφηβικό Πληθυσμό της Κύπρου**  
*Ιδρυσιοποίηση των αποτελεσμάτων έρευνας που έγινε από το Π.Ι. σε συνεργασία με τον κλάδο της Οικιακής Οικονομίας Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης και το Ερευνητικό και Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο «Υγεία του Παιδιού»]*  
*Δρ Μιχάλης Τορναρίτης, Καθηγητής Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την Επιστήμη* ..... 67
- **Επιστημονικό Συνέδριο «Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: Αντικρίζοντας το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα»**  
*Γιώργος Κ. Μύαρης, Β.Δ., Φιλολόγος, Οργανωτικός Υπεύθυνος, Λειτουργός Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων - Π.Ι.Κ.* ..... 71

## Πρόλογος της Διευθύντριας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Αγαπητοί συνάδελφοι,

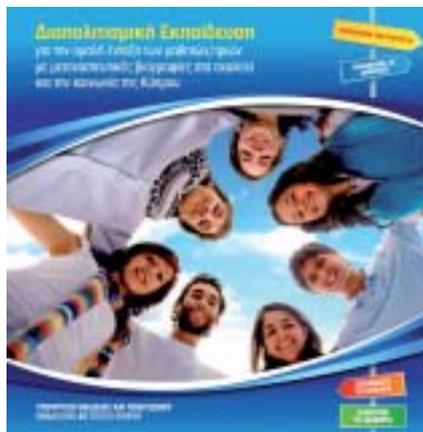
Με ιδιαίτερη χαρά, σας αποστέλλουμε το δέκατο τρίτο τεύχος του Δελτίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Όπως γνωρίζετε, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) μέσω των ποικίλων προγραμμάτων επιμόρφωσης που διοργανώνει, την παιδαγωγικού περιεχομένου βιβλιοθήκη του, την Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, καθώς και τις πολυάπληδες άλλες δράσεις που αναπτύσσει, αποσκοπεί στο να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους για αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Παράλληλα, το Π.Ι. συμμετέχει ενεργά σε ερευνητικά και ευρωπαϊκά προγράμματα που στοχεύουν στην υιοθέτηση καλών πρακτικών που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του τύπου μας.

Το Δελτίο του Π.Ι. αποσκοπεί στη στήριξη των εκπαιδευτικών, μέσα από τις εργασίες και τις παρουσιάσεις μελών του προσωπικού του Π.Ι. και συνεργατών του. Παράλληλα, επιδιώκει την ενημέρωση του εκπαιδευτικού κόσμου της Κύπρου για διάφορες δράσεις και προγράμματα του Π.Ι.

Η φετινή σχολική χρονιά είναι η χρονιά της σταδιακής εισαγωγής των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων (Ν.Α.Π.) στα σχολεία. Ευελπιστούμε πως το υλικό του Δελτίου θα ενισχύσει αφενός τις προσπάθειές σας για ομαλή υιοθέτηση των Ν.Α.Π. και αφετέρου τη δική σας ενημέρωση και επιμόρφωση και, γενικότερα, την προσωπική και επαγγελματική σας ανάπτυξη.

Εύχομαι εποικοδομητική χρονιά στον κάθε ένα και την κάθε μία από σας.

Δρ Αθηνά Μιχαηλίδου - Ευριπίδου,  
Διευθύντρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου



## Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και οι στόχοι του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού

Ζωή Οδυσσέως - Πολυδώρου,  
Φιλόλογος, Β.Δ. Α΄

Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποφάσισε την ανακήρυξη του Έτους 2011 σε «Ευρωπαϊκό έτος εθελοντικών δραστηριοτήτων που προωθούν την ενεργό συμμετοχή του πολίτη». Μέσα σε αυτά τα πλαίσια και λαμβάνοντας υπόψη το στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, σε μια προσπάθεια προώθησης της ενεργού συμμετοχής μέσω εθελοντικών δραστηριοτήτων, αποφάσισε να θέσει ως υπό έμφαση στόχο, για τη σχολική χρονιά 2010-2011, τον στόχο «Σεβασμός-Ευθύνη-Αλληλεγγύη». Με τον στόχο αυτό, το Υπουργείο επιθυμεί να δώσει τη δυνατότητα στους νέους, μέσα από τον εθελοντισμό και την ενεργό συμμετοχή στα κοινά, να σκεφτούν και να προβληματιστούν πάνω στις τρεις μεγάλες αξίες που διαχρονικά στηρίζουν την κοινωνική συνοχή, τη δυνατότητα μιας κοινωνίας να ρύσει με αποτελεσματικότητα τα προβλήματά της και τελικά να προσφέρει ευτυχία στους πολίτες της.

Συχνά σήμερα, συνεχίζει η εγκύκλιος, οι νέοι εγκαθίστανται ότι χαρακτηρίζονται από έλλειψη σεβασμού προς τους άλλους, ότι ενεργούν χωρίς ευθύνη και ότι η προτεραιότητά τους είναι η ικανοποίηση των δικών τους επιθυμιών και όχι το καλό του άλλου ή του κοινωνικού συνόλου. Μάλιστα, τα φαινόμενα αντικοινωνικής συμπεριφοράς που εκδηλώνονται από νέους συσχετίζονται, από πολλούς, με αυτή την αλληλαγία στάσεων και προσανατολισμών στους νέους μας.

- Επομένως, σύμφωνα με όλη τα πιο πάνω, το σχολείο οφείλει να εμπνέει στα παιδιά τον σεβασμό σ' αυτές τις αξίες και να τους μεταδίδει τη θέληση να τις βιώσουν. Αυτό είναι το έργο του. Δεν πρόκειται για ένα δικαίωμα, αλλά για ένα καθήκον του σχολείου. Ο σεβασμός θεωρείται μια θεμελιώδης προϋπόθεση για την ύπαρξη αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προωθούν τη δημιουργία ατμόσφαιρας αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης στις τάξεις τους με τους πιο κάτω τρόπους:

- \* να σέβονται τους μαθητές τους και να αποτελούν παράδειγμα προς μίμηση
- \* να είναι συνεπείς, δίκαιοι και να εμπνέουν εμπιστοσύνη
- \* να εκδηλώνουν γνήσιο ενδιαφέρον για τη ζωή, τα ενδιαφέροντα και την οικογένεια των μαθητών τους
- \* να προσφέρουν ασφαλή, φιλικό και αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον.

Θα πρέπει να γνωρίζουν, όμως, ότι ο σεβασμός στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού δεν εξασφαλίζεται a priori, λόγω της ιδιότητάς τους, αλλά κερδίζεται με:

- τη δίκαιη στάση τους
- τη γνωστική τους επάρκεια
- την αγάπη και το πάθος για το μάθημά τους
- την ευγενική συμπεριφορά τους.

Σε μια εποχή όπου οι θεσμοί βάλθηκαν από παντού, ο ρόλος που καλείται να παίξει ο εκπαιδευτικός είναι πιο σπουδαίος και πιο κρίσιμος από ποτέ. Η ευθύνη την οποία έχει είναι πολύ μεγάλη. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι «Λειτουργήμα» και γι' αυτό τον λόγο δεν αρκεί να ενδιαφέρεται μόνο για την ύλη που διδάσκει, αλλά πρωτίστως να ενδιαφέρεται για τους μαθητές του. Στόχος του να τους «κερδίσει», ώστε να εξασφαλίσει τη συνεργασία τους και έτσι να μπορέσει να τους βοηθήσει να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις.

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να επιτελέσει σωστά το «Λειτουργήμα» του, πιθανότατα το πιο σπουδαίο που υπάρχει σήμερα, επιφορτίζεται με μεγάλη ευθύνη και βάρος, πολλή φορές δυσβάστακτο. Οι δάσκαλοι και τα σχολεία έχουν τη βαρύτερη ευθύνη να διαπαιδαγωγούν τα παιδιά με την έννοια του σεβασμού στον εαυτό, στον συνάνθρωπο, στην κοινωνία, στις παραδόσεις, στα ήθη και στα έθιμα, στο περιβάλλον. Χωρίς σεβασμό δεν μπορεί να υπάρξει αξιοπρέπεια,

εμπιστοσύνη και πάνω απ' όλα ανθρωπιά, γιατί χωρίς αυτά δεν μπορεί να υπάρξει πρόοδος.

Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα είναι συνάμα αξία, σκοπός και όριο. Είναι το όριο του σύγχρονου πολιτισμού. Είναι ο σκοπός μιας παγκόσμιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας που θα εστιάζει στη διαφορετικότητα. Μιας δημοκρατικής και ειρηνικής κοινωνίας που στηρίζεται στον πλουραλισμό, την ανοχή και την ευρύτητα πνεύματος.

Οι εκπαιδευτικοί καθημερινά καλούνται να κάνουν πράξη τον στόχο αυτό. Καθημερινά έχουν την ευθύνη των μαθητών τους: μαθητών με ατομικές διαφορές και διαφορετικά στυλ μάθησης, αλλιά και αλληλόγλωσσων μαθητών που προέρχονται από ποικίλες πολιτισμικές παραδόσεις. Μπορούν να ανταποκριθούν; Μπορούν να ξεφύγουν από τον φόβο μπροστά στη διαφορετικότητα του άλλου; Μπορούν να δουν τον πλουραλισμό των πολιτισμών ως πηγή έμπνευσης, δημιουργικότητας, καινοτομίας και συλλογικής δύναμης;

#### • Σεβασμός στις ατομικές διαφορές και τα διαφορετικά στυλ μάθησης

Σύμφωνα με τον Piaget, η μάθηση επέρχεται από τη στιγμή που το παιδί επιστρατεύει τις δικές του δυνάμεις και επενεργεί πάνω στο αντικείμενο μάθησης. Άρα, βασική προϋπόθεση είναι να τοποθετείται το παιδί μπροστά σε καταστάσεις μάθησης, οι οποίες προϋποθέτουν δράση από το ίδιο. Έτσι, η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και η έκφραση της θέλησής τους στην επιλογή θέματος και το σχεδιασμό μιας δραστηριότητας οδηγεί σε μια δημιουργική και σύγχρονη αγωγή, σε μια εκπαίδευση που κατατείνει στο να διευκολύνει, αλλιά και να ενθαρρύνει τους μαθητές να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν». Τα σχολεία πρέπει να δημιουργούν το καλύτερο περιβάλλον για την ανάπτυξη των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές και τα διαφορετικά στυλ μάθησης (Gardner, 1993· 2003).

Μερικές καλές πρακτικές προς τους εκπαιδευτικούς είναι οι ακόλουθες:

- \* Μάθετε πώς να εκτιμάτε κατάλληλα τις γνώσεις, τις στρατηγικές και τους τρόπους μάθησης των παιδιών.
- \* Δώστε στα παιδιά μια ποικιλία υλικών, δραστηριοτήτων και μαθησιακών εργασιών.
- \* Εντοπίστε τις ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στο ενδιαφέρον, την επιμονή και την αυτοπεποίθηση που δείχνουν σε διαφορετικά είδη δραστηριοτήτων.
- \* Υποστηρίξτε τις ιδιαίτερες ικανότητες των

μαθητών και αξιοποιήστε τις για να βελτιώσετε τη συνολική τους σχολική επίδοση.

- \* Δημιουργήστε συνδέσεις με τον πραγματικό κόσμο, βάζοντας στα παιδιά προβλήματα και υλικά παρμένα από τις καθημερινές τους καταστάσεις.
- \* Δείξτε στα παιδιά πώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα ιδιαίτερα και μοναδικά προφίλ της νοημοσύνης τους, για να λύσουν προβλήματα του πραγματικού κόσμου.

#### • Σεβασμός στα παιδιά με διαφορετική γλώσσα και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο

Η έλλειψη κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων μεγάλου αριθμού μεταναστών στην Κύπρο έχει επηρεάσει και έχει διαφοροποιήσει τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και θέτει νέες απαιτήσεις στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, κατά το σχολικό έτος 2009-2010, ο αριθμός των αλληλόγλωσσων μαθητών προσέγγιζε τους 8.500 μαθητές. Ο γενικός σκοπός της πολιτικής ένταξης των αλληλόγλωσσων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και συνακόλουθα στην κυπριακή κοινωνία είναι η δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που διασφαλίζουν σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες πρόσβασης και επιτυχίας στην εκπαίδευση, σε μια κοινωνία της οποίας ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας γίνεται όλο και πιο έντονος. Η φιλοσοφία που διέπει την πολιτική ένταξης των αλληλόγλωσσων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα συνυπάρχει στους πιο κάτω στόχους της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης:

- \* Δημοκρατικό σχολείο που ενσωματώνει και δεν αποκλείει.
- \* Σχολικό σύστημα που σέβεται τη διαφορετικότητα, τον πλουραλισμό (πολιτισμικό, γλωσσικό, θρησκευτικό) και την πολλαπλή νοημοσύνη (multiple intelligence).

Κατά τη φετινή σχολική χρονιά, το Πρόγραμμα επεκτάθηκε και εφαρμόζεται πλέον σε τριάντα ένα σχολεία, καλύπτοντας έτσι όλα τα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης που εμφανίζουν μεγάλο αριθμό αλληλόγλωσσων μαθητών, με λίγες ή καθόλου γνώσεις της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές αυτοί χρειάζονται ενίσχυση προκειμένου να ενταχθούν το συντομότερο στις κανονικές σχολικές τάξεις.

Ανομοιογένεια στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού ενός σχολείου, γενικότερα, και μιας τάξης ειδικότερα υπήρχε και θα υπάρχει πάντα και οφείλεται σε ποικίλους λόγους, όπως: κοινωνική προέλευση των μαθητών, μορφωτικό κεφάλαιο, το

οποίο μεταφέρουν από τις οικογένειες τους, γλωσσική και γνωστική τους ανάπτυξη, εμπειρίες, ενδιαφέροντα και κίνητρα που έχουν για το σχολείο και γενικότερα στις απόψεις και αντιλήψεις των μαθητών για τη μάθηση. Οι οποιεσδήποτε ρατσιστικές τάσεις εναντίον τους από τους γονείς, οι προκαταλήψεις, οι φόβοι και οι φοβίες για τον "ξένο" και τον "άγνωστο" πρέπει να περιοριστούν στο ελάχιστο (Αθανασίου, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να εστιάσουν στις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών. Είναι σημαντικό να γνωρίζουν τις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών της τάξης τους και να τις σέβονται. Πρέπει να τις βλέπουν ως πλεονέκτημα πάνω στο οποίο μπορούν να χτίσουν κι όχι ως ένα αρνητικό στοιχείο. Τα παιδιά θα αισθανθούν διαφορετικά μέσα στην τάξη, όταν η κουβιτούρα τους αντιπροσωπεύεται στις κοινές δραστηριότητες. Στόχος είναι οι διαφορετικότητες, αντί να αποτελούν πηγή σύγκρουσης, να οδηγήσουν στη δημιουργία ενός πνεύματος ευρείας αντίληψης και σεβασμού, δηλ. στην αποδοχή τους και στην ειρηνική συνύπαρξη. Η αλληλοκατανόηση, ο αλληλοσεβασμός, η ειλικρινής επικοινωνία αποτελούν τα θεμελιώδη συστατικά του υποστρώματος, στο οποίο οφείλουν να στηρίζονται και να αναπτύσσονται οι κοινές αξίες του πολιτισμού. Η πλούσια εμπειρία των εκπαιδευτικών και ο τρόπος που αγωνίζονται καθημερινά να λύσουν τα δύσκολα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αποτελούν μια έμπρακτη, καθημερινή συνεισφορά τους στην προώθηση του στόχου.

Παράλληλα με την ενίσχυση των μαθητών, συστηματική βοήθεια χρειάζονται και οι εκπαιδευτικοί, ώστε να μπορούν και αυτοί να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις νέες απαιτήσεις που δημιουργούνται. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, που έχει αναλάβει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αυτών, έχει διοργανώσει επιμορφωτικά σεμι-

νάρια που αφορούν στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Έχει, επίσης διοργανώσει επιμορφωτική Ημερίδα με θέμα τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις αλλόγλωσσων μαθητών, αφού το μεγαλύτερο πρόβλημα των εκπαιδευτικών εστιάζεται στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις με ανομοιογενείς πληθυσμούς. Παρόλο που γίνεται προσπάθεια στήριξής τους, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι χρειάζονται περισσότερη και συνεχή επιμόρφωση. Σύμφωνα με τον Λεωνίδα Αθανασίου, η βοήθεια αυτή προς τον εκπαιδευτικό κόσμο οφείλει πλέον να αρχίζει από τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και να συνεχίζεται με συστηματικά επιμορφωτικά σεμινάρια καθόλη τη διάρκεια της θητείας τους (Αθανασίου, 2002).

Από την άλλη, τώρα, η μάθηση της έννοιας του σεβασμού πρέπει να ξεκινά από το σπίτι και να συνεχίζεται στο σχολείο. Η νεοηαία, είναι κοινώς αποδεκτό, ότι είναι το μέλλον μας και σ' αυτήν πρέπει να επενδύουμε καθημερινά. Το σχολείο, όμως χρειάζεται συνεργάτες σε αυτή την προσπάθειά του, τους γονείς. Ο ρόλος του γονιού σήμερα έχει γίνει πιο δύσκολος και πιο υπεύθυνος.

Η παιδεία σήμερα πρέπει να ξεκινά από το σπίτι και να συνεχίζεται στο σχολείο. Μόνο με τη σωστή και στενή συνεργασία του γονιού και του δασκάλου μπορούμε να προσδοκούμε σε θετικά αποτελέσματα. Οι γονείς έχουν καθήκον να εμπνεύσουν στα παιδιά τους τον σεβασμό.

Είναι επιτακτική ανάγκη των καιρών μας, λοιπόν, να μάθουμε τα παιδιά μας, γονείς και εκπαιδευτικοί, να σέβονται τον εαυτό τους, τους γονείς τους, τους δασκάλους τους, όλους τους συμμαθητές τους και όλους τους ανθρώπους, αν θέλουν να εμπνεύσουν το σεβασμό και τα ίδια στους άλλους.

## ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αθανασίου, Λ. (2000). *Γλώσσα- Γλωσσική διδασκαλία και επικοινωνία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: εκδ. Παν. Ιωαννίνων.

Αθανασίου, Λ. (2002). *Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο σχολείο: ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Στο: *Διαπολιτισμική εκπαίδευση* 2:46-53. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία* (τόμος Α'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences : The theory in practice*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2003). *Three distinct meanings of intelligence*. In: R. Sternberg, J. Lautrey & T. Lubart (Eds.), *Models of intelligence for the new millennium* (σσ. 43-54). Washington, DC: American Psychological Association.

## Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και Ανάπτυξη Σχεδίου Σχολικής Βελτίωσης

Δρ Χρίστος Γιασεμής, Β. Δ. Δημοτικής Εκπαίδευσης,  
Λειτουργός Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης

### Εισαγωγή

Το πλαίσιο των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων (Ν.Α.Π.) καθορίζεται από την ύπαρξη ενός ανθρώπινου και δημοκρατικού σχολείου. Όπως αναφέρεται στα Ν.Α.Π. (2010), με τον όρο «ανθρώπινο» εννοούμε εκείνο «το σχολείο στο οποίο κανένα παιδί δεν αποκλείεται, δεν περιθωριοποιείται, δεν στιγματίζεται, δεν περιφρονείται και δεν δυστυχεί εξαιτίας κάποιας ιδιαιτερότητας» (σ. 6), ενώ με τον όρο «δημοκρατικό» εννοούμε εκείνο «το σχολείο στο οποίο όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από ιδιαιτερότητες, θα αποκτούν όλα εκείνα τα εφόδια που χαρακτηρίζουν σήμερα το μορφωμένο άνθρωπο» (σ. 6).

Τίθεται το ερώτημα, αν μία σχολική μονάδα μπορεί να είναι «ανθρώπινη» και «δημοκρατική» χωρίς να λαμβάνει υπόψη της τις ιδιαιτερότητές της, την κοιλτούρα της, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και πρωτίστως τους μαθητές και τις μαθήτριές της. Μπορεί να είναι «ανθρώπινη» και «δημοκρατική», όταν οι κρίσιμες αποφάσεις που αφορούν τους μαθητές της δεν λαμβάνονται από την ίδια; Πιστεύω θα πρέπει να συμφωνήσουμε σε αυτό, ώστε να μπορούμε να κτίσουμε την επιχειρηματολογία μας, για να καθορίσουμε τι θα πρέπει να πράξει, ή έστω τι θα πρέπει να μπορεί να πράξει μία σύγχρονη σχολική μονάδα.

### Νέα Αναλυτικά Προγράμματα

Είναι αντιληπτό ότι «τέλειο» Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) δεν υπάρχει, ούτε είναι δυνατό να υπάρξει από τη στιγμή που κάθε επιστήμονας, παιδαγωγός, θεωρητικός το αντιμετωπίζει από διαφορετική οπτική γωνία (πράγμα θεμιτό και αναγκαίο για την ανάπτυξη μιας σύγχρονης διαλεκτικής στο χώρο της παιδαγωγικής, αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα). Όμως, σίγουρα, μπορούν να συμφωνηθούν κοινές αρχές και αξίες πάνω στις οποίες μπο-

ρεί να βασιστεί η συγγραφή Α.Π., ώστε αυτό που θα εκπονηθεί να είναι συνεκτικό και ολοκληρωμένο. Κατά συνέπεια, μπορούμε να διερωτηθούμε αν τα Α.Π. αποτελούν από μόνα τους ένα είδος εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η απάντηση είναι ότι αποτελούν τη βάση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (κατά άλλους αποτελούν μια σημαντική πτυχή της), αλλά όχι την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Παλαιότερα, πολλοί πίστευαν ότι τα Α.Π. ήταν «αλάνθαστα» και οι μαθητές απλά έπρεπε να μάθουν αυτά που τα Α.Π. περιέγραφαν (Angus, 1993). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πρέπει να περιλαμβάνει, πέρα από τον εκσυγχρονισμό των Α.Π., αλληλαγές σε θέματα οργάνωσης, διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος, του τρόπου λήψης αποφάσεων, αλληλαγές στο επίπεδο των σχολικών μονάδων, στην επιμόρφωση και στην αξιολόγηση του προσωπικού και των σχολικών μονάδων κ.λπ.

Με την ολοκλήρωση της συγγραφής των Ν.Α.Π. (μέσω της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε, όπου οι εκπαιδευτικοί αποτελούσαν μέρος αυτής της διαδικασίας) και της αρχικής ενημέρωσης/επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών και των εκπαιδευτικών, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (που αφορά το μέρος της εισαγωγής των Ν.Α.Π.) εισάγεται σε μια νέα φάση: αυτής που αναφέρεται στην ευθύνη των σχολικών μονάδων για εισαγωγή και υλοποίηση της εφαρμογής των Ν.Α.Π. από τη νέα σχολική χρονιά στο επίπεδο του σχολείου που, ίσως, αποτελεί και τη μεγαλύτερη πρόκληση. Με άλλα λόγια πρέπει η σχολική μονάδα να είναι έτοιμη, όχι απλά να διαχειριστεί την αλληλαγή, αλλά να την εφαρμόσει στην ολότητά της. Είναι εύκολο, όμως, να διαχειριστεί κάποιος την αλληλαγή και αν ναι, τότε ποιος ή ποιοι φέρουν την ευθύνη; Η απάντηση βρίσκεται στο

επίπεδο της σχολικής μονάδας. Για να είναι πετυχημένη αυτή η φάση, θα πρέπει η κάθε σχολική μονάδα να πραγματοποιήσει τη δική της εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, τη δική της «μικρή εκπαιδευτική επανάσταση», η οποία θα πρέπει να περιλαμβάνει μεταξύ άλλων αλληλαγή νοοτροπίας/κουλτούρας, πρακτικών και διαδικασιών, τρόπων λήψης αποφάσεων, τρόπων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, συμμετοχικότητα στο σχεδιασμό και υλοποίηση βελτιωτικών δράσεων και την ολιστική αντιμετώπιση του Α.Π.

Η συνεχής ανανέωση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ένα κρίσιμο σημείο της όλης προσπάθειας της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και της εισαγωγής των Ν.Α.Π. Εξάλλου, από το 2006 θα έπρεπε κάθε κράτος μέλος της Ε.Ε. να είχε ετοιμάσει και να είχε θέσει στην πράξη συγκεκριμένο πλάνο/πρόγραμμα για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Με την εισαγωγή των Ν.Α.Π. προσδοκάται ότι ο προηγούμενος ρόλος του εκπαιδευτικού, που ήταν να «προλάβει» τη διδακτέα ύλη, θα τερματιστεί. Θα τερματιστεί, όμως, «διά μαγείας» ή ο νέος ρόλος που συνεπάγεται είναι αυτός που θα επιφέρει την αλληλαγή, αλληλάζοντας ο εκπαιδευτικός πρώτα νοοτροπίες και πρακτικές και διδάσκοντας πλέον σε ένα τμήμα, το οποίο απαιτεί διαφοροποίηση διδασκαλίας και αναλυτικοκεντρική διδασκαλία;

### **Αυτονόμηση σχολικής μονάδας**

Τα νέα μαθησιακά αποτελέσματα που επιδιώκονται μέσα από τα Ν.Α.Π. προϋποθέτουν εφαρμογή εκ μέρους του εκπαιδευτικού μίας παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής αυτονομίας, που θα προέρχεται από τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων της σχολικής μονάδας. Εξάλλου, μέσα από τα Ν.Α.Π. και τους δείκτες επιτυχίας που περιγράφονται για κάθε γνωστικό αντικείμενο, μπορεί να στηριχθεί η σχολική μονάδα και να σχεδιάσει τη δική της παιδαγωγική παρέμβαση για επίτευξη των δεικτών. Η αξιολόγηση του βαθμού επιτυχίας και επίτευξης των δεικτών θα είναι μια καλή βάση, μαζί με άλλους παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη, για να καθοδηγηθεί η σχολική μονάδα στους μελλοντικούς σχεδιασμούς της.

Εξ αντικειμένου, η αυτονόμηση της σχολικής μονάδας (μερική αυτονόμηση ή όχι, η ονοματολογία δεν έχει σημασία σε αυτό το στάδιο διότι η αυτονόμηση θα προχωρήσει όσο η ίδια η σχολική

μονάδα αποδείξει ότι μπορεί να τη διαχειριστεί) είναι αναπόφευκτη και οι διευθύνσεις των σχολικών μονάδων, οι εκπαιδευτικοί αλληλά και οι μαθητές με τους γονείς δεν πρέπει να περιμένουν το Υ.Π.Π. ή/και τις συνδικαλιστικές οργανώσεις να καταλήξουν σε ένα θεσμικό πλαίσιο (π.χ. το προτεινόμενο Νέο Σχέδιο Αξιολόγησης, 2009) ώστε να αυτονομηθούν. Η αυτονόμηση ξεκίνησε και βρίσκεται στα χέρια κάθε διεύθυνσης, των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων εμπλεκόμενων μερών. Δεν μπορούμε να περιμένουμε το θεσμικό πλαίσιο (π.χ. ποιοι συμμετέχουν στην Επιτροπή σχεδιασμού ενός Σχεδίου Σχολικής Βελτίωσης, τότε ολοκληρώνεται ο σχεδιασμός τους, ποια πορεία ακολουθούμε) αφού τα θέματα, στα οποία είναι αναγκαία η άμεση δραστηριοποίηση της σχολικής μονάδας δεν μπορούν να περιμένουν. Διότι, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, αναφερόμαστε, πρωτίτως, σε μια **παιδαγωγική αυτονόμηση** της σχολικής μονάδας και όχι σε μια διοικητική, τουλάχιστον σε αυτό το στάδιο, και η οποία απαιτεί πολιτικές αποφάσεις και θέσπιση νέων νόμων και κανονισμών.

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια της παιδαγωγικής αυτονόμησης, θα πρέπει να παρέχεται μια σχετική ευελιξία στις σχολικές μονάδες να διαφοροποιούν ένα ποσοστό του Ν.Α.Π. (π.χ. 15%) ώστε να αξιοποιείται ο ανάλογος διδακτικός χρόνος από το σχολική μονάδα σε θέματα που έχουν σχέση με εκπαιδευτικές διαδικασίες, τις οποίες θεωρεί ότι είναι αναγκαίες για να ικανοποιηθούν οι ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας και τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των παιδιών.

### **Σχέδιο Σχολικής Βελτίωσης**

Οι σχετικές έρευνες για την ανάπτυξη προγραμμάτων Σχολικής Βελτίωσης (Σ.Β.) αναπτύχθηκαν τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Στην αρχή η Σ.Β. αξιοποιήθηκε ως μια μέθοδος που αναφερόταν στο επίπεδο των εκπαιδευτικών με σκοπό τη βελτίωση των χαρακτηριστικών, συμπεριφορών και στάσεων τους, για την προαγωγή της αποτελεσματικής μάθησης των παιδιών. Με άλλα λόγια, οι μελέτες της Σ.Β. χρησιμοποίησαν τη βιβλιογραφία των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών ως εργαλείο για βελτίωση και ανάπτυξή τους. Μεταγενέστερα, οι έρευνες Σ.Β. συμπεριέλαβαν το επίπεδο του τμήματος και της σχολικής μονάδας, αφού αναγνωρίστηκε ότι η

αλληλαγή και η βελτίωση δεν μπορούν να περιοριστούν μόνο στο επίπεδο των εκπαιδευτικών, αφού όλα τα επίπεδα αλληλοεπιδρούν και οποιεσδήποτε διαφοροποιήσεις σε ένα επίπεδο επηρεάζουν και τα άλλα (Reynolds, 2001). Οι ερευνητές αναγνώρισαν ότι η Σ.Β. θα έπρεπε να περιλαμβάνει όλα τα επίπεδα της σχολικής μονάδας, παρέχοντας τη δυνατότητα σε όλα τα συστατικά στοιχεία να συνεργαστούν και να βελτιωθούν.

Πιο κάτω δίνονται δύο ορισμοί της Σ.Β. Μελετώντας τους, γίνεται αντιληπτό ότι αυτό που επιδιώκεται δεν είναι άλληλο από τη βελτίωση των επιτευγμάτων των μαθητών, μέσα από τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Φυσικά, για να επιτευχθεί αυτό, κάτι πρέπει να αλληλάξει στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, διότι αν όλα παραμένουν τα ίδια, τότε πώς θα επέλθει η αλληλαγή; Στη δική μας περίπτωση, με την αλληλαγή των Α.Π. δεν σημαίνει ότι, αυτόματα, αλληλάζει και ο τρόπος διδασκαλίας και μάθησης των παιδιών. Αυτό πρέπει να προέλθει από την ίδια τη σχολική μονάδα, από τη διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς:

*«Είναι μια μέθοδος της εκπαιδευτικής αλληλαγής, η οποία επικεντρώνεται στα επιτεύγματα των μαθητών και στην ικανότητα του σχολείου να διαχειριστεί την αλληλαγή» (Hopkins et al, 1998, σ. 261).*

*«Ο απώτερος στόχος της σχολικής βελτίωσης είναι να ενισχύσει/βελτιώσει την πρόοδο, τα επιτεύγματα και την ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και να τους προετοιμάσει για το μεταβαλλόμενο κόσμο-τελικό κριτήριο» (Stoll, 1999, σ. 32).*

Μελετώντας τις πιο πάνω αναφορές θα μπορούσαμε να καθορίσουμε δύο κριτήρια, με τα οποία θα μπορούσαμε να αξιολογήσουμε ένα πρόγραμμα Σ.Β.:

1. Το πρώτο κριτήριο θα πρέπει να απαντά στο ερώτημα «Οι μαθητές του σχολείου επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα;» και θα μπορούσε να ονομαστεί ως «κριτήριο αποτελεσματικότητας», όπου τα αποτελέσματα των μαθητών π.χ. στο γνωσιολογικό τομέα (ή άλλα που τα σχολεία υπολογίζουν ότι έχουν οι μαθητές τους) είναι καλύτερα από προηγούμενως. Ανάλογα, με τον ορισμό που αποδίδεται στα αποτελέσματα, τα επιτεύγματα μπορεί να είναι διαφορετικά.
2. Το δεύτερο κριτήριο θα πρέπει να απαντά στο

ερώτημα «Η σχολική μονάδα διαχειρίζεται την αλληλαγή επιτυχώς;» και θα μπορούσε να ονομαστεί ως «κριτήριο βελτίωσης», το οποίο είναι η ικανότητα της σχολικής μονάδας να διαχειριστεί την αλληλαγή, αλληλά και ο βαθμός επιτυχούς επίτευξης της.

Οι Lee και Williams (2006) αναφέρουν τρεις παράγοντες που αναγνωρίζονται ως κρίσιμοι για Σ.Β.:

1. Οι εκπαιδευτικοί (η σημασία της διδακτικής ηγεσίας, της αλληλαγής εκ μέρους των εκπαιδευτικών, η δημιουργία και η ανάπτυξη ομάδων και η καθιέρωση μιας επαγγελματικής μαθησιακής κοινότητας).
2. Οι μαθητές/τριες, όπου δίνεται έμφαση στις ανάγκες τους.
3. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (αναθεώρηση Α.Π. ενισχύοντας τη σύνδεση ανάμεσα σε αυτό, την ηγεσία και τις οργανωτικές δομές, όπως, επίσης, και τη συνοχή των παρεμβατικών προγραμμάτων).

Η Σ.Β. δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί αποτελεσματικά αν δεν ληφθούν υπόψη οι πιο πάνω παράγοντες (εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες και Α.Π.). Στη δική μας περίπτωση έχουμε ένα Ν.Α.Π, με δείκτες επιτυχίας ανά γνωστικό αντικείμενο, που περιγράφουν αναλυτικά τι αναμένεται από τον κάθε μαθητή και μαθήτρια να επιτύχει. Κατά συνέπεια, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες των μαθητών και μαθητριών που έχουμε στις σχολικές μας μονάδες κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση. Όμως, πώς η διεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας διαχειρίζονται τους μαθητές και τις μαθήτριες τους, σύμφωνα με το Ν.Α.Π., ενισχύοντας τη σύνδεση ανάμεσα σε αυτό, την οργάνωση/διοίκηση της σχολικής μονάδας, των πρακτικών που αναπτύσσονται σε αυτό το επίπεδο και πώς λαμβάνονται αποφάσεις για συγκεκριμένες παρεμβάσεις προς όφελος των μαθητών και μαθητριών; Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με το σχεδιασμό προγράμματος Σ.Β., το οποίο θα αξιολογήσει τις πραγματικές ανάγκες (δυνατότητες, αδυναμίες, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κ.λπ.) των μαθητών και μαθητριών της σχολικής μονάδας, των εκπαιδευτικών και του ευρύτερου περιβάλλοντός της, ώστε να προγραμματίσει ενέργειες και να εφαρμόσει πρακτικές προς επίτευξη, στο

μέγιστο δυνατό βαθμό, των στόχων του Ν.Α.Π.

Το Νέο Σύστημα Αξιολόγησης (Ν.Σ.Α.) του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργιών που προτάθηκε από το Υ.Π.Π. (Απρίλιος, 2009) προτείνει μεταξύ άλλων την καθιέρωση της ανάπτυξης προγράμματος Σ.Β. από κάθε σχολική μονάδα (Ν.Σ.Α., «Εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας», σσ. 10-14). Το ερώτημα που τέθηκε και προηγουμένως είναι αν οι σχολικές μονάδες, οι διευθύνσεις, οι εκπαιδευτικοί, αλλιά και οι αλλήλοι εμπλεκόμενοι φορείς θα πρέπει να περιμένουν την εισαγωγή ενός Ν.Σ.Α. για να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα Σ.Β. στη σχολική τους μονάδα. Φυσικά, η απάντηση είναι όχι, γιατί η δυναμική της ανάπτυξης ενός τέτοιου σχεδίου έγκειται στο γεγονός ότι οι ίδιες οι σχολικές μονάδες αναγνωρίζουν τις αδυναμίες τους και κατά συνέπεια μπορούν να προγραμματίσουν μέτρα, με σκοπό τη Σ.Β. τους, τα οποία δεν βασίζονται σε πολυήλικες γραφειοκρατικές διαδικασίες ή περιλαμβάνουν, απλά, τη συμπλήρωση εντύπων.

Η Σ.Β. επιδιώκεται σε διάφορους τομείς της σχολικής πραγματικότητας (π.χ. υλικοτεχνική υποδομή/οικονομικοί πόροι, οργάνωση και διοίκηση σχολικής μονάδας) και για αυτό χρειάζεται ένα νέο πλαίσιο νόμων και κανονισμών. Όμως, ο τομέας που αναφέρεται στις διάφορες Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, όπως π.χ. την εφαρμογή του Α.Π., την οργάνωση και διοίκηση της τάξης, την ποιότητα της διδασκαλίας, τις διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αυτός που οι σχολικές μονάδες πρέπει να «αγγίξουν» στο παρόν στάδιο, ώστε να επιτευχθεί η αποτελεσματική εισαγωγή των Ν.Α.Π. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, η ανάπτυξη

ενός προγράμματος Σ.Β., για αυτόν τον τομέα, θα πρέπει να περιλαμβάνει κάποιους δείκτες, οι οποίοι θα αναλύονται σε συγκεκριμένα κριτήρια. Ενδεικτικά, αναφέρονται στον Πίνακα 1.

Ένα ερώτημα που προκύπτει είναι αν οι σχολικές μονάδες έχουν τις ικανότητες (δηλαδή το κατάλληλο προσωπικό, δομή, κουλτούρα), για να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα Σ.Β. έστω σε αυτή τη μερική μορφή που προτείνεται. Για αυτό τον λόγο, πάντοτε, σε αυτή τη διαδικασία εμπλέκονται άτομα ή κέντρα (π.χ. Κέντρα Σχολικής Αποτελεσματικότητας και Βελτίωσης), με τις απαραίτητες γνώσεις και εμπειρίες, ενώ προηγείται σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να αποκτηθούν οι κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες σχεδιασμού προγραμμάτων Σ.Β. και ταυτόχρονα να κτιστεί μια κουλτούρα επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης, που να καθιστά τη σχολική μονάδα έναν επαγγελματικό οργανισμό συνεχούς ανάπτυξης και μάθησης. Η απάντηση στο ερώτημα είναι πολύ δύσκολη, απλά οι σχολικές μονάδες μπορούν και πρέπει να ξεκινήσουν από μικρά και απλά βήματα. Δηλαδή, να σχεδιάσουν σύντομες αυτοαξιολογήσεις και περιορισμένες πρακτικές Σ.Β. για τον τομέα των «Εκπαιδευτικών Διαδικασιών» και, ανάλογα με την πρόοδο, να περιλαμβάνονται νέοι τομείς, δείκτες και κριτήρια.

Στον Πίνακα 2 μπορούμε να δούμε τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων Σ.Β. από τη δεκαετία του 1960, όπου πρωτοεμφανίστηκαν, μέχρι και σήμερα. Παρατηρούμε, ότι στις μέρες μας αυτή η διαδικασία ξεκινά από τις ίδιες τις σχολικές μονάδες και αξιοποιεί τις γνώσεις τους, απλά και εξωτερικών συνεργατών (π.χ. λειτουργών Π.Ι., συμ-

**Πίνακας 1. Τομέας Εκπαιδευτικών Διαδικασιών**

Δείκτες		
Διδακτικές πρακτικές	Οργάνωση/Διοίκηση τμήματος	Ανάπτυξη Προγραμμάτων
- Αξιοποίηση διδακτικού χρόνου	- Χρήση ποικίλων στρατηγικών οργάνωσης της τάξης	- Σχεδιασμός και υλοποίηση παρεμβάσεων
- Αξιοποίηση διδακτικών μέσων	- Χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης	- Ανάληψη καινοτομιών
- Χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων	- Συστηματική καταγραφή της προόδου των μαθητών	- Οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων
- Στόχοι Α.Π. που υλοποιήθηκαν		

βούλων Υ.Π.Π.), δίνοντας έμφαση στη λειτουργία της, αλλή και στο Α.Π.. Τα αποτελέσματά της κρίνονται τόσο από τα επιτεύγματα των μαθητών και μαθητριών όσο και από τις διεργασίες που ακολουθούνται, βάσει των στόχων που έχουν τεθεί.

### Στάδια ανάπτυξης Σχεδίου Σχολικής Βελτίωσης

Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος Σ.Β. είναι μια χρονοβόρα, απαιτητική, επίπονη προσπάθεια και δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται επιπόλαια ή αποσπασματικά. Καταρχήν, αποτελεί προϊόν της αξιολόγησης των διαφόρων πτυχών της σχολικής

**Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά Σχολικής Βελτίωσης**

Τομείς	1960	1980	Σήμερα
Κατεύθυνση	Πάνω προς τα κάτω	Κάτω προς τα πάνω	Κάτω προς τα πάνω
Γνωσιολογικό υπόβαθρο	Γνώση της ελιτ	Εμπειρογνωμοσύνη εκπαιδευτικών	Γνώσεις οργανισμού με εξωτερική στήριξη
Στόχοι	Οργανισμός / Α.Π.	Έμφαση στις Διεργασίες	Έμφαση στον οργανισμό, Α.Π., διεργασίες
Αποτελέσματα	Αποτελέσματα μαθητών	Αποτελέσματα σχολικών διεργασιών	Σχολικές διεργασίες και αποτελέσματα
Αξιολόγηση Στόχων	Τα αποτελέσματα όπως δίνονται	Τα αποτελέσματα είναι προβληματικά, συζήτηση	Τα αποτελέσματα είναι υπό συζήτηση βάσει των στόχων
Έμφαση	Έμφαση στη σχολική μονάδα	Έμφαση στους εκπαιδευτικούς	Έμφαση σε όλους τους τομείς
Μεθοδολογία Αξιολόγησης	Ποσοτική αξιολόγηση	Ποιοτική αξιολόγηση	Ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση
Χώρος	Πρόγραμμα, έξω από το σχολείο	Σχολική Μονάδα	Σχολική Μονάδα και έξω από το σχολείο
Συμμετοχή	Μέρος της σχολικής μονάδας	Όλη η σχολική μονάδα	Όλη η σχολική μονάδα αλλή και το ευρύτερο περιβάλλον.

Επίσης, σήμερα είναι αποδεκτό ότι οποιοδήποτε πρόγραμμα Σ.Β. θα πρέπει να περιλαμβάνει τα εξής (Stoll κ.ά. 1997):

- διαδικασίες για αλληλαγή κουητούρας
- διαδικασίες για αλληλαγή του τρόπου διοίκησης
- βελτίωση όλων των επιπέδων της σχολικής μονάδας
- βελτίωση των «εξωτερικών» κέντρων που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα (π.χ. Π.Ι.)
- επικέντρωση στην εκπαιδευτική διαδικασία (εντός του τμήματος)
- επικέντρωση στη μάθηση των παιδιών, όπως και των γενικότερων συνθηκών της σχολικής μονάδας που την ενισχύουν.

μονάδας, που επιτυγχάνεται με την εσωτερική αξιολόγηση (π.χ. μεθόδων διδασκαλίας, αποτελεσματικότητα μάθησης, κουητούρα σχολικής μονάδας, οργάνωση-διοίκηση σχολικής μονάδας). Η επιλογή των μέσων και των διαδικασιών αξιολόγησης, όπως επίσης και ο προγραμματισμός των ενεργειών, μέσων, μεθόδων και προτεραιοτήτων του προγράμματος Σ.Β. ανήκουν στη σχολική μονάδα. Παρόλο που οι σχολικές μονάδες είναι ελεύθερες να αποφασίσουν για το πρόγραμμα Σ.Β. που θα εφαρμόσουν και τα επιτεύγματα που θα επιδιωχθούν, εντούτοις αυτά πρέπει να ευθυγραμμίζονται με τους ευρύτερους εκπαιδευτικούς στόχους που καθορίζονται από το εκπαιδευτικό σύστημα (Stoll, Creemers & Reezigt, 2007).

Ένα πρόγραμμα Σ.Β. θα πρέπει να είναι τουλάχιστον τριετές, με διαβαθμισμένους στόχους τόσο σε επίπεδο δυσκολίας όσο και χρονικής εφαρμογής. Με αυτό τον τρόπο παρέχεται η ευκαιρία για αναθεώρηση των στόχων και των μέσων, ενώ δίνεται και η άνεση στους εκπαιδευτικούς να δράσουν συντονισμένα βασιζόμενοι σε αρχές και συγκεκριμένα μοντέλα. Εξάλλου, δύο προβλήματα που παρατηρούνται συχνά στα προγράμματα Σ.Β. είναι: 1) η αντιγραφή έτοιμων προγραμμάτων από «πετυχημένες» λύσεις και 2) η προσπάθεια για «γρήγορες» λύσεις βασιζόμενοι/ες σε ανεπαρκή δεδομένα. Πιο κάτω δίνονται, συνοπτικά, οκτώ στάδια ανάπτυξης ενός προγράμματος Σ.Β. Τα πιο κάτω στάδια μπορούν να ακολουθηθούν για ανάπτυξη προγράμματος Σ.Β. για όλους τους τομείς της σχολικής μονάδας.

#### **Στάδιο 1: Προσανατολισμός και Ετοιμότητα**

Ξεκινήστε συζήτηση, ώστε να αναπτύξετε μια σαφή εικόνα του τι θα χρειαστεί για την πρόοδο του Προγράμματος Σ.Β. μέσα από τα επόμενα επτά στάδια της διαδικασίας βελτίωσης. Οι κατάλληλες δομές και η υποστήριξη, για να συμβεί αυτό, θα πρέπει να είναι έτοιμες (π.χ. η διαχειριστική ομάδα, το κοινό όραμα).

#### **Στάδιο 2: Συγκεντρώστε και Οργανώστε τα Δεδομένα**

Επιλέξτε και συγκεντρώστε τα δεδομένα που θα αξιοποιήσετε, ώστε να καλύψετε όλες τις κατηγορίες δεδομένων (επιτεύγματα, συμπεριφορές, στάσεις, περιβάλλον, δημογραφικά στοιχεία, αντιλήψεις κ.λπ.). Διεξάγετε μια αυτοαξιολόγηση ως σχολική μονάδα ή περιφέρεια. Η οργάνωση των δεδομένων θα διευκολύνει την ανάληψη τους.

#### **Στάδιο 3: Αναλύστε τα Δεδομένα**

Προσδιορίστε βασικές αιτίες των αδυναμιών/ προβλημάτων. Η ολοκλήρωση του σταδίου αυτού θα οδηγήσει σε μια ανάληψη των δεδομένων που θα βασίζεται σε περιγραφές, εννοιολογικούς χάρτες, γραφήματα και θα εμφανίζουν την τρέχουσα κατάσταση του σχολείου/περιφέρειας. Δημιουργήστε μια λίστα με προτεραιότητες και αρχικές προκλήσεις που θα χρησιμοποιηθεί σε επόμενα στάδια για την ανάπτυξη στόχων και σχεδίων βελτίωσης.

#### **Στάδιο 4: Θέστε Προτεραιότητες και Στόχους**

Καθορίστε τις προτεραιότητες σύμφωνα με τις

τοπικές ανάγκες, βασιζόμενοι σε δυνατό/ισχυρά σημεία της σχολικής μονάδας/περιφέρειας, αλήθια και τις προκλήσεις που προσδιορίζονται από την ανάληψη των δεδομένων. Οι προκλήσεις/προβλήματα να ομαδοποιηθούν σε θέματα, να είναι γραπτές, σαφείς, μετρήσιμες και χρονικά οριοθετημένες με βάση τους στόχους.

#### **Στάδιο 5: Ερευνήστε και Αναγνωρίστε Αποτελεσματικές Στρατηγικές/Πρακτικές**

Προσδιορίστε τις πρακτικές, τις στρατηγικές, τα προγράμματα ή/και παρεμβάσεις που θα καλύπτουν τους δεδηλωμένους στόχους και τις βαθύτερες αιτίες των αδυναμιών/προβλημάτων. Αυτά θα αποτελέσουν τη βάση του Σ.Β., μέσα από περαιτέρω έρευνα και ανάληψη στοιχείων, εντοπισμό των βέλτιστων πρακτικών, καθώς και τη διοργάνωση δράσεων π.χ. επισκέψεων. Η αντιμετώπιση των ζητημάτων πρέπει να γίνει με συστηματικό τρόπο.

#### **Στάδιο 6: Αναπτύξτε και Εφαρμόστε το Σχέδιο Βελτίωσης**

Έμφαση σε τομείς προτεραιότητας, με περιγραφή των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, τα χρονοδιαγράμματα, τους υπευθύνους και τα αποτελέσματα των μέτρων (για κάθε στρατηγική, παρέμβαση ή/και πρόγραμμα που δημιουργήθηκαν). Πλήρης εφαρμογή του Σ.Β. στην πράξη σύμφωνα με τα καθήκοντα που προσδιορίζονται.

#### **Στάδιο 7: Επίβλεψη, Εφαρμογή και Πρόοδος**

Παρακολουθήση της εφαρμογής του Σ.Β., σύμφωνα με τις στρατηγικές/πρακτικές και της πρόοδου των μαθητών για να εξασφαλιστεί η συνεχής πρόοδος προς την επίτευξη των στόχων του σχολείου/περιφέρειας. Διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση/μετρήσεις για να διαπιστωθεί αν η πρόοδος συντελείται σύμφωνα με κάθε στόχο. Με βάση αυτές τις πληροφορίες, το σχέδιο αναθεωρείται ανάλογα με τις ανάγκες.

#### **Στάδιο 8: Αξιολογήστε και Αναθεωρήστε**

Αναλύστε τη διαμορφωτική και την τελική αξιολόγηση, που καθορίζονται στο Σ.Β., ώστε να διαπιστωθεί εάν οι ανάγκες των μαθητών έχουν επιτευχθεί. Στοιχεία για τις αλλαγές του συστήματος (διαρθρωτικοί στόχοι) και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (πυρηνικοί/βασικοί στόχοι) θα πρέπει να εξεταστούν ή/και επανεξεταστούν.

Μια βασική αρχή, η οποία μπορεί να διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα κατά το σχεδιασμό προγραμμάτων Σ.Β., λόγω του μικρού του μεγέθους, αλλήλα και του συγκεντρωτικού του χαρακτήρα, είναι η δημιουργία περιφερειακών **Δικτύων Σχολικής Βελτίωσης**, όπου γίνεται καθοδήγηση, ενίσχυση και στήριξη των σχολικών μονάδων από ειδικούς και ταυτόχρονα ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών και εμπειρογνωμοσύνης ανάμεσα στις συνεργαζόμενες σχολικές μονάδες μιας περιφέρειας, που πιθανότατα οι ανάγκες και τα όποια προβλήματά τους να είναι κοινά. Με αυτό τον τρόπο, είναι πιο αποτελεσματική αλλήλα και λιγότερο χρονοβόρα η στήριξη, διότι αν αναλογιστούμε ότι παγκυπρίως έχουμε, περίπου, 460 σχολικές μονάδες (Δημοτικής, Μέσης, Τεχνικής Εκπαίδευσης), οποιοσδήποτε σύμβουλος ή Κέντρο δεν θα είναι σε θέση να τις στηρίξει, όμως με την ομαδοποίησή τους και τη δημιουργία Δικτύων αυτό θα επιτυγχάνεται ευκολότερα και αποτελεσματικότερα.

### Συμπερασματικά

Σε αυτό το σύντομο άρθρο έγινε προσπάθεια να

συνδεθεί η εισαγωγή των Ν.Α.Π. με την ευθύνη της σχολικής μονάδας για ανάπτυξη και βελτίωση, ώστε να μπορέσει να διαχειριστεί ορθά την αλληλαγή. Η ευθύνη της πολιτείας παραμένει στο να ενισχύει συνεχώς τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς προς αυτήν την κατεύθυνση. Όμως, καταληκτικά, αν η κάθε σχολική μονάδα, αν ο κάθε εκπαιδευτικός δεν πραγματοποιήσει τη «δική του εκπαιδευτική μεταρρύθμιση», τότε η όλη προσπάθεια θα είναι καταδικασμένη σε αποτυχία. Αν εμείς δεν συμμετέχουμε σε αυτήν την προσπάθεια, δεν εμπλακούμε σε μία διαλεκτική, πρωτίστως, στην ίδια τη σχολική μονάδα που υπηρετούμε, αν δεν συμμετέχουμε στη λήψη αποφάσεων και υιοθέτηση πρακτικών, οι οποίες θα κάνουν την εισαγωγή και εφαρμογή των Ν.Α.Π. (αλλήλα και γενικότερα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμιση) πραγματικότητα, τότε, σίγουρα, δεν μπορούμε να αναμένουμε από τους μαθητές και τις μαθήτριάς μας να γίνουν μέρος μιας κοινωνίας, όπου ο κριτικός λόγος, η δημιουργικότητα, η λήψη πρωτοβουλιών κ.ά. θα είναι βασικά χαρακτηριστικά της.

## ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Angus, L. (1993). The sociology of school effectiveness. *British Journal of Sociology of Education*, 4(3), 333-345.
- Creemers, B.P.M. Stoll, K. & Reezigt, R. (2007). Effective school improvement – ingredients for success: the results of an international comparative study of best practice case studies. In: T. Townsend (Ed.) *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (825-838), New York : Springer.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1998). School improvement-propositions for action. In: Harris, A., Bennett, N. & Preedy, M. (Eds), *Organizational effectiveness and improvement in education*. Buckingham: Open University Press.
- Lee, C. J. & Williams, M. (2006). *School Improvement : International Perspectives*. New York: Nova Science Publishers.
- Reynolds, D. (2001). Beyond School Effectiveness and School Improvement? In: A. Harris and N. Bennett (Eds.) *School Effectiveness and School Improvement : Alternatives perspectives*. London: Continuum.
- Stoll L., Reynolds, D., Creemers, B. & Hopkins, D. (1997). Merging school effectiveness and school improvement: practical examples. In: D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll & N. Lagerweij (Eds.) *Making good schools : linking school effectiveness and school improvement*. London : Routledge.
- Stoll, L. (1999). Developing schools capacity for lasting improvement. *Improving Schools*, 2(3), 32-39.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Υ.Π.Π.) (2009). *Νέο Σύστημα Αξιολόγησης*. Λευκωσία: Υ.Π.Π.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Υ.Π.Π.) (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης*, Τόμος Α'. Λευκωσία: Υ.Π.Π.

## Η Ροπή Δύναμης στο πνεύμα των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Μια Διδακτική πρόταση

Ανδρέας Παπαστυλιανού,  
Επιθεωρητής Φυσικής

### 1. Η Φυσική στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα

Στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία έχουν αναπτυχθεί μέσα στα πλαίσια της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, αναφέρεται ότι το Πρόγραμμα Σπουδών της Φυσικής εδράζεται σε τρεις βασικούς άξονες που αφορούν στα ακόλουθα:

- α. ένα συνεκτικό και επαρκές σώμα γνώσεων
- β. καλλιέργεια αξιών, υιοθέτηση στάσεων και επίδειξη συμπεριφορών, που απαρτίζουν τη σύγχρονη δημοκρατική πολιτικότητα
- γ. καλλιέργεια ιδιοτήτων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων που απαιτούνται από την κοινωνία του 21<sup>ου</sup> αιώνα - ικανότητες κλειδιά.

Οι τρεις αυτοί βασικοί άξονες απαιτούν ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων, οι οποίες θα ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Οι προτεινόμενες προσεγγίσεις είναι: Διερευνητική διαδικασία βασισμένη στη λύση προβλημάτων, πρακτικές δραστηριότητες των μαθητών με τη συμμετοχή τους στην εκτέλεση δραστηριοτήτων, νοητικές δραστηριότητες που καθιερώνονται με το σχεδιασμό δραστηριοτήτων από τους ίδιους τους μαθητές, ομαδική ή αυτόνομη εργασία πάνω σε ανοικτές ερωτήσεις και διεπιστημονικές δραστηριότητες.

Με βάση τους πιο πάνω άξονες, δίνεται πιο κάτω μια πρόταση για τη διδασκαλία της Ροπής Δύναμης.

### 2. Μια πρόταση για τη διδασκαλία της Ροπής Δύναμης

Η έννοια της Ροπής Δύναμης και οι εφαρμογές της στη ζωή μπορεί να διδαχθεί με απλής πειρα-

ματικές διατάξεις, οι οποίες μπορούν να σπηθούν τόσο μέσα στο εργαστήριο της Φυσικής όσο και μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Αυτό αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα στις περιπτώσεις όπου ο καθηγητής δεν έχει στη διάθεσή του το εργαστήριο Φυσικής.

Στην περίπτωση που οι μαθητές βρίσκονται στο εργαστήριο θα μπορούν να διερευνούν τις φυσικές έννοιες συνεργαζόμενοι σε ομάδες. Θα μπορούν να αναπτύξουν ικανότητες και δεξιότητες που προκύπτουν από τη συνεργατική μάθηση. Τέτοιες είναι, για παράδειγμα, η ικανότητα σχεδιασμού πειράματος, η δεξιότητα χειρισμού οργάνων, η δεξιότητα χρήσης των νέων τεχνολογιών, η ικανότητα να συζητούν, να αναλύουν, να ερμηνεύουν και να εξηγούν πειραματικά δεδομένα. Ταυτόχρονα, οι μαθητές μπορούν να αποκτούν και να θεμελιώνουν τη γνώση.

Στην περίπτωση που οι μαθητές βρίσκονται στην αίθουσα διδασκαλίας λόγω έλλειψης εργαστηρίου, θα παρακολουθούν το πείραμα υπό μορφή επίδειξης, κάνοντας προβλέψεις για τα αποτελέσματα του πειράματος. Ο καθηγητής ή ακόμα καλύτερα μια ομάδα μαθητών πραγματοποιούν το πείραμα και οι μαθητές διαπιστώνουν αν οι προβλέψεις τους είναι σωστές. Αυτό εμπνέει τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης και τους φέρνει σε αντιπαράθεση με τυχόν παρανοήσεις τους.

Πιο κάτω προτείνονται τρία πειράματα για τη διδασκαλία της έννοιας της ροπής δύναμης. Τα πειράματα αυτά απαιτούν για την πραγματοποίησή τους απλά υλικά που εύκολα μπορούν να μεταφερθούν και εκτός εργαστηρίου. Ανεξάρτητα, λοιπόν, με το αν έχει στη διάθεση του ο καθη-

γνητής το εργαστήριο ή όχι, μπορεί να εμπλέξει τους μαθητές του στη διερεύνηση της έννοιας της ροπής με πειράματα. Στη συνέχεια, δίνονται τέσσερις εφαρμογές με τις οποίες ο μαθητής εφαρμόζει τις γνώσεις που απέκτησε στα τρία πρώτα πειράματα.

Η κατ' οίκον εργασία θα πρέπει να είναι στο επίπεδο των εφαρμογών αυτών, ώστε να συνάδει με το πνεύμα των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, σύμφωνα με τα οποία δίνεται στο μαθητή κατ' οίκον εργασία και όχι κατ' οίκον διδασκαλία.

Ανάλογα, η αξιολόγηση του μαθητή πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να εξετάζει γνώση, κατανόηση και εφαρμογή σε επίπεδο που να δικαιολογείται από τον αριθμό των περιόδων που διατίθενται για τη διδασκαλία του θέματος.

### Γνωσιολογικοί στόχοι

Στον πιο κάτω πίνακα δίνεται μια εισήγηση σε τι θα αξιολογηθεί ο μαθητής, οι εισηγήσεις για πειραματικές δραστηριότητες και ο διδακτικός χρόνος που απαιτείται για να καλυφθεί το θέμα της ροπής.

Οι μαθητές θα αξιολογηθούν στην ικανότητα τους να:	Εισηγήσεις για πειραματική διερεύνηση	Διδακτικός χρόνος
εξηγούν την αιτία περιστροφής μιας ράβδου,	πείραμα 1	2 περίοδοι
διερευνούν το θεώρημα των ροπών,	πείραμα 2	
διερευνούν πότε ισορροπεί μια ράβδος και να διατυπώνουν τις συνθήκες ισορροπίας της,	πείραμα 3	2 περίοδοι
κατανοούν τις εφαρμογές της Ροπής Δύναμης (για παράδειγμα στις κατασκευές γεφυρών).	εφαρμογές 1-4	3-4 περίοδοι

### Πείραμα 1. Εισαγωγή στη Ροπή Δύναμης

Στο πείραμα αυτό χρησιμοποιείται μια ρίγα, αρκετά κέρματα των 10 σεντ και ένα πρίσμα. Το πείραμα είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί από τους μαθητές και κατάλληλο για την κατανόηση της έννοιας της ροπής.

Πιο κάτω δίνονται οδηγίες και ερωτήσεις, με τις οποίες ο μαθητής οδηγείται στο συμπέρασμα ότι η αιτία της περιστροφής της ρίγας είναι η ροπή της δύναμης και όχι η δύναμη.

### Πείραμα 1. Ερωτήσεις

Να περιστρέψετε τη ρίγα χρησιμοποιώντας ένα από τα κέρματα που σας δίνονται.

1. Ποια είναι η αιτία που περιστρέφεται η ρίγα;

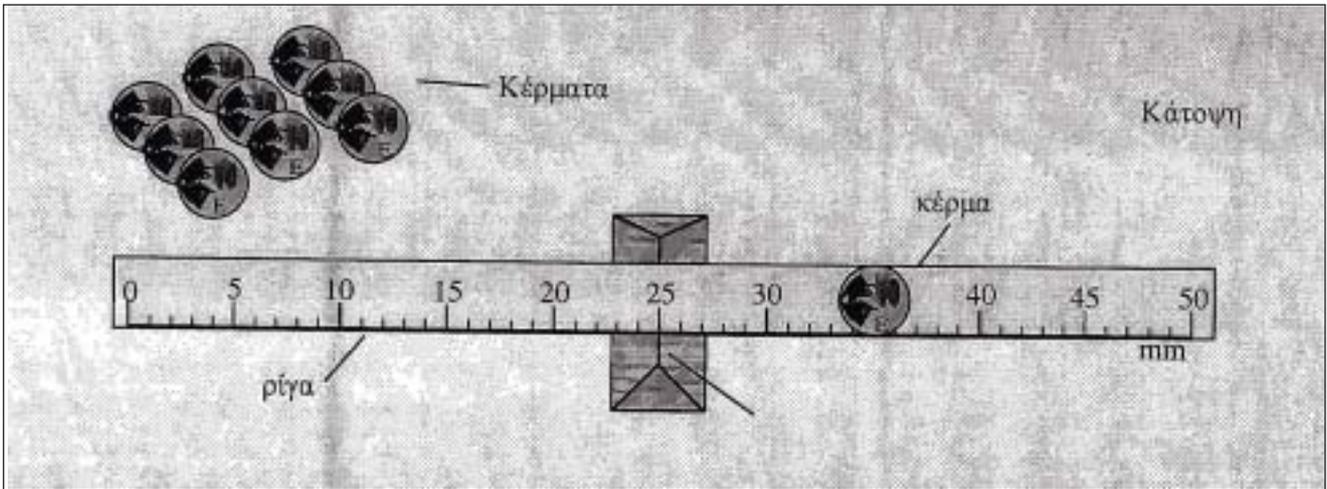
Να τοποθετήσετε το κέρμα στην ακμή του πρίσματος για να δείτε αν θα περιστραφεί η ρίγα.

2. Μετά την προσπάθεια σας αυτή, ποια νομίζετε ότι είναι η αιτία που περιστρέφεται η ρίγα;

Η δεύτερη ερώτηση βοηθά τους μαθητές να διαπιστώσουν ότι το βάρος του κέρματος που τοποθετείται στην ακμή του πρίσματος δεν περιστρέφει τη ρίγα. Για να περιστραφεί αυτή πρέπει το κέρμα να απέχει κάποια απόσταση από την ακμή του πρίσματος, άρα να προκαλεί περιστροφή.

Η δραστηριότητα αυτή είναι πολύ σύντομη, όμως χρήσιμη για να κατανοηθεί η έννοια της ροπής

της δύναμης. Μετά τη δραστηριότητα αυτή και αφού τους δοθεί ο ορισμός της ροπής δύναμης, οι μαθητές εξηγούν άλλα παραδείγματα στα οποία έχουμε περιστροφή ενός σώματος, όπως για παράδειγμα η περιστροφή μιας πόρτας κ.ά.



### Πείραμα 2. Ισορροπία της ρίγας - Θεώρημα των ροπών

Συνεχίζοντας με τα ίδια υλικά, οι μαθητές καλούνται να ισορροπήσουν οριζόντια τη ρίγα, τοποθετώντας ένα αριθμό κερμάτων πάνω σ' αυτή, δεξιά και αριστερά της ακμής του πρίσματος. Το πρόβλημα σε αυτή την περίπτωση είναι ανοικτό και ο μαθητής καλείται να ανακαλύψει ότι το άθροισμα των αριστερόστροφων ροπών είναι πάντα ίσο με το άθροισμα των δεξιόστροφων ροπών, όταν η ρίγα ισορροπεί οριζόντια (θεώρημα των ροπών).

### Πείραμα

Να ισορροπήσετε οριζόντια τη ρίγα (βλέπε σχήμα στο πείραμα 1) τοποθετώντας κέρματα στα αριστερά και δεξιά της ακμής του πρίσματος. Να συνδυάσετε διαφορετικό αριθμό κερμάτων σε διάφορες θέσεις. Ο πιο κάτω πίνακας μπορεί να σας φανεί χρήσιμος.

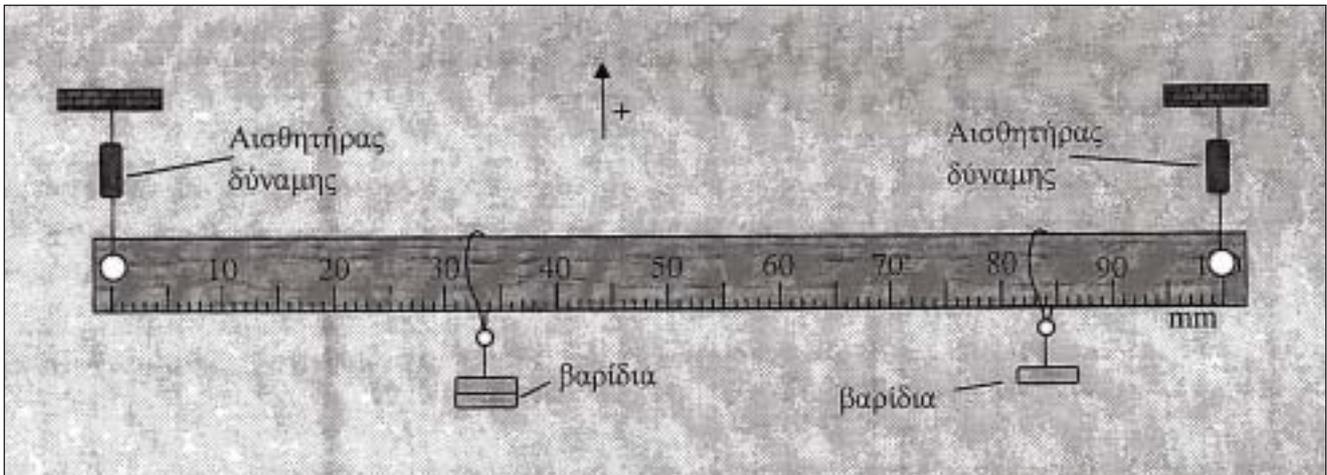
### Ερώτηση

Με βάση τα πιο πάνω να εξαγάγετε ένα συμπέρασμα για το πότε ισορροπεί οριζόντια η ρίγα.

### Πείραμα 3. Πείραμα για τη μελέτη των συνθηκών ισορροπίας μιας ράβδου

Ένα πείραμα με το οποίο θα εξετάζονται οι συνθήκες στατικής ισορροπίας μιας ράβδου φαίνεται στο πιο κάτω σχήμα. Οι αισθητήρες δύναμης (ή τα δυναμόμετρα) χρησιμοποιούνται για να μετρούνται οι δυνάμεις στήριξης και να βρίσκεται η συνθήκη  $\Sigma P_{\psi} = 0$ . Η δεύτερη συνθήκη  $\Sigma M = 0$  προκύπτει από μετρήσεις και υπολογισμούς.

Δύναμη (αριθμός κερμάτων)	1	2		3		4		Αριστερά της ακμής
Απόσταση από ακμή (an)	10	4	6	8	10	6	8	
Δύναμη x Απόσταση	10			26				
Δύναμη (αριθμός κερμάτων)								Δεξιά της ακμής
Απόσταση από ακμή								
Δύναμη x Απόσταση								



### Πείραμα

Να ισορροπήσετε τη ρίγα οριζόντια με τους αισθητήρες δύναμης. Για τις διαφορετικές θέσεις των βαριδιών θα καταγράψετε τις δυνάμεις και θέσεις των δυνάμεων στη ρίγα, ώστε να απαντήσετε στις πιο κάτω ερωτήσεις.

### Ερωτήσεις

1. Να γράψετε τη μαθηματική σχέση μεταξύ του αθροίσματος των θετικών δυνάμεων και του αθροίσματος των αρνητικών δυνάμεων που ασκούνται στη ρίγα, για τις διάφορες θέσεις των βαριδιών (οι θετικές δυνάμεις είναι οι δυνάμεις των αισθητήρων και οι αρνητικές δυνάμεις είναι το βάρος των βαριδιών και της ρίγας).
2. Να γράψετε το συμπέρασμα σας για τη συνισταμένη δύναμη που ασκείται στη ρίγα.
3. Να διερευνήσετε σε μία από τις πιο πάνω μετρήσεις σας, αν ισχύει το θεώρημα των ροπών.
4. Να γράψετε τις δύο συνθήκες για την οριζόντια ισορροπία της ρίγας.

### Πείραμα

Να ισορροπήσετε τη ρίγα οριζόντια, χρησιμοποιώντας το δυναμόμετρο.

### Ερώτηση

Πώς προβλέπετε ότι θα αλλιάξει η ένδειξη του δυναμόμετρου, αν μετακινήσετε τα βαρίδια προς το δυναμόμετρο;

Να εξηγήσετε την πρόβλεψή σας.

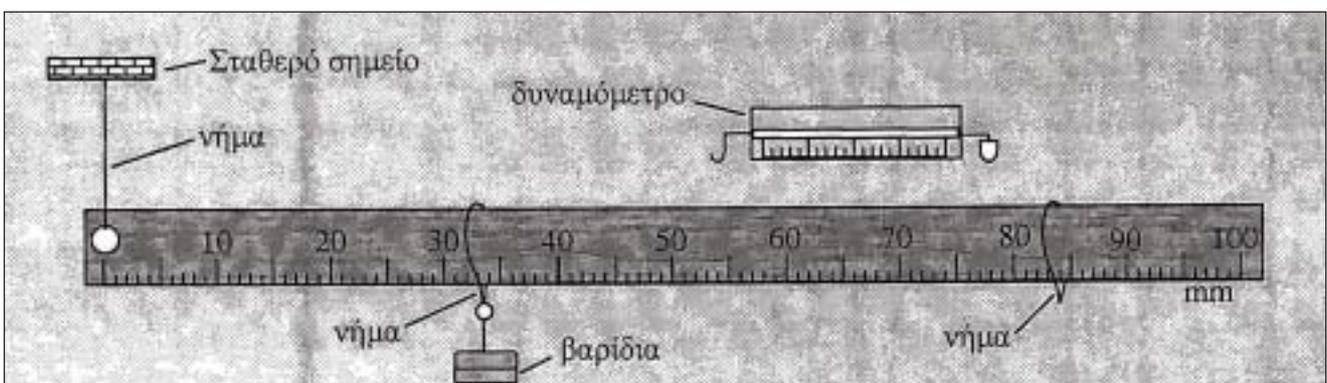
Να επαληθεύσετε την πρόβλεψή σας.

### Σχεδιασμός πειράματος

Να σχεδιάσετε και να πραγματοποιήσετε ένα πείραμα με την πιο πάνω διάταξη, ώστε να μετρήσετε με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια τη μάζα της ρίγας.

Να ζυγίσετε τη ρίγα με ηλεκτρονική ζυγαριά και να υπολογίσετε την *επί τοις εκατό* διαφορά των δύο τιμών.

### Εφαρμογή 1. Πείραμα για εμπέδωση του θεωρήματος των ροπών - Μέτρηση της μάζας μιας ρίγας



Σχεδιασμός του πειράματος και ανάληψη των δεδομένων της εφαρμογής 1 (σημείωση για τον καθηγητή)

Οι μαθητές μετακινούν τα βαρίδια (μάζας  $M_{\text{βαριδιών}}$ ) και καταγράφουν την απόσταση τους  $x$ , από το σημείο στήριξης της ρίγας. Καταγράφουν την ένδειξη του δυναμόμετρου  $P$ , του οποίου η απόσταση  $s$  από το σημείο στήριξης της ρίγας παραμένει η ίδια για όλο το πείραμα.

Μετακινούν τα βαρίδια σε νέα θέση  $x$  και επαναλαμβάνουν τις μετρήσεις τους. Η μαθηματική σχέση που συνδέει τα φυσικά μεγέθη δίνεται από την εξίσωση

$$(M_{\text{βαριδιών}} \cdot g) \cdot x + (m_{\text{ρίγας}} \cdot g) \cdot d = F \cdot s$$

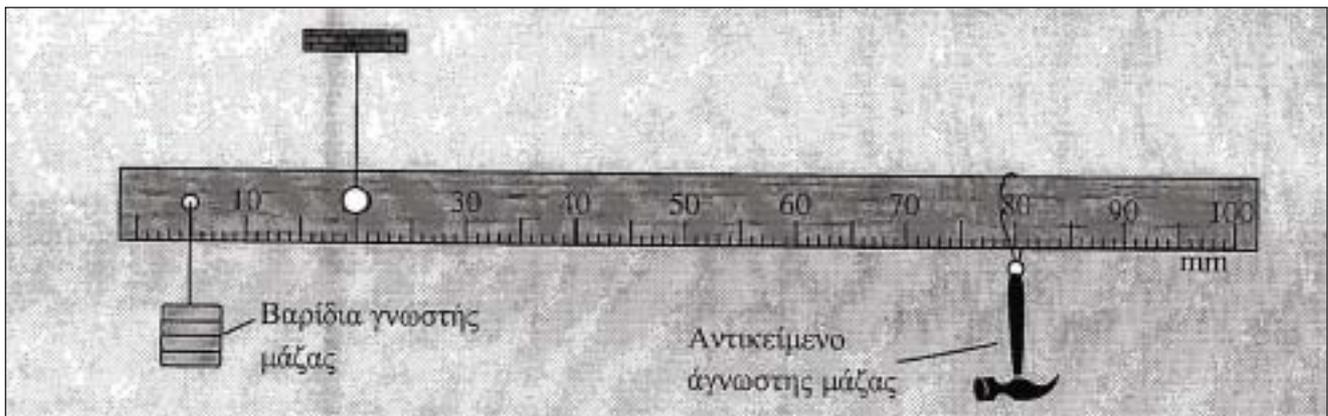
Από τη γραφική παράσταση  $F = f(x)$  προκύπτει η μάζα της ρίγας από το σημείο τομής της ευθείας με τον κατακόρυφο άξονα.

### Εφαρμογή 2. Μέτρηση της μάζας ενός αντικειμένου

Η διάταξη του πιο κάτω σχήματος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να μετρήσουν οι μαθητές τη μάζα διαφόρων αντικειμένων.

### Εφαρμογή 4. Γέφυρες

Οι απλές γέφυρες στηρίζονται στα δύο άκρα τους. Οι δυνάμεις που δέχονται οι γέφυρες από τα στηρίγματα τους μεταβάλλονται καθώς το φορτίο τους (αυτοκίνητα) μετακινείται. Με δύο ζυγαριές, μια



### Πείραμα

Να χρησιμοποιήσετε το θεώρημα των ροπών στην πιο πάνω διάταξη, για να υπολογίσετε τη μάζα ενός αντικειμένου.

### Εφαρμογή 3. Το καντάρι

Αξιόλογη πειραματική εργασία μπορεί να αποτελέσει και η κατασκευή ενός κανταριού.

### Εργασία

Να εισηγηθείτε έναν τρόπο για να βαθμονομήσετε μια ράβδο, ώστε να αποτελέσει ένα καντάρι.

σανίδα και ένα μικρό τούβλο, οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν στο εργαστήριο ένα μοντέλο μιας τέτοιας γέφυρας και να διερευνήσουν τη μεταβολή των δυνάμεων που δέχεται η γέφυρα.

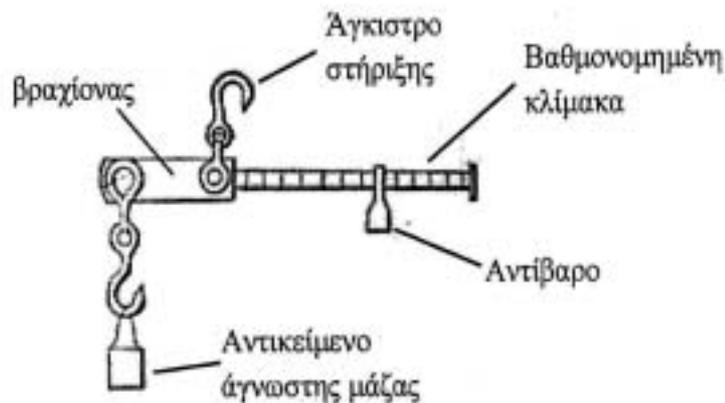
### Πείραμα

Να διερευνήσετε τις αλληλαγές στις ενδείξεις των δυο ζυγαριών, καθώς το αντικείμενο που βρίσκεται στη σανίδα αλληλάζει θέση. Η πειραματική διάταξη φαίνεται στο πιο κάτω σχήμα.

Να επιβεβαιώσετε θεωρητικά μια από τις μετρήσεις σας (να σχεδιάσετε τις δυνάμεις και να χρησιμοποιήσετε το θεώρημα των ροπών για να επιβεβαιώσετε θεωρητικά τη μέτρησή σας).

Το καντάρι είναι μια μεταλλική ράβδος, η οποία χρησιμοποιείται για το ζύγισμα διαφόρων αντικειμένων. Αποτελείται από δύο βραχίονες άνισου μήκους, το αντίβαρο, και τα άγκιστρα. Ο μακρύς βραχίονας είναι βαθμονομημένος.

Το αντίβαρο μετακινείται μέχρι να ισορροπήσει οριζόντια η ράβδος. Στη θέση αυτή διαβάζεται στην κλίμακα η τιμή της μάζας του αντικειμένου που ζυγίζεται.



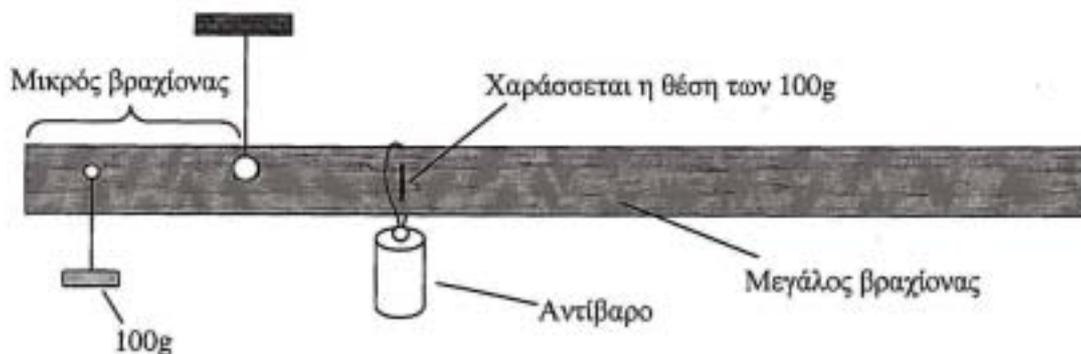
#### Η βαθμονόμηση του κανταριού (σημείωση για τον καθηγητή)

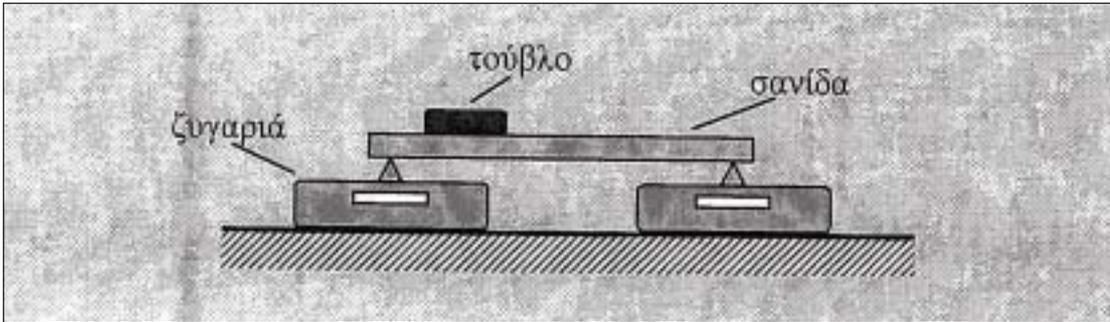
Η ρίγα στηρίζεται σε ένα σημείο της, για παράδειγμα στο σημείο 20 cm. Ένα αντικείμενο (για παράδειγμα ένας μικρός κύλινδρος ή μια σφαίρα που βρίσκουμε στο εργαστήριο) επιλέγεται ως το αντίβαρο. Το αντίβαρο θα μετακινείται στο μακρό βραχίονα, στον οποίο θα χαραχθεί και η κλίμακα.

Στο μικρό βραχίονα θα κρεμαστεί αντικείμενο μάζας 100g. Το αντίβαρο θα μετακινηθεί μέχρι να ισορροπήσει η ρίγα οριζόντια. Στη θέση αυτή του αντιβάρου σημειώνεται το 100.

Προχωρούμε κρεμώντας βάρος 200g στο μικρό βραχίονα. Το αντίβαρο μετακινείται μέχρι η ράβδος να ισορροπήσει. Στη νέα αυτή θέση σημειώνεται το 200.

Συνεχίζουμε με τον ίδιο τρόπο μέχρι να βαθμονομηθεί το καντάρι.





Θεωρητική  
διερεύνηση

### 3. Σχόλια-Παρατηρήσεις

Τα πιο πάνω πειράματα αποτελούν μια εισήγηση για τη διδασκαλία του θέματος της ροπής δύναμης. Κύριο χαρακτηριστικό της εισήγησης αυτής είναι η συντομία με την οποία καλύπτεται το θέμα χωρίς ποητικές οδηγίες, οι οποίες συνήθως εκτρέπουν τη σκέψη του μαθητή από την ουσία και τον οδηγούν σε διαδικασίες που δεν έχουν μεγάλη σχέση με τις φυσικές έννοιες τις οποίες μελετά. Οι εισηγήσεις αυτές είναι προβλήματα ανοικτά, στα οποία καλούνται οι μαθητές να διερευνήσουν

και να ανακαλύψουν τις φυσικές έννοιες, καθιερρώντας έτσι ικανότητες κλειδιά.

Άλλα πειράματα ή παραλληλαγές των πιο πάνω πειραμάτων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία της ροπής. Είναι σημαντικό τα πειράματα να είναι απλά, κατανοητά στους μαθητές και να μπορούν εύκολα να οργανωθούν από τον καθηγητή. Σημασία έχει, στα πειράματα που θα χρησιμοποιηθούν, οι μαθητές να εμπλεκούν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Yoder, G. & Cook, J. (2010). Innovative Interactive Lecture Demonstrations Using Wireless Force Sensors and Accelerometers for Introductory Physics Courses. *Phys. Teach*, 48 (9), 567-570.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010). Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. Τόμος Β'. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου-Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

# Η αξιοποίηση της ανάλησης βίντεο στο μάθημα της Φυσικής

Δρ Γιώργος Τσαλακός, Φυσικός,

Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

## Περίληψη

Η ανάληψη βίντεο αποτελεί ένα ισχυρό διδακτικό εργαλείο για τη διδασκαλία θεμάτων από το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Φυσικής που αφορούν στην κίνηση σωμάτων και όχι μόνο. Το εργαλείο αυτό δεν αξιοποιείται σε ικανοποιητικό βαθμό στα σχολεία της Κύπρου. Το πιο κάτω κείμενο προσπαθεί να αναδείξει τα πλεονεκτήματα που έχει η ανάληψη βίντεο σε σύγκριση με άλλα διδακτικά εργαλεία, με στόχο την ενθάρρυνση των καθηγητών Φυσικής στη χρήση της ανάληψης βίντεο στα μαθήματά τους.

## 1. Εισαγωγή

Με την ανάπτυξη της τεχνολογίας και ιδιαίτερα της τεχνολογίας των ηλεκτρονικών υπολογιστών εμφανίζονται νέα διδακτικά εργαλεία, τα οποία προσφέρουν στον διδάσκοντα, τη δυνατότητα να κάνει τη διδασκαλία του πιο αποτελεσματική. Για το μάθημα της Φυσικής υπάρχουν αρκετά παραδείγματα νέων διδακτικών εργαλείων που στηρίζονται στην ανάπτυξη της τεχνολογίας, τα οποία έχουν εμφανισθεί μέσα στην τελευταία εικοσαετία. Τέτοια παραδείγματα είναι οι προσομοιώσεις φυσικών φαινομένων σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και το λογισμικό δημιουργίας τέτοιων προσομοιώσεων, η χρήση αισθητήρων και διασύνδεσης με ηλεκτρονικό υπολογιστή, αντί συμβατικών οργάνων για την καταγραφή δεδομένων σε μια πειραματική μελέτη ενός φυσικού φαινομένου, η αξιοποίηση του Διαδικτύου για την εύρεση πληροφοριών, για την παρακολούθηση βίντεο, πειραμάτων και άλλων. Τα πιο πάνω διδακτικά εργαλεία αξιοποιούνται, αλλά σε μικρότερο και αλλά σε μεγαλύτερο βαθμό, στα εκπαιδευτήρια της Κύπρου.

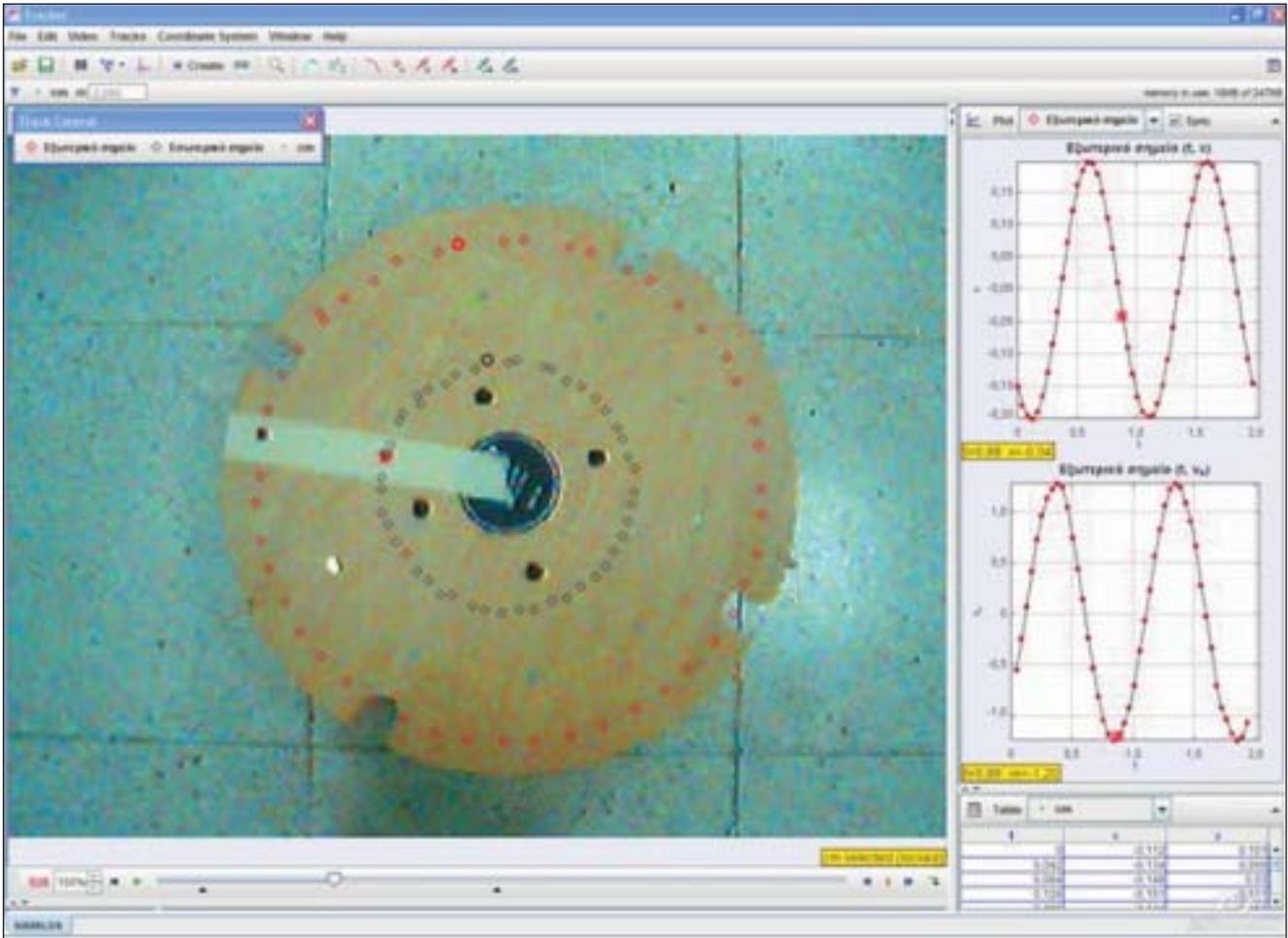
Ακόμα ένα διδακτικό εργαλείο που έχει εμφανισθεί την τελευταία εικοσαετία, αλλά στην Κύπρο δεν είναι ιδιαίτερα γνωστό, είναι η ανάληψη βίντεο (στη συνέχεια, για συντομία, AB) (video analysis). Η εκπαιδευτική έρευνα έχει δείξει σε

κάποιο βαθμό, ότι η αξιοποίηση της AB στο μάθημα της Φυσικής είχε θετικά αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών (Beichner, 1996), Escalada & Zollman, 1997), καθώς επίσης και στη στάση των μαθητών ως προς το μάθημα της Φυσικής (Lewis, 1995).

Στο κείμενο που ακολουθεί, θα παρουσιαστεί η AB και πώς μπορεί να αξιοποιηθεί στο μάθημα της Φυσικής (εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας). Επιπλέον, θα παρουσιαστούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της χρήσης της AB σε σύγκριση με άλλα διδακτικά εργαλεία. Τέλος θα γίνει αναφορά στο διαθέσιμο λογισμικό που έχει τη δυνατότητα να αναλύει βίντεο.

## 2. Τί είναι η ανάληψη βίντεο;

Η AB είναι η διαδικασία με την οποία γίνεται επισκόπηση καρέ-καρέ ενός βίντεο κλιπ με την ταυτόχρονη καταγραφή της θέσης ενός ή περισσοτέρων αντικειμένων σε κάθε καρέ. Η καταγραφή των διαδοχικών θέσεων ενός αντικειμένου και η γνώση του χρονικού διαστήματος μεταξύ δύο διαδοχικών καρέ στο βίντεο κλιπ μάς δίνει τη δυνατότητα να υπολογίσουμε διάφορα φυσικά μεγέθη της κίνησης του αντικειμένου, όπως η ταχύτητα, η επιτάχυνση, η κινητική ενέργεια και άλλα. Ένα παράδειγμα AB φαίνεται στην πιο κάτω εικόνα.



Σαν διαδικασία η ΑΒ υπάρχει και σε αρκετούς άλλους τομείς εκτός εκπαίδευσης. Χρησιμοποιείται, ιδιαίτερα, στον αθλητισμό από τους προπονητές για την ανάλυση της κίνησης των αθλητών ή της τακτικής που ακολουθεί μια ομάδα αθλητών σε έναν αγώνα. Χρησιμοποιείται, ακόμα, και στην ιατρική, τη ζωολογία και γενικά όπου υπάρχει η ανάγκη μελέτης της κίνησης αντικειμένων. Για κάθε χρήση έχουν αναπτυχθεί εξειδικευμένα λογισμικά προγράμματα ή εξειδικευμένες συσκευές που πραγματοποιούν την ΑΒ μιας κίνησης.

Υπάρχουν αρκετά προγράμματα για ηλεκτρονικό υπολογιστή με δυνατότητες ανάλυσης βίντεο και με εξειδίκευση στη Φυσική. Τέτοια προγράμματα είναι: Tracker, DataPoint, KCS Motion, VideoPoint, LoggerPro, Physics TolKit, Measurement-in-Motion, Coach, MultiLab και άλλα. Τα τρία πρώτα προσφέρονται δωρεάν από τους δημιουργούς τους, ενώ το τελευταίο υπάρχει σε όλα τα Γυμνά-

σια.

Οι πρώτες προσπάθειες χρήσης της ΑΒ στο μάθημα της Φυσικής έγιναν πριν από την ανακάλυψη των ψηφιακών βιντεοκαμερών και χωρίς τη χρήση εξειδικευμένου λογισμικού (Overcash, 1987). Η βιντεογραφημένη κίνηση προβαλλόταν στην τηλεόραση. Η καταγραφή της θέσης του αντικειμένου σημειωνόταν σε διαφάνεια, την οποία τοποθετούσε ο μαθητής πάνω στην οθόνη της τηλεόρασης. Σήμερα, οι συνθήκες αξιοποίησης της ΑΒ είναι πολύ καλύτερες, αφού υπάρχουν οι ψηφιακές βιντεοκάμερες και οι ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές με δυνατότητα καταγραφής βίντεο και εξειδικευμένα λογισμικά προγράμματα για την ΑΒ.

### 3. Η αξιοποίηση της ανάλυσης βίντεο στο μάθημα της Φυσικής

Τα Αναλυτικά Προγράμματα της Φυσικής στο

Λύκειο περιέχουν αρκετά κεφάλαια της Φυσικής σχετικά με την κίνηση σωμάτων: ευθύγραμμες κινήσεις (ευθύγραμμη ομαλή κίνηση, ευθύγραμμη ομαλά μεταβαλλόμενη κίνηση, ελεύθερη πτώση, κατακόρυφες βολές), καμπυλόγραμμες κινήσεις (οριζόντια και πλάγια βολή, κυκλική κίνηση), μηχανική συστήματος σωμάτων, μηχανική στερεού σώματος, ταλαντώσεις, κύματα. Μερικά από αυτά τα κεφάλαια διδάσκονται και στο Γυμνάσιο. Παράλληλα, πολλά φαινόμενα στην καθημερινή ζωή σχετίζονται με την κίνηση σωμάτων. Αυτό παρέχει τη δυνατότητα σύνδεσης του μαθήματος της Φυσικής με την καθημερινή ζωή και εμπλοκής των μαθητών σε εργασίες τύπου project.

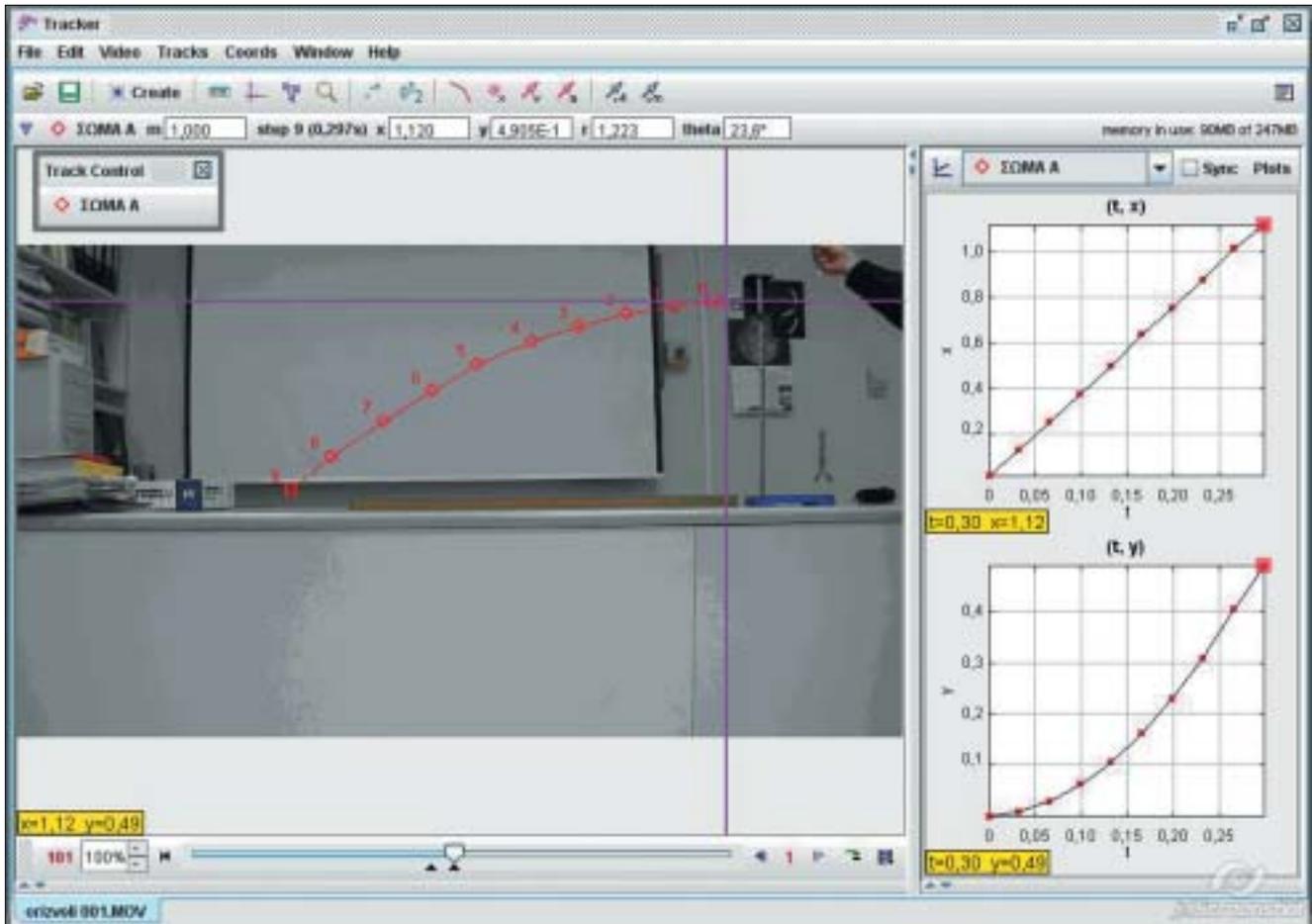
Είναι, λοιπόν, πολύ σημαντική η μελέτη των κινήσεων για το μάθημα της Φυσικής. Στα σχολικά εργαστήρια Φυσικής υπάρχουν αρκετά όργανα και συσκευές για την πειραματική μελέτη των κινήσεων: χρονόμετρα, χάρακες, στιγμογράφοι (ticker-timers), αισθητήρες κίνησης, αμαξάκια, ελιτήρια, αεροδιάδρομοι και πολλά άλλα. Παρόλα αυτά υπάρχουν αρκετοί λόγοι για τους οποίους αξίζει να συμπεριλάβουμε την AB στα διδακτικά εργαλεία του μαθήματος της Φυσικής. Πιο κάτω θα αναλύσουμε μερικούς από αυτούς με αναφορά σε συγκεκριμένα παραδείγματα. Επιπρόσθετα παραδείγματα αξιοποίησης της AB στο μάθημα της Φυσικής, αλλά και σε διαθεματικές δραστηριότητες, υπάρχουν στα άρθρα που αναφέρονται στη βιβλιογραφία.

1. Κατά την πειραματική μελέτη ενός φυσικού φαινομένου λαμβάνονται μετρήσεις, οι οποίες βοηθούν στην κατανόηση των νόμων που διέπουν το φυσικό φαινόμενο. Η λήψη αυτών των μετρήσεων είναι σε αρκετές περιπτώσεις αρκετά σύνθετη και χρονοβόρα με αποτέλεσμα ο καθηγητής να περιορίζεται στη θεωρητική διδασκαλία των νόμων. Η AB προσφέρει τη δυνατότητα λήψης μετρήσεων με εύκολο και όχι χρονοβόρο τρόπο.

Ας δούμε ένα παράδειγμα. Κατά τη μελέτη της οριζόντιας βολής, θέλουμε ο μαθητής να κατανοήσει ότι αυτή είναι μια σύνθετη κίνηση που συνδυάζει ευθύγραμμη ομαλή κίνηση στον οριζό-

ντιο άξονα και ελεύθερη πτώση στον κατακόρυφο άξονα. Η θεωρητική απόδειξη αυτού του γεγονότος γίνεται με τη βοήθεια του 2<sup>ου</sup> νόμου του Νεύτωνα. Η πειραματική επιβεβαίωση ή διερεύνηση δεν είναι εύκολη. Ουσιαστικά, αυτό που μπορεί να διερευνηθεί πειραματικά με τα συμβατικά μέσα στην οριζόντια βολή είναι η εξίσωση της τροχιάς, η σχέση, δηλαδή, της οριζόντιας θέσης  $x$  με την κατακόρυφη θέση  $y$ . Για να γίνει αυτό πρέπει το πείραμα να επαναληφθεί μερικές φορές και κάθε φορά οι μαθητές να μετακινούν την πινακίδα με καρμπόν και χαρτί ή με θερμικό χαρτί για φαξ για να καταγράφουν τις θέσεις  $x$  και  $y$  του σώματος. Η επιβεβαίωση ότι η εξίσωση της τροχιάς είναι της μορφής  $y = A \cdot x^2$ , όπου  $A$  σταθερό, είναι μια έμμεση απόδειξη για το είδος των κινήσεων που συνθέτουν την οριζόντια βολή. Δεν είναι, όμως, ιδιαίτερα πειστική για τους μαθητές, αφού δεν επιτρέπει την εξέταση της κάθε κίνησης ξεχωριστά. Με τη βοήθεια της AB ο μαθητής μπορεί να μελετήσει τη θέση του σώματος **σε συνάρτηση με τον χρόνο** ξεχωριστά για κάθε άξονα και να καταλήξει στο είδος των κινήσεων που συνθέτουν την οριζόντια βολή. Το αποτέλεσμα μιας τέτοιας μελέτης φαίνεται στην πιο κάτω εικόνα. Στο παράθυρο του βίντεο φαίνονται τα σημεία που δείχνουν τη θέση του σώματος στα διαδοχικά καρέ του βίντεο και στο παράθυρο των γραφικών παραστάσεων φαίνονται οι γραφικές παραστάσεις των συντεταγμένων  $x$  και  $y$  σε συνάρτηση με τον χρόνο. Το είδος της κίνησης προκύπτει ξεκάθαρα από τη μορφή των γραφικών παραστάσεων. Έτσι, ο μαθητής μπορεί με την AB να διερευνήσει και να κατανοήσει τη σύνθεση κινήσεων στην οριζόντια βολή. Ταυτόχρονα ο μαθητής μπορεί να μετρήσει και μερικά φυσικά μεγέθη της οριζόντιας βολής που είναι δύσκολο να μετρηθούν με άλλες μεθόδους (π.χ. την αρχική ταχύτητα, τον χρόνο πτήσης, τη γωνία πρόσκρουσης).

2. Η AB είναι ιδιαίτερα βοηθητική σε πειράματα, στα οποία πρέπει να καταγραφεί η θέση δύο ή περισσότερων σωμάτων σε συνάρτηση με τον χρόνο. Χωρίς την AB, η πειραματική διάταξη που χρειάζεται να συναρμολογηθεί γι' αυτόν τον σκοπό είναι σύνθετη, με αποτέλεσμα να σπαταλείται σημαντικός χρόνος για τη συναρμολόγηση



και τη ρύθμισή της. Για παράδειγμα, για τη μελέτη της κρούσης δύο αμαξιδίων χρειάζεται να έχουμε είτε δύο αισθητήρες κίνησης συνδεδεμένους με τη διασύνδεση είτε δύο φωτοπύλες συνδεδεμένες με διασύνδεση ή ηλεκτρονικό χρονομετρητή. Η ΑΒ επιτρέπει να αποφύγουμε τέτοιες σύνθετες πειραματικές διατάξεις και να επικεντρωθούμε με τους μαθητές μας στην ουσία του πειράματος και στα συμπεράσματα που προκύπτουν από τις μετρήσεις μας.

3. Σε μερικά πειράματα, η κίνηση του σώματος ή



των σωμάτων διαρκεί πολύ λίγο με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην είναι βέβαιοι για τις παρατηρήσεις τους. Με την ΑΒ, ο μαθητής μπορεί να παρακολουθήσει την κίνηση προχωρώντας το βίντεο καρέ-καρέ. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το πείραμα που γίνεται με τη συσκευή που φαίνεται στη διπλανή εικόνα. Η συσκευή χρησιμοποιείται για την επίδειξη της ταυτόχρονης πτώσης σώματος που εκτελεί ελεύθερη πτώση και σώματος που βάλλεται οριζόντια. Αρκετές φορές μερικοί μαθητές δεν είναι βέβαιοι ότι είδαν τις δύο σφαίρες να κτυπούν ταυτόχρονα στο έδαφος. Ίσως να επηρεάζονται από την έντονη άποψη που έχουν πριν από την επίδειξη για το ότι η σφαίρα που πέφτει ελεύθερα θα κτυπήσει πρώτη στο έδαφος, αφού διανύει μικρότερη απόσταση.

Με την ΑΒ, ο μαθητής μπορεί όχι μόνο να πεισθεί για την ταυτόχρονη πτώση των δύο σφαιρών, αλλά και να παρατηρήσει ότι σε κάθε καρέ οι δύο σφαίρες βρίσκονται στο ίδιο οριζόντιο επίπεδο (κάτι ανάλογο με τη στροβοσκοπική φωτογράφιση).

Ένα δεύτερο παράδειγμα είναι η επίδειξη της κίνησης σε αντίθετες κατευθύνσεις δύο εγκάρσιων παλμών σε μακρύ ελατήριο. Στόχος της επίδειξης είναι η κατανόηση της έννοιας της συμβολής δύο κυμάτων. Όμως, εξαιτίας της γρήγορης κίνησης, ο μαθητής μπορεί να μην προλάβει να

με ποια ταχύτητα κινείται η μπάλα μετά από ένα δικό τους σουτ. Για να τα υπολογίσουν, όμως, αυτά θα πρέπει να μελετήσουν και να κατανοήσουν τις γραφικές παραστάσεις που προκύπτουν από την AB.



δει το αποτέλεσμα της συνάντησης των δύο παλμών. Γι' αυτό η παρατήρηση του πειράματος με την AB είναι και εδώ χρήσιμη. Στα πιο κάτω στιγμιότυπα φαίνεται η συνάντηση δύο παλμών διαφορετικού πλάτους.

4. Μερικά από τα προγράμματα AB προσφέρουν τη δυνατότητα μοντελοποίησης ενός φυσικού φαινομένου και εκτέλεσης του μοντέλου στο φόντο του πραγματικού φαινομένου. Αυτό δίνει τη δυνατότητα σύγκρισης του μοντέλου με την πραγματικότητα και εξαγωγής χρήσιμων συμπερασμάτων για την ορθότητα ή μη του μοντέλου.

5. Με τη βοήθεια της AB, οι μαθητές μπορούν να ασχοληθούν ατομικά ή ομαδικά με τη μελέτη των κινήσεων και εκτός εργαστηρίου Φυσικής. Αυτό δίνει τη δυνατότητα να εμπλουτισθεί το μάθημα της Φυσικής με νέες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, μπορούν να γίνουν διαθεματικές δραστηριότητες με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Οι μαθητές δείχνουν τρομερό ενδιαφέρον για να μάθουν με ποια ταχύτητα μπορούν να τρέξουν ή

6. Η AB αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την πραγματοποίηση εργασιών τύπου Project από τους μαθητές, ατομικά ή ομαδικά. Μπορεί να ανατεθεί στους μαθητές να επιλέξουν ένα φαινόμενο που να περιέχει κίνηση και να το αναλύσουν. Οι επιλογές των φαινομένων από τους ίδιους τους μαθητές διασφαλίζει το αναγκαίο ενδιαφέρον που χρειάζεται για να είναι η υλοποίηση ενός project από τους μαθητές επωφελής γι' αυτούς και όχι απλά μια αγγαρεία. Τα μέσα που απαιτούνται για τέτοια projects είναι απλά και σε αυτά μπορεί εύκολα να έχει πρόσβαση ο μαθητής. Χρειάζεται ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, λογισμικό ανάλυσης βίντεο (και ευτυχώς υπάρχουν εκτός από τα εμπορικά προγράμματα και προγράμματα που διατίθενται δωρεάν) και μια συσκευή (βιντεοκάμερα, ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, κινητό τηλέφωνο) για να γυρίσει σε βίντεο το φαινόμενο.

7. Σε αρκετές περιπτώσεις, η έλλειψη των αναγκαίων οργάνων για την καταγραφή των δεδομένων ενός πειράματος αναγκάζει τον καθηγητή να

πραγματοποιήσει το πείραμα σε μορφή επίδειξης και χωρίς οι μαθητές να εμπλακούν στον σχεδιασμό και εκτέλεση του πειράματος. Αυτό συμβαίνει, για παράδειγμα, στην περίπτωση της μελέτης της απλής αρμονικής ταλάντωσης που εκτελεί ένα σώμα αναρτημένο σε ελατήριο. Παρ' όλο που τα υλικά που απαιτούνται για το ίδιο το πείραμα είναι απλά και υπάρχουν σε πολλαπλήτητα στα εργαστήρια Φυσικής, η καταγραφή των δεδομένων της ταλάντωσης γίνεται με τη βοήθεια διασύνδεσης και αισθητήρα κίνησης. Στο εργαστήριο μπορεί να υπάρχει μόνο μία διασύνδεση. Αυτό οδηγεί στη λύση της επίδειξης με το ανάλογο διδακτικό κόστος. Με την ΑΒ δεν υπάρχει τέτοιο πρόβλημα. Κάθε ομάδα μαθητών μπορεί να πραγματοποιήσει το πείραμα και να το επεξεργαστεί σε ηλεκτρονικό υπολογιστή στο εργαστήριο ή στο σπίτι.

8. Σε κάποια πειράματα η λήψη μετρήσεων με συμβατικά μέσα μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα των μετρήσεων. Για παράδειγμα, όταν θέλουμε να μετρήσουμε την απόσταση μεταξύ δύο ομωνύμων φορτισμένων σφαιρών, που κρέμονται από νήμα και τη γωνία που σχηματίζει το νήμα με την κατακόρυφο, μπορεί να επηρεάσουμε αυτά τα μεγέθη. Οι μετρήσεις μπορούν να γίνουν με τη βοήθεια της ΑΒ.

#### 4. Τα θετικά και τα αρνητικά από τη χρήση της ανάλυσης βίντεο στο μάθημα της Φυσικής

Όταν εμφανίζεται ένα νέο διδακτικό εργαλείο, υπάρχουν δύο βασικοί κίνδυνοι στην αντιμετώπισή του από τους εκπαιδευτικούς που θα το χρησιμοποιήσουν στην τάξη. Ο πρώτος κίνδυνος σχετίζεται με την άμεση απόρριψη του νέου εργαλείου ως μη αποτελεσματικού, χωρίς καν τη δοκιμή του στο μάθημα. Τέτοιο παράδειγμα είναι η διασύνδεση που υπάρχει σε Λύκεια και Γυμνάσια. Μερικοί καθηγητές Φυσικής δεν την έχουν χρησιμοποιήσει καθόλου, παρόλο που για τη διδασκαλία κάποιων θεμάτων είναι πολύ βοηθητική. Ο δεύτερος κίνδυνος είναι η θεώρηση του νέου εργαλείου ως λύσης σε όλα τα διδακτικά προβλήματα με αποτέλεσμα να χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία θεμάτων, για τα οποία δεν είναι τόσο αποτελεσματικό ή για τα οποία υπάρχουν άλλα πιο αποτελεσματικά εργαλεία. Παράλληλα,

η συνεχής χρήση ενός διδακτικού εργαλείου μπορεί να αδικεί κάποιους μαθητές που δεν έχουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη χρήση του εργαλείου. Για παράδειγμα, η διδασκαλία με τη χρήση προσομοιώσεων σε ηλεκτρονικό υπολογιστή μπορεί να αδικεί τα παιδιά, που δεν χειρίζονται άνετα τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Η ΑΒ είναι ένα νέο εργαλείο με τα πλεονεκτήματά και τα μειονεκτήματά του απέναντι στα άλλα διδακτικά εργαλεία.

Ας δούμε μερικά πλεονεκτήματα.

- Η ΑΒ έχει πολύ μικρότερο κόστος σε σχέση με άλλα διδακτικά εργαλεία, όπως η διασύνδεση.
- Ο κάθε μαθητής μπορεί να έχει χωρίς κόστος στον υπολογιστή του λογισμικό ΑΒ. Αυτό δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα να μάθει στον δικό του χρόνο τη χρήση του Προγράμματος και θα εξοικονομηθεί χρόνος κατά τη χρήση του Προγράμματος στην τάξη.
- Για να χρησιμοποιηθεί η ΑΒ θα πρέπει να γίνει το πραγματικό πείραμα, σε αντίθεση με τις προσομοιώσεις πειραμάτων. Μάλιστα, το πείραμα προτού γίνει θα πρέπει να οργανωθεί καλά για να μπορεί μετά να γίνει ανάλυση του βίντεο.
- Υπάρχουν πειράματα στα οποία κάποια μεγέθη είναι δύσκολο να μετρηθούν με άλλους τρόπους με ακρίβεια (π.χ. το μέγιστο ύψος στην πλάγια βολή).
- Μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην τάξη, αλλά και σπίτι από τον μαθητή.
- Παρόλο που απαιτεί τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, η χρήση της ΑΒ δεν μας περιορίζει στον χώρο του υπολογιστή, όπως συμβαίνει με τα πειράματα που πραγματοποιούνται με τη χρήση διασύνδεσης (Λυκείου).

Η χρήση της ΑΒ έχει φυσικά και μειονεκτήματα.

- Για να χρησιμοποιηθεί στην τάξη θα πρέπει να υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός (βιντεοκάμερα, ηλεκτρονικός υπολογιστής και βιντεοπροβολέας ή ικανός αριθμός ηλεκτρονικών υπολογιστών).
- Απαιτείται χρόνος για την εκμάθηση του Προ-

γράμματος (αν και αυτό ισχύει για όλα τα λογισμικά, π.χ. το λογισμικό για τη διασύνδεση, το λογισμικό για τις προσομοιώσεις).

- Απαιτείται ακρίβεια στην καταγραφή της θέσης του σώματος σε κάθε καρέ του βίντεο. Σε διαφορετική περίπτωση, οι τιμές της ταχύτητας και της επιτάχυνσης μπορεί να είναι παραπληντικές.
- Χρειάζονται περισσότερες μελέτες για τη διερεύνηση της διδακτικής αξίας της AB.

Μια καλή σύγκριση της AB και της χρήσης διασύν-

δεσης υπάρχει στο άρθρο Bryan (2010).

## 5. Συμπέρασμα

Η AB είναι ένα σχετικά νέο, για την Κύπρο, διδακτικό εργαλείο. Μέσα από την προσωπική πείρα στην αξιοποίηση της AB στο μάθημα της Φυσικής, αλλιά και από τη μελέτη της βιβλιογραφίας φαίνεται ότι η AB μπορεί να βοηθήσει στην πιο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική προώθηση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος της Φυσικής.

## ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Beichner, R. (1996). The impact of video motion analysis on kinematic graph interpretation skills. *Am. J. Phys.*, 64(10), 1272 - 1277.

Brown, D. & Cox, A J. (2009). Innovative Uses of Video Analysis. *The Physics Teacher*, 47(3), 145-150.

Bryan, J. A. (2005). Video Analysis. *Learning & Leading with Technology*, 32(6), 22-24.

Bryan, J. A. (2010). Investigating the conservation of mechanical energy using video analysis: four cases. *Physics Education*, 45(1), 50-57.

Escalada, L. & Zollman, D. (1997). An investigation on the effects of using interactive digital video in a physics classroom on student learning and attitudes. *J. Res. Sci. Teach.*, 34(5), 467-489.

Gates, J. (2011). A Teachable Moment Uncovered by Video Analysis. *The Physics Teacher*, 49(5), 284-285.

Heck, A. & Ellermeijer, T. (2010). Mathematics assistants: Meeting the needs of secondary physics education. *Acta Didactica Napocensia*, 3(2), 17-34.

Laws, P. & Pfister, H. (1998). Using Digital Video Analysis in Introductory Mechanics Projects. *The Physics Teacher*, 36(5), 282-287.

Laws, P. W. (1997). Millikan Lecture 1996: Promoting active learning based on physics education research in introductory physics courses. *Am. J. Physics*, 65(1), 14-21.

Lewis, R. (1995). Video Introductions to the Laboratory: Students Positive, Grades Unchanged. *Am. J. Phys.*, 63(5), 468-470.

Overcash, D. R. (1987). Video Analysis of Motion. *The Physics Teacher*, 25(8), 503.

Τσαϊνακός, Γ. (2010). Εγχειρίδιο χρήσης του προγράμματος ανάλυσης βίντεο Tracker 3.10. Διαθέσιμο στο : [http://www/schools.ac.cy/eyliko/mesi/themata/fysiki/didaktiko\\_yliko.html](http://www/schools.ac.cy/eyliko/mesi/themata/fysiki/didaktiko_yliko.html).

Wehrbein, W. M. (2001). Using video analysis to investigate intermediate concepts in classical mechanics. *Am. J. Phys.*, 69(7), 818-820.

Wyrembeck, E. P. (2009). Video Analysis with a Web Camera. *The Physics Teacher*, 47(1), 28-29.

## Οπτικοποιημένος Μαθησιακός Σχεδιασμός: Οι προκλήσεις της μεταφοράς μιας καινοτομίας στην κυπριακή εκπαίδευση για τον σχεδιασμό, ανάπτυξη και εφαρμογή μαθημάτων με νέες τεχνολογίες

Αναστασία Οικονόμου, Προϊσταμένη Τομέα Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας  
 Άντρη Αβρααμίδου, Συνεργάτιδα Τομέα Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας

### Περίληψη

Η υιοθέτηση μιας νέας μεθοδολογίας Μαθησιακού Σχεδιασμού από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και ειδικότερα ο σχεδιασμός με την ενσωμάτωση νέων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας αποτελεί πρόκληση για την κυπριακή εκπαίδευση. Στην παρούσα πρόταση περιγράφεται η διαδικασία μεταφοράς μιας νέας μεθοδολογίας οπτικοποίησης Μαθησιακού Σχεδιασμού του Ανοικτού Πανεπιστημίου του Ηνωμένου Βασιλείου, σε εκπαιδευτικούς στην Κύπρο, η επίδρασή της στην πρακτική τους και οι δυσκολίες και αδυναμίες που εντοπίστηκαν κατά τη μεταφορά της μεθοδολογίας αυτής. Τέλος, δίνονται εισηγήσεις για μελλοντική αξιοποίηση της μεθοδολογίας αυτής.

**Λέξεις - κλειδιά:** οπτικοποιημένος Μαθησιακός Σχεδιασμός, εργαλεία σχεδιασμού, μεταφορά καινοτομίας, εξωτερίκευση και συνεργασία.

### Εισαγωγή

Ο Μαθησιακός Σχεδιασμός (ΜΣ) είναι ίσως το πιο σημαντικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Συχνά, η αποτυχία στην εφαρμογή ενός μαθήματος στην τάξη, οφείλεται σε έναν κακό σχεδιασμό. Γι' αυτό, τα τελευταία δέκα χρόνια παρουσιάζεται αυξημένη ερευνητική δραστηριότητα στον τομέα του μαθησιακού σχεδιασμού. Ο Μαθησιακός Σχεδιασμός (Learning Design – LD), φαίνεται να έχει δύο όψεις: ως *προϊόν* (LD as product) και ως *διαδικασία* (LD as process). Συγκεκριμένα, ο ΜΣ ως *προϊόν ή κατασκευάσμα* καταγράφει και περιγράφει μια μαθησιακή δραστηριότητα με τρόπο, ώστε άλλοι εκπαιδευτικοί να μπο-

ρούν να την κατανοήσουν και να τη χρησιμοποιήσουν στο δικό τους συγκείμενο (Agostinho, 2006). Μαθησιακός Σχεδιασμός όμως, είναι και η *διαδικασία* με την οποία οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν για τη μάθηση, αναθεωρούν ένα σχέδιο μαθήματος και δομούν μια μαθησιακή δραστηριότητα (Conole, 2008; Masterman, 2008 και Donald κ.ά., 2009).

Οι Donald κ.ά. (2009) θεωρούν πως το να βλέπουμε το Learning Design μόνο ως προϊόν είναι μια λανθασμένη αντίληψη και είναι γι' αυτόν τον λόγο που αποτυγχάνει η διάδοση κοινών πρακτικών για τον σχεδιασμό μαθημάτων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς. Αυτό το στηρίζουν, λέγοντας πως δεν μπορούμε να απομονώσουμε έναν σχεδιασμό, να τον κάνουμε "*cut and paste*" και να τον εφαρμόσουμε σε ένα άλλο συγκείμενο, χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη μας το κοινό στο οποίο απευθύνεται, τις πηγές, αλλιώς και το περιβάλλον στο οποίο εφαρμόζεται. Επιπρόσθετα, οι Waters & Gibbons (2004), Conole κ.ά. (2008) και Agostinho (2008) εστιάζονται στην ανάγκη που υπάρχει για τη δημιουργία μιας κοινής γλώσσας μαθησιακού σχεδιασμού, με ένα κοινό σύστημα σημειογραφίας, που να μπορεί να εφαρμοστεί, αλλιώς και να κατανοηθεί από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να σχεδιάζουν κάτω από μια κοινή βάση. Με αυτόν τον τρόπο, υποστηρίζεται πως μπορεί να διευκολυνθεί ο διαμοιρασμός και η ανταλλαγή καλών και αποτελεσματικών ΜΣ ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Η ανάγκη για διαμοιρασμό καλών πρακτικών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι πλέον επιβεβλημένη (Donald κ.ά., 2009). Αυτό που δυσκο-



Σε δεύτερη φάση το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προσέφερε δύο σεμινάρια, όπου μετέφερε αυτή τη μεθοδολογία σε 58 εκπαιδευτικούς - πυρήνες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου, οι οποίοι συμμετέχουν σε πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη σχολική μονάδα. Για την υλοποίηση της τρίτης φάσης, στόχος ήταν εκπαιδευτικοί-πυρήνες που συμμετείχαν στα σεμινάρια, να αναλάμβαναν τον ρόλο του επιμορφωτή, ώστε να μεταφέρουν τη μεθοδολογία αυτή σε εκπαιδευτικούς στη σχολική τους μονάδα. Μέσα από τη δεύτερη και τρίτη φάση, θέλημε να παρατηρήσουμε τη μεταφορά της μεθοδολογίας και την επίδρασή της στην πρακτική των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, αλλήλ και στις σχολικές τους μονάδες. Συνεπώς, προέκυψαν τα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Ποια η επιτυχία της μεταφορά της μεθοδολογίας στις δύο τελευταίες φάσεις;
2. Πώς η υιοθέτηση μιας μεθοδολογίας οπτικοποιημένου μαθησιακού σχεδιασμού επιδρά στην πρακτική και συνεργασία των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών στην Κύπρο;
3. Ποια είναι η επίδραση της υιοθέτησης μιας μεθοδολογίας οπτικοποιημένου μαθησιακού σχεδιασμού στις εμπλεκόμενες σχολικές μονάδες στην Κύπρο;

Επειδή η έρευνα είναι ακόμη υπό εξέλιξη και δεν έχουν συλλεγεί όλα τα δεδομένα, τα αποτελέσματα και συμπεράσματα που θα ακολουθήσουν θα προσπαθήσουν να απαντήσουν στα πρώτα δύο ερωτήματα.

## Μεθοδολογία

### Συμμετέχοντες

Από τους πενήντα οκτώ εκπαιδευτικούς-πυρήνες που παρακολούθησαν τα σεμινάρια, επιλέχθηκαν πέντε (Πίνακας 1), οι οποίοι ρωτήθηκαν αν ήθελαν να συμμετάσχουν στην έρευνα στα πλαίσια της δράσης τους ως πυρήνες. Η επιλογή των συμμετεχόντων κατά την τρίτη φάση έγινε με βολική δειγματοληψία (Convenience sampling), καθώς έπρεπε να πληρούν τα ακόλουθα κριτήρια: να συμμετέχουν στα εργαστήρια για να εξοικειωθούν με τη μεθοδολογία, να προέρχονται από σχολικές μονάδες από διάφορες πόλεις της Κύπρου, να υπάρχει εκπροσώπηση από τα δύο φύλα και να υπάρχει προσωπικό ενδιαφέρον από τους ίδιους.

### Πορεία - Διαδικασία

Η μεθοδολογία και συλλογή δεδομένων της παρούσας έρευνας οργανώθηκε και σχεδιάστηκε με βάση τη μεθοδολογία Μαθησιακού Σχεδιασμού που εισηγείται η ομάδα ΟΙ LDI. Συγκεκριμένα, έγινε σχεδιασμός της πορείας επιμόρφωσης της δεύτερης και τρίτης φάσης και στα τρία επίπεδα σχεδιασμού, μακρο-, μεσο- και μικρο- επίπεδο, χρησιμοποιώντας και τα εργαλεία σχεδιασμού που εισηγείται η ομάδα ΟΥ LDI. Αυτό έγινε για να κατανοήσουν οι ερευνήτριες, πιο βαθιά, τη μεθοδολογία αυτή και την εφαρμογή της.

Οι 6 εκπαιδευτικοί-πυρήνες που συμφώνησαν να συμμετέχουν παρακολούθησαν ακόμη ένα σεμινάριο τον Φεβρουάριο του 2011 στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, όπου έγινε υπενθύμιση της μεθοδολογίας, καθώς και παρουσίαση των εργαλείων.

Πυρήνας	Βαθμίδα	Εκπαιδευτικοί	Πόλη
Π1	Πρωτοβάθμια	2	Λευκωσία
Π2	Πρωτοβάθμια	2	Λευκωσία
Π3	Πρωτοβάθμια	3	Λεμεσός
Π4	Πρωτοβάθμια	1	Λεμεσός
Π5	Δευτεροβάθμια	8(A:2/B:3/Γ:3)	Λεμεσός
Π6	Δευτεροβάθμια	5	Λευκωσία

Πίνακας 1: Συμμετέχοντες

Ακολουθώντας, τους ζητήθηκε να δουλέψουν ομαδικά, ώστε να σχεδιάσουν, χρησιμοποιώντας τη μεθοδολογία του ΟΥ LDI που περιγράφηκε πιο πάνω, τον Μαθησιακό Σχεδιασμό της επιμόρφωσης που θα έκαναν στους συνάδελφους εκπαιδευτικούς τους, ώστε να περάσουν κι οι ίδιοι ξανά από τη διαδικασία αυτή. Τέλος, δόθηκε στους έξι πυρήνες ο σχεδιασμός (τρία επίπεδα) που είχαν ήδη κάνει, για σκοπούς σύγκρισης αλλήλα και ανατροφοδότησης, καθώς επίσης και άλλο υποστηρικτικό υλικό σε έντυπη μορφή. Από τους συμμετέχοντες, ζητήθηκε να βρουν εκπαιδευτικούς στη σχολική τους μονάδα που θα ενδιαφέρονταν να υιοθετήσουν τη μεθοδολογία της ομάδας ΟΥ LDI, για να σχεδιάσουν συνεργατικά και να εφαρμόσουν στην τάξη έναν Μαθησιακό Σχεδιασμό. Οι πυρήνες θα ακολουθούσαν παρόμοιες δραστηριότητες για τη διαδικασία επιμόρφωσης των συναδέλφων τους με αυτή που είχαν παρακολουθήσει και οι ίδιοι στα σεμινάρια. Συγκεκριμένα, οι πυρήνες θα έπρεπε να εφαρμόσουν τις δραστηριότητες που φαίνονται στον Πίνακα 2 κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης των συναδέλφων τους:

Για την καθοδήγηση και υποστήριξή τους, δόθηκαν στους πυρήνες από την ομάδα του Π.Ι.Κ. τα ακόλουθα: ένα οκτασέλιδο βιβλιαράκι με βασικές πληροφορίες για τον Μαθησιακό Σχεδιασμό και οδηγίες για την εφαρμογή της μεθοδολογίας, η παρουσίαση που χρησιμοποιήθηκε για την επιμόρφωσή τους, τα επίπεδα σχεδιασμού που ανέπτυξε η ομάδα του Π.Ι.Κ., άδεια πρότυπα του Course Map View, αλλήλα και του Learning Outcomes View (meso) σε Α3 κόλλες, το προτεινόμενο χρονοδιάγραμμα της εφαρμογής, η σημειογραφία του CompendiumLD, καθώς και αυτοκόλλητα σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν εξοικειωμένοι με την τεχνολογία και συνεπώς η αλληλεπίδραση με το CompendiumLD ίσως να προκαλούσε δυσκολίες στην εφαρμογή. Επιπρόσθετα, δημιουργήθηκε ένα μάθημα στο περιβάλλον Moodle του Π.Ι.Κ. ([www-elearn.pi.ac.cy](http://www-elearn.pi.ac.cy)), όπου οι πυρήνες αλλήλα και οι εκπαιδευτικοί τους μπορούσαν να κατεβάσουν σε ηλεκτρονική μορφή το έντυπο υλικό, να βρουν συνδέσμους για περισσότερες πληροφορίες για το έργο, να χρησιμοποιήσουν το λεξικό που είχε δημιουργήσει η ομάδα του Π.Ι.Κ. για τις ορολογίες του σχεδιασμού και να επικοινωνούν μέσω forums μετα-

Δραστηριότητα	Στόχος
1. Εισαγωγή στον Μαθησιακό Σχεδιασμό (ΟΥ LDI)	Ενημέρωση για τον Μαθησιακό Σχεδιασμό και τη μεθοδολογία του ΟΥ LDI
2. Πώς να καταστρέψουμε ένα μάθημα με την τεχνολογία (10 τρόποι)	Διαχείριση κινδύνων που μπορεί να προκύψουν στην τάξη με την τεχνολογία
3. Αλληλεπίδραση με 4 εργαλεία web 2.0	Δυνατότητες, περιορισμοί και πρόσθετη αξία τεχνολογικών εργαλείων
4. Course Map View	Μακρο-επίπεδο σχεδιασμού
5. Learning Outcomes View	Μεσο-επίπεδο σχεδιασμού (ευθυγράμμιση στόχων-δραστηριοτήτων-προϊόντων μάθησης)
6. Μικρο-επίπεδο	Μικρο-επίπεδο σχεδιασμού (εργαλεία, πηγές, μεθοδολογία διδασκαλίας, χρόνος)
7. Εφαρμογή στην τάξη	Εφαρμογή και αναστοχασμός

Πίνακας 2: Δραστηριότητες επιμόρφωσης τρίτης φάσης

ξύ τους, αλλήλα και με την ομάδα του Π.Ι.Κ. Υποστήριξη γινόταν και μέσω προσωπικής επαφής, τηλεφωνικής επικοινωνίας, αλλήλα και αποστολής ηλεκτρονικών μηνυμάτων ανάμεσα στους πυρήνες και της ομάδας του Π.Ι.Κ.

### Μέθοδοι και όργανα συλλογής δεδομένων

Λόγω της φύσης των ερωτημάτων της έρευνας αυτής, ακολούθηθηκε μικτή προσέγγιση μεθόδων συλλογής δεδομένων, τόσο με ποσοτική όσο και με ποιοτική μεθοδολογία (Tashakkori και Teddlie, 2003). Επειδή οι έξι ομάδες πυρήνων-εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν διαφορετικές μεταξύ τους (Πίνακας 1), αντιμετωπίστηκαν σαν έξι ξεχωριστές μελέτες περίπτωσης (case studies, Yin, 2003). Οι δύο ερευνήτριες ήταν παρούσες σχεδόν σε όλες τις συναντήσεις των ομάδων με ρόλο παρατηρητή ως συμμετέχοντος (Patton, 2002). Ενώ είχε αποφασιστεί, ότι δεν θα υπήρχε παρέμβαση στη διαδικασία της επιμόρφωσης από μέρους των ερευνητριών, σε κάποιες περιπτώσεις, χρειάστηκε να παρέμβουν, είτε για να επιλύσουν απορίες είτε για να διορθώσουν τυχόν παρανοήσεις τόσο των πυρήνων όσο και των εκπαιδευτικών.

Τα μέχρι στιγμής δεδομένα έχουν συλλεχθεί μέσω παρατήρησης, με τη χρήση πρωτοκόλλου παρατήρησης κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, ενώ αργότερα θα γίνουν ομαδικές συνεντεύξεις στο τέλος των εφαρμογών. Στο τέλος, θα δοθεί ερωτηματολόγιο τόσο στους πυρήνες όσο και στους εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργάστηκαν, για τη συλλογή των απόψεών τους και των δημογραφικών τους στοιχείων με ερωτήσεις κλειστού τύπου (κλίμακα Linkert), όπως επίσης και με τρεις ανοικτού τύπου ερωτήσεις για επιπρόσθετα σχόλια (Cohen κ.ά., 2010). Ακόμη, ζητήθηκε από τους πυρήνες-εκπαιδευτικούς να συμπληρώνουν ένα έντυπο αναστοχασμού μετά από κάθε συνάντηση, ενώ ανάληψη θα γίνει και στα κατασκευάσματα -σχεδιασμούς των ομάδων (artefacts). Σημειώνεται, πως λόγω του ότι η παρούσα έρευνα δεν έχει ολοκληρωθεί ακόμα για όλες τις περιπτώσεις, τα αποτελέσματα και τα μέχρι στιγμής συμπεράσματα που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια προκύπτουν με βάση τις παρατηρήσεις των δύο ερευνητριών, καθώς και από τους μέχρι στιγμής σχεδιασμούς των πέντε από τις έξι ομάδες.

### Αποτελέσματα και μέχρι στιγμής συμπεράσματα

#### Επιτυχία της μεταφοράς της καινοτομίας

Από τις παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης της τρίτης φάσης φαίνεται πως υπάρχουν αδυναμίες στη μεταφορά της μεθοδολογίας. Παρόλο που κατά την επιμορφωτική τους δραστηριότητα και οι έξι πυρήνες φάνηκε να κατανοούν και να εφαρμόζουν με επιτυχία τη νέα διαδικασία σχεδιασμού, κατά τη μεταφορά της διαδικασίας στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους έδειξαν κάποιες αδυναμίες. Οι περισσότεροι πυρήνες δεν κατάφεραν να ξεχωρίσουν τις δραστηριότητες 2 και 3 (Πίνακας 2), ως δραστηριότητες για την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία και στόχευαν σε εκπαιδευτικούς που δεν έχουν εμπειρία στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. Για παράδειγμα, μόνο ένας πυρήνας συνέδεσε τη δραστηριότητα 2 με τη διαχείριση της τάξης και των προκλήσεων που προκύπτουν. Επιπλέον, τρεις από τους πέντε πυρήνες (Π1, Π2, Π3) σχεδίασαν τη δραστηριότητα 2 ως απλή παρουσίαση των τεσσάρων εργαλείων και δεν άφησαν τους εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδράσουν με τα εργαλεία, για να ανακαλύψουν τις δυνατότητες και τους περιορισμούς τους.

Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός, ότι οι δραστηριότητες αυτές είχαν δοθεί ως έτοιμες εισηγήσεις στους πυρήνες και δεν τις είχαν σχεδιάσει βάσει μαθησιακών αναγκών που διαπίστωσαν οι ίδιοι. Επίσης, παρόλο που είχαν βιώσει και οι ίδιοι τις δραστηριότητες αυτές ως μέρος της επιμόρφωσής τους, οι ίδιοι έχουν εμπειρία με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. με αποτέλεσμα να παίρνουν δεδομένο, ότι και οι άλλοι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να κάνουν τη σύνδεση αυτή από μόνοι τους.

Επιπρόσθετα, μόνο η Π4 φάνηκε να έχει κατανοήσει από μόνη της και τα τρία επίπεδα σχεδιασμού, καθώς οι υπόλοιποι πυρήνες εξέφρασαν κάποια αβεβαιότητα, ειδικά για το στάδιο του σχεδιασμού του μακρο-επιπέδου (Course Map View). Αυτό που παρουσιάζει ενδιαφέρον εδώ είναι, ότι ενώ δεν είχαν πλήρως κατανοήσει τη μεθοδολογία, εντούτοις μόνο ο Π1 και η Π5 επικοινωνήσαν εκ των προτέρων με τις ερευνήτριες αναφέροντας πως δεν είχαν κατανοήσει πλήρως τη μεθοδολογία. Η Π2 που παρουσίαζε και τις περισσότερες παρανοήσεις και αυτό φαινόταν από τον τρόπο που γινόταν η επιμόρφωση στην ομάδα της, προ-

τίμησε τις πολύ γενικές απορίες, ενώ όταν οι ερευνήτριες προσπάθησαν να δώσουν ανατροφοδότηση, η ίδια δεν φάνηκε ιδιαίτερα δεκτική. Η Π3, ενώ στις δραστηριότητες 1, 2 και 3 (Πίνακας 2) συντόνιζε την επιμόρφωση, εντούτοις, όταν προχώρησαν στη διαδικασία του σχεδιασμού, φάνηκε σε κάποιες περιπτώσεις να στρέφεται προς τις ερευνήτριες που ήταν παρούσες στη συνάντηση για επεξηγήσεις και καθοδήγηση. Αυτό ίσως να εξηγείται από το γεγονός, ότι η ίδια δεν ένιωθε «ασφαλής» στο να μεταφέρει τη μεθοδολογία. Κάτι ανάλογο συνέβηκε και κατά τη διάρκεια των συναντήσεων του Π1, ο οποίος όμως κατά τη διάρκεια των συναντήσεων καθοδηγούσε τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του με επιτυχία. Ο ίδιος είχε παραδεχτεί προφορικά σε μια από τις ερευνήτριες ότι *«αυτό είναι κάτι καινούριο και ούτε εγώ ο ίδιος δεν νιώθω να το έχω κατανοήσει πλήρως ακόμη»*. Η Π4 και η Π5, από την άλλη, φάνηκαν να είχαν αντιληφθεί πλήρως τον ρόλο τους και αυτό φάνηκε μέσα από τις συναντήσεις που είχαν με τους εκπαιδευτικούς.

Συνεπώς, από τα μέχρι στιγμής αποτελέσματα, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί - πυρήνες που δεν ένιωθαν ότι γνώριζαν επαρκώς το θέμα της επιμόρφωσης και είχαν ανασφάλειες, παρουσίασαν αδυναμίες στη μεταφορά της μεθοδολογίας στους εκπαιδευτικούς τους. Φαίνεται εδώ, ότι ανάλογα με το προσωπικό στυλ και τον βαθμό αυτοπεποίθησης του κάθε πυρήνα, υπήρξε από τη μια η τάση για περισσότερη προετοιμασία και ανάληψη του ρόλου του επιμορφωτή και από την άλλη η αξιοποίηση της παρουσίας των ερευνητριών στις συναντήσεις με επακόλουθο την κατά διαστήματα απόσυρση από τον ρόλο του επιμορφωτή και την υιοθέτηση ρόλου μέλους της ομάδας. Φαίνεται από τη συζήτηση με τους πυρήνες, ότι χρειαζόταν περισσότερη εξοικείωση με τη νέα μεθοδολογία για να νιώσουν πιο άνετα να τη μεταφέρουν.

### **Οι προσωπικές πεποιθήσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αποτελούν εμπόδιο**

Σε αρκετές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να είναι διστακτικοί στην υιοθέτηση μιας νέας μεθοδολογίας σχεδιασμού. Από τις παρατηρήσεις των ερευνητριών, αλλιά και από τις συζητήσεις των ομάδων, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί, αλλιά και οι εκπαιδευτικοί-πυρήνες, έχουν ένα συγκεκριμένο τρόπο με τον οποίο σχεδιάζουν το μάθη-

μά τους που πηγάζει μέσα από τις προσωπικές τους πεποιθήσεις και εμπειρίες και ίσως αυτό να τους εμποδίζει να δουν και να υιοθετήσουν νέες προτάσεις μεθοδολογίας. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση της Π2, που παρουσίαζε τις περισσότερες παρανοήσεις, παρόλο που επικοινωνήσε τόσο μέσω του forum στο moodle όσο και με ηλεκτρονικά μηνύματα με τις ερευνήτριες με απορίες, δεν φάνηκε να είναι ιδιαίτερα δεκτική στις επεξηγήσεις που της δίνονταν και επιπλέον, λειτουργούσε περισσότερο απο-συντονιστικά παρά συντονιστικά, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων με την ομάδα της. Όταν οι ερευνήτριες ανέλαβαν κατά τη διάρκεια μιας συνάντησης να καθοδηγήσουν την ομάδα, επειδή η Π2 απουσίασε για λίγα λεπτά, η Π2 στον αναστοχασμό της έγραψε πως: *«Διαφορετικά είχαμε αντιληφθεί την πορεία του μαθησιακού σχεδιασμού και οι διευκρινήσεις των συντονιστριών του Π.Ι. μάλλον μας μπέρδεψαν όλες»*, ενώ πρόσθεσε πως δεν ευχαριστήθηκε τη δραστηριότητα, διότι *«με μπέρδεψε ακόμα περισσότερο η συγκεκριμένη διαδικασία και διερωτώμαι τι θετικό θα μας προσφέρει στο τέλος μια τόσο χρονοβόρα διαδικασία»*. Λαμβάνοντας υπόψη, πως οι υπόλοιπες τέσσερις ομάδες φάνηκαν στο τέλος να κατανοούν τη διαδικασία, ίσως η έλλειψη κατανόησης και αρνητικότητα που παρουσίασε η Π2 να οφείλεται σε άλλους παράγοντες, πιο εσωτερικευμένους, όπως οι προσωπικές της πεποιθήσεις και παιδαγωγικές αντιλήψεις. Αυτό φαίνεται να υποστηρίζεται και από τους Donald κ.ά. (2009), που υποστηρίζουν πως το να βλέπουμε τον Μαθησιακό Σχεδιασμό ως διαδικασία σχεδιασμού μπορεί μεν να διευκολύνει τον κάθε εκπαιδευτικό στο να προσαρμόσει τους Μαθησιακούς Σχεδιασμούς στο δικό του συγκεκριμένο και στη δική του διδασκαλία, όμως χρειάζεται να εστιάζουμε και στις πεποιθήσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, γιατί αυτές επηρεάζουν τον τρόπο σχεδιασμού και επαναχρησιμοποίησης σχεδιασμών για τη δική τους διδασκαλία. Ακόμη, κάτι τέτοιο φαίνεται να παρουσιάστηκε και στην περίπτωση της ομάδας Α της Π5. Οι δύο εκπαιδευτικοί της ομάδας αυτής υποστήριζαν πως το μάθημά τους (Χημεία) περιέχει πολλά πειράματα και ο τρόπος διδασκαλίας τους είναι σταθερός. Ενώ αρχικά φάνηκαν δεκτικές στη νέα μεθοδολογία, εντούτοις, όταν έγινε η εφαρμογή του μαθήματος και έγινε συζήτηση στο τέλος, η

εκπαιδευτικός που εφάρμοσε το μάθημα υποστήριζε και πάλι πως ο τρόπος σχεδιασμού που ακολουθούσε προηγουμένως είναι ο «σωστός» τρόπος σχεδιασμού για το μάθημά της.

### Επίδραση στους πυρήνες και στους εκπαιδευτικούς

Η μεθοδολογία αυτή φάνηκε να έχει επίδραση τόσο στους πυρήνες όσο και στους εκπαιδευτικούς που ήρθαν σε επαφή με αυτή. Η επίδρασή της είχε δύο επίπεδα: επίδραση της οπτικοποίησης ως γνωστικής προσέγγισης και επίδραση της συνεργασίας και αλληλεπίδρασης κατά τον σχεδιασμό.

Και οι πέντε ομάδες περιπτώσεων που ήρθαν σε επαφή με τη μεθοδολογία αυτή παραδέχτηκαν πως η συζήτηση που προέκυψε μέσα από τη συνεργασία τους, χρησιμοποιώντας τα εργαλεία της μεθοδολογίας αυτής, ήταν εποικοδομητική. Σε αρκετές περιπτώσεις, κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού τους, αναφέρονταν στο γεγονός, ότι η συζήτηση και κατά συνέπεια η εξωτερίκευση των αντιλήψεων τους, είχε θετικό αντίκτυπο στην πρακτική τους. Ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, ειδικότερα στην αρχή της επιμόρφωσής τους, ήταν διστακτικοί και εξέφραζαν δυσπιστία στο κατά πόσο η μεθοδολογία θα τους βοηθούσε να σχεδιάσουν καλύτερα το μάθημά τους, εντούτοις κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού τους και μέσω της συζήτησής τους, φάνηκε να λαμβάνουν υπόψη κι άλλα στοιχεία στον σχεδιασμό τους, όπως οι τρόποι καθοδήγησης και υποστήριξης που θα χρησιμοποιούσαν, οι προκλήσεις που είχαν, γενικά παράγοντες που ίσως να μην είχαν σκεφτεί αν δεν ακολουθούσαν τη συγκεκριμένη μεθοδολογία. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της ομάδας Π4, οι δύο συμμετέχουσες εξωτερίκευαν, κατόπιν συζήτησης στο μακρο-επίπεδο, τη σημαντικότητα του να δουλέψουν οι μαθητές τους σε δυάδες, όπου θα υπήρχε ένας δυνατός και ένας αδύνατος μαθητής. Όταν στη συνέχεια σχεδίαζαν το μάθημά τους, είχαν υπόψη τους και αυτό τον παράγοντα που είχαν καταγράψει στο Course Map τους. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, είχαν παραδεχτεί πως τις πλείστες φορές που έκαναν το μάθημά τους χρησιμοποιούσαν αυτή τη διάταξη, όμως αν δεν είχαν τον συγκεκριμένο σχεδιασμό μπροστά τους, δεν θα καταλάβαιναν σε τόσο βάθος τη σημαντικότητα της διάταξης αυτής, ενώ παραδέχτηκαν πως πιθανόν να την παραγκώνιζαν,

όταν στο τέλος εφάρμοζαν το μάθημά τους. Η ομάδα Β της Π5 αμφισβήτησε αρκετές φορές την προστιθέμενη αξία της μεθοδολογίας αυτής στη δική της πρακτική (Αγγλικά). Ακόμη κι όταν στο μεσο-επίπεδο είχαν καταγράψει ως δραστηριότητα μια «ιδεοθύελλη» και κατόπιν παρέμβασης από την ερευνήτρια και μετά από εκτενή συζήτηση, αντιλήφθηκαν ότι εννοούσαν δύο διαφορετικές ιδεοθύελλες, ακόμη και τότε δεν αναγνώρισαν τη συμβολή της μεθοδολογίας αυτής στον σχεδιασμό τους. Όταν, όμως, ολοκλήρωσαν τον σχεδιασμό τους, τον μοιράστηκαν με τις υπόλοιπες ομάδες της Π5 και στη συνέχεια τον εφάρμοσαν στην τάξη, αναφέρθηκαν στο πόσο σημαντική ήταν γι' αυτές τελικά η συζήτηση που ανέπτυξαν κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού, καθώς και η ανατροφοδότηση που πήραν.

Από τις πέντε περιπτώσεις, μόνο μία, η Π2 δεν αναφέρθηκε στα πλεονεκτήματα της οπτικοποίησης του σχεδιασμού, μέσω της μεθοδολογίας αυτής. Οι υπόλοιπες περιπτώσεις αναφέρθηκαν στην ευθυγράμμιση των στόχων-δραστηριοτήτων-προϊόντων μάθησης που οπτικά φαινόταν ξεκάθαρα στο μεσο-επίπεδο και το θεώρησαν σαν κάτι πολύ βοηθητικό στον Μαθησιακό τους Σχεδιασμό. Στην περίπτωση της Π4, κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού τους, δηλώθηκε ξεκάθαρα πως αυτή η οπτικοποίηση, τις διευκόλυνε στο να αντιλαμβάνονται τις - αφηρημένες - παραμέτρους του μαθήματός τους σαν κάτι που μπορούν να μετακινήσουν, να συνδέσουν με άλλες παραμέτρους, να διαγράψουν και να «δουν» οπτικά. Αυτό ήρθε σε αντίθεση με τις συζητήσεις της Π2, όπου συχνά αναφέρονταν στο γεγονός, ότι αυτή η αναπαράσταση ήταν μια «διαδικασία πολύ χρονοβόρα», η οποία δεν προσφέρει κάτι πολύ διαφορετικό στον σχεδιασμό τους. Το γεγονός όμως, ότι την άποψη της Π4 φαίνεται να συμμερίζονται επίσης οι υπόλοιπες τρεις ομάδες, υποδεικνύει πως ίσως η μεθοδολογία αυτή να μπορεί να αποτελέσει μια εναλλακτική μεθοδολογία για τους εκπαιδευτικούς στην Κύπρο, υπό κάποιες όμως προϋποθέσεις. Σημαντική είναι η δήλωση μιας ομάδας, ότι με την ολοκλήρωση της διαδικασίας αντιλήφθηκαν τα στάδια και το όφελός τους.

### Γενικά συμπεράσματα και εισηγήσεις για μελλοντική αξιοποίηση

Φαίνεται ότι, παρ' όλης τις επιφυλάξεις, οι ομάδες

θα ήταν πρόθυμες να επαναλάβουν τη διαδικασία του οπτικοποιημένου μαθησιακού σχεδιασμού για τον σχεδιασμό νέων μαθημάτων. Η βιωματική εμπειρία της επιμόρφωσής τους, κατά τη διάρκεια της οποίας ακολούθησαν τη νέα μεθοδολογία και σχεδίασαν, ανέπτυξαν και εφάρμοσαν τον ΜΣ στην τάξη, τους έδωσε την πεποίθηση, ότι θα μπορούν να την εφαρμόσουν πιο αποτελεσματικά την επόμενη φορά.

Η αξιοποίηση εκπαιδευτικών - πυρήνων στη σχολική μονάδα για τη διεύρυνση της επιμόρφωσης φαίνεται παρ' όλης τις αδυναμίες της μια τακτική που ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς, λόγω της

συνεργασίας και επικοινωνίας που έχουν μεταξύ τους, αλληλά και λόγω της «άμεσης» πρόσβασης σε στήριξη και βοήθεια. Είναι φανερό, όμως, η ανάγκη για στήριξη, ειδικά στα πρώτα στάδια, και των ίδιων των πυρήνων.

Το Πρόγραμμα αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει πρόγραμμα επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών και ειδικότερα των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με τον σχεδιασμό των νέων αναλυτικών προγραμμάτων που υλοποιείται τώρα στην Κύπρο, τόσο σε κεντρικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο της σχολικής μονάδας.

### ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Agostinho, S. (2006). The use of visual learning design representation to document and communicate teaching ideas. In *Proceedings of ASCILTE 2006*, Sydney.

Agostinho, S. (2008). Learning design representations to document, model and share teaching practice. In L. Lockyer, S. Bennett, S. Agostinho & B. Harper (Eds.), *Handbook of research on learning design and learning objects: Issues, applications and technologies* (vol. 1, pp. 1-19). Hershey, PA: Information Science Reference.

Brasher, A., Conole, G., Cross, S., Weller, M., Clark, P. & White, J. (2008). CompendiumLD - a tool for effective, efficient and creative learning design. In: *Proceedings of the 2008 European LAMS Conference: Practical Benefits of Learning Design*, 25-27 June 2008, Cadiz, Spain.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education (7<sup>th</sup> ed.)*. London: Routledge.

Conole, G. (2008). Capturing practice: the role of mediating artefacts in learning design. In: Lockyer, L., Bennett, S. Agostinho, S. & B. Harper (Eds.) *Handbook of Research on Learning Design and Learning Objects: Issues, Applications and Technologies*, σσ. 187-207, Hersey PA: IGI Global.

Conole, G., Brasher, A., Cross, S., Weller, M., Clark, P. & White, J. (2008). Visualising learning design to foster and support good practice and creativity. *Educational Media International*, 45 (3), III-94.

Conole, G & Fill, K. (2005). A toolkit for creating effective learning activities. *Proceedings: EdMedia - World Conference on Education Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, Montreal, Canada, 27 June - 2 July 2005.

Donald, C, Blake, A., Girault, I., Datt, A. & Ramsay, E. (2009). Approaches to learning design: past the head and the hands to the HEART of the matter. *Distance Education*, 30 (2), 179-199.

Galley, R., Conole, G., Dalziel, J. & Ghiglione, E. (2010). Cloudworks as a 'pedagogical wrapper' for LAMS sequences: supporting the sharing of ideas across professional boundaries and facilitating collaborative design, evaluation and critical reflection. *LAMS European Conference*, Oxford, 15<sup>th</sup> -16<sup>th</sup> July 2010.

Masterman, E. (2008). Activity Theory and the Design of Pedagogic Planning Tools. In: Lockyer, L., Bennett, S. Agostinho, S. & Harper B. (Eds.) *Handbook of Research on Learning Design and Learning Objects: Issues, Applications and Technologies*, pp. 209-227. Hershey, PA: Information Science Reference.

Patton (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods (3<sup>rd</sup> ed.)* USA: Sage Publications.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.

Waters, S.H. & Gibbons, A.S. (2004). Design languages, notation systems, and instructional technology: A case study. *Educational Technology, Research and Development*, 52(2), 57-68.

Yin, R.K. (2003). *Case study research: design and methods (3<sup>rd</sup> ed.)*. Thousand Oaks: Sage Publications.

## «Κείμενα Κυπριακής Λογοτεχνίας». Πρόταση προσέγγισης σ' ένα «άγνωστο» λογοτεχνικό «τόπο»

Λεύκιος Ζαφειρίου (συνταξ. Β.Δ. Α'),  
Γιώργος Κ. Μύαρης, Φιλολόγος, Β.Δ., Αλέξανδρος Μπαζούκης, Φιλολόγος,  
Λειτουργοί Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων

Όσοι μετέχουν σε συζητήσεις (συνεδριακές και μη), δημοσιεύσεις, διαδικτυακές αναζητήσεις και αναρτήσεις, συχνά πυκνά επισημαίνουν ότι, σε αντίθεση με το «πνεύμα στασιμότητας στην επιστημονική επεξεργασία ζητημάτων της διδακτικής της λογοτεχνίας» και με τα συμπτώματα εμπειρισμού και υποκειμενισμού στην εκπαιδευτική πρακτική ή στη διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού, επιβάλλεται η συγκρότηση προτάσεων με σύγχρονο επιστημονικό περιεχόμενο και προσανατολισμό (Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, 2004· Καψώμενος, 1996· Αθανασοπούλου, 2005).

Η ανάγνωση, η ερμηνεία και η διδακτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων αναγκαστικά πλέον βαδίζουν στην οδό της ανανέωσης, με την προϋπόθεση ότι, οι διδάσκοντες και οι επιμορφωτές τους στρέφονται προς τη συστηματική μελέτη λογοτεχνικών θεωριών και ζητημάτων (Αποστολίδου & Χοντολίδου, 1999· Επιστημονικό Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Φιλολόγων, 2007). Διαφορετικά, καθίσταται αδύνατο να εμπνευστεί μέσα και από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας η καλλιέργεια της δημιουργικής φαντασίας και κριτικής σκέψης, η αισθητική απόλαυση των κειμένων και των καθημερινών διεργασιών της ζωής, η πολύμορφη κοινωνική ευαισθητοποίηση και δημοκρατική διαπαιδαγώγηση των μαθητών (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2001· Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Π.Ι., 2005). Πριν απ' όλα είναι απαραίτητη η δημιουργία διδακτικών βιβλίων και εκπαιδευτικού υλικού, τα οποία να απομακρύνονται από στερεοτυπική και στατική αντιμετώπιση της διδασκαλίας και αξιολόγησης, αφού το σχολικό εγχειρίδιο ή το υποβοηθητικό υλικό δεν μπορεί

να αντιμετωπίζεται ως θεμέλιο ενός κλειστού, οριστικού, τελεσίδικου, αμετακίνητου τρόπου διδασκαλίας. Κυρίως χρειάζεται, οι ανάλογες προσπάθειες επιστημονικής και παιδαγωγικής δημιουργίας να βρίσκονται κοντά στα ενδιαφέροντα, τις ευαισθησίες, τις ικανότητες, τις δυνατότητες των μαθητών, να συνδέονται με θετικές πτυχές της εκπαιδευτικής, κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας. Ιδίως από τα στοιχεία αυτά είναι αναγκαίο να διαπνέονται οι αντιλήψεις και παιδαγωγικές πρακτικές των δημιουργών εκπαιδευτικού υλικού και σχολικών εγχειριδίων.

Οι προηγούμενες σκέψεις ισχύουν και στην περίπτωση μελέτης και διδασκαλίας της κυπριακής λογοτεχνίας στα σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας. Στην προκειμένη περίπτωση συμβαίνει μάλιστα και το εξής παράδοξο: η ποιοτική κυπριακή λογοτεχνία, παρά την ιδιαίτερη σημαντική συμβολή της ανά τους αιώνες στη διαμόρφωση του σύγχρονου προσώπου της νεοελληνικής λογοτεχνίας και του πολιτισμού, παραμένει εν πολλοίς «άγνωστη» στον κυπριακό και στον ελληνικό λογοτεχνικό και εκπαιδευτικό χώρο (Σταυρίδης, Παπαθεοντίου & Παύλου, 2001· Ζαφειρίου, 1991· Ζήρας, 2010· Κεχαγιόγλου & Παπαθεοντίου, 2010).

Η συλλογική προσπάθειά μας στοχεύει, αφενός, να βοηθήσει στην αντιμετώπιση αδυναμιών, παραλείψεων, εξελήξεων που θέτουν σε δοκιμασία αξιολογήσεις, πληροφορίες, κατευθύνσεις και προτάσεις διδασκαλίας προηγούμενων κυπριακών (και κάποιων ελληνικών) εκπαιδευτικών εγχειρημάτων σχετικών με την κυπριακή λογοτεχνία· αφετέρου, φιλοδοξεί να προβληματίσει με

το εκπαιδευτικό υλικό που κομίζει, τον ελληναϊκό εκπαιδευτικό και μαθητικό κόσμο, να ανανεώσει και να ενισχύσει το ενδιαφέρον τους για την κυπριακή λογοτεχνική παραγωγή (Ζαφειρίου, Μύαρης & Μπαζούκης, 2010).

Η λογοτεχνία που δημιουργείται στην Κύπρο εμπνέεται από την κοινωνική και πνευματική ζωή, ενώ διαλέγεται σε βάθος αιώνων με τον ευρύτερο νεοελληναϊκό πολιτισμό. Η ουσιώδης, διαλεκτική σχέση ανάμεσα στη νεοελληναϊκή και την κυπριακή λογοτεχνία με άξονες την ενότητα και την ποιότητα, επιτρέπει στην πρώτη να ανανεώνεται μερικώς και στη δεύτερη να ανθίσταται στην «αξιοπρεπή μοναξιά» και την «αμήχανη εσωστρέφεια». Η περιγραφή του «τραγικού βιώματος» σε συνδυασμό με την αναζήτηση διεξόδου, την ανάδειξη τοπικών και οικουμενικών προβληματισμών για τη μοίρα και τα δικαιώματα του Ανθρώπου, τη βαθιά πολιτική και απελευθερωτική ιδιοσυστασία της δημόδους και λόγιας δημιουργίας, αυτά συνιστούν βασικά στοιχεία της ξεχωριστής «τοπικότητας» της Κύπρου και της λογοτεχνίας της. Η κατάδειξη της διαχρονικής πνευματικής ενότητας και ο διάλογος με λογοτεχνικά (πολιτισμικά) φαινόμενα, όπως το δημοτικό τραγούδι ή με ρεύματα (όπως ο συμβολισμός), με πρωταγωνιστικά πρόσωπα (όπως ο Κ. Παλαμάς, ο Α. Σικελιανός, ο Γ. Σεφέρης, ο Γ. Ρίτσος, ο Οδ. Ελύτης κ.ά.) και σύμβολα του διαιώνιου ελληναϊκού λόγου και πνεύματος, αποτελούν την άλλη όψη του κατόπτρου των διαχρονικών όψεων του ελληναϊσμού στην Ανατολική Μεσόγειο.

Ακριβώς στην προσπάθεια να γίνουν γνωστά (στην Κύπρο και στο πανελληναϊκό) όλα όσα ισχυροποίησαν την κυπριακή «τοπικότητα» και συνεισέφεραν στον ευρύτερο ελληναϊκό πολιτισμό έρχεται να προστεθεί το εγχείρημα στο πλαίσιο της Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Κύπρου (Υ.Α.Π.-Π.Ι.Κ.), που έχει τον τίτλο *Κείμενα Κυπριακής Λογοτεχνίας*. Έτσι, η μορφή του εκπαιδευτικού υλικού για την κυπριακή λογοτεχνία ήδη βρίσκεται στο τελικό στάδιο επεξεργασίας και εκτύπωσης (το βασικό μέρος του υλικού έχει αναρτηθεί από τον Νοέμβριο του 2010 στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου), στο πλαίσιο προγράμματος του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κυπριακής Δημοκρατίας (η υπαρκτή λογοτεχνική τουρκοκυπριακή παραγωγή, προφα-

νώς δεν μπορεί να μελετηθεί στα πλαίσια του συγκεκριμένου εγχειρήματος).

Μετά από είκοσι πέντε έτη η προσπάθεια διδασκαλίας στοιχείων της κυπριακής λογοτεχνικής παραγωγής, ως μέρος του ευρύτερου «Μαθήματος της Λογοτεχνίας» (νεοελληναϊκής και ξένης), διέγραψε τον κύκλο της με τα υπάρχοντα *Ανθολόγια Κυπριακής Λογοτεχνίας*. Τα κείμενα των εκδόσεων πρόβαλλαν την ενότητα της νεοελληναϊκής λογοτεχνίας και συγχρόνως απέδιδαν με τη δική τους οπτική την ιδιαιτερότητα της «τοπικής» μας λογοτεχνίας. Ανέδειξαν σε γενιές ελληναϊκών μαθητών τις αγωνίες, τους προβληματισμούς και τα πνευματικά, ειδικότερα τα λογοτεχνικά, επιτεύγματα του ελληναϊσμού της Κύπρου. Αλλά οι συγγράψαντες, οι διδάσκοντες και οι μελετητές της λογοτεχνίας επεσήμαναν κενά, αδυναμίες, παραλείψεις, εξελίξεις που έθεταν σε δοκιμασία αξιολογήσεις, πληροφορίες, κατευθύνσεις και προτάσεις διδασκαλίας των εγχειριδίων αυτών.

#### ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στο σκεπτικό της νέας προσπάθειας για τη διαμόρφωση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού προταίνεται η ιδέα να επιτελεστούν οι στόχοι που περιγράφηκαν στην εισαγωγική μας παράγραφο. Υπάρχουν κειμενικές επιλογές που προσανατολίζουν και προς την κατεύθυνση των πολιτισμικών αναζητήσεων (και την κατανόηση της «ετερότητας»), που συνοδεύουν την «τοπικότητα» της Κύπρου (και ως ένα βαθμό την ιδιαιτερότητα γνωριμίας με τους Τουρκοκύπριους, τους Αρμένιους, Λατίνους και Μαρωνίτες της Κύπρου)· ωστόσο, ενδιαφέρει πρωτίστως να αναδειχθεί ουσιαστικά η εσωτερική κοινότητα του ελληναϊκού κόσμου, η βαθιά οικουμενικότητα του ελληναϊκού πολιτισμού, μα και η γονιμοποιός σχέση συνεργασίας και συνδιαμόρφωσης με τον πολιτισμό των χωρών της Ανατολικής Μεσογείου, των Βαλκανίων και της Ευρώπης στο σύνολό της.

Επιχειρούμε, λοιπόν, να απαντήσουμε στον αναγκαίο εκσυγχρονισμό του περιεχομένου του προηγούμενου σχολικού εγχειριδίου, που εκδόθηκε πριν από είκοσι πέντε χρόνια. Αλλά να αντιμετωπίσουμε και τα αρνητικά δεδομένα στην αναγνωστική πρόσληψη των μαθητών, όπως και των ελλείψεων στο πεδίο του πολιτισμού

(«ψηφιακή εικονική» «κατανόηση» του κοινωνικού και πνευματικού κόσμου, Διαδίκτυο, παραμερισμός ουσιαστών πτυχών πολιτισμού, λόγω υπερίσχυσης «ηλίφ-στάιη» πολιτισμού στα άτομα νεαρής κυρίως ηλικίας). Λαμβάνουμε υπόψη, όσο είναι δυνατό τις ανακατατάξεις που επισυνέβησαν στο επιστημονικό πεδίο της φιλολογίας και σε συναφή πεδία που άπτονται της λογοτεχνίας: υποχώρηση θεωρητικών προσεγγίσεων και ρευμάτων, αναθεωρήσεις επιστημονικών εκτιμήσεων - μαζί και γενικότερες κοινωνικοπολιτικές και πολιτισμικές μετατοπίσεις, θάνατοι λογοτεχνών κ. ά.

Κινούμαστε με γνώμονα το γεγονός ότι η ερευνητική και η εκπαιδευτική κοινότητα στην Ελλάδα και στην Κύπρο (φιλόλογοι, πανεπιστημιακοί, κριτικοί, ειδικοί των παιδαγωγικών επιστημών) επιδιέχεται μέσα από διάλογο και έρευνα στο να επανατοποθετήσει αντιλήψεις και στοχεύσεις της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Επιπρόσθετα, συνυπολογίζουμε το ότι οι επιστήμονες επιχειρούν να επαναδιαπραγματευθούν τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στη λογοτεχνική θεωρία, στις μεθόδους και στις πρακτικές της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην Εκπαίδευση. Την προσοχή μας βεβαίως, αποσπά, η πολήλαπη σημασία της λογοτεχνίας μέσα στην κοινωνική ζωή. Αλλά διαπιστώνουμε ότι γενικότερη τάση στον ευρωπαϊκό χώρο είναι η απομάκρυνση από λογικές που αναδείκνυαν προηγουμένως σε πρωταρχικό το αξιακό, ηθικό, ιδεολογικό φορτίο των κειμένων· λογικές που υπήγαγαν τη λογοτεχνία σε φρονηματιστικούς-σωφρονιστικούς στόχους. Αυτή η διαδικασία έχει ουσιαστικά κλείσει τον κύκλο της, τουλάχιστον ως προς τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων. Ουσιαστικά τα *Κείμενα Κυπριακής Λογοτεχνίας* μπορούν να λειτουργήσουν ως προτάσεις επεξεργασίας εκπαιδευτικού υλικού, που σε γενικές γραμμές κινούνται μέσα στη λογική και τις στοχεύσεις του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος Λογοτεχνίας και του Προγράμματος Σπουδών Λογοτεχνίας για τα σχολεία της κυπριακής εκπαίδευσης (Αθανασοπούλου, 2010· *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης*, 2010).

Σ' αυτή την οπτική, η διδασκαλία της λογοτεχνίας προσεγγίζεται κυρίως, από τη σκοπιά της αισθητικής αγωγής, της ψυχοσωματικής και διανοητικής καλλιέργειας. Αναζητούνται μέθοδοι και τρόποι που θα επιτρέπουν την προσέγγιση των κειμένων

στη βάση της απόλαυσης και της εξοικείωσης των μαθητών με τη λογική της ανάγνωσης - αναγνώρισης των λογοτεχνικών κειμένων, κι ακόμη περισσότερο με τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης. Συνεπώς, η πιθανή παραγωγή επιμορφωτικού υλικού (ή και η εκπόνηση του «Βιβλίου του Καθηγητή»), χωρίς να υποκαθιστά την προσωπική έρευνα, αξιολόγηση, κριτική τοποθέτηση του φιλολόγου, θα έρχεται να στηρίζει και να υποβοηθήσει την εκδίπλωση της διδασκαλίας, χωρίς να υποκύπτει σε «καθοδηγητικές» λογικές και εύκολες «ηύσεις».

### ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ *ΚΕΙΜΕΝΑ ΚΥΠΡΙΑΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ*

Η αρχική απόφαση για ενιαίο τόμο κειμένων, τα οποία θα κάλυπταν τη λογοτεχνική παραγωγή από τον 10ο αιώνα ως τον 20ο, τροποποιήθηκε λόγω του όγκου που είχε το ανθολογούμενο υλικό. Έτσι, καθορίστηκε η έκδοση δύο τόμων. Στον πρώτο τόμο περιέχονται μνημεία του προφορικού και γραπτού λόγου από τον 10ο αι., την όψιμη φραγκοκρατία (110ς-160ς αι.), την τουρκοκρατία (1571-1878), την πρώιμη αγγλοκρατία (1878-1900) και στο δεύτερο τόμο λογοτεχνικά κείμενα που γράφτηκαν και δημοσιεύτηκαν στον 20ο αιώνα. Τα κείμενα συνοδεύονται από σχόλια ερμηνευτικά, πραγματολογικά, φιλολογικά, γραμματολογικά, όπως και από εργοβιογραφικά σημειώματα για τους συγγραφείς.

Στον πρώτο τόμο, αναλυτικότερα, συμπεριλαμβάνονται χαρακτηριστικά δείγματα της κυπριακής δημοτικής ποίησης (ακριτικά και άλλα δημοτικά τραγούδια), κείμενα που έγραψε ο λόγιος και άγιος Νεόφυτος ο Έγκλειστος (12ος αι.), *Ασίζαι του βασιλείου των Ιεροσολύμων και της Κύπρου* (14ος αι.), αποσπάσματα από το *Άνθος των χαρίτων - Φιόρ Δε Βερτού* (14ος /15ος αι.), δείγματα του δημιουργικού λόγου κυπρίων αντιγραφών (16ος αι.), τα αναγεννησιακά ηυρικά ποιήματα (κυπριακά ερωτικά/ρίμες αγάπης - μέσα 16ου αι.), αποσπάσματα από Θρήνους [«Διήγησις εις τον θρήνον του αιχμαλωτισμού της ευλογημένης Κύπρου»· «Ανακάλημα της Κωνσταντινόπολης»· Ιωακείμ Αρχιμανδρίτη Κύπριου του Καντζελλιέρη, «*Θρήνος της Κύπρου*»], Χρονικά I «*Κυπριακό βραχύ χρονικό για τα χρόνια 1425 -1426*»· Λεόντιος Μαχαιράς, *Εξήγησις της γλυκείας χώρας Κύπρου...*

*Χρονικόν* (α' μισό 15ου αι.)· Γεώργιος Βουστρώνιος (Τζώρτζης Μπουστρός), *Διήγησις χρονίκας Κύπρου* (τέλη 15ου - αρχές 16ου αι.), κείμενα που έγραψε ο Νεόφυτος Ρόδιος (*Περί ηρώων, στρατηγών, φιλοσόφων, αγίων*, 1659), ο Αρχιμανδρίτης Κυπριανός Κουριοκουρίτης (*Ιστορία Χρονολογική Νήσου Κύπρου*, 1788), ο Ιωάννης Καρατζάς (*Έρωτος αποτελέσματα...*, 1792), ο Μάρκος Ανδρεάδης (*Νέα Κύπρια Έπη*, 1836). Επιπλέον, η ενότητα «Η φθίνουσα τουρκοκρατία και οι πρώτες δεκαετίες της αγγλοκρατίας. Ο ρομαντισμός στη φθίνουσα τουρκοκρατία», περιέχει κείμενα του Επαμεινώνδα Φραγκούδη (*Ο Θέρσανδρος*, 1847) και του Γουσταίου Λαφών. Στην ενότητα «Η καταξίωση της κυπριακής διαλέκτου» περιέχονται έργα του Βασίλη Μιχαηλίδη (εκτενή ποιήματα, όπως και αποσπάσματα της «9ης Ιουλίου του 1821 εν Λευκωσία»), ενώ στην ενότητα «Από τον ρομαντισμό στην ηθογραφία» ανθολογούνται κείμενα του Δημοσθένη Σταυρινίδη (*Κυπριακά διηγήματα*, 1898) και του Σάββα Τσερκεζή (*Ημερολόγιον του βίου μου αρχόμενον από του 1886*).

Ο δεύτερος τόμος διαρθρώνεται ως εξής: Στην πρώτη ενότητα «Από το τέλος του Α' Παγκοσμίου Πολέμου (1914-1919) ως το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου (1939-1945)» έχουν θέση «Ο ηυρικός ρεαλισμός της διαλέκτου» (Δ. Λιπέρτης, Π. Λιασιδής) και «Η νέα ευαισθησία, οι κοινωνικοί και νεοτερικοί προσανατολισμοί της λογοτεχνίας» (ποιητές: Γ. Αλιθέρης, Τ. Ανθίας, Θ. Περίδης, Μ. Κράλης, Λ. Παυλίδης, Π. Βαλδασερίδης, Ξ. Λυσιώτης, Χρ. Γαλατόπουλος, Π. Κριναίος, Α. Περνάρης, Π. Δρουσιώτης, Ν. Βραχίμης, Γ. Φάνος κ. ά.· πεζογράφοι: Ν. Νικοηαΐδης, Λ. Ακρίτας, Μ. Νικοηαΐδης, Γ. Σταυρινός-Οικονομίδης, Μ. Ρουσιά, Α. Γεωργιάδης-Κυπροηέων, Ν. Βραχίμης). Στη δεύτερη ενότητα, με τίτλο «Η ύστερη αγγλοκρατία (1945-1960)», περιλαμβάνονται έργα ποιητικά και πεζά των Κ. Μόντη, Π. Μηχανικού, Ν. Κρανιδιώτη, Κ. Χρυσάνθη, Γ.Φ. Περίδη, Θεόδωρου Μαρσέληου κ.ά. Στην τρίτη ενότητα, με τίτλο «Τα πρώτα χρόνια της Κυπριακής Δημοκρατίας (1960-1974) και η Γενιά της Ανεξαρτησίας» ανθολογούνται οι ποιητές Θεοδόσης Νικοηαΐδης, Ανδρέας Παστελλιάς, Θεοκλής Κουγιάλης, Κώστας Βασιλείου, Κυριάκος Χαραλαμπίδης, Μιχάλης Πασιαρδής, Πίτσα Γαλάζη, Κώστας Μιχαηλίδης, Κυριάκος Πηλοσής, Σοφοκλής Λαζάρου, Κθαίρη Αγγελίδου, Ανδρέας Χριστοφίδης, Φοίβος Σταυρίδης, Έλλη Παιονίδου,

Ντίνα Κατσούρη, Άνθος Λυκαύγης, Ποηύβιος Νικοηαΐδης και οι πεζογράφοι Έβη Μεηεάγρου, Λίνα Σοηωμονίδου, Χριστάκης Γεωργίου, Πάνος Ιωαννίδης, Γιάννης Κατσούρης, Ρήνα Κατσεηηή, Άντης Χατζηαδάμος. Ακολουθεί το «*Επίμετρο*» του τόμου. Σ' αυτό περιέχεται το επεξεργασμένο «*Κυπριακό Χρονολόγιο 1900-2010*», με αναφορές στην κοινωνία, την οικονομία, την εκπαίδευση, τη δημογραφία, τον πολιτισμό και τις ειδικότερες λογοτεχνικές εκφράσεις, με στόχο να εμπλουτισθεί το πληροφοριακό υλικό του αναγνώστη και ως ένα βαθμό να ενισχυθεί το ιστορικό γνωσιοηογικό υπόβαθρο του μαθητή για την καλύτερη κατανόηση των ευρύτερων εξελίξεων, των πνευματικών ζυμώσεων, επαφών και προσηήψεων στο χώρο των ιδεών και της λογοτεχνίας. Έπεται το ηηούσιο ερμηνευτικό «*Γλωσσάρι*», για ηέξεις της κυπριακής διαλέκτου και της κοινής νεοηηηηικής γηώσσας. Ο ηοηύ βοηθητικός πίνακας «*Πρώτες δημοσιεύσεις-Πηγές*» καταγράφει αναηυτικά όηες τις εκδόσεις, από τις οποίες ανηηήθηκε το ηρωτότυπο ηογοτεχνικό υλικό, ώστε να έχει ηηήρη γνώση και να υποβοηθείται ο εκπαιδευτικός (ανάηογα και ο μαθητής) στις ηροσωπικές ερευνητικές αναηητήσεις. Κατά ηροηοηογία έκδοσης ηαρατήθεται στη συνέχεια η *Επιηογή Βιβηιοηραφίας* σχεηικά με συηραφείς και κείμενα της κυπριακής ηογοτεχνίας. Οργανώνεται σε επιμέρους ημήματα: Συηκενηρωηικές εκδόσεις έργων - Γενικά έργα - Ειδικά έργα - Βιβηιοηραφία - Λεηικά. Δίνεται με αυηήν ένας ηη εξανηηηικός, αηηά οηωσδήποτε οδηηηικός αριθμός δημοσιεύσεων γύρω από την κυπριακή ηογοτεχνία. Τέηος, σε ξεχωριστές σεηίδες καταγράφονται οι ηηγές (ηυσικά ηρόσωπα, συηηογές ιδρυμάτων, αρχεία, εκδόσεις) του ηοηυειδούς (συηνά και ηρωηοημοσιευόμενου) αρχηακού και εικασηικού υηικού, κυπριακής, ηηηαδικής και ηαγκόσμιας ηημοιουργικής έκφρασης, ηου ενσωματώθηκε για ηαιδαηωηικούς σκοηούς στο ηεριεχόμενο του βιβηίου.

#### ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΚΑΙ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΑ

Η δυναμική του εηχειρήματος ενισχύεται στην εκπαιδευηική ηράξη, όταν ηηηθούη υπόψη τα (εισαηωηικά) στοιηεία ηου ακολουηούη. Ειδικότερα, στο ηρώηο μέρος επισημαίνουμε για την ηερίοδο από το *τέηος του Α' Παγκοσμίου Πολέμου (1914-1919) ως το τέηος του Β' Π.Π. (1939-*

1945) ορισμένα κομβικής σημασίας κοινωνικά και πνευματικά δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα: στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η συντριπτική πλειοψηφία του - κατά βάση αγροτικού - πληθυσμού της Κύπρου παραμένει αναλήφθητη και, χρεωμένη στους τοκογλύφους, ζει μέσα σε συνθήκες φτώχειας και εξαθλίωσης, τουλάχιστον ως τα χρόνια του Μεσοπολέμου. Η σκληρή αυτή πραγματικότητα αναμφίβολα συντελεί αρνητικά στην ανάπτυξη της λογοτεχνίας και κάθε άλλου παρά συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός ευνοϊκού κλίματος για την κυκλοφορία των *Ποιημάτων* (1911) του Βασίλη Μιχαηλίδη ή, λίγο αργότερα, των ιδιόμορφων πεζών και της πρώτης σειράς διηγημάτων (1919-1921) του Νίκου Νικοηαΐδη ή, ακόμη, του πρώτου τόμου των *Τζυπριώτικων Τραουδικιών* (1923) του Δημήτρη Λιπέρτη, καθώς και άλλων έργων διαφόρων λογοτεχνών.

Εντούτοις, η κυπριακή κοινωνία πριν από το τέλος ακόμη του Α' Παγκοσμίου Πολέμου έχει να επιδείξει μια ομάδα μορφωμένων ανθρώπων, η οποία, έχοντας δεχτεί την επίδραση των πιο προωθημένων ιδεολογικών ρευμάτων της εποχής, διεκδικεί δυναμικά, μέσω της έκδοσης εφημερίδων και περιοδικών, την παρέμβαση της, όχι μόνο στα λογοτεχνικά και πνευματικά πράγματα του τόπου, αλλά και εν γένει στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Ήδη, επίσης, από το 1919 ιδρύονται οι πρώτες συντεχνίες και το εργατικό κίνημα κάνει αισθητή την παρουσία του, ενώ στις αρχές της δεκαετίας του 1930, η ίδρυση των πρώτων κομμάτων θα είναι πια γεγονός. Οι νέες αυτές συνθήκες θα επηρεάσουν σαφώς και τις λογοτεχνικές αναζητήσεις των Κυπρίων, που θα προσπαθήσουν να ανταποκριθούν στις ανησυχίες των νέων καιρών.

Είναι στην ατμόσφαιρα αυτή, που θα κάνει την εμφάνιση της η γενιά των λογοτεχνών του Μεσοπολέμου με επίκεντρο αρχικά τη Λεμεσό, όπου και τυπώνει τα πρώτα της βιβλία (Γηαύκος Αλιθέρης, Νίκος Νικοηαΐδης). Οι λογοτέχνες αυτοί (όπως και οι Αντώνης Ιντιάνος, Παύλος Κριναίος, Γιάννης Λεύκης, Αιμίλιος Χουρμούζιος κ.ά.) θα συσπειρωθούν σε περιοδικά με σαφείς προοδευτικές και μαχητικές, γλωσσικές, αισθητικές και ιδεολογικές θέσεις, όπως η *Αβγή*. Χωρίς να αποτελούν σχολή, οι λογοτέχνες αυτοί φέρουν, ωστόσο, διακριτά κάποια κοινά στοιχεία. Ο οραματισμός τους και μια πλατύτερη θεώρηση της ζωής

θα δώσουν έναν καινούριο, ανθρώπινο και ηθικό τόνο στο έργο τους.

Η ανανεωτική αυτή κίνηση θα χαρακτηριστεί στο εξής και από την ιδιότητα του γεωγραφικού πολυμερισμού της. Άνκαι σταδιακά, από τη δεκαετία του 1930, κέντρο της λογοτεχνικής και πνευματικής ζωής της Κύπρου θα αναδειχθεί πλέον η Λευκωσία (όπου την ίδια περίοδο θα κυκλοφορήσει το σημαντικό λογοτεχνικό περιοδικό *Κυπριακά Γράμματα*), οι Κύπριοι λογοτέχνες δημιουργούν ταυτόχρονα στην Κύπρο, την Αλεξάνδρεια, το Κάιρο και την Αθήνα. Ο πολυμερισμός αυτός προωθεί τους λογοτέχνες σε μια αμεσότερη επικοινωνία με τις νέες τάσεις και τους επιτρέπει να εδραιώσουν με το έργο τους έναν αξιόλογο προσανατολισμό κοινωνικής και ψυχογραφικής διερεύνησης. Παράλληλα, η γενιά των Κυπρίων λογοτεχνών του Μεσοπολέμου, με γλωσσικό όργανο την πανελλήνια κοινή, παρακολουθεί, στις καλύτερες περιπτώσεις, τα λογοτεχνικά ρεύματα του ελληνικού μητροπολιτικού κέντρου με άμεσες ή έμμεσες επιδράσεις στο έργο τους από τον Κωστή Παλαμά, τον Κώστα Βάρναλη, τον Άγγελο Σικελιανό και τον Κώστα Καρυωτάκη. «Όμως το έμπειρο μάτι», όπως παρατηρεί ο κριτικός Κώστας Προυσής, «μπορεί να ξεχωρίσει το κυπριακό υπόστρωμα, τόσο στην ψυχική τους διάθεση όσο και στη μορφή».

Άλλωστε δεν πρέπει να μας διαφεύγει ο περιφερειακός και διαλεκτικός χαρακτήρας της κυπριακής λογοτεχνίας της εποχής. Ο Δημήτρης Λιπέρτης αποτελεί, από την άποψη αυτή, τον δεύτερο (μετά τον Βασίλη Μιχαηλίδη) σημαντικό σταθμό στην ανάδειξη και λογοτεχνική αξιοποίηση της κυπριακής διαλέκτου, αλλά και στην εξεικόνιση του κοινωνικού χώρου του νησιού, όπου την εποχή αυτή συγκρούονται ο παλιός με τον νέο κόσμο, χωρίς ταυτόχρονα να παραγνωρίζονται οι εθνικοί πόθοι του κυπριακού ελληνισμού. Την ίδια περίοδο θα κάνει την εμφάνιση του και ο διαλεκτικός ποιητής Παύλος Λιασιδης, ο οποίος και θα καθιεργήσει την ποίηση στο κυπριακό ιδίωμα για περισσότερο από μισό αιώνα. Όμως, ο διαλεκτικός χαρακτήρας της ποίησης του (όπου κυριαρχεί ο κοινωνικός προβληματισμός) τον διαφοροποιεί τόσο από τον Βασίλη Μιχαηλίδη, όσο και από τον Δημήτρη Λιπέρτη.

Από την άλλη, ο Γηαύκος Αλιθέρης θα είναι ο

πρώτος κύπριος ποιητής που θα παρουσιάσει αξιόλογο έργο χρησιμοποιώντας την πανελλήνια κοινή. Επιπλέον, είναι αυτός που θα καταφέρει, παρά τις παραδοσιακές καταβολές της ποιητικής του, να εγκυριαθεί, έστω μερικώς, τα παλιά σχήματα της παράδοσης και να ακολουθήσει μια νεότερη εκφραστική. Η περίπτωση του, εντούτοις, αποτελεί εξαίρεση στον χώρο της παραδοσιακής ποίησης και της ανανεωμένης παράδοσης. Η «βαριά σκιά» του Παλαμά θα είναι κυρίαρχη στην ποίηση των χρόνων αυτών και κάτω από την άμεση επίδραση του θα κινηθούν πολλοί ποιητές, όπως οι Λεωνίδας Παυλίδης, Ξάνθος Λυσιώτης, Παύλος Κριναίος, Χριστόδουλος Γαλιτόπουλος κ.ά.

Την ίδια περίοδο, μια ομάδα ποιητών προσπαθεί να μεταφυτεύσει στην Κύπρο το κλίμα της ελληνικής γενιάς του '20, μια ατμόσφαιρα παραίτησης και φυγής, όπου τον τόνο θα δίνουν ένα αίσθημα κόπωσης, ανικανοποίητου και ανίας, η έλλειψη πίστης σε οποιαδήποτε ιδανικό ή αξία. Η νεοσυμβολιστική - νεορομαντική αυτή τάση (με εκπροσώπους ποιητές, όπως οι Δημήτρης Δημητριάδης, Λευτέρης Γιαννίδης, Άντης Περνάρης κ.ά.) εμφανίζει μεγάλη διάρκεια και ιδιαίτερη ανθεκτικότητα, καθώς κάποιοι δημιουργοί ακολουθούν την ίδια γραμμή και κατά τα μεταπολεμικά χρόνια (όπως οι Πυθαγόρας Δρουσιώτης, Λώρος Φαντάζης, Γιώργος Φάνος κ.ά.).

Ο Τεύκρος Ανθίας και ο Θοδόσης Περίδης θα ακολουθήσουν άλλες κατευθύνσεις και με έντονο τον κοινωνικό χαρακτήρα στο έργο τους, θα γίνουν οι εισηγητές μιας αγωνιστικής, επαναστατικής ποιητικής έκφρασης, που θα εμπλουτίσει και θα ανανεώσει θεματικά και υφολογικά την κυπριακή λογοτεχνία της εποχής. Πρόκειται για ποιητές, οι οποίοι κινήθηκαν στα μεγάλα κέντρα του ελληνισμού, στην Αθήνα και την Αλεξάνδρεια, όπου οι κοινωνικές παράμετροι ευνοούσαν ένα κλίμα επιδεικτικό των νέων ιδεολογικών ρευμάτων. Επίσης, κάποια στροφή προς την καθαρή ποίηση και ασαφείς υπερρεαλιστικές ενδείξεις θα παρατηρηθούν προς το τέλος του Μεσοπολέμου. Τις νέες ανησυχίες και την ανάγκη ανανέωσης στην ποίηση θα εκφράσουν με το έργο τους ο Νίκος Βραχίμης και, πιο συγκροτημένα, ο Μάνος Κράλης.

Την ίδια περίοδο του Μεσοπολέμου, με την επιρ-

ροή των σοσιαλιστικών ιδεών, αλλή και της ελληνικής (Δημοσθένης Βουτυράς) και ευρωπαϊκής (Κνουτ Χάμσουν) «κοινωνιστικής» πεζογραφίας, η ηθογραφική τάση, κυρίαρχη ήδη στην πεζογραφία από τα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ου αιώνα, υποχωρεί εμφανώς και αντικαθίσταται από ρεαλιστικές απεικονίσεις, με έμφαση, μάλιστα, στις αρνητικές πλευρές και καταστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Στα 1921, το βιβλίο του Νίκου Νικοηαΐδη *Διηγήματα* (πρώτη σειρά) εστίαζε στην ανθρώπινη ζωή από μια άλλη οπτική γωνία, καθώς η διεισδυτική ψυχογραφία του συγγραφέα συνυφαινόταν με αξιολογικές - κριτικές διαθέσεις για την κοινωνική μοίρα του ανθρώπου. Με κοινωνικές προεκτάσεις και επηρεασμένο από προσωπικά του βιώματα θα είναι και το πεζογραφικό έργο του Λουκή Ακρίτα. Ανάλογη θα είναι η ματιά, η προβληματική και το αισθητικό κλίμα της πεζογραφικής παραγωγής και άλλων συγγραφέων της περιόδου, όπως των Μελή Νικοηαΐδη, Γιάννη Σταυρινού Οικονομίδη, Μαρίας Ρουσιιά, κ.ά. Εξαίρεση αποτελεί το πεζογραφικό έργο του Νίκου Βραχίμη, ο οποίος, ιδιαίτερα στη νουβέλα του *Ο Άγνωστος* (1944), θα κάνει χρήση του εσωτερικού μονολόγου, εισάγοντας καινούριες εκφραστικές στην κυπριακή πεζογραφία και σπάζοντας την παραδοσιακή φόρμα της αφήγησης.

Όσον αφορά στο δεύτερο μέρος, όπου εκτείνεται η *Ύστερη Αγγλοκρατία (1945-1960)* με όλα τα κοινωνικά, πολιτικά και πνευματικά δεδομένα της, παρατηρούμε ότι, όπως ήδη αναφέρθηκε, η κυπριακή ποίηση με τον Νίκο Βραχίμη και, κυρίως, με τον Μάνο Κράλη θα αναζητήσει διαφορετικούς εκφραστικούς τρόπους από αυτούς που είχαν ακολουθήσει μέχρι τότε οι Κύπριοι ποιητές. Η καινοτομία, ωστόσο, που φέρνουν στην ποίηση οι δημιουργοί αυτοί θα αποκρυσταλλωθεί στη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου (και αμέσως μετά), πρωτίστως στην ποίηση του Μ. Κράλη.

Εντούτοις, η ουσιαστική ανανέωση στην κυπριακή ποίηση θα έρθει μεταπολεμικά με το έργο του Κώστα Μόντη. Η ιδιότυπη ποιητική του έκφραση, συναιρώντας στοιχεία από τη γόνιμη επαφή με το έργο του Κ.Γ. Καρυωτάκη και του Κ.Π. Καβάφη, βρίσκει την αρτίωσή της με τρεις συλλογές δημοσιευμένες σε μια κρίσιμη πενταετία (1958-1962) για την ιστορία της Κύπρου (*Στιγμές, Συμπλήρωμα των Στιγμών και Ποίηση του Κώστα Μόντη*). Οι συλλογές αυτές φανερώνουν εναργέστερα τη

διαφοροποιημένη μορφή ποιητικής έκφρασης του Κ. Μόντη, αλλιά και προαναγγέλλουν τα έργα της ακμής του (*Γράμμα στη Μητέρα κι άηλιοί στίχοι* [1965] και *Δεύτερο γράμμα στη Μητέρα* [1972]). Η ανανέωση αυτή θα γίνει εφικτή μέσω και του γόνιμου διαλόγου της ποιητικής του με την ποιητική παράδοση της Κύπρου, αλλιά και με τα διδάγματα του άγγλου ποιητή Τ. Σ. Έλιοτ.

Φυσικά, μέσα στις διαφοροποιημένες συνθήκες που δημιουργήσαν οι μεταπολεμικές προσδοκίες και η κορύφωση του Απελευθερωτικού Αγώνα (1955-1959), η ποίηση και η πεζογραφία αναπόφευκτα κινήθηκαν στο πλαίσιο μιας «βιωμένης ιστορίας» με τη συνακόλουθη δραματική της ένταση. Το ποιητικό έργο του Κ. Μόντη εκφράζει με ευρηματικότητα τη σύγχρονη του κυπριακή αγωνία, ενώ ο Παντελής Μηχανικός τονίζει πιο άμεσα τις απογοητεύσεις μιας ολόκληρης γενιάς, καθώς από τις ρωγμές ενός κόσμου σκληρού προβάλλει διαρκώς η πικρή αίσθηση της διάψευσης. Παράλληλα, ο Γιώργος Φιλίππου Πιερίδης στο πεζογραφικό του έργο θα δώσει με ενάργεια την εικόνα της κυπριακής κοινωνίας των τελευταίων χρόνων της Αγγλοκρατίας και των πρώτων χρόνων της Ανεξαρτησίας.

Την περίοδο αυτή θα κάνουν την εμφάνιση τους και άηλιο αξιόλογοι ποιητές και πεζογράφοι, οι οποίοι θα αποδώσουν, ο καθένας σύμφωνα με την ιδιοσυγκρασία του, τις ιδεολογικές και αισθητικές του προτιμήσεις, τον αγωνιστικό και ηρωικό «παθμό» μιας εποχής τόσο έντονης, σύνθετης και πλούσιας (Νίκος Κρασιδίωτης, Κύπρος Χρυσάνθης, Γιώργος Κωνσταντής, Αχιλλέας Πυλιώτης, Θεόδωρος Μαρσέλλιος, κ.ά.), έστω και αν τελικά η προσαρμογή στη νέα κατάσταση πραγμάτων που θα σημάζουν το τέλος της αποικιοκρατίας και η γέννηση της Κυπριακής Δημοκρατίας θα συντελεστεί με βραδείς ρυθμούς και θα αποδειχθεί συχνά οδυνηρή.

Τέλος, στο τρίτο μέρος, η *Γέννηση της Κυπριακής Δημοκρατίας και η Γενιά της Ανεξαρτησίας* γίνονται περισσότερο κατανοητές με βάση ορισμένα στοιχεία, όπως τα ακόλουθα: οι προοπτικές που διανοίγονταν με την ίδρυση της Κυπριακής Δημοκρατίας δημιουργούν ένα κλίμα ευφορίας, που σύντομα όμως, θα το διαδεχτεί ένα κλίμα σύγχυσης, ενώ η εύθραυστη πορεία που θα ακολουθήσει το Κυπριακό και οι συνακόλουθες αμφιβολίες

από τη διαρκή εκκρεμότητα του προβλήματος θα προσδώσουν μια ιδιότυπη ιστορικότητα στο έργο των περισσότερων λογοτεχνών. Την ίδια εποχή, άηλωστε, η κυπριακή κοινωνία θα αναπροσανατολιστεί σε μια καινούργια κλίμακα αξιών.

Την ατμόσφαιρα αυτή, μέσα στην οποία κινήθηκαν οι λογοτέχνες της λεγόμενης «Πρώτης Γενιάς της Κυπριακής Δημοκρατίας ή Γενιάς της Ανεξαρτησίας» (Ανδρέας Παστελλιάς, Θεοκλής Κουγιάλης, Κώστας Βασιλείου, Κυριάκος Χαραλαμπίδης, Πίτσα Γαλάζη, Μιχάλης Πασιαρδής, Φοίβος Σταυρίδης κ.ά.) δίνει η μαρτυρία ενός εκπροσώπου της, του ποιητή Ανδρέα Χριστοφίδη, σε μια χρονική στιγμή (1968) που η γενιά αυτή έχει ήδη κάνει αισθητή την παρουσία της και το έργο της βρίσκεται σε πλήρη εξέλιξη: «Η μετάβαση από την ψυχολογική βεβαιότητα των χρόνων της επανάστασης [...] στην ψυχολογική διάσπαση και σύγχυση των μετά το '60 ετών επισφραγίζει - κι αυτό έχει σημασία για τη λογοτεχνία μας - την παρουσία, θετική και υπολογίσιμη, των λογοτεχνών μας κι επιβεβαιώνει τις εύθραυστες ελπίδες που είχαν δειλιά διατυπωθεί μετά τον αγώνα για την εμφάνιση νέων δυνάμεων στη λογοτεχνική σκηνή του τόπου».

Η ποιητική «άνοιξη» της δεκαετίας του 1960 θα δώσει, τελικά, μια λογοτεχνία με γερή κράση και περιεχόμενο, όπου οι νεοτερικές κατακτήσεις των προηγούμενων δημιουργών μέσα και έξω από τον κυπριακό χώρο θα αφομοιωθούν γόνιμα και δημιουργικά, προκειμένου να διαμορφώσουν μια ποιητική γλώσσα κατάλληλη να εκφράσει καλειδοσκοπικά μια αντιφατική και ανήσυχη εποχή, ενώ την ίδια περίοδο θα κάνουν αισθητή την παρουσία τους και πεζογράφοι (Ήβη Μελεάγρου, Λίνα Σολομωνίδου κ.ά.), που θα δοκιμαστούν πιο συστηματικά και στο απαιτητικό είδος του μυθιστορήματος, θέλοντας να δώσουν, έτσι, νέους προσανατολισμούς στην κυπριακή πεζογραφία, όπου βέβαια είναι εμφανής κι εδώ η άμεση σχέση λογοτεχνίας και ιστορίας.

Όπως είναι επόμενο, το δράμα της τουρκικής εισβολής του 1974 με τις τραγικές συνέπειες της σε όλα τα επίπεδα της ζωής του νησιού θα σφραγίσει το έργο και των δημιουργών της γενιάς αυτής. Αναπόφευκτα, ένας πικρός και οργισμένος, άηλωστε ειρωνικός και σαρκαστικός, τόνος θα κυριαρχήσει στο έργο τους, μετατρέποντας τη

λογοτεχνία σε (πολιτική) πράξη διαμαρτυρίας και καταδίκης συμπεριφορών και νοοτροπιών, που ευθύνονται για την κυπριακή τραγωδία, αλλήλ και για τα ποικίλα αδιέξοδα του παρόντος. Το παράδειγμα της θα ακολουθήσουν και νεότεροι λογοτέχνες, οι οποίοι πλέον θα έχουν μια σημαντική παράδοση ως υπόβαθρο και κληρονομιά για τις δικές τους δοκιμές και κατακτήσεις, τόσο στο χώρο της ποίησης, όσο και της πεζογραφίας.

## ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ

Εξακολουθεί σε γενικές γραμμές (και για τους περισσότερους ενασχολούμενους) να είναι πολύ ισχυρή η άποψη (Φουντοπούλου, 1995) ότι, το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το βασικό και αποκλειστικό όργανο εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, παρά την πίεση που πλέον ασκούν προς θετική κατεύθυνση οι νέες τεχνολογίες και οι εκπαιδευτικές εφαρμογές τους (Πολυδώρου-Οδυσσέως & Ερωτοκρίτου-Σταύρου, 2008). Ωστόσο, η δημιουργία ενός σχολικού βιβλίου ως θέμα πολυπληυρο και πολυσύνθετο δεν επιδέχεται (περι-)οριστικές λύσεις στις σημερινές συνθήκες. Γι' αυτό και το «ερώτημα σε ποιο βαθμό το σχολικό βιβλίο πρέπει να συνδέεται με την πραγματικότητα και σε ποιο βαθμό μπορεί να την ξεπερνά ανοίγοντας δρόμους προς τον στοχασμό, τη δημιουργία, την πνευματική σύνδεση του νέου ανθρώπου με τον κόσμο σε μια εποχή κοινωνικών αντιφάσεων και αβεβαιότητας των αξιών, αποτελεί μια ρεπτή ισορροπία προβληματι-

σμού για κάθε εμπλεκόμενο μέλος στη συγγραφή και διάχυση των Σχολικών Βιβλίων» (Διατμηματική Επιτροπή για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου και τον Διάλογο για την Παιδεία, 2009).

Τα *Κείμενα Κυπριακής Λογοτεχνίας* στη διαδικτυακή ανάρτηση και στην έντυπη έκδοσή τους προς αυτή την κατεύθυνση επιχειρούν να μετατοπίσουν σε νέο επίπεδο την ανανέωση του ενδιαφέροντος για τη λογοτεχνική κληρονομιά και την πληουραλιστική διαμόρφωση των σχέσεων κειμένων-αναγνωστών εντός του σχολείου. Έρχονται να ενισχύσουν την προσπάθεια των φιλολόγων και των μαθητών, με την ποιότητα των κριτηρίων ανθολόγησης και την προσοχή που δόθηκε για την πιο πρόσφορη διδασκαλία των κειμένων και τη συγκρότηση ουσιαστικής γνωσιολογικής υποδομής αυτών. Παραμένουν ανοικτά σε νέες ιδέες, γνώσεις και προτάσεις, τρόπους επεξεργασίας, για να επιτρέψουν στον καθηγητή και στον μαθητή με το συναίσθημα, τη λογική και την ενεργητικότητα στη συγκρότηση ερωτημάτων και απαντήσεων, να βελτιώσουν τη διδακτική και τη γενικότερη μορφωτική πράξη. Διαλέγονται σε βάθος και ένταση με τον «τοπικό» πολιτισμό, τον ευρύτερο ελληνικό, αλλήλ και τον παγκόσμιο, στα πεδία του λόγου, της αισθητικής, της διδασκαλίας και της καθημέρας αισιόδοξης και δημοκρατικής στάσης ζωής.

## ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αθανασοπούλου, Α. (2005). Σχεδιάγραμμα για μια Γραμματική της ποιητικής γλώσσας. (Σκέψεις και προτάσεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας). Στο: Κ. Μπαλάσκας - Κ. Αγγελιάκος (Επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Πρακτικά Επιστημονικού Σεμιναρίου (σσ. 143-173). Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.

Αθανασοπούλου, Α. (2010). Διαπιστώσεις και προτάσεις για την εφαρμοσμένη Διδακτική της Λογοτεχνίας στην καθ' ημάς εκπαίδευση, στον ορίζοντα μιας (ακόμη) Μεταρρύθμισης: από την ελληνική στην κυπριακή πραγματικότητα και πάλι πίσω. Στο: Χρ. Αργυροπούλου - Π. Σκορδάς (Επιμ.), *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Πρακτικά 36ου Επιστημονικού Συνεδρίου Π.Ε.Φ.(σσ. 276-303). Αθήνα: Εκδ. Ελληνοεκδοτική.

Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (1999). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω. Γ.Δαρδανός.

Διατμηματική Επιτροπή για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου και τον Διάλογο για την Παιδεία. (2009). *Η Πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα Σχολικά Βιβλία*. Ανακτήθηκε 1 Ιουνίου 2011 από το Διαδίκτυο: <http://stat-athens.aueb.gr/~jpan/protasi-gia-sholika-vivlia-pi18jn09.pdf>.

Επιστημονικό Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Φιλολόγων (2007). *Προγράμματα Σπουδών των Φιλολο-*

γικών Μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και Νέα Διδακτικά Βιβλία (επιμ. Γ. Χαριτίδου). Αθήνα: Ελληνεκδοτική.

Ζαφειρίου, Λ. (1991). *Η νεότερη κυπριακή λογοτεχνία: γραμματολογικό σχεδιάσμα*. Λευκωσία.

Ζαφειρίου, Λ., Μύαρης, Γ. & Μπαζούκης, Α. (2010). Η 'άγνωστη' κυπριακή λογοτεχνία. Στο: Χρ. Αργυροπούλου, Π. Σκορδός (Επιμ.), *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου Πανελληνίας Ένωσης Φιλολόγων* (σσ. 304-318). Αθήνα: εκδ. Ελληνεκδοτική.

Ζήρας, Α. (2010). *Όψεις της κυπριακής πεζογραφίας 1900-2000*. Αθήνα: εκδ. Αίπεια-Σπίτι της Κύπρου.

Κατοίκη-Γκίβαλου, Α. (2001). *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Π.Ι. (2005). *Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό: Προβληματισμοί-Δυνατότητες-Προοπτικές* (σε συνεργασία με το Α.Π.Θ., 17-19 Φεβρουαρίου 2005). Συντονισμός Χρ. Βεΐκου. Φιλολογική Επιμέλεια Χρ. Δεληή & Α. Δημητράσκου. Θεσσαλονίκη: εκδ. Ζήτη.

Καψωμένος, Ε. Γ. (1996). Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: προβλήματα θεωρίας και μεθόδου. Στο: Στ. Καμαρούδης, Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Σημειωτική και εκπαίδευση*, (Συμπόσιο Φλώρινας, 1994) (σσ. 28-45). Θεσσαλονίκη: εκδ. Παρατηρητής.

Κεχαγιόγλου, Γ. & Παπαθεοντίου, Λ. (2010). *Ιστορία της νεότερης κυπριακής λογοτεχνίας*, Λευκωσία: Κέντρο Επιστημονικών Ερευνών Κύπρου.

Ποηδώρα-Οδυσσέως, Ζ., Ερωτοκρίτου-Σταύρου, Θ. (2008). *Νέα Ελληνικά, Διαδίκτυο. Μέση Γενική Εκπαίδευση. Επιμορφωτικό Υποστηρικτικό Υλικό για την ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στη μαθησιακή διαδικασία* (Εντυπη έκδοση & cd-rom). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Λευκωσία.

Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας (2004). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Στο: Β. Αποστολίδου, Β. Καπλήνη, Ε., Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.). Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω. Γ. Δαρδανός.

Σταυρίδης, Φ., Παπαθεοντίου, Λ. & Παύλου, Σ. (2001). *Βιβλιογραφία της Κυπριακής Λογοτεχνίας (Από τον Λεόντιο Μαχαιρά έως τις μέρες μας)*. Λευκωσία: εκδ. Μικροφιλολογικά. σσ. 17-34, 476-478.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης*, Τόμος Α'. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, σσ. 71-97.

Φουντοπούλου, Μ. (1995). Το σχολικό εγχειρίδιο ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. *Διαβάζω*, 357, 44-51.



Από τις διαλέξεις του ποιητή Κυριάκου Χαραλαμπίδη στο πλαίσιο του Προαιρετικού Σεμιναρίου «Κείμενα Κυπριακής Λογοτεχνίας» (Ιανουάριος 2011)

## Λογοτεχνία και ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία, σύμφωνα με τις νέες προσεγγίσεις

*Δρ Ελένη Ρωσσίδου Κουτσού, Φιλολόγος,  
Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

Η Λογοτεχνία, στη σύγχρονη εποχή, καλείται να αντιμετωπίσει την πρόκληση των Νέων Τεχνολογιών και του Διαδικτύου, αφού η εφεύρεση του Διαδικτύου της έχει ανοίξει καινούργιους δρόμους, μετά την τυπογραφία. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής έχει αρχειοθετήσει τη λογοτεχνία σε ηλεκτρονικά αρχεία και εισέρχεται στο σπίτι του κάθε σύγχρονου αναγνώστη, ανά πάσα στιγμή. Πολλοί λογοτέχνες μεταφέρονται στο Διαδίκτυο με το συγγραφικό τους έργο, τα κείμενα ψηφιοποιούνται και η μορφή της ανάγνωσης μεταβάλλεται. Τα κείμενα ταξιδεύουν σε όλο τον κόσμο, τροποποιούνται, δημοσιεύονται, και εμπλουτίζονται συχνά με οπτικό και ηχητικό υλικό. Νέοι όροι έχουν αρχίσει να χρησιμοποιούνται, για να προσδιοριστεί η Λογοτεχνία που εγγράφεται σε ψηφιακά μέσα και διακινείται μέσω Διαδικτύου, π.χ. Υπερλογοτεχνία-hyperliterature, Υπερκειμενική Λογοτεχνία, Δικτυακή και Ψηφιακή Λογοτεχνία-e-literature και Κυβερνολογοτεχνία-cyber-literature (Νικολαΐδου & Γιακουμάτου, 2001).

Η χρήση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και του Διαδικτύου παρέχει μεγάλες δυνατότητες στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας, όπως είναι η άμεση πρόσβαση σε ψηφιακές πηγές και βιβλιοθήκες, ηλεκτρονικά λογοτεχνικά αρχεία και ανθολόγια κειμένων, βιβλιογραφικές καταγραφές, εκδοτικούς οίκους, ηλεκτρονικά βιβλιοπωλεία, αθλή και ιστοσελίδες συγγραφέων με ποικίλο οπτικοακουστικό υλικό, με αναγνώσεις και μελοποιήσεις κειμένων, μελέτες και άλλο υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να ενταχθεί με διάφορους τρόπους στο μάθημα. Οι μαθητές ασκούνται στην επιλογή και τον έλεγχο

των πληροφοριών και η μάθηση γίνεται βιωματική. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προετοιμαστούν καλύτερα για το μάθημα με πληροφορίες που συλλέγουν από ποικιλόμορφους δικτυακούς τόπους. Η διδασκαλία προσανατολίζει τους αναγνώστες σε επικοινωνία με τα κείμενα, με πρώτο όρο την απόηυσή τους (Καραόγλου, 1997), και όχι την παροχή γνώσεων. Η απόηυση ενός κειμένου βέβαια, προϋποθέτει και έναν δέκτη-αναγνώστη. Οι σύγχρονες νέες γενιές, δυστυχώς, δεν αποτελούν αξιοσημείωτους δέκτες, λόγω της ηλεκτρονικής πληροφόρησης και της πολυμεσικής επικοινωνίας που έχουν και λόγω της μειωμένης επαφής τους με το τυπωμένο βιβλίο. Ως εκ τούτου, αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες από την επικράτηση της τεχνολογίας, που θα μπορούσε να σταθεί σημαντικός αρωγός στη διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος και της δημιουργίας ευνοϊκών προϋποθέσεων για την υποδοχή ενός λογοτεχνικού κειμένου σε μια σχολική τάξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι η τεχνολογία μπορεί να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να μάθουν για τη Λογοτεχνία μέσα από το Διαδίκτυο, σε ένα διαφορετικό μαθησιακό περιβάλλον, πιο εθικυστικό, ευχάριστο και ενδιαφέρον, όπου θα κυριαρχούν η ομαδικότητα, η συνεργασία και η ευγενής άμιλλα.

Επιβάλλεται να ειπωθεί, όμως, ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαμορφώσουν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και τις παραδοσιακές διδακτικές αντιλήψεις και να αναδείξουν τις σύγχρονες τάσεις διδακτικής προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων. Η γνωσιογνωστική προσέγγιση της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας από μέρους των

εκπαιδευτικών και ο ρόλος των μαθητών ως παθητικών αναγνώστων, αναδιαμορφώνονται κάτω από τις νέες αντιλήψεις, που πλαισιώνουν τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία διαγράφουν μια πορεία, που μετακινεί το ενδιαφέρον από την απλή ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου, στον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη. Η αξιοποίηση και χρήση των Νέων Τεχνολογιών, λοιπόν, και ειδικότερα του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή και του Διαδικτύου προσφέρουν τη δυνατότητα στους μαθητές να έχουν πρόσβαση σε ολόκληρο το λογοτεχνικό κείμενο και τους παρέχουν την ευχέρεια να το κατανοήσουν καλύτερα και να το απολαύσουν βαθύτερα. Η δυνατότητα που παρέχεται για διερεύνηση του ιστορικοκοινωνικού πλαισίου γίνεται ευκολότερα μέσα από την αναζήτηση πληροφοριών σε συναφείς ιστοσελίδες με το λογοτεχνικό κείμενο, τον συγγραφέα του και την εποχή και τις συνθήκες της δημιουργίας του. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι και η πρόσβαση σε ηλεκτρονικά ηξικά επιτυγχάνει τη γλωσσική εξομάλυνση και κατανόηση εννοιών, που σε συνδυασμό με τα παραπάνω μπορεί να καταλήξει στο επιθυμητό αποτέλεσμα, την αισθητική απόλαυση του λογοτεχνικού κειμένου.

Παράλληλα, η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών παρέχει τη δυνατότητα εφαρμογής των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και το Διαδίκτυο, ειδικότερα, μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο διερεύνησης και ανακάλυψης για μάθηση. Επιπρόσθετα, μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να επικοινωνήσουν μεταξύ τους ή με άλλους συμμαθητές τους σε άλλα σχολεία και να ερευνήσουν πηγές μέσα στον παγκόσμιο ιστό. Κανένας, λοιπόν, δεν θα διαφωνούσε με την άποψη ότι, όταν οι Νέες Τεχνολογίες χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία ως βοηθητικό εργαλείο, δημιουργούν κλίμα πολυμεσικής διδασκαλίας. Αποτελεί, βέβαια, πραγματικότητα το γεγονός ότι κάποιοι προβληματισμοί και ερωτηματικά θα παραμένουν διαχρονικά και θα ταλανίζουν τους εκπαιδευτικούς, επειδή υπάρχει η τάση να προσαρμόζουν τα εργαλεία της διδασκαλίας τους σε ένα είδος *γραφειοκρατικής* προσέγγισης, η οποία τους είναι περισσότερο οικεία. Οι δυνατότητες των νέων μέσων δεν αξιοποιούνται επαρκώς, αλλά περιορίζονται από τις δυνατότητες των συμβατικών μέσων, που οι διδάσκοντες ήδη γνωρίζουν και

χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους, διότι απαιτείται εξοικείωση με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του Διαδικτύου, τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές.

Σύμφωνα, δε, με τα πιο πάνω, θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι για τους μαθητές αρκεί το βιβλίο για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και δεν χρειάζονται άλλα μέσα στη διδασκαλία, επειδή αποπροσανατολίζουν το μάθημα από τους πραγματικούς του στόχους και ότι ο σχολικός χρόνος που επιβάλλεται από το χρονόμετρο και τη διδακτέα ύλη είναι ανεπαρκής, για την ενσωμάτωση και χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία.

Εκείνο, λοιπόν, που προέχει είναι να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να ξεπεράσουν αυτόν τον σκόπελο, που ονομάζεται τεchnοφοβία, και να γίνει προσπάθεια να προσαρμοστούν τα τεχνολογικά εργαλεία στο παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο. Αναντίρρητα, η χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία δεν συνεπάγεται αλληλαγή στάσης για τους εκπαιδευτικούς ούτε αυτόματη εισαγωγή καινοτομιών. Ως εκ τούτου, χρειάζεται περαιτέρω επιμόρφωση, για να εξοικειωθούν οι εκπαιδευτικοί στη χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούν ενδεικτικά, βοηθητικά στοιχεία επί του προκειμένου. Στον Ηλεκτρονικό Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, <http://www.komvos.edu.gr>, επί παραδείγματι, έχει οργανωθεί ηλεκτρονική βιβλιοθήκη, για όσους διδάσκουν τη «Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία» στο Λύκειο. Έχει γίνει συντονισμένη προσπάθεια συγκέντρωσης λογοτεχνικών κειμένων, βιβλιογραφίας, κριτικών κειμένων και θεωρίας της Λογοτεχνίας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επισκέπτονται τον Κόμβο και να αντλούν υλικό, να παίρνουν ιδέες, και να προετοιμάζονται για το μάθημα τους.

Συνοπτικά, προτείνονται τρεις ιδέες για διδακτικά σεναρία.

### Πρώτο διδακτικό σεναριο

Η πρώτη ιδέα κινείται στο πλαίσιο εκείνο κατά το οποίο οι μαθητές πρόκειται να μελετήσουν ένα ποίημα του Καβάφη. Ο εκπαιδευτικός, αφενός, από καθοδηγητής στην παραδοσιακή διαδικασία μάθησης θα μετατραπεί σε συντονιστή της σχολι-

κής εργασίας και σε συνεργάτη και αρωγό των μαθητών και θα επιδιώξει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε μία διερευνητική μαθησιακή διαδικασία, τη δημιουργία περιβάλλοντος συνεργατικής μάθησης και την καθοδήγηση της μαθησιακής διαδρομής. Πλούσιο υλικό διατίθεται στις ηλεκτρονικές σελίδες, [www.kavafis.gr](http://www.kavafis.gr) και [www.snhell.gr/index.asp](http://www.snhell.gr/index.asp), το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και αξιοποιηθεί, επειδή διατίθεται ολόκληρο το έργο του ποιητή σε ψηφιακή μορφή, μπορούν να ακουστούν πολλαπλές αναγνώσεις ποιημάτων του Καβάφη και να αντληθούν βιογραφικές πληροφορίες και μελέτες για το έργο του ποιητή, καθώς και εικονογραφικό υλικό. Οι μαθητές αφετέρου μαθαίνουν πώς να επιλέγουν, να χρησιμοποιούν και να αξιολογούν τις πληροφορίες, να συνεργάζονται σε μικρές ομάδες, να ανταλλάσσουν σκέψεις, μέσω της επικοινωνίας μεταξύ τους, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία μιας εργασίας, που θα είναι το αποτέλεσμα μιας συλλογικής προσπάθειας. Ως εκ τούτου, η δημιουργία και σύνθεση κειμένων με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε. θα οδηγήσει τους μαθητές στη γνώση, αφού πρώτα αξιοποιήσουν τη φαντασία και την κριτική σκέψη τους. Έτσι, όπως ισχυρίστηκε ο Jerome Bruner (1915), ο εκπαιδευτικός δεν παρέχει έτοιμη γνώση, αλλά καθοδηγεί τους μαθητές του και παρεμβαίνει, όπου χρειάζεται, προκειμένου να διασφαλίσει την ομαλή οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας. Αντιθέτως, έχει σημαντικό μερίδιο στην υποστήριξη της ανακαλυπτικής και διερευνητικής μάθησης. Ο Vigotsky επίσης, υπογράμμισε τον ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του πολιτισμικού περιβάλλοντος του μαθητή για την εξέλιξη και την ανάπτυξη της γνώσης. Κεντρικό ρόλο στη θεωρία του έχει η γλώσσα, η οποία θεωρεί ότι είναι προϊόν κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τέλος, σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία του *κονστрукτιβισμού* και συγκεκριμένα του Jean Piaget, ο οποίος υποστήριξε, ότι η γνώση οικοδομείται ενεργά από τον ίδιο τον μαθητή, καθώς διαφοροποιείται και εξελίσσεται σε διάφορα στάδια γνωστικής ανάπτυξης, με γνώμονα την αισθητηριακή εμπειρία και τη λογική του, ο εκπαιδευτικός οργανώνει και συντονίζει το μαθησιακό περιβάλλον, ώστε να μην εμποδίζεται ο αυθόρμητος τρόπος σκέψης των μαθητών του.

Οι γνωστικοί στόχοι θα επιτευχθούν με τη συναισθηματική προσέγγιση του ποιήματος, την ακου-

στική απαγγελία του, τη γνωριμία με τη ζωή και την ποίηση του ποιητή, την κατανόηση και αναγνώριση των επιδράσεων στο ποιητικό του έργο, και τη σύνθεση κειμένου ενταγμένου σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο που θα εξυπηρετεί συγκεκριμένους στόχους.

Ο τεχνολογικός γραμματισμός θα επιτευχθεί με την αξιοποίηση και εξοικείωση των μαθητών με την εργασία σε ομάδες και τη διερευνητική μάθηση. Οι μαθητές θα μάθουν να προσεγγίζουν δημιουργικά ένα κείμενο με καθοδηγούμενη αυτενέργεια, θα αποκτήσουν την ικανότητα της αξιολόγησης των πληροφοριών και θα αναπτύξουν αυτενέργεια, ώστε, μέσα από την αξιολόγηση της πληροφορίας, μόνοι τους να οδηγηθούν στη γνώση.

Οι παιδαγωγικοί στόχοι θα επιτευχθούν με την εξοικείωση των μαθητών με τα ανοικτά περιβάλλοντα μάθησης, που θα τους βοηθήσουν να αποκτήσουν ικανότητες ως προς την επιλογή, χρήση και αξιολόγηση των πληροφοριών στο Διαδίκτυο. Θα ασκηθούν στη χρήση του επεξεργαστή κειμένου, στην παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από την εργασία σε ομάδες, την εξοικείωση και την αξιοποίηση των πολυμέσων για την αισθητική απόλαυση του ποιήματος και την ερμηνευτική προσέγγισή του.

Η πορεία που θα ακολουθηθεί είναι εξίσου σημαντική για την επιτυχία όλου του εγχειρήματος. Ο εκπαιδευτικός, θα πρέπει να δώσει διευκρινίσεις στους μαθητές, ώστε να κατανοήσουν τους στόχους της διδασκαλίας με τη χρήση των Τ.Π.Ε, να θέσει κανόνες που πρέπει να τηρηθούν, να δώσει εξηγήσεις για τους ρόλους που θα αναλάβει ο καθένας και να τονίσει την ιδιαίτερη σημασία της συμμετοχής τους σε αυτή τη διδακτική προσέγγιση. Κατά συνέπεια, θα δημιουργηθούν κίνητρα για τη συμμετοχή και κινητοποίηση των μαθητών. Η ενθάρρυνση για τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της εργασίας των μαθητών στη σχολική ή τοπική εφημερίδα, στην ιστοσελίδα του σχολείου ή η παρουσίαση των αποτελεσμάτων στη σχολική τάξη ή στους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου στην αίθουσα εκδηλώσεων αποτελούν σημαντικά κίνητρα και εξυπηρετούν έναν από τους διδακτικούς στόχους, εκείνον της σύνθεσης κειμένου, ενταγμένου σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο.

Σημαντικό στοιχείο για την επιτυχή υλοποίηση

των στόχων του μαθήματος θεωρείται ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος λαμβάνει υπόψη του και τις ικανότητες των μαθητών ως προς τη χρήση των Τ.Π.Ε. Κάτι τέτοιο δεν είναι πάντοτε αναγκαίο, διότι οι μαθητές, ιδίως μεγαλύτερης ηλικίας, μπορούν οι ίδιοι να χωριστούν σε ομάδες και να αναθέσουν στο κάθε μέλος της ομάδας τους ρόλους και εργασίες (ηγέτης, συντονιστής, βοηθός, χειριστής, αναγνώστης κ.λπ.), που είναι μια διαδικασία κατά την οποία λαμβάνουν χώρα αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της ομάδας, ανταλλαγή γνώσεων και απόψεων και παρέχονται ευκαιρίες συζήτησης και επικοινωνίας. Για πρακτικούς λόγους, απαραίτητη προϋπόθεση στον χωρισμό των ομάδων είναι ο ένας τουλάχιστον μαθητής να γνωρίζει να χειρίζεται επαρκώς τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και συγκεκριμένα το λογισμικό παρουσίασης, τον φυλλομετρητή και τον επεξεργαστή κειμένου. Έτσι, η κάθε ομάδα θα πρέπει να περιλαμβάνει οπωσδήποτε ένα άτομο που θα έχει τον ρόλο του χειριστή του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του πληρογνήτη στο Διαδίκτυο, ένα άτομο που θα έχει τον συντονισμό της όλης διαδικασίας και ένα άτομο που θα καταγράφει τις πληροφορίες, θα κρατά σημειώσεις και θα αποτελεί τον γραμματέα της ομάδας.

Όταν ο εκπαιδευτικός θα παρουσιάσει σύντομα και ηλεκτρονικά τον ποιητή, το έργο και την εποχή του και το συγκεκριμένο ποίημα που έχει επιλέξει για να διδάξει, αναμφίβολα θα κινητοποιήσει τους μαθητές του και θα προκαλέσει το ενδιαφέρον τους. Οι μαθητές, καλό είναι να μπορούν να έχουν πρόσβαση στο αρχείο της παρουσίασης, αν θελήσουν να το χρησιμοποιήσουν αντλώντας πληροφορίες για τις απαντήσεις τους στα φύλλα εργασίας. Η παρουσίαση πρέπει να είναι σαφής ως προς τις προσφερόμενες πληροφορίες και η προβολή της σύντομη, για να μην κουράσει τους μαθητές, αλλά και για να μην στραφεί σε αυτή ολόκληρο το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι πληροφορίες πρέπει να παρουσιαστούν με τέτοιο τρόπο από τον εκπαιδευτικό, ώστε να μην απαντώνται ερωτήματα, με τα οποία θα ασχοληθούν οι μαθητές στα φύλλα εργασίας τους.

Έπειτα, οι μαθητές θα οδηγηθούν σε μία πρώτη προσέγγιση-εξομάληση του ποιήματος, θα προσπαθήσουν να βρουν, με την καθοδήγηση του

εκπαιδευτικού τις κύριες ιδέες που εκφράζει ο ποιητής, το ύφος που χρησιμοποιεί, τον κεντρικό θεματικό άξονα, τα στοιχεία μορφής του ποιήματος και θα καταγράψουν τις απόψεις τους σε ένα αρχείο του επεξεργαστή κειμένου, το οποίο θα αποθηκεύσουν, προκειμένου να ανατρέξουν σε αυτό, αν χρειαστεί, όταν θα απαντήσουν στα φύλλα εργασίας.

Κατόπιν, οι μαθητές θα ασχοληθούν με τα φύλλα εργασίας, όπως είναι χωρισμένοι σε ομάδες και θα καταγράψουν στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές τους, τις απόψεις και εργασίες τους.

Τέλος, θα γίνει από τους μαθητές η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων των εργασιών τους ανά ομάδα στο σύνολο της τάξης. Οι εργασίες θα σταλούν ηλεκτρονικά σε όλες τις ομάδες, προκειμένου όλες να πληροφορηθούν τα αποτελέσματα της άληης και να οδηγηθούν σε μία συνολική εκτίμηση των πληροφοριών-εργασιών.

Καταληκτικά, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές θα αξιολογήσουν μαζί τα αποτελέσματα των εργασιών τους, τη συμμετοχή τους στην ομάδα και τον τρόπο παρουσίασης των εργασιών τους, αλλά και της δημοσίευσής τους στη σχολική ή τοπική εφημερίδα ή στην ιστοσελίδα του σχολείου. Η αξιολόγηση θα στηριχθεί σε δύο άξονες, στην επιτυχία των στόχων που αρχικώς είχαν τεθεί και στον τρόπο που λειτούργησε, συνεργάστηκε και συναποφάσισε η ομάδα. Ωστόσο, υπάρχουν περαιτέρω δυνατότητες τροποποίησης και επέκτασης της αξιολόγησης, με απώτερο σκοπό να γίνει μια μελέτη με τη συμβολή καθηγητών της Ιστορίας, Τέχνης και Μουσικής.

### Δεύτερο διδακτικό σενάριο

Η δεύτερη ιδέα διδακτικού σεναρίου είναι η «Νέα Παιδαγωγική», του Νίκου Καζαντζάκη. Η ιδέα του σεναρίου είναι οι μαθητές να κάνουν χρήση των Τ.Π.Ε., ώστε οι γνωστικοί στόχοι να επιτευχθούν με την προσπάθεια που θα κάνουν οι μαθητές, για να γνωρίσουν μορφές της παλαιότερης σχολικής ζωής και να εκφράσουν τις απόψεις τους γύρω από άληες παιδαγωγικές μεθόδους, μέσω παρουσίασης εικόνων από παλαιότερες μορφές σχολικής ζωής και ηχητικών ντοκουμέντων, να ανακαλέσουν στη μνήμη τους την πρώτη τους μέρα στο σχολείο και με βάση αυτή τη βιωματική μνήμη να

εξοικειωθούν με την παραγωγή γραπτού λόγου, να έρθουν σε επαφή με πληροφορίες για τη ζωή και το συγγραφικό έργο του Καζαντζάκη, την εποχή του και τα λογοτεχνικά ρεύματα με τα οποία ήρθε σε επαφή, να αντιληφθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γλώσσας του Καζαντζάκη και να εξασκηθούν στην ανάγνωση κειμένου.

Οι παιδαγωγικοί στόχοι θα επιτευχθούν, όταν οι μαθητές μάθουν να εργάζονται στα πλαίσια μιας ομάδας, εξασκηθούν στη διερευνητική και συνεργατική μάθηση, αναπτύξουν την κριτική ικανότητα, αποκτήσουν την εμπειρία της βιωματικής διαδικασίας μάθησης, και επιδείξουν υπευθυνότητα.

Οι τεχνολογικοί στόχοι θα επιτευχθούν, όταν πληρηθούν στον παγκόσμιο ιστό με δεδομένο κριτήριο αναζήτησης (<http://el.wikipedi.org/wiki/ΝίκοςΚαζαντζάκης>, [www.Kazantzakis-museum.gr](http://www.Kazantzakis-museum.gr), [www.historical-museum.gr](http://www.historical-museum.gr)), αποκτήσουν εμπειρία στην αποτίμηση και επιλογή πληροφοριών, ασκηθούν στον επεξεργαστή κειμένου, στην παραγωγή πολυμεσικού κειμένου και εξοικειωθούν με την αντιγραφή και επεξεργασία εικόνων.

### Τρίτο διδακτικό σενάριο

Η τρίτη και τελευταία ιδέα διδακτικού σεναρίου είναι η γνωριμία και σύνθεση, από τους μαθητές, του ιστορικού γεγονότος της ρίψης της ατομικής βόμβας στη Χιροσίμα και στο Ναγκασάκι, με αφορμή μία λογοτεχνική πηγή ή ένα λογοτεχνικό κείμενο, (π.χ. Τα Λουλούδια της Χιροσίμα).

Οι μαθητές πρέπει να διαπιστώσουν και να αξιολογήσουν τις συνέπειες του παραπάνω γεγονότος, τόσο στη ζωή όσων το βίωσαν όσο και όλων των μετέπειτα γενεών σε παγκόσμια κλίμακα, να εξοικειωθούν με την αποτίμηση ενός ιστορικού γεγονότος από διαφορετικές οπτικές γωνίες, να εξηγήσουν την ύπαρξη διαφορετικών προσεγγίσεων και ερμηνειών και να ασκηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Οι συναισθηματικοί στόχοι θα επιτευχθούν, όταν ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές, ως προς τη χρήση των πυρηνικών όπλων, όταν θα βιώσουν τη διαδικασία της ενσυναίσθησης, συνθέτοντας και αποτυπώνοντας το γεγονός μέσα από την οπτική γωνία του αυτόπτη μάρτυρα.

Οι στόχοι τεχνολογισμού θα επιτευχθούν,

όταν εξοικειωθούν οι μαθητές με την αναζήτηση και συλλογή υλικού στο Διαδίκτυο και όταν συνειδητοποιήσουν την πληθώρα των πληροφοριών και την εύκολη πρόσβαση σ' αυτές. Η εξοικείωση με τα πληροφορικά εργαλεία, π.χ. μηχανές αναζήτησης, επεξεργαστές κειμένου, βάσεις δεδομένων, ηλεκτρονικά λεξικά κ.ά., θα δώσουν την ευκαιρία στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν, ερευνήσουν, συσχετίσουν, συγκρίνουν και αναλύσουν δεδομένα και πληροφορίες που θα συλλέξουν, προκειμένου να εξαγάγουν συμπεράσματα και να αναπτύξουν δεξιότητες τεχνολογισμού.

Οι παιδαγωγικοί στόχοι θα υλοποιηθούν με την εξάσκηση των μαθητών σε ομαδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας και σε συνθήκες συνεργατικής και διερευνητικής μάθησης, στις οποίες ο εκπαιδευτικός χάνει πια τον ρόλο του εντολοδόχου και απόλυτου φορέα της γνώσης και αναλαμβάνει τον ρόλο του διαχειριστή δεξιοτήτων, βοηθού, συνεργάτη και συντονιστή των δραστηριοτήτων της τάξης. Εφαρτηριο των παραπάνω είναι οι μαθητές να καλλιεργήσουν κοινωνικές δεξιότητες, να μάθουν να συνεργάζονται, να επικοινωνούν αρμονικά μεταξύ τους, να αλληλοσυμπληρώνονται και να προσφέρουν βοήθεια ο ένας στον άλλον. Περαιτέρω, όταν οι μαθητές αναλάβουν περισσότερες πρωτοβουλίες και δράσουν αυτόβουλα και με αυτενέργεια, θα διαχειριστούν οι ίδιοι το χρόνο και τη μαθησιακή διαδικασία, ώστε να αποκτήσουν ενεργητική και θετική στάση απέναντι στη μάθηση. Το να μάθουν να ασκούν και να δέχονται κριτική, να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση και αίσθημα ατομικής και συλλογικής ευθύνης προσθέτει ανυπολόγιστη αξία στους συγκεκριμένους στόχους.

Επιλεγμένες ιστοσελίδες που αναφέρονται στο ιστορικό γεγονός (<http://users.sch.gr/tgiakoum/atomicbomb.html>, <http://www.inicom.com/hibakusha>, <http://www.netschoolbook.r/atomicbomb.html>, [http://www.provoles.gr/movie's\\_04-05/050225.htm](http://www.provoles.gr/movie's_04-05/050225.htm)), θα προσδώσουν σημαντική αξία στην υλοποίηση όλων των στόχων. Ο εκπαιδευτικός, όταν εντοπίσει τα κείμενα στις παραπάνω διευθύνσεις, θα πρέπει να έχει υπόψη του και το γεγονός ότι κάποιοι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με την ομαδική διδασκαλία, γι' αυτό καλό είναι να έχει εφαρμόσει σε προηγούμενα του μαθήματα κάποιες δραστηριότητες στην

τάξη που θα βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις αναγκαίες δεξιότητες (συνεργατικότητα, πειθαρχία, αυτενέργεια, ικανότητα για συντονισμό κ.ά.), ώστε να εξοικειωθούν στη συνεργατική μάθηση και να συμμετάσχουν με επιτυχία στην ομαδική διδασκαλία. Ο χωρισμός σε ετερογενείς ομάδες, ως προς την επίδοση των μαθητών, θα βοηθήσει, ώστε ο επιμερισμός να δώσει σε όλους τη δυνατότητα προόδου, μέσω εξατομίκευσης της μελέτης. Επιπρόσθετα, εάν χρειάζεται, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει στη σύνθεση των ομάδων, ώστε η κάθε ομάδα να αποτελείται σίγουρα από: ένα παιδί με υψηλή επίδοση, ένα με χαμηλή, και ένα μεικτής επίδοσης (Kennedy, 1990).

Η χρήση των πληροφορικών εργαλείων (επεξεργαστές κειμένου, μηχανές αναζήτησης, ηλεκτρονικά λεξικά κ.ά.), θα παράσχει στους μαθητές την ώθηση να ερευνήσουν, συσχετίσουν, συγκρίνουν και αναλύσουν τα δεδομένα και τις πληροφορίες που θα συλλέξουν, προκειμένου να εξαγάγουν συμπεράσματα. Ο εκπαιδευτικός θα είναι ο διαχειριστής δεξιοτήτων, καθοδηγητής, διευκολυντής και αρωγός στην όλη διαδικασία. Θα συμβουλεύει και θα παρεμβαίνει για να λύσει απορίες, να προωθήσει τη συζήτηση και να βοηθήσει στην ομαλή πορεία της όλης προσπάθειας.

Πλούσιο οπτικό και ηχητικό υλικό υπάρχει στις ιστοσελίδες

[http://www.kathimerini.gr/4dcgi/\\_w\\_articles\\_katglobal\\_2\\_07/08/2005\\_1284347](http://www.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_katglobal_2_07/08/2005_1284347),

<http://www.netschoolbook.gr/atomicbom.html>,

[http://www.bbc.co.uk/greek/specials/169\\_hiros\\_hima/index.shtml](http://www.bbc.co.uk/greek/specials/169_hiros_hima/index.shtml),

<http://www.netschoolbook.gr/einstein>,

<http://www.inicom.com/hibakusha>,

από τις οποίες οι μαθητές μπορούν να αποκωδικοποιήσουν εκείνες τις πληροφορίες που αφορούν στη χρήση των πυρηνικών όπλων, να επιστήμουν τα διαφορετικά επιχειρήματα για τη χρήση της ατομικής βόμβας και να μπου στην θέση του συντάκτη άρθρων, για το συγκεκριμένο θέμα. Οι μαθητές μπορούν να υποδυθούν ρόλους, όπως τον ρόλο των υποστηρικτών της χρήσης της ατομικής βόμβας και/ή τον ρόλο των πολεμιών της χρήσης της και να τους δραματοποιήσουν στην τάξη. Επιπρόσθετα, μπορούν να

αναλάβουν ρόλους των επιζώντων της επίθεσης και με τη βοήθεια του επεξεργαστή κειμένου να γράψουν την προσωπική τους αφήγηση στο ημερολόγιό τους για το γεγονός, εκθέτοντας παράλληλα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Ακόμη, θα έχουν τη δυνατότητα να διαβάσουν μαρτυρίες μέσα από τις διαδικτυακές πηγές, ανθρώπων που περιγράφουν την ώρα της επίθεσης και τις καταστροφικές συνέπειες της, την τραγική κατάσταση των θυμάτων και τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους και να εξαγάγουν ελπιδοφόρα μηνύματα για τη ζωή. Εκτός από αυτά, οι μαθητές μπορούν να συλλέξουν και να συγκεντρώσουν πληροφορίες και υλικό για την πόλη και τα μνημεία που υπάρχουν σε αυτήν και θυμίζουν την τραγωδία, π.χ. το «Μνημείο Ειρήνης», το «Μνημείο Σασάκι Σαντάκο», το «Πάρκο Ειρήνης» και τη «Φηλόγα της Ειρήνης».

Επιδηγοικά, εξίσου σημαντικό για να αναφερθεί, είναι το γεγονός ότι οι μαθητές, αξιοποιώντας τον επεξεργαστή κειμένου, θα εκφραστούν με κείμενα που θα γράψουν οι ίδιοι, για να ευαισθητοποιήσουν την κοινή γνώμη, για να σταματήσουν οι πυρηνικές δοκιμές που θέτουν σε απειλή τον πλανήτη Γη, και να ανακαλύψουν την επίδραση του ιστορικού γεγονότος στον κινηματογράφο

([http://www.provoles.gr/movie's\\_04-05/050225.htm](http://www.provoles.gr/movie's_04-05/050225.htm), <http://104fm.gr/all-news/culture/80-cinema/2626> --.html, <http://www.myfilm.gr/article2757.html#>).

Συγκεκριαίωνοντας, όηες οι ομάδες θα παρουσιάσουν τα πορίσματά τους, γραπτά ή προφορικά στην τάξη, για να ολοκληρωθεί η σύνθεση του όηου θέματος και να γίνει σύνοψη των αποτελεσμάτων, σχολιασμός και κριτική, ώστε μια τέτοια προσπάθεια να βελτιωθεί στο μέλλον.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, αβίαστα συνάγεται το συμπέρασμα, ότι οι Τ.Π.Ε. αξιοποιούνται για να ζωντανέψει η διδασκαλία, να διεγερθεί η φαντασία και η δημιουργικότητα των μαθητών και διαφαίνεται ότι το μάθημα ξεφεύγει από τη μέθοδο της «ελεγχόμενης ανάγνωσης» κατά τη διδακτική πράξη, που καθιστά τον μαθητή παθητικό δέκτη της μιας και μοναδικής «ορθής» ερμηνείας του κειμένου και τον εκπαιδευτικό να βρίσκεται συνήθως σε έναν κυριαρχικό ρόλο. Οι Τ.Π.Ε. μπορούν να συνεισφέρουν σε ένα νέο τρόπο πρόσληψης του λογοτεχνικού κειμένου. Η πολυμεσική παρουσία-

ση του λογοτεχνικού έργου αναδεικνύει πτυχές της εικονοποιίας και της μουσικότητας του εσωτερικού ρυθμού του λογοτεχνικού κειμένου. Επιπρόσθετα, παρέχεται η δυνατότητα στους μαθη-

τές να δημοσιεύσουν τα συγγραφικά τους πονήματα, με αποτέλεσμα να εκπαιδεύονται σε δύο ρόλους, του συγγραφέα και του αναγνώστη.

### ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bruner, J. (1915). Discovery Learning. Ανακτήθηκε 30 Απριλίου 2011 από το Διαδίκτυο :

<http://www.learning-theories.com/discovery-learning-bruner.html>,

<http://www.scribd.com/doc/26645370/Jermore-Bruner-s-Theory-of-Education>,

[http://www.odu.edu/educ/roverbau/Class\\_Websites/761\\_Spring\\_04/Assets/course\\_docs/ID\\_Theory\\_Reps\\_Sp04/Bruner-Cherry.pdf](http://www.odu.edu/educ/roverbau/Class_Websites/761_Spring_04/Assets/course_docs/ID_Theory_Reps_Sp04/Bruner-Cherry.pdf).

Γιακουμάτου, Τ. (Άνοιξη, 2002). Δίκτυα και Θθόνες - Βήματα προς μια νέα σχέση με τον γραπτό λόγο, *Φιλολογος*, τ. 107.

Καραδόγλου, Χ. Λ. (Φθινόπωρο, 1997). Ζητήματα Διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, *Φιλολογος*, τ. 89.

Mezirow, J. & Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A guide to transformational and emancipatory learning*. San Francisco : Jossey-Bass.

Νικοηαΐδου, Σ. & Γιακουμάτου, Τ. (2001). *Διαδίκτυο και Διδασκαλία*. Αθήνα: Κέδρος.

Taylor, W.E. (1998). *The Theory and Practice of Transformative Learning : A Critical Review Information Series No. 374*. Ανακτήθηκε 30 Απριλίου 2011 από το Διαδίκτυο :

<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED423422.pdf>.

Piaget's Theory. Ανακτήθηκε 30 Απριλίου 2011 από το Διαδίκτυο :

<http://www.funderstanding.com/content/piaget>,

<http://psych.colorado.edu/~colunga/P4684/piaget.pdf>,

<http://psychology.about.com/od/piagetstheory/a/keyconcepts.htm>.

Vygotsky, L. (1896-1934). Social Development Theory. Ανακτήθηκε 30 Απριλίου 2011 από το Διαδίκτυο :

<http://www.learning-theories.com/vygotskys-social-learning-thery.html>,

<http://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>,

[http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Vygotsky's\\_constructivism](http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Vygotsky's_constructivism).

# Τι σημαίνει σκέφτομαι ιστορικά; Ένα ερώτημα για μικρούς και μεγάλους και ένα Σχέδιο Δράσης - Μικρής Κλίμακας Εφαρμογή στο Μάθημα της Ιστορίας μέσα στα Πλαίσια των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων

Δρ Χαρά Μακρυγιάννη, Β.Δ. Δημοτικής Εκπαίδευσης, Συντονίστρια της Παρεμβατικής Δράσης και Μικρής Κλίμακας Εφαρμογής, Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου  
Δρ Μαριάννα Φωκαΐδου-Παπαμάρκου, Δασκάλα, Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

«Χρειαζόμαστε μια έννοια ιστορικής παιδείας ως την καλύτερη ελπίδα για να εφοδιάσουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες μας με τη δεξιότητα να προσανατολίζονται στο χρόνο ιστορικά».

(Lee, 2006, σ. 66)

## Εισαγωγή

Μέσα στα πλαίσια των Προαιρετικών Σεμιναρίων με Παρεμβατική Δράση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, τα οποία προσφέρθηκαν για πρώτη φορά κατά τη σχολική χρονιά 2010-2011 σε μαθητές, μαθήτριες και εκπαιδευτικούς με στόχο τη στήριξη της σχολικής μονάδας ως οργανισμού μάθησης και ανάπτυξης, πραγματοποιήθηκε μια συνεργασία μεταξύ Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και τριών Δημοτικών σχολείων της πόλης και επαρχίας Λευκωσίας. Η παρέμβαση, που συμπεριέλαβε δράσεις από την Γ' μέχρι την Στ' τάξη, εντάχθηκε μέσα στα πλαίσια της μικρής κλίμακας ελεγχόμενης εφαρμογής των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων (Ν.Α.Π.) στο μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο.

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία των Ν.Α.Π (Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, *Ιστορία*, 2010) βασικός σκοπός του μαθήματος της ιστορίας είναι η *καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης*. Επιπρόσθετα, με τη διδασκαλία του μαθήματος επιδιώκεται η *συνεχής ανανέωση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το ιστορικό παρελθόν* και προωθείται η *κριτική προσέγγιση των ιστορικών δεδομένων χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις* με

στόχο τη *διάπληση ενεργών δημοκρατικών πολιτών* (Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, *Ιστορία*, 2010, σ. 160).

Ένα βασικό θέμα που συνδέεται με τη νέα προσέγγιση στο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας είναι η προσπάθεια ανεύρεσης τρόπων που να ωθούν τα παιδιά να καταστούν από παθητικοί δέκτες γνώσεων, οι οποίες δεν επιδέχονται κριτική, σε άτομα που ενεργούν στη διαμόρφωση του μέλλοντος. Έτσι θα μπορούσαν να κατακτήσουν τις ικανότητες, τις γνώσεις και τα μέσα για την προσωπική τους ανάπτυξη και την απόκτηση κριτικής σκέψης. Σε αυτό το πλαίσιο, το μάθημα της Ιστορίας γίνεται πιο συναρπαστικό και πιο αποτελεσματικό με τη χρήση πηγών, οι οποίες βοηθούν τα παιδιά να αυτενεργήσουν και να ανακαλύψουν στοιχεία που οδηγούν σε μια πιο διεξοδική διερεύνηση μιας ιστορικής περιόδου (Τζόκας, 2002).

Μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση έχει ως κεντρικό άξονα το σχολείο και φορείς της είναι οι εκπαιδευτικοί, γι' αυτό ιδιαίτερα σημαντικό είναι, όπως τονίζει και η Γενική Διευθύντρια του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, οι εκπαιδευτικοί να τύχουν επιμόρφωσης, σύμφωνα με τα Ν.Α.Π., τα οποία θα κληθούν να εφαρμόσουν, με σκοπό να

κατανοήσουν τις αρχές και τους στόχους τους, να μνηθούν στο περιεχόμενο, στη μεθοδολογία και στους τρόπους αξιολόγησης που προτείνουν (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Γραφείο Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων, 2010α, σ. 7).

Στο συγκεκριμένο αυτό τοποθετήθηκε και ο σκοπός της παρεμβατικής δράσης: *η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις κύριες έννοιες και τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας στο Δημοτικό σχολείο του μαθήματος της Ιστορίας και η ανάπτυξη εργαλείων διαλεκτικού επαναπροσδιορισμού του ρόλου του γνωστικού αντικείμενου με βάση τα Νέα Προγράμματα Σπουδών* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010β, σ. 123). Η δράση επικεντρώθηκε σε τρεις κατηγορίες στόχων: α) την ανάπτυξη γνώσης περιεχομένου, β) την ανάπτυξη εννοιών, τόσο εννοιών «δευτέρου επιπέδου» (έννοιες που συμπεριλαμβάνουν αντιλήψεις και ιδέες σχετικά με τις ιστορικές αναφορές, τα τεκμήρια και ερμηνείες, την αλληλαγή και τη συνέχεια, την αιτία και το αποτέλεσμα, την ενσυναίσθηση, τον ιστορικό χρόνο κ.ά.), που χρησιμοποιούνται από τους ιστορικούς στη μελέτη της ιστορίας καθώς και εννοιών περιεχομένου (έννοιες που οι ιστορικοί χρησιμοποιούν για να περιγράψουν πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά φαινόμενα, π.χ. εμπόριο, δημοκρατία, παιδί), τις οποίες οι ιστορικοί χρησιμοποιούν για να περιγράψουν το παρελθόν), και γ) την ανάπτυξη στάσεων (Ομάδα Μάχιμων Εκπαιδευτικών Δημοτικής, 2009).

### Δομή Παρεμβατικής Δράσης

Το Πρόγραμμα άρχισε με τέσσερις επιμορφωτικές συναντήσεις στις σχολικές μονάδες, που είχαν ως στόχο την ενημέρωση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με την εισαγωγή των Ν.Α.Π. στο μάθημα της Ιστορίας.

Οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να προβληματιστούν και, μέσα από συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, να συνεργαστούν και να προχωρήσουν, στις συναντήσεις που ακολούθησαν (Φεβρουάριος-Ιούνιος 2011), σε μια εναλλακτική αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων και σε παραγωγή πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού καταγράφοντας την προσέγγισή τους σε συγκεκριμένα σχέδια μαθήματος για την κάθε τάξη.

Τέθηκε ο προβληματισμός ότι μέσα από το νέο

Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας, το περιεχόμενο και τη μέθοδο διδασκαλίας τονίζεται ιδιαίτερα η ανάγκη για μια σφαιρική παρουσίαση αληθιά και εις βάθος διερεύνηση των διαφόρων πτυχών της ζωής του ανθρώπου στις διάφορες ιστορικές περιόδους. Προτάθηκε όπως, , γίνει προσπάθεια, όσον αφορά τη γνώση περιεχομένου, να δοθεί ίση έμφαση σε πτυχές της ιστορίας, όπως η καθημερινή ζωή και η εκπαίδευση των παιδιών σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους, να ληφθούν πρόνοιες για αναγνώριση και συμπερίληψη των προσωπικών και προφορικών ιστοριών των μαθητών και να γίνει συνειδητή προσπάθεια να συνδυαστεί η διδασκαλία περιλήψεων-επισκοπήσεων μεγάλων ιστορικών περιόδων με τη διδασκαλία θεματικών μελετών επί μεγάλων χρονικών διαστημάτων και την εις βάθος μελέτη γεγονότων και σύντομων χρονικών περιόδων με σκοπό την ανάπτυξη από τους μαθητές ιστορικών πηλασιών με συνοχή, προσέγγιση η οποία τεκμηριώνεται και από ερευνητικά ευρήματα διεθνώς (βλ. για παράδειγμα: Shemilt, 1980; 1987, Lee 2005; Counsell, 2011).

Αναμφίβοτα, δόθηκε έμφαση στην ανάγκη για ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης και του αναστοχασμού των μαθητριών και μαθητριών, καθώς επίσης και στην επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών ως ερευνητών, παιδαγωγών και προαγωγών δράσεων και δραστηριοτήτων μέσα στη σχολική μονάδα, πάντα με βάση τις αναζητήσεις, τις ανησυχίες και τα ερωτήματα των παιδιών. Επί τούτου προτάθηκε όπως στην οργάνωση της κάθε διδακτικής ενότητας συμπεριληφθούν πρόνοιες για τον προσδιορισμό των προϋπαρχουσών ιδεών των μαθητών και μαθητριών σχετικά με έννοιες περιεχομένου και επιστημολογικές (δευτέρου επιπέδου) έννοιες. Αυτός, εξάλλου, ήταν και ο λόγος δημιουργίας και χορήγησης στα παιδιά του εργαλείου διάγνωσης του τρόπου προσέγγισης ιστορικών πηγών. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις επιμορφωτικές συναντήσεις κλήθηκαν να προσδιορίσουν τις έννοιες και τις σχετικές ικανότητες (χρήση πηγών), στις οποίες θα επικεντρώνονταν για τη συγκεκριμένη υπό διαμόρφωση ενότητα. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη συμπερίληψη στόχων, οι οποίοι αναφέρονται ρητά στο ζήτημα της ανάπτυξης των ιδεών των μαθητών και μαθητριών γύρω από τις ιστορικές έννοιες.

Η παραγωγή υλικού επικεντρώθηκε στη διερεύνηση και την επεξεργασία του θέματος: *η καθημερινή ζωή των παιδιών* στην ανάλογο χρονολογική περίοδο που εξετάζε η κάθε τάξη κατά τη δεδομένη στιγμή. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί προχώρησαν στην εφαρμογή της παρέμβασης μέσα στην τάξη. Όλες οι διδακτικές εφαρμογές άρχισαν με συγκεκριμένα μαθήματα, τα οποία ήταν κοινά για όλες τις τάξεις και θεωρούνται βασικά για την εισαγωγή του θέματος.

Στόχοι της παρεμβατικής δράσης ήταν οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τις διδακτικές εφαρμογές, να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να:

- ονομάζουν διαφορετικά είδη πηγών, από τα οποία μπορούμε να πάρουμε τεκμήρια για τη ζωή των ανθρώπων στο παρελθόν,
- τοποθετούν εκείνες τις πηγές μέσα σε ευρύτερες κατηγορίες πηγών,
- τοποθετούν τις ιδέες τους για τις πηγές που τους δίνονται σε ένα πλαίσιο,
- τροποποιούν αυτές τις ιδέες, λαμβάνοντας υπόψη τα νέα ερωτήματα ή τα νέα στοιχεία που έρχονται στο φως,
- αναστοχάζονται τη συνεχή διαδικασία της διερεύνησης και «δοκιμασίας» των ιδεών τους,
- να αναστοχάζονται τις δικές τους ζωές και το περιβάλλον στο οποίο ζουν, ως ένα τρόπο παραγωγής νέων στοιχείων και τεκμηρίων,
- υποστηρίζουν τη θέση τους χρησιμοποιώντας επιχειρήματα στη βάση τεκμηρίων,
- προσφέρουν έναν «απολογισμό» της διαδικασίας με την οποία οι ιστορικοί θέτουν και υποστηρίζουν τις θέσεις τους,
- σέβονται τα τεκμήρια και τις καλές τεκμηριωμένους κρίσεις.

### Μεθοδολογία

Για την εφαρμογή και παρακολούθηση της παρέμβασης ακολούθηθηκε μεθοδολογία έρευνας δράσης. Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα εξής:

- Ερωτηματολόγιο διερεύνησης στάσεων των

εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα, όσον αφορά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας.

- Έντυπα διερεύνησης του τρόπου προσέγγισης ιστορικών πηγών από τους μαθητές και τις μαθήτριες πριν και μετά από την εφαρμογή της παρέμβασης.
- Πρακτικές εφαρμογές των εκπαιδευτικών στην τάξη με βάση εκπαιδευτικό υλικό που αναπτύχθηκε στα πλαίσια της φιλοσοφίας των Ν. Α. Π. και επικεντρώθηκε στη συγκεκριμένη θεματική.
- Συστηματική παρατήρηση μαθητών και μαθητριών στην τάξη με βάση πρωτόκολλο καταγραφής των αναφορών των παιδιών σε συγκεκριμένα πλαίσια από τις εκπαιδευτικούς και τις λειτουργούς του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
- Καταγραφή σημειώσεων - ημερολόγιο σχολίων και αναστοχασμού των παιδιών.
- Κινηματογράφηση διδακτικών εφαρμογών και αξιοποίηση τους στον αναστοχασμό της κάθε εκπαιδευτικού και τη γενικότερη ανατροφοδότηση.

### Εργαλείο διάγνωσης τρόπου προσέγγισης ιστορικών πηγών

Οι δεξιότητες που απαιτούνται για να μπορέσει κάποιος να χρησιμοποιήσει τις πηγές περιλαμβάνουν την παρατήρηση, τη διερεύνηση, την ικανότητα σχηματισμού ερωτήσεων για το υλικό που έχει μπροστά του, τη σύγκριση και την ικανότητα να επικοινωνεί κάποιος με άλλους, μεταφέροντας σκέψεις και συμπεράσματα (Sebba, 2000). Οι στόχοι και οι δραστηριότητες του νέου Προγράμματος Σπουδών της Ιστορίας δίνουν μεγάλη έμφαση στην εκτενή χρήση των πηγών και των τεκμηρίων, από όλα τα παιδιά, όλων των μαθησιακών επιπέδων (Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, *Ιστορία*, 2010). Ευκαιρίες καθοούνται να δημιουργούν συνεχώς και οι εκπαιδευτικοί, ώστε να προσφέρουν τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να παρατηρούν προσεκτικά και με αμείωτο ενδιαφέρον, να εξετάζουν, να αμφισβητούν, να συγκρίνουν, να αρχίσουν να σκέφτονται αφαιρετικά και, με βάση ιστορικά τεκμήρια, να κατα-

λήγουν σε συμπεράσματα.

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας, αλλιά και πολλιά άλλη προγράμματα στο διεθνή χώρο τονίζουν πως η ανακάθυψη, η διερεύνηση και η εξέταση αντικειμένων, εικόνων, κτηρίων και άλλων πηγών κάνουν το μάθημα της Ιστορίας μια δραστηριότητα βασισμένη στην εμπειρία, μια δραστηριότητα κατά την οποία η *ιστορία του παρελθόντος* δεν προκαθορίζεται, αλλιά γίνεται ταξίδι ανακάθυψης για το κάθε παιδί ξεχωριστά (βλ. για παράδειγμα: Συμβούλιο της Ευρώπης, 2011; NCCA, 2011). Επίσης, δίνεται έμφαση στην προσεκτική εξέταση ενός αντικειμένου που ανήκει σε μια άλλη χρονική περίοδο, διαδικασία η οποία βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν την αίσθηση ενός χρόνου διαφορετικού από το παρόν. Μπορεί, επίσης, να φέρει τα παιδιά σε πιο άμεση επαφή με το παρελθόν και να προκαλέσει το ενδιαφέρον και το θαυμασμό τους για τις ικανότητες των ανθρώπων του παρελθόντος. Επιπρόσθετα, η εργασία με πηγές συμβάλλει στην ανάπτυξη των αναλυτικών δεξιοτήτων των παιδιών: τους δίνει τη δυνατότητα να παρατηρούν, να διακρίνουν, να διαχωρίζουν, να συγκρίνουν, να ζυγίζουν διάφορες και διαφορετικές οπτικές γωνίες, και να καταλήγουν σε τεκμηριωμένα συμπεράσματα για τις ανθρώπινες ενέργειες και αποφάσεις. Μέσα από αυτή την προσέγγιση, επέρχεται σταδιακά η εξοικείωση των παιδιών με μια ποικιλία πηγών και τεκμηρίων που απεικονίζουν τις πολλές πτυχές των ανθρώπων του παρελθόντος και όχι μόνο εκείνων των ανθρώπων που έχουν δημιουργήσει ένα γραπτό κείμενο. Τα παιδιά αναπτύσσουν μια κριτική στάση απέναντι στα αντικείμενα της δικής τους καθημερινότητας και αυτά που τα περιστοιχίζουν ως πιθανές πηγές τεκμηρίων για τις μελλοντικές γενιές και μαθαίνουν παράλληλα να εκτιμούν τη σπουδαιότητα των πηγών και των τεκμηρίων του παρελθόντος (Shemilt, 1980; 1987, Lee 2005; Counsell, 2011; NCCA, 2011).

Πριν, λοιπόν, από την πρακτική εφαρμογή στην κάθε τάξη και αφού συζητήθηκαν με τις εκπαιδευτικούς όλα τα πιο πάνω δόθηκε ένα αρχικό εργαλείο διάγνωσης του τρόπου που προσεγγίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις διάφορες ιστορικές πηγές. Δόθηκαν αποσπάσματα από πηγές (γραπτά κείμενα) σχετικά με το θέμα και στην ανάλογη περίοδο. Ζητήθηκε από το κάθε

παιδί ξεχωριστά να διαβάσει την πηγή και στη συνέχεια να την αναλύσει με τη βοήθεια συγκεκριμένων ερωτήσεων. Στόχος ήταν να φανεί κατά πόσο και με ποιο τρόπο τα παιδιά αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο της πηγής και κατανοούν πιθανά μηνύματα που περνούν μέσα από την πηγή. Επίσης, το εάν είναι σε θέση να ασκούν κριτική στα γραφόμενα ή εάν παίρνουν ως δεδομένο κάτι που τους δίνεται. Οι ερωτήσεις που ζητήθηκε από τα παιδιά να απαντήσουν σε σχέση με την κάθε πηγή ήταν οι εξής:

- *Τι μου λέει αυτή η πηγή;*
- *Τι μπορώ να μαντέψω; Τι μπορώ να υποθέσω σε σχέση με αυτά που μου λέει;*
- *Τι δεν μπορεί να μου πει αυτή η πηγή;*
- *Ποιες άλλες ερωτήσεις χρειάζεται να ρωτήσω;*



Τα παιδιά αφέθηκαν ελεύθερα να εκφραστούν χωρίς καμία καθοδήγηση από τις εκπαιδευτικούς σε σχέση με το κείμενο που διάβασαν. Το ίδιο έντυπο δόθηκε στα παιδιά μετά το τέλος της παρέμβασης και εντοπίστηκαν τα σημεία διαφοροποίησης.

### Έντυπο Παρατήρησης και Ημερολόγιο Αναστοχασμού

Κατά τη διάρκεια των πρακτικών εφαρμογών στην τάξη, η κάθε εκπαιδευτικός λειτουργούσε και ως ερευνήτρια έχοντας ένα *Τετράδιο Αναστοχασμού*, στο οποίο κατέγραφε διάφορες παρατηρήσεις της σχετικά με τις αντιδράσεις των παιδιών σε βασικά

σημεία, την αλληλεπίδραση που είχε αυτή με τα παιδιά ή τα παιδιά μεταξύ τους, κάποια ενδιαφέροντα στοιχεία, καθώς και τις προσωπικές της παρατηρήσεις μετά από κάθε διδασκαλία. Αυτή η φυσική συλλογή δεδομένων είναι μια αποτελεσματική στρατηγική, η οποία μπορεί εύκολα να ενσωματωθεί στη διαδικασία της διδασκαλίας και να αποτελέσει πλούσια βάση αναστοχασμού (Fichtman & Siva, 2003).

Επίσης, το κάθε παιδί είχε το δικό του *Τετράδιο Σκέψεων* μέσα στο οποίο έγραφε σχόλια και παρατηρήσεις για το κάθε μάθημα, έτσι ώστε να μπορέσουν να διαφανούν κάποιες πιθανές αλλαγές στον τρόπο αντιμετώπισης κάποιων θεμάτων, οι οποίες προέκυψαν μέσα από τη νέα διδακτική προσέγγιση. Αυτό έδωσε την ευκαιρία στο κάθε παιδί να συμβάλει στην αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, παίρνοντας ταυτόχρονα ανατροφοδότηση τόσο για τις σκέψεις του όσο και για την εργασία του.

### Διδακτικό μοντέλο για κάθε μάθημα

#### 1. Ερώτημα - Προβληματισμός

- Περιέργεια-Πρόκληση-Εξερεύνηση
- Κεντρικό Ερώτημα: Πώς μπορώ να μάθω για την καθημερινή ζωή των παιδιών;

#### 2. Αξιοποίηση Χρόνου και Δόμηση Δραστηριοτήτων με τρόπο ώστε να επιτυγχάνεται:

- Η ποιοτική εργασία μαθητών/τριών σε ατομικό επίπεδο, σε ζευγάρια ή ομάδες
- Η συζήτηση των τρόπων εργασίας και σκέψης μαθητών/τριών
- Η εις βάθος διερεύνηση, εκεί όπου απαιτεί το μάθημα
- Η διαφοροποίηση

#### 3. Αναστοχασμός παιδιών: *Τι έχω μάθει; Τι άφησα να μάθω και πώς;*

Αναστοχασμός εκπαιδευτικού

### Διδακτικές Εφαρμογές

- Μάθημα 1: Έντυπο διάγνωσης (Πριν την παρέμβαση)
- Μάθημα 2: Ποιος/Ποια είμαι;

- Μάθημα 3: Ποιος/ποια ήμουν; Ποιος,/ποια θα είμαι;
- Μάθημα 4: Πώς μπορώ να μάθω για μένα; Πώς μπορώ να μάθω για το παρελθόν μου;
- Μάθημα 5: Ποιοι/Ποιες είμαστε;
- Μάθημα 6: Πώς μπορώ να μάθω για το παρελθόν των ατόμων της οικογένειάς μου;
- Μάθημα 7: Πώς μαθαίνω για την καθημερινή ζωή των παιδιών στα χρόνια... (ανάλογα με τη χρονική περίοδο)
- Μάθημα 8: Έντυπο διάγνωσης (Μετά την παρέμβαση)

Μετά από τα εισαγωγικά μαθήματα, ξεκίνησαν οι διδακτικές εφαρμογές σε κάθε τάξη με κεντρικό ερώτημα: *Πώς μαθαίνω για την καθημερινή ζωή των παιδιών στα χρόνια ...*(ανάλογα με τη χρονολογική περίοδο που εξετάζε η κάθε τάξη τη δεδομένη στιγμή). Το συγκεκριμένο ερώτημα που αποτελούσε και το θέμα της ενότητας κοινοποιήθηκε στα παιδιά κατά τη διάρκεια διαφόρων φάσεων του μαθήματος και λειτούργησε ως βάση σύνδεσης της νέας γνώσης. Όσον αφορά τη διδακτική μεθοδολογία, με αυτό τον τρόπο δημιουργούνται σαφείς δεσμοί μεταξύ της τρέχουσας και της προϋπάρχουσας γνώσης, τα αποτελεσματικά ερωτήματα συνδέονται με τις μαθησιακές προθέσεις και χρησιμοποιούνται για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, για συζήτηση, κατανόηση και μάθηση.

Η ιστορική σκέψη συνδέεται με τη χρήση καταλοίπων ως πηγών και την ερμηνεία τους ως μαρτυριών. Αυτό σημαίνει ότι η ιστορική σκέψη εξαρτάται από την ικανότητα του ιστορικού να διαβάσει ένα κείμενο ή αντικείμενο, ώστε να μπορέσει στη συνέχεια να το χρησιμοποιήσει ως πηγή και



να το ερμηνεύσει ως μαρτυρία. Η μελέτη της ιστορικής σκέψης των παιδιών ως προς την ιστορική ανάγνωση απαιτεί μια βαθιά και σύνθετη ανάλυση και θεωρείται μια πολύ σημαντική δεξιότητα, η οποία θα πρέπει να καλλιεργείται (Lee, 2005; Νάκου, 2000).

Όσον αφορά την ιστορική ερώτηση, αυτή θεωρείται πολύ βασικό χαρακτηριστικό της ιστορικής διαδικασίας. Η σημασία της ερώτησης για την ιστορική σκέψη και η σχέση της, μέσα από τη δεξιότητα κριτικού ελέγχου των μαρτυριών, της ερμηνείας τους, αλήθια και των ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων, με την ιστορική γνώση και τη φαντασία, έχει υποστηριχτεί από πολλούς ιστορικούς. Οι ερωτήσεις και τα τεκμήρια στην ιστορία είναι αλληλεξαρτώμενα. Τεκμήριο είναι καθετί που σε καθιστά ικανό να απαντήσεις την ερώτησή σου. Η ιστορική σκέψη των παιδιών ως προς τις ερωτήσεις που θέτουν μπορεί να μελετηθεί με βάση τις απαντήσεις τους. Άρα, είναι σημαντικό για τα παιδιά να εμπλέκονται σε δραστηριότητες που τους ζητούν να θέσουν τις δικές τους ερωτήσεις (Counsell, 2011; Lee, 2005; Νάκου, 2000).

Τόσο κατά την παραγωγή των σχεδίων μαθήματος όσο και κατά τη διδακτική εφαρμογή δόθηκε έμφαση στον κριτικό γραμματισμό και την πολυεπίπεδη παρουσίαση του περιεχομένου, έγινε ευρεία χρήση ενδεικτικών ιστορικών πηγών και αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας. Οι δραστηριότητες επικεντρώθηκαν στο να βοηθήσουν τα παιδιά να αντλούν πληροφορίες από την πηγή που είχαν κάθε φορά μπροστά τους και να εξαγουν έγκυρα συμπεράσματα. Επιπλέον, να είναι σε θέση να εξηγούν ή να διατυπώνουν τις δικές τους υποθέσεις, παραθέτοντας τεκμήρια που να τις στηρίζουν. Όλα αυτά έγιναν με τη χρήση κατάλληλου λεξιλογίου, το οποίο ήταν πολύ βασικό για σκοπούς διατύπωσης αλήθια και γνωστικής καλλιέργειας. Συγκεκριμένα, γινόταν χρήση επιρρημάτων και εκφράσεων που ήταν πάντοτε αναρτημένα στην πινακίδα ή τα παιδιά τα είχαν τοποθετημένα, με σειρά βεβαιότητας, μπροστά τους σε κάρτες (πάνω σε *σχοινί μπουγάδας*): *σίγουρα πιθανότατα, μάλλον, πιθανόν, δεν υπάρχουν ενδείξεις, ίσως, αποκλείεται*. Μέσα από την παρουσίαση υποθέσεων και συμπερασμάτων με τη χρήση του ειδικού αυτού λεξιλογίου, τα παιδιά αναπτύσσουν τη δεξιότητα της προ-



φορικής έκφρασης και κατανοούν πως υπάρχουν διάφορες διαβαθμίσεις βεβαιότητας στη διαδικασία διατύπωσης ενός επιχειρήματος.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην παιδαγωγική διαφοροποίηση (διδασκαλία προσαρμοσμένη στο επίπεδο ετοιμότητας του κάθε παιδιού), καθώς επίσης και στις συνεργατικές και βιωματικές μορφές μάθησης. Μέσα από τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων σε διάφορα επίπεδα, η παρεμβατική δράση επιδίωξε και επιδιώκει τον ορθά δομημένο, οργανωμένο, συγκροτημένο και στοχευμένο διάλογο.

### *Εν κατακλείδι - Τα πάντα ρει*

Η παρεμβατική αυτή δράση, συνδυασμένη με την μικρή κλίμακα εφαρμογής των Ν.Α.Π. στις σχολικές μονάδες, αναγνωρίζει τη διδακτική πράξη ως μια πολυσχιδή και σύνθετη διαδικασία, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στους τέσσερις τοίχους μιας σχολικής τάξης και έρχεται να συνεισφέρει στον συνεχή αναστοχασμό των εκπαιδευτικών πάνω στη διδακτική τους πράξη και στο συγκεκριμένο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα, καθώς επίσης, και στον εμπλουτισμό των διδακτικών και μαθησιακών προτάσεων.

Τα μαθήματα που έγιναν κατά τη διάρκεια της παρεμβατικής δράσης έχουν βιντεοσκοπηθεί και μαζί με τα διάφορα άλλα μεθοδολογικά εργαλεία αναλύονται περαιτέρω για εξαγωγή συμπερασμάτων και βαθύτερο αναστοχασμό, ώστε να αποτελέσουν χρήσιμο οδηγό για την εισαγωγή των Ν.Α.Π. στα σχολεία.

Η φράση που χαρακτηρίζει τη φιλοσοφία του Ηρακλείτου *Τα πάντα ρει... μηδέποτε κατά τ' αυτό*

μένειν εκφράζει απόλυτα τη δράση αυτή, καθότι τόσο το τελικό αποτέλεσμα (παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού), όσο και η ερευνητική και

διδασκτική διαδικασία τυγχάνουν διαρκούς διανοητικής επαναδιαπραγμάτευσης και περεταίρω έρευνας.

## ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Counsell, C. (2011). Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers' achievement. In: *The Curriculum Journal*, 22: 201–225. London: Routledge.

Counsell, C. (2011, in press) 'Generating historical argument in the classroom: exploring historical causation and historical change'. In: D. Shemilt & L. Perikleous (eds.) *Developing Historical Understanding*. Nicosia, Cyprus: Association for Historical Dialogue and Research.

Fichtman D.N. & Silva-Yendol, D. (2003). *The reflective Educators Guide to Classroom Research. Learning to Teach and Teaching to Learn through practitioner Inquiry*. California: Corwin press.

Συμβούλιο της Ευρώπης (2011). *Μια ματιά στο παρελθόν μας. Γενικές Σημειώσεις για Εκπαιδευτικούς*. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.

Lee, J. P. (2005). *Putting Principles into Practice : Understanding History. How Students Learn. History in the Classroom*. New York : National Research Council of the National Academies.

Lee, J. P. (2006). Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας. Στο: Γ. Κόκκινου & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

NCCA. (n.d.). *Προσεγγίσεις και Μεθοδολογίες για το μάθημα της Ιστορίας, Συμβούλιο για το Πρόγραμμα Σπουδών και Αξιολόγησης Ιρλανδίας*. Ανακτήθηκε 12 Φεβρουαρίου 2011 από το Διαδίκτυο:

[http://www.curriculumline.ie/en/Primary\\_School\\_Curriculum/Social\\_Environmental\\_and\\_Scientific\\_Education\\_SESE/History/History\\_Teacher\\_Guidelines](http://www.curriculumline.ie/en/Primary_School_Curriculum/Social_Environmental_and_Scientific_Education_SESE/History/History_Teacher_Guidelines).

Ομάδα Μάχιμων Εκπαιδευτικών Δημοτικής. (2009). *Κοινή Πρόταση για τη Δομή Περιεχομένου στη Διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο*. (Αδημοσίευτη πρόταση στα πλαίσια της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης για τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Ιστορίας).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2010α). *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα 2010-2011 Ενημερωτικό Δελτίο*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2010β). *Προαιρετικά Σεμινάρια Επιμόρφωσης 2010-2011*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Sebba, J. (2000). *Ιστορία για όλους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Shemilt, D. (1980). *Evaluation study: Schools Council History 13–16 Project*. Edinburgh:

Holmes McDougall.

Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In: C. Portal (Ed.), *The History curriculum for teachers*, 39–61. Lewes: The Falmer Press.

Τζόκας, Σ. (2002). *Διδακτικές στρατηγικές στο μάθημα της Ιστορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάθας.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου-Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.



## Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σύμφωνα με τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα

Ελένη Κωνσταντινίδου, Καθηγήτρια Αγγλικών,  
Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Η παγκοσμιοποίηση και η τεχνολογική αλληγή-διαδικασίες, που έχουν επιταχυνθεί κατά τα τελευταία δεκαπέντε με είκοσι χρόνια, έχουν δημιουργήσει μια νέα παγκόσμια οικονομία, «που τροφοδοτείται από την τεχνολογία, στηρίζεται στην πληροφορόρηση και καθοδηγείται από τη γνώση» (US Department of Labour, 1999, in EnGauge, 21st Century Skills). Η νέα αυτή τάξη πραγμάτων δεν μπορεί παρά να επηρεάζει άμεσα τους στόχους και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Καθώς η πρόσβαση στην πληροφορόρηση συνεχίζει να αυξάνεται με γεωμετρική πρόοδο, τα σχολεία δεν μπορούν να λειτουργούν απλά ως χώροι μετάδοσης ενός προκαθορισμένου συνόλου πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου. Αντίθετα, τα σχολεία, όπως και οι εκπαιδευτικοί, οφείλουν να προσαρμόζονται στις νέες εξελίξεις και καλούνται να υιοθετήσουν νέες προσεγγίσεις και μεθόδους, έτσι ώστε να καθιερώνεται η θέληση για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που καθιστούν δυνατή τη συνεχή μάθηση ή τη «Διά Βίου Μάθηση» (για πειστικά επιχειρήματα όσον αφορά την ανάγκη προσαρμογής της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας υπό το φως της τεχνολογικής προόδου με γνώμονα την κοινωνική αλληγή, βλ. Thornburg, 2000). Σύμφωνα με τον μελλοντολόγο, Αμερικανό συγγραφέα Alvin Toffler, «Οι αναλφάβητοι του 21ου αιώνα δεν θα είναι εκείνοι που δεν θα μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν, αλλά εκείνοι που δεν θα μπορούν να μάθουν, να ξεμάθουν και να ξαναμάθουν».

Σήμερα, οι ανησυχίες σχετικά με το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον που επιδεικνύεται παγκόσμια αφορούν στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται, όπως και την επιτακτική ανάγκη της επέ-

κτασης των εκπαιδευτικών ευκαιριών προς εκείνες τις πλέον ευάλωτες ομάδες που αφορούν στις αναπτυσσόμενες χώρες, τις ομάδες με χαμηλό εισόδημα, τα κορίτσια και τις γυναίκες, και στις ομάδες χαμηλής ειδίκευσης εργαζομένων ειδικότερα. Επιπλέον, οι παγκόσμιες αλληγές ασκούν πιέσεις σε όλες τις ομάδες των ανθρώπων που εντάσσονται στην αγορά εργασίας να αποκτούν συνεχώς και να εφαρμόζουν νέες δεξιότητες. Τα Ηνωμένα Έθνη (ILO-Διεθνής Οργάνωση Εργασίας) καθορίζουν τις απαιτήσεις για την εκπαίδευση και την κατάρτιση σε σχέση με την νέα παγκόσμια οικονομία απλά ως «βασική εκπαίδευση για όλους», «κοινό κορμό δεξιοτήτων για όλους» και αναγνωρίζει την ανάγκη για τη «Διά Βίου Μάθηση» ως στάση ζωής για όλους (International Labour Organisation, "Learning and Training for Work in the Knowledge Society"). Ομοίως, η Ευρωπαϊκή Ατζέντα για το 2020 προτείνει «έξυπνη ανάπτυξη», μέσω της ενίσχυσης της γνώσης και της καινοτομίας ((European Commission, Brussels 3.3.2010, EUROPE 2020). Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται στο κείμενο, η πλήρης χρήση και εξοικείωση με τα μέσα των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, ήδη από το στάδιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εξασφαλίζει προοπτικές μετατροπής νέων, καινοτόμων ιδεών σε προϊόντα και υπηρεσίες σε μετέπειτα στάδιο, πράγμα το οποίο θα συμβάλει στην ανάπτυξη και τη δημιουργία ποιοτικών θέσεων εργασίας.

Οι τεχνολογίες πληροφορόρησης και επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), που περιλαμβάνουν το ραδιόφωνο και την τηλεόραση, καθώς και τις νεότερες ψηφιακές τεχνολογίες, όπως τους υπολογιστές και το Διαδίκτυο συστήνονται ως δυναμικά ισχυρά εργαλεία που διευκολύνουν την εκπαιδευτική αλλη-

γή και μεταρρύθμιση. Όταν αυτά τα μέσα χρησιμοποιηθούν σωστά, επιτρέπουν τη διασύνδεση της εκπαίδευσης με τον ορθό και πιο ψηφιακό χώρο εργασίας, καθώς και την αναβάθμιση της παιδείας προσφέροντας ποιοτική εκπαίδευση, προσβάσιμη σε πιο πλατιά στρώματα. Επιπρόσθετα, μετατρέπουν τη μάθηση σε ενεργό διαδικασία και άσκηση-παιχνίδι που σχετίζεται με την πραγματική ζωή. Ωστόσο, η εμπειρία από την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα διαφόρων χωρών σε όλο τον κόσμο τις τελευταίες δεκαετίες, δείχνουν ότι η πλήρης υλοποίηση των δυναμικών εκπαιδευτικών οφελών από την τεχνολογία δεν είναι αυτόματη. Η αποτελεσματική ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι μια σύνθετη, πολυπλευρη διαδικασία που δεν περιλαμβάνει μόνο τον πολυδάπανο εξοπλισμό των σχολικών μονάδων με την αναγκαία τεχνολογία και τη συντήρησή της. Η διαδικασία αυτή επηρεάζει μεταξύ άλλων τη δομή και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, την παιδαγωγική προσέγγιση, τη θεσμική ετοιμότητα και τις ικανότητες και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών που θα κληθούν να εφαρμόσουν τις αλλαγές.

### **Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα**

Ανταποκρινόμενο στις προκλήσεις της εποχής, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού επιχειρεί με τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών την εκ νέου διάρθρωση του ρόλου της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να συγκλίνει με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Σπουδών προσδίδοντάς της, ταυτόχρονα, μια παγκόσμια προοπτική. Αναγνωρίζοντας ότι η εκπαίδευση επηρεάζει και αντικατοπτρίζει τις αξίες της κοινωνίας, καθώς και το είδος της κοινωνίας που θέλουμε να έχουμε, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών όλων των βαθμίδων, όχι μόνο στη διεργασία μάθησης και την ανάπτυξη του γνωσιολογικού τομέα και δεξιοτήτων τους, αλλά και στην εξοικείωση των νέων με τους δημοκρατικούς θεσμούς μέσα σε ένα περιβάλλον ελευθερίας, ευημερίας και κοινωνικής δικαιοσύνης (Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Πλαίσιο Αρχών, 2010). Σε ένα τέτοιο «ανθρώπινο» και «δημοκρατικό» σχολείο, όπως αναφέρει ο Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού στον χαιρετισμό με τον οποίον προλογίζει το κείμενο των Ν.Α.Π. «ο Κύπριος και ο

*Ευρωπαίος πολίτης του 21ου αιώνα θα πρέπει να είναι επιστημονικά σκεπτόμενος και δημιουργικός, να διαθέτει κρίση και ανοικτό μυαλό, να έχει καλή γνώση και να κάνει συνετή χρήση των τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας, να μπορεί να συνεργάζεται και να συμβιώνει, να αναγνωρίζει και να σέβεται το διαφορετικό και τέλος να αντλεί από τη δική του παράδοση την αυτοπεποίθηση που χρειάζεται, για να ζει σε μια σύγχρονη και πολυπολιτισμική κοινωνία».*

### **Ο Ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου**

Αρωγός στην προσπάθεια εφαρμογής των Ν.Α.Π. έρχεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με την οργάνωση διαφόρων Προγραμμάτων, Δράσεων, Σεμιναρίων και Συνεδρίων που προσφέρθηκαν σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2010-2011, και θα συνεχίσουν να προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς στο άμεσο μέλλον. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, και στοχεύοντας στην ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οργανώθηκαν δύο συμμετοχές εκπαιδευτικών σε ισάριθμα συνέδρια στο εξωτερικό (ένα στη Φινλανδία και ένα στην Ιταλία), του Προγράμματος "Wide Minds: the Human Face of Digital Learning". Επιπρόσθετα, διεξήχθη το Προαιρετικό Σεμινάριο «Η Χρήση της Τεχνολογίας στη Διδασκαλία του Μαθήματος των Αγγλικών με βάση το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα».

### **Συνέδρια στο Εξωτερικό**

Όσον αφορά στην πρώτη δραστηριότητα, οι σύνεδροι είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με διαδικτυακά εργαλεία, όπως το audacity και το photoshop, ενώ ταυτόχρονα έκαναν χρήση της πλατφόρμας moodle του Προγράμματος. Η πλατφόρμα αυτή του Προγράμματος Wide Minds χρησιμοποιείται τόσο από τα μέλη της διοργανωτικής ομάδας, στην οποία συμμετέχουν αντιπρόσωποι από δεκατέσσερις διαφορετικές χώρες κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όσο και από τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς που είχαν παρακολουθήσει τα διάφορα Συνέδρια του Προγράμματος και τους μαθητές τους που έχουν αξιοποιήσει τις ευκαιρίες που τους δόθηκαν και ενεπλάκησαν σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα Comenius. Υπολογίζεται ότι μέχρι την ολοκλήρωση του Προγράμματος Wide Minds 25,000 μαθητές και 1,000 εκπαιδευτικοί, μεταξύ των οποίων πολλοί διευθυντικά στελέχη, από χώρες όπως το

Ηνωμένο Βασίλειο (Ουαλία και Ιρλανδία), η Ιταλία, η Δανία, η Αυστρία, η Γερμανία, η Τουρκία και η Κύπρος θα έχουν επωφεληθεί από τις διευκολύνσεις και τις δραστηριότητές του. Στόχος για τη δημιουργία της πλατφόρμας αυτής είναι να λειτουργήσει ως forum, όπου θα προβάλλονται καινοτόμες ιδέες και πρακτικές που αφορούν στη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα προωθείται και η πολυγλωσσία.

### Προαιρετικό Σεμινάριο

Η δεύτερη δραστηριότητα, το Προαιρετικό Σεμινάριο, το οποίο απευθυνόταν σε καθηγητές Αγγλικών στόχευε στην εξοικείωση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στα Τ.Π.Ε. και στη διερεύνηση τρόπων ένταξής τους στη διαδικασία μάθησης όπως, επίσης, και τη δημιουργία καναλιών διαδικτυακής επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν, εγκαθιδρύοντας, σε πρώτο στάδιο, διαδικτυακές κοινότητες «καλών πρακτικών». Κατά τη διάρκεια του Σεμιναρίου, οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία, επίσης, να ενημερωθούν για τα Ν.Α.Π. και τις σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση με έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση (Assessment for Learning). Στη συνέχεια, έγινε παρουσίαση διαδικτυακών εργαλείων και διερεύνηση όσον αφορά

στον τρόπο εφαρμογής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η όλη προσπάθεια εξοικειώσής τους ολοκληρώθηκε με την εφαρμογή και χρήση αυτών των εργαλείων σε μαθησιακό περιβάλλον και συζήτηση των αποτελεσμάτων σε συνάντηση που ακολούθησε. Κοινό συμπέρασμα της όλης δραστηριότητας ήταν ότι, όταν η τεχνολογία χρησιμοποιηθεί σωστά, μπορεί να εμπλέξει ενεργά και εποικοδομητικά όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, συμβάλλοντας στην αποτελεσματική μάθηση.

Είναι προφανές ότι με τη σωστή αξιοποίηση και ένταξη της τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντιμετωπίσει πιο αποτελεσματικά τρία βασικά ζητήματα που τον απασχολούν: την αποτελεσματικότητα, την παροχή ίσων ευκαιριών και την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών στη διαδικασία μάθησης. Είναι, επίσης, σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να έχει υπόψη του τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες που του παρέχονται από Προγράμματα και Σεμινάρια που οργανώνονται σε τοπικό και Ευρωπαϊκό επίπεδο για επιμόρφωση και ενημέρωση σε σύγχρονες μεθόδους, εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και εργαλεία που αφορούν στον τομέα του, για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει καθημερινά στον χώρο εργασίας του.

### ΑΝΑΦΟΡΕΣ

European Commission (2010). 'Communication from the Commission, EUROPE 2020, a Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth'. Ανακτήθηκε 30 Μαΐου 2011 από το Διαδίκτυο:

<http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLETE%20BARROSO%20%20%20007%20%20%20Europe%202020%20%20EN%20version.pdf>.

International Labour Organisation, "Learning and Training for Work in the Knowledge Society". Ανακτήθηκε 6 Ιουνίου 2011 από το Διαδίκτυο:

<http://www.ilo.org/public/English/employment/skills/recomm/report>.

Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, *Πλαίσιο Αρχών* (2010). Ανακτήθηκε 6 Ιουνίου 2011 από το Διαδίκτυο: <http://www.moec.gov.cy>.

North Central Regional Educational Laboratory (1999). EnGauge, "21<sup>st</sup> Century Skills", US Department of Labour. Ανακτήθηκε 30 Μαΐου 2011 από το Διαδίκτυο:

<http://www.ncrel.org/engage/skills/21skills.htm>.

Thornburg, D. (2000). "Technology in K-12 Education : Envisioning a New Future", Ανακτήθηκε 1 Ιουνίου 2011 από το Διαδίκτυο:

[http://74.125.155.132/scholar?q=cache:CE11v0xMfvsJ:scholar.google.com/+thornburg:+technology+in+K-12+educaton&hl=el&as\\_sdt=0&as\\_vis=1](http://74.125.155.132/scholar?q=cache:CE11v0xMfvsJ:scholar.google.com/+thornburg:+technology+in+K-12+educaton&hl=el&as_sdt=0&as_vis=1)

Tofler, A. (1970). *Future Shock*. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου 2011 από το Διαδίκτυο:

[en.wikiquote.org/wiki/Alvin\\_Toffler](http://en.wikiquote.org/wiki/Alvin_Toffler)

Wide Minds – The human face of digital learning. Ανακτήθηκε 1 Ιουνίου 2011 από το Διαδίκτυο: <http://www.wideminds.eu/moodle>.

## **Ο εγωιστής γίγαντας. Ένα παράδειγμα αξιοποίησης παραμυθιού σε προδημοτική τάξη με μεγάλο αριθμό ξενόγλωσσων παιδιών**

*Δρ Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοιζίδου, Καθηγήτρια  
Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα Παιδαγωγικά  
Δρ Μαριάννα Φωκαΐδου-Παπαμάρκου, Δασκάλα,  
Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

### **Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

Τα τελευταία χρόνια, λόγω του φαινομένου της μετανάστευσης, παρατηρείται στα σχολεία της Κύπρου αύξηση του αριθμού των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα έρχεται αντιμέτωπο με διάφορες προκλήσεις σε θέματα που αφορούν τη δομή του σχολείου, τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, καθώς και θέματα κοινωνικής προσέγγισης των μαθητών/τριών με στόχο τη θεώρηση της διαφορετικότητας ως θετικό στοιχείο και την αλληλεπίδραση μεταξύ όλων.

Το σύγχρονο σχολείο είναι αποδέκτης πολιτισμικής ετερότητας και καλείται να τη διαχειριστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε τουλάχιστον να πετύχει τη δημιουργία ενός περιορισμένου κοινού πολιτισμικού κώδικα και λειτουργεί εκ προδιαγραφής ως χώρος μερικής τουλάχιστον πολιτισμικής ομογενοποίησης (Γκότοβος, 2007). Στο πλαίσιο αυτό δίνεται έμφαση στην εκμάθηση της γλώσσας του σχολείου, στην περίπτωση μας, της ελληνικής γλώσσας.

Πέρα όμως από το θέμα της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο εμπλέκονται και άλλα θέματα, τα οποία αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου. Αυτό όμως που παρατηρείται, είναι ότι τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σχετίζονται κατά κύριο λόγο με τα παιδιά των μεταναστών και την εκμάθηση της γλώσσας και δεν απευθύνονται στο υπόλοιπο σύστημα, παρά μόνο μέσα από μια *φοιτηκή* εκδοχή γνωριμίας του άλλου (Gregoriou, 2004, Demetriou, 2010). Για παράδειγμα, στη διαδικασία της διδασκαλίας δεν εμπεριέχονται τρόποι προσέγγισης των δίγλωσσ-

ων μαθητών.

Αντίθετα τα μέτρα πρέπει να έχουν στο επίκεντρο όλους τους μαθητές/τριες και να τους επιτρέπουν να καθιερωθούν δεξιότητες με στόχο την ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης. Είναι ενδιαφέρον, ότι το σκεπτικό των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων κινείται στο πλαίσιο αυτό και η διακρυγμένη τους ρητορική αφορά το ανθρώπινο σχολείο, στο οποίο «κανένα παιδί δεν αποκλείεται, δεν περιθωριοποιείται, δεν στιγματίζεται, δεν περιφρονείται και δεν δυστυχεί εξαιτίας κάποιας ιδιαιτερότητας... Σε αντίθεση με το παραδοσιακό σχολείο, που προσανατολίζεται στην παροχή ισότητας ευκαιριών σε όλα τα παιδιά και αποποιείται την ευθύνη για την ανισότητα στα αποτελέσματα», αναμένεται ότι το νέο σχολείο θα παρέχει σε όλα τα παιδιά «τη δυνατότητα επίτευξης όλων των στόχων της εκπαίδευσης, χωρίς οποιεσδήποτε εκπώσεις στην ποσότητα και στην ποιότητα των μορφωτικών αγαθών» (Προοίμιο Αναλυτικών Προγραμμάτων, 2008)

### **Γλωσσική ετερότητα**

Ειδικότερα ως προς το ζήτημα της γλώσσας είναι απαραίτητο να αξιοποιηθούν μια σειρά δεξιοτήτων για διαχείριση και αξιοποίηση της γλωσσικής ετερότητας. Οι ανάγκες του κάθε παιδιού θα πρέπει να αντιμετωπίζονται σφαιρικά και να μην περιορίζονται μόνο στην εκμάθηση της γλώσσας, θεωρώντας το ως το μέσο λύσης όλων των θεμάτων που προκύπτουν κατά τη διαδικασία ένταξης και προσαρμογής. Το εκπαιδευτικό σύστημα θα

πρέπει να προσεγγίζει και να στηρίζει τις γνωστικές δεξιότητες, αλλά και κοινωνικές ανάγκες του κάθε παιδιού μέσα από ανάληψη και κατηγοριοποίηση και τους κατάλληλους θεσμούς και υποδομές (Van Avermaet & Gysen, 2006). Η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής είναι βασικής σημασίας. Αυτό όμως δεν σημαίνει αυτόματα ότι αποτελεί προϋπόθεση για την κοινωνική προσαρμογή (Chicam, 2004). Κάποια από τα παιδιά γνωρίζουν μόνο την πρώτη τους γλώσσα και έχουν μάθει μέχρι τώρα να επικοινωνούν με αυτή. Μέσα στο περιβάλλον του σχολείου, όμως, αντιλαμβάνονται ότι η γλώσσα που μιλούσαν μέχρι τώρα δεν τους χρειάζεται πλέον για τη μάθηση και την επικοινωνία. Βρίσκονται αντιμέτωπα με μία νέα γλώσσα, την οποία θα πρέπει να μάθουν για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν τόσο κοινωνικά όσο και μαθησιακά. Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι τώρα δίνει έμφαση μόνο στην εκμάθηση της ελληνικής ως γλώσσα διδασκαλίας γνωστικών αντικειμένων.

Το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές μιλούν μια άλλη γλώσσα στο σπίτι, δεν λειτουργεί κατ' ανάγκη αρνητικά στην εκμάθηση της νέας γλώσσας. Οι έρευνες PISA (OECD, 2006, 2010) έδειξαν ότι στις περιπτώσεις μαθητών, οι οποίοι στο σπίτι μιλούν μια άλλη γλώσσα από τη γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε στα τεστ, όχι μόνο οι γλωσσικές τους δεξιότητες, αλλά και οι επιδόσεις τους στα μαθηματικά ήταν χαμηλότερες. Ιδιαίτερα στην περίπτωση της Γερμανίας φάνηκε ότι η καλή γνώση της γερμανικής γλώσσας συνδέεται άμεσα με την ψηλή επίδοση (Haug, 2008).

Γενικά στις περιπτώσεις όπου στο σπίτι ομιλείται αποκλειστικά η γλώσσα της χώρας προέλευσης, ο ρόλος του σχολείου παίρνει μεγαλύτερες διαστάσεις στη μετάδοση και καλλιέργεια της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Άσχετα όμως από την επιλογή των γονέων, για ποια γλώσσα θέλουν να μιλούν στο σπίτι με τα παιδιά τους, το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να έχει την επάρκεια να ανταποκρίνεται και να καλύπτει τις οποιεσδήποτε γλωσσικές ανάγκες του κάθε μαθητή.

### Ένα παράδειγμα γλωσσικής διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο

Στο πλαίσιο αυτό και αξιοποιώντας το θεσμό των

σεμιναρίων σε σχολική βάση, προωθήθηκε η συνεργασία μεταξύ του Τομέα Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με ένα δημόσιο νηπιαγωγείο στη Λευκωσία. Στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο φοιτά μεγάλος αριθμός παιδιών, των οποίων οι γονείς είναι ξένοι και έχουν έρθει πρόσφατα στην Κύπρο. Οι γνώσεις των ελληνικών τόσο των γονέων όσο και των παιδιών αυτών είναι από ελάχιστες μέχρι ανύπαρκτες. Επίσης, αρκετά παιδιά προέρχονται από μικτούς γάμους και στο σπίτι δεν μιλούν αρκετά ή πάντοτε την ελληνική γλώσσα.

Στόχοι της συνεργασίας ήταν: α) Η ενημέρωση και ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα στη σχολική μονάδα. Αυτό πέτυχε μέσα από τη διεξαγωγή ενός σεμιναρίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και γλωσσικής διδασκαλίας, το οποίο ενημέρωσε και προβληματίσε όλο το προσωπικό πάνω σε γενικά θέματα που αφορούν σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αλλά και τάξης.

β) Ο δεύτερος στόχος εστίασε σε μεθοδολογικά ζητήματα, όπως το θέμα της γλωσσικής διδασκαλίας και δόθηκε έμφαση σε μια προδημοτική τάξη. Σε αυτή την τάξη με βάση μια αρχική κατηγοριοποίηση υπήρχαν τρεις ομάδες παιδιών: Κάποια παιδιά των οποίων η πρώτη γλώσσα ήταν η ελληνική, κάποια παιδιά με μεταναστευτική προέλευση μιλούσαν μόνο τη δική τους γλώσσα ή δεν εκφράζονταν καθόλου γλωσσικά, και μια τρίτη ομάδα, που φοιτούσε για δεύτερη χρονιά στο σχολείο και είχε την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε διάφορα επίπεδα. Αρχικά δημιουργήθηκε ένα προφίλ για το κάθε παιδί σε σχέση με τις βασικές του ανάγκες σφαιρικά, αλλά και πιο ειδικά σε επίπεδο γλώσσας. Ακολούθησε παρατήρηση του κάθε παιδιού ξεχωριστά από την εκπαιδευτικό, όσον αφορά τις γνωστικές του δεξιότητες, τις αντιδράσεις του και τις μαθησιακές του διαδικασίες, κατά τη διάρκεια των διαφόρων μεθοδολογικών προσεγγίσεων και δραστηριοτήτων σε διάφορα χρονικά διαστήματα. Η νηπιαγωγός, άτυπα, δοκίμαζε διάφορες μεθόδους και μέσα διδασκαλίας καθώς και τρόπους οργάνωσης της τάξης, μέσα στα πλαίσια της διδασκαλίας με στόχο να γνωρίσει καλύτερα το κάθε παιδί και να διαπιστώσει, πώς θα μπορούσε να το διευκολύνει ώστε να αναπτύξει τις δικές του διαδικασίες μάθησης και να νιώσει άνετα μέσα στο περιβάλλον της τάξης.

Μέσα από συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, καθώς και δοκιμή διαφόρων τεχνικών και δραστηριοτήτων τόσο σε θέματα περιεχομένου όσο και σε θέματα οργάνωσης και διαχείρισης χώρου και χρόνου, επιλέχθηκαν κάποια γενικά σημεία. Στη συνέχεια εφαρμόστηκε μια διδασκαλία δίνοντας έμφαση στη γλωσσική καλλιέργεια με βάση τα σημεία αυτά, ώστε να αποτελέσει αντικείμενο αναστοχασμού για το προσωπικό του σχολείου.

Έγινε επιλογή του παραμυθιού «Ο εγωιστής γίγαντας» του Όσκαρ Ουάιλντ. Το παραμύθι αυτό κρίθηκε κατάλληλο για το λόγο ότι προσφέρεται για περιγραφή τοπίου, χαρακτήρων και συναισθημάτων. Κάποιες σκηνές είναι οικείες και συνδέονται με την εμπειρία των παιδιών και το λεξιλόγιο θα μπορούσε εύκολα να χρησιμοποιηθεί για καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Τέθηκαν οι ακόλουθοι γλωσσικοί στόχοι για τη συγκεκριμένη περίοδο οι οποίοι και διαβαθμίστηκαν:

Τα παιδιά να:

- Αποκτήσουν και να καλλιεργήσουν λεξιλόγιο (επίθετα, μετοχές που χρησιμοποιούμε για περιγραφές και χαρακτηρισμούς).
- Να περιγράφουν και να υποδύονται σκηνές και χαρακτήρες του παραμυθιού χρησιμοποιώντας το συγκεκριμένο ή σχετικό λεξιλόγιο.
- Να δίνουν εξηγήσεις για τις διάφορες ενέργειες των ηρώων του παραμυθιού και να αιτιολογούν τις απόψεις τους.
- Να διηγούνται προσωπικές εμπειρίες με διαδοχική σειρά γεγονότων χρησιμοποιώντας διάφορες μορφές οργάνωσης προφορικού λόγου, ανάλογα με το ηλικίο.

Για τα παιδιά που έχουν περιορισμένη γνώση της ελληνικής τέθηκαν οι πιο κάτω στόχοι:

- Να κατανοήσουν βασικά σημεία της ιστορίας με τη βοήθεια, των εικόνων, της μουσικής, της γλώσσας σώματος και χροιάς φωνής της εκπαιδευτικού.
- Να αποκτήσουν βασικό λεξιλόγιο που να σχετίζεται:

- με χρονικά επιρρήματα (πριν, μετά, τώρα)
- με βασικά επίθετα, που χρησιμοποιούμε για αφήγηση και περιγραφή σχετικών σκηνών της ιστορίας
- με ουσιαστικά τα οποία χρησιμοποιούνται συχνά και παρουσιάζονται μέσα από τις σκηνές της ιστορίας (χειμώνας, κρύο, άνοιξη, παιδιά, αγόρια, κορίτσια, ηουλούδια, πουλιά, επίθετα όπως: καλός, κακός, χαρούμενος, ηυπημένος κ.λπ.)

- Να περιγράφουν με απλό λεξιλόγιο πρόσωπα και χαρακτήρες και να κάνουν σύνδεση με τα ρήματα *είναι* και *έχει*.

Οι πιο πάνω στόχοι αποτέλεσαν το κέντρο της εργασίας όλες τις επόμενες μέρες με διάφορα μέσα και επιπρόσθετες δραστηριότητες, οι οποίες δεν σχετίζονταν άμεσα με το παραμύθι, όπως για παράδειγμα η χρήση λεξιλογίου του παραμυθιού μέσα από διάλογο με τη δασκάλα σε άλλη χρονική στιγμή και ηλικία. Ακολούθησε η επανάληψη διαφόρων γλωσσικών δομών και εστίαση σε μεμονωμένα σημεία. Η αξιολόγηση γινόταν σε διάφορες φάσεις, είτε κατά τη διδασκαλία, είτε με συγκεκριμένες δραστηριότητες σε άλλες χρονικές περιόδους.

### Πορεία Διδασκαλίας

1. Έγινε εισαγωγή του βασικού ήρωα της ιστορίας, του γίγαντα, μέσα από μια εικόνα και ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του. Ο ίδιος ο ήρωας μιλώντας σε α' ενικό πρόσωπο συστήθηκε στα παιδιά και τα προετοίμασε για την ιστορία που θα ακολουθούσε.
2. Ακολούθησε μεγάλωφωνη ανάγνωση της ιστορίας από τη λειτουργό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με τη βοήθεια εικόνων, οι οποίες ήταν αναρτημένες σε ηλεκτρονική παρουσίαση, η οποία σταματούσε σε κάποιες βασικές σκηνές για να δοθεί η ευκαιρία στα παιδιά να εμπλεκούν σε συζήτηση. Το παραμύθι χωρίστηκε σε πέντε σκηνικές εικόνες:

- a. Τα παιδιά παίζουν χαρούμενα στον όμορφο κήπο του γίγαντα.
- β. Ο γίγαντας επιστρέφει στον κήπο και όταν βλέπει τα παιδιά τα διώχνει θυμωμένος.
- γ. Ο γίγαντας καταλήγει μόνος σε ένα έρημο χιονισμένο κήπο και στενοχωριέται.
- δ. Τα παιδιά επιστρέφουν σιγά-σιγά και ο γίγαντας βοηθάει ένα μικρό αγόρι να σκαρφωθεί στο δέντρο για να ριώσουν τα χιόνια.
- ε. Ο γίγαντας με τα παιδιά παίζουν μαζί ευτυχισμένοι και ο κήπος είναι όμορφος όπως πριν.
3. Κατά την ανάγνωση, η κάθε σκηνή συνοδεύεται από μια ή δύο εικόνες και διάφορα κομμάτια κλασικής μουσικής. Αυτό είχε ως στόχο τη λειτουργία των εξωγλωσσικών στοιχείων για την κατανόηση και όπως φάνηκε ήταν πολύ αποτελεσματική. Επίσης, κατά τη διάρκεια της παρουσίασης γινόταν και μια συζήτηση με τα παιδιά μέσα από ερωτήσεις διερεύνησης περιεχομένου και κρίσεως. Πιο κάτω παραθέτουμε κάποια παραδείγματα εστιάζοντας στις γενικές αντιδράσεις των ξενόγλωσσων παιδιών: *Πού πήγαιναν τα παιδιά κάθε απόγευμα και για ποιο λόγο;*

Τα παιδιά με περιορισμένες γνώσεις κατάλαβαν την ερώτηση και στις περιπτώσεις που υπήρχε δυσκολία γινόταν χρήση της εικόνας και της μουσικής και μπορούσαν να απαντήσουν μονολεκτικά ή χρησιμοποιώντας λέξεις όπως, «αγόρι», «κορίτσι», «κήπος», «παίζουν».

– *Μπορείτε να περιγράψετε τον κήπο από την εικόνα;*

Η ερώτηση συνδεόταν με την περίοδο που έγινε το μάθημα (άνοιξη) και έτσι χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένες λέξεις (πράσινος, δέντρα, φύλλα, ρουλούδια, πουλιά).

– *Τι έκανε ο γίγαντας όταν επέστρεψε από το ταξίδι του;*

Με τη βοήθεια της μουσικής και της εικόνας δόθηκε η δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων και σύνδεσης τους με τις λέξεις, θυμωμένος, άγριος, κακός, καθώς και τις φράσεις: - *φύγετε, έξω, είναι δικός μου!* Σε αυτή τη φάση έγινε δρα-

ματοποίηση. Μια ομάδα παιδιών υποδύθηκε τον γίγαντα που καταφτάνει θυμωμένος και φώναζε: – *έξω, φύγετε, είναι δικός μου ο κήπος.* Τα παιδιά με περιορισμένες γνώσεις, απέδωσαν την έκφραση θυμωμένος και χρησιμοποίησαν τη φράση:

– *«έξω, έξω».* Η άλλη ομάδα υποδύθηκε τα παιδιά που έπαιζαν διάφορα παιχνίδια χαρούμενα που όμως, όταν είδαν τον γίγαντα φοβήθηκαν και αντέδρασαν, συζητώντας την αδικία.

– *Πώς έγινε ο κήπος όταν έφυγαν τα παιδιά; Μπορείτε να τον περιγράψετε;*

Αυτή η σκηνή περιγράφηκε με τη βοήθεια μουσικής και εικόνας. Ο γίγαντας έμεινε μόνος και κρύωνε στον παγωμένο κήπο. Έγινε σύγκριση των δύο εικόνων του κήπου πριν και μετά χρησιμοποιώντας βασικό λεξιλόγιο.

– *Τι έκανε ο γίγαντας όταν είδε τα παιδιά να επιστρέφουν και το μικρό αγόρι;*

Σε αυτή τη σκηνή έγινε ένας μικρός διάλογος, χρησιμοποιώντας και επαναλαμβάνοντας λέξεις από την πρώτη σκηνή. Αυτό το σημείο το επεξεργαστήκαμε και ομαδικά σε συγκεκριμένη δραστηριότητα που ακολούθησε.

Μετά την ανάγνωση και τη διερεύνηση του παραμυθιού, τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες των έξι και κάθισαν στα τραπέζια τους για να ασχοληθούν με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Όλες οι δραστηριότητες έγιναν ταυτόχρονα, χωρίς να σημαίνει ότι αυτό μπορεί να είναι πάντοτε εφικτό, εξυπηρέτησε όμως σκοπούς παρουσίασης πολλών εναλλακτικών προτάσεων δραστηριοτήτων και ταυτόχρονης παρακολούθησης. Δόθηκαν σε όλες τις ομάδες μικρές εικόνες από διάφορες σκηνές της ιστορίας και όχι κατ' ανάγκη ίδιες με αυτές που χρησιμοποιήθηκαν κατά την αρχική ανάγνωση και παρουσίαση της ιστορίας. Χρησιμοποιήθηκαν εικόνες με διάφορες τεχνολογίες για εκτέλεση των ακόλουθων δραστηριοτήτων:

### Δραστηριότητα 1

Βάζω τις εικόνες του παραμυθιού σε χρονολογική σειρά ή ανακατεύω τη σειρά των εικόνων της ιστορίας

## Δραστηριότητα 2

Κατηγοριοποιώ τις εικόνες με βάση το περιεχόμενό (δυσάρεστο ή ευχάριστο).

## Δραστηριότητα 3

Μαντεύω ποια εικόνα κρατάς.

Η σημαντική διαπίστωση κατά τη διεξαγωγή των πιο πάνω δραστηριοτήτων ήταν ότι σε όλες τις ομάδες το κάθε παιδί είχε το δικό του ρόλο, κρατώντας μια ή δύο εικόνες δικές του, οι οποίες ήταν σημαντικές για τη διεκπεραίωση της δραστηριότητας. Έτσι είχε την ευκαιρία να μιλήσει, να εκφραστεί, αλλή και να προσπαθεί συνεχώς να κατανοήσει τη διαδικασία για να μπορέσει να συμμετέχει. Το βασικό ήταν ότι όλα τα παιδιά είχαν ενεργό συμμετοχή, συνεργασία και αλληλεπίδραση, η οποία ήταν θετική τόσο για το γλωσσικό στόχο όσο και για το θέμα των κινήτρων μάθησης και την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης (Ανδρούσου, 2004). Για θέματα καλής οργάνωσης και συντονισμού της επιμόρφωσης υπήρχε σε κάθε ομάδα μια εκπαιδευτικός.

### Γενικά σημεία που λάβαμε υπόψη κατά τη διδασκαλία και θα μπορούσαν να ισχύουν και σε άλλα διδακτικά πλαίσια:

- Ήταν ικανοποιητικό για τους εκπαιδευτικούς ότι τα περισσότερα αλλόγλωσσα παιδιά μπόρεσαν να κατανοήσουν κάποια βασικά σημεία και ενέργειες των ηρώων του παραμυθιού.
- Ήρθαν σε επαφή με συγκεκριμένο λεξιλόγιο, το οποίο θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν και σε άλλα πλαίσια.
- Στην ομομέλεια λήφθηκε υπόψη το επίπεδο κατανόησης των παιδιών αυτών και έγινε εστίαση σε κάποια βασικά σημεία ή απλοποίηση νοήματος.
- Κατά τη διερεύνηση και την υπόδυση ρόλων σε ομάδες ήταν σημαντική η παρακολούθηση και διευκόλυνση της οποιαδήποτε εμπλοκής των ξενόγλωσσων παιδιών. Έγινε προσπάθεια να έχουν, αν όχι κατ' ανάγκη πάντοτε ενεργητικό, συμμετοχικό ρόλο.

- Στην περίπτωση συνδυασμού εικόνας-μουσικής γινόταν πάντοτε σύνδεση και της γλώσσας, τονίζοντας βασικό λεξιλόγιο κάτι που δεν χρειάζεται απαραίτητα για τους γηγενείς μαθητές.
- Οι εκπαιδευτικοί έθεσαν μικρούς στόχους, οι οποίοι να μπορούν να επιτευχθούν σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.
- Ήταν βασικός ο αναστοχασμός και η αξιολόγηση της διδασκαλίας με διάφορους τρόπους, καθώς και η συνέχεια της κατανόησης και της καλλιέργειας του συγκεκριμένου λεξιλογίου τις επόμενες μέρες και μέσα σε διαφορετικά πλαίσια, ώστε να λειτουργήσουν μετασχηματιστικά.

Έρευνες δείχνουν ότι το εύρος του λεξιλογίου του παιδιού, αλλή και η βαθιά κατανόηση των λέξεων είναι σημαντική για την καλλιέργεια της γλώσσας (Quellette, 2006). Στην περίπτωση των δίγλωσσων παιδιών, για να πετύχει η κατανόηση και η γνώση, χρειάζεται μια διδασκαλία του νοήματος της κάθε λέξης, μέσα από διάφορα γλωσσικά πλαίσια με επανάληψη και ποικίλες ευκαιρίες για χρήση και καλλιέργεια (Collins, 2005). Η ανάπτυξη της γλώσσας εμπεριέχει την ενσωμάτωση βασικών δεξιοτήτων (σύνδεση ήχου-συμβόλου, γνώση γραμματικής-λεξιλογίου), αλλή επίσης, και κάποιες κοινωνικοπολιτισμικές μεταβλητές. Η διδασκαλία των δίγλωσσων παιδιών θα πρέπει να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου με το να προσφέρει ευκαιρίες σε ένα πλούσιο και ποικίλο γλωσσικό περιβάλλον και να εμπλέκει διάφορα στοιχεία, όπως φωνολογική και φωνημική ενημερότητα, ροή του λόγου, λεξιλόγιο και κατανόηση κειμένου (August & Shanahan, 2006).

Κάποιες γενικές παρατηρήσεις:

- α) Να υπάρχουν σταθερές και συνεχείς ρουτίνες και οργάνωση της τάξης, έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να ακολουθούν οδηγίες και να συμμετέχουν στις διάφορες δραστηριότητες.
- β) Να δημιουργηθούν πλούσια γλωσσικά περιβάλλοντα, που να προσφέρουν ερεθίσματα και μεθόδους υποστήριξης (οπτικοακουστικά μέσα, γλώσσα του σώματος, έμφαση σε συγκεκριμένο λεξιλόγιο μέσα στην πρότα-

ση, απλοποίηση περιεχομένου και επανάληψη βασικών ηξέσεων).

Κάποιες στρατηγικές που συστήνονται είναι η εκτεταμένη γλωσσική επεξεργασία ενός θέματος και η επαφή με πιο πολύπλοκο ηεξιλόγιο μέσα από συζητήσεις σε ομάδες, ανάηογα βέβαια με το επίπεδο των παιδιών.

γ) Να ηαμβάνεται υπόψη η πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα σε όηα τα στάδια της διδασκαηίας.

Η διδασκαηία της δεύτερης γλώσσας σε παιδιά τα οποία έχουν μεταναστευτική προέηευση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία εμπεριέχει διάφορα θέματα στα οποία πρέπει να είναι ενήμεροι,

αηηά και επαρκείς οι εκπαιδευτικοί. Κάποια πολύ βασικά θέματα σχετίζονται με την κατανόηση της γλωσσικής εξέηιξης των παιδιών, καθώς και της σχέσης μεταξύ κουητούρας και γλώσσας. Άηηα εξίσου σημαντικά είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων για εποικοδομητική διδασκαηία και αξιοηόγηση των δίγλωσσων μαηητών, καθώς και η σωστή συνεργασία με την οικογένεια. Για όηα αυτά τα θέματα χρειάζεται συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

*Ευχαριστούμε το Νηπιαγωγείο «Μάνα» στη Λευκωσία για τη συνεργασία του κατά τη διάρκεια όηης της σχολικής χρονιάς.*

## ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ανδρούσου Α. (2004). Κίνητρο στην Εκπαίδευση. ΥΠΕΠΘ / Πανεπιστήμιο Αηηνών/Πρόγραμμα Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων στη σειρά Κηειδιά και Αντικηειδιά. Ανακτήθηκε 25 Μαΐου από το Διαδίκτυο: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net>.

August, D. & Shanahan, T. (Eds) (2006). Developing literacy in second-language learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Γκότοβος, Α.Ε. (2007). Μεταναστευτικές βιογραφίες και εκπαιδευτικές τροχιές. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 17-18, 39-99. Αθήνα.

Collins, M.F. (2005). ESL preschoolers. English vocabulary acquisition from storybook reading. *Reading Research Quarterly* 40, 406-408.

Crul, M. & Schneider, J. (2009). The Second Generation in Europe. Education and the Transition to the Labour Market. TIES Policy Brief for the Stakeholders' Conference held in Amsterdam.

Demetriou, K. (2008). *"Twitch, wink, twich mistaken for wink, or ...? Engaging students in the thick interpretation of ethnic borders"*. Paper presented at the second consultation table, Ad hoc Committee on Teaching Sociocultural Identity. Λευκωσία .

Esser, H. (2009): Erwiderung: Die offene Gesellschaft und ihre P(F)rtinde, in: Hill, Paul et al. (Hrsg.): Hartmut Essers Erklarende Soziologie - Kontroversen und Perspektiven, Frankfurt am Main/New York, 349-383.

Garcia, O., Kleifgen, J. & Falchi, L. (2008). From English Language learners to emergent bilinguals. *Equity Matters: Research Review* No 1. New York: Teachers College, Columbia University.

Gregoriou, Z. (2004). "De-scribing hybridity in 'unspoiled Cyprus': postcolonial tasks for the theory of education", *Comparative Education*, 40, 2: 241-266.

Heus, M.D., Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2001). *Bericht tiber die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs, Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg*. Schuljahr 1999/2000, Hamburg.

Holzwarth, P. & Maurer, B. (2003): CHICAM (Children in Communication about Migration): An international research project exploring the possibilities of intercultural communication through children's media productions. In: Kieglmann, Mechthild & Giirtler, Leo (Eds.): Research Questions and Matching Methods of Analysis. Qualitative Psychology Nexus: Vol. 3. Tübingen: Ingeborg Huber, pp. 125-139.

Kriten, C. & Granato, N. (2004). Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien, in: Bade, Klaus, J. Bommers, M. (Hrsg): IMIS Beitrage Migration - Intergration - Bildung: Grundfragen und Problembereiche. 23, Osnabrueck, 123-142.

Levels, M. (2009). Immigrant Pupils' Scientific Performance: The influence of Educational System Features of Countries of Origin and Destination. RC28 Spring Meeting 2008. Social Stratification and Insiders-Outsiders: Cross-national Comparisons within and between Continents. Florence.

Leyendecker, B. (2008). Fruehkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien - die Bedeutung der Eltern, in: Bade, K. Bommers, M. (Hrsg): *Nachholende Integrationspolitik -Problemfelder und Forschungsfragen*. IMIS Beitrage 34, Osnabrueck, 91-102.

Maas, Utz (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Schriften des Instituts fur Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS).Gottingen.

Nesse network (2008). *Education and Migration. Strategies for integrating migrant children. A synthesis of research findings for policy makers. An independent report submitted to the European Commission*. Brussels.

Quellette, G.P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98, 554-566.

Van Avermaet, P. & Gysen, S. (2006). From needs to tasks language learning needs in a task-based perspective. In K. Van den Branden (ed.), *Task-Based Language Education*, oc. 17-46. Cambridge Cambridge University Press.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010). Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. Λευκωσία : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου-Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. Λευκωσία.

Χατζηδάκη, Α. (2005). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις κανονικές τάξεις. Στο : Εñ. Σκούρτου (Επιμ. Έκδ.) *Τετράδια Εργασίας Νάξου : Διγλωσσία*. Ρόδος : Παν/μιο Αιγαίου – Π.Τ.Δ.Ε., ΕΠΕΑΕΚ. 73-89.



Από τις εργασίες του Συνεδρίου «Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση. Αντικρίζοντας το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα»

## Νέα Επιδημιολογική Μελέτη για τις Διατροφικές Συνήθειες, τη Συχνότητα της Παχυσαρκίας και τις Διατροφικές Διαταραχές στον Παιδικό και Εφηβικό Πληθυσμό της Κύπρου

*Ιδημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων έρευνας που έγινε από το Π.Ι. σε συνεργασία με τον κλάδο της Οικιακής Οικονομίας Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης και το Ερευνητικό και Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο «Υγεία του Παιδιού»]*

*Δρ Μιχάλης Τορναρίτης,  
Καθηγητής Παιδαγωγικού  
Ινστιτούτου για την Επιστήμη*

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης και το Ερευνητικό και Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο «Υγεία του Παιδιού» έχει ολοκληρώσει την έρευνα «Υγεία του παιδιού 2009-2010», που κατέγραψε τις διατροφικές συνήθειες, τη συχνότητα της παχυσαρκίας και τις διατροφικές διαταραχές των μαθητών Δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσης. Η έρευνα κατέγραψε: α) τα σωματομετρικά δεδομένα (βάρος, ύψος, περίμετρος μέσης) και τη συχνότητα της παχυσαρκίας σε αντιπροσωπευτικό δείγμα του μαθητικού πληθυσμού 6-18 χρόνων, β) τις διατροφικές συνήθειες τους με τη χρήση τριήμερου ημερολογίου διατροφής και ανάλυσης του διαιτολογίου και γ) τις διατροφικές διαταραχές των εφήβων με τη χρήση των εξειδικευμένων ερωτηματολογίων EAT-26 και EDI -3.

Συνοπτικά τα αποτελέσματα της μελέτης κατέγραψαν:

- αύξηση της συχνότητας της παχυσαρκίας σε σχέση με τα ποσοστά που κατέγραψε αντίστοιχη έρευνα του Ερευνητικού και Εκπαιδευτικού Ινστιτούτου «Υγεία του Παιδιού», το 2000

- καμιά βελτίωση των διατροφικών συνθηκών των παιδιών και εφήβων στην Κύπρο σε σχέση με αντίστοιχες έρευνες του 1997 και 2004
- τους παράγοντες κινδύνου για τις διατροφικές διαταραχές (επίπεδα αυτοεκτίμησης, αυτοεικόνας, τελειομανούς συμπεριφοράς, φοβιών ωρίμανσης και διαπροσωπικών δυσκολιών), οι οποίοι δεν έχουν βελτιωθεί ή έχουν επιδεινωθεί σε σχέση με την αντίστοιχη έρευνα του 2004

Πιο αναλυτικά τα αποτελέσματα είχαν ως εξής:

### **Σωματομετρικά Δεδομένα και Συχνότητα Υπερβαρών και Παχύσαρκων Παιδιών**

Οι σωματομετρήσεις περιλάμβαναν το βάρος και ύψος, από όπου υπολογιζόταν ο δείκτης μάζας σώματος, καθώς επίσης και η περίμετρος μέσης. Οι μετρήσεις λήφθηκαν στο σχολείο των παιδιών. Στη Μέση Εκπαίδευση οι σωματομετρήσεις έγιναν με τη συνεργασία των καθηγητριών της Οικιακής Οικονομίας και επιστημόνων συνεργατών του Ινστιτούτου «Υγεία του Παιδιού» και στη Δημοτική

Εκπαίδευση με τη συνεργασία των δασκάλων της Οικιακής Οικονομίας και επιστημόνων-συνεργατών του Ινστιτούτου «Υγεία του Παιδιού».

Τα παιδιά χαρακτηρίστηκαν ως λιποβαρή, κανονικού βάρους, υπέρβαρα ή παχύσαρκα με βάση τον ορισμό της International Obesity Task Force (IOTF).

Στον Πίνακα που ακολουθεί φαίνεται η διαφοροποίηση στα ποσοστά τόσο των υπέρβαρων, όσο και των παχύσαρκων παιδιών μέσα σε 10 έτη.

### Διατροφικές Συνήθειες

Οι διατροφικές συνήθειες των συμμετεχόντων αξιολογήθηκαν με ημερολόγιο καταγραφής τριήμερου διατροφολογίου. Στη Μέση Εκπαίδευση το ημερολόγιο συμπληρωνόταν από τους ίδιους τους μαθητές, ενώ στη Δημοτική Εκπαίδευση από τους γονείς των μαθητών. Το διατροφολογίο του κάθε μαθητή αναλήφθηκε με τη βοήθεια ειδικού λογισμικού προγράμματος του Πανεπιστημίου Κρήτης, ώστε να υπολογιστούν οι προσλαμβανόμενες

Ομάδα	Υπέρβαρα Παιδιά (%)		Παχύσαρκα Παιδιά (%)	
	1999-00	2009-10	1999-00	2009-10
<b>ΣΥΝΟΛΟ ΠΑΙΔΙΩΝ</b>	16.5	20.1	5.9	8.1
<b>Αγόρια</b>	18.3	21.9	6.4	9.4
<b>Κορίτσια</b>	14.7	18.6	5.5	7.0
<b>Αστικές Περιοχές</b>	16.5	19.8	6.0	7.1
<b>Αγροτικές Περιοχές</b>	16.6	20.6	5.8	10.0
<b>Ηλικίες 6.0-8.9 «των</b>	14.7	17.6	7.4	10.7
<b>Ηλικίες 9.0-11.9 ετών</b>	17.0	24.7	7.6	9.6
<b>Ηλικίες 12.0-14.9 ετών</b>	19.2	17.2	4.5	5.9
<b>Ηλικίες 15.0-17.9 ετών</b>	15.3	21.4	4.1	5.7

Είναι εμφανές από τον πιο πάνω πίνακα, ότι τόσο η συχνότητα των παχύσαρκων, όσο και η συχνότητα των υπέρβαρων παιδιών και εφήβων στην Κύπρο έχει αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία 10 έτη. Με μεγαλύτερη ένταση αυξήθηκε η συχνότητα της παχυσαρκίας στα αγόρια, στις μικρότερες ηλικίες (6-11 ετών) και στις αγροτικές περιοχές. Όσον αφορά τα επιμέρους ποσοστά των επαρχιών, η μεγαλύτερη αύξηση καταγράφηκε στην επαρχία Λάρνακας (από 5.2% το 2000 σε 9.3% το 2010).

μενες ημερήσιες ποσότητες θερμίδων, μακροθρεπτικών συστατικών (πρωτεϊνών, λιπών και υδατανθράκων) και μικροθρεπτικών συστατικών (βιταμινών, μετάλλων, ιχνοστοιχείων).

Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνεται η προσλαμβανόμενη ενέργεια, καθώς και τα ποσοστά των μακροθρεπτικών και μικροθρεπτικών συστατικών:

Από τον πιο πάνω πίνακα φαίνεται, ότι η κακή διατροφή που είχαν τα παιδιά και οι έφηβοι στην Κύπρο το 1997 δεν έχει βελτιωθεί.

Διατροφική Πρόσληψη	Ηλικίες 10-12 ετών			Ηλικίες 14-15 ετών	
	1997	2003	2010	1997	2010
Θερμίδες	1695	1757	1824	2008	1915
Ολικό Λίπος (% ενέργειας)	39.2	35.6	36.4	38.4	37.6
Κορεσμένα Λιπαρά (% ενέργειας)	15.7	12.4	11.7	15.2	12.2
Μονοακόρεστα Λιπαρά (% ενέργειας)	15.0	13.7	13.6	15.1	14.0
Πρωτεΐνες (% ενέργειας)	14.0	15.5	16.9	14.4	16.1
Υδατάνθρακες (% ενέργειας)	46.7	48.9	46.7	48.1	46.3
Σίδηρος (mg)	7.9	10.5	11.0	8.8	11.2
Ασβέστιο (mg)	808	852	884	941	900
Νάτριο	1862	2357	2317	1994	2433
Βιταμίνη Α	578	736	889	663	865
Βιταμίνη C	108	87.8	92.4	122.5	99.2

Η κακή διατροφή και η έλλειψη άσκησης έχουν ως επακόλουθο την αύξηση της παχυσαρκίας και των λιπιδίων και της γλυκόζης στο αίμα. Τελικά οδηγούν σε χρόνια νοσήματα φθοράς, όπως είναι η αθηροσκλήρωση, ο καρκίνος και ο σακχαρώδης διαβήτης.

### Διατροφικές Διαταραχές

Οι διατροφικές διαταραχές περιλαμβάνουν ένα φάσμα καταστάσεων, όπως η ψυχογενής ανορεξία και ψυχογενής βουλιμία και αξιολογήθηκαν στους μαθητές της Μέσης Εκπαίδευσης με τα εξειδικευμένα ερωτηματολόγια EAT-26 και EÜI-3, τα οποία συμπλήρωσαν στην τάξη τους. Το ερωτηματολόγιο EAT-26 δείχνει καλύτερα την τάση για ανάπτυξη κλινικής ή υποκλινικής διατροφικής

διαταραχής και το ερωτηματολόγιο EÜI-3, εκτός από την ανάπτυξη κλινικής ή υποκλινικής διατροφικής διαταραχής αξιολογεί τους διαφορετικούς τομείς της προσωπικότητας και του χαρακτήρα των παιδιών.

Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνεται διαχρονικά η διαφοροποίηση στα ποσοστά μαθητών με βαθμολογία στα ερωτηματολόγια EAT-26 και EDU-3, που τους κατατάσσει στην κατηγορία υψηλού κινδύνου.

Ο πίνακας δείχνει ότι διαχρονικά τα ποσοστά μαθητών με βαθμολογία που τους κατατάσσει στην κατηγορία υψηλού κινδύνου παραμένουν πολύ υψηλά.

Το ποσοστό των μαθητών με βαθμολογία που τους κατατάσσει σε άτομα υψηλού κινδύνου για

	ΚΟΡΙΤΣΙΑ (%)		ΑΓΟΡΙΑ (%)	
	2003	2010	2003	2010
<b>EAT -26</b>				
<b>Διατροφικές Διαταραχές</b>	34.4	35.9	18.8	18.8
<b>EDI – 3</b>				
<b>Τάση προς Αδυνάτιμα</b>	25	29.6	8.2	7.2
<b>EDI – 3</b>				
<b>Δυσaréσκεια προς το Σώμα</b>	27.8	27	9.4	9.4
<b>EDI – 3</b>				
<b>Τάση προς Βουλημία</b>	35	36.4	27.4	36.8

*Μαθητές με βαθμολογία που τους κατατάσσει στην κατηγορία υψηλού κινδύνου*

ανάπτυξη κλινικής ή υποκλινικής διατροφικής διαταραχής ήταν πολύ μεγάλο το 2003 και παρέμεινε στα ίδια επίπεδα στην έρευνα του 2010. Ένα στα τρία κορίτσια 12 έως 18 χρονών ανήκει στην ομάδα υψηλού κινδύνου, καθώς και ένα στα έξι αγόρια.

Μάλιστα στον τομέα «τάση προς βουλημία» παρατηρείται και στα δύο φύλα στατιστικά σημαντική αυξητική τάση. Παρατηρείται, δηλαδή, μια μεγάλη αύξηση στο ποσοστό των μαθητών που έχουν βαθμολογία που τους κατατάσσει στην κατηγορία

υψηλού κινδύνου που χρήζει προσοχής και διερεύνησης.

Προγράμματα για καταπολέμηση της παχυσαρκίας, για βελτίωση της διατροφής και για μείωση της τάσης των διατροφικών διαταραχών μεταξύ των παιδιών και των εφήβων μας θα πρέπει να έχουν προτεραιότητα. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η διάπληση του χαρακτήρα και ο σχηματισμός του σώματος του κάθε ατόμου αρχίζει από πολύ μικρή ηλικία, προληπτικά προγράμματα πρέπει να υλοποιηθούν ήδη από το νηπιαγωγείο.

#### ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Δρ Μιχάλης Τορναρίτης, Καθηγητής Παιδαγωγικού Ινστιτούτου & Πρόεδρος του Ινστιτούτου «Υγεία του Παιδιού»

Δρ Σάββας Σάββα, Παιδίατρος - Ινστιτούτο «Υγεία του Παιδιού»

Δρ Χαράλαμπος Χατζηγεωργίου, Παιδίατρος - Ινστιτούτο «Υγεία του Παιδιού»

Δρ Γιάννης Κουρίδης, Παιδίατρος - Ινστιτούτο «Υγεία του Παιδιού»

Τόνια Σοθέα, Ψυχολόγος - Ινστιτούτο «Υγεία του Παιδιού»

Αδάμος Παναγή, Διαιτολόγος-Διατροφολόγος - Ινστιτούτο «Υγεία του Παιδιού»

Εύα Νεοφύτου, Επιθεωρήτρια Οικιακής Οικονομίας Μέσης Εκπαίδευσης

Σάντρη Ταλιαδώρου, Επιθεωρήτρια Οικιακής Οικονομίας Δημοτικής Εκπαίδευσης

## Επιστημονικό Συνέδριο «Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: Αντικρίζοντας το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα»

Γιώργος Κ. Μύρνης, Β.Δ., Φιλολόγος, Οργανωτικός Υπεύθυνος,  
Λειτουργός Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων

Το Επιστημονικό Συνέδριο με θέμα «Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: Αντικρίζοντας το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα», πραγματοποιήθηκε στις 6 και 7 Μαΐου 2011, στη Λευκωσία. Διοργανωτές του Συνεδρίου ήταν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, το Γραφείο Αναλυτικών Προγραμμάτων του Υ.Π.Π. και η Σχολή Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Τις εργασίες του Συνεδρίου παρακολούθησαν εκατόν ογδόντα πέντε φιλόλογοι από τη Μέση Γενική, τη Μέση Τεχνική- Επαγγελματική Εκπαίδευση και τα Ιδιωτικά Σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, καθώς επίσης και μεταπτυχιακοί φοιτητές.

Το Συνέδριο περιελάμβανε εισηγήσεις από πέντε πανεπιστημιακούς καθηγητές και οκτώ βιωματικά εργαστήρια, που επαρκώς προώθησαν το βασικό στόχο που είχε τεθεί. Στο σύνολο τους οι επιστημονικές προτάσεις και οι εκπαιδευτικές εφαρμογές επέτρεψαν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση, εστιάζοντας κυρίως σε σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και καινοτόμες πρακτικές, σε σχέση με τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα και το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στην κυπριακή εκπαίδευση.

Οι εισηγήσεις του Συνεδρίου ήταν οι ακόλουθες: «Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας: Από την παράδοση στην καινοτομία», των Βενετίας Αποστολίδου και Ελένης Χοντολίδου. «Η φιλοσοφία, το περιεχόμενο και τα καινοτόμα στοιχεία του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση της Κύπρου», των Παντελή Βουτουρή και Αφροδίτης Αθανασοπούλου. «Στον ιστό των κειμένων: Η αξιοποίηση της διακειμενικότητας στη διδακτική προσέγγιση

της Λογοτεχνίας», της Τζίννας Καλογήρου.

Δημιουργική υπήρξε η συμμετοχή στα παράλληλα βιωματικά εργαστήρια - διδακτικές εφαρμογές με την εξής θεματολογία: «Λαϊκή παράδοση και λογοτεχνία» (Βασιλική Σελιώτη, Βασιλική Παπαδάκη-Καρμιώτη), «Αυτό το παιδί δεν είναι δικό μας; Το παιδί / τα παιδιά με τα σπύρτα» (Τζίνα Καλογήρου), «Εγώ, ο Άηθλος» (Αλέξανδρος Μπαζούκης), «Εφηβική λογοτεχνία. Η πορεία προς την ενηλικίωση» (Βενετία Αποστολίδου & Ελένη Χοντολίδου), «Ανθρώπινες σχέσεις - Ανθρώπινοι χαρακτήρες» (Μαρία Παπαλεοντίου), «Χιούμορ και σάτιρα στη λογοτεχνία» (Αφροδίτη Αθανασοπούλου), θεατρικό δρώμενο: «Του νεκρού αδερφού» (Ειρήνη Παρασκευά -Ροδοσθένους και μαθητές Λυκείου Απ. Μάρκου Λευκωσίας).

Οι σύεδροι και οι εισηγητές κατά τη διάρκεια της τελικής συζήτησης διαπίστωσαν, ότι προωθήθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό η προβολή των ιδιαίτε-



Στέλιος Βότσης, «Ο ποδηλάτης», ακρυλικό, 1987, 85X85 εκ., Κρατική Πινακοθήκη Σύγχρονης Κυπριακής Τέχνης.

ρων τρόπων με τους οποίους η Λογοτεχνία επεξεργάζεται, προσομοιώνει, αποδομεί και αναδομεί την πραγματικότητα. Επίσης, ενισχύθηκε ο προβληματισμός για την προώθηση της γλωσσικής, αισθητικής και πολιτισμικής αγωγής των μαθητών, με έμφαση στον κριτικό λογοτεχνικό γραμματισμό. Δόθηκε ευκαιρία ανταλλαγής απόψεων για την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων με στόχο την ανίχνευση αξιών - στάσεων - συμπεριφορών που συνθέτουν το ήθος του σύγχρονου ενεργού και δημοκρατικού πολίτη. Τους συνέδρους απασχόλησε, επιπλέον, ο προσανατολισμός της διδασκαλίας στην καλλιέργεια ιδιοτήτων και ικανοτήτων που θεωρούνται ως δεξιότη-

τες-κλειδιά του μορφωμένου ανθρώπου στην κοινωνία του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Δόθηκαν, επιπρόσθετα, διευκρινίσεις για τη διδακτική πρακτική και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις των λογοτεχνικών κειμένων με γνώμονα το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας και το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Οι εισηγήσεις, οι βιβλιογραφικές προτάσεις και όλο το διδακτικό υλικό των εργαστηρίων του Συνεδρίου βρίσκονται αναρτημένα στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (<http://www.pi.ac.cy>), ενώ παράλληλα θα κυκλοφορήσουν και σε έντυπη μορφή, ώστε να αξιοποιηθούν από τους ενδιαφερόμενους.

### ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Γαβριήλ Καράληης, *Πρόεδρος Οργανωτικής Επιτροπής, Προϊστάμενος Τομέα Τεκμηρίωσης, Π.Ι.Κ.*

Μαρίνα Ροδοσθένους-Μπαλάφα, *Αντιπρόεδρος Οργανωτικής Επιτροπής, Λέκτορας Νεοελληνικής Γλώσσας & Λογοτεχνίας, Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας*

Γιώργος Κ. Μύαρης, Β.Δ., *Φιλολόγος, Οργανωτικός Υπεύθυνος, Λειτουργός Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων - Π.Ι.Κ.*

Πέτρος Πανάου, *Λέκτορας Παιδικής Λογοτεχνίας, Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας*

Λοΐζος Αναστασιάδης, *Επιθεωρητής Φιλολογικών Μαθημάτων Μέσης Εκπαίδευσης*

Αλέξανδρος Μπαζούκης, *Φιλολόγος, Λειτουργός Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων - Π.Ι.Κ.*

Μαρία Παπαθεοντίου, *Φιλολόγος, Λειτουργός Π.Ι.Κ.*

Βασιλική Σεθιώτη, *Φιλολόγος, Λειτουργός Γραφείου Αναλυτικών Προγραμμάτων Υ.Π.Π*



**Βιωματικά Εργαστήρια στο Συνέδριο «Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση. Αντικρίζοντας το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα»**