

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2015, Αρ. 2 (2015)

Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: Πρακτικά 5ου Συνεδρίου



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 19-21 Ιουνίου 2015

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και
Θρησκευμάτων

« Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά,
στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή »

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Γεώργιος
Πολυγρονοπούλου Σταυρούλα
Μπαστέα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

Τι κάνει ένα μάθημα "βαρετό"; Εκπαιδευτική
εφαρμογή ανατροπής στην Τειχοσκοπία της
Ιλιάδας

Ευγένιος Τσάκος, Άννα Αθανασοπούλου

doi: [10.12681/edusc.363](https://doi.org/10.12681/edusc.363)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Τσάκος Ε., & Αθανασοπούλου Α. (2016). Τι κάνει ένα μάθημα "βαρετό"; Εκπαιδευτική εφαρμογή ανατροπής στην Τειχοσκοπία της Ιλιάδας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1421–1437.
<https://doi.org/10.12681/edusc.363>

Τι κάνει ένα μάθημα «βαρετό»; Εκπαιδευτική εφαρμογή ανατροπής στην *Τειχοσκοπία* της *Ιλιάδας*

Ευγένιος Τσάκος
MSc Neurolinguistics
eugenetsak@gmail.com

Άννα Αθανασοπούλου
MA Classics
anne.athanasopoulou@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία αυτή έχει ως στόχο να παράσχει ιδέες και προοπτικές στον φιλόλογο εκπαιδευτικό, όταν εκείνος βρίσκεται αντιμέτωπος με το πρόβλημα ενός κειμένου ή μίας διδακτικής ενότητας, που δεν παρουσιάζει ενδιαφέρον για τους μαθητές, προκειμένου να μετασχηματίσει ένα τέτοιο «βαρετό» μάθημα σε συναρπαστικό. Με σκοπό να αποκρυσταλλώσουμε σε τι συνίσταται το «βαρετό» ενός μαθήματος, πραγματοποιήσαμε έρευνα σε μαθητές γυμνασίου (n=88) οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε δομημένο ερωτηματολόγιο. Τα συμπεράσματα εστιάζουν στο απαρχαιωμένο και μη λειτουργικό για τη σύγχρονη επικοινωνία λεξιλόγιο του υπό εξέταση κειμένου, τις εξαντλητικές πληροφορίες για μη επίκαιρα θέματα κλπ. Ωστόσο, το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης φαίνεται να το έχει ο εκπαιδευτικός, όταν εκείνος δεν παρέχει στο μαθητή ευκαιρίες για αυτοέκφραση και περιορίζει το μάθημα σε μια τυπική δασκαλοκεντρική «παράδοση». Στο πλαίσιο αυτό, διαλέξαμε να παρουσιάσουμε ορισμένες τεχνικές μετάλλαξης ενός μαθήματος από «βαρετό» σε ενδιαφέρον μέσα από το παράδειγμα της *Τειχοσκοπίας* στην *Ιλιάδα*, ενός χωρίου που λειτουργεί ως επιβράδυνση για το έργο και κατά συνέπεια καθυστερεί τη δράση και προκαλεί γενικά ανία στους μαθητές. Οι παρεμβάσεις στη διδασκαλία αυτής της ενότητας έχουν ως αφετηρία την ενδοκειμενική ερμηνεία, η οποία συμπληρώνεται και ενισχύεται με διαγραμματειακές και διαχρονικές διακειμενικές αναφορές (παράλληλα κείμενα), με διεπιστημονική σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα (ιστορία) αλλά και τον χώρο της τέχνης (ζωγραφική/γλυπτική). Όσον αφορά τη μορφή της διδασκαλίας, προκρίνεται η διαμφισβήτηση ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η οποία συνδυάζεται με συγκεκριμένη διάταξη των θρανίων, προσαρμοστέα ανάλογα με τις ανάγκες του μαθήματος, ώστε αυτή να επικουρεί λειτουργικά το μάθημα, ενώ σημαντικό ρόλο παίζουν και οι «ενεργοποιητικές δραστηριότητες» (energizers), όπως η δραματοποίηση. Με έντυπο υλικό, το οποίο είναι καλοσχεδιασμένο και εύληπτο (φύλλο εργασίας, νοητικός χάρτης) και σύγχρονα τεχνολογικά μέσα και λογισμικό (kahoot, παρουσίαση prezi) φροντίζεται οι μαθητές να βρίσκονται διαρκώς σε συμμετοχική δράση και αναζήτηση στοιχείων προκειμένου να προβληματίζονται πάνω στο κείμενο και με αφετηρία αυτό να προεκτείνουν τη σκέψη τους μέσα από συζήτηση σε επίκαιρα ή διαχρονικά θέματα.

Λέξεις-κλειδιά: διακειμενικότητα, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τέχνη, ενεργητική ακρόαση, *Ιλιάδα*

Abstract

This essay aims to provide ideas and perspectives to the philologists working in education when they come across the challenge of teaching a text or chapter/unit that is of no particular interest for the students, in order to transform such a 'boring' class to a fascinating one. With aim to crystallize the features of a class that are 'boring', we conducted a survey (n=88) for Middle School students (7th-9th grade) who were asked to answer a structured questionnaire. The conclusions include the case of texts with obsolete vocabulary or exhaustive information, however the major responsibility lies with the teacher, when he/she does not provide to the students the opportunity for self-expression and limits the class to a traditional lecture. Therefore, we chose to present some tools of transformation of a course from 'boring' to interesting using the example of Teichoscopy from Iliad, a part in the epos that delays the plot and is generally reported as humdrum for the students. The interventions suggested here focus on close-reading analysis, which is reinforced with intertemporal and intertextual references across different genres (comparative analysis), with interdisciplinary connection with other subjects (history) but also with art (painting/ sculpture). About the teaching style, we suggest cooperative learning, combined with specific arrangement of the desks in the classroom according to the teaching needs, so that they assist the teaching in a functional way. Energizers, such as drama play, have an important role as well. Well-designed and easy to follow printed material (worksheet, mind-map) together with technological learning tools ('kahoot', 'prezi') help the students to actively engage with the content and creatively reflect on the text while participating in discussion.

Keywords: intertextuality, cooperative learning, art, active listening, Iliad

Εισαγωγή¹

Συχνά ο εκπαιδευτικός που εργάζεται στο περιβάλλον της σχολικής τάξης παρατηρεί κατά τη διάρκεια της καριέρας του/της ότι συγκεκριμένα κεφάλαια ή κείμενα από τα βιβλία που καλείται να διδάξει γίνονται συστηματικά δεκτά από τους μαθητές τους² με μεγαλύτερο ενθουσιασμό, οι οποίοι και επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και προσωπική ενεργοποίηση. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν άλλες περιπτώσεις κειμένων οι οποίες χαρακτηρίζονται ως βαρετές από τους μαθητές, με αποτέλεσμα οι τελευταίοι αυτοί να αρνούνται την ενεργή συμμετοχή στο μάθημα αφού ελλείπει το κίνητρο. Σαφώς, καθηγητές και μαθητές έχουν διαφορετικές εντυπώσεις για το τι συνιστά το «βαρετό» στο περιεχόμενο ενός μαθήματος και θα είχε ενδιαφέρον μια συγκριτική μελέτη μεταξύ των διαφορετικών απόψεων, ωστόσο η παρούσα εργασία εστιάζει στα χαρακτηριστικά και τα φαινόμενα εκείνα που απογοητεύουν τις προσδοκίες των μαθητών από ένα μάθημα, με την σκέψη ότι σκοπός και κεντρικός παράγοντας της εκπαίδευσης δεν είναι άλλος από τον μαθητή και πως το μάθημα πρέπει να προσαρμόζεται στα ενδιαφέροντα και τις αναζητήσεις των μαθητών.

Για το σκοπό αυτό, καταρτίσαμε ένα ερωτηματολόγιο με κλίμακα συμφωνίας³ συνδυαστικά με ανοιχτές ερωτήσεις, στο οποίο απάντησαν 50 μαθητές και 38 μαθήτριες από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε διαδικτυακά και το δείγμα εκτείνεται σε διάφορα σχολεία και περιοχές της Αττικής (Πειραιάς, Άγιος Δημήτριος, Αθήνα Κέντρο, Κηφισιά, Αφίδνες)⁴. Η κριτική του ερωτηματολογίου εστίαζε σε τρία σημεία: α.ενδοκειμενικά κριτήρια/σχολικό εγχειρίδιο, β.διαχείριση μαθήματος από τον καθηγητή, και γ.παρουσία του μαθητή μέσα στην τάξη. Στη συνέχεια, συστηματοποιήσαμε τις απαντήσεις των μαθητών ανάλογα με το ποσοστό δημοφιλίας κάθε απάντησης και αντιπροτείνουμε στοχευμένα για κάθε πρόβλημα συγκεκριμένα εργαλεία παρέμβασης και αντιμετώπισης. Τα εργαλεία αυτά συνδυάζουν τις νέες τεχνολογίες και την επικοινωνία με άλλους χώρους της επιστήμης αλλά και της τέχνης παράλληλα με δραστηριότητες ενεργοποίησης και διαδράσης ακόμα και με το χώρο, όλα σε ένα πλαίσιο συνδιαμόρφωσης και αμοιβαίας προσφοράς για την διεξαγωγή του μαθήματος.

Μετά την πολύ συνοπτική, λόγω του περιορισμένου χώρου που διατίθεται, θεωρητική παρουσίαση των εργαλείων αυτών, ακολουθεί ένα πλήρως αναπτυγμένο σχέδιο μαθήματος στο οποίο εφαρμόζονται πρακτικά όσα περιγράφονται θεωρητικά παραπάνω. Η εκπαιδευτική αυτή εφαρμογή γίνεται στην ενότητα «Τειχοσκοπία» από

¹ Σημείωση: Η παρούσα εκδοχή της εργασίας είναι συρρικνωμένη περίπου κατά 60% με αποτέλεσμα πολλές ουσιαστικές πληροφορίες και παραπομπές να παραλείπονται. Για περισσότερα, παρακαλούμε απευθυνθείτε στους γράφοντες.

² Με τον όρο «μαθητές» εννοούνται κάθε φορά σαφώς και οι μαθήτριες, ωστόσο για οικονομία χώρου δεδομένης της συχνότητας επανάληψης της λέξης παραλείπεται η διαφοροποίηση του γένους.

³ Οι δηλωτικές προτάσεις με τις οποίες οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν να συμφωνήσουν σε μια κλίμακα 0-5 περιγράφουν ανεπάρκειες του σχολικού μαθήματος όπως και της εκπαίδευσης γενικότερα και εξήχθησαν από κριτική ανάγνωση της Φρυδάκη (2009).

⁴ Τα διαφορετικά σχολεία δε θεωρήθηκαν μεταβλητή και δεν ακολουθήθηκε inter-group ανάλυση.

την ραβδωδία Γ (στ. 121-244: «Η Ελένη στα τείχη») του σχολικού εγχειριδίου για το μάθημα «Αρχαία Ελληνικά από Μετάφραση» της β' Γυμνασίου. Το μάθημα αυτό προκρίνεται ως ιδανικό για τον σκοπό της εργασίας καθώς επανειλημμένα αναφέρεται από τους μαθητές μας ως αργό, πληκτικό και κουραστικό καθώς, όντας μία αφηγηματική επιβράδυνση, διακόπτει την κανονική ροή της πλοκής, αναβάλλει τη δράση και περιλαμβάνει την παρεμβολή εκτενών αφηγήσεων δια στόματος της Ελένης για τις ζωές και την ιστορία των ηρώων του στρατοπέδου των Αχαιών και έτσι ως αφηγηματική ενότητα κουράζει και φαίνεται αποκομμένη από το συγκεκριμένο. Το αποτέλεσμα είναι να μην συναρπάζει τους μαθητές (όπως φερ'επιτείν συμβαίνει με τις επικές και έντονα εικονοποιημένες μονομαχίες της Ιλιάδας) φέρνοντας στο προσκήνιο την ανάγκη για μια διαφορετική αντιμετώπιση των πιο αδύναμων κεφαλαίων της σχολικής ύλης.

Αποτελέσματα έρευνας

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα μεγαλύτερα προβλήματα που εντοπίζουν οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα μας στη δυναμική του μαθήματος. Η κριτική εστίασε στα δομικά, ενδοκειμενικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά του υπό εξέταση κειμένου, όπως αυτό παρουσιάζεται εντός του σχολικού εγχειριδίου (εικονογράφηση/φωτογραφίες, διάταξη κειμένου, διασυνδετικές πληροφορίες, σύνδεση με προηγούμενα κεφάλαια, δυσκολία στο ύφος, απαρχαιωμένο λεξιλόγιο, εξαντλητικές/έλλειπες πληροφορίες κλπ.), στην εμπλοκή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία (προοπτικές συνεργασίας, προσωπικά ενδιαφέροντα, χώρος για έκφραση, καθιστή θέση κλπ.) και στο ρόλο του καθηγητή (ποικιλία υλικού, χρήση τεχνολογικών μέσων, μονόλογος/συνομιλία, ερωτήσεις, περιορισμός του μαθητή σε ακροατή/ευκαιρίες για ανακάλυψη κλπ.). Στα ποσοστά που ακολουθούν συμπεριλαμβάνεται ο αριθμός των μαθητών που βαθμολόγησαν με 4 ή 5 τη συμφωνία τους με τις προτάσεις του ερωτηματολογίου σε μια κλίμακα 0-5 (0=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα). Προκρίθηκαν οι απαντήσεις που συγκέντρωσαν ποσοστό άνω του 65% και παρουσιάζονται χωρισμένες ανάλογα με τον άξονα της κριτικής (δομικό πρόβλημα κεφαλαίου, ευθύνη καθηγητή, εμπλοκή μαθητή). Οι απαντήσεις των μαθητών στις ανοιχτές ερωτήσεις δεν συμπεριλαμβάνονται στον πίνακα, ωστόσο έχουν αναλυθεί με βάση την ποιοτική μεθοδολογία στην πρωτότυπη εργασία.

Πίνακας 1. Τα υψηλότερα ποσοστά συμφωνίας με τις προτάσεις του ερωτηματολογίου.

Ποσοστό «συμφώνω» ή «συμφωνώ απόλυτα»	Κείμενο	Καθηγητής	Μαθητής
>65%	Το περιεχόμενο του κεφαλαίου δε συνδέεται με άλλα κεφάλαια του βιβλίου και μοιάζει ασύνδετο και άσχετο με τα προηγούμενα.	-	Οι μαθητές μένουν καθιστοί για πολλή ώρα.

>75%	-	<p>Ο καθηγητής δεν χρησιμοποιεί σύγχρονα τεχνολογικά μέσα</p> <p>Η παρουσίαση του καθηγητή σε power point (εάν υπάρχει) είναι πολύ γραμμική και απλώς παρουσιάζει ένα διάγραμμα του κεφαλαίου.</p> <p>Ο καθηγητής δε συνδέει το κεφάλαιο με άλλους κλάδους με τους οποίους μπορεί να υπάρχει επικοινωνία (π.χ. λογοτεχνία & σινεμά).</p>	Ο καθηγητής δεν ενθαρρύνει την συνεργασία μεταξύ των μαθητών.
>85%	-	Ο καθηγητής απλώς διαβάσει το κείμενο ή το αναπαράγει με δικά λόγια.	Οι μαθητές την ώρα που ο καθηγητής κάνει την ανάγνωση ή την του κεφαλαίου παραμένουν αδρανείς.

Άξιο παρατήρησης από τα παραπάνω δεδομένα είναι ότι η βαρύτητα που δίνουν οι μαθητές για τις αδυναμίες ενός μαθήματος εστιάζει σχεδόν αποκλειστικά στη δυναμική που αναπτύσσεται μέσα στην τάξη από τους ενεργητικούς παράγοντες της διαδικασίας, τον καθηγητή και τους μαθητές, και σχεδόν καθόλου από τη φύση του κειμένου. Με άλλα λόγια, μπορούμε να δούμε ότι οι μαθητές δεν απορρίπτουν ένα κείμενο επειδή είναι αδύναμο *per se* αλλά κυρίως λόγω της έλλειψης ποικιλίας υλικού και διασύνδεσης του αντικειμένου με άλλες γνωστικές/αισθητικές περιοχές, ενώ σημαντικό ρόλο στην άποψη των μαθητών φαίνεται να κατέχει η έλλειψη συνεργασίας και γενικότερα των ευκαιριών για ενεργή ανάμιξη τους στην διαδικασία του μαθήματος.

Συνεπώς, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι εν τέλει οι μαθητές πιστεύουν πραγματικά ότι ένα κεφάλαιο/κείμενο ακόμα και αν δεν παρουσιάζει κάποιο πηγαίο ενδιαφέρον για τους ίδιους, καθώς αντίστοιχες προτάσεις εστιασμένες στη δομή και τα εσωτερικά χαρακτηριστικά του κειμένου βαθμολογήθηκαν με 4 ή 5 από λιγότερους από 6 μαθητές στους 10, είναι δυνατόν να γίνει ευχάριστο για τους μαθητές αρκεί να ξεπεραστούν τα εμπόδια του δασκαλοκεντρισμού, της μονομέρειας, του ατομισμού και της απαρχαιωμένης τεχνολογικής υποδομής του μαθήματος.

Θεραπείες

Στην παράγραφο αυτή ακολουθεί μια σύντομη (και εν προκειμένω συντομευμένη) θεωρητική περιγραφή ορισμένων από των εργαλείων που αναφέρονται στο πλάνο μαθήματος, όπως αυτό αναπτύσσεται στο επόμενο κεφάλαιο.

φύλλο εργασίας

Το φύλλο εργασίας περιλαμβάνει δομημένες και στοχοθετημένες δραστηριότητες τις οποίες έχει προετοιμάσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να εργασθούν με αυτές οι μαθητές του στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας. Ένα καλά σχεδιασμένο φύλλο εργασίας οφείλει να είναι λειτουργικό και να απαντά στις αισθητικές απαιτήσεις των μαθητών (να περιλαμβάνει σχετικές με το θέμα εικόνες, σχήματα, ικανοποιητικό χώρο για απαντήσεις, να είναι ευανάγνωστο κλπ.). Παράλληλα, κρίνεται θετικό να γίνεται χρήση ποικιλίας διαβαθμισμένων ερωτήσεων (ανοιχτού/κλειστού τύπου, κατανόησης, ανάλυσης, σύνθεσης, αξιολόγησης κλπ.), οι οποίες σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να στοχεύουν στο συνδυασμό των προαπαιτούμενων γνώσεων (τις οποίες καλούνται να θυμηθούν), των πυρηνικών γνώσεων που αφορούν το συγκεκριμένο μάθημα (στις οποίες καλούνται να οδηγηθούν) αλλά σαφώς και των μετασχηματιστικών ικανοτήτων (στις οποίες καλούνται να ασκηθούν), με σκοπό να επιτευχθεί μια διεισδυτικότερη κριτική σκέψη για το κείμενο και το θέμα που αναπτύσσεται στο μάθημα.

Ο σκοπός του φύλλου εργασίας είναι να κινητοποιηθούν όλοι οι μαθητές, είτε εξατομικευμένα είτε συνεργατικά είτε με συνδυασμό των δύο μεθόδων, και να λάβουν πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτή την δραστηριότητα με τον καθηγητή να διαδραματίζει ρόλο συντονιστή. Ιδανικό σενάριο θεωρείται όταν οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες αναλαμβάνουν να ερευνήσουν μια συγκεκριμένη πτυχή του κειμένου και στη συνέχεια μοιράζονται όλοι μαζί τα αποτελέσματα της εργασίας τους, συνθέτοντας συνεργατικά την συνολική εικόνα.

Το φύλλο εργασίας αποτελεί την έμπρακτη απόδειξη ότι ο εκπαιδευτικός δε θεωρεί τα παιδιά παθητικούς ακροατές και επιζητά τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική πράξη ως ενεργούς συνεργάτες. Το ίδιο το φύλλο εργασίας απαιτεί άριστη προετοιμασία από τον διδάσκοντα, σαφή στοχοθέτηση των διδακτικών στόχων, ούτως ώστε οι ασκήσεις/ερωτήσεις να υπηρετούν τους στόχους αυτούς, διαβάθμιση δυσκολίας και προσαρμογή στις ανάγκες και τις δυνατότητες των συγκεκριμένων αποδεκτών- μαθητών για τους οποίους προορίζεται. Σε παιδαγωγικές προσεγγίσεις που στηρίζονται στην παιδοκεντρικότητα, το φύλλο εργασίας αποκτά κομβική σημασία καθώς είναι ο χάρτης πορείας των μαθητών, οι οποίοι καλούνται να ανακαλύψουν μόνοι τους τη γνώση υπό την διακριτική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

ομαδοσυνεργατική διδασκαλία⁵

Ακολουθώντας τον ορισμό του Ζωγόπουλου (2013) η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ορίζεται ως «παιδαγωγική και διδακτική διαδικασία που οδηγεί στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, δηλαδή στη διαδικασία ομαδικής μάθησης, στην οποία λαμβάνουν χώρα σημαντικές μαθησιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών». Οι συνεργατικές δραστηριότητες οδηγούν στην ανερχόμενη γνώση, που είναι το

⁵ Η ανάλυση δανεισμένη από τον Ζωγόπουλος (2013).

αποτέλεσμα της διάδρασης μεταξύ των γνώσεων και απόψεων όλων όσων συμμετέχουν στο σχηματισμό της.

Πρακτικά, για τις ανάγκες της διδασκαλίας αυτής η τάξη ως ομάδα οργανώνεται σε υποομάδες, και με την καθοδήγηση και τον συντονισμό του υπεύθυνου εκπαιδευτικού, διερευνά, αναπτύσσει και ολοκληρώνει σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα τους σκοπούς των δραστηριοτήτων που έχει αναλάβει. Σκοπός της διδακτικής αυτής στρατηγικής είναι η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών. Οι μαθητές αναπτύσσονται γνωστικά και συναισθηματικά μέσα από τη *συνεργασία και τη ναλληλεπίδραση* με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς, ενώ μαθαίνουν να λειτουργούν σε πλαίσιο αμοιβαίας συνεργασίας.

Σύμφωνα με τον Κανάκη (2006), ένα από τα σημαντικότερα αποτελέσματα της διδασκαλίας αυτής είναι «το αίσθημα θετικής αλληλεξάρτησης και συνοχής μεταξύ των μελών της ομάδας, η οποία θα πρέπει να διακατέχεται από πνεύμα ομαδικότητας, να θέτει κοινούς στόχους και όλα τα μέλη της να ενδιαφέρονται για το έργο που επιτελείται». Για να υπάρξουν αυτά τα στοιχεία, είναι ανάγκη να υπάρχει αποδεκτός από όλους καταμερισμός εργασίας, άμεση προσωπική επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας αλλά και αναγνώριση της συμβολής του καθενός στην εργασία. Η αξία αυτής της συμβολής είναι άμεσα εξαρτημένη με την επιτυχία της συλλογικής προσπάθειας. Θα πρέπει δηλαδή να υπάρχει αίσθημα ατομικής ευθύνης κάθε μέλους για την πρόοδο της ομάδας συνολικά και συλλογικής ευθύνης της ομάδας για την πρόοδο κάθε μέλους της, ξεχωριστά, δηλαδή ατομική ευθύνη κινούμενη στο πλαίσιο της συλλογικής ευθύνης. Επίσης, σημαντικό στοιχείο αποτελεί ο πλουραλισμός στη σύνθεση της ομάδας, έτσι ώστε να μετέχουν μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά ως προς το φύλο, την κοινωνική συμπεριφορά και κουλτούρα, το στιλ μάθησης.

νοητικός χάρτης (mind map)⁶

Ο Novak (2010) σημειώνει ότι «η μάθηση με νόημα περιλαμβάνει την αφομοίωση των νέων εννοιών και την ενσωμάτωσή τους στις υπάρχουσες γνωστικές δομές». Ένας νοητικός χάρτης αποτελεί μια γραφική αναπαράσταση εννοιών, όπου οι κόμβοι αντιπροσωπεύουν τις έννοιες και οι συνδέσεις τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών. Οι συνδέσεις μεταξύ των εννοιών γίνονται με τόξα ή γραμμές και μπορεί να είναι μονόδρομες, αμφίδρομες ή μη κατευθυντικές και να ονομάζονται ή όχι (πχ. «αίτιο», ή «προϋπόθεση»). Οι σχέσεις και οι συνδέσεις ανάμεσα στις έννοιες μπορούν να αναπαρασταθούν αποτελεσματικά μέσα από ένα εννοιολογικό χάρτη καθώς η μη γραμμική φύση των εννοιολογικών χαρτών διευκολύνει την παραπομπή και τη σύνδεση μεταξύ διαφορετικών στοιχείων του χάρτη.

Όσον αφορά τη διδακτική, η αξιοποίηση των εννοιολογικών χαρτών παρουσιάζει πολλαπλά οφέλη: οι μαθητές οργανώνουν τη σκέψη τους γύρω από μια γνωστική περιοχή, λειτουργώντας σε όλα τα επίπεδα της πυραμίδας του Bloom (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση) ενώ ταυτόχρονα αποτελούν και εργαλείο αποκλίνουσας σκέψης. Συμμετέχοντας σε ένα καταγισμό ιδεών και

⁶ Η ανάλυση βασισμένη στον Οικονόμου (2008).

τοποθετώντας τις ιδέες τους στο χαρτί χωρίς κριτική (καταιγισμός ιδεών-brainstorming), οι ιδέες γίνονται σαφέστερες και το μυαλό πιο ελεύθερο για να συλλάβει νέες ιδέες. Αυτές οι νέες ιδέες μπορεί να συνδεθούν με τις υπάρχουσες και να προκαλέσουν νέες συνδέσεις που θα οδηγήσουν και σε άλλες ιδέες. Οι Jonassen & Grabowski υποστηρίζουν ότι οι εννοιολογικοί χάρτες βοηθούν τους εκπαιδευόμενους «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν», να αποκτούν δηλαδή επίγνωση των διαδικασιών μάθησης, δίνοντάς τους επιπλέον τη δυνατότητα να παρατηρούν τις αλλαγές που υπόκειται η γνωστική αυτή δόμηση μέσα στο χρόνο. Τέλος, οι νοητικοί χάρτες μπορούν να λειτουργήσουν θετικά για την ενίσχυση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης υπό την έννοια ότι ένας χάρτης εννοιών που κατασκευάζεται από μια ομάδα παιδιών αντιπροσωπεύει τις ιδέες της ομάδας. Σ' αυτή την περίπτωση ο εννοιολογικός χάρτης αποτελεί ένα επικοινωνιακό εργαλείο μεταξύ των μελών της ομάδας που πρέπει να εκφράσουν και να διαπραγματευτούν τις ιδέες τους και να συμφωνήσουν σε μια κοινή δομή των εννοιών και των μεταξύ των συνδέσεων στο χάρτη.

διάταξη θρανίων

Η τάξη ως χώρος έκφρασης και συνύπαρξης μπορεί με τη κατάλληλη προετοιμασία να μεταμορφωθεί σε πολύτιμο αρωγό του εκπαιδευτικού μας έργου. Όσον αφορά τη διάταξη των θρανίων, αυτή ακολουθεί, έστω και σιωπηρά πολλές φορές, τη μορφή της διδασκαλίας (για παράδειγμα χωρισμένα θρανία σε σύγκριση με θρανία τοποθετημένα σε ομάδες ή θρανία τοποθετημένα εν είδει στρογγυλής τράπεζας). Η δημιουργικότητα του καθηγητή μπορεί λοιπόν να κάνει χρήση του περιβάλλοντος χώρου προκειμένου να δημιουργήσει συγκεκριμένες δυναμικές εντός της τάξης, στοχεύοντας κυρίως στην εγγύτητα και την συνεργασία ενώ ακόμα μπορεί να χρησιμοποιήσει τον χώρο και για τους σκοπούς του περιεχομένου ενός συγκεκριμένου μαθήματος. Για παράδειγμα, όπως θα δούμε και παρακάτω, η ανάγνωση ενός θεατρικού κειμένου μπορεί να γίνει με τα θρανία σε διάταξη καμπύλης, προκειμένου ο χώρος να θυμίζει αρχαία θέατρο. Ακόμα, για την ανάγνωση ενός κειμένου πολεμικού χαρακτήρα ή όπου υπάρχουν δύο ή περισσότερες αντιπαλόμενες πλευρές, τα θρανία μπορούν να χωριστούν σε δύο «στρατόπεδα» και να είναι κατοπτρικά τοποθετημένα ώστε οι μαθητές σε ρόλους «αντιπάλων» να προσπαθήσουν να αντιληφθούν με βιωματικό τρόπο τα κίνητρα και το ήθος της κάθε πλευράς. Οι δυνατότητες είναι πολλές και στοχεύουν στην αλληλεπίδραση των μαθητών με τον χώρο, ούτως ώστε ο τελευταίος αυτός να καταστεί οργανικό κομμάτι της εκπαιδευτικής πράξης.

ενεργοποιητικές ασκήσεις (energizers)

Οι ενεργοποιητικές ασκήσεις είναι σύντομες σωματικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν κίνηση και προσομοιάζουν γενικά το παιχνίδι. Ενσωματώνοντας τέτοιες ασκήσεις μέσα στην εκπαιδευτική πράξη τα οφέλη είναι πολλαπλά: λειτουργούν ως «ice breakers» προκειμένου να ενισχυθεί η ομαδικότητα μέσα στην τάξη και η σχέση των μαθητών με τον καθηγητή. Παράλληλα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βιωματικές, προθερμαντικές ασκήσεις για κάποια άλλη, πιο πυρηνική δραστηριότητα ενώ μπορούν να προσφέρουν απλή αποφόρτιση και

ξεμούδιασμα από τη συνεχή παθητική καθιστή στάση στην καρέκλα στο μέσο της σχολικής ώρα ή στο τέλος της. Για παράδειγμα, για ένα γνωστό energizer που χρησιμοποιείται για την ορθογραφία και το συλλαβισμό⁷ ο εκπαιδευτικός ζητάει από τα παιδιά να αναπαραστήσουν διάφορα γράμματα και συνεργαζόμενα μεταξύ τους να στηθούν στη σειρά ώστε να δημιουργήσουν μία αποδεκτή λέξη, ενώ σε δεύτερο χρόνο μπορούν να χωριστούν έτσι ώστε να σχηματίσουν επιτρεπτές συλλαβές. Ένα άλλο παράδειγμα μιας πιο σύνθετης ενεργοποιητικής δραστηριότητας είναι και η δραματοποίηση του κειμένου από τους μαθητές, τεχνική που θα παρουσιαστεί εφαρμοσμένη παρακάτω.

kahoot

Το kahoot είναι online ελεύθερο λογισμικό (διαθέσιμο στη διεύθυνση: www.kahoot.it) στο οποίο ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και οι μαθητές συνδεδεμένοι με τα tablets/smartphones/laptops τους με έναν μοναδικό κωδικό για κάθε παιχνίδι συναγωνίζονται για το ποιος θα βρει πιο γρήγορα τις περισσότερες σωστές απαντήσεις. Οι μαθητές μπορούν να δηλώσουν συμμετοχή με το ψευδώνυμό τους και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού υπάρχει ευχάριστη μουσική και μηνύματα ενθάρρυνσης και ενίσχυσης στις οθόνες των παιδιών, ενώ στο τέλος κάθε παιχνιδιού υπάρχει και γενική σειρά κατάταξης. Από την εκπαιδευτική μας εμπειρία σε σχολεία της Φινλανδίας (Länsikadun Koulu, Liperin Koulu, Kesälahdenkoulu), το kahoot αποτελεί μία πολύ αγαπητή δραστηριότητα «προθέρμανσης» για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης μέσω της οποίας οι μαθητές αυτοαξιολογούνται στο περιβάλλον μιας παιγνιώδους διαδικασίας. Είναι ιδανική για τα πρώτα ή τα τελευταία λεπτά του μαθήματος και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την σύνδεση με προηγούμενη γνώση ή για την αξιολόγηση της γνώσης που αποκτήθηκε στο μάθημα.

Παρουσίασηprezi

Το prezι είναι λογισμικό παρουσιάσεων και διατίθεται δωρεάν για εκπαιδευτικούς (www.prezi.com). Σε σύγκριση με τις παρουσιάσεις powerpoint, προσφέρει πιο πολλές δυνατότητες αφού ανατρέπει την γραμμικότητα στην παρουσίαση (διαθέτει την εντύπωση «βάθους» και η μία διαφάνεια μπορεί να τοποθετηθεί ακόμα και εντός μιας άλλης) και έχει πιο ζωντανά χαρακτηριστικά (skins ανάλογα με το θέμα παρουσίασης, animations κλπ.) που αξιολογούνται θετικά από τους μαθητές.

Ενδεικτικό σχέδιο-σενάριο διδασκαλίας

Παρακάτω παρουσιάζουμε ένα εφαρμοσμένο σχέδιο διδασκαλίας για το μάθημα της *Τεichoσκοπίας* στην Ιλιάδα για τη Β΄ Γυμνασίου. Το κεφάλαιο αυτό θεωρήθηκε πρόσφορο για τους σκοπούς της εργασίας καθώς κατά κανόνα δεν

⁷ Το παράδειγμα από το τεύχος Energizers: Classroom-based Physical Activities K-2 από το East Carolina University (2003).

παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους μαθητές και οι ίδιοι το χαρακτηρίζουν ως ανιαρό και πληκτικό, κυρίως λόγω της απουσίας δράσης (βλ. και Εισαγωγή).

α. Ταυτότητα του μαθήματος

Γνωστικό αντικείμενο: Α.Ε. από μετάφραση-Ομήρου Ιλιάδα

Τάξη: Β' Γυμνασίου

Διδακτικό αντικείμενο: Ραψωδία Γ' στ. 121-244

Εκτιμώμενη διάρκεια διδασκαλίας: Προβλέπονται 3 διδακτικές ώρες για τα εξής:

- Παιχνίδι Kahoot-Περιληπτική απόδοση των ραψωδιών Β & Γ (1η ώρα).
- Αναλυτική επεξεργασία της ραψωδίας Γ στ. 121-244 με οδηγό το φύλλο εργασίας (2η ώρα).
- Δραματοποίηση της ενότητας από τους μαθητές-επεξεργασία παράλληλων κειμένων (3η ώρα)

Μέθοδος διδασκαλίας: Επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική. Η προσέγγιση αυτή υπηρετεί τη βαθιά κατανόηση του κειμενικού περιεχομένου. Αρχίζει από μια συνολική θεώρηση του κειμένου, προχωρεί στη διερεύνηση της δομής/μορφής και του περιεχομένου και καταλήγει σε μια συνθετική εκτίμηση. Γίνεται προσπάθεια να δοθεί έμφαση στο νοηματικό/συναισθηματικό/ιδεολογικό περιεχόμενο. Η διδασκαλία ακολουθεί μια πορεία αναλυτική-συνθετική και επαγωγική.

Η ενδοκειμενική ερμηνεία συμπληρώνεται και ενισχύεται με διαγραμματειακές και διαχρονικές διακειμενικές αναφορές (παράλληλα κείμενα), με διεπιστημονική σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα (ιστορία) αλλά και τον χώρο της τέχνης (ζωγραφική).

Μορφή Διδασκαλίας: Ομαδοσυνεργατική. Η διατάξη των θρανίων είναι ομαδική κατά την 1η διδακτική ώρα (τετράδες θρανίων) ενώ κατά την δεύτερη και τρίτη διδακτική ώρα ακολουθείται η διάταξη Π. Οι μαθητές είναι χωρισμένοι σε ομάδες και ασχολούνται με τις δραστηριότητες εκείνες του φύλλου εργασίας που αφορούν στην ομάδα τους. Η σύνθεση των ομάδων έχει γίνει προσεκτικά προκειμένου να τις χαρακτηρίζει η ανομοιογένεια των μελών της ως προς το επίπεδο τους, προκειμένου όλοι να παρακινηθούν στην εμπλοκή τους με τις δραστηριότητες.

Ρόλος διδάσκοντα: Αναλαμβάνει ρόλο καθοδηγητή, συντονιστή και ισότιμου συνομιλητή κατά τη διδασκαλία και τη διεξαγωγή των διάφορων δραστηριοτήτων.

Διδακτικό υλικό-μέσα-πηγές:

- ü Σχολικό εγχειρίδιο «Ομηρικά έπη-Ιλιάδα», Β' Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, Αθήνα
- ü Η/Υ με σύνδεση στο διαδίκτυο και βιντεοπροβολέας ή smartboard
- ü tablet, laptop ή smartphone
- ü Παράλληλα κείμενα-βιβλιογραφία
- ü Φύλλο εργασίας

- Άλλο έντυπο υλικό (φυλλάδιο με τον κατάλογο των αντιπάλων, νοητικός χάρτης [mind map] με διαγραμματική απεικόνιση των γεγονότων του ιλιαδικού έπους τον οποίο οι μαθητές διαμορφώνουν μετά από κάθε μάθημα βλ. και παρακάτω)
- σχολικός πίνακας
- ετυμολογικό λεξικό της α.ε.

Διδακτικοί στόχοι:

- Οι μαθητές να μπορούν να περιγράψουν με δικά τους λόγια *το σκηνικό του πολέμου από την οπτική της Ελένης*, όπως εκείνη δηλαδή παρατηρεί τη μάχη από το εσωτερικό των τειχών της Τροίας, απ' την πλευρά δηλαδή των πολιορκημένων και, ως εκ τούτου, να κατανοήσουν την έννοια του δίπολου *εκτός-εντός* των τειχών κατ' αντιστοιχία με το δίπολο *δράση-θέαση*. Η *δράση* εκτυλίσσεται *εκτός* των τειχών □ # η Ελένη «φιλτράρει» τη δράση μέσα από τον *κινηματογραφικό φακό* του Ομήρου που έχει τοποθετηθεί στο «*θεωρείο*» του παλατιού της Τροίας (στις Σκαιές Πύλες).
- Να αναγνωρίζουν σημαντικές ηρωικές μορφές των *Αχαιών* και των *Τρώων* όπως και να είναι σε θέση να σχολιάσουν *την Ελένη*, ως αιτία και επίκεντρο του πολέμου.
- Να εξηγούν τι σημαίνει ότι η *Ελένη* υπήρξε μια *αντιφατική μορφή* στην αρχαία ελληνική λογοτεχνία. Να διακρίνουν την άποψη του Πριάμου από εκείνη των Γερόντων για την Ελένη.
- Να *ανασυστήσουν συνολικά τον μύθο της Ελένης* μέσα από ποικίλες διαφορετικές *εκδοχές-παραλλαγές* διάφορων *αρχαίων, σύγχρονων Ελλήνων*, αλλά και *ξένων συγγραφέων* (έμφαση στους χαρακτηρισμούς που αποδίδονται στο πρόσωπο της Ελένης), και *εικαστικών απεικονίσεων*, επισημαίνοντας *ομοιότητες* και *διαφορές* με την ιλιαδική εκδοχή αλλά και μεταξύ των. Να μπορούν να περιγράψουν σε πολύ γενικές γραμμές το *ζήτημα της πρόσληψης του μυθικού υλικού* διαχρονικά από διάφορους συγγραφείς και εικαστικούς.
- Να είναι σε θέση να τεκμηριώνουν με επιχειρήματα ότι παρόλο που το *περιεχόμενό του ιλιαδικού έπους είναι ο τρωικός πόλεμος, το ίδιο το έργο δεν έχει φιλοπόλεμο χαρακτήρα*.
- Να διακρίνουν ότι στο συγκεκριμένο χωρίο χρησιμοποιείται η περιγραφική τεχνική της *έκφρασης* όπως επίσης να μπορούν να εξηγήσουν το λόγο για τον οποίο ο Όμηρος μετέρχεται αυτήν την τεχνική στη συγκεκριμένη σκηνή δεδομένης της θέσης της μέσα στο έπος.
- Να εντοπίζουν την αφηγηματική τεχνική της *επιβράδυνσης* αλλά και να αιτιολογούν γιατί ο Όμηρος την επιλέγει στο συγκεκριμένο σημείο της επικής αφήγησης.
- Να ανατρέχουν σε *λεξικά* προκειμένου να αναζητήσουν την ετυμολογία λέξεων από το αρχαίο κείμενο (κατά κανόνα στερεότυπων επιθέτων και φράσεων για το έπος).

- Να απαριθμούν διάφορα *χαρακτηριστικά της αφήγησης* (αφηγηματικές τεχνικές και σχήματα λόγου)
- Να εντοπίζουν στο κείμενο *πολιτισμικά και αξιακά στοιχεία* της εποχής (πχ. ανθρωπομορφισμός των θεών, φιλοξενία, ηρωικό ιδεώδες κλπ.)

β. Πορεία της διδασκαλίας

1η διδακτική ώρα

Επεξεργασία περίληψης ραψ. Β και Γ

- 1) Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να εναποθέσουν στα θρανία τους εκτός από το σχολικό εγχειρίδιο, το φυλλάδιο με τον κατάλογο των αντιπάλων αλλά και τον νοητικό χάρτη [mind map] στον οποίο αποτυπώνεται το σχεδιάγραμμα της πλοκής της Ιλιάδας μέχρι το σημείο που έχουμε φτάσει στην ύλη⁸.
- 2) Ο εκπαιδευτικός ζητά από κάποιον μαθητή να αφηγηθεί εν συντομία τα γεγονότα που εκτυλίχθηκαν στην προηγούμενη διδακτική ενότητα (ραψωδία Α στ. 431-612) με τη βοήθεια του διαγραμματικού χάρτη και παράλληλα καταγράφει στον πίνακα τις λέξεις-ερεθίσματα με αφετηρία τις οποίες θα επιτευχθεί μια πιο ομαλή σύνδεση με τις νέες πληροφορίες που θα ακολουθήσουν.
- 3) Στη συνέχεια, καλεί τους μαθητές να συνδεθούν στο kahoot quiz που έχει ετοιμάσει γι'αυτούς, οι οποίοι απαντάνε σε πιο σύνθετες ερωτήσεις (συνήθως 5 ερωτήσεις διαρκούν 10' μαζί με την προετοιμασία και το χρόνο που απαιτείται για τη σύνδεση) και έτσι ελέγχουν συνολικά και με ευχάριστο τρόπο τη γνώση που ήδη κατέχουν προτού συνεχίσουν να χτίζουν πάνω σε αυτή.
- 4) Οι μαθητές χωρίζονται σε 2 ομάδες και τίθεται ο προαναγνωστικός στόχος για τις περιλήψεις των ραψωδιών Β και Γ: η μία ομάδα καλείται να εντοπίσει και να παρουσιάσει τα σημαντικότερα γεγονότα που αναφέρονται στους Έλληνες (Αχαιούς) και η άλλη τα σημαντικότερα γεγονότα που αφορούν στο αντίπαλο στρατόπεδο, τους Τρώες. Έτσι επιτυγχάνεται μια ενεργητική ακρόαση εκ μέρους των μαθητών με σαφή στόχο. Γίνεται ανάγνωση από τον διδάσκοντα των περιληπτικών αναδιηγήσεων των ραψωδιών Β και Γ και έπειτα ακολουθεί συζήτηση των στοιχείων που έχουν παρατηρηθεί από τους μαθητές με βάση τους προαναγνωστικούς στόχους.

⁸ Ο χάρτης αυτός συμπληρώνεται στο τέλος κάθε παράδοσης από τους μαθητές, με τα πιο αντιπροσωπευτικά σημεία της ενότητας, επιγραμματικά καταγεγραμμένα. Ο σχεδιαγραμματικός χάρτης οπτικοποιεί την αλληλουχία και διαδοχή των γεγονότων του ιλιαδικού έπους. Η χρήση του σε κάθε μάθημα επιβάλλεται, ώστε οι μαθητές να ανατρέχουν σε προηγούμενα γεγονότα για να τα συνδέσουν κάθε φορά με τη νέα γνώση που αποκτούν σχετικά με την εξέλιξη της δράσης. Πρόκειται, άλλωστε, για εργαλείο μάθησης και αφομοίωσης των κυρίων γεγονότων του ιλιαδικού έπους, το οποίο κατασκευάζουν οι ίδιοι (αφού η χαρτογράφηση των γεγονότων γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές στο τέλος της διδακτικής ώρας) και το οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως διάγραμμα για την επανάληψή τους.

2η διδακτική ώρα

Επεξεργασίας ενότητας «Τειχοσκοπία» ραψ. Γ στ. 121-244: Η Ελένη στα τάχη.

1) Προσδιορίζεται με σαφήνεια ο τόπος και ο χρόνος της δράσης με βάση τα όσα έχουν περιγραφεί στην περίληψη της ραψωδίας Γ που μόλις διαβάσαμε κι επισημαίνεται ιδιαιτέρως το περιεχόμενο της 2^{ης} § της περιληπτικής αναδιήγησης, καθώς αυτό θα μας απασχολήσει στη συνέχεια του μαθήματος. Ζητάμε από τους μαθητές να φανταστούν τι θα παρακολουθήσουμε σε αυτή τη σκηνή της ραψωδίας Γ (στ. 121- 244) καλώντας τους συγχρόνως να κάνουν υποθέσεις για την ετυμολογία του τίτλου «Τειχοσκοπία» και τη σύνδεση με το περιεχόμενο της ενότητας [*τειχος* + *σκοπία* (<*σκοπέω*, -*ω*)], δίνοντας έμφαση στις σημασίες του *σκοπέω* (= παρατηρώ, θεωρώ, ερευνώ, εξετάζω), στα ομμόριζα *σκοπή/σκοπία* (= κατασκοπέυση, σκοπιά, τόπος ψηλός απ' όπου μπορεί κανείς να παρατηρεί/να κατασκοπεύει) και στο συνώνυμο *θεωρέω* -*ω* [<**θεᾶ* + *ώραω*, -*ω*] απ' όπου αντλούμε το παράγωγο *θεωρέο* και καλλιεργούμε στους μαθητές την ιδέα της θεατρικής παράστασης την οποία θα κληθούν να παρακολουθήσουν στη σκηνή που θα ακολουθήσει. Συγχρόνως προβάλλουμε την εικόνα ενός σύγχρονου θεωρείου θεάτρου, προκειμένου να εγκλιματιστούν με τις συνθήκες τόπου και χρόνου που περιγράφονται στην εν λόγω ενότητα. Έτσι, προσδιορίζεται καλύτερα η συγκεκριμένη *κινηματογραφική οπτική* του *Ομήρου*, που μέσα από τα μάτια της Ελένης κατοπτρεύει το πεδίο της μάχης. Παράλληλα, γι' αυτήν την διδακτική ώρα κάνουμε αναδιάταξη των θρανίων σε σχήμα Π (καλύτερα στο διάλειμμα, ώστε να είναι μια έκπληξη για τους μαθητές), έτσι ώστε να θυμίζει τρόπον τινα τον πύργο κάποιου κάστρου. Οι μαθητές θα μπορέσουν με αυτόν τον τρόπο σαν θεατές θεάτρου (*θεωρέω* -*ω*) να βιώσουν την τειχοσκοπία από την οπτική της Ελένης, κι ως εκ τούτου θα έχουν τη δυνατότητα να φανταστούν ότι από τα τείχη παρακολουθούν και οι ίδιοι το πεδίο της μονομαχίας μέσα βέβαια από την αφήγηση.

2) Σημειώνονται στον πίνακα τα βασικά σημεία της ενότητας: τόπος, χρόνος, πρόσωπα και ζεύγη συνομιλητών (εύκολο να τα συναγάγουν οι ίδιοι οι μαθητές).

3) Στη συνέχεια, η σχολική τάξη διακρίνεται σε 3 ομάδες. Μοιράζονται τα ίδια φύλλα εργασίας στους μαθητές όλων των ομάδων. Τίθενται οι προαναγνωστικοί στόχοι: ο διδάσκων αναθέτει σε κάθε ομάδα τον εντοπισμό συγκεκριμένων στοιχείων, τα οποία θα ανιχνευθούν στο κείμενο ενόσω ο ίδιος κάνει την πρώτη ανάγνωση της ενότητας. Ανάγνωση κειμένου απ' τον διδάσκοντα.

4) Αφήνουμε χρόνο στους μαθητές να συγκεντρώσουν τα στοιχεία που τους έχει ανατεθεί να επισημάνουν. Η καταγραφή αυτών γίνεται πρόχειρα σε ένα πρώτο στάδιο. Τα φύλλα εργασίας περιέχουν ομάδες ερωτήσεων-ασκήσεων, καθεμιά από τις οποίες είναι προσανατολισμένη σε συγκεκριμένο πεδίο διερεύνησης του κειμένου που καθοδηγεί και συνδράμει το μαθητή στην αναζήτηση των πληροφοριών που καλείται να εντοπίσει. Εν τω μεταξύ, ο καθηγητής κινείται μέσα στην τάξη και προσεγγίζει τις ομάδες, αναζητώντας και ο ίδιος τα στοιχεία που πρέπει να ανιχνευθούν, ενθαρρύνοντας τα παιδιά.

5) Ζητάμε από καθεμία ομάδα ξεχωριστά να παρουσιάσει προφορικά τις πληροφορίες που έχει συγκεντρώσει. Αντλώντας από αυτά τα στοιχεία ο διδάσκων εμπλουτίζει το πληροφοριακό υλικό και συμπληρώνει στοιχεία της ενότητας σε περίπτωση που οι μαθητές παρέλειψαν κάποιο στοιχείο, κάνοντας χρήση του κατευθυνόμενου διαλόγου με επίκεντρο το ίδιο το κείμενο.

6) Σε αυτή τη φάση, αφού έχουν παρουσιαστεί κι αναλυθεί εκτενώς τα καίρια σημεία της σκηνής με τη συνδρομή των μαθητών που προσκόμισαν τις βασικές πληροφορίες τις οποίες άντλησαν από την πρώτη ανάγνωση, γίνεται η τελική καταγραφή των απαντήσεων στα φύλλα εργασίας με την βοήθεια του διδάσκοντος, ο οποίος καλεί τ ο υ ς μ α θ η τ έ ς ν α σ υ σ τ η μ α τ ο π ο ι ή σ ο υ ν κ α ι ν α τ α ξ ι ν ο μ ή σ ο υ ν ό λ ε ς α υ τ έ ς τ ι ς πληροφορίες. Όλες οι ομάδες συμπληρώνουν όλες τις κατηγορίες ερωτήσεων αφού έχει προηγηθεί διάλογος μεταξύ διδάσκοντα και τάξης για την τελική διατύπωση των απαντήσεων. Οι μαθητές έχουν εδώ τον πρώτο λόγο, αφού έχουν συνδιαμορφώσει με τον διδάσκοντα έναν πιο αναλυτικό σχολιασμό και είναι σε θέση να εμπλουτίσουν τις απαντήσεις τους.

3η διδακτική ώρα

Δραματοποίηση και διακειμενική/καλλιτεχνική συγκριτική μελέτη

1) Στην τελική αυτή φάση της διδακτικής διαδικασίας, πραγματοποιείται η τελική ανάγνωση της ενότητας από τους μαθητές, αφού έχει προηγηθεί ανάθεση ρόλων από τον διδάσκοντα κι έχουν δοθεί οδηγίες για εκφραστική ανάγνωση των αφηγηματικών και διαλογικών μερών της σκηνής εν είδει δραματοποίησης.

2) Αφού έχει παρουσιαστεί αναλυτικά το περιεχόμενο της ενότητας κι έχει γίνει ο σχολιασμός της, ο διδάσκων μπορεί να παρουσιάσει παράλληλα κείμενα στους μαθητές, προκειμένου να δοθεί ακόμη μεγαλύτερη έμφαση στο μύθο της Ελένης αλλά και για να καταστεί αντιληπτό ότι οι καλλιτέχνες δύνανται να επεξεργαστούν το ίδιο μυθολογικό υλικό με διαφορετικό τρόπο, προκειμένου να αναδείξουν διαφορετικές πτυχές του μυθικού προσώπου. Θα αναγνώσει σύντομα αποσπάσματα κειμένων αρχαίων και σύγχρονων Ελλήνων συγγραφέων αλλά και ξένων λογοτεχνών τα οποία παράλληλα θα προβάλλονται και στον βιντεοπροβολέα για τη διευκόλυνση των μαθητών, ώστε να συνεξετασθεί η ιλιαδική εκδοχή της Ελένης με άλλες αποτυπώσεις της ηρωίδας, αλλά και με καλλιτεχνικές αναπαραστάσεις του μύθου της. Αυτές τις εικαστικές αναπαραστάσεις που θα προβληθούν στην τάξη, θα κληθούν οι μαθητές να τις αντιστοιχήσουν μία προς μία με την εκάστοτε εκδοχή του μύθου που έχει αξιοποιηθεί σε κάθε κείμενο που έχουν εξετάσει (συμπεριλαμβανομένου και του ιλιαδικού έπους), δικαιολογώντας συγχρόνως και την επιλογή τους. Στο πλαίσιο αυτής της διακειμενικής παρουσίασης του μύθου, ο διδάσκων θα επιχειρήσει μια απλουστευτική προσέγγιση ζητημάτων πρόσληψης των αρχαίων ελληνικών μύθων από συγγραφείς και εικαστικούς διαχρονικά μέσα από τον κατευθυνόμενο διάλογο με τους μαθητές.

3) Ζητείται από τους μαθητές να δώσουν εναλλακτικό τίτλο στη ραψωδία Γ (στ. 121-244) και να συμπληρώσουν το νοητικό χάρτη για την ενότητα που εξετάσαμε.

Αντι Επιλόγου

Χάριν συντομίας παραλείπουμε τα γενικά συμπεράσματα τα οποία μπορούν να συνοψιστούν στα βασικά προτάγματα της μετανεωτερικής στροφής στην εκπαίδευση. Θα θέλαμε, ωστόσο, να κλείσουμε απαντώντας στην αντίρρηση των περισσότερων εκπαιδευτικών ότι ένα τέτοιο μάθημα, όπως αυτό που περιγράφεται εδώ, είναι ουτοπικό και πως αν ακόμα εφαρμοστεί ως έχει, θα είναι σε πλήρη αντίστιξη με τα υπόλοιπα μαθήματα που θα μοιάζουν «φτωχά». Απαντάμε πως δε χρειάζεται να είναι σαφώς όλα τα μαθήματα τόσο σύνθετα και να απαιτούν χρονοβόρα προετοιμασία, και πως ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί με τα χρόνια εργασίας να δημιουργεί και να εξελίσσει το υλικό του ενώ σημαντικό ρόλο θα πρέπει να διαδραματίσει και η συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων, με ανταλλαγή υλικού και ιδεών. Στόχος μας είναι σε κάθε περίπτωση να υπηρετήσουμε κατά το δυνατόν πιο αποτελεσματικά το ρόλο μας ως εκπαιδευτικοί με σεβασμό και ευθύνη απέναντι στο μαθητή.

Βιβλιογραφία:

Bettini, M. & Brillante, C. (2010). *Le mythe d'Hélène*, Paris: Belin

Burkert, W. (1993). *Αρχαία Ελληνική Θρησκεία*, Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα

Edwards, M. W. (2001). *Όμηρος, ο ποιητής της Ιλιάδος*, Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα

Mahar M.T., Kenny R.K., Shields A.T., Scales D.P., Collins G. (2003). *Energizers: Classroom-based Physical Activities K-2*, East Carolina University Press

Novak, J.D. (2010). *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations* (2nd Ed.) NY: Routledge.

Powell, B. B. & Morris, I. (2009). *A New Companion to Homer Εγχειρίδιο Ομηρικών Σπουδών*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδήμα

Romilly, J.(1998). *Έκτωρ*, Αθήνα: Το Άστυ

Romilly, J. (1999). *Γιατί η Ελλάδα;* Αθήνα: Το Άστυ

Yelland, N. (2006). *Shift to the future: Rethinking learning with new technologies in education*. Routledge

Βαρμαζής Δ.Ν. (2008). *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών*. Αθήνα: Πατάκης

Ζωγόπουλος Ε. (2013). Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η συμβολή των ΤΠΕ. *ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ*, 105-106, 60-73

Κανάκης Ι. (2006). Η οργάνωση της διδασκαλίας - μάθησης με ομάδες εργασίας: θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή. Τυπωθήτω: Αθήνα.

Οικονόμου Β. (2008). Νοητικοί και εννοιολογικοί χάρτες, www.economu.wordpress.com. Τελευταία πρόσβαση στις 15.4.2015

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