



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΔΙΑΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ-ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΡΗΤΟΡΙΚΗ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**«Η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο μάθημα της Γλώσσας
της ΣΤ΄ Δημοτικού»**

Μαρία Καλούδη

(Α.Μ. 215008)

Επιβλέπων καθηγητής: Αθανάσιος Νάκας

Συνεπιβλέποντες καθηγητές: Τζίνα Καλογήρου, Κώστας Ντίνας

ΑΘΗΝΑ, 2017

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τον/τη συγγραφέα.

Μαρία Καλούδη



[1]

[1]

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της συγγραφής της παρούσας εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους καθηγητές και τους συμφοιτητές μου από το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Ρητορική: Θεωρία και Πράξη», για τη μοναδική μαθησιακή εμπειρία των τελευταίων δύο χρόνων.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω προς τον καθηγητή μου κ. Νάκα, για τη δημιουργική συνεργασία αλλά και για την αμέριστη συμπαράσταση και βοήθεια κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συνεπιβλέποντες, κ. Καλογήρου και κ. Ντίνα, που με την ακαδημαϊκή τους παρουσία με ώθησαν στην εξέλιξη και στη δημιουργία. Ευχαριστίες οφείλω επίσης στην κ. Λουτριανάκη, για τις συμβουλές και τις παρατηρήσεις της σχετικά με τα επιμέρους ζητήματα της εργασίας. Η συνολική παρουσία της στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα με ενέπνευσε ως προς την επιλογή του θέματος της διπλωματικής μου.

Ευγνωμοσύνη χρωστώ σε όλους όσοι βοήθησαν και διευκόλυναν την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας και μου στάθηκαν με κάθε τρόπο. Ιδιαίτερα, στους ξεχωριστούς συνοδοιπόρους, που βίωσαν από κοντά κάθε εξελικτικό βήμα της εργασίας και μοιράστηκα μαζί τους ακόμα και την παραμικρή σκέψη.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου για το πραγματικό ενδιαφέρον, την πολύτιμη βοήθεια, την κατανόηση, την καλοσύνη και την αγάπη που μου δείχνουν σε κάθε νέο μου εγχείρημα.

Περίληψη

Η βιωματική εκπαίδευση επενδύει στην αμφίδρομη και ισχυρή σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ μάθησης και εμπειρίας. Μια διδασκαλία που βασίζεται στις αρχές της βιωματικής εκπαίδευσης προσεγγίζει τους μαθητές με έναν τρόπο που τους ωθεί στην ενεργό συμμετοχή, τη δράση, την προσωπική εμπλοκή, την ενσυναίσθηση και τη δημιουργία. Οι μαθητές καλό είναι να αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστές και μοναδικές προσωπικότητες, με διαφορετικές ικανότητες και διαφοροποιημένες ανάγκες. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια σειρά από βιωματικές δραστηριότητες, σχεδιασμένες για το μάθημα της Γλώσσας της Στ' Δημοτικού και, ειδικότερα, για την Ενότητα 17 («Πόλεμος και Ειρήνη»). Προτείνεται ένας εναλλακτικός τρόπος προσέγγισης και διδασκαλίας της παραπάνω ενότητας, με στόχο να μεταφερθεί η διαδικασία της παραγωγής της γνώσης στους μαθητές, οι οποίοι καλούνται να συνεργαστούν, να σκεφτούν κριτικά, να επιχειρηματολογήσουν, να ευαισθητοποιηθούν, να συνθέσουν και να προβληματιστούν σχετικά με το αντικείμενο της μάθησης. Η εργασία σχεδιάστηκε εν είδει ενός οδηγού πρακτικής εφαρμογής για όσους εκπαιδευτικούς επιθυμούν να καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών τους.

Λέξεις-κλειδιά: ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, βιωματικές δραστηριότητες, μη τυπική εκπαίδευση, ρητορική, δημιουργική σκέψη, πολλαπλή νοημοσύνη, θεατρικό παιχνίδι

Abstract

Experiential education («Learning by doing» method) is investing in interactive and powerful relationship that develops between learning and experience. A teaching based on the principles of experiential education approaches students in a way that empowers them to active participation, action, personal engagement, empathy and creation. Students should be treated as distinct and unique personalities, with different abilities and differentiated needs. This paper presents a series of experiential activities, designed for the 6th Elementary Language lesson and, in particular, for Section 17 ("War and Peace"). An alternative way of approaching and teaching the above module is proposed in order to transfer the knowledge production process to the students, who are called to work together, to think critically, to argue, to raise awareness, to synthesize and to reflect on the subject of learning. The motivation for writing this work was the personal desire to design a comprehensive practical application guide for those who wish to cultivate the communication skills of their students individually.

Key words: development of communication skills, experiential activities, non-formal education, rhetoric, creative thinking, multiple intelligence, dramatic play

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
Εισαγωγή.....	7
Α΄ Μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο.....	10
1. Μη-τυπική εκπαίδευση.....	11
2. Βιωματική μάθηση – μορφές και τεχνικές.....	15
3. Ρητορική στο σχολείο.....	19
4. Διδακτική της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο.....	23
5. Δημιουργική σκέψη.....	26
6. Πολλαπλή νοημοσύνη.....	30
7. Θέατρο στην εκπαίδευση.....	34
8. Δυναμική της ομάδας.....	39
9. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	42
Β΄ ΜΕΡΟΣ: Δραστηριότητες – Προτάσεις εφαρμογής.....	47
Η ταυτότητα των προτεινόμενων δραστηριοτήτων.....	48
1.Εισαγωγικές δραστηριότητες.....	50
Αόρατη μπάλα.....	50
Αν.....	52
Όποιος ψάχνει... βρίσκει.....	54
Γίνε εσύ η αλλαγή που θες να δεις στον κόσμο.....	55
2.Δραστηριότητες γλωσσικής διδασκαλίας.....	56
Ρομποτανάγνωση.....	56
Συνθετοδρομίες.....	57
Ένας τίτλος, μια ιστορία.....	59
Με έναν τόνο... δύο τρυγόνια!.....	61
Τηλε-αστέρες.....	63
Με οδηγό το παρελθόν.....	65
Το δικό μου σχολείο.....	67
Το πρωτοσέλιδο!.....	69

3.Δραστηριότητες για τη βιωματική προσέγγιση των εννοιών «Πόλεμος και Ειρήνη» .	70
Τρελός είμαι..., ό,τι θέλω γράφω.....	70
Ποιητική συλλογή	72
Σ' αναμμένα κάρβουνα!	73
Αν όλα τα παιδιά της γης.....	74
Η ταυτότητά μου	75
Ταξίδι στο χρόνο	77
Μετά τον πόλεμο...τι;	79
Αγαματάκια ακούνητα.....	81
Η ώρα του Debate.....	82
Τα «όπλα» της Ειρήνης	88
Συμπεράσματα – κριτική αποτίμηση.....	89
Βιβλιογραφία.....	93
Παράρτημα Α´	100
Παράρτημα Β´	117

Εισαγωγή

Σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα η διαπαιδαγώγηση των μαθητών και η παροχή γνώσεων αποτελεί κεντρικό στόχο με σκοπό την ομαλή κοινωνικοποίησή τους. Η εκπαίδευση ενός αναπτυσσόμενου ατόμου ξεκινά, άτυπα, με τη γέννηση και την ανατροφή του μέσα στο σύστημα της οικογένειας, καθώς οι γονείς παρέχουν στο παιδί τις πρώτες κοινωνικές του εμπειρίες μέσω βασικών μηχανισμών μάθησης, όπως είναι η μίμηση προτύπων, η ταύτιση, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία με τα μέλη της οικογένειας (Schaffer, 1996, σ. 21).

Η εκπαίδευση στο σχολείο διαφέρει από την άτυπη εκπαίδευση στην οικογένεια, διότι είναι οργανωμένη και σκόπιμη, παρέχεται με τρόπο συστηματικό και διακρίνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα για την κάθε σχολική τάξη, τα διαφορετικά γνωστικά περιεχόμενα, τον ακριβή καθορισμό στόχων αλλά και τη διδασκαλία βάσει επιστημονικών μεθόδων, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η μέθοδος project (Wood D. , 1999, σ. 187).

Παράλληλα, το σχολείο διέπεται όχι μόνο από το επίσημο, τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και από το άτυπο ή άδηλο πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα, το οποίο διαφοροποιείται από το ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον στο άλλο και εμπεριέχει αξίες, στάσεις, συμπεριφορές, δεξιότητες μάθησης και σκέψης που αναπτύσσονται μεταξύ διαφορετικών φύλων, φίλων και φυλών (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 42). Κατά τη διάρκεια του άτυπου προγράμματος οι μαθητές αποκομίζουν μια σειρά από εμπειρίες και ασυνείδητες συμπεριφορές που προκύπτουν ως επενέργειες σε γεγονότα ή καταστάσεις της σχολικής ζωής και δεν εμπεριέχονται στον σχεδιασμό του σχολικού προγράμματος. Πρόκειται, ουσιαστικά, για ορισμένες μη συνειδητές προεκτάσεις της σχολικής ζωής και του μαθήματος, οι οποίες αντιμετωπίζονται ως αυτονόητες και δεδομένες. Γι' αυτόν τον λόγο δεν επεξεργάζονται και δεν προκαλούν τον προβληματισμό των δασκάλων ή των μαθητών. Είναι, αναμφισβήτητα, εξίσου σημαντικές με τη διδακτέα ύλη και ικανές να επηρεάσουν τις προσωπικότητες των μαθητών.

Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο, η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων κρίνεται άκρως σημαντική και προωθείται, κυρίως, μέσα από το γλωσσικό μάθημα. Η γλωσσική επικοινωνία δεν καλλιεργεί μόνο τη γλωσσική ικανότητα αλλά ταυτόχρονα προάγει και τη δυνατότητα του αναπτυσσόμενου ατόμου να επικοινωνεί με το περιβάλλον του με τρόπους αποτελεσματικούς, ακολουθώντας συγκεκριμένους

κανόνες. Αξίζει να σημειωθεί πως, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας, θα πρέπει να καλλιεργείται τόσο ο γραπτός όσο και ο προφορικός λόγος, χωρίς να παραμερίζεται η προφορικότητα έναντι της γραφής (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό). Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος συνδέονται άμεσα, αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοδιαμορφώνονται.

Βασικός στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των τρόπων για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας των μαθητών με έμφαση στο μάθημα της Γλώσσας της Στ΄ Δημοτικού. Για την εξυπηρέτηση του στόχου αυτού ιδιαίτερα ενδιαφέρουν οι διάφορες τεχνικές και μέθοδοι που μπορεί να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός της τάξης συνδυάζοντας, παράλληλα με τις επιταγές του αναλυτικού προγράμματος, μορφές μη τυπικής εκπαίδευσης για τη γλωσσική προαγωγή των μαθητών του.

Έτσι, για την ολοκληρωμένη παρουσίαση του θέματος η παρούσα εργασία δομείται ως εξής: Στην πρώτη ενότητα προσδιορίζεται το νόημα της μη τυπικής εκπαίδευσης και οι μορφές της, καθώς και τα οφέλη που επιφέρει, ενώ ταυτόχρονα αντιδιαστέλλεται με την παραδοσιακή τυπική εκπαίδευση. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται οι επίσημες οδηγίες σχετικά με τη διδακτική της Γλώσσας στο Δημοτικό. Στην τρίτη ενότητα αναπτύσσεται η έννοια και σημασία της βιωματικής μάθησης ως μια ιδιαίτερα επωφελής τεχνική της μη τυπικής εκπαίδευσης. Στην τέταρτη ενότητα αναλύεται η έννοια και η διδασκαλία της ρητορικής στο σύγχρονο σχολείο, ενώ στην πέμπτη ενότητα εξετάζεται η σημασία της δημιουργικότητας στο σχολικό περιβάλλον και οι τρόποι ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Στην έκτη ενότητα αναλύεται η έννοια της πολλαπλής νοημοσύνης και οι δυνατότητες αξιοποίησής της στη σχολική ζωή. Στην έβδομη ενότητα γίνεται αναφορά στις πολλαπλές λειτουργίες του θεατρικού παιχνιδιού ως εργαλείου για την προαγωγή της έκφρασης, της επικοινωνίας, της ενσυναίσθησης και της γενικότερης συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών. Στην όγδοη ενότητα περιγράφονται οι σχεσιοδυναμικές που αναπτύσσονται στο πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας-τάξης και η αξιοποίησή τους από την πλευρά των εκπαιδευτικών προς όφελος της επικοινωνίας μέσα από συνεργατικά σχήματα. Στη συνέχεια, στην ένατη ενότητα περιγράφεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και τον τρόπο με τον οποίο η στάση του είναι ικανή να επηρεάσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Έπειτα, στην ενότητα «Δραστηριότητες – Προτάσεις εφαρμογής» παρουσιάζονται πρωτότυπες βιωματικές δραστηριότητες, οι οποίες σχεδιάστηκαν για την ενότητα 17 («Πόλεμος και Ειρήνη») της Γλώσσας της

Στ' Δημοτικού, ενώ ταυτόχρονα αναλύονται και οι στόχοι που εξυπηρετούνται από την κάθε δραστηριότητα ξεχωριστά. Η εργασία ολοκληρώνεται με την κριτική σύνθεση και αποτίμηση όλων των παραπάνω δεδομένων.

Α΄ Μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο

1. Μη-τυπική εκπαίδευση

«Our first teachers...are our [nose, ears,] feet, hands, and eyes. To substitute books for them does not teach us to reason; it teaches us to use the reason of others rather than our own; it teaches us to believe much and to know little.»

John & Evelyn Dewey

Η μη-τυπική εκπαίδευση προσδιορίζεται συνήθως σε αντιδιαστολή με την τυπική εκπαίδευση, για να περιγράψει όλα εκείνα τα συστηματικά προγράμματα και τις διαδικασίες εκπαίδευσης και κατάρτισης που βρίσκονται εκτός της τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αρχική ερμηνεία της έννοιας «μη-τυπική εκπαίδευση» δόθηκε από τον Coombs το 1968 (Coombs, 1968) και αναδείχτηκε λόγω της γενικότερης αίσθησης πως η παιδεία είχε αρχίσει να φθίνει, όχι μόνο στις υπό ανάπτυξη χώρες αλλά και στις χαρακτηριζόμενες ως «ανεπτυγμένες». Οι γενικότερες ανησυχίες κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970 κινούνταν γύρω από την αμφισβήτηση της καταλληλότητας της διδακτέας ύλης, τη συνειδητοποίηση ότι η εκπαιδευτική ανάπτυξη και άνθηση δεν ακολουθούσε την οικονομική ανάπτυξη αλλά και τη διαπίστωση ότι το εύρος των σπουδών των ατόμων δεν τους εξασφάλιζε την αντίστοιχη εργασιακή απορρόφηση και επαγγελματική αναγνώριση και επιτυχία (Κασιμάτης, Μαρνελάκης και Αρμπουνιώτη, 2007, σ. 13).

Κατά την εικοσαετία που ακολούθησε τις πρώτες εισηγήσεις για τη σύσταση μη-τυπικής εκπαίδευσης, δηλαδή μεταξύ του 1968 και 1988, πολλά κονδύλια χορηγήθηκαν διεθνώς σε προγράμματα ανάπτυξης της μη-τυπικής εκπαίδευσης και διαφορετικές γνώμες διαμορφώθηκαν ως προς την αποτελεσματικότητά της, με αποτέλεσμα άλλοτε να θεωρείται ως «πανάκεια» για κάθε εκπαιδευτικό ή κοινωνικό πρόβλημα και «αδανική» σε σχέση με όλες τις άλλες μορφές εκπαίδευσης και άλλοτε να θεωρείται ως ένα υπο-σύστημα της εκπαίδευσης κατά πολύ κατώτερο της τυπικής (Κασιμάτης, Μαρνελάκης και Αρμπουνιώτη, 2007, σ. 13).

Στη σύγχρονη εποχή η αξία της μη-τυπικής εκπαίδευσης αναγνωρίζεται σταθερά και προωθείται σε όλα τα ηλικιακά επίπεδα στη ζωή των πολιτών κάθε χώρας, από την προσχολική ηλικία έως και την ενήλικη ζωή. Πιο αναλυτικά, η τυπική εκπαίδευση προσδιορίζει κατεξοχήν το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας και τη σταθερά οργανωμένη διάρθρωσή του – πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια, γενική και εξειδικευμένη. Επιπλέον, αφορά το έντονα

θεσμοθετημένο, χρονολογικά διαβαθμισμένο και ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα, που εκτείνεται από την προσχολική εκπαίδευση έως και τις ανώτερες σπουδές του πανεπιστημίου. Σε αντιδιαστολή, η μη-τυπική εκπαίδευση μπορεί να περιλαμβάνει προγράμματα εγγραμμισμού, προγράμματα για νέους ή φοιτητές στα πανεπιστήμια, προγράμματα αλφαριθμητισμού ή επαγγελματικής κατάρτισης ομάδων του πληθυσμού. Συμπερασματικά, η μη-τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνει συνολικά όλες τις προσπάθειες ενός κράτους για εκπαίδευση, ανεξαρτήτως του τρόπου που αυτές χρηματοδοτούνται και διοικούνται (Coombs, 1968, σ. 9).

Μετά τις αποφάσεις της UNESCO κατά τη δεκαετία του 1970 σχετικά με την ανάπτυξη της εκπαίδευσης για την εκπλήρωση αναγκών των ατόμων, ανεξάρτητα από τα χρονικά και χωρικά όρια της σχολικής ζωής, η έννοια της εκπαίδευσης τείνει να εξισώνεται πλέον με την έννοια της μάθησης, ανεξάρτητα από το πού, πώς και πότε αυτή συμβαίνει (Coombs και Ahmed, 1974, σσ. 7-9). Μάλιστα, η προτεραιότητα που δόθηκε σε σκοπούς προώθησης της δια βίου εκπαίδευσης, εκφράστηκε από τη Διεθνή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης (International Commission on the Development of Education) της UNESCO στο κείμενο-έκθεση με τίτλο «Learning to Be», που δημοσιεύθηκε το έτος 1972. Έτσι, η δια βίου εκπαίδευση έμελλε να γίνει η κύρια έννοια σύμφωνα με την οποία θα διαμορφώνονταν τα εκπαιδευτικά συστήματα.

Προς την κατεύθυνση αυτή συνέβαλαν και οι απόψεις του Freire και άλλων παιδαγωγών για την αξία της «απελευθερωτικής εκπαίδευσης». Ο Freire πρεσβεύει πως η τυπική εκπαίδευση είναι εκείνη των επικρατέστερων τάξεων και αποτελεί το όργανο με το οποίο διαιωνίζεται το υπάρχον σύστημα. Σύμφωνα με το παραδοσιακό μοντέλο, η γνώση παρέχεται με αυταρχικό και κάθετο τρόπο («τραπεζική μορφή»). Σε ένα τέτοιο σύστημα, οι καθηγητές είναι οι μόνοι που μπορούν να μεταβιβάσουν τη θεμιτή γνώση, και να την υποβάλλουν στους μαθητές. Αντίθετα, για τον Freire, ο μόνος λόγος της εκπαίδευσης είναι ο στοχασμός πάνω σε γεγονότα, που οδηγεί στην ολοκλήρωση του ατόμου και τη βελτίωση του κόσμου, ενώ μόνο η «πράξη», μπορεί να αλλάξει τον κόσμο. *«Η ελευθερία δεν είναι μια ιδέα ανεξάρτητη από το άτομο, ούτε είναι μια ιδέα που μετατρέπεται σε μύθο. Είναι μια αναντικατάστατη συνθήκη για την αναζήτηση της ανθρώπινης ολοκλήρωσης»*, όπως δηλώνει και ο ίδιος ο στοχαστής (Freire, 1980, σ. 31).

Κατόπιν των εξελίξεων αυτών, αναγνωρίστηκαν τρεις βασικοί τρόποι εκπαίδευσης, οι οποίοι, ωστόσο, παρουσιάζουν μεταξύ τους σημαντική αλληλοεπικάλυψη και αλληλοεπίδραση: (α) άτυπη εκπαίδευση, (β) τυπική εκπαίδευση και (γ) μη-τυπική εκπαίδευση. Ειδικότερα, η τελευταία μορφή χαρακτηρίζεται από κάθε είδους οργανωμένη, συστηματική εκπαιδευτική δραστηριότητα που υλοποιείται εκτός του πλαισίου του τυπικού συστήματος, προκειμένου να παράσχει επιλεγμένους τύπους μάθησης σε συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού, ενήλικους αλλά και παιδιά. Έτσι, αναφορικά με τα παιδιά της σχολικής ηλικίας, για παράδειγμα, η μη-τυπική εκπαίδευση αλληλεπιδρά με την τυπική, ώστε να προσφέρει στους μικρούς μαθητές εμπειρίες και γνώσεις σχετικά με σημαντικά για τη ζωή τους θέματα, όπως είναι η αγωγή υγείας, η διατροφή, η ψυχοσυναισθηματική τους ισορροπία και ασφάλεια (Coombs και Ahmed, 1974, σσ. 7-9).

Ως απόρροια των παραπάνω διαμορφώνεται και ο ορισμός για τη μη-τυπική μάθηση ως εκείνη η οποία δεν παρέχεται από κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα ή φορέα, και συνήθως δεν οδηγεί στην απόκτηση κάποιου τίτλου σπουδών. Είναι όμως δομημένη (σκοπός, χρονική διάρκεια και παροχή υποστήριξης) και η συμμετοχή του μαθητευόμενου είναι σκόπιμη και παραγωγική (Κασιμάτης, Μαρνελάκης και Αρμπουνιώτη, 2007, σ. 18). Σε αντιδιαστολή, η τυπική μάθηση προϋποθέτει την τήρηση συγκεκριμένων «ρόλων» από τον δάσκαλο και τον μαθητή, είναι επικεντρωμένη σε ένα πρόγραμμα σπουδών και προάγει τον ατομισμό και τον ανταγωνισμό. Στοχεύει, κυρίως, στη διανοητική ανάπτυξη αξιολογώντας την επίτευξη μάθησης μέσα από ένα ανελαστικό πρόγραμμα που περιλαμβάνει εξετάσεις και πιστοποιήσεις.

Επιπλέον, διαφοροποιήσεις εμφανίζονται ανάμεσα στη μη-τυπική και στην τυπική εκπαίδευση ανάλογα με τη διδακτέα ύλη. Έτσι, οι Jeffs και Smith, υποστηρίζουν ότι ενώ η τυπική εκπαίδευση προσεγγίζει την «από την κορυφή προς τα κάτω» (top down) διαμόρφωση της διδακτέας ύλης, η μη-τυπική εκπαίδευση προσεγγίζει την «από τη βάση προς τα επάνω» (bottom up), αφήνοντας πολλά περιθώρια για τη διαπραγμάτευση της διδακτέας ύλης (Κασιμάτης, Μαρνελάκης και Αρμπουνιώτη, 2007, σ. 24).

Σταδιακά, από τη δεκαετία του 1980 και μέχρι σήμερα, προγράμματα που χαρακτηρίζονται ως «μη-τυπικής εκπαίδευσης», πραγματοποιούνται ευρέως σε χώρες του Τρίτου Κόσμου, όπως και στο πλαίσιο εργασίας για «νέους με λιγότερες

ευκαιρίες». Επίσης, ο όρος αυτός τείνει να χρησιμοποιείται κυρίως αναφερόμενος στην εκπαίδευση των παιδιών (Κασιμάτης, Μαρνελάκης και Αρμπουνιώτη, 2007, σσ. 15, 18). Θα παρατηρούσαμε, ωστόσο, ότι οι υπηρεσίες που οργανώνουν προγράμματα εκπαίδευσης δεν μπορούν να αποτελέσουν ουσιαστικό κριτήριο για τον διαχωρισμό των τύπων μάθησης και άρα, της τυπικής, μη-τυπικής εκπαίδευσης, αλλά ούτε και οι διαδικασίες μάθησης που ακολουθούνται μπορούν να διαμορφώσουν μια τέτοια διάκριση, αφού μπορεί να περιλαμβάνουν συνεργασία, οργάνωση, πειθαρχία, διάλογο, συμμετοχή, ορισμό στόχων και την επίτευξή τους αλλά και κινητοποίηση ή κυρώσεις. Επιπρόσθετα, ούτε οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται μπορούν να αποτελέσουν κριτήριο διαφοροποίησης μεταξύ των δύο τύπων μάθησης και, άρα, η διάκριση επέρχεται, κυρίως, ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο οι διαφορετικές μεθοδολογίες μάθησης εφαρμόζονται, ώστε να περιγραφούν ως περισσότερο ή λιγότερο τυπικές (Κασιμάτης, Μαρνελάκης και Αρμπουνιώτη, 2007, σσ. 25-26).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αξιοποιήσει δραστηριότητες μη-τυπικής εκπαίδευσης προς όφελος της διδασκαλίας της Ενότητας 17 («Πόλεμος και Ειρήνη»). Οι ρόλοι αλλάζουν, οι μαθητές ενεργοποιούνται και ο δάσκαλος συμπαρασύρεται σε ένα γνωστικό ταξίδι, το οποίο συνδιοργανώνεται και αναδιαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες και τις διαθέσεις των μελών της ομάδας.

2. Βιωματική μάθηση – μορφές και τεχνικές

«Πες μου και θα ξεχάσω. Δείξε μου και ίσως να θυμάμαι.

Κάνε με να το βιώσω και θα το καταλάβω.»

Κομφούκιος

Η βιωματική μάθηση έχει τις ρίζες της στο σχολείο εργασίας του J. Dewey (1938). Για τον Dewey, ο οποίος υπήρξε υποστηρικτής του Πραγματισμού, η ιδανική μάθηση κατακτάται αποκλειστικά μέσα από την πράξη (learning by doing). Όπως συνήθιζε να υποστηρίζει και ο ίδιος, μόνο ό,τι δέχτηκε κανείς με την ψυχή του μπορεί να το μάθει πραγματικά και να το ενσωματώσει στον χαρακτήρα του. Αντιτιθέμενος σε μια στείρα ιδεοκρατία της εποχής του, ο Dewey προτείνει την αναζήτηση προσωπικού νοήματος στη μάθηση αντί της στείρας απομνημόνευσης των γνώσεων, τη διανοητική και συναισθηματική εμπλοκή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία και την αξιοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας του (Δεδούλη, 2002, σ. 145).

Για την κατανόηση της βιωματικής μάθησης και της εξέλιξής της, σημαντική είναι η συνεισφορά εννοιών από τον χώρο της ψυχολογίας, όπως είναι η συναισθηματική εμπειρία, αλλά και η διαδικασία κατανόησης του εαυτού και ανάπτυξης της προσωπικότητας του ατόμου ως συνόλου (Καμαρινού, 1998, σ. 84). Εξίσου σημαντική, επίσης, θεωρείται και η έννοια της ενδυνάμωσης των εκπαιδευόμενων (μαθητών) από το πεδίο της Κριτικής Παιδαγωγικής, σύμφωνα με την οποία η βιωματική μάθηση αποτελεί τον καλύτερο δυνατό τρόπο, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να μαθαίνουν και, άρα, μεγαλύτερο έλεγχο στη ζωή τους και εντονότερη ανάγκη δράσης προς την κοινωνική αλλαγή (Mezirow, 1991, σ. 197).

Σύμφωνα με τη Δεδούλη (2002, σ. 148), η βιωματική μάθηση νοείται ως *«διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος σε αυτήν. Η διαδικασία αυτή, προωθεί παράλληλα την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και την ευαισθητοποίησή τους σε κοινωνικά προβλήματα και σε θέματα ανθρωπίνων σχέσεων»*. Μάλιστα, οι κυριότερες αρχές της σε επίπεδο πρακτικό, συνοψίζονται ως εξής:

1. Αξιοποιεί τα ήδη υπάρχοντα βιώματα των μαθητών και προκαλεί νέα βιώματα.

2. Ενθαρρύνει τον μαθητή να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και να επιδεικνύει προσωπικό ενδιαφέρον για το θέμα που προσεγγίζει.
3. Προτρέπει τον μαθητή να ερευνά, να ανακαλύπτει, να ενεργοποιεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του.
4. Προτείνει την αναζήτηση ή τη δημιουργία νοήματος αντί της στείρας απομνημόνευσης των πληροφοριών.
5. Στοχεύει στην κινητοποίηση του μαθητή διανοητικά και συναισθηματικά.
6. Υποστηρίζει τον μαθητή, ώστε να αντιληφθεί ότι η προσωπική του ιστορία-πορεία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις κοινωνικές, οικονομικές, ιστορικές και πολιτισμικές εξελίξεις.
7. Προωθεί την αυτογνωσία του μαθητή.

Ως προς τον άξονα του χρόνου, οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες μπορεί να έχουν ως επίκεντρο το παρόν, το παρελθόν ή και το μέλλον, ενώ ως προς την επιλογή των θεμάτων αυτά χρειάζεται να συμβαδίζουν με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και του εκπαιδευτικού, τον κύκλο του κοινωνικού προβληματισμού και το πλαίσιο των προβλημάτων της κοινότητας, σε συνδυασμό με τα γνωστικά αντικείμενα που προτείνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Δεδούλη, 2002, σ. 150). Τέλος, ως προς τη διαδικασία της βιωματικής μάθησης, αυτή ολοκληρώνεται με την αξιοποίηση των τεσσάρων σταδίων μάθησης του Kolb (1984, σ. 42), τα οποία συναποτελούν τον ονομαζόμενο «Κύκλο της Μάθησης» (Cycle of Learning) και είναι:

1. *Η συγκεκριμένη εμπειρία* (οι μαθητές καλούνται να εστιάσουν την προσοχή τους σε αυτήν).
2. *Η αναστοχαστική παρατήρηση* (οι μαθητές προτρέπονται να στοχαστούν κριτικά πάνω στην εμπειρία τους και να προβληματιστούν για το πώς αυτή διαφοροποιείται από άλλες εμπειρίες που είχαν, ώστε να της δώσουν ένα προσωπικό νόημα).
3. *Η αφηρημένη εννοιοποίηση* (οι μαθητές προτρέπονται να χρησιμοποιήσουν τη νέα μάθηση για να σχηματίσουν νέες έννοιες).
4. *Ο ενεργός πειραματισμός* (οι μαθητές προτρέπονται να προχωρήσουν σε μετατροπή της θεωρίας σε πράξη, ώστε να μετασχηματίσουν τη νοητική τους σύλληψη σε χειρισμό της πραγματικότητας).

Ενδεικτικές μορφές βιωματικών δραστηριοτήτων που μπορούν να αξιοποιηθούν στην τάξη, είναι οι εξής:

(α) *Η προσομοίωση*, η οποία επιτρέπει την ανασύσταση πραγματικών καταστάσεων. Για παράδειγμα, μια αναπαράσταση σκηνής από ένα λογοτεχνικό κείμενο στο μάθημα της Γλώσσας ή ενός βυζαντινού δείπνου ή του τρόπου ζωής στην αρχαία Σπάρτη από το μάθημα της Ιστορίας.

(β) *Το παιχνίδι ρόλων*, το οποίο αναφέρεται στην ανάληψη ρόλων και τη ανάπτυξη διαλόγου με αφορμή μια δεδομένη κατάσταση. Για παράδειγμα, στο μάθημα της Γλώσσας, η ενσάρκωση του Μικρού Πρίγκιπα ή της Ειρήνης και του Πολέμου ως υπαρκτών προσώπων που μας παρουσιάζουν τους εαυτούς τους, στο μάθημα της Ιστορίας, ο διάλογος μεταξύ μιας Αθηναίας και μιας Σπαρτιάτισσας γυναίκας για τον τρόπο ζωής τους στις αρχαίες πόλεις καταγωγής τους ή ένα παιχνίδι ρόλων που θα αναπαριστά το οικογενειακό ή κοινωνικό πλαίσιο στο μάθημα της Αγωγής του Πολίτη.

Οι τρόποι αυτοί της βιωματικής μεθόδου απαιτούν την ουσιαστική και προηγούμενη μελέτη του υλικού από τους μαθητές, καθοδηγούνται από τις προτιμήσεις τους ως προς την επιλογή και διανομή των ρόλων και διευκολύνονται από την κυκλική εναλλαγή των ρόλων και την ορθή διαχείριση του χρόνου στην τάξη (Καμαρινού, 1998, σ. 136). Τέλος, ολοκληρώνονται σωστά όταν εξασφαλίζεται ο απαραίτητος χώρος και χρόνος για την αναστοχαστική διαδικασία των μαθητών και την «επιστροφή τους στην πραγματικότητα» (Δεδούλη, 2002, σ. 153).

Επιπρόσθετα, σημαντικές μορφές βιωματικής μάθησης αποτελούν:

(γ) *η αφηγηματική ανασύνθεση*, η οποία βασίζεται στην απόδοση μιας φανταστικής ιστορίας, αξιοποιώντας ωστόσο, ιστορικά ελεγμένες πληροφορίες,

(δ) *τα ταξίδια κατευθυνόμενης φαντασίας*, στα οποία ο μαθητής γίνεται ο ίδιος το αντικείμενο μελέτης. Για παράδειγμα, ο μαθητής γίνεται το οξυγόνο και περιγράφει το ταξίδι του μέσα στο κυκλοφοριακό σύστημα,

(ε) *η ιδεοθύελλα (brainstorming)*, αλλιώς γνωστή και ως «αιδοκαταιγισμός», ή ακόμα και ο *αντίστροφος καταιγισμός*, διαδικασίες οι οποίες ωθούν τους μαθητές να εντοπίσουν όσες περισσότερες ιδέες και επιλογές μπορούν μέσα σε ελάχιστο χρόνο,

(στ) *αγώνες αντιλογίας-επιχειρηματολογίας (debates)*, όπου οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες και καλούνται να υπερασπιστούν δύο αντίθετες θέσεις διατυπώνοντας τα κατάλληλα επιχειρήματα, π.χ. κατά ή υπέρ της λατρείας των εικόνων (εικονομαχία – εικονολατρία).

Ακόμα, σημαντικές είναι οι μορφές βιωματικής διδασκαλίας που εμπερικλείουν
(ζ) την *εμπλοκή των μαθητών στον σχεδιασμό, στην οργάνωση και τη διεξαγωγή έρευνας* με παρατήρηση, ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις,

(η) τη *συμμετοχή των μαθητών σε έρευνα ιστορικών αρχείων ή βιβλιοθηκών* ή

(θ) σε *προγράμματα δράσης σε κοινοτικό επίπεδο*,

(ι) τη *δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού από τους μαθητές* για κάποια ορισμένη διδακτική ενότητα, π.χ. σταυρόλεξα, κολάζ, παζλ ή μουσικές συνθέσεις,

(ια) τις *επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς* εφόσον, αποτελούν μέρος ενός συγκεκριμένου προγράμματος και υπάρχει ο απαραίτητος χώρος και χρόνος για τον κριτικό αναστοχασμό (Δεδούλη, 2002, σσ. 154-155).

Επίσης, η προσέγγιση της βιωματικής διδασκαλίας συχνά υλοποιείται μέσω της μεθόδου *«project» (σχέδια εργασίας)*, μιας μεθόδου που συχνά ταυτίζεται με την ονομαζόμενη *βιωματική-επικοινωνιακή μάθηση* (Χρυσafiδης, 1994, σ. 4). Η μέθοδος project βασίζεται στον σχεδιασμό και στην επίλυση ρεαλιστικών προβλημάτων από τους ίδιους τους μαθητές, ενώ η εφαρμογή της στο σχολείο θεωρείται ιδιαίτερα επωφελής για τη μάθηση αλλά και την ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, αφού περιγράφεται ως ένα «ιδανικό πλαίσιο κοινωνικο-πολιτικής ανάπτυξης του παιδιού, λειτουργικός τρόπος μετάβασης από την εννοιοκεντρική διδασκαλία στη διεπιστημονική σύμπραξη [...], αναγκαία για την κατανόηση πολύπλοκων θεμάτων και τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων με τη βοήθεια της επιστημονικής γνώσης» (Ματσαγγούρας, 2002, σ. 226)

Συμπερασματικά, η μάθηση μέσω της πράξης (*learning by doing*), την οποία και προωθεί η βιωματική διδασκαλία και μάθηση, ουσιαστικά πραγματώνεται μέσα από την έρευνα των μαθητών, την προσωπική εργασία, την παρατήρηση, τις συνεντεύξεις, τις προσομοιώσεις και τις δημιουργικές συνθέσεις. Οι δραστηριότητες που συμπεριλαμβάνονται στη συγκεκριμένη εργασία, αξιοποιούν τις τεχνικές της βιωματικής μάθησης προς όφελος της διδασκαλίας της ενότητας 17 («Πόλεμος και Ειρήνη»).

3. Ρητορική στο σχολείο

«Η ευγλωττία είναι η ζωγραφική των σκέψεων.»

Blaise Pascal

Ήδη από την ομηρική εποχή το χάρισμα της ευγλωττίας και του «καλώς λέγειν» αναδείχθηκε ως ιδιαίτερη αρετή μεταξύ των ανδρών. Ο σοφιστής Γοργίας τον 5^ο αιώνα π.Χ. χρησιμοποιούσε τη φράση «λόγος δυνάστης μέγας εστί», για να δηλώσει την τεράστια δύναμη του λόγου ενώ η εξέλιξη και διαμόρφωση της αρχαίας ρητορικής από τη γέννησή της ως τέχνη και ως επιστήμη, την οδήγησε στην καθιέρωσή της ως κεντρικό χαρακτηριστικό της πολιτικής αντιπαράθεσης στην Αθήνα του 4^{ου} αιώνα π.Χ. Μάλιστα, αποσπάσματα όπως του Ισοκράτη στην πολιτική αντιπαράθεση του 4^{ου} αιώνα μεταξύ φιλομακεδόνων και αντιμακεδόνων αποτελούν πρότυπα ρητορείας, αναδεικνύοντας την εξέχουσα θέση της ρητορικής ως ελιξίριου της δημοκρατίας.

Η ρητορική αποτέλεσε για αιώνες ένα από τα βασικά αντικείμενα εκπαίδευσης στα σχολικά προγράμματα με στόχο την καλλιέργεια της αισθητικής, της γραμματικής αρτιότητας, της αξίας, της ηθικής και της αποδοτικότητας του λόγου (Λουτριανάκη, 2017). Αργότερα, η απόλυτη δύναμη και κυριαρχία του έντυπου λόγου οδήγησε, σταδιακά, στη μείωση της προφορικής αναπαραγωγής και κατά συνέπεια, η διδασκαλία της ρητορικής θεωρήθηκε «μη αναγκαία». Με το πέρασμα των χρόνων, βέβαια, η ανάγκη για καλλιέργεια του προφορικού λόγου επανήλθε. Έτσι, την τελευταία δεκαετία η ρητορική άρχισε να καταλαμβάνει όλο και πιο σημαντική θέση στα παιδαγωγικά συστήματα ευρωπαϊκών χωρών (Λουτριανάκη, 2017).

Η αξιοποίηση της ρητορικής ως μέσου προαγωγής της μάθησης αλλά και διαμόρφωσης προσωπικοτήτων έχει προταθεί και στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Ενδεικτική είναι η ίδρυση της επιστημονικής «Ελληνικής Ένωσης για την Προώθηση της Ρητορικής στην Εκπαίδευση» (www.rhetoricedu.com) από το 2008 και οι πολυάριθμες επιμορφώσεις εκπαιδευτικών σε πολλές πόλεις της Ελλάδας, καθώς και η ίδρυση ομίλων και η πραγματοποίηση μαθητικών αγώνων ρητορικής τέχνης.» Υπολογίζεται ότι εν ετει 2017 λειτουργούν πάνω από 150 όμιλοι σε ελληνικά σχολεία (δημόσια και ιδιωτικά) με στόχο τη συστηματική διδασκαλία της ρητορικής τέχνης.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι το 2015 λειτούργησε για πρώτη φορά το Διαπανεπιστημιακό – Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Ρητορική: Θεωρία και Πράξη», με συνεργασία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, με σκοπό να εκπαιδεύσει και να εξειδικεύσει παιδαγωγούς-εμπυχωτές από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης σχετικά με τη ρητορική επιστήμη. Είναι φανερό πως το ανανεωμένο ενδιαφέρον για τη ρητορική έχει οδηγήσει σε σημαντικές ενέργειες και προτάσεις, με απώτερο στόχο την ένταξή της στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Αξίζει να σημειωθεί πως η ένταξη της ρητορικής στην εκπαίδευση δεν συνδέεται αποκλειστικά με την ικανότητα εύρεσης επιχειρημάτων και την πειθώ. Έχουν προταθεί (Λουτριανάκη, 2006, 2013, 2015) εμπλουτισμένα προγράμματα ρητορικής παιδείας στα οποία τα παιχνίδια εμπύχωσης ομάδας, το θέατρο, η αφήγηση, ο αυτοσχεδιασμός, η συστηματική άσκηση της δημιουργικής σκέψης, τα ρητορικά αγωνίσματα, οι ασκήσεις επικοινωνίας, η εξάσκηση στην επίλυση συγκρούσεων, οι δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων ηγεσίας κ.ά. αναμένεται να διαμορφώσουν ολοκληρωμένους δημόσιους ομιλητές και σκεπτόμενους αυριανούς πολίτες.

Η ενασχόληση με τη ρητορική, σε οποιαδήποτε ηλικιακή βαθμίδα, καλλιεργεί μια σειρά από ικανότητες-δεξιότητες που την τοποθετούν ανάμεσα στα σημαντικότερα «εργαλεία» της παιδαγωγικής. Παρακάτω παρατίθενται ορισμένοι από τους λόγους που οδηγούν στην ανάγκη διάδοσης της ρητορικής:

- Οι «μαθητές» καλλιεργούν την ικανότητά τους να παράγουν προφορικό λόγο με μεστό και ουσιαστικό περιεχόμενο, με τεκμηριωμένες απόψεις και προσαρμοσμένο στις εκάστοτε επικοινωνιακές συνθήκες (Λουτριανάκη, 2017).
- Η ενασχόληση με τον ρητορικό λόγο, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των μαθητών, βοηθώντας τους όχι μόνο να «χτίσουν» την αυτοεικόνα τους αλλά και την αντίληψή τους για την κοινωνία.
- Καλλιεργείται, συστηματικά, η κριτική και η δημιουργική σκέψη, ώστε να καταφέρουν οι «μαθητές» στον παρόντα αλλά και στον ενήλικο βίο τους να κρίνουν, να συγκρίνουν, να απορρίπτουν και να αποδέχονται τις πληροφορίες αλλά και να επιλύουν τα προβλήματα που δημιουργούνται σε οποιονδήποτε χώρο (Λουτριανάκη, 2017).

- Επιτυγχάνεται η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή, προωθείται ο αλληλοσεβασμός και καλλιεργείται η ικανότητα αποτελεσματικής και παραγωγικής επίλυσης συγκρούσεων (Λουτριανάκη, 2017).

Ειδικότερα, στο σχολικό πλαίσιο, η ρητορική αποφέρει πολλαπλά οφέλη. Η πρόταση σύνδεσης της ρητορικής με την αξιοποίηση της δημιουργικής σκέψης και ποικίλων τεχνικών παραγωγής ιδεών στον προφορικό και στον γραπτό λόγο, διευκολύνει και ενδυναμώνει τους ομιλητές (Λουτριανάκη, 2015). Αυτές οι τεχνικές μπορούν να ασκήσουν τους μαθητές στη σφαιρική προσέγγιση ποικίλων θεμάτων και στην παραγωγή πολλών, καλών και πρωτότυπων ιδεών. Αξιοποιείται ακόμα η συνεργασία μεταξύ των μαθητών στο πλαίσιο εργασίας των ομάδων επιχειρηματολογίας και η σύνδεση του επιχειρηματολογικού λόγου με τη φαντασία ως εργαλείου παραγωγής νέας γνώσης (Λουτριανάκη, 2015).

Φυσικά, μέσω της ρητορικής αναπτύσσονται σταδιακά και οι επιχειρηματολογικές δεξιότητες των μαθητών. Μέσα από γλωσσικά παιχνίδια στην αρχή, οι μαθητές προχωρούν στην ανεύρεση και παραγωγή επιχειρημάτων και από εκεί στην παραγωγή αντεπιχειρημάτων, με τελική κατάληξη τη συμμετοχή τους σε αγώνες αντιλογίας (debates) που ενδυναμώνουν την επικοινωνία αλλά και τη σκέψη, την κριτική και τη δημιουργική τους ικανότητα (βλ. σχετική έρευνα στο Εγγλέζου, 2013).

Ακόμη, ένα από τα πιο σημαντικά οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές μέσα από την ενασχόλησή τους με τη ρητορική, είναι η δεξιότητα της «ενεργητικής ακρόασης» (Λουτριανάκη, 2015). Οι συμμετέχοντες καλούνται να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν την ικανότητα της ουσιαστικής ακρόασης. Συμμετέχοντας σε ασκήσεις, παιχνίδια, ομιλίες και συζητήσεις αντιλαμβάνονται πως η «ενεργητική ακρόαση» αποτελεί έναν βασικό επικοινωνιακό παράγοντα και πως η απουσία της δημιουργεί σημαντικά προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Ακόμη, οι μαθητές εξασκούνται στην εκφραστικότητα και την υπόκριση κατά τη διάρκεια των ομιλιών τους. Ακόμα κι αν οι ομιλητές υποκύπτουν σε κάποιες εσωτερικά αμήχανες στιγμές κατά τη διάρκεια των ομιλιών τους, καλλιεργούν την ικανότητα να παρουσιάζονται στο ακροατήριο με αυτοπεποίθηση, τόλμη και αυτοκυριαρχία.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές εξασκούνται στο να αξιοποιούν τις παύσεις ως οργανικά στοιχεία του προφορικού λόγου, να διορθώνουν τη στάση του σώματός τους, να διατηρούν την οπτική επαφή με το ακροατήριο και να χρησιμοποιούν τη φωνή τους

ως ένα από τα πιο δυνατά χαρακτηριστικά ενός ομιλητή, προσαρμόζοντας την ένταση, τον τόνο και το ύφος της ανάλογα με την περίπτωση.

Τέλος, οι Όμιλοι Ρητορικής ή η ένταξη της ρητορικής στα εκπαιδευτικά προγράμματα, καλλιεργεί ένα ομαδικό, ευχάριστο και φιλελεύθερο κλίμα. Οι μαθητές νιώθουν ότι υπάρχει απόλυτη ελευθερία έκφρασης. Η ομαδικότητα, η αρμονική συνύπαρξη, καθώς και ο σεβασμός που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών των ομάδων, είναι στοιχεία που οδηγούν τους μαθητές στη σταδιακή βελτίωσή τους και τους προτρέπουν να πειραματιστούν, να εκδηλωθούν αυθόρμητα και, τελικά, να οδηγηθούν στη γνώση.

Η ρητορική αποτέλεσε βασικό στοιχείο στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων της παρούσας εργασίας. Ορισμένες από αυτές είναι βασισμένες πάνω σε παιχνίδια προφορικού λόγου και ρητορικά αγωνίσματα, όπως ο αυθόρμητος λόγος, το debate, το παιχνίδι ρόλων, η εκφραστική ανάγνωση κ.λπ.

4. Διδακτική της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο

«Τα όρια της γλώσσας είναι τα όρια του ανθρώπινου μυαλού.

Όσα ξέρω είναι αυτά για τα οποία έχω λέξεις.»

Ludwig Wittgenstein

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) (2006) η διδασκαλία και μάθηση της γλώσσας οργανώνεται σύμφωνα με τις δυνατότητες του μαθητή, κάτι που εξυπηρετεί τόσο την υλοποίηση ειδικότερων διδακτικών στόχων του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου όσο και τους ευρύτερους παιδαγωγικούς σκοπούς της διδασκαλίας. Κεντρική στόχευση του προγράμματος είναι η «διαφοροποιημένη διδασκαλία» σε επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού και εκπαιδευτικής πράξης. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι το παλιό μοντέλο της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας των μαθητών, όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες μιας τάξης θεωρούνται ως ένα ενιαίο σύνολο εκπαιδευόμενων στο οποίο εφαρμόζεται μια κοινή διδασκαλία, αντικαθίσταται από μια διδασκαλία που στοχεύει στην αυτονόμηση του μαθητή απέναντι στη μάθηση λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους ικανότητες, τη γλωσσική ποικιλία και τις γλώσσες που ομιλούν, αλλά και τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, όπως και τον ρυθμό μάθησης και τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σ. 4).

Στο γενικό αυτό πλαίσιο που προαναφέρθηκε, οι καινοτομίες του νέου ΠΣ συνίστανται στα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σσ. 4-6):

(α) Σε επίπεδο περιεχομένου δίνεται για πρώτη φορά έμφαση στην καλλιέργεια όχι μόνο γλωσσικών αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων. Αυτό επιτυγχάνεται με τον ιδιαίτερο τρόπο προσέγγισης των κειμένων, ώστε να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη λειτουργία των γλωσσικών μορφών για τη διαμόρφωση ταυτοτήτων, κοινωνικών στάσεων και συμπεριφορών. Επίσης, επιτυγχάνεται με την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου μέσα από συνεργατικές και δημιουργικές διαδικασίες, ώστε να καλλιεργήσουν οι μαθητές τη δεξιότητα να επανασχεδιάζουν και να αξιολογούν τον παραγόμενο λόγο ανάλογα με το πλαίσιο επικοινωνίας.

(β) Σε επίπεδο οργάνωσης της ύλης, το νέο ΠΣ είναι ένα πρόγραμμα ανοικτού τύπου, δηλαδή παρέχει μεγάλη ευελιξία στον εκπαιδευτικό, ώστε να επιλέγει διαφορετικά κειμενικά είδη ανάλογα με το επίπεδο και τα ενδιαφέροντα της τάξης του. Μπορεί, ακόμα, να εργασθεί με διαφορετικά (π.χ. ως προς τον βαθμό δυσκολίας)

κείμενα, διαχωρίζοντας τις μαθητικές ομάδες της τάξης ανάλογα με τις διαφοροποιημένες ανάγκες και ικανότητες των μαθητών. Για παράδειγμα, ενώ η μία ομάδα εξασκείται περισσότερο στην καλλιέργεια του λεξιλογίου, η άλλη ομάδα μπορεί ταυτόχρονα να ασχολείται με την κατανόηση βασικών γραμματικών δομών. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός γίνεται συν-δημιουργός του εκπαιδευτικού υλικού και του δίνεται η δυνατότητα να το μεταβάλλει και να το αναδιαμορφώνει ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του.

(γ) Διαφοροποίηση υπάρχει και ως προς τις διδακτικές μεθόδους, καθώς οι παραπάνω στόχοι-χαρακτηριστικά δεν μπορούν να επιτευχθούν με μια παραδοσιακού τύπου διδασκαλία. Η εργασία σε ομάδες απαιτείται να είναι συστηματική και οι μαθητές να αναλαμβάνουν σχέδια εργασίας (project), τα οποία να έχουν ως στόχο την ατομική ανακάλυψη της γνώσης (διερευνητική μάθηση) αλλά και την εφαρμογή στρατηγικών για τη συνεχή χρήση και καλλιέργεια της γλώσσας εντός και εκτός τάξης.

(δ) Αναπόφευκτα, αυτό οδηγεί και στην αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών μέσα από μεθόδους αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των εργασιών τους με τη χρήση βοηθημάτων αναφοράς, π.χ. λεξικού, Γραμματικής κ.λπ., αλλά και την μέθοδο portfolio, αντί της παραδοσιακής μεθόδου των τεστ ή διαγωνισμάτων που αντικατοπτρίζουν την επίδοση του μαθητή μόνο σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή κατά τη διάρκεια της μαθησιακής του πορείας.

(ε) Ακόμα, σημαντική είναι η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό, ως κεντρική επιλογή του ΠΣ. Πρόκειται για ένα απαραίτητο επικουρικό μέσο στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Ενδεικτικά αναφέρονται: η χρήση κειμενογράφων, βελτιωμένων μέσων παρουσίασης των εργασιών, χρήση ιστολογίων για επικοινωνία μεταξύ των μαθητών αλλά και του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του κ.ά.

(στ) Επιπρόσθετα, σημαντική έμφαση αποδίδεται στη θεώρηση της γλώσσας, όχι μόνο ως αντικείμενου, αλλά και ως μέσου διδασκαλίας μέσω γνωστικών αντικειμένων όπως η Ιστορία, τα Μαθηματικά, η Βιολογία, οι μορφές τέχνης κ.λπ. Παράλληλα, επιδιώκεται να «εμποτιστούν» όλα τα γνωστικά αντικείμενα με γλωσσικούς στόχους.

(ζ) Καταληκτικά, προτείνονται επιπλέον τρόποι διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου σε περιπτώσεις

μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο εντός της τάξης, μέσα από την επισήμανση των κυριότερων λαθών που εντοπίζονται στον λόγο των αλλόγλωσσων μαθητών και προτάσεις για τη διόρθωσή τους.

Οι παραπάνω οδηγίες αξιοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια συγγραφής της παρούσας εργασίας και, ειδικότερα, κατά τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων που ακολουθούν στην ενότητα «Δραστηριότητες-Προτάσεις εφαρμογής», με στόχο τη διερευνητική μάθηση και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών.

5. Δημιουργική σκέψη

«Η δημιουργική δραστηριότητα μπορεί να περιγραφεί σαν ένα είδος εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου ο δάσκαλος και ο μαθητής συνυπάρχουν στο ίδιο άτομο.»

Arthur Koestler

Η διερεύνηση της δημιουργικότητας στο σχολείο και της ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των μαθητών είναι δύσκολο να οριστεί, αφού δεν αναφέρεται σε μεμονωμένες γνωστικές περιοχές. Επιπλέον, η δημιουργική σκέψη δεν είναι απλά μια ιδιότητα που διαθέτει ή δεν διαθέτει ένας μαθητής αλλά μια κατάσταση του νου στην οποία όλα τα είδη νοημοσύνης εργάζονται από κοινού (Craft, 2000, σ. 38).

Υπό το πρίσμα αυτό, η σχολική τάξη αξιολογείται ως ένας χώρος ευνοϊκός, που αναμένεται να προσφέρει το κατάλληλο προνομιακό και παραγωγικό πλαίσιο για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας στα παιδιά και την κοινωνική τους πρόοδο, υποστηρίζοντάς τα στον σχεδιασμό και στην εξέλιξη των ιδεών τους μέσα από έναν καινούργιο τρόπο. Μάλιστα, σε εκπαιδευτικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης δίνεται η κατεύθυνση της αναμόρφωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσα από την αποδοχή και αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και την προαγωγή της γλωσσικής μάθησης και της γλωσσικής διαφορετικότητας (European Commission, 2003).

Αναφορικά με τον ορισμό της δημιουργικότητας και της δημιουργικής σκέψης έχουν διατυπωθεί διάφορες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις. Οι Amabile et al. (1996, σ. 21) την περιγράφουν ως *«παραγωγή νέων και χρήσιμων ιδεών σε κάθε τομέα»*, ενώ ο Craft (2000, σ. 38) ως *«μία κατάσταση του νου κατά την οποία η παρατήρηση, η σκέψη και η καινοτομία συνεργάζονται»*. Η Ξανθάκου (2011, σ. 93) ορίζει τη δημιουργικότητα ως *«αλλαγή μιας τυπικής συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα ενός ερεθίσματος»*.

Στο σχολείο, οι μαθητές πρέπει να βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δρουν χωρίς να αποκόβονται από αυτό. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή των συναισθημάτων στην ανάδειξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, πέρα από την καλλιέργεια των νοητικών τους λειτουργιών. Υπό την έννοια αυτή, ο μαθητής χρειάζεται να βρίσκεται σε μία κατάσταση συναισθηματικής ενεργοποίησης και να του χορηγούνται κίνητρα μέσα σε

ένα σχολικό περιβάλλον που θα τονώνει την περιέργειά του και θα ευνοεί τη δοκιμή και την ανακάλυψη (Καραγιαννοπούλου, 2007, σ. 133).

Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των ενηλίκων στις ερωτήσεις της παιδικής ηλικίας καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο η περιέργεια «θα επιβιώσει» και θα μετατραπεί σε δημιουργικές εργασίες, ενώ ο τρόπος με τον οποίο θα απαντηθούν από τους εκπαιδευτικούς οι αρχικές ερωτήσεις των παιδιών θα καθορίσει τον βαθμό στον οποίο θα νιώσουν άνετα και ασφαλή, ώστε να διατυπώσουν νέες ερωτήσεις για περαιτέρω γνώση και πληροφόρηση. Εκφράζουν έτσι τη διερευνητική τους περιέργεια αντί να αποφεύγουν την αναζήτηση της γνώσης, αντιμετωπίζοντάς την ως επικίνδυνη (Καραγιαννοπούλου, 2007, σ. 136).

Συμπερασματικά, η δημιουργική σκέψη δεν είναι μια εύκολη σκέψη. Αντίθετα, είναι επίπονη και απαιτεί ειδικά γνωρίσματα, ορισμένα εκ των οποίων ο Τριλιανός συνοψίζει σε (1997, σ. 99): *«αυθορμησία, ενόραση, διεισδυτικότητα, όχι κατά ανάγκη υψηλή ευφυΐα, επιμονή και ευελιξία, νεωτερικότητα, άνεση στην έκφραση, χιούμορ...»*.

Το 1989 ο Brown διατυπώνει τη θεωρία του για τους παράγοντες ενίσχυσης της δημιουργικής σκέψης των μαθητών –δημιουργικό άτομο, δημιουργικό περιβάλλον– γνωστή ως «τα τέσσερα P της δημιουργικότητας» (the four Ps of creativity), και συνοψίζει αυτά ως εξής: α. δημιουργική διαδικασία (process), β. δημιουργικό προϊόν (product), γ. δημιουργικό άτομο (person), και δ. δημιουργικό περιβάλλον (place). Ειδικά η επίδραση του περιβάλλοντος, θετική ή αρνητική, στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών θεωρείται αναμφισβήτητη (Ξανθάκου, 2011, σ. 37).

Γενικά, οι ανωτέρω παράγοντες της δημιουργικότητας γίνονται αποδεκτοί από όλες τις θεωρητικές προσεγγίσεις που βρίσκουν εφαρμογή στον χώρο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα μαθήματα και δραστηριότητες εντός των σχολείων προτείνονται ως πιο ευνοϊκά για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών όπως είναι το θέατρο και οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες, η μουσική και το ανέβασμα μουσικών παραστάσεων, τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες. Επίσης, ο γλωσσικός τομέας της έκφρασης και του χειρισμού του λόγου, καθώς και μεικτές δραστηριότητες, όπως η επιχειρηματικότητα και η καινοτομία, οι οποίες ενθαρρύνονται τα τελευταία χρόνια εντός σχολείων μέσω ομίλων ή διασχολικών διαγωνισμών, είναι ιδιαίτερα προωθητικές ως προς την ανάπτυξη της δημιουργικότητας.

Η Ξανθάκου (2011, σ. 49) προσθέτει επίσης ορισμένα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, όπως ευαισθησία απέναντι στα προβλήματα, φαντασία, οπτικοποίηση, ενόραση, αναλογική σκέψη, ανάλυση, σύνθεση, αλλά και ικανότητα μετασχηματισμού και μετατροπή της μορφής, λειτουργίας ή χρήσης ενός αντικειμένου.

Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση αναπτύσσεται όταν ο εκπαιδευτικός διδάσκει με ευφάνταστες και πρωτότυπες μεθόδους, με σκοπό να κάνει τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα, πιο αποτελεσματική και πιο αποδοτική, αλλά και όταν προσπαθεί να εντοπίζει τις δημιουργικές ικανότητες των μαθητών του και να τους ενθαρρύνει με την παροχή ευκαιριών για ανάπτυξη των ικανοτήτων τους (Jeffrey και Craft. 2004, σ. 81). Η δημιουργική διδασκαλία είναι μια ευφάνταστη διδασκαλία που αξιοποιεί διαφορετικές μεθόδους για να κάνει το μάθημα περισσότερο ενδιαφέρον. Ο κύριος στόχος της δεν είναι αποκλειστικά η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, ωστόσο αυτή ενθαρρύνεται σημαντικά μέσα από την παραγωγή προσωπικών έργων.

Οι δημιουργικοί εκπαιδευτικοί αποτελούν και οι ίδιοι δημιουργικά πρότυπα για τους μαθητές τους (Runco, 2008, σ. 99). Προς την κατεύθυνση αυτή, ορισμένες από τις «καλές πρακτικές» που προτείνονται κατά την ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας συμπεριλαμβάνουν (Stenberg και Williams, 1996, σσ. 8-48):

- *Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών.*
- *Αμφισβήτηση των παραδοχών και ενθάρρυνση των μαθητών για διατύπωση ερωτήσεων και προβληματισμών.*
- *Καθορισμός και επαναπροσδιορισμός προβλημάτων, ο οποίος αναφέρεται στην παροχή δυνατοτήτων στους μαθητές να ορίζουν μόνοι τους τα θέματα πάνω στα οποία θέλουν να εργαστούν και τις μεθόδους που θα ακολουθήσουν.*
- *Διαθεματικότητα, η οποία αφορά στην προσέγγιση ενός θέματος μέσα από πολλά και διαφορετικά επιστημονικά πεδία.*
- *Χρόνος για δημιουργική σκέψη.*
- *Επιβράβευση δημιουργικών προϊόντων και ιδεών, μια ιδέα που σχετίζεται με την επίδοση επαίνου σε μαθητές που παράγουν απροσδόκητες απαντήσεις.*
- *Ενθάρρυνση ανάληψης ρίσκων, μέσα σε λογικά πλαίσια.*
- *Ανοχή στην αμφισβήτηση, ως προϋπόθεση για την ανάδειξη της όποιας δημιουργικής ιδέας.*

- *Ανοχή στα λάθη.* Πολύ συχνά, το λάθος αναφέρεται ως μοναδική ευκαιρία ώστε να επανεξετάσουν οι μαθητές μόνοι τους τον τρόπο που σκέφτονται.
- *Προώθηση της αυτοοργάνωσης,* όπου οι μαθητές διδάσκονται πρωτίστως να είναι οι ίδιοι κυρίαρχοι και ρυθμιστές της μαθησιακής τους διαδικασίας.
- *Διδασκαλία της υπευθυνότητας* με σκοπό την ισόρροπη αποδοχή τόσο των επιτυχιών όσο και των αποτυχιών.
- *Προώθηση των προφίλ δημιουργικών προσωπικοτήτων.*
- *Ενθάρρυνση της δημιουργικής συνεργασίας.*
- *Ανάδειξη των δυνατοτήτων των μαθητών* μέσα από τις ομαδοσυνεργατικές δράσεις.
- *Δημιουργική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών,* ως απαραίτητη προϋπόθεση για κάθε καινοτομία στην εκπαίδευση, ώστε να μπορούν να αναπτύσσονται και έξω από το καθορισμένο πλαίσιο δράσης που έχουν αναπτύξει άλλοι για εκείνους.
- *Ενθάρρυνση της παραγωγής ιδεών,* η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τεχνικές τύπου ιδεοθύελλας ή ιδεοκαταιγισμού (brainstorming) (Ξανθάκου, 2011, σ. 119).
- *Πρόκληση ενθουσιασμού* μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες που αυξάνουν τη φαντασία των μαθητών (Ξανθάκου, 2011, σ. 132).

Οι δραστηριότητες που προτείνονται στο Β΄ μέρος της παρούσας εργασίας («Δραστηριότητες – Προτάσεις εφαρμογής») έχουν ως στόχο να αναπτύξουν τη δημιουργική σκέψη των μαθητών και παράλληλα να δημιουργήσουν κλίμα ελευθερίας και παραγωγικότητας, μέσα στο οποίο οι μαθητές θα νιώθουν την ανάγκη να αναπτύξουν και να εκφράσουν τη δημιουργικότητα, την πρωτοτυπία και την ευρηματικότητά τους.

6. Πολλαπλή νοημοσύνη

«Αν το παιδί δεν μπορεί να μάθει με τον τρόπο που το διδάσκουμε, τότε πρέπει να το διδάξουμε με τον τρόπο που μπορεί να μάθει.»

Maria Montessori

Η έννοια της νοημοσύνης συνδέεται παραδοσιακά με τον υψηλό δείκτη ευφυΐας μέσα από τα σταθμισμένα νοητικά τεστ. Ο Δείκτης Νοημοσύνης (ΔΝ-Intelligence Quotient-IQ) ουσιαστικά αποτελεί ένα μεταβαλλόμενο πηλίκο και προκύπτει από τη διαίρεση της νοητικής προς τη χρονολογική ηλικία του κάθε παιδιού και μετρά κατά προσέγγιση την ευφυΐα ενός ατόμου σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό (Παρασκευόπουλος, 1985). Σύμφωνα με τον Goleman (1998, σ. 97), η νοημοσύνη είναι η βιοψυχολογική ικανότητα του ανθρώπου να επεξεργάζεται πληροφορίες, τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιεί σε έναν πολιτισμικό χώρο, ώστε να λύνει προβλήματα ή να δημιουργεί προϊόντα τα οποία έχουν αξία σε μία κουλτούρα. Για τον Wechsler πάλι, κατασκευαστή της ομώνυμης κλίμακας μέτρησης της νοημοσύνης για παιδιά και εφήβους, η νοημοσύνη προσδιορίζεται ως μια γενική και σύνθετη ικανότητα του ατόμου να ενεργεί με βάση τους σκοπούς που θέτει, να σκέπτεται με τρόπο λογικό, να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του κοινωνικού και φυσικού του περιβάλλοντος.

Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η νοημοσύνη αποτέλεσε πεδίο επιστημονικής μελέτης και τα πρώτα νοητικά τεστ ή αλλιώς «κλίμακες μέτρησης της νοημοσύνης για παιδιά» κατασκευάζονται από ψυχολόγους όπως ο Alfred Binet (1905) στη Γαλλία (κλίμακα μέτρησης Simon-Binet). Ακολουθούν μελέτες του D. Wechsler (1958), διάσημου Αμερικανού Ψυχολόγου και κατασκευαστή, το 1939, της πρώτης κλίμακας μέτρησης νοημοσύνης για ενήλικες (Wechsler Adult Intelligence Scale – WAIS) και αργότερα, το 1949, για παιδιά και εφήβους (Wechsler Intelligence Scale for Children – WISC).

Ενώ κατά τα πρώτα χρόνια του προηγούμενου αιώνα κυριαρχεί η άποψη του Αμερικανού Charles Spearman (1958) ότι η νοημοσύνη αποτελείται από έναν γενικό νοητικό παράγοντα, τον οποίο ονομάζει με τον όρο «g» και πολλούς ειδικούς νοητικούς παράγοντες τους λεγόμενους «s1,s2,s3...»), ο επίσης, Αμερικανός Luis Leon Thurstone εναντιώνεται στην ιδέα μιας γενικής νοημοσύνης και ξεχωρίζει τους πρωτογενείς νοητικούς παράγοντες του ανθρώπου επιλέγοντας τελικά, επτά πρωτογενείς νοητικούς παράγοντες της νοημοσύνης (Φράγκος, 2002):

(α) τη γλωσσική ικανότητα, η οποία και αναφέρεται στην κατανόηση της έννοιας των λέξεων και του λόγου,

(β) τη γλωσσική ευχέρεια, η οποία αναφέρεται στην ευκολία και την ταχύτητα χρησιμοποίησης μεμονωμένων λέξεων από ένα άτομο,

(γ) την αριθμητική ικανότητα, η οποία σχετίζεται με την ταχύτητα και την ακρίβεια εκτέλεσης αριθμητικών πράξεων,

(δ) την αντίληψη του χώρου, που συνδράμει στον προσδιορισμό της θέσης και στον προσανατολισμό σε σχέση με γεωμετρικά σχήματα,

(ε) την ταχύτητα αντίληψης, η οποία και αναφέρεται στην ταχεία και ακριβή αντίληψη λεπτομερειών, ομοιοτήτων και διαφορών,

(στ) τη συλλογιστική ικανότητα, η οποία και διακρίνεται από τη χρήση της επαγωγικής σκέψης,

(ζ) τη μηχανική μνήμη, η οποία έχει σχέση με την ευχέρεια ανάκλησης και διατήρησης λέξεων, γραμμάτων, αριθμών κ.λπ.

Η διάκριση αυτή αποτέλεσε τη βάση σκέψης στην πολύ-παραγοντική προσέγγιση του Howard Gardner, ο οποίος αναφέρθηκε για πρώτη φορά κατά τη δεκαετία του '80 στην έννοια της «πολλαπλής νοημοσύνης» (multiple intelligence), αμφισβητώντας τα νοητικά τεστ που στερεότυπα μετρούν κυρίως γλωσσικές, αριθμητικές ικανότητες και χωροχρονική αντίληψη. Πιο αναλυτικά, ο Gardner, στο διάσημο βιβλίο του *The Theory of Multiple Intelligences* (1983), λαμβάνει υπόψη την έφεση των ανθρώπων σε διαφορετικούς τομείς έκφρασης και διακρίνει στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη γενική νοημοσύνη, όπως (Gardner, 1983):

(α) η διάνοηση, δηλαδή η ψυχική διεργασία του νου που διακρίνεται από τη φυσική λειτουργία,

(β) η μάθηση, δηλαδή, η ίδια η ικανότητα για μάθηση με τη βοήθεια της νοημοσύνης,

(γ) η συγκέντρωση, δηλαδή οι ικανότητες της αφοσίωσης και της προσοχής σε προβλήματα και λεπτομέρειες που απαιτούνται για την ανεύρεση λύσεων και την επίτευξη αποτελεσμάτων,

(δ) η προσαρμογή, δηλαδή, η ικανότητα να ανταποκρίνεται το άτομο με επιτυχία σε νέες, άγνωστες καταστάσεις και να συνθέτει γνωστά στοιχεία με καινούργιους, πρωτότυπους τρόπους, και τέλος,

(ε) η ικανότητα αφηρημένης σκέψης, μέσω της οποίας το άτομο είναι σε θέση να αποκρυπτογραφεί στοιχεία του περιβάλλοντος και να αναλύει συνθέσεις.

Έτσι, προκαλώντας το διεθνές επιστημονικό ενδιαφέρον, ο Gardner προβάλλει έναν δείκτη νοημοσύνης που περιλαμβάνει όχι μία μόνο αλλά επτά διαφορετικές νοημοσύνες και δεν αφορά μόνο στη γλωσσική και λογικομαθηματική ευφυΐα αλλά και στη μουσική νοημοσύνη, στη νοημοσύνη της αντίληψης του χώρου (χωρική), στη σωματική-κινησθητική, καθώς και στην διαπροσωπική νοημοσύνη (η ικανότητα να «διαβάζουμε» τη διάθεση, τα κίνητρα και άλλες νοητικές καταστάσεις άλλων ανθρώπων) και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη (ικανότητα προσέγγισης των συναισθημάτων κάποιου και ο επηρεασμός της συμπεριφοράς του).

Στη συνέχεια, ο Αμερικανός ψυχολόγος Daniel Goleman, εισηγητής του όρου «συναισθηματική νοημοσύνη» αξιοποιεί τις έννοιες της ενδοπροσωπικής και της διαπροσωπικής νοημοσύνης όπως διατυπώθηκαν από τον Howard Gardner και ορίζει εκ νέου την συναισθηματική νοημοσύνη, μια έννοια που έγινε διεθνώς γνωστή και ενέπνευσε πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα. Ειδικότερα, ο Goleman, όρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα να γνωρίζει κάποιος τι αισθάνεται και να είναι ικανός να διαχειριστεί αυτά τα συναισθήματα, να παρακινεί τον εαυτό του για να ολοκληρώνει τους στόχους του, να είναι δημιουργικός και, τέλος, να κατανοεί τι αισθάνονται οι άλλοι, ώστε να χειρίζεται αποτελεσματικά τις σχέσεις μαζί τους (Goleman, 1998, σσ. 94-95).

Ολοκληρώνοντας την ενότητα αυτή για τη νοημοσύνη και, ιδιαίτερα, για την πολλαπλή νοημοσύνη, αξίζει να αναφερθεί πως η συνεισφορά του Gardner και της θεωρίας του για την πολλαπλή νοημοσύνη εξελίσσει σημαντικά τον επιστημονικό διάλογο αλλά και τον σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων πολλών αναπτυγμένων κρατών. Η νοημοσύνη δεν θεωρείται πλέον νοητική δύναμη που μετριέται ποσοτικά μέσα από έναν δείκτη αλλά ψυχοβιολογική δυναμική που υποστηρίζει το άτομο στην επίλυση προβλημάτων και ενθαρρύνει τη δημιουργικότητά του λαμβάνοντας ιδιαίτερη αξία, σύμφωνα με τον Gardner, μέσα στο πολιτιστικό περιβάλλον που το άτομο ζει. Έτσι, το άτομο είναι σε θέση να κάνει πιο εύστοχες επιλογές στη ζωή του (Gardner, 1999).

Στο περιβάλλον του σχολείου, ειδικότερα, η υψηλή γενική νοημοσύνη ενισχύεται μέσα από την καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας, καθώς και της γλωσσικής ευχέρειας. Επίσης, υποστηρίζεται από μια σειρά δεξιοτήτων και επιτελικών νοητικών λειτουργιών, όπως είναι η ισχυρότερη μνήμη, η ταχεία και ακριβής αριθμητική

ικανότητα αλλά και η ταχύτητα της αντίληψης, η συγκέντρωση της προσοχής και η υψηλού επιπέδου συλλογιστική ικανότητα. Τα στοιχεία αυτά αυξάνουν την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών και τους κινητοποιούν προς την ανακάλυψη της γνώσης, ενώ παράλληλα εδραιώνουν την πίστη τους στην αξία της μάθησης. Πιστεύοντας ότι είναι ικανά και αντλώντας ευχαρίστηση και χρησιμότητα από τα μαθήματά τους, οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά και ποιοτικά στη μάθησή τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα όχι μόνο να ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη επιτυχία στις απαιτήσεις του σχολείου αλλά να προετοιμάζονται αποτελεσματικότερα για μελλοντικές σπουδές διευρύνοντας τις επαγγελματικές επιλογές τους (Παντελιάδου και Μπότσας, 2007, σ. 4).

Συμπερασματικά, το σχολείο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα οφείλει να δίνει προκλητικά ερεθίσματα για την ανάπτυξη και αξιοποίηση όλων των άλλων νοητικών τύπων που αναφέρθηκαν από τον Gardner, αφού κάθε μαθητής έχει το δικό του νοητικό στυλ και μπορεί να ανακαλύψει διαφορετικές κλίσεις και ταλέντα που σχετίζονται περισσότερο με άλλα νοητικά πεδία, όπως είναι η μουσική (μουσική νοημοσύνη) ή ο χορός (κινησθητική νοημοσύνη), οι κατασκευές και η τεχνολογία (χωρική νοημοσύνη). Στην ίδια λογική (που συνδέεται με την παρούσα εργασία), η ενασχόληση με την τέχνη της ρητορικής, του επιχειρηματολογικού λόγου, της διαχείρισης των συγκρούσεων και της διαπραγμάτευσης, μπορούν να καλλιεργήσουν σημαντικές επικοινωνιακές δεξιότητες που υποβοηθούν τη διαπροσωπική νοημοσύνη.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα οφείλουν να προσαρμόζουν το πρόγραμμά τους και οι εκπαιδευτικοί τη διδασκαλία στις τάξεις τους, ώστε τα μαθήματα να εμπεριέχουν στόχους συναισθηματικής αγωγής που συμβάλλουν στην ενδοπροσωπική νοημοσύνη των μαθητών, στην ψυχική τους ισορροπία και στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Ματσαγγούρας, 2008).

Οι προτάσεις εφαρμογής που ακολουθούν στην ενότητα «Δραστηριότητες – Προτάσεις εφαρμογής» έχουν ως στόχο την καλλιέργεια όλων των ειδών νοημοσύνης, ώστε να αξιοποιηθούν τα ταλέντα και οι διαφοροποιημένες κλίσεις των μαθητών προς όφελος της γνωστικής τους ανάπτυξης.

7. Θέατρο στην εκπαίδευση

«Ο σκοπός της τέχνης είναι να δώσει στη ζωή σχήμα.»

Γουίλιαμ Σαίξπηρ

Το θέατρο στο Δημοτικό έχει αποτελέσει αντικείμενο διαφορετικών μελετών, ενώ έχει υποστηριχθεί ότι η συστηματική διεξαγωγή του δεν είναι δύσκολη υπόθεση. Με τη θέληση και την κατάλληλη εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών, η υλοποίηση του σημαντικού αυτού εγχειρήματος είναι απόλυτα εφικτή (Τσιάρας, 2004, σ. 63).

Παράλληλα, έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα διεθνώς η θέση του θέατρου στο αναλυτικό πρόγραμμα και η σχέση του με τη μάθηση και τη διδασκαλία (Fennimore και Vold, 1992, σσ. 95-103). Παρατηρείται γενικά μια διάκριση μεταξύ της παραδοσιακής αντίληψης του θεάτρου στην εκπαίδευση, όπου αυτό εμφανίζεται ως αντικείμενο διδασκαλίας ή θεατρική παράσταση, και των σύγχρονων απόψεων για το θέατρο στην εκπαίδευση, όπου εκεί το θέατρο υλοποιείται με διάφορες μορφές όπως είναι το θεατρικό παιχνίδι, ο θεατρικός αυτοσχεδιασμός και η παντομίμα, καθώς και η δραματοποίηση, το εργαστήριο γραφής, το θεατρικό δρώμενο (Γραμματάς, 1999, σ. 39).

Ειδικότερα για το θέατρο στην εκπαίδευση η βιβλιογραφική ανασκόπηση καταδεικνύει ότι εκείνο που κυρίως απασχολεί είναι η ανάπτυξη μιας ευρύτερης παιδαγωγικής του παιχνιδιού στην οποία οι εκπαιδευτικοί θα έχουν κεντρικό ρόλο στο σχεδιασμό του, όπως και στην υποστήριξη της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών τους μέσα από αυτό (Wood, 2004, σσ. 17-30).

Ειδικότερα, η αξιοποίηση των τεχνών και κυρίως του θεάτρου στην εκπαίδευση θεωρείται ότι καλλιεργεί την ικανότητα της σκέψης και της συναισθηματικής έκφρασης των παιδιών μέσα από την ανάπτυξη της αναλυτικοσυνθετικής σκέψης, της κριτικής, της δημιουργικότητας και της φαντασίας και ότι ενεργοποιεί την φυσική τους περιέργεια και τη διάθεση συμμετοχής. Παράλληλα, διευκολύνει την κατανόηση του μαθήματος για μαθητές διαφορετικών πολιτιστικών επιπέδων και τη σύνδεση διαφόρων διδακτικών θεμάτων. Η ενίσχυση της αυτοέκφρασης και ο εμπλουτισμός της εμπειρίας ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και ταυτόχρονα ο συνδυασμός της λεκτικής με τη μη λεκτική επικοινωνία υποστηρίζει τη διατύπωση ολοκληρωμένων νοημάτων (Καλλιοντζής, 2015, σ. 42).

Επίσης, ο Γραμματάς (2004, σ. 62-66), αναφερόμενος στους στόχους και στα χαρακτηριστικά του θεάτρου στην εκπαίδευση, τονίζει μεταξύ άλλων την ψυχοπνευματική καλλιέργεια που προκύπτει μέσα από την καλλιτεχνική δημιουργία, τη βίωση συναισθημάτων μέσα από τη συμμετοχή σε καταστάσεις που καθιστά το θεατρικό βίωμα ψυχοσωματική εμπειρία και υποστηρίζει ότι το θέατρο στην εκπαίδευση, ως βιωματική γνώση, μπορεί να ενσωματωθεί στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα στην αίθουσα του μαθήματος.

Πολλοί ακόμα διεθνείς μελετητές έχουν υποστηρίξει ότι ο χώρος διεξαγωγής του θεατρικών δρώμενων μπορεί να είναι η ίδια η σχολική τάξη (Livingstone, 1986, σ. 30) και αναφέρουν ότι απαραίτητα προαπαιτούμενα για τη διεξαγωγή του θεάτρου στο δημοτικό σχολείο είναι ο χώρος, ο χρόνος, το κατάλληλο υλικό, οι ασκήσεις ευαισθητοποίησης και η νέα στάση προς την σύγχρονη πραγματικότητα (Griffing, 1983, σ. 14). Απαιτούνται, επίσης, σύμφωνα με τη διεθνή πρακτική, ορισμένα εισαγωγικά μαθήματα ώστε να αναπτυχθεί εμπιστοσύνη μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών (Τσιάρας, 2002, σ. 64).

Σύμφωνα με τον Τσιάρα, από τις τεχνικές ανάπτυξης του θεάτρου στην εκπαίδευση, η καθημερινή πράξη αποδεικνύει ότι τη μεγαλύτερη ανταπόκριση μεταξύ των μαθητών βρίσκουν η σωματική έκφραση, ο αυτοσχεδιασμός, το κωμικό στοιχείο, τα οπτικοακουστικά ερεθίσματα και η παντομίμα (Τσιάρας, 2004, σ. 66). Μάλιστα τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποίησε ο ίδιος έδειξαν πως το θέατρο στο σχολείο έχει σημαντική επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, αφού δημιουργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης και μπορούν να εξωτερικεύουν και να ανταλλάσσουν βαθύτερα συναισθήματα. Προωθείται ένα κλίμα ομόνοιας και τα παιδιά εκτονώνουν τον συναισθηματικό τους φόρτο, ενώ αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον χωρίς τον κίνδυνο της προσωπικής αποτυχίας και διακωμώδησης (Τσιάρας, 2004, σσ. 66-67).

Επιπρόσθετα, σε επίπεδο σχέσεων δασκάλου – μαθητή, το εκπαιδευτικό θέατρο μπορεί να υποστηρίξει την ανανέωση και διαφοροποίηση των παραδοσιακών σχέσεων ανοίγοντας με τον τρόπο αυτό τον δρόμο και στην αναδιάρθρωση των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος (Γραμματάς, 2004, σσ. 62-66). Πράγματι, στη διεθνή βιβλιογραφία έχει υποστηριχτεί ότι το θέατρο στο σχολικό περιβάλλον διαδραματίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στη δημιουργία μιας σχέσης βάθους μεταξύ δασκάλου και μαθητών, η οποία έχει θετικό αντίκτυπο και στη διδακτική ατμόσφαιρα της τάξης. Επηρεάζει, μάλιστα, θετικά και το κλίμα κατά τη διδασκαλία και των

άλλων μαθημάτων, ενώ οι σχέσεις δασκάλου και μαθητών αποκτούν αμεσότητα και αναπτύσσεται ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας με θετικές επιπτώσεις στην ομαδική εργασία, τη συνεργασία και τη μάθηση (Wessels, 1987, σ. 15).

Ακόμα, φαίνεται ότι το θέατρο στην εκπαίδευση έχει σημαντική θετική επίδραση και στις διαμαθητικές σχέσεις, δηλαδή, στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, αφού δημιουργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης μέσα στο οποίο μπορούν να εξωτερικεύουν και να ανταλλάσσουν βαθύτερα συναισθήματα. Προωθείται κλίμα ομόνοιας και τα παιδιά εκτονώνουν το συναισθηματικό τους φόρτο, ενώ αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον χωρίς τον κίνδυνο της προσωπικής αποτυχίας και διακωμώδησης. Μέσα από τη συνεργατική μάθηση αναπτύσσεται η επικοινωνία, η κοινωνικοποίηση, η ομαδικότητα και παράλληλα αποκτώνται γνώσεις και αξίες, πρότυπα και ικανότητες (Γραμματάς, 2003, σσ. 466, 514-515).

Επιπλέον, το θέατρο μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο συμβάλλει στη μείωση των στερεοτύπων απέναντι σε ορισμένους μαθητές με προβλήματα προσαρμογής και στην ανάπτυξη ευγενών συμπεριφορών συμβάλλοντας στην άμβλυνση των διαφορών και των συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών τόσο στο διάλειμμα όσο και σε άλλες εκδηλώσεις της σχολικής ζωής. Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν και άλλες πτυχές του χαρακτήρα και της προσωπικότητας των συμμαθητών τους, να τονώνουν το προσωπικό τους αυτό-συναίσθημα και την αυτοπεποίθησή τους, αλλά και την εκτίμηση των άλλων στο πρόσωπό τους (Τσιάρας, 2004, σ. 67). Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η ομαλή κοινωνικοποίηση των μαθητών και η διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους σε εναρμόνιση με την κοινωνικότητα, όπως και η προετοιμασία της επιτυχούς ένταξης των παιδιών στο κοινωνικό περιβάλλον αναδεικνύοντας το σχολείο σε απαραίτητη βαθμίδα στην αναπτυξιακή πορεία του κάθε ατόμου (Γραμματάς, 2004, σσ. 71-73).

Τα απαιτούμενα προσόντα του εκπαιδευτικού για την υλοποίηση του ρόλου του εμπνευστή στο θέατρο στην εκπαίδευση περιλαμβάνουν την συνύπαρξη της προσωπικής εμπειρίας και του ταλέντου του εκπαιδευτικού με την εξειδίκευση, καθώς η κατάρτιση και η εμπειρία του δασκάλου έχει σημασία στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του θεατρικού παιχνιδιού (Τσιάρας, 2002, σ. 65). Ο εκπαιδευτικός ως εμπνευστής είναι πρώτιστα ψυχοπαιδαγωγός και έπειτα δάσκαλος. Ταυτόχρονα δρα και ως ερευνητής προκειμένου να κατανοεί και να βελτιώνει το έργο του (Παπαδόπουλος, 2010, σσ. 186-187).

Το περιεχόμενο των δραματικών δραστηριοτήτων απαιτείται να προσαρμόζεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών και να είναι σαφείς οι οδηγίες υλοποίησης. Τα θέματα των δραστηριοτήτων, επίσης, χρειάζεται να εναλλάσσονται και να ανανεώνονται, ώστε να αποφεύγεται η μονοτονία και ο κορεσμός του ενδιαφέροντος των μαθητών, ενώ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η δημιουργία ατμόσφαιρας ενθουσιασμού, εμπιστοσύνης και ασφάλειας στην οποία συμβάλλει η χαμηλόφωνη μουσική υπόκρουση, αφού λειτουργεί χαλαρωτικά και υποβλητικά επηρεάζοντας την στάση των παιδιών (Τσιάρας, 2002, σσ. 65-66).

Ειδικότερα, ως προς τις θεατρικές τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν από τον δάσκαλο, ο οποίος παράλληλα βρίσκεται σε θέση εμπνευστή, με σκοπό να υποστηρίξει τα παιδιά στον προσδιορισμό του δραματικού χώρου και χρόνου, των ρόλων τους, όπως και των γεγονότων που συνδέονται με τη δράση, καθώς και να τα βοηθήσει να κάνουν υποθέσεις για μελλοντικά γεγονότα, ο Παπαδόπουλος (2007, σ. 63) αναφέρει τις εξής κατηγορίες:

(α) *Εικονική, εκφραστική αναπαράσταση* (παγωμένη εικόνα, το περίγραμμα του χαρακτήρα, εικόνες από τη ζωή του χαρακτήρα)

(β) *Στοχαστική διερεύνηση* (ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης, γραπτά κείμενα, γραφή και ανάγνωση σε ρόλο, συλλογικός χαρακτήρας, οπτική γωνία, αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές)

(γ) *Έρευνα* (παρακολούθηση, η καρέκλα των αποκαλύψεων, συνέντευξη, ο μανδύας του ειδικού)

(δ) *Αυτοσχεδιασμοί* (αυτοσχεδιασμός, θέατρο φόρουμ, παιχνίδι ρόλου, συνάντηση, δραματοποιημένη αφήγηση)

(ε) *Συμβολική αναπαράσταση* (πινακίδες, αναλόγια, τελετουργία)

(στ) *Θέατρο Μάσκας και Παντομίμας* (μάσκα, παντομίμα).

Τέλος, σημαντικό είναι να γίνει ειδική αναφορά στη συνεισφορά του θεατρικού παιχνιδιού στη γλωσσική μάθηση και επικοινωνία. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, βασικός στόχος είναι η ανάπτυξη της δεξιότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, αποτελεσματικά και δημιουργικά τόσο το γραπτό όσο και τον προφορικό λόγο, καθώς η γλώσσα νοείται ως σύστημα επικοινωνίας. Προτείνεται η ένταξη της δραματοποίησης και των παιχνιδιών ρόλων στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος με απώτερο στόχο την προσαρμογή των λεγομένων, των παραγλωσσικών μέσων και της γενικότερης συμπεριφοράς του μαθητή (Δ.Ε.Π.Π.Σ,

ΦΕΚ 303B/13-03-2003). Ο διερευνητικός χαρακτήρας της δραματοποίησης ενεργοποιεί τον γλωσσικό-διανοητικό, τον συναισθηματικό καθώς και τον σωματικό τρόπο βίωσης της εμπειρίας του μαθητή και δομεί νέες σημασίες για αυτόν (Παπαδόπουλος, 2007, σ. 39).

Όπως φαίνεται, μέσα από το θέατρο στην εκπαίδευση τα παιδιά διευρύνουν την ποιότητα και την ποσότητα του λεξιλογίου τους σε μεγάλο βαθμό, κατανοούν, απομνημονεύουν και χρησιμοποιούν καλύτερα τις γνώσεις που τους παρέχονται και σε άλλες δημιουργικές εργασίες του γραπτού και του προφορικού τους λόγου. Παράλληλα, μετατρέπονται σε ενεργητικούς συντελεστές της μαθησιακής διαδικασίας και δεν είναι πια οι παθητικοί δέκτες της γνωστικής πληροφορίας (Lindon, 2001, σ. 102).

Πράγματι, ανάλογες μελέτες έχουν αποδείξει ότι κατά τη διαδικασία ανάπτυξης του εκπαιδευτικού θεάτρου υπάρχει αύξηση της λεκτικής αλληλεπίδρασης τόσο ανάμεσα στους μαθητές όσο και μεταξύ δασκάλου και μαθητών, ενώ η χρήση της εκφραστικής γλώσσας γίνεται εντονότερη. Έτσι, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να διερευνήσουν το λεξιλόγιό τους, ώστε να μπορέσουν να εκφράσουν τις σκέψεις τους και να επικοινωνήσουν αποτελεσματικότερα με τους άλλους. Μάλιστα, ενώ στα άλλα μαθήματα συνήθως μονοπωλούν τον λόγο οι μαθητές με άριστες επιδόσεις, κατά την ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού παρατηρείται ότι αυξάνεται η λεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών (Pellegrini, 1986, σ. 115). Τεχνικές δραματοποίησης όπως αυτή της παγωμένης εικόνας βελτιώνουν την οπτική αναπαράσταση λογοτεχνικών κειμένων και ενθαρρύνουν σε συμμετοχή ακόμα και τους πιο ντροπαλούς μαθητές της τάξης, οι οποίοι συνεισφέρουν επίσης στην εξερεύνηση σημαντικών θεμάτων από τα λογοτεχνικά κείμενα (Downey, 2005, σ. 33).

Στις προτάσεις εφαρμογής που ακολουθούν, το θέατρο στην εκπαίδευση εμφανίζεται έντονα σε πολλές δραστηριότητες. Οι μαθητές καλούνται να αναλάβουν ρόλους, να υποδυθούν χαρακτήρες, να αφηγηθούν δραματοποιημένα, να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους δημιουργώντας αγάλματα, να αυτοσχεδιάσουν κ.ά. Το θέατρο αξιοποιείται ως μια από τις αποτελεσματικότερες μεθόδους κατανόησης της διδακτικής ύλης και συλλογικής συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

8. Δυναμική της ομάδας

«Οι άνθρωποι που δρουν μαζί ως ομάδα μπορούν να κάνουν πράγματα που κανένα άτομο δεν θα μπορούσε να επιτύχει δρώντας μεμονωμένα.»

Franklin Roosevelt

Ως «ομάδα» ορίζεται μια συνάθροιση ατόμων στην οποία κάθε άτομο έχει συνείδηση της παρουσίας των άλλων, αλληλεπιδρά με τους συμμετέχοντες, δέχεται ότι έχει συγκεκριμένα δικαιώματα και υποχρεώσεις ως μέλος της ομάδας, μοιράζεται μια κοινή ταυτότητα και ταυτόχρονα βιώνει μια μορφή εξάρτησης από τους άλλους συμμετέχοντες για το συγκεκριμένο διάστημα που ανήκει στην ομάδα (Τσιμπουκλή, 2012, σ. 16). Καθώς τα άτομα αρχίζουν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αναπτύσσεται η έννοια της δυναμικής της ομάδας. Για να υπάρξει ομάδα, θα πρέπει να υπάρχει αλληλεξάρτηση των μελών της ομάδας ως προς την επίτευξη συγκεκριμένων εργασιών και στόχων. Με άλλα λόγια, εάν η εργασία της ομάδας είναι τέτοια που απαιτεί την εξάρτηση του ενός μέλους από το άλλο για την ολοκλήρωσή της, τότε δημιουργείται μια πολύ ισχυρή δυναμική (Τσιμπουκλή, 2012). Επίσης, η αλληλεξάρτηση των μελών έχει ως αποτέλεσμα τη λειτουργία της ομάδας ως ένα δυναμικό σύνολο και συνεπάγεται ότι οποιαδήποτε αλλαγή σε ένα μέλος επηρεάζει και τα υπόλοιπα (Παυλάκης, 2013, σ. 12).

Η ομάδα είναι σημαντική για την επιβίωση: μέσα σε αυτήν ο άνθρωπος διασφαλίζει πολλά για τον εαυτό του, τα οποία δεν μπορεί να τα πραγματοποιήσει μόνος του. Πέρα όμως από την επιβίωση, η ομάδα προσφέρει την αίσθηση του «ανήκειν», της σύνδεσης και της ασφάλειας, της δημιουργικής συνύπαρξης, καθώς και την αίσθηση του να συμπεριλαμβάνεσαι μέσα σε ένα διαπροσωπικό δίκτυο που προωθεί και ρυθμίζει τις σχέσεις σου, αυξάνοντας την ποιότητα και τη διάρκεια της κοινωνικής συναλλαγής (Γιαννούσης, 2017). Εκτός από τη γενική ανάγκη του ανήκειν, υπάρχει και η ανάγκη για οικειότητα, δηλαδή για οικείες σχέσεις αλληλοφροντίδας, φιλίας, εκμυστήρευσης, συντροφικότητας, αγάπης, ζεστασιάς. Οι ομάδες βοηθούν τα μέλη τους σε κρίσεις ζωής. Η συγκινησιακή στήριξη στη δυσκολία, το άκουσμα προβλημάτων χωρίς κριτική, το μοίρασμα συναισθημάτων, η ενθάρρυνση, ο σεβασμός στις ικανότητες του άλλου, είναι μερικά από τα στοιχεία που επιδεικνύουν τα μέλη της ίδιας ομάδας. Οι ομάδες μπορούν να λειτουργήσουν

και ως ένα «εργαστήριο» επεξεργασίας της πληροφορίας, της εμπειρίας και των νέων ιδεών όπου τα μέλη τους αντλούν καθοδήγηση και ευκαιρίες για μάθηση.

Στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας, η διδασκαλία σε ομάδες επιφέρει εντυπωσιακά αποτελέσματα όχι μόνο στον τομέα της ανάπτυξης των διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και στην ποιότητα των προσλαμβανόμενων γνώσεων. Η ομαδική πορεία και η από κοινού δράση, μετατρέπει τη μάθηση σε μια ενδιαφέρουσα και πρωτόγνωρη διαδικασία. Η χαρά της συμμετοχής και της συνεργασίας οδηγούν σταθερά και σταδιακά στην απόκτηση της γνώσης.

Ταυτόχρονα με τον σχηματισμό των ομάδων, γεννιέται μια δύναμη αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών με σκοπό να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι που έχουν τεθεί από το σύνολο της ομάδας. Η έντονη αλληλεπίδραση που σχηματίζεται, η δυναμική της ομάδας, επηρεάζει όλα τα μέλη ανεξαιρέτως. Με άλλα λόγια, ο ένας μαθητής βοηθά τον άλλο, μαθαίνει και διδάσκει ταυτόχρονα, ολοκληρώνει και ολοκληρώνεται.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση των μαθητικών ομάδων είναι σημαντικός για την προώθηση της ουσιαστικής επικοινωνίας των μελών της. Η καλλιέργεια ατμόσφαιρας αποδοχής στην ομάδα και η ύπαρξη ενδείξεων ότι όλες οι ιδέες λαμβάνονται υπόψη χωρίς τα μέλη να νιώθουν εκτεθειμένα όταν τις καταθέτουν, δημιουργούν ένα κλίμα ελεύθερης και παραγωγικής επικοινωνίας. Αντίθετα, η επικοινωνία περιορίζεται όταν τα μέλη νιώθουν εχθρότητα ή αδιαφορία του ενός για τον άλλο, όταν δεν νιώθουν άνετα να εκφράσουν τις ιδέες τους γιατί πιστεύουν ότι θα γελοιοποιηθούν, αλλά και όταν αισθάνονται αποκομμένα από τη λήψη αποφάσεων (Douglas, 1997, σ. 23).

Συνεπώς, είναι κρίσιμες για την ανάδειξη της καλύτερης δυναμικής της ομάδας μια σειρά από προτεραιότητες, οι οποίες στοχεύουν στα παρακάτω χαρακτηριστικά (Παυλάκης, 2013, σ. 23):

- τα μέλη της ομάδας αντιμετωπίζονται με ισότητα και δίκαιο τρόπο,
- τα μέλη της ομάδας, υποστηρίζουν το ένα το άλλο,
- η εκπαίδευση των μελών της ομάδας γίνεται ταυτόχρονα,
- ανατίθενται διαφορετικά projects στον καθένα και όχι τα ίδια σε όλους,
- η ομάδα μοιράζεται εμπιστευτικές και προσωπικές πληροφορίες,
- τα μέλη δεν μειώνουν και δεν υποβαθμίζουν το ένα το άλλο,
- υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη,

- τα μέλη δεν επεμβαίνουν κατά τη διάρκεια της ομιλίας των άλλων,
- ακούνε με προσοχή τις απόψεις και τις ιδέες όλων των μελών,
- όλα τα μέλη είναι εξίσου σημαντικά για την πρόοδο της ομάδας.

Η ύπαρξη ομάδων στο σχολικό πλαίσιο και η συντονισμένη δράση τους επιδρά έντονα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών. Αναπροσαρμόζονται οι στάσεις και αξίες τους, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνεται η αυτοεικόνα τους. Οι μαθητές νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για τον εαυτό τους και τις απόψεις τους και ενισχύεται η αίσθηση της προσωπικής ευθύνης απέναντι στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Τέλος, οφείλουμε να τονίσουμε πως η μάθηση σε ομάδες προσφέρει την ευκαιρία στους μαθητές να συνδεθούν συναισθηματικά με όλα τα μέλη της ομάδας αλλά και με τον δάσκαλο της τάξης. Η εκπαιδευτική διαδικασία μετατρέπεται σε ώρα χαράς και διασκέδασης, ενώ ταυτόχρονα δημιουργείται μια εκπαιδευτική κοινότητα που αναπτύσσει κοινούς στόχους, στενές διαπροσωπικές σχέσεις και αμοιβαίο ενδιαφέρον. Για όλους τους παραπάνω λόγους, η πλειοψηφία των δραστηριοτήτων που ακολουθούν στο επόμενο κεφάλαιο απαιτούν την ομαδική συνύπαρξη και συνεργασία των μαθητών.

9. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

*«Ο μέτριος δάσκαλος μιλάει. Ο καλός δάσκαλος εξηγεί.
Ο εξαιρετικός δάσκαλος δείχνει. Ο μεγάλος δάσκαλος εμπνέει.»*

William Arthur Ward

Η ένταξη της βιωματικής εκπαίδευσης ως τρόπου ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων αλλά και διδασκαλίας της σχολικής ύλης είναι απόλυτα συνυφασμένη με τη δράση του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του παιδαγωγού-εμπνευστή είναι ιδιαίτερα δύσκολος και απαιτητικός.

Ο παραδοσιακός δάσκαλος διαφέρει από τον δάσκαλο που οραματίζεται μια εναλλακτική και αποδοτικότερη προσέγγιση της διδασκαλίας του. Ο πρώτος επικεντρώνεται και ενισχύει τη λεκτική και λογικο-μαθηματική καλλιέργεια των μαθητών του, ενώ ο δεύτερος επιδιώκει μια πολύπλευρη μάθηση που ξεπερνά τη λεκτική και λογικό-μαθηματική προσέγγιση και χρησιμοποιεί όλους τους τρόπους σκέψης: λεκτικό, ηχητικό-μουσικό, διαπροσωπικό, χωρικό κ.α. (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011, σ. 244).

Είναι, πλέον, κοινώς αποδεκτό από την παιδαγωγική κοινότητα, το γεγονός πως οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ παιδαγωγού και μαθητή είναι ικανές να επηρεάσουν κατά πολύ την πορεία, την εξέλιξη και την απόδοση του δεύτερου (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011, σ. 244). Η δημιουργική διάσταση της διδακτικής πράξης καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη συναισθηματική σύνδεση των μελών της ομάδας. Ο παιδαγωγός θα πρέπει να αποδώσει μεγάλη αξία και βαρύτητα στη διαπροσωπική σύνδεση, τόσο του ίδιου με τους μαθητές του, όσο και των μαθητών μεταξύ τους.

Ο δημιουργικός δάσκαλος, εκείνος που ξεφεύγει από το πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας και επιχειρεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στους μαθητές του και τις ιδιαιτερότητές τους, χαρακτηρίζεται από ορισμένες συμπεριφορές οι οποίες είναι απαραίτητες για την ομαλή διεξαγωγή ενός βιωματικού τρόπου μάθησης. Αρχικά, σέβεται κάθε είδους ερώτηση, ασυνήθιστη ή μη. Αντιλαμβάνεται πως καμία απάντηση δεν είναι περιττή ή αυτονόητη και προσπαθεί να σκεφτεί ευρηματικούς τρόπους για να λύσει κάθε είδους απορία και να βεβαιωθεί πως οι μαθητές του έχουν κατανοήσει πλήρως τις γνωστικές πληροφορίες.

Παράλληλα, ο δημιουργικός δάσκαλος ακούει με προσοχή κάθε ιδέα που εκφράζουν οι μαθητές και τους αποδίδει τη μέγιστη αξία. Φροντίζει να αξιοποιεί κάθε είδους σκέψη προς όφελος του μαθήματος και διδάσκει στους μαθητές τον σεβασμό και τη θετική στάση που πρέπει να έχουν προς όλες τις μορφές έκφρασης αισθημάτων, επιθυμιών, σκέψεων και διαθέσεων, ενθαρρύνοντας με αυτόν τον τρόπο τη δημιουργική συμπεριφορά.

Ακόμη, ο παιδαγωγός οφείλει να αποποιηθεί τον ρόλο του σκληρού βαθμολογητή. Η ανάθεση εργασιών, οι οποίες δεν πρόκειται να βαθμολογηθούν, είναι μια διαδικασία που καλλιεργεί τη θέληση για γνώση. Οι μαθητές ενεργοποιούνται δυναμικότερα και αντιλαμβάνονται πως ο στόχος της μάθησης δεν είναι η άριστη βαθμολογία, αλλά ο δρόμος προς την κατάκτηση της γνώσης. Ακόμα και στην περίπτωση που η βαθμολογία κρίνεται απαραίτητη, ο παιδαγωγός πρέπει να συνεκτιμήσει όχι μόνο το αποτέλεσμα αλλά και την πρόοδο, τη θέληση και τη δημιουργικότητα των μαθητικών ενεργειών.

Ο δάσκαλος που επιθυμεί να διδάξει σύμφωνα με τις αρχές της βιωματικής εκπαίδευσης είναι πάντα σε ετοιμότητα να αποδεχτεί το απρόσμενο. Γνωρίζει καλύτερα από όλους πως η διδακτική διαδρομή δεν είναι προκαθορισμένη, ανατρέπεται από στιγμή σε στιγμή και αναπροσαρμόζεται σύμφωνα με τα δεδομένα των μαθητών. Στις περισσότερες περιπτώσεις δεν πρόκειται να τηρηθεί πλήρως το οργανωμένο κα προγραμματισμένο διδακτικό πλάνο που ο ίδιος έχει σχεδιάσει. Αυτό, όμως, δεν είναι κάτι που τον ανησυχεί, τον αγχώνει ή τον προβληματίζει. Ο δημιουργικός δάσκαλος εμπνέεται από το μη αναμενόμενο και ενθαρρύνει τους μαθητές του να συνεχίσουν προς την πορεία που εκείνοι επέλεξαν (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011, σ. 247).

Παρακάτω, αναγράφονται ορισμένα από τα στοιχεία που διέπουν τον παιδαγωγό της βιωματικής εκπαίδευσης και βοηθούν στην αποδοτικότητα αυτού του τύπου μάθησης (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011, σσ. 247-248):

- Ενδιαφέρεται αληθινά και αγνά για τις αναλύσεις και τις παραγωγές των μαθητών του.
- Είναι ενεργητικός ακροατής.
- Δείχνει εμπιστοσύνη στην ομάδα του.
- Εμφυλώνει τη συμμετοχή όλων των μαθητών ανεξαιρέτως.
- Δεν επεμβαίνει στον τρόπο που επιλέγει ο κάθε μαθητής να εκφράζεται.

- Αφήνει τους μαθητές να ανακαλύψουν μόνοι τους τις δημιουργικές λύσεις, αποφεύγοντας να παρεμβαίνει.
- Δεν κατατάσσει τα αποτελέσματα και δεν αξιολογεί τα εκφραστικά μέρη των δραστηριοτήτων.
- Αναθεωρεί τους στόχους και αποβλέπει σε υψηλότερους, όταν οι μαθητές τον καθοδηγούν προς αυτήν την κατεύθυνση.
- Διαμεσολαβεί έτσι ώστε να προβληθούν οι δημιουργίες τους στην ευρύτερη κοινωνία.
- Ανασυντάσσει την πορεία του μαθήματος, ακολουθώντας την κλίση της ομάδας του.
- Συμμετέχει στις δραστηριότητες, δείχνοντας άλλες φορές τον σωστό τρόπο και άλλες φορές τις αδυναμίες του.
- Ενθαρρύνει τον αυθορμητισμό και την αυθεντικότητα.
- Γίνεται ο ίδιος μέλος της ομάδας.

Ο δημιουργικός δάσκαλος συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες, άλλοτε ως συντονιστής και άλλοτε ως παρορμητικός και ενθουσιώδης έφηβος που διψάει για ανακάλυψη και πρόοδο. Πάντοτε, όμως, ως συνοδοιπόρος και συνταξιδιώτης των μαθητών του.

Η βιωματική εκπαίδευση, έχοντας ως στόχο την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, βασίζεται σε ένα μαθητοκεντρικό πρότυπο διδασκαλίας και διαφοροποιείται κατά πολύ από τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση. Αυτό, σε καμία περίπτωση δεν μειώνει ή δεν υποβαθμίζει τον ρόλο και την αξία του δασκάλου. Ίσα ίσα, είναι ένας τρόπος να αναβαθμιστεί τόσο η παρουσία του, όσο και η παρουσία των μαθητών του. Το μέγεθος του έργου του δασκάλου διαφαίνεται από τη δράση του και την οργάνωσή του ως καθοδηγητή, συντονιστή, βοηθού, συνεργάτη και συνοδοιπόρου.

Επιπλέον, η εμπύχωση είναι ένα από τα πιο δυνατά και αποτελεσματικά εργαλεία του παιδαγωγού. Σύμφωνα με τη Sophie Coureau, υπάρχουν επτά αρχές εμπύχωσης (Coureau, 2000, σσ. 103-137):

- Ο παιδαγωγός επιπλήττει έναν συμμετέχοντα που δυσκολεύει τη διαδικασία, μόνο όταν σταθεί εμπόδιο στην υπόλοιπη ομάδα. Ο δάσκαλος πρέπει να απαλλαγεί από την έντονη πειθαρχική στάση.

- Μια εκπαιδευτική ομάδα χρειάζεται αλληλεγγύη για να λειτουργήσει αποδοτικά. Ο δάσκαλος πρέπει να αφήσει την ομάδα να επιβιώσει για λίγο μόνη της, χωρίς τις δικές του καθοριστικές παρεμβάσεις. Άλλωστε, τα μέλη της ομάδας πείθονται πολύ ευκολότερα από κάποιον συνομήλικό παρά από τον εκπαιδευτή.
- Οι μαθητές μιμούνται τη συμπεριφορά και τη στάση του δασκάλου. Οι ομάδες γίνονται καλές ή κακές ανάλογα με το πόσο καλός ή κακός είναι ο εκπαιδευτής.
- Η ομάδα έχει τους δικούς της μηχανισμούς αυτορρύθμισης. Ένας από αυτούς είναι ο λεγόμενος «σωτήρας». Στην περίπτωση που κάποιο μέλος της ομάδας εμποδίζει την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος, εμφανίζεται πάντα ένας «σωτήρας», ο οποίος επιδιώκει να σταματήσει την κακή συμπεριφορά του πρώτου. Ο δάσκαλος οφείλει κάποιες φορές να περιμένει την εμφάνιση του «σωτήρα» και να αφήνει την ομάδα να διαχειριστεί η ίδια τα εσωτερικά της προβλήματα.
- Οι αλλαγές προκαλούν αντίσταση. Οι μαθητές αντιστέκονται στο άγνωστο και η ανικανότητά τους να αντεπεξέλθουν εξαρχής σε κάτι καινούργιο τους προκαλεί εκνευρισμό. Ο δάσκαλος πρέπει να μειώσει τις αντιστάσεις τους, τονίζοντάς τους πως η διερεύνηση και η επίδειξη προηγούνται της εφαρμογής.
- Ο δάσκαλος δεν είναι παντογνώστης. Ο στόχος του εκπαιδευτικού προγράμματος δεν είναι να αποδείξουμε στους μαθητές ότι ξέρουμε τα πάντα αλλά να δημιουργήσουμε εκείνες τις προϋποθέσεις που θα βοηθήσουν τους μαθητές να ανακαλύψουν τη γνώση και να μάθουν και οι ίδιοι.
- Ας αφήσουμε τους μαθητές να δράσουν! Το μεγαλύτερο όφελος της βιωματικής εκπαίδευσης είναι η δράση, η ενεργητικότητα και η προσωπική εμπλοκή των μαθητών σε κάθε είδους δραστηριότητα.

Συνοψίζοντας, ο ρόλος του παιδαγωγού που υποστηρίζει τη βιωματική και δημιουργική εκπαίδευση, είναι να καλλιεργεί ένα γενναιόδωρο περιβάλλον για τους μαθητές του, μέσα στο οποίο καθετί μη αναμενόμενο ή αντιφατικό είναι ευπρόσδεκτο (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011, σ. 252). Η πορεία του μαθήματος αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στο γνωστό και το άγνωστο, το βέβαιο και το αβέβαιο, το καθορισμένο και το ακαθόριστο. Τέλος, ο δημιουργικός δάσκαλος είναι σε θέση να

ανασυνθέτει και να επανακαθορίζει τα γνωστικά δεδομένα, σεβόμενος πάντα τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες και τις ιδέες των μαθητών του.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Δραστηριότητες – Προτάσεις εφαρμογής

Η ταυτότητα των προτεινόμενων δραστηριοτήτων

*«Παιδεία είναι αυτό που επιβιώνει
όταν όλα όσα έχουν μαθευτεί ξεχνιούνται.»*

B.F. Skinner

Με υπόβαθρο τις θεωρίες και μεθόδους που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες σχεδιάστηκε η παρούσα πρόταση, η οποία περιλαμβάνει μια σειρά από δραστηριότητες βασισμένες στην Ενότητα 17 «Πόλεμος και Ειρήνη» (βλ. Παράρτημα Α'), του σχολικού βιβλίου Γλώσσας της Στ' Δημοτικού. Κύριος στόχος των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων είναι να καλλιεργηθούν οι επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών.

Επιπλέον, η συγκεκριμένη ενότητα θα μπορούσε να αποτελέσει έναν «οδηγό» εναλλακτικής διδασκαλίας για εκπαιδευτικούς (όλων των βαθμίδων) που επιθυμούν να οργανώσουν ένα μάθημα βασισμένο στις αρχές της βιωματικής μάθησης. Οι δραστηριότητες που ακολουθούν χαρακτηρίζονται από διαφορετικότητα, πολυτυπία και ποικιλομορφία. Με σεβασμό στη διαφορετικότητα των μαθητών, λήφθηκε υπόψη η ανάγκη να αξιοποιηθούν τα διαφορετικά ταλέντα, οι κλίσεις και οι ικανότητες των μαθητών προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δίνεται, έτσι, ο χρόνος και ο χώρος στους μαθητές να καλλιεργήσουν, να εξασκήσουν και να εκφράσουν τις ιδέες και τις σκέψεις τους μέσω του θεάτρου, της μουσικής, της ζωγραφικής, της αφήγησης, της ρητορικής κ.ά.

Οι προτάσεις εφαρμογής που ακολουθούν μπορούν να τροποποιηθούν και να προσαρμοστούν ανάλογα με τη δυναμική και τα ενδιαφέροντα της κάθε ομάδας. Κυρίαρχος στόχος των δραστηριοτήτων είναι να μελετηθούν οι έννοιες του Πολέμου και της Ειρήνης, να αντιληφθούν οι μαθητές τον ρόλο, την αξία και τις επιπτώσεις τους στην ανθρώπινη κοινωνία και να εκφραστούν δημιουργικά και ευφάνταστα γύρω από τις δύο έννοιες. Με άλλα λόγια, να ευαισθητοποιηθούν και να κινητοποιηθούν συναισθηματικά, να προβληματιστούν επάνω σε ηθικά ζητήματα, να σκεφτούν κριτικά και ταυτόχρονα να καλλιεργήσουν μια σειρά από δεξιότητες (δημιουργικότητα, γρήγορη σκέψη, ομαδικότητα, υπόκριση, δημόσιος λόγος, εύρεση επιχειρημάτων, ενσυναίσθηση κ.ά.).

Επίσης, ορισμένες δραστηριότητες από αυτές που προτείνονται έχουν σχεδιαστεί έτσι, ώστε να εκπληρώνουν τους γλωσσικούς στόχους που θέτει η ενότητα και

αφορούν στα *απρόσωπα ρήματα*, στις *τελικές / αποτελεσματικές προτάσεις*, στον *τόνο*, στις *ονοματικές / ρηματικές προτάσεις* και στην *εσωτερική αύξηση* του αορίστου. Η διδασκαλία των γλωσσικών φαινομένων γίνεται μέσα από δημιουργικές ασκήσεις, παιχνίδια και ομαδοσυνεργατικές προσεγγίσεις.

Αρχικά, αναλύονται οι δραστηριότητες που προτείνονται ως εισαγωγικές και αποσκοπούν στην εξοικείωση των μαθητών με τον βιωματικό τρόπο μάθησης και, πρωτίστως, στη δημιουργία ενός κλίματος φιλικού και οικείου που επιτρέπει την έκφραση όλων. Έπειτα, ακολουθούν οι δραστηριότητες που προσεγγίζουν τους γλωσσικούς στόχους που θέτει η ενότητα. Τέλος, προτείνονται όλες οι δραστηριότητες που καλλιεργούν τη δημιουργική σκέψη, τη δημιουργική γραφή, την κριτική σκέψη, την ενσυναίσθηση, την επιχειρηματολογία, τον προφορικό και γραπτό λόγο και, φυσικά, στοχεύουν στην βιωματική προσέγγιση και κατανόηση του περιεχομένου της ενότητας.

1. Εισαγωγικές δραστηριότητες

Αόρατη μπάλα¹

Λέξεις-κλειδιά: Εισαγωγική δραστηριότητα / Σωματική και Πνευματική εγρήγορση

Προτεινόμενη διάρκεια: 5 λεπτά

Περιγραφή δραστηριότητας

Οι μαθητές μαζί με τον δάσκαλο σχηματίζουν όρθιοι έναν κύκλο. Ο δάσκαλος υπενθυμίζει τον τίτλο της Ενότητας 17 και ενημερώνει τους μαθητές για την ύπαρξη μια φανταστικής μπάλας, την οποία κρατά στα χέρια του. Τότε, ο δάσκαλος, πετάει την μπάλα σε κάποιον μαθητή, ενώ ταυτόχρονα λέει μια λέξη σχετική με την ενότητα. Ο μαθητής που κρατά την μπάλα, την πετάει σε κάποιον άλλο συμμαθητή του λέγοντας μια άλλη σχετική λέξη που του έρχεται στο μυαλό κ.ο.κ.

Στόχος

Η «Αόρατη μπάλα» είναι ένα παιχνίδι που μπορεί να λειτουργήσει ως εισαγωγική δραστηριότητα για τη νέα διδακτική ενότητα. Ο λόγος που χρησιμοποιείται μια φανταστική μπάλα αντί για μια πραγματική, είναι διπλός. Αρχικά, ο ρυθμός του παιχνιδιού παραμένει έντονος και γρήγορος, αφού η φανταστική μπάλα αποκλείεται να πέσει ή να χτυπήσει κάποιον μαθητή, καθυστερώντας την ομαλή διεξαγωγή της δραστηριότητας. Ακόμα κι αν κάποιος μαθητής προσποιηθεί ότι δυσκολεύεται να πιάσει την μπάλα, αυτό θα συμβεί στο πλαίσιο της θεατρικότητας και της φαντασίας και θα διαρκέσει πολύ λιγότερο.

Επίσης, το γεγονός πως οι μαθητές καλούνται να διαχειριστούν και να χρησιμοποιήσουν ένα φανταστικό υλικό, οδηγεί στη σωματική, νοητική και πνευματική τους εγρήγορση. Ο μόνος τρόπος για να αντιληφθεί κανείς την κατεύθυνση της μπάλας ανά πάσα στιγμή, είναι η συγκέντρωση και η έντονη παρατηρητικότητα.

Ο δάσκαλος θα πρέπει να φροντίσει έτσι, ώστε όλοι οι μαθητές να υποδεχτούν και να πετάξουν την μπάλα έστω μία φορά κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Κάτι

¹ Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι εμπνευσμένη από το βιβλίο *Κάθε μέρα πρεμιέρα* (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011, σ. 144)

τέτοιο θα ενισχύσει την ομαδικότητα, την επικοινωνία και την αίσθηση του «ανήκειν».

Η παραπάνω δραστηριότητα μπορεί να εφαρμοστεί και με την εξής παραλλαγή: Κάθε μαθητής, καθώς πετάει την μπάλα, εκφέρει τη λέξη που έχει σκεφτεί πιο δυνατά από τον προηγούμενο. Έτσι, η ένταση θα αυξάνεται όλο και περισσότερο. Όταν ο δάσκαλος κρίνει πως η ένταση έχει αυξηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό, δίνει οδηγία στην ομάδα να χαμηλώσουν σταδιακά την ένταση της εκφοράς, μέχρι κάποιος μαθητής να καταλήξει να ψιθυρίσει τη λέξη που έχει στο μυαλό του. Ο δάσκαλος θα πρέπει να επισημάνει πως οι αλλαγές της έντασης θα πρέπει να γίνουν σταδιακά και ομαλά.

Αν...

Λέξεις-κλειδιά: Δημιουργική σκέψη / Δημιουργική γραφή

Προτεινόμενη διάρκεια: 10-15 λεπτά

Περιγραφή δραστηριότητας

Αν η Ειρήνη ήταν μια γυναίκα που ζούσε ανάμεσά μας, πώς θα ήταν; Οι μαθητές καλούνται να αποδώσουν στην Ειρήνη ανθρώπινα χαρακτηριστικά και να σκιαγραφήσουν τόσο την εξωτερική της εμφάνιση, όσο και τον εσωτερικό της κόσμο, απαντώντας ατομικά στα παρακάτω ερωτήματα:

- Τι χρώμα μαλλιά έχει;
- Τι χρώμα μάτια;
- Τι ύψος έχει;
- Τι ρούχα φοράει;
- Διαθέτει κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό;
- Έχει κάποιο εκ γενετής σημάδι;
- Τι δουλειά κάνει;
- Πού μένει;
- Ασχολείται με κάποιο άθλημα;
- Ποιοι είναι οι φίλοι της;
- Πού γεννήθηκε;
- Ποιο είναι το αγαπημένο της φαγητό;
- Τι μουσική ακούει;
- Ποιο είναι το αγαπημένο της μάθημα;

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε όσο πιο δημιουργικά, μοναδικά και ευφάνταστα μπορούμε στις παρακάτω ερωτήσεις, αιτιολογώντας κάθε φορά την απάντηση:

- Αν ήταν χρώμα, ποιο χρώμα θα ήταν;
- Αν ήταν ήχος;
- Αν ήταν μυρωδιά;
- Αν ήταν τραγούδι;

Η ίδια ακριβώς διαδικασία μπορεί να επαναληφθεί με κεντρικό ήρωα τον Πόλεμο. Εναλλακτικά, η δραστηριότητα μπορεί να εφαρμοστεί ταυτόχρονα για τον Πόλεμο

και την Ειρήνη, με τους μισούς μαθητές να απαντούν το ερωτηματολόγιο της Ειρήνης και οι άλλοι μισοί το ερωτηματολόγιο του Πολέμου.

Όταν συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια, μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές να γράψουν μια μικρή ιστορία, εντάσσοντας σε αυτήν όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχουν καταγράψει στα ερωτηματολόγια τους, αξιοποιώντας τα έτσι, ώστε να αποτελούν σημαντικά και ανατρεπτικά στοιχεία της ιστορίας.

Στόχος

Με την παρούσα ενεργοποιούμε τη φαντασία και την ευρηματικότητα των μαθητών, με στόχο να καταγραφούν οι πιο πρωτότυπες ιδέες για την Ειρήνη και τον Πόλεμο. Η εναλλακτική προσέγγιση των δύο εννοιών θα οδηγήσει τους μαθητές να σκεφτούν πέρα από το λογικό και το συνηθισμένο και να ευαισθητοποιηθούν εντονότερα γύρω από το φαινόμενο του Πολέμου. Η απόδοση ανθρώπινων χαρακτηριστικών σε δύο αφηρημένες έννοιες θα εμβαθύνει τη σκέψη των μαθητών και, πιθανόν, θα τους προβληματίσει σχετικά με την αξία, τη δύναμη, την επιρροή και τον ρόλο που κατέχουν στις ζωές των ανθρώπων.

Επίσης, πρόκειται για μια δραστηριότητα δημιουργικής γραφής που βοηθά τους μαθητές να δημιουργήσουν αφηγηματικούς και πλασματικούς ήρωες. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε περίπτωση οι μαθητές επιθυμούν να σκεφτούν ευρηματικά και να καταγράψουν τα χαρακτηριστικά ενός νέου ήρωα. Τέλος, θα πρέπει να έχουμε κατά νου πως είναι πολύ σημαντικό όχι μόνο να καταγράψουμε τα ιδιαίτερα και μοναδικά χαρακτηριστικά μυθιστορηματικών ηρώων αλλά και να τα χρησιμοποιούμε προς όφελος της ιστορίας, τοποθετώντας τα σε σημεία που ανατρέπουν ή κορυφώνουν την πλοκή του μυθιστορήματος.

Όποιος ψάχνει... βρίσκει

Λέξεις-κλειδιά: Αναζήτηση / Προβληματισμός / Βιωματική μάθηση

Προτεινόμενη διάρκεια: 10 λεπτά

Περιγραφή δραστηριότητας

Αναθέτουμε στους μαθητές να αναζητήσουν στο διαδίκτυο, σε εφημερίδες ή σε περιοδικά, αφίσες για αποκωδικοποίηση. Οι αφίσες δεν χρειάζεται να περιορίζονται στη θεματολογία της ενότητας ή να αναφέρονται στον Πόλεμο και στην Ειρήνη. Επιδιώκουμε να βρούμε όσο το δυνατόν περισσότερες αφίσες, με διαφορετική και πολυποίκιλη θεματολογία. Αφού εντοπίσουμε και συλλέξουμε όσες περισσότερες μπορούμε, είμαστε έτοιμοι να ξεκινήσουμε τη συζήτηση:

- Τι κοινό έχουν οι αφίσες;
- Κάποιες από αυτές σας πείθουν / ενεργοποιούν περισσότερο; Αν ναι, γιατί; Σε τι υπερτερούν;
- Έχουν όλες οι αφίσες κάποιο σλόγκαν;
- Τι πληροφορίες μας δίνουν;
- Ποια χρώματα χρησιμοποιούνται;
- Σε ποιο σημείο της αφίσας αναγράφονται οι πληροφορίες;

Στόχος

Η προσωπική εμπλοκή και αναζήτηση είναι στοιχεία που ενεργοποιούν τους μαθητές και δημιουργούν κίνητρα για περαιτέρω διερεύνηση. Το στοιχείο Α θα οδηγήσει στο στοιχείο Β και ούτω καθεξής. Σκοπός είναι να ανακαλύψουν οι μαθητές τους βασικούς κανόνες δόμησης μιας αφίσας μέσα από την προσωπική τους αναζήτηση. Με τον τρόπο αυτό γίνονται δάσκαλοι του εαυτού τους. Η ομαδική συζήτηση οδηγεί στη σταδιακή ανακάλυψη της γνώσης και ο δάσκαλος αναλαμβάνει ρόλο καθοδηγητή, που θα συμπαρασύρει την ομάδα και θα τη συντροφεύσει σε όλα τα γνωστικά μονοπάτια.

Γίνε εσύ η αλλαγή που θες να δεις στον κόσμο

Λέξεις-κλειδιά: Δημιουργική σκέψη / Δημιουργική γραφή

Προτεινόμενη διάρκεια: 10-15 λεπτά

Περιγραφή δραστηριότητας

Τα παιδιά σε ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων καλούνται να δημιουργήσουν τη δική τους αφίσα, η οποία θα χρησιμοποιηθεί ως μέσο ενημέρωσης, ευαισθητοποίησης και ενεργοποίησης κατά του Πολέμου. Για τη δημιουργία της αφίσας οι ομάδες πρέπει να χρησιμοποιήσουν ένα ισχυρό σλόγκαν και να αποφασίσουν σχετικά με τις επιμέρους πληροφορίες. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν κάποια φωτογραφία σχετική με το θέμα ή ακόμα και να ζωγραφίσουν / σχεδιάσουν οι ίδιοι την αφίσα. Στη συνέχεια, μπορούμε να εκτυπώσουμε τις αφίσες και να τις μοιράσουμε στις υπόλοιπες τάξεις, στους γονείς ή ακόμα και σε κατοίκους της ευρύτερης περιοχής.

Στόχος

Η παραπάνω δραστηριότητα έχει ως στόχο να οδηγήσει τους μαθητές στην πρακτική εφαρμογή της θεωρητικής γνώσης αλλά και να μεταφέρει τη νεοαποκτηθείσα γνώση στο εξωσχολικό περιβάλλον. Ουσιαστικά, με τη δράση «Γίνε εσύ η αλλαγή που θες να δεις στον κόσμο» οι μαθητές αναλαμβάνουν να χρησιμοποιήσουν τη γνώση που ανακάλυψαν μέσα στη σχολική τάξη για να ενεργοποιήσουν και να πείσουν ανθρώπους που βρίσκονται έξω από τη σχολική τάξη. Η γνώση μεταφέρεται, θεωρητικά, από έξω προς τα μέσα και, πρακτικά, από μέσα προς τα έξω.

Επίσης, οι μαθητές μέσω του σλόγκαν και της εικόνας ή της ζωγραφιάς που καλούνται να χρησιμοποιήσουν για την αφίσα και κατ' επέκταση για τη δράση τους, ανακαλύπτουν τον ρόλο, τη δύναμη και κυρίως την πολυπλοκότητα του επιχειρήματος. Αντιλαμβάνονται ότι μία εικόνα ή μία πρόταση μπορούν να αποτελέσουν ολόκληρο επιχείρημα και ενεργοποιούνται, ώστε να καταφέρουν να χωρέσουν όλες τις σκέψεις τους μέσα σε μία αφίσα.

2. Δραστηριότητες γλωσσικής διδασκαλίας

Ρομποτανάγνωση

Λέξεις-κλειδιά: Ανάγνωση / Θεατρική αγωγή / Ενσυναίσθηση

Προτεινόμενη διάρκεια: 10 λεπτά

Περιγραφή δραστηριότητας

Κάθε μαθητής αναλαμβάνει να διαβάσει ένα συγκεκριμένο απόσπασμα του κειμένου «Σκέψεις ενός παιδιού για τον πόλεμο» (βλ. Παράρτημα Α΄) με τρεις διαφορετικούς τρόπους. Οι μαθητές μαζί με τον δάσκαλο αποφασίζουν ποια θα είναι τα τρία επίθετα που θα καθορίσουν τον τρόπο της ανάγνωσης (π.χ. ενθουσιασμένος, θυμωμένος, αυστηρός κ.λπ.).

Ο μαθητής ξεκινά την ανάγνωση με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Όταν ακούσει χτύπημα από παλαμάκια, θα πρέπει να αλλάξει τον τρόπο της ανάγνωσης σύμφωνα με το επόμενο επίθετο που έχει οριστεί. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και για τον τρίτο τρόπο ανάγνωσης. Φροντίζουμε τα αποσπάσματα να μην είναι πολύ μεγάλα, ώστε να προλάβουν όλοι οι μαθητές να διαβάσουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επίσης, ο δάσκαλος θα πρέπει να διαχωρίσει, με τα παλαμάκια του, το απόσπασμα σε τρία ίσα μέρη, ώστε όλοι οι «ρόλοι» να εξασκηθούν το ίδιο.

Στόχος

Στόχος είναι να εξασκηθούν οι μαθητές στις διαφορετικές στρατηγικές ανάγνωσης και να ανακαλύψουν τους τρόπους εκείνους που αναδεικνύουν με σαφήνεια το περιεχόμενο του κειμένου.

Οι μαθητές, σταδιακά, αντιλαμβάνονται πως ο χρωματισμός της φωνής και ο επιτονισμός των κατάλληλων λέξεων αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ανάγνωσης, τόσο σημαντικό όσο και η ευχέρεια, η άνεση και η ευκολία κατά τη διάρκειά της. Η ανάγνωση, άλλωστε, δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να αποκοπεί από την υπόκριση και τη θεατρικότητα, στοιχεία απαραίτητα για τη μετάδοση του νοήματος και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των ακροατών. Ο καλός αφηγητής είναι πρώτα απ' όλα καλός αναγνώστης. Η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών σε αυτό το πρώιμο στάδιο της ανάγνωσης θα αναπτύξει τόσο την ικανότητα κατανόησης του περιεχόμενου, όσο και τις τεχνικές και στρατηγικές της υπόκρισης.

Συνθετοδρομίες

Λέξεις-κλειδιά: Σύνθετες λέξεις / Δημιουργική σκέψη / Αυθόρμητος λόγος

Προτεινόμενη διάρκεια: 15-20 λεπτά

Περιγραφή δραστηριότητας Α΄

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει μια πρόθεση (αμφί / ανά / διά / παρά / περί / εκ / επί / συν / προ / υπέρ / υπό / εις / κατά / προς). Πόσες σύνθετες λέξεις μπορούμε να βρούμε μέσα σε ένα λεπτό;

Περιγραφή δραστηριότητας Β΄

Σηκωνόμαστε όρθιοι σχηματίζοντας έναν κύκλο. Αναλαμβάνουμε μια πρόθεση (κατά προτίμηση κάποια που να μην χρησιμοποιήθηκε στη δραστηριότητα Α΄). Κάποιος ξεκινάει λέγοντας μια σύνθετη λέξη που του έρχεται στο μυαλό. Ο επόμενος συνεχίζει λέγοντας μια άλλη σύνθετη λέξη κ.ο.κ. Όποιος δεν έχει να πει λέξη, βγαίνει από το παιχνίδι.

Ορίζουμε αν η σειρά θα είναι δεξιόστροφη ή αριστερόστροφη. Ο δάσκαλος θα πρέπει να φροντίσει να δώσει μια συνεχή ροή στο παιχνίδι. Κάθε μαθητής έχει περίπου πέντε δευτερόλεπτα να σκεφτεί. Προκειμένου να μην νιώθουν αδικημένοι ή απομονωμένοι οι μαθητές που αποχωρούν από τον κύκλο, τους δίνουμε τη δυνατότητα να προσεγγίσουν κάποιον μαθητή που είναι ακόμα ενεργός στο παιχνίδι και να αναλάβουν τον ρόλο του βοηθού-σωτήρα.

Περιγραφή δραστηριότητας Γ΄

Χρησιμοποιούμε δύο κουτιά. Στο ένα κουτί τοποθετούμε χαρτάκια με προθέσεις και στο άλλο κουτί τοποθετούμε χαρτάκια με ουσιαστικά ή ρήματα. Κάθε μαθητής διαλέγει στην τύχη δύο χαρτάκια, ένα από κάθε κουτί. Αφού ενώσει το χαρτάκι της πρόθεσης με το χαρτάκι του ουσιαστικού ή του ρήματος και δημιουργήσει μια σύνθετη λέξη, έχει τρία λεπτά να σκεφτεί μια φανταστική ιστορία, την οποία θα πρέπει να αφηγηθεί στους συμμαθητές του.

Ο δάσκαλος πρέπει να καταγράψει ουσιαστικά ή ρήματα που σε συνδυασμό με τις προθέσεις θα δημιουργήσουν εντελώς φανταστικές και περίεργες λέξεις π.χ. εκ + πλένω, δια + μέτωπο, παρά + επιθυμία, αμφί + δημιουργία, προς + άμαξα κ.λπ. Μια περίεργη λέξη θα οδηγήσει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη δημιουργική τους

σκέψη για να φτιάξουν μια φανταστική, αστεία και μοναδική ιστορία. Στην περίπτωση που οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τέτοιου είδους δραστηριότητες, ο δάσκαλος μπορεί να ζητήσει να διαλέξουν πέντε χαρτάκια από το ένα κουτί και πέντε από το άλλο και έπειτα να αφηγηθούν μια ιστορία χρησιμοποιώντας όλες τις λέξεις που δημιουργήθηκαν.

Στόχος

Ο στόχος των τριών δραστηριοτήτων που προηγήθηκαν είναι κοινός: να εξοικειωθούν οι μαθητές με τις σύνθετες λέξεις μέσω της διαδικασίας του παιχνιδιού και της προσωπικής ανακάλυψης. Ουσιαστικά, η διδασκαλία των σύνθετων λέξεων γίνεται με έναν εντελώς διαφορετικό και εναλλακτικό τρόπο, που έχει ως σκοπό να προάγει τη μάθηση μέσα από τη χαρά, την ικανοποίηση και την ομαδικότητα. Οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν γρήγορα και δημιουργικά, να οργανώσουν τη σκέψη τους και να είναι έτοιμοι να την αναδιαμορφώσουν ανά πάσα στιγμή (κυρίως στις δραστηριότητες Β' και Γ').

Ένας τίτλος, μια ιστορία

Λέξεις-κλειδιά: Απλές και Επαυξημένες προτάσεις / Αφήγηση / Αυθόρμητος λόγος

Προτεινόμενη διάρκεια: 10-15 λεπτά

Περιγραφή δραστηριότητας

Για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιήσει κάρτες / εικόνες με ιδιαίτερο, περίεργο και φανταστικό περιεχόμενο, όπως οι κάρτες από το παιχνίδι Dixit (βλ. Παράρτημα Β'). Οι μαθητές εργάζονται σε δυάδες. Κάθε δυάδα διαλέγει τρεις κάρτες. Ο ένας από τους δύο μαθητές, κοιτάζει προσεκτικά τις κάρτες που έχει μπροστά του και προσπαθεί να δημιουργήσει μια πρόταση-τίτλο, «εξάγοντας» από αυτές ένα Υποκείμενο, ένα Ρήμα και ένα Αντικείμενο ή Κατηγορούμενο. Μπορεί να αξιοποιήσει δύο από τις τρεις κάρτες (Y+P) ή και τις τρεις κάρτες (Y+P+A ή Y+P+K) για να σχηματίσει μια απλή πρόταση.

Ο δεύτερος μαθητής πρέπει να μετατρέψει την απλή πρόταση σε επαυξημένη, χρησιμοποιώντας επίθετα, επιρρήματα, φράσεις και άλλους δευτερεύοντες προσδιορισμούς. Η επαυξημένη πρόταση που θα σχηματιστεί πρόκειται να αποτελέσει την εισαγωγική πρόταση ενός μικρού αυθόρμητου λόγου², που οι δύο μαθητές θα παρουσιάσουν πηγαία και συνεργατικά στους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

² Παρακάτω, αναφέρονται ορισμένες συμβουλές για τον αυθόρμητο λόγο (Λουτριανάκη, 2017, σ. 4):

- Ο αυθόρμητος λόγος δεν είναι μια απλή συνειρμική ομιλία.
- Απαιτείται συνοχή, δομή, σχέση με το θέμα, αντίκτυπο σε όλους τους ακροατές εξίσου και πρωτοτυπία.
- Ο πρόλογος και ο επίλογος πρέπει να εντυπωσιακοί και μη αναμενόμενοι.
- Στόχος είναι η τέρψη του ακροατηρίου και όχι η πειθώ.

Επισημαίνεται, ότι οι ομιλητές έχουν μόνο ένα λεπτό για να προετοιμάσουν και να οργανώσουν τον αυθόρμητο λόγο τους. Η διάρκεια της ομιλίας πρέπει να είναι περίπου τρία λεπτά. Κατά τη διάρκεια του λεπτού της προετοιμασίας, ο ομιλητής πρέπει να πραγματοποιήσει έναν καταγιισμό ιδεών και στη συνέχεια να επιλέξει τις έννοιες που μπορούν να συνδυαστούν αποδοτικότερα και να αναλυθούν περισσότερο (Λουτριανάκη, 2017).

Στόχος

Ο στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι σαφής και ευδιάκριτος: Η διδασκαλία και η εφαρμογή των απλών και επαυξημένων προτάσεων μέσω ενός δημιουργικού και συνεργατικού παιχνιδιού. Το παιχνίδι είναι η δραστηριότητα μέσα από την οποία τα παιδιά καλύπτουν όλες τις αναπτυξιακές τους ανάγκες. Η μάθηση πραγματοποιείται μέσω της δράσης και της προσωπικής συμμετοχής με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, επιταχύνοντας έτσι τους ρυθμούς κατανόησης και απομνημόνευσης.

Η συνεργασία και ο αυθορμητισμός κινητοποιούν ιδιαίτερα τους μαθητές με αποτέλεσμα η γνώση να μεταδίδεται μέσω της χαράς και της δημιουργίας. Επίσης, οι μαθητές συνδέουν αυτόματα και υποσυνείδητα τη θεωρητική γνώση με την πρακτική εφαρμογή, με αποτέλεσμα όχι μόνο να την αποστηθίζουν αλλά να αντιλαμβάνονται βιωματικά και αναλυτικά τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να τη χρησιμοποιούν.

Με έναν τόνο... δύο τρυγόνια!

Λέξεις-κλειδιά: Μονοτονικό σύστημα / Δημιουργική σκέψη / Αυθόρμητος λόγος

Προτεινόμενη διάρκεια: 10-15 λεπτά

Περιγραφή δραστηριότητας

Οι μαθητές σχηματίζουν ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων. Κάθε ομάδα πρέπει να σκεφτεί και να καταγράψει τονικά ελάχιστα ζευγάρια³. Τα τονικά ελάχιστα ζευγάρια ουσιαστικά χαρακτηρίζονται από τους ίδιους φθόγγους, οι οποίοι βρίσκονται ακριβώς στην ίδια σειρά και διακρίνονται μόνο από την διαφορετική θέση του τόνου. Επισημαίνεται ότι τα τονικά ελάχιστα ζευγάρια διακρίνονται σε μη ετυμολογικά και ετυμολογικά (Νάκας, Μαγουλά, & Καποθανάση, 2010, σ. 441).

Ακολουθούν παραδείγματα τονικών ελάχιστων ζευγαριών (μερική ομοηχία-εναλλαγή τόνου). *Μη ετυμολογικά:* γέρνω-γερνώ, γέρος-γερός, έκτος-εκτός, ζήτω-ζητώ, ημέρα-ήμερα, μίσος-μισός, χάλι-χαλί κ.λπ. *Ετυμολογικά:* φόρα-φορά, νόμος-νομός, Πάπας-παπάς, πότε-ποτέ, τρέλα-τρελά, άλλα-αλλά, μόνος-μονός κ.λπ.

Οι ομάδες έχουν περίπου πέντε λεπτά στη διάθεσή τους για να αναζητήσουν τονικά ελάχιστα ζευγάρια. Όταν το στάδιο της αναζήτησης ολοκληρωθεί, οι ομάδες παρουσιάζουν τις λέξεις που έχουν καταγράψει. Τότε ο δάσκαλος ζητάει από τις ομάδες να διαλέξουν ένα ζεύγος από αυτά που έχουν καταγράψει και να συντάξουν ένα λογοπαίγνιο που να συμπεριλαμβάνει και τις δύο λέξεις. Το περιεχόμενο θέλουμε να είναι έξυπνο και χιουμοριστικό, π.χ. *Αυτό το χαλί είναι σκέτο χάλι / Καμιά φορά χρειάζεται φόρα για να ανέβεις την ανηφόρα / Πότε θα πάμε εκδρομή; Ποτέ! κ.λπ.*

Ο δάσκαλος καταγράφει στον πίνακα όλα τα λογοπαίγνια που έχουν συντάξει οι ομάδες. Τότε, μπορεί να προσκαλέσει κάποιους εθελοντές, για να παρουσιάσουν έναν αυθόρμητο λόγο. Η ομιλία θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει τουλάχιστον δύο από τα λογοπαίγνια που υπάρχουν στον πίνακα. Εάν οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τέτοιου είδους δραστηριότητες, μπορούν να χρησιμοποιήσουν όλα τα λογοπαίγνια που έχουν προκύψει.

Στόχος

Η ενότητα «Πόλεμος και Ειρήνη» συμπεριλαμβάνει μια άσκηση τονισμού, κατά την οποία οι μαθητές πρέπει να τοποθετήσουν τους τόνους που έχει «παραλείψει» ο

³ Στα σχολικά βιβλία του δημοτικού τα *τονικά ελάχιστα ζευγάρια* αναφέρονται ως τονικά παρώνυμα.

συγγραφέας. Με αφορμή αυτήν την άσκηση προέκυψε η παραπάνω δραστηριότητα, η οποία έχει ως στόχο να υπενθυμίσει στους μαθητές την αξία του τόνου.

Ταυτόχρονα με τη διδασκαλία των κανόνων τονισμού θα πρέπει να διδάσκουμε και τους λόγους τονισμού. Πολλοί μαθητές ξεχνούν να τοποθετούν τόνους κατά την πρώιμη συγγραφική τους δραστηριότητα, θεωρώντας πως δεν είναι απαραίτητος, με αποτέλεσμα να συνηθίζουν σε αυτόν τον τρόπο γραφής και αργότερα να δυσκολεύονται αρκετά να τον επαναφέρουν στον γραπτό λόγο. Μέσω της δραστηριότητας που αναλύθηκε προηγουμένως, έρχεται στην επιφάνεια ένας από τους κύριους λόγους που ο τονισμός δεν πρέπει να εγκαταλείπεται και αυτός δεν είναι άλλος από την εσφαλμένη ερμηνεία και τη νοηματική σύγχυση του αναγνώστη. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως ο τόνος είναι εκείνος που πολλές φορές δίνει την ερμηνεία και όχι η ίδια η λέξη. Η δημιουργία λογοπαίγνιων με τονικά παρώνυμα, έρχεται να προσδώσει μια ευχάριστη και δημιουργική νότα στη δραστηριότητα, με αποκορύφωμα τους αυθόρμητους λόγους μέσω των οποίων όχι μόνο γίνεται άμεση σύνδεση του γραπτού λόγου με τον προφορικό αλλά φανερώνεται η άμεση χρησιμότητα και πρακτική εφαρμογή του τόνου και οι νοηματικές διαφορές που προκύπτουν με την αλλαγή της θέσης του.

Τηλε-αστέρες

Λέξεις-κλειδιά: Παιχνίδι ρόλων / Θεατρικό παιχνίδι / Επιχειρηματολογία / Τελικές και αποτελεσματικές προτάσεις

Προτεινόμενη διάρκεια: 10-15 λεπτά

Περιγραφή δραστηριότητας

Οργανώνουμε το πάνελ μιας τηλεοπτικής εκπομπής επιχειρηματολογίας. Το θέμα που τίθεται προς διαπραγμάτευση είναι: «Ο τόνος πρέπει να καταργηθεί από το γλωσσικό σύστημα γραφής». Κάποιος μαθητής υποδύεται τον παρουσιαστή και αναλαμβάνει τον συντονισμό της εκπομπής. Πρόκειται για έναν αρκετά υπεύθυνο και δύσκολο ρόλο, αφού όλη η ροή της συζήτησης εξαρτάται από τις παρεμβάσεις του παρουσιαστή. Στην εκπομπή φιλοξενούνται ορισμένοι καλεσμένοι, οι οποίοι καλούνται να επιχειρηματολογήσουν, άλλοι υπέρ και άλλοι κατά της κατάργησης του τόνου.

Χρειαζόμαστε οκτώ μαθητές, εκ των οποίων οι μισοί θα αναλάβουν την υπεράσπιση του μονοτονικού συστήματος και οι άλλοι μισοί του ατονικού συστήματος. Φροντίζουμε να τους δώσουμε φανταστικά και περίεργα επίθετα, τα οποία θα προδίδουν την ιδεολογική τους στάση, σύμφωνα με την οποία θα εκτυλίσσεται ο επιχειρηματολογικός λόγος (π.χ. κ. Τάκης Τονάκης, κ. Αντώνης Άτονος, κ. Τόνια Λεξάκη κ.λπ.). Οι μαθητές που δεν απαρτίζουν το πάνελ της εκπομπής αναλαμβάνουν τον ρόλο του κοινού. Το κοινό είναι αυτό το οποίο θέτει ερωτήσεις στους καλεσμένους, σχετικά με το θέμα της διαπραγμάτευσης. Οι μαθητές έχουν δέκα λεπτά στη διάθεσή τους για να προετοιμαστούν όσο το δυνατόν καλύτερα.

Ο δάσκαλος ενημερώνει όλους τους μαθητές πως *οι απαντήσεις που θα δίνουν οι πανελίστες στο κοινό θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν, οπωσδήποτε, μία τελική ή μία αποτελεσματική πρόταση*. Όποιος μαθητής κολλήσει ή μπερδευτεί, έχει το δικαίωμα να χρησιμοποιήσει τη βοήθεια του κοινού, το οποίο μπορεί να παρέμβει για να δώσει τη λύση στον εκάστοτε συμμαθητή, σχηματίζοντας μια τελική (*για να, να, για να μη, να μη, μη*) ή μια αποτελεσματική (*ώστε, ώστε να, που, που να*) πρόταση.

Στόχος

Ο συνδυασμός επιχειρηματολογίας, θεατρικής αγωγής και εφαρμογής των τελικών και αποτελεσματικών προτάσεων, αποτελεί τον στόχο της συγκεκριμένης

δραστηριότητας. Οι μαθητές καλούνται όχι μόνο να υποδυθούν ρόλους αλλά ταυτόχρονα να σκεφτούν κριτικά, να επιχειρηματολογήσουν γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα, να θέσουν δύσκολες και απαιτητικές ερωτήσεις και να εντάξουν στη ροή του λόγου τους τελικές και αποτελεσματικές προτάσεις.

Η διδασκαλία αποκτά ισχυρότερο νόημα, όταν μέσα από τη γνώση προάγεται η χαρά της συμμετοχής και η αξία της ομαδικότητας. Οι μαθητές καλούνται να συνεργαστούν, να έρθουν επιχειρηματολογικά αντιμέτωποι, να σεβαστούν τις αρχές του διαλόγου και της δημόσιας ομιλίας, να σκεφτούν δημιουργικά και, ταυτόχρονα, αποδοτικά.

Η χρήση των τελικών και αποτελεσματικών προτάσεων στο πλαίσιο του αυθόρμητου και μη σχεδιασμένου λόγου βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν σε βάθος το γλωσσικό φαινόμενο και να το αξιοποιήσουν αποτελεσματικά. Επίσης, οι μαθητές που αποτελούν το κοινό, ενεργοποιούν την ικανότητα ακρόασης, μέσω της οποίας θα πρέπει να επεξεργαστούν το νοηματικό και το γλωσσικό περιεχόμενο ταυτόχρονα. Το νοηματικό, για να μπορούν να θέσουν τις κατάλληλες ερωτήσεις και το γλωσσικό, για να διορθώσουν και να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους όταν και όπου αυτό είναι απαραίτητο.

Με οδηγό το παρελθόν

Λέξεις-κλειδιά: Αόριστος / Εσωτερική αύξηση / Κινητική αγωγή

Προτεινόμενη διάρκεια: 5-10 λεπτά

Περιγραφή δραστηριότητας

Βάζουμε ρυθμική μουσική και σηκωνόμαστε όρθιοι. Οι μαθητές αρχίζουν να περπατούν στον χώρο ακολουθώντας τον ρυθμό της μουσικής. Ο δάσκαλος, σε μη τακτικά χρονικά διαστήματα, ανακοινώνει διάφορα ρήματα στον Ενεστώτα, ένα τη φορά. Τότε οι μαθητές πρέπει να σκεφτούν αν το ρήμα που ανακοινώθηκε εμφανίζει εσωτερική αύξηση στον τύπο του Αορίστου. Στην περίπτωση που η λέξη *δεν εμφανίζει εσωτερική αύξηση*, οι μαθητές αρχίζουν να *βηματίζουν επιτόπου*. Ο παιδαγωγός μετά από κάποια δευτερόλεπτα, επαναφέρει τους μαθητές, χτυπώντας παλαμάκια, και εκείνοι ξεκινούν και *πάλι* το περπάτημα. Όταν, όμως, η λέξη *εμφανίζει εσωτερική αύξηση* στον Αόριστο, τότε οι μαθητές αρχίζουν να *περιστρέφονται γύρω από τον εαυτό τους*. Έπειτα, ακούγεται ο χτύπος από τα παλαμάκια και οι μαθητές ξεκινούν και *πάλι* το περπάτημα. Η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να ανακοινωθούν όλα τα ρήματα που έχει σημειώσει ο δάσκαλος ή μέχρι να εμφανιστούν τα πρώτα σημάδια κόπωσης από τους μαθητές. Στην περίπτωση που ο παιδαγωγός εντοπίσει πως οι μαθητές αναλαμβάνουν λανθασμένες πρωτοβουλίες κινήσεων, φροντίζει να καταγράψει τα αντίστοιχα ρήματα, ώστε να συζητηθούν αργότερα και να λυθούν τυχόν απορίες.

Στόχος

Οι κινητικές δραστηριότητες, ενισχύουν την αυτενέργεια των μαθητών, την αυτόβουλη συμμετοχή τους στην άσκηση και την αίσθηση της ελευθερίας. Το παιχνίδι και η κίνηση αποτελούν πρωταρχικές και στοιχειώδεις μορφές έκφρασης και δράσης των μαθητών. Η γνωστική ανάπτυξη έρχεται να ταυτιστεί και να προωθηθεί μέσα από τη χαρά του παιχνιδιού, τη σωματική εκτόνωση και τη βιωματική εμπειρία.

Οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν και κυρίως να επεξεργάζονται τα ακουστικά ερεθίσματα. Η ακουστική αντίληψη ενισχύεται και ωθεί τους μαθητές να αποδώσουν ένα συγκεκριμένο νόημα στην πληροφορία, την οποία μετατρέπουν σε κίνηση.

Η εμπέδωση του γραμματικού φαινομένου αποτελεί πλέον υπόθεση της ομάδας. Ακόμα κι αν κάποιος μαθητής δεν νιώθει απόλυτα σίγουρος για την επιλογή της κατάλληλης κίνησης, η ομάδα θα του δείξει τον τρόπο. Η βιωματική εμπειρία θα

αποθηκευτεί στη μνήμη των μαθητών και θα είναι έτοιμη να ανακληθεί οποιαδήποτε στιγμή της ζητηθεί. Μαζί με αυτήν και το γραμματικό φαινόμενο της εσωτερικής αύξησης.

Το δικό μου σχολείο

Λέξεις-κλειδιά: Ονοματικές και Ρηματικές Φράσεις / Δημιουργική σκέψη

Προτεινόμενη διάρκεια: 10 λεπτά

Περιγραφή δραστηριότητας

Οι μαθητές εργάζονται σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι έχει πέντε λεπτά να συζητήσει και να οραματιστεί τα χαρακτηριστικά του «ιδανικού σχολείου». Όταν ο χρόνος της σύσκεψης ολοκληρωθεί, ο ένας μαθητής αναλαμβάνει να καταγράψει επιγραμματικά τα χαρακτηριστικά που συζήτησε με τον συμμαθητή του. Η καταγραφή των στοιχείων πρέπει να γίνει χρησιμοποιώντας *ονοματικές φράσεις*. Στη συνέχεια, ο άλλος μαθητής θα πρέπει να παρουσιάσει στις υπόλοιπες δυάδες τα χαρακτηριστικά που σημειώθηκαν αλλά μετατρέποντας τις ονοματικές φράσεις σε *ρηματικές φράσεις*.

π.χ. Κατανόηση μαθήματος → Κατανοώ το μάθημα

Δημιουργία φιλικών σχέσεων → Δημιουργώ φιλικές σχέσεις

Στόχος

Οι ονοματικές και οι ρηματικές φράσεις είναι οι πρωταγωνιστές της συγκεκριμένης δραστηριότητας. Στόχος είναι να αντιληφθούν οι μαθητές το γλωσσικό φαινόμενο, να μπορούν να διαχωρίσουν τις πρώτες από τις δεύτερες και να εξασκηθούν στη γραφή και τη χρήση τους.

Η παραπάνω δραστηριότητα σχεδιάστηκε έτσι, ώστε να ενισχύσει τόσο την εξάσκηση των μαθητών πάνω στις ονοματικές / ρηματικές φράσεις, όσο και την καλλιέργεια της δημιουργικής και συνεργατικής σκέψης. Η γνώση παρέχεται από τη μονάδα στο σύνολο και αντίστροφα. Κάθε φορά που ένας μαθητής σηκώνεται να μιλήσει χρησιμοποιώντας ρηματικές φράσεις, οι υπόλοιποι μαθητές εμπεδώνουν το γραμματικό φαινόμενο και παρατηρούν διαφορετικές χρήσεις του, άλλοτε σωστές και άλλοτε όχι, αλλά πάντοτε ενταγμένες στον προφορικό και καθημερινό λόγο. Το ίδιο το σύνολο από την άλλη πρόκειται να επιβεβαιώσει την ορθότητα ή να επισημάνει την αστοχία της χρήσης του σχετικού γραμματικού κανόνα. Η γνώση ανακυκλώνεται, ενισχύεται και μεταδίδεται από μαθητή σε μαθητή, ενώ ο δάσκαλος αναλαμβάνει ρόλο καθοδηγητή και εμπνευστή.

Άλλος ένας στόχος της δραστηριότητας, είναι να βοηθήσει τους μαθητές να οραματιστούν το ιδανικό σχολείο και όλα τα χαρακτηριστικά που το διέπουν.

Άλλωστε, αν δεν ονειρευτούμε πρώτα κάτι, πώς θα ενεργοποιηθούμε για να το αποκτήσουμε;

Το πρωτοσέλιδο!⁴

Λέξεις-κλειδιά: Δημιουργικότητα / Απρόσωπα ρήματα / Απρόσωπες φράσεις

Προτεινόμενη διάρκεια: 10 λεπτά

Περιγραφή δραστηριότητας

Οι μαθητές εργάζονται σε δυάδες. Κάθε δυάδα αναλαμβάνει να καταγράψει τους τίτλους ενός πρωτοσέλιδου μιας φανταστικής εφημερίδας. Η συγκεκριμένη εφημερίδα θα δημοσιευθεί σε μια φανταστική πόλη, σε μια φανταστική ημερομηνία και θα αναφέρεται σε φανταστικά γεγονότα. Ζητάμε από τις ομάδες να συμπληρώσουν τα κενά που δημιουργούνται ανάμεσα στους τίτλους με ζωγραφιές ή με άλλες πληροφορίες. Προσοχή: Όλοι οι τίτλοι πρέπει να συμπεριλαμβάνουν απρόσωπα ρήματα ή απρόσωπες φράσεις. Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία, οι μαθητές παρουσιάζουν το πρωτοσέλιδο που δημιούργησαν στις υπόλοιπες ομάδες και εξηγούν σε ποια συμβάντα αναφέρονται οι τίτλοι.

Στόχος

Πρωταρχικός στόχος της δραστηριότητας αποτελεί η εμπέδωση και η εφαρμογή των απρόσωπων ρημάτων / φράσεων. Οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν και να καταγράψουν οι ίδιοι προτάσεις με απρόσωπα ρήματα ή απρόσωπες φράσεις και, κυρίως, να τις εντάξουν μέσα σε ένα δημιουργικό πλαίσιο. Η δραστηριότητα απομακρύνει αρκετά τους μαθητές από την ασυνείδητη αντιγραφή μιας πρότυπης, υποδειγματικής φράσης και τους καλεί στα μονοπάτια της δημιουργίας.

Η ψυχαγωγία και η αισθητική απόλαυση αποτελούν στοιχεία που προάγουν τη μάθηση, ενώ οι πληροφορίες αφομοιώνονται αποτελεσματικά από τους μαθητές. Η συνεργασία σε συνδυασμό με την καλλιέργεια του λεκτικού και χωρικού τρόπου σκέψης προσδίδουν στη δραστηριότητα μια πολύπλευρη αξία. Τέλος, οι μαθητές καλούνται όχι μόνο να συνθέσουν προτάσεις ή να ζωγραφίσουν αλλά και να παρουσιάσουν μεμονωμένες και ολοκληρωμένες ιστορίες πίσω από τους τίτλους, γεγονός που ενισχύει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους και καλλιεργεί την ικανότητα της αφήγησης.

⁴ Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι εμπνευσμένη από το βιβλίο *Κάθε μέρα πρεμιέρα* (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011, σ. 144)

3. Δραστηριότητες για τη βιωματική προσέγγιση των εννοιών «Πόλεμος και Ειρήνη»

Τρελός είμαι..., ό,τι θέλω γράφω

Λέξεις-κλειδιά: Δημιουργική γραφή / Θεατρική αγωγή

Προτεινόμενη διάρκεια: 10-15 λεπτά

Περιγραφή δραστηριότητας

Αφού αναλυθεί το κείμενο του σχολικού βιβλίου «Σκέψεις ενός παιδιού για τον πόλεμο» (βλ. Παράρτημα Α'), χωρίζουμε το κείμενο σε τρία ίσα μέρη. Οι μαθητές δημιουργούν ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων και καθεμία αναλαμβάνει ένα απόσπασμα του κειμένου. Ο ρόλος της κάθε ομάδας είναι να ξαναγράψει το απόσπασμα του κειμένου εκπληρώνοντας τον παρακάτω στόχο: *Πώς θα ήταν γραμμένο το απόσπασμα, αν η συγγραφέας ήταν πολύλογη / λιγομίλητη / υπερβολική / κάποια που τα «ισοπεδώνει» όλα;* Αφού οι ομάδες καταγράψουν τη δική τους εκδοχή του κειμένου, καλούνται να την παρουσιάσουν στις υπόλοιπες ομάδες.

Στόχος

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα έχει δημιουργηθεί με σκοπό την ανάπτυξη των συγγραφικών δεξιοτήτων των μαθητών σε συνδυασμό με τη δημιουργική και εναλλακτική σκέψη.

Οι μαθητές καλούνται να ξαναγράψουν το κείμενο με έναν διαφορετικό τρόπο, διατηρώντας ωστόσο τη δομή και τις βασικές πληροφορίες του κειμένου. Για να συμβεί αυτό, θα πρέπει πρώτα απ' όλα να γίνει σωστή και ουσιαστική ανάλυση και επεξεργασία του κειμένου. Το θεατρικό στοιχείο της δραστηριότητας ενισχύει την εξάσκηση της αφήγησης και της προφορικής παρουσίασης, ενώ παράλληλα προσδίδει μια ευχάριστη και παιχνιδιάρικη νότα στη διδασκαλία.

Επίσης, το γεγονός ότι πρόκειται για μια ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα, ανεβάζει αρκετά υψηλά τον πήχη δυσκολίας. Οι μαθητές καλούνται όχι μόνο να σκεφτούν δημιουργικά αλλά και να εργαστούν ομαδικά, να επικοινωνήσουν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και να συναποφασίσουν σχετικά με την ιδέα που θα επικρατήσει, με τον τρόπο καταγραφής της και, τελικά, με την παρουσίασή της. Η

παραπάνω δραστηριότητα, λοιπόν, πρόκειται να οδηγήσει τόσο στη δημιουργική απελευθέρωση των μαθητών όσο και στην ομαδική συνύπαρξή τους.

Ποιητική συλλογή⁵

Λέξεις-κλειδιά: Δημιουργική γραφή / Ποιήματα / Ομαδοσυνεργατική μέθοδος

Προτεινόμενη διάρκεια: 10 λεπτά

Περιγραφή δραστηριότητας

Με αφορμή τα ποιήματα που υπάρχουν στην πρώτη σελίδα της Ενότητας 17 (βλ. Παράρτημα Α'), ζητάμε από τους μαθητές να εργαστούν σε ομάδες των πέντε ατόμων και να δημιουργήσουν τα δικά τους ποιήματα που θα συνοδεύουν την αφίσα της ίδιας σελίδας. Οι ομάδες θα πρέπει να αποφασίσουν συνεργατικά αν τα ποιήματά τους θα έχουν ομοιοκαταληξία ή όχι, ποιος θα είναι ο τίτλος του ποιήματος και τι θα πραγματεύεται.

Στόχος

Οι βιωματικές δραστηριότητες ενθουσιάζουν και ενεργοποιούν τους μαθητές. Μέσω της παραπάνω δραστηριότητας δίνουμε τον απαραίτητο χρόνο και χώρο έκφρασης και καταγραφής προσωπικών ιδεών. Ο στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι η ενίσχυση της δημιουργικότητας και η παραγωγή ενός έργου που θα ανήκει στους μαθητές. Οι μαθητές αρχίζουν έτσι να κατανοούν πως ο καθένας έχει τη δύναμη να προσφέρει στην ομάδα του και να μοιραστεί τις ιδέες και τις σκέψεις του, οδηγώντας έτσι το σύνολο στο αποκορύφωμα της ομαδικότητας, στη δημιουργία.

⁵ Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι εμπνευσμένη από το βιβλίο *Το Αλωνάκι της Ανάγνωσης. Αναλύσεις Λογοτεχνικών Κειμένων και Διδακτικές Προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας*. (Καλογήρου, 2016, σ.253)

Σ' αναμμένα κάρβουνα!

Λέξεις-κλειδιά: Παιχνίδι ρόλων / Ενσυναίσθηση / Θεατρική αγωγή

Προτεινόμενη διάρκεια: 10 λεπτά

Περιγραφή δραστηριότητας

Δύο εθελοντές αναλαμβάνουν να ενσαρκώσουν τον Πόλεμο και την Ειρήνη αντίστοιχα. Οι υπόλοιποι μαθητές έχουν πέντε λεπτά να σκεφτούν και να καταγράψουν όσες περισσότερες δύσκολες και περίεργες ερωτήσεις μπορούν, με στόχο να τους φέρουν σε δύσκολη θέση. Ο Πόλεμος και η Ειρήνη κάθονται με τη σειρά σε μία καρέκλα. Οι μαθητές τους περικυκλώνουν δημιουργώντας έναν ανθρώπινο κλοιό και καθώς περπατούν αδιάκοπα γυρίζοντας γύρω απ' την καρέκλα, ξεκινούν τη διατύπωση των ερωτήσεων με ύφος αυστηρό και απαιτητικό.

Π.χ.: Ειρήνη, γιατί απουσιάζεις από μερικές χώρες;

Ειρήνη, πες μου πού θα σε βρω;

Πόλεμε, πες μου έστω και ένα θετικό χαρακτηριστικό σου.

Πόλεμε, γιατί δεν αφήνεις τους ανθρώπους να λύσουν μόνοι τις διαφορές τους;

Ειρήνη, γιατί πιστεύεις ότι κάποιοι δεν σε προτιμούν; κ.λπ.

Στόχος

Ο στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας, είναι αφενός να αναδείξουμε ορισμένα χαρακτηριστικά της Ειρήνης και του Πολέμου και αφετέρου να εξοικειωθούν οι μαθητές με την ιδέα της ετοιμολογίας και της κριτικής σκέψης. Πρόκειται για ένα παιχνίδι ρόλων που απαιτεί από τους μαθητές να διατηρήσουν τη συγκέντρωση και την ψυχραιμία τους, τόσο κατά τη διάρκεια των ερωτήσεων όσο και των απαντήσεων, οι οποίες θα πρέπει να είναι εύστοχες και περιεκτικές.

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ο δάσκαλος θα πρέπει να αναλάβει τον ρόλο του συντονιστή, ώστε να επιτευχθεί ο μέγιστος αριθμός ερωτήσεων και απαντήσεων χωρίς μεγάλη καθυστέρηση. Αυτό που θέλουμε να πετύχουμε με τη συνεχή και αδιάκοπη ροή είναι να ωθήσουμε τους μαθητές να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη, την ευρηματικότητα, τη δημιουργικότητα και την ετοιμολογία τους.

Οι μαθητές που πρόκειται να ενσαρκώσουν τον Πόλεμο και την Ειρήνη, θα χρειαστεί να κάνουν μια οργανωμένη προετοιμασία για να ανακαλύψουν τους «νέους εαυτούς» τους και να είναι έτοιμοι να απαντήσουν σε οποιαδήποτε ερώτηση τους τεθεί με σιγουριά και αποφασιστικότητα.

Αν όλα τα παιδιά της γης...⁶

Λέξεις-κλειδιά: Μουσική / Δημιουργική γραφή / Ζωγραφική / Αυθόρμητος λόγος

Προτεινόμενη διάρκεια: 10-15 λεπτά

Περιγραφή δραστηριότητας

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα γίνεται ομαδική ακρόαση του τραγουδιού «Αν όλα τα παιδιά της γης» σε στίχους του Γ. Ρίτσου και μουσική της Α. Καψάσκη. Μετά την ακρόαση ζητάμε από τους μαθητές να γράψουν ένα κείμενο, να ζωγραφίσουν κάτι ή να παρουσιάσουν έναν αυθόρμητο λόγο, ανάλογα με τα συναισθήματα που τους έχει προκαλέσει το τραγούδι.

Στόχος

Πρόκειται για μια δραστηριότητα η οποία έχει ως στόχο να ενεργοποιήσει και να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές σχετικά με τη θεματική της ενότητας. Το συγκεκριμένο τραγούδι χρησιμοποιείται για να εκπληρώσει εκπαιδευτικούς σκοπούς και η παρουσία της παιδικής χορωδίας, πιθανότατα, να λειτουργήσει ως μέσο συναισθηματικής και νοητικής σύνδεσης με τους μαθητές. Η παραπάνω δραστηριότητα δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αξιοποιήσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους και να τα εξελίσσουν σε πρωτότυπες, πηγαίες και ανεπηρέαστες ιδέες.

⁶ Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι εμπνευσμένη από το βιβλίο *Το Αλωνάκι της Ανάγνωσης. Αναλύσεις Λογοτεχνικών Κειμένων και Διδακτικές Προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας*. (Καλογήρου, 2016, σ.426)

Η ταυτότητά μου

Λέξεις-κλειδιά: Διάλογος / Ισότητα / Δημιουργικότητα

Προτεινόμενη διάρκεια: 10 λεπτά

Περιγραφή δραστηριότητας

Ο δάσκαλος ζητάει από τους μαθητές να δείξουν με τον δείκτη του χεριού τους τον εαυτό τους. 3... 2... 1... Δείξτε το εαυτό σας! Και τώρα... STOP! Ας μείνουμε για λίγο ακίνητοι. Ζητάμε από τους μαθητές, χωρίς να αλλάζουν θέση, να κοιτάζουν το δάκτυλό τους και να παρατηρήσουν σε ποιο σημείο του σώματός τους έχουν δείξει. Οι περισσότεροι μαθητές (αν όχι όλοι!) θα έχουν δείξει την ευρύτερη περιοχή της καρδιάς. Σε αυτό το σημείο της δραστηριότητας, και αφού οι μαθητές χαλαρώσουν, μπορούμε να ξεκινήσουμε μια συζήτηση σχετικά με την αξία της ανθρώπινης ισότητας. Ενδεικτικά, η συζήτηση μπορεί να ξεκινήσει με αφορμή τις παρακάτω ερωτήσεις:

- Ποιο σημείο του σώματος δείξατε;
- Γιατί συνέβη αυτό;
- Γιατί δεν δείξατε το κεφάλι σας, το δέρμα σας, τα μάτια σας; κ.λπ.
- Η ψυχή του ανθρώπου επηρεάζεται από το χρώμα του δέρματος, τη γλώσσα, την εθνικότητα, τη φυλή;

Φυσικά, ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι ευέλικτος και έτοιμος να αλλάξει τη ροή της συζήτησης και να την προσαρμόσει ανάλογα με τη δυναμική, τις ιδέες και τις απορίες των μαθητών του.

Αφού ολοκληρωθεί η συζήτηση, μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές να σχεδιάσουν τις δικές τους φανταστικές ταυτότητες. Αυτές οι ταυτότητες δεν πρέπει να είναι όπως οι πραγματικές! Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να σχεδιάσουν την ταυτότητά τους με τρόπο μοναδικό και ελεύθερο, χωρίς να πρέπει να ακολουθήσουν κάποιον κανόνα ή κάποια τυποποιημένη δομή.

Δεν δίνεται καμία συγκεκριμένη οδηγία σχετικά με το μέγεθος, το χρώμα, τα στοιχεία κ.λπ. Μπορούν να καταγράψουν σε αυτήν οτιδήποτε θεωρούν πως αξίζει να συμπεριλαμβάνεται στην ταυτότητά τους και παρουσιάζει τον εαυτό τους με πληρότητα και αντικειμενικότητα.

Στόχος

Ο διάλογος είναι ένα από τα πιο αποδοτικά επικοινωνιακά και εκπαιδευτικά μοντέλα. Η συμμετοχή, η επικοινωνία, η συνεργασία και η ισοτιμία είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά, που τοποθετούν τον διάλογο ανάμεσα στα πιο παραγωγικά εργαλεία του δασκάλου. Ο στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι να εμβαθύνει σε επίπεδο ανάλυσης αλλά και επιχειρηματολογίας και να θέσει τους μαθητές σε μια διαδικασία επεξεργασίας και αναζήτησης.

Δεν αρκεί μόνο να μιλήσουμε στους μαθητές για την ισότητα. Πρέπει οι ίδιοι μαθητές να ανακαλύψουν την πληροφορία, να την αξιολογήσουν, να την επεξεργαστούν και αργότερα να την αποθηκεύσουν και να την αξιοποιήσουν μετατρέποντάς την σε γνώση, σε ιδεολογία.

Το δεύτερο σκέλος της δραστηριότητας, η φανταστική ταυτότητα, έχει ως στόχο να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των μαθητών. Μέσω της δραστηριότητας, οι μαθητές καλούνται να αυτό-παρουσιαστούν, άρα να αναζητήσουν τα κύρια χαρακτηριστικά του εαυτού τους, να συμφιλιωθούν με αυτά και να τα εκθέσουν με υπερηφάνεια και αποφασιστικότητα στους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Αυτο-ανακάλυψη, αυτο-σεβασμός και αυτο-εκτίμηση είναι στοιχεία που καλλιεργούνται και αναπτύσσονται μέσα από τέτοιου είδους βιωματικές δραστηριότητες, με τρόπο ασυνείδητο και ταυτόχρονα άμεσο.

Ταξίδι στο χρόνο

Λέξεις-κλειδιά: Θεατρική αγωγή / Ενσυναίσθηση / Δημιουργική σκέψη

Προτεινόμενη διάρκεια: 10-15 λεπτά

Περιγραφή δραστηριότητας

Με αφορμή το απόσπασμα του βιβλίου (βλ. Παράρτημα Α΄) από το Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ, προσπαθούμε να απαντήσουμε στο εξής ερώτημα: *Αν η Άννα Φρανκ ζούσε στη σημερινή εποχή, τι θα την απασχολούσε;*

Οι μαθητές πρέπει να διαβάσουν πολύ προσεκτικά το κείμενο του βιβλίου και να εξετάσουν το περιεχόμενο, το ύφος, το στυλ γραφής, τα συναισθήματα που κυριαρχούν και τους προβληματισμούς της συγγραφέως. Έπειτα δίνεται ο απαραίτητος χρόνος στους μαθητές να εκδηλώσουν τις ιδέες και τις σκέψεις τους σχετικά με τον χαρακτήρα της Άννας Φρανκ. Το στάδιο αυτό είναι απαραίτητο για την εξέλιξη της δραστηριότητας και αρκετά απαιτητικό. Ο εντοπισμός των στοιχείων της προσωπικότητας και της ιδεολογίας κρίνεται αναγκαίος για τη μεταφορά της συγγραφέως στη σημερινή εποχή. Φροντίζουμε για την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας, η οποία θα πρέπει να εκφράζεται χωρίς φόβο, άγχος και συστολή.

Έπειτα, καταγράφουμε σύγχρονα γεγονότα, εξελίξεις ή άλλα συμβάντα τα οποία πιθανότατα να προβλημάτιζαν τη συγγραφέα. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων και αναλαμβάνουν ένα θέμα από αυτά που έχουμε καταγράψει. Στη συνέχεια, προσπαθούν να σκεφτούν και να σημειώσουν επιγραμματικά τις απόψεις τους, σχετικά με το πώς η Άννα Φρανκ θα σκεφτόταν και θα εκφραζόταν για το συγκεκριμένο θέμα. Τι θα έγραφε; Τι θα την προβλημάτιζε; Πώς θα αντιμετώπιζε την κατάσταση κ.λπ.

Τέλος, οι ομάδες διαλέγουν ένα μέλος τους, το οποίο καλείται να παρουσιάσει έναν μονόλογο γύρω από το θέμα που έχει η διαλέξει η ομάδα, μιλώντας ως Άννα Φρανκ. Οι μαθητές, κατά τη διάρκεια της ομιλίας τους ως Άννα Φρανκ, θα πρέπει να αξιοποιήσουν όλα τα στοιχεία της προσωπικότητάς της που έχουν καταγράψει ωρίτερα και να υποδυθούν τον ρόλο όσο το δυνατόν αποδοτικότερα.

Στόχος

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ωθεί τους μαθητές να επιστρατεύσουν μια πληθώρα δεξιοτήτων, οι οποίες θα τους οδηγήσουν σταδιακά στην ολοκλήρωσή της. Φαντασία, δημιουργικότητα, ομαδικότητα, συνεργασία, κριτική σκέψη, ανάλυση

κειμένου και υπόκριση, είναι μερικές από τις δεξιότητες που απαιτούνται. Καλούνται να αναλύσουν το κείμενο σε βάθος, ώστε να αποκαλύψουν και να αναγνωρίσουν ορισμένα στοιχεία της προσωπικότητας και του τρόπου σκέψης της Άννας Φρανκ.

Το γεγονός πως πρέπει να μεταφέρουν ένα πρόσωπο και τις ιδέες του σε μια άλλη εποχή, κάνει τη συγκεκριμένη δραστηριότητα ενδιαφέρουσα και ταυτόχρονα δύσκολη. Οι μαθητές καλούνται να υποδυθούν έναν ρόλο, να ταυτιστούν συναισθηματικά και ψυχικά με έναν άλλον άνθρωπο και να κατανοήσουν τα κίνητρα και τη δράση του. Καλλιεργείται έτσι η ενσυναίσθηση και ταυτόχρονα η θεατρικότητα, η οποία απαιτείται όχι μόνο κατά το στάδιο σύνθεσης του μονολόγου αλλά και κατά το στάδιο της επιγραμματικής καταγραφής των απόψεων.

Τέλος, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα σύγχρονα γεγονότα, προβληματίζονται γύρω από τις εξελίξεις της εποχής και ευαισθητοποιούνται γύρω από τα κοινωνικά προβλήματα.

Μετά τον πόλεμο...τι;⁷

Λέξεις-κλειδιά: Ενσυναίσθηση / Χειροτεχνίες / Ζωγραφική / Ομαδοσυνεργατική

Προτεινόμενη διάρκεια: 20-25 λεπτά

Περιγραφή δραστηριότητας

Ο δάσκαλος μοιράζει σε κάθε ομάδα ένα μεγάλο χαρτόνι και παροτρύνει τους μαθητές να ζωγραφίσουν την πόλη των ονείρων τους. Οι μαθητές μπορούν να ζωγραφίσουν οτιδήποτε φανταστούν, π.χ. κυλιόμενα πεζοδρόμια, συντριβάνια από σοκολάτα, υπαίθρια σχολεία κ.λπ. Για να βοηθήσουμε τους μαθητές να συγκεντρωθούν και να αφοσιωθούν στη δραστηριότητα, μπορούμε να επιλέξουμε μια εύθυμη ή χαλαρωτική μουσική. Όταν οι ζωγραφιές ολοκληρωθούν, ζητάμε από τις ομάδες να απομακρυνθούν από τα θρανία όπου εργάζονται και να «επισκεφθούν» τις υπόλοιπες δημιουργίες, παρατηρώντας τις φανταστικές πόλεις των άλλων ομάδων.

Ξαφνικά, η μουσική αλλάζει! Ξεκινάει ένα τραγούδι δυναμικό, με έντονα και ρυθμικά τύμπανα, ενώ η ένταση δυναμώνει. Τότε ο δάσκαλος φωνάζει: *Τώρα, ξεκινάει ο Πόλεμος!* Οι μαθητές μπορούν να κάνουν οτιδήποτε θεωρούν πως σημαίνει Πόλεμος. Μπορούν να σκίσουν, να μουτζουρώσουν και να χαλάσουν τις φανταστικές πόλεις των άλλων ομάδων. Έπειτα, ο δάσκαλος αλλάζει και πάλι τη μουσική, υποδηλώνοντας ότι επιστρέψαμε και πάλι στην πρότερη κατάσταση της Ειρήνης και ζητά από τους μαθητές να επιστρέψουν στη ζωγραφιά που ανήκει στην ομάδα τους.

Οι μαθητές, πιθανότατα, θα αντικρύσουν τις ζωγραφιές τους γεμάτοι απογοήτευση και στεναχώρια. Σε αυτό το στάδιο, καλούμε τις ομάδες να προσπαθήσουν να επιδιορθώσουν τις ζωγραφιές τους. Μπορούν να κολλήσουν κάποια κομμάτια, να σβήσουν κάποιες μουτζούρες ή ακόμα και να ζωγραφίσουν πάνω από την κατεστραμμένη πόλη τους.

Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τα συναισθήματα που προκλήθηκαν και τους τρόπους αντιμετώπισης. Οι μαθητές έχουν το χρόνο να εκφράσουν τις σκέψεις και τους συλλογισμούς τους και να παρουσιάσουν ως ομάδα, εκ νέου, την τελική επιδιορθωμένη ζωγραφιά. Ο δάσκαλος μπορεί να κάνει ένα παραλληλισμό μεταξύ «τσαλακωμένων ζωγραφιών» και «τσαλακωμένων ψυχών».

⁷ Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι εμπνευσμένη από το «Ιδέες για δασκάλους» (http://ideesgiadaskalous.blogspot.gr/2013/09/blog-post_2482.html).

Στόχος

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα έχει ως κύριο στόχο τον προβληματισμό και τη συναισθηματική διέγερση των μαθητών γύρω από το φαινόμενο της Ειρήνης και Πολέμου. Η τέχνη της ζωγραφικής είναι μια ώρα χαλάρωσης, δημιουργίας και παραγωγικότητας για τα παιδιά. Οι μαθητές αγαπούν πολύ τις ζωγραφιές τους και οτιδήποτε άλλο δημιουργούν οι ίδιοι. Η στιγμή του Πολέμου και της καταστροφής, μπορεί αρχικά να μοιάζει με παιχνίδι και να θεωρηθεί ένας τρόπος εκτόνωσης για τους ίδιους, αργότερα όμως τους απογοητεύει και τους στενοχωρεί.

Η συζήτηση που ακολουθεί σχετικά με την πορεία της δραστηριότητας πρόκειται να δώσει στους μαθητές την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα, να απολογηθούν ή να φανερώσουν την απογοήτευσή τους. Αντιλαμβάνονται πως μετά την καταστροφή, οι πολλαπλές προσπάθειες επανόρθωσης δεν αρκούν για να διορθώσουν τα πράγματα. Τα σημάδια της καταστροφής είναι εμφανή και καθόλου αμελητέα. Μέσω της δραστηριότητας οι μαθητές συνειδητοποιούν τις επιπτώσεις του πολέμου και κατανοούν σε έναν βαθμό τα συναισθήματα και τις σκέψεις των παιδιών που έχουν βιώσει τον Πόλεμο στην πραγματικότητα. Ταυτόχρονα, ευαισθητοποιούνται και τους δίνεται το κίνητρο για περαιτέρω διερεύνηση και δράση έξω από τα όρια της σχολικής τάξης.

Αγαλματάκια ακούνητα

Λέξεις-κλειδιά: Δημιουργικότητα / Ενσυναίσθηση / Θεατρική αγωγή

Προτεινόμενη διάρκεια: 10-15 λεπτά

Περιγραφή δραστηριότητας

Οι μαθητές καταγράφουν σε μια κοινή λίστα τα συναισθήματα που προκαλεί ο Πόλεμος και η Ειρήνη αντίστοιχα. Στη συνέχεια, αφού μελετήσουν όλα τα συναισθήματα που έχουν καταγραφεί, καλούνται να επιλέξουν δύο από αυτά, ένα για τον Πόλεμο και ένα για την Ειρήνη. Έπειτα, χωρίς να μας αποκαλύψουν ποια είναι τα συναισθήματα που έχουν επιλέξει, θα πρέπει να παρουσιάσουν δυο αγάλματα συναισθημάτων. Οι μαθητές πρέπει να σκεφτούν δύο ευρηματικούς και πρωτότυπους τρόπους, για να μας παρουσιάσουν τα αγάλματά τους, ενώ η υπόλοιπη ομάδα προσπαθεί να μαντέψει τα συναισθήματα στα οποία αντιστοιχούν.

Στόχος

Τα «αγάλματα συναισθημάτων» βοηθούν τους μαθητές να ξεδιπλώσουν τη δημιουργικότητα και τη θεατρικότητά τους. Καλούνται να σκεφτούν έξυπνα, γρήγορα και αποτελεσματικά. Αυτό απαιτεί από τους ίδιους να προετοιμαστούν ψυχολογικά και να τοποθετήσουν τους εαυτούς τους σε μια έντονη συναισθηματική κατάσταση. Η υπόκριση και η θεατρικότητα κυριαρχούν στη συγκεκριμένη δραστηριότητα και είναι απαραίτητες για τη διεξαγωγή της.

Επίσης, μέσω της συγκεκριμένης δραστηριότητας οι μαθητές καταφέρνουν να ταυτίσουν τον Πόλεμο και την Ειρήνη με συγκεκριμένα συναισθήματα. Πιθανόν να παρατηρήσουν ότι στην πρώτη λίστα έχουν καταγραφεί μόνο αρνητικά και επίπονα συναισθήματα, ενώ στη δεύτερη κυρίως θετικά και αισιόδοξα.

Η ώρα του Debate

Λέξεις-κλειδιά: Επιχειρηματολογία / Δημόσια Ομιλία / Ομαδική εργασία

Προτεινόμενη διάρκεια: 30 λεπτά

Περιγραφή δραστηριότητας

«Η προώθηση της Ειρήνης μέσω της Εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει στην εξάλειψη των πολεμικών συγκρούσεων.»

Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα καλείται να επιχειρηματολογήσει σχετικά με την άρρηκτα συνδεδεμένη σχέση εκπαίδευσης-Ειρήνης, ενώ η δεύτερη πρέπει να επιχειρηματολογήσει για το ακριβώς αντίθετο και να υποστηρίξει πως η εκπαίδευση δεν μπορεί να σταθεί ως εμπόδιο στον Πόλεμο.

Αρχικά, οι ομάδες θα απομονωθούν η μία από την άλλη και θα προσπαθήσουν να καταγράψουν όσα περισσότερα επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα μπορούν μέσα σε 10 λεπτά. Η ομαδικότητα και η συνεργασία θα αποτελέσουν τον βασικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας των δύο ομάδων. Έπειτα, η κάθε ομάδα θα πρέπει να επιλέξει τρεις ομιλητές που θα την εκπροσωπήσουν κατά τη διάρκεια του debate.

Κατά την εκτέλεση του συγκεκριμένου debate θα πρέπει να ακολουθηθούν κάποιοι βασικοί κανόνες των αγώνων επιχειρηματολογίας. Υπάρχουν κάποιες μικρές τροποποιήσεις από τους επίσημους κανόνες που προτείνονται στους Ρητορικούς Αγώνες. Αυτό συμβαίνει γιατί, αφενός, θέλουμε να διευκολυνθεί η εξοικείωση των μαθητών με αυτού του είδους τις δραστηριότητες και, αφετέρου, θέλουμε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές στη δραστηριότητα. Οι κανόνες που προτείνονται για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι οι εξής (Αγώνες Επιχειρηματολογίας-Αντιλογίας Υπουργείου Παιδείας):

- Η μία ομάδα αναλαμβάνει να επιχειρηματολογήσει υπέρ και η άλλη κατά του προτεινόμενου θέματος.
- Η μία ομάδα αναλαμβάνει τον ρόλο του Λόγου και η άλλη τον ρόλο του Αντιλόγου.
- Η σειρά κατά την οποία παρουσιάζονται οι ομιλητές είναι:
 1. Πρώτος Ομιλητής Λόγου
 2. Πρώτος Ομιλητής Αντιλόγου
 3. Δεύτερος Ομιλητής Λόγου
 4. Δεύτερος Ομιλητής Αντιλόγου

5. Τρίτος Ομιλητής Λόγου

6. Τρίτος Ομιλητής Αντιλόγου

- Κάθε ομιλητής, ανάλογα με τη σειρά που εμφανίζεται, αναλαμβάνει να εκτελέσει έναν συγκεκριμένο ρόλο, διαφορετικό από τους υπόλοιπους:

Πρώτος Ομιλητής της ομάδας του Λόγου: Αναλαμβάνει να δώσει τον ορισμό του θέματος και να προσδιορίσει τα όρια μέσα στα οποία θα κινηθεί η επιχειρηματολογία. Έπειτα αναλαμβάνει την παρουσίαση της αρχικής επιχειρηματολογίας της ομάδας του. (Χρόνος ομιλίας: πέντε λεπτά)

Πρώτος Ομιλητής της ομάδας του Αντιλόγου: Πρέπει να αποδεχτεί, να προσβάλει ή να τροποποιήσει τον ορισμό. Αυτό συμβαίνει στην περίπτωση που η ομάδα του κρίνει πως ο ορισμός που προηγήθηκε είναι ελλιπής, αόριστος ή αμφισβητήσιμος. Στη συνέχεια καλείται να αντικρούσει τα επιχειρήματα της προηγούμενης ομιλίας και να παρουσιάσει την αρχική επιχειρηματολογία της ομάδας του. (Χρόνος ομιλίας: πέντε λεπτά)

Δεύτερος Ομιλητής της ομάδας του Λόγου: Η ομιλία πρέπει να ξεκινήσει με την αντίκρουση των επιχειρημάτων του προηγούμενου ομιλητή. Έπειτα αναλαμβάνει να συμπληρώσει την επιχειρηματολογία της ομάδας του, να καλύψει τυχόν κενά και να εξειδικεύσει ένα-δύο συγκεκριμένα επιχειρήματα. (Χρόνος ομιλίας: πέντε λεπτά)

Δεύτερος Ομιλητής της ομάδας του Αντιλόγου: Ο συγκεκριμένος ομιλητής έρχεται να αντικρούσει τα επιχειρήματα που παρουσίασε ο προηγούμενος ομιλητής. Επίσης, καλείται να συμπληρώσει την επιχειρηματολογία της ομάδας του, να καλύψει τυχόν κενά και να εξειδικεύσει ένα-δύο συγκεκριμένα επιχειρήματα. (Χρόνος ομιλίας: πέντε λεπτά)

Τρίτος Ομιλητής της ομάδας του Λόγου: Ο τρίτος ομιλητής θα πρέπει να αντικρούσει όχι μόνο τα επιχειρήματα του προηγούμενου ομιλητή, αλλά όλης της ομάδας του Αντιλόγου γενικότερα. Στη συνέχεια, θα πρέπει να προβεί σε μια ανακεφαλαίωση της επιχειρηματολογίας της ομάδας του, τονίζοντας και αναδεικνύοντας την ομαδική θέση τους. Ο τρίτος ομιλητής δεν έχει το δικαίωμα να παραθέσει νέα επιχειρήματα. (Χρόνος ομιλίας: τέσσερα λεπτά)

Τρίτος Ομιλητής της ομάδας του Αντιλόγου: Ο τελευταίος ομιλητής του debate καλείται να αντικρούσει όλα τα επιχειρήματα της ομάδας του Λόγου γενικότερα. Έπειτα, αναλαμβάνει να ανακεφαλαιώσει όλα τα επιχειρήματα της ομάδας του, τονίζοντας και αναδεικνύοντας την ομαδική θέση τους. Ο τρίτος ομιλητής δεν έχει το δικαίωμα να παραθέσει νέα επιχειρήματα. (Χρόνος ομιλίας: τέσσερα λεπτά)

- Τα υπόλοιπα μέλη των ομάδων που δεν έχουν αναλάβει τον ρόλο κάποιου ομιλητή, θα αποτελέσουν το κοινό της διαπραγμάτευσης. Ο ρόλος του κοινού δεν είναι καθόλου αμελητέος. Οι μαθητές που απαρτίζουν το κοινό, έχουν το δικαίωμα να διατυπώνουν ερωτήσεις στους ομιλητές της «αντίπαλης» ομάδας, με στόχο να αποδομήσουν την επιχειρηματολογία τους ή στους ομιλητές της ομάδας τους, με στόχο να διευκολύνουν την κατανόηση κάποιου επιχειρήματος και να ενισχύσουν τη θέση τους. Η υποβολή των ερωτήσεων, θα πρέπει να ακολουθεί κάποιους κανονισμούς, έτσι ώστε να μην αποσυντονίζει την πορεία της δραστηριότητας:

Για τους τέσσερις πρώτους ομιλητές (δύο από την ομάδα του Λόγου και δύο από την ομάδα του Αντιλόγου) το πρώτο και το τελευταίο λεπτό προστατεύονται από την υποβολή των ερωτήσεων. Αυτό σημαίνει ότι στα πλαίσια του συγκεκριμένου διαστήματος, το κοινό δεν μπορεί να διατυπώσει κάποια ερώτηση στους ομιλητές. Για τους τελευταίους δύο ομιλητές, όλη η ομιλία τους είναι προστατευμένη από τη διατύπωση των ερωτήσεων. Ένας μαθητής μπορεί να αναλάβει τον ρόλο του Χρονομέτρη και να είναι υπεύθυνος για την παρακολούθηση και γνωστοποίηση της χρονικής διάρκειας των ομιλιών και των ερωτήσεων.

Κατά τη διάρκεια των *μη προστατευμένων λεπτών* της ομιλίας, τα μέλη του κοινού μπορούν να ζητήσουν τον λόγο, υψώνοντας το χέρι και λέγοντας τη φράση «Αίτημα ερώτησης». Ο ομιλητής που δέχεται το αίτημα, έχει δικαίωμα να αρνηθεί να ακούσει την ερώτηση, χρησιμοποιώντας τις φράσεις «Θα ήθελα να προχωρήσω με την επιχειρηματολογία μου» ή «Συγγνώμη, δεν θα δεχτώ άλλη ερώτηση». Σε διαφορετική περίπτωση, δίνει το δικαίωμα να διατυπωθεί η ερώτηση λέγοντας «παρακαλώ» ή «ορίστε». Οι ερωτήσεις θα πρέπει να είναι

περιεκτικές, να μη διαρκούν περισσότερο από δεκαπέντε δευτερόλεπτα και να είναι σχετικές με την επιχειρηματολογία που διατυπώνεται την ίδια στιγμή.

Αξίζει να αναφερθεί, πως είναι θετικό για τους ομιλητές να αποδέχονται τουλάχιστον δύο ερωτήσεις κατά τη διάρκεια των ομιλιών τους. Κάτι τέτοιο, φανερώνει σιγουριά, ετοιμολογία και αυτοπεποίθηση για την επιχειρηματολογία που παρουσιάζουν.

- Για την αξιολόγηση του αγώνα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος Μ.Ε.Δ.Ο.Υ.Σ.Α. :

Μεθοδολογία: Αναφέρεται στην πιστή τήρηση των κανόνων που προηγήθηκαν, την ακριβή συμμόρφωση με τα χρονικά και θεσμικά πλαίσια που τέθηκαν, την ευπρέπεια κ.τ.λ.

Επιχειρηματολογία: Σε αυτό το σημείο αξιολογείται το περιεχόμενο της ομιλίας ως προς την αξιοπιστία των επιχειρημάτων, την πληρότητα και τη λογική συγκρότηση, τη συνέπεια των λεγόμενων, την καθαρότητα της σκέψης και την αξιοποίηση ικανοποιητικών και πειστικών αποδείξεων.

Δομή: Στη Δομή αξιολογείται ο τρόπος που ξεδιπλώνεται μια ομιλία. Σημαντικά στοιχεία είναι η εύστοχη προσέγγιση του θέματος, η σωστή διάταξη και τοποθέτηση των επιχειρημάτων και τέλος η τήρηση των πρόλογων και των ανακεφαλαιώσεων σε κάθε ομιλία.

Ομαδικότητα: Οι ομιλητές δεν πρέπει να ξεχνάνε ότι τοποθετούνται ως μέλη μιας ευρύτερης ομάδας. Δεν εκθέτουν τις προσωπικές τους απόψεις, αλλά τις απόψεις ολόκληρης της ομάδας. Οι φράσεις «Πιστεύω/Υποστηρίζω/Δεν συμφωνώ» θα πρέπει να αντικατασταθούν από φράσεις όπως «Η ομάδα μου πιστεύει/υποστηρίζει» ή «Παρακάτω θα σας αναφέρω κάποια από τα επιχειρήματα της ομάδας μου». Η συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας και η ισότιμη κατανομή των επιχειρημάτων, είναι στοιχεία που αξιολογούνται .

Υφος: Η παρουσίαση της ομιλίας είναι εξίσου σημαντική με το περιεχόμενο της. Τα υφολογικά στοιχεία έχουν τη δύναμη να συνδράμουν στην πειστικότητα της ομιλίας, γι' αυτό και αξιολογούνται. Μερικά από αυτά είναι η σωστή στάση του σώματος, η άνετη εκφορά του λόγου, η

κινησιολογία που συνοδεύει το περιεχόμενο, η αδιάκοπη οπτική επαφή με το ακροατήριο, η αυτοπεποίθηση, ο ρυθμός του λόγου, το χιούμορ κ.α.

Συμμετοχή: Οι ερωταπαντήσεις στους διττούς λόγους μπορούν να ανατρέψουν ολόκληρη την ομιλία! Σε αυτό το σημείο αξιολογείται τόσο η υποβολή εύστοχων και αποτελεσματικών ερωτήσεων όσο και οι απαντήσεις που δίνονται σε αυτές. Εξετάζεται η ετοιμολογία του ομιλητή και η πειστικότητα της απάντησής του.

Αντίλογος: Σημαντικό στοιχείο κατά τη διάρκεια του debate, αποτελεί η αντεπιχειρηματολογία που παρατίθεται. Με άλλα λόγια, καλός ομιλητής δεν είναι μόνο αυτός που έχει μια ισχυρή και πειστική επιχειρηματολογία αλλά και αυτός που είναι σε θέση να αποδομήσει την επιχειρηματολογία του αντιπάλου. Η πειστικότητα, η λογική, τα παραδείγματα, τα αντιπαραδείγματα και οι αναγωγές σε συγκεκριμένα γεγονότα, είναι στοιχεία που αξιολογούνται και ενισχύουν τον λόγο του ομιλητή.

Αντί για την μέθοδο αξιολόγησης «Μ.Ε.Δ.Ο.Υ.Σ.Α», ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει μια πιο απλή αλλά εξίσου αποτελεσματική μέθοδο αξιολόγησης που έχει προταθεί από τους Κανόνες Ρητορικών Αγωνισμάτων της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας. Η συγκεκριμένη μέθοδος είναι ιδιαίτερα εύχρηστη και είναι κατάλληλη για τους μαθητές μικρότερων ηλικιών αλλά και για όσους δεν είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τέτοιου είδους δραστηριότητες. Η αξιολόγηση βασίζεται σε τρεις κεντρικούς άξονες:

- Περιεχόμενο (αξιολόγηση των επιχειρημάτων, των παραδειγμάτων κ.ά. ως προς την πειστικότητά τους)
- Δομή (ομαδοποίηση, κατανομή περιεχόμενου, ιεράρχηση)
- Εκφορά (αξιολογείται η θετική ή αρνητική επίδραση της εκφοράς στην πειστικότητα του λόγου)

Στόχος

Ο στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι να καλλιεργηθεί τόσο η ικανότητα επιχειρηματολογίας όσο και ο τρόπος παρουσίασής της. Οι διττοί λόγοι ή αλλιώς αγώνες επιχειρηματολογίας, δεν έχουν ως στόχο να αναδείξουν απλά έναν νικητή αλλά να προσφέρουν ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο οι μαθητές μπορούν να δοκιμάσουν, να τολμήσουν, να εκφραστούν και να ασκηθούν πάνω στο επίχειρμα.

Ο τρόπος που δομείται ο αγώνας αλλά και οι κανονισμοί που πρέπει να ακολουθηθούν, προτρέπουν τους μαθητές όχι μόνο να διατυπώσουν τα επιχειρήματα τους αλλά κυρίως να ακούσουν τα επιχειρήματα των άλλων και στη συνέχεια να απαντήσουν με κάποιο αντεπιχείρημα. Επίσης, προάγεται η αξία του διαλόγου και του σεβασμού στις διαφορετικές απόψεις. Η δραστηριότητα βοηθά τις ομάδες να συνειδητοποιήσουν πως η Αλήθεια δεν είναι ποτέ μονόπλευρη και πως η ανάδειξη πολλών διαφορετικών απόψεων και επιχειρημάτων, βοηθά στην ολοκληρωμένη προσέγγιση ενός θέματος.

Οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως πρέπει να ενισχύσουν την ομιλία τους με πειστικά, ορθά και λογικά επιχειρήματα και κατανοούν πως η παρουσίαση της ομιλίας τους, η υπόκριση, είναι εξίσου σημαντική με το περιεχόμενό της. Ενισχύεται έτσι η εκφραστικότητα, η κινησιολογία τους, η εκφορά του λόγου τους και κατά συνέπεια η αυτοπεποίθησή τους και η αυτοεκτίμησή τους.

Τα «όπλα» της Ειρήνης

Λέξεις-κλειδιά: Δημιουργική σκέψη / Χειροτεχνίες / Ομαδοσυνεργατική μέθοδος

Προτεινόμενη διάρκεια: 10-15 λεπτά

Περιγραφή δραστηριότητας

Η Ειρήνη μάχεται συνεχώς για την επικράτησή της. Προσπαθεί να αντεπεξέλθει σε μια σειρά από δυσκολίες και επιθετικά γεγονότα. Γι' αυτό πρέπει να τη βοηθήσουμε να ενισχυθεί από μια σειρά *ειρηνικών όπλων*. Οι μαθητές, σε ομάδες των τριών ατόμων, πρέπει να σκεφτούν, να σχεδιάσουν, να κατασκευάσουν και να ονοματίσουν ένα όπλο, π.χ. ένα τριανταφυλλόσπαθο, ένα ραβδί αγάπης, μια βόμβα που διαλύει τη θλίψη και μοιράζει χαμόγελα κ.ά. Στη συνέχεια, οι ομάδες παρουσιάζουν στους συμμαθητές τους τα ειρηνικά όπλα που πρόκειται να προτείνουν στην Ειρήνη. Κατά την παρουσίασή τους πρέπει να προβάλουν όλα τα χαρακτηριστικά του όπλου που κατασκεύασαν και να αναλύσουν τον τρόπο λειτουργίας τους. Ενθαρρύνονται όλοι να βρουν ένα ευφάνταστο και έξυπνο όνομα, για να εντυπωσιάσουν τους συμμαθητές τους.

Στόχος

Η δραστηριότητα που προηγείται, αξιοποιεί την ευρηματικότητα, την παραγωγικότητα, την ευφυΐα και το χιούμορ των μαθητών, με στόχο να ενισχύσει τα φιλειρηνικά ένστικτα. Τονίζεται το γεγονός πως η Ειρήνη δεν είναι κάτι δεδομένο και πως θα πρέπει να μαχόμαστε συνειδητά για την υπεράσπισή της. Ο συνδυασμός προβληματισμού και δημιουργικής σκέψης, ενεργοποιεί ταχύτατα τους μαθητές, οι οποίοι προσπαθούν να παρουσιάσουν κάτι ενδιαφέρον και πρωτότυπο στις υπόλοιπες ομάδες.

Φυσικά, η ομαδική εργασία υπενθυμίζει στους μαθητές την αξία της συνεργασίας. Τα μέλη των ομάδων θα πρέπει να λειτουργήσουν με σεβασμό και προθυμία, να δουλέψουν αρμονικά για την επίτευξη του στόχου ή ακόμα και να επιμερίσουν τις εργασίες αν κρίνουν ότι αυτός ο τρόπος θα είναι περισσότερο βοηθητικός π.χ. κάποιος να σκεφτεί το όνομα, κάποιος να σχεδιάσει το όπλο και κάποιος άλλος να το παρουσιάσει. Ο δάσκαλος θα πρέπει να ενισχύσει τη συμμετοχή όλων των μελών των ομάδων στη δραστηριότητα και φυσικά, να επέμβει αν εντοπίσει πως κάποιο μέλος περιθωριοποιείται από την ομάδα ή παραμένει σε αδράνεια.

Συμπεράσματα – κριτική αποτίμηση

Στην παρούσα μελέτη με κεντρικό άξονα την αξιοποίηση του γλωσσικού μαθήματος για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων με έμφαση στη ΣΤ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου και ειδικότερα στην Ενότητα 17 «Πόλεμος και Ειρήνη», επιχειρήθηκε να γίνει μια ανασκόπηση διαφορετικών μεθοδεύσεων που θα μπορούσαν, σε αλληλεπίδραση με το τυπικό σύστημα εκπαίδευσης και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) για το Δημοτικό Σχολείο, αλλά και τα αντίστοιχα Διαθεματικά Ενιαία Προγράμματα Σπουδών (ΔΕΠΣ), να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Οι διάφορες μορφές και τεχνικές της βιοματικής μάθησης, μιας μάθησης που έχει ταυτιστεί με την ανάπτυξη της επικοινωνίας των εκπαιδευομένων, η αξιοποίηση της ρητορικής τέχνης στο σχολείο και η διδασκαλία της στους μαθητές, η ανάδειξη της δημιουργικής σκέψης με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες και τη διαμόρφωση του κατάλληλου περιβάλλοντος, αλλά και η ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης των μαθητών έναντι της παραδοσιακής σχολικής εργασίας πάνω σε βασικές νοητικές δεξιότητες, όπως είναι η λογικο-μαθηματική και η γλωσσική νοημοσύνη, αποτέλεσαν τα κυριότερα σημεία της θεωρητικής ανάπτυξης σε αυτή την εργασία. Επιπρόσθετα, θελήσαμε να συζητήσουμε το ρόλο του θεατρικού παιχνιδιού στην τυπική εκπαίδευση και την αξία της ευρύτερης αξιοποίησης της δυναμικής των μαθητικών ομάδων σε κάθε ευκαιρία, εντός του παραδοσιακού, σταθερά οργανωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Διαπιστώθηκε ότι οι θεωρητικές παραδοχές της σύγχρονης παιδαγωγικής έρευνας προωθούν τις δραστηριότητες και τις έννοιες αυτές ως «καλές πρακτικές» για τη λειτουργία αποτελεσματικών σχολείων και οπλισμένων με εφόδια αυριανών πολιτών.

Πρόκειται για έννοιες και μεθοδεύσεις που διανθίζουν την τυπική εκπαίδευση, όπως αυτή παραδοσιακά γίνεται κατανοητή, με στοιχεία της μη-τυπικής εκπαίδευσης για την προώθηση σημαντικών αξιών στον χώρο της παιδείας. Παράλληλα, η εφαρμογή τους κρίνεται ότι ενισχύει σημαντικά τη βαρύτητα του σχολείου σε σχέση με άλλα μέσα εκπαίδευσης, η οποία τα τελευταία χρόνια δείχνει να μειώνεται σημαντικά. Μολονότι υπάρχουν σημαντικές ομοιότητες μεταξύ της τυπικής και της μη-τυπικής εκπαίδευσης με τον τρόπο που υφίστανται στο σύγχρονο κόσμο, ωστόσο υπάρχουν και σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, οι οποίες αφορούν περισσότερο τους

εκπαιδευτικούς στόχους, αλλά και τον βαθμό στήριξης των εκπαιδευομένων, ανάλογα με τη μορφή της εκπαίδευσης που τους παρέχεται.

Πιο αναλυτικά, αναζητώντας τις πιθανές ομοιότητες μεταξύ των δύο μορφών – τυπικής και μη-τυπικής εκπαίδευσης– θα υποστηρίξουμε, για παράδειγμα, ότι είναι και οι δύο οργανωμένες κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να αυξάνουν και να βελτιώνουν την άτυπη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, ένα ακόμα σημαντικό κοινό στοιχείο τους είναι ότι και οι δύο επιδιώκουν να προωθούν και να διευκολύνουν συγκεκριμένους τύπους μάθησης που θεωρούνται αναγκαίες και αξιόλογες, όπως είναι η γραφή ή/και η ανάγνωση. Ομοιότητες μπορεί να βρει κανείς ακόμα και στις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στις δύο διαφορετικές μορφές εκπαίδευσης για την άσκηση των εκπαιδευόμενων.

Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, και χωρίς να υπάρχει πάντα μια ευδιάκριτη διαχωριστική γραμμή μεταξύ της τυπικής και της μη-τυπικής εκπαίδευσης, οι μεταξύ τους διαφορές αφορούν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς στόχους, αλλά και τις ομάδες στις οποίες στοχεύουν οι δύο τύποι εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, οι θεσμικές ρυθμίσεις διαφοροποιούνται σημαντικά από τον ένα τύπο εκπαίδευσης στον άλλο. Έτσι, οι σκοποί της μη-τυπικής εκπαίδευσης είναι βραχυπρόθεσμοι και συγκεκριμένοι, ενώ στην τυπική εκπαίδευση είναι μακροπρόθεσμοι και γενικοί. Η διάρκεια αυτής είναι συνήθως μικρότερη από της τυπικής και επαναλαμβανόμενη, ενώ το περιεχόμενο είναι εξατομικευμένο και πρακτικό αντίθετα από την τυπική εκπαίδευση, όπου είναι συγκεκριμένο και ακαδημαϊκό. Επιπλέον, η μη-τυπική εκπαίδευση έχει ως επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο και τις ανάγκες του, ενώ η τυπική εκπαίδευση έχει ως επίκεντρο τον δάσκαλο και είναι αυστηρά δομημένη. Ο έλεγχος του εκπαιδευόμενου τείνει να είναι περισσότερο αυτορρυθμιστικός και δημοκρατικός, ενώ στην τυπική εκπαίδευση εξωτερικός και ιεραρχικός (Simkins, 1977, σσ. 12-15).

Επί της ουσίας, σημαντικές διαφορές ανευρίσκονται στον βαθμό και τους τρόπους υποστήριξης των εκπαιδευόμενων, καθώς ο ρόλος του εκπαιδευτή-δασκάλου είναι να δίνει πληροφορίες, ιδέες και προσεγγίσεις με τρόπο εύκολα κατανοητό, να αναπτύσσει ευκαιρίες για να μάθει ο ένας μαθητής από τον άλλο και να προάγει τρόπους πρακτικής εφαρμογής της γνώσης που αποκτάται. Επιπλέον, διαφορετικός είναι και ο ρόλος του συμμετέχοντα στη μη-τυπική εκπαίδευση, αφού αναλαμβάνει ο ίδιος την ευθύνη για την πρόοδό του, μαθαίνει να είναι ανοικτός σε νέες ιδέες και προσεγγίσεις, να ανέχεται και να αποδέχεται τη διαφορετικότητα, αλλά και να σέβεται τη συνεισφορά των άλλων μοιραζόμενος διαφορετικές εμπειρίες και

εντυπώσεις, αλλά και ελέγχοντας ενοχλητικές παρεμβολές στη μάθησή του (Κασιμάτης, Μαρνελάκης και Αρμπουνιώτη, 2007, σ. 33).

Συνεπώς, η μη-τυπική εκπαίδευση επιδιώκει να βασίζεται περισσότερο στα ενδιαφέροντα της καθημερινής ζωής και στην κάλυψη πραγματικών αναγκών των συμμετεχόντων, να τους ενεργοποιεί στη μάθηση προσφέροντας κίνητρα δράσης και ψυχοσυναισθηματική πληρότητα, ώστε ο κάθε εκπαιδευόμενος-μαθητής να οικοδομεί τη γνώση με τρόπο προσωπικό, ως αποτέλεσμα της δικής του ατομικής συμβολής και εμπειρίας από τη μαθησιακή διαδικασία.

Οι βιωματικές δραστηριότητες που προτάθηκαν στην ένατη ενότητα έχουν ως στόχο να εμπλουτίσουν τη διδακτική πράξη με τρόπο που να διαφοροποιεί το μάθημα από τον δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας και να το μετατρέπει σε μια διαδικασία δημιουργίας, συνεργασίας και χαράς. Οι μαθητές εγκαταλείπουν τον παθητικό ρόλο, που πιθανότατα έχουν συνηθίσει και αναλαμβάνουν έναν κυρίαρχο και ενεργητικό ρόλο.

Το σχολείο δεν μπορεί και δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να αποκόπτεται από την κοινωνική πραγματικότητα. Η γνώση έχει μεγαλύτερη αξία όταν μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εξωσχολική ζωή και επιτυγχάνεται ευκολότερα και ταχύτερα όταν για την κατάκτησή της αξιοποιείται η προϋπάρχουσα γνώση. Μέσω των δραστηριοτήτων που προηγήθηκαν, ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τα βιώματα και τις ήδη κατακτημένες γνώσεις των μαθητών για να διδάξει και να προωθήσει τη νέα γνώση. Ταυτόχρονα, υποδεικνύει στους μαθητές του τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη νέα γνώση στην εξωσχολική ζωή, δημιουργώντας μια αμφίδρομη και αδιάκοπη σχέση μεταξύ του σχολείου και της κοινωνίας.

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των δραστηριοτήτων, ο παιδαγωγός δεν διδάσκει με τον παραδοσιακό τρόπο αλλά περισσότερο συντονίζει, συμβουλεύει και ενθαρρύνει τη μαθητική διαδικασία. Η εξέλιξη και η ροή του μαθήματος καθορίζεται κατά κύριο λόγο από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Ο παιδαγωγός αναλαμβάνει ρόλο συμβουλευτικό, συντονίζοντας την κάθε δράση ξεχωριστά και βοηθώντας σε κάθε αναποτελεσματική προσπάθεια. Αυτό βέβαια, δεν περιορίζει ούτε μειώνει την αξία και τη σπουδαιότητα του παιδαγωγού. Μόνο αν καταφέρουμε να αλλάξουμε το πρότυπο του «παντογνώστη δασκάλου», θα μπορέσουμε να αντιληφθούμε τη δυναμική του ρόλου του και κυρίως τα «εργαλεία» που έχει στη διάθεσή του. Χωρίς αυτόν, η βιωματική και η επικοινωνιακή διδασκαλία θα ήταν ανέφικτες. Εκείνος αποτελεί το παράδειγμα και το πρότυπο των μαθητών. Μέσα από

τις ενέργειες, τις δράσεις και την παρουσία του, τους δείχνει τον δρόμο της εξέλιξης και φωτίζει γι' αυτούς τα πιο δημιουργικά και αποδοτικά μονοπάτια.

Τέλος, οφείλουμε ως εκπαιδευτικοί να μετατρέψουμε το σχολικό περιβάλλον σε έναν τόπο όπου η δράση, η ενεργητικότητα και η πρωτοβουλία θα κυριαρχούν. Οι «πρωταγωνιστές» του σχολείου, οι μαθητές μας, θα πρέπει να «βομβαρδίζονται» από κίνητρα και ευκαιρίες για δράση. Σε μια κοινωνία που τείνει να αδρανοποιεί τα παιδιά όλο και περισσότερο και να τα ωθεί προς την παθητικότητα και την αποξένωση της τηλεόρασης, του κινητού και των βιντεοπαιχνιδιών, το σχολείο οφείλει να λειτουργήσει ως αντισταθμιστικός παράγοντας. Ας αφήσουμε τους μαθητές να μιλήσουν, να σκεφτούν, να προβληματιστούν, να αποφασίσουν και να δοκιμάσουν. Άλλωστε κάθε προσπάθεια εξέλιξης και προόδου της Παιδαγωγικής Επιστήμης, γίνεται για εκείνους. Τους «πρωταγωνιστές» του σχολείου. Τους μαθητές μας.

Βιβλιογραφία

- Amabile, T.M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., Herron, M. (1996, October 1). Assessing the work environment for Creativity. *Academy of Management Journal*, 11-54.
- Black, B. (1992). Negotiated social pretend play: Communication differences related to social status and sex. *Merrill-Palmer Quarterly*(38), 212-232.
- Bolton, G. (1986). *Selected Writings on Drama in Education*. New York: Longman.
- Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση* (μτφρ. Μ. Καραχάλιος, Ε. Λινάρδου-Καραχάλιου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coombs, P.H. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Coombs, P.H., Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων* (μτφρ. Ε. Μουτσοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Craft, A. (2000). *Creativity across the Primary Curriculum: Framing and Developing Practice*. London: Routledge Falmer.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: Heath.
- Douglas, T. (1997). *Η επιβίωση στις ομάδες* (μτφρ. Γ. Αραμπατζής). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Downey, A. (2005). *The transformative Power of Drama: Bringing Literature and Social Justice to Life*. English Journal.
- European Commission. (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action plan 2004-2006*. Brussels.
- Evans, N. (1994). *Experiential Learning for All*. London, New York: Cassell.
- Faure, E. e. (1972). *Learning to Be, the world of education today and tomorrow*. Paris: Unesco.
- Fennimore, B., Vold, E. (1992). *Education today for a multicultural world*, In Victoria Jean Dimidjian (eds). *Play's Place in Public Education of Young Children*. Washington: National Education Association.
- Fontana, D. (1995). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Freire, P. (1980). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1997). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, Fontana Press.
- Gardner, H. (1993). *Creating Minds*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998, November-December). What makes a leader? *Harvard Business Review*, 93-102.
- Griffting, P. (1983). Encouraging dramatic play in early childhood. *Young Children*, 4(38), 13-22.
- H., G. (2000). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic.
- Jaques, D. (2001). *Μάθηση σε ομάδες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jeffrey, B., Craft, A. (2004). Teaching Creatively and Teaching for Creativity: Distinctions and Relationships. *Educational Studies*(30), 77-88.
- Kolb, D. (1984). *Experimental Learning*. New Jersey: Pentice Hall.
- Chapman, L. H. (1993). *Διδακτικές της Τέχνης*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Lee, V.W. (1987). *Νοημοσύνη και δημιουργικότητα* (μτφρ. Γ. Μπαρουξής) Αθήνα: Κουτσουμπός.
- Lindon, G. (2001). *Understanding Children's Play*. London: Nelson Thornes.
- Livingstone, C. (1986). *Role Play in Language Learning*. London: Longman.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michalko, M. (2006). *Thinkertoys: A handbook of creative-thinking techniques*. Toronto: Ten Speed Press.
- Pellegrini, A.D. (1986). Play centers and the production of imaginative language. *Discourse - Processes*, 1(9), 115-125.
- Runco, M.A. (2008). Creativity and education. *New Horizons in Education*(56), 96-104.
- Schaffer, R. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Simkins, T. (1977). *Non-formal Education and Development: Some critical issues*. Manchester: Department of Adult and Higher Education, University of Manchester.

- Stenberg, R.J., Williams, W. (1996). *How to Develop Student Creativity*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Timbal-Duclaux, L. (1993). *Το δημιουργικό γράψιμο*. (μτφρ. Γ. Παρίσης) Αθήνα: Πατάκης.
- UNESCO. (1996). *Education: The Treasure Within*. Paris: UNESCO.
- Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.
- Wood, D. (1999). *Όψεις της διδασκαλίας και της μάθησης. Στο: Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*. (μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου) Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Wood, E. (2004). *Developing a pedagogy of play for the 21st century, in Anning, J. Cullen and M. Flear (eds) Early childhood education: Society and culture*. London: Sage.
- Bagley, M.H. (1984). *200 ways of using imagery in the classroom*. New York: Thrillium.
- Αναγνωστοπούλου, Δ., Καλογήρου, Τζ., Πάτσιου, Β. (2001). *Λογοτεχνικά Βιβλία στην Προσχολική Αγωγή*. Αθήνα: Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος.
- Γιαννούσης, Γ. (2017, Ιουλίου 10). Η Δύναμη της Ομάδας. *Ελευθερία*.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2003). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το Θέατρο στο Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση - Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(6), σσ. 145-159.
- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό. (n.d.). *ebooks.edu.gr*. Ανάκτηση από http://ebooks.edu.gr/info/cps/2deppsaps_GlossasDimotikou.pdf
- Δουμανίδου, Σ., Κοντοπούλου, Α., Ντίνα, Μ. (2016). *Εφαρμοσμένες Γλωσσικές Δραστηριότητες: Γέφυρες επικοινωνίας και γραμματισμού*. (Κ. Ντίνας, Επιμ.) Καβάλα: Σαΐτα.
- Εγγλέζου, Φ. (2013). *Το Ρητορικό Επιχείρημα*. Ανάκτηση από http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_RITORIKI/Egglezou-ToRitorikoEpirixirima.pdf
- Καΐλα, Μ., Ξανθάκου, Γ. (2002). *Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καλλιοντζής, Ι. (2015). *Σχολικό εγχειρίδιο και Παιδαγωγικό Παιχνίδι: Περιεχόμενα του σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας ΣΤ' Δημοτικού. Πτυχιακή εργασία*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης: Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Καλογήρου, Τζ. (2016). *Το αλωνάκι της ανάγνωσης : Αναλύσεις λογοτεχνικών κειμένων και διδακτικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Επτάλοφος.

- Καμαρινού, Δ. (1998). *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κανάκης, Ι. (2001). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας (θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή)*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κανόνες Ρητορικών Αγωνισμάτων (Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία) (χ.χ.) Ανάκτηση από <http://www.valialoutrianaki.com/upsilonlambdaiotakappaomicron.html>
- Καραγιαννοπούλου, Ε. (2007). *Για τη Μάθηση. Η σημασία του σχεσιακού παράγοντα*. Αθήνα: Gutenberg – Ψυχολογία.
- Κασιμάτης, Β., Μαρνελάκης, Μ., Αρμπουνιώτη, Β. (2007). *Νοητική υστέρηση. Διαναπηρικός Οδηγός Επιμόρφωσης*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Κιουλιάνης, Σ. (χ.χ.). *Τεχνικές διδασκαλίας στο πλαίσιο της ομάδας*. Ανάκτηση από http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/gymnasio/od_did_epim_yliko/100.doc.
- Κουρουζίδης, Σ., Πολέμη-Τοδούλου, Μ., Κοσμίδης, Π. (2000). *Ομαδικά παιδικά παιχνίδια. Το κυνήγι του χαμένου θησαυρού των παιχνιδιών*. Αθήνα: Ευώνυμος Οικολογική Βιβλιοθήκη.
- Λουτριανάκη, Β. (2015, Φεβρουάριος 14). Η φαντασία ως εργαλείο για την ανάπτυξη λογικής επιχειρηματολογίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Ανάκτηση από <http://www.blod.gr/lectures/Pages/viewlecture.aspx?LectureID=1882#>
- Λουτριανάκη, Β. (2015). Ρητορική στην Πράξη Α' Εξάμηνο. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. *Μ.Π.Σ. Ρητορική: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα.
- Λουτριανάκη, Β. (2017). Επανάταξη της Ρητορικής στην Εκπαίδευση. Ανάκτηση από www.valialoutrianaki.com:
<http://www.valialoutrianaki.com/tauupsilonpiiotakappaeta-epsilonpsilonkappapialphaiotadeltaepsilonpsilonupsilonsigmaeta.html>
- Λουτριανάκη, Β. (2017). *Σύντομες συμβουλές για τα ρητορικά αγωνίσματα*. Ανάκτηση από <http://www.valialoutrianaki.com/upsilonlambdaiotakappaomicron.html>
- Μαγνήσαλης, Κ. (1987). *Δημιουργική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Interbooks.
- Μαγνήσαλης, Κ. (1990). *Μηχανισμοί μεθόδων παραγωγής ιδεών*. Αθήνα: Interbooks.
- Μαγνήσαλης, Κ. (1998). *Εύρηκα: Μέθοδος παραγωγής ιδεών από ομάδες για την επίλυση διαφόρων προβλημάτων*. Αθήνα: Ίων.
- Μαγνήσαλης, Κ. (2003). *Δημιουργική σκέψη: θεωρία, τεχνική, ασκήσεις, τεστ, παιχνίδια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαγνήσαλης, Κ. (2004). *Δημιουργικά παιχνίδια: ένας ευχάριστος και αποτελεσματικός τρόπος ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης*. Αθήνα: Αλκυών.

- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η Θεωρία του Δράματος στην Σχολική Πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι. Η Δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Νάκας, Θ., Μαγουλά, Ε., Καποθανάση, Α. (2010). Η ομοηχία στη νέα ελληνική: ορολογία και τυπολογία. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα (30)*, σσ. 436-449.
- Ντίνας, Κ., Γώτη, Ε. (2016). *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη. Αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο...* Αθήνα: Gutenberg.
- Ναυρίδης, Κ. (1997). «*Η δημιουργικότητα στην Παιδαγωγική Σχέση*», στο *Η Συνθετική Δημιουργική Εργασία στο Σχολικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος.
- Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο Σχολείο και την Κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό&Γυμνάσιο). Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανάκτηση από <http://ebooks.edu.gr/info/newps/>
- Παντελιάδου, Σ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία: Σχολική Ηλικία (Τόμ. ΙΙΙ)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παυλάκης, Μ. (2013). *Επικοινωνία και Δυναμική της Ομάδας*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (Τόμ. ΙΙΙ)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Πουρκός, Μ. (1997). *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Προγράμματα Σπουδών. Γενικό μέρος. (n.d.). *ebooks.edu.gr*. Ανάκτηση από http://ebooks.edu.gr/info/cps/1Geniko_Meros.pdf
- Ρέλλος, Ν. (2000). *Για μια επίκαιρη διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

- Σάλλα – Δοκουμετζίδη, Τ. (1996). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*. Αθήνα: Εξάντας.
- Σεργή, Λ. (1987). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στανισλάβσκι, Κ. (2006). *Πλάθοντας ένα ρόλο*. Αθήνα: Γκόνης.
- Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2011). *Κάθε Μέρα Πρεμιέρα. Αισθητική Προσέγγιση της Γνώσης στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τζώρτζη, Α. (1996). *Η αγωγή της φαντασίας στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Σπουδή.
- Τριλιανός, Α. (1997). *Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Τριλίβα, Σ.-Α. (2008). *Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Δημοτικό Σχολείο. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων(9)*.
- Τσιμπουκλή, Α. (2012). *Δυναμική Ομάδας και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση Ενήλικων*. Αθήνα: ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ - ΓΣΕΕ.
- Τυπική, Μη-τυπική και Ατυπη Εκπαίδευση (Τυπολογία των Coombs and Ahmed. (n.d.). *eclass.upatras.gr*. Ανάκτηση από <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1453/Coombs.pdf>
- Φράγκος, Χ. (2002). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρονοπούλου, Ι. (2015). *Η αξιολόγηση του δημιουργικού κλίματος στο Δημοτικό Σχολείο και πρακτικές ενδυνάμωσης του: Η περίπτωση του I.B. (Primary Years Programme)*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Π.Μ.Σ Εκπαίδευση & Πολιτισμός.
- Χρυσοφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Παράρτημα Α΄

Ενότητα 17

Πόλεμος και Ειρήνη

Ανατολή θανάτου

Κάθε που γίνεται ένας πόλεμος
μετατοπίζεται μια πόλη, ένα νησί.
Ακούμε τη χερσόνησο της Καρπασίας
ή τη χερσόνησο του Σινά, υψίπεδα και θάλασσες,
Καβούρια κουβαριάζονται, γίνονται βράχια,
σκοτώνονται άνθρωποι, καταλαβαίνετε.
Γεννιέται φονικό τριγύρω από μια πέτρα,
το αίμα ραίνει τους αμμόλοφους, αυτό είναι όλο.

Κυριάκος Χαραλαμπίδης

Ομορφίτα

Πολλά ντουφέκια σε παράταξη
πολλά κορμιά σε γραμμή
πολλές φωλιές χωρίς πουλιά
και η απορία για το μπαρούτι και τον θάνατο

και μια ειρηνοφόρα κατάνυξη να γλείφει
τις καρδιές

κι απέναντι μια άλλη ανθρώπινη παράταξη
από αδελφούς αλλόφυλους

άλλα ντουφέκια σε γραμμή
άλλα κορμιά σε σχηματισμό
άλλα δέντρα στο ίδιο δάσος

κι όλα μαζί να ατενίζουν
το ανεύρετο πάνω στη γη πρόσωπο του Θεού.

Οι λαοί του κόσμου στέλνουν μήνυμα στους ισχυρούς

Εκατομμύρια
πολίτες σε
πάνω από
600 πόλεις
διαδηλώνουν
σήμερα κατά
του πολέμου



Δώστε
μια
ευκαιρία
στην
ειρήνη

Νίκη Λαδάκη-Φιλίππου



Με τι θα ασχοληθούμε

- Με ποιον τρόπο προσπαθούμε να πείσουμε κάποιον για την άποψή μας
- Με τα απρόσωπα ρήματα
- Με τις τελικές και αποτελεσματικές προτάσεις

Σκέψεις ενός παιδιού για τον πόλεμο

Στη διάρκεια του Δεύτερου Παγκόσμιου πολέμου, η 12χρονη Εβραία Άννα Φρανκ έγραφε τις σκέψεις της στο ημερολόγιό της, ενώ κρυβόταν από τους Γερμανούς κατακτητές.

Τετάρτη 3 Μαρτίου 1944

Είναι μια φοβερή εποχή. Γύρω λυσομανάει ο πόλεμος και κανένας δε γνωρίζει αν θα είναι ζωντανός την άλλη μέρα. Θυμάμαι που ζούσαμε όλοι μαζί στην πόλη και περιμέναμε από στιγμή σε στιγμή να την αδειάσουν ή να φύγουμε. Οι μέρες μας ήταν γεμάτες κανονίες και πυροβολισμούς και τις νύχτες μυστηριώδεις ήχοι έρχονταν από τα βάθη. Αυτό συνεχίστηκε έτσι καμά βδομάδα, ώσπου ένα βράδυ μάς σκέπασε μια νύχτα που κρατάει ακόμη και σήμερα.

Θυμάμαι σαν τώρα εκείνη τη στιγμή. Πρέπει να ήταν αργά το βράδυ, όταν ακούστηκαν ξαφνικά τρομερές εκρήξεις. Το βάλουμε στα πόδια όσο πιο γρήγορα μπορούσαμε. Παντού γύρω μας έτρεχαν άνθρωποι που φώναζαν. Τα σπίτια καίγονταν, έτσι ώστε όλα τα πράγματα φαινονταν πυρωμένα και κόκκινα. Δεν είναι δυνατό να πω πόση ώρα έτρεχα έτσι, πάντα με την εικόνα των σπιτιών που καίγονταν, των προσώπων που ούρλιαζαν παραμορφωμένα μπρος στα μάτια μου.



Συνέχεια αναρωτιόμαστε απελπισμένα: «Γιατί πρέπει να γίνεται ο πόλεμος; Γιατί οι άνθρωποι δεν μπορούν να ζήσουν ειρηνικά; Γιατί όλη αυτή η καταστροφή;». Στο ερώτημα αυτό δεν είναι εύκολο να βρούμε απάντηση. Αλήθεια, γιατί φτιάχνουν ολοένα μεγαλύτερα αεροπλάνα με όλο και πιο βαριές βόμβες, ενώ την ίδια στιγμή χτίζουν τα κατεστραμμένα σπίτια; Γιατί σπαταλούν δισεκατομμύρια κάθε μέρα για τον πόλεμο, ενώ φαίνεται ότι δεν υπάρχει ούτε μια δεκάρα διαθέσιμη για τα φάρμακα, τους φτωχούς και τους καλλιτέχνες; Γιατί υπάρχουν άνθρωποι που πεινούν, ενώ σε άλλα μέρη της γης έχουν τόσα τρόφιμα που τα αφήνουν να σαπίζουν; Μήπως οι άνθρωποι είναι τρελοί;

Δεν μπορώ να πιστέψω ότι υπεύθυνοι για τον πόλεμο είναι μόνο οι ισχυροί, οι πλούσιοι και οι πολιτικοί. Όχι, και οι απλοί άνθρωποι μπορεί να θέλουν τον πόλεμο, αλλιώς οι λαοί θα είχαν επαναστατήσει προ πολλού. Είναι το ένστικτο της καταστροφής που οδηγεί τους ανθρώπους στον πόλεμο, κι αν όλο το ανθρώπινο γένος, χωρίς εξαίρεση, δεν αλλάξει, οι πόλεμοι δεν πρόκειται να σταματήσουν. Οι πολιτισμοί θα καταστρέφονται, ό,τι ωραίο χτίζεται θα γκρεμίζεται και η ανθρωπότητα θα αρχίζει ξανά και ξανά από την αρχή.

Έχω νιώσει πολλές φορές παγιδευμένη αλλά ποτέ απελπισμένη. Στο ημερολόγιό μου μιλάω για τις στερήσεις σαν να πρόκειται για κάτι διασκεδαστικό. Έχω πάρει την απόφαση να ζήσω μια ενδιαφέρουσα ζωή, διαφορετική από τη ζωή του απλού κοριτσιού και, αργότερα, από τη ζωή της απλής νοικοκυράς. Είμαι νέα και δυνατή. Είναι ανάγκη να επιβιώσω και αρνούμαι να κλαίω όλη την ώρα. Κάθε μέρα ωριμάζω εσωτερικά και αισθάνομαι την ειρήνη να πλησιάζει.

Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ, εκδ. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα, 1983 (διασκευή)



1. α. Πώς αισθάνθηκε η Άννα Φρανκ με το ξέσπασμα του πολέμου; Ποια άλλα συναισθήματα φανερώνει στο τέλος του κειμένου;

β. Ποιες συνέπειες του πολέμου αναφέρει η Άννα Φρανκ στο ημερολόγιό της; Μπορείτε να αναφέρετε άλλες συνέπειες των πολέμων;

γ. Σε προηγούμενη ενότητα (ενότητα 6) είχαμε δει πως άλλοτε πείθουμε κάποιον λογικά και άλλοτε προσπαθούμε να τον συγκινήσουμε. Στο κείμενο, η Άννα Φρανκ χρησιμοποιεί και τους δύο τρόπους. Μπορείτε να βρείτε ένα παράδειγμα για τον καθένα;

δ. Στην 3η παράγραφο, η Άννα Φρανκ διατυπώνει συνεχείς ερωτήσεις. Νομίζετε ότι αυτές οι ερωτήσεις απευθύνονται σε κάποιον συγκεκριμένα; Ξέρετε πώς λέγονται αυτές οι ερωτήσεις και γιατί χρησιμοποιούνται;



2. Ποιους θεωρεί η Άννα Φρανκ υπεύθυνους για τον πόλεμο; Για ποιους λόγους νομίζετε εσείς ότι γίνονται πόλεμοι;



Στο κείμενο βρίσκουμε τη φράση «πρέπει να ήταν αργά το βράδυ». Το ρήμα «πρέπει» θεωρείται **απρόσωπο**, γιατί εμφανίζεται μόνο στο γ' πρόσωπο ενικού και δεν έχει κάποια ονομαστική φράση ή αντωνυμία ως υποκείμενο. Το νόημά του συμπληρώνεται από μια εξαρτημένη πρόταση (να + υποτακτική) που λειτουργεί ως υποκείμενο.

Με τον ίδιο τρόπο λειτουργούν και ρηματικές φράσεις, όπως στο κείμενο η φράση «είναι ανάγκη να επιβιώσω».

Τα **απρόσωπα ρήματα** δηλώνουν συνήθως κάτι που είναι αναγκαίο ή δυνατό.

Προσοχή! Ορισμένα ρήματα είναι άλλοτε προσωπικά και άλλοτε απρόσωπα. Για παράδειγμα:

- Μπορεί να υπάρξει ειρήνη αν το θελήσουν οι άνθρωποι (απρόσωπο)
- Ο άνθρωπος μπορεί να σταματήσει τον πόλεμο αν το θελήσει (προσωπικό)



3. Βρείτε στο κείμενο δύο ακόμα απρόσωπα ρήματα ή εκφράσεις.

4. Σε προηγούμενες ενότητες είδαμε τις **τελικές** προτάσεις (ενότητα 9) και τις **αποτελεσματικές** (ενότητα 4). Συμπληρώστε τα παραδείγματα που ακολουθούν με δικές σας τελικές ή αποτελεσματικές προτάσεις.

- Πολλά κράτη ξεκινούν έναν πόλεμο για να
- Καταστράφηκαν τόσα πολλά σπίτια από τους βομβαρδισμούς, ώστε
- Μετά από έναν καταστροφικό πόλεμο χρειάζονται πολλά χρόνια για να
- Η αναγγελία της ειρήνης προκάλεσε τέτοιον ενθουσιασμό, ώστε



5. Μια τραγική πλευρά του πολέμου είναι πως συχνά αναγκάζονται να πολεμήσουν ακόμα και μικρά παιδιά! Διαβάστε την είδηση που ακολουθεί:

Μικροί στρατιώτες

Σύμφωνα με τη Unicef, περισσότερα από μισό εκατομμύριο παιδιά κάτω των 18 ετών χρησιμοποιούνται ως στρατιώτες σε συγκρούσεις και πολέμους που γίνονται αυτή τη στιγμή σε περισσότερες από 85 χώρες του κόσμου.

Για τα παιδιά αυτά ο πόλεμος δεν είναι «παιχνίδι». Οπλίζονται, από τα 10 τους χρόνια μερικές φορές, και αντιμετωπίζουν καθημερινά τη βία. Τα στοιχεία είναι δραματικά: τα τελευταία 10 χρόνια, πάνω από 2 εκατομμύρια παιδιά έχουν χάσει τη ζωή τους στον πόλεμο!

Τα λόγια ενός 15χρονου κοριτσιού-στρατιώτη από την Αφρική μάς στέλνουν ένα μήνυμα: «Παρακαλώ, κάντε ό,τι μπορείτε για να διαδώσετε στον κόσμο τι συμβαίνει σ' εμάς, ώστε να μη χρειαστεί να υποστούν αυτή τη βία και άλλα παιδιά».



σκίτσο παιδιού-στρατιώτη

πηγή: Διεθνής Αμνηστία

Αποφασίζετε να στείλετε ένα γράμμα στον ΟΗΕ (ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών εκπροσωπεί όλες τις κυβερνήσεις και φροντίζει για την ειρήνη), με σκοπό να πείσετε με επιχειρήματα ότι δεν πρέπει να υπάρχουν παιδιά-στρατιώτες.

Το γράμμα σας θα έχει τρεις παραγράφους. Στην 1η θα εξηγήτε γιατί στέλνετε αυτή την επιστολή, δηλαδή ποιο είναι το πρόβλημα που σας απασχολεί. Στη 2η θα αιτιολογήτε γιατί δεν πρέπει να υπάρχουν παιδιά-στρατιώτες. Τέλος, στην 3η παράγραφο θα προτείνετε τι ακριβώς θα θέλατε να κάνει ο ΟΗΕ.

Μην ξεχάσετε να ξεκινήσετε με προσφώνηση (Αξιότιμε Γενικό Γραμματέα του ΟΗΕ) και να κλείσετε με αποφώνηση και υπογραφή (Με εκτίμηση, οι μαθητές της...).

Θυμηθείτε επίσης ότι, για να αναπτύξετε κάθε παράγραφο, πρέπει να απαντήσετε σε ορισμένα ερωτήματα (ποιος ή ποιοι, πού, πότε, πώς, γιατί κτλ.).



Για να είναι πιο αποτελεσματική η επιστολή σας, θυμηθείτε ότι χρειάζεται να:

- ➡ χρησιμοποιήσετε επιχειρήματα για να πείσετε λογικά
- ➡ χρησιμοποιήσετε φράσεις που δείχνουν τα συναισθήματά σας
- ➡ αιτιολογήσετε την άποψή σας (αιτιολογικές προτάσεις)

Επίσης, μην ξεχάσετε να πείτε τι μπορεί ή πρέπει να γίνει (χρησιμοποιήστε απρόσωπα ρήματα, τελικές και αποτελεσματικές προτάσεις).



6. Ένας συμμαθητής σας αντέγραψε τους παρακάτω διαλόγους για να τους χρησιμοποιήσετε σε μια αντιπολεμική σχολική παράσταση, αλλά πάνω στη βιασύνη του παρέλειψε όλους τους τόνους. Βοηθήστε να τους συμπληρώσει:

- A.**
- Εμαθες κανα νεο σημερα;
 - Ποιο νεο; Σαν τι να μαθω;
 - Δε σ' τα 'πανε; Να, σχετικα με τον πολεμο.
 - Ποιον πολεμο, ανθρωπε μου; Δεν αφηνουμε τα πολλα λογια πρωι πρωι; Πες μου τι εννοεις.
 - Απο δω και στο εξης δεν εχει νοημα να ξαναμαλωσουμε μεις οι δυο.
 - Μπα; Και γιατι;
 - Γιατι οταν πολεμανε οι μεγαλοι, οι μικροι καλο ειναι να τα βρισκουν.
- B.**
- Πως τα πατε στη χωρα σας; Αγοραζουν τα παιδια πολεμικα παιχνιδια;
 - Που να σας τα λεω!
 - Τι; Μηπως εχουν και τα δικα σας παιδια μια ταση αποχης;
 - Ειχαμε κι εμεις καποια μεμονωμενα κρουσματα, αλλα, αν νομιζουν οι μπομπιρες πως θ' αλλαξουν τον κοσμο, ειναι πολυ γελασμενοι. Τα πολεμικα παιχνιδια ειναι η δου- λεια μας. Κοβοντας τα, μας κοβουν τα κερδη. Δε θα τ' αφησουμε να συμβει!

Παντελής Καλιότσος, *Τα ξύλινα σπαθιά*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 1998 (διασκευή)

7. Συμπληρώστε το κείμενο με λέξεις σύνθετες με προθέσεις:

Ο πόλεμος αρχίζει από τα θρανία

Με τον πρόσφατο πόλεμο που συγκλόνισε την παγκόσμια κοινή γνώμη, μια εύλογη απορία των παιδιών είναι «γιατί να γίνεται πόλεμος;» και «πώς θα μπορούσε να σταματήσει;». Η απάντηση βρίσκεται στο πώς (εκ + παιδεύομαι) ο άνθρωπος από μικρή ηλικία για να (αντί + μέτωπο) (συν + κρούση) και διαφωνίες σε (διά + πρόσωπο) και ομαδικό επίπεδο. Το σχολείο μπορεί να (από + τελώ) τον χώρο όπου το παιδί μαθαίνει την ειρηνική (επί + λύση) διαφωνιών και συγκρούσεων.

Σε πρώτο επίπεδο προτείνεται η διαμεσολάβηση των (συν + μαθητής). Στις δύσκολες συγκρούσεις τις οποίες δεν μπορούν να λύσουν μόνοι τους οι (εν + πλέκω), είναι χρήσιμη η ύπαρξη ενός (εκ + παιδεύομαι) σώματος συμμαθητών που θα (προ + τείνω) λύσεις. Αυτό γίνεται σε (συν + έργο) με τους δασκάλους.

εφημερίδα *Το Βήμα*, 25/5/03 (διασκευή)

8. Παίξτε με τον διπλανό σας και βρείτε για καθεμία από τις λέξεις που συμπληρώσατε και άλλες λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια. Εάν δυσκολεύεστε, συμβουλευτείτε το λεξικό σας. Νικητής θα είναι αυτός που βρήκε τις περισσότερες λέξεις της οικογένειας.

Με τι θα ασχοληθούμε

- Πώς γίνεται μια επαυξημένη πρόταση απλή, και το αντίστροφο
- Πώς μετατρέπονται οι ονοματικές φράσεις σε ρηματικές, και αντίστροφα
- Πώς σχηματίζεται η οριστική αορίστου σε ρήματα με εσωτερική αύξηση

ΟΑΣΗ ΕΙΡΗΝΗΣ



Ένα διαφορετικό σχολείο

Κάπου στο Ισραήλ βρίσκεται ένα σχολείο λίγο διαφορετικό. Σ' αυτό το σχολείο φοιτούν μαζί παιδιά Παλαιστίνιων και Ισραηλιτών.

Θα μου πείτε, και τι μ' αυτό; Γιθανότατα έχετε ακούσει για τον πόλεμο στη Μέση Ανατολή. Χρόνια τώρα σκοτώνονται οι Ισραηλιτες και οι Παλαιστίνιοι.

Στη μέση του πολέμου φυτρώνει ένα παράξενο λουλούδι. Το σχολείο που σας ανέφερα. Σ' αυτό το σχολείο διδάσκονται και οι δύο γλώσσες, των Ισραηλιτών και των Παλαιστίνιων, διδάσκονται και οι δύο ιστορίες, όλα διπλά: και η μία πλευρά και η άλλη. Το σχολείο μας ονομάζεται ΟΑΣΗ ΤΗΣ ΕΙΡΗΝΗΣ ή αλλιώς *Nava Shalom* στα εβραϊκά και *Wahat al-Salom* στα αραβικά.

Στην Οάση της Ειρήνης δεν απασχολούνται μόνο μαθητές, μαθήτριες, δάσκαλοι και δασκάλες, αλλά και αρκετοί άνθρωποι που προσφέρουν εθελοντική εργασία και προέρχονται από πολλά μέρη του κόσμου.

Στο σχολείο, το οποίο ιδρύθηκε το 1980, γράφονται περισσότερα από 300 παιδιά κάθε χρόνο, με ηλικίες που κυμαίνονται από 3 μηνών (!) μέχρι 12 ετών. Παράλληλα με τα μαθήματα, οι μαθητές και οι μαθήτριες του μπορούν ν' ασχοληθούν με τη μουσική, το θέατρο, τη ζωγραφική και τη διήγηση παραμυθιών. Όλα αυτά γίνονται σφοδρή για επικοινωνία μεταξύ παιδιών από διαφορετικές εθνικές ομάδες. Πράγμα όχι και τόσο απλό, αν σκεφτεί κανείς την κατάσταση που επικρατεί μεταξύ Ισραηλιτών και Παλαιστίνιων. Παράλληλα, από το 1979 οργανώνονται σεμινάρια για έφηβους και έφηβες, καθώς και για ενήλικες που θέλουν να μάθουν να συνυπάρχουν ειρηνικά.

Ενότητα 17 Πόλεμος και ειρήνη



Ένα εργαστήρι για τον πόλεμο και την ειρήνη

Το εργαστήρι που ακολουθεί δουλεύτηκε σε μια τάξη της Όσσης της Ειρήνης. Για να το δουλέψεις, θα χρειαστείς κυρίως μολύβι, ψαλίδι και χαρτί. Σχεδιάσε πάνω σε μια κόλλα χαρτί πολλά διαφορετικά ανθρώπια σε απλά σχήματα. Αφού τα σχεδιάσεις, πάρε ένα ψαλίδι και κόψε γύρω γύρω το περιγράμμά τους. Τοποθέτησε όλα τα ανθρώπια μπροστά σου. Ας υποθέσουμε ότι κάνεις πόλεμο μαζί τους. Κάποια θα τα τσαλακώσεις, άλλα θα τα κόψεις σε κομμάτια, άλλα θα τα βουτήξεις σ' ένα νιτήρα με νερό. Τελειώσες; Τώρα ήρθε καιρός να κάνετε ειρήνη. Προσπάθησε να ξαναφάξεις τα ανθρώπια σου όπως ήταν πριν από τον πόλεμο. Τι παρατηρείς; Προσπάθησε να ισιώσεις το χαρτί τους, να το ενώσεις εκεί που έχει κοπεί, να το στεγνώσεις. Τι παρατηρείς; Πόσο δύσκολο είναι να κάνεις ειρήνη μετά τον πόλεμο;

Μερικές σκέψεις

Όσο πιο «πετυχημένος» είναι ο πόλεμος τόσο πιο δύσκολη είναι η ειρήνη. Ο πόλεμος αφήνει τα σημάδια του παντού. Στους ανθρώπους, στα ζώα, στο περιβάλλον, στα κτίρια. Τι συμπέρασμα βγάζουμε απ' αυτό; Ίσως χρειάζεται να μάθουμε πώς να κάνουμε ειρήνη. Πώς να φιλιάνουμε με τους άλλους ανθρώπους. Μια μικρή αρχή θα μπορούσε να γίνει στο σπίτι, στην τάξη, στον δρόμο που περπατάμε. Ειρήνη δε σημαίνει να κρύβουμε το θυμό μας ή τον πόνο μας. Το αντίθετο: ειρήνη σημαίνει να μπορούμε να δείχνουμε τα συναισθήματά μας και παράλληλα να δεχόμαστε τα συναισθήματα των άλλων. Δύσκολο; Μπορεί, αλλά με τον χρόνο μαθαίνουμε πολλά.

περιοδικό «Ερευνητές», Η Καθημερινή, τεύχος 138, 16/9/01



1. Διαβάσατε προσεκτικά το άρθρο της εφημερίδας; Μπορείτε τώρα να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις;

- α. Πού βρίσκεται το σχολείο;
- β. Τι το ξεχωριστό έχει αυτό το σχολείο;
- γ. Γιατί σε αυτό το σχολείο «όλα διδάσκονται διπλά»;
- δ. «Όσο πιο πετυχημένος είναι ένας πόλεμος, τόσο πιο δύσκολη είναι η ειρήνη». Πώς καταλαβαίνετε αυτή τη φράση;
- ε. Πόσο δύσκολο νομίζετε ότι είναι να γίνει ειρήνη μετά τον πόλεμο;



2. Γνωρίζετε την κατάσταση που επικρατεί μεταξύ Ισραηλιτών και Παλαιστινίων; Φτιάξτε ομάδες και βρείτε πληροφορίες για το θέμα αυτό από εφημερίδες και εγκυκλοπαίδειες. Μπορείτε, επίσης, να ρωτήσετε κάποιον μεγαλύτερο να σας πει. Κάντε μια **περίληψη** των πληροφοριών που βρήκατε με 150 ως 200 λέξεις και δώστε τίτλο στο κείμενό σας. Παρουσιάστε την εργασία σας και στα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου. Μην ξεχάσετε να αναφέρετε την «Όαση Ειρήνης».



3. Ένας συμμαθητής σας, θέλοντας να γράψει την περίληψη του άρθρου, έγραψε τις παρακάτω προτάσεις. Μπορείτε να τις κάνετε ακόμα πιο σύντομες, μετατρέποντας τις επαυξημένες προτάσεις σε απλές. Ποιες διαφορές παρατηρείτε στο νόημα των δύο κειμένων;

· Παρ' όλο τον σκληρό και μακροχρόνιο πόλεμο που έχει ξεσπάσει εδώ και πολλά χρόνια στη Μέση Ανατολή, υπάρχει ένα φιλειρηνικό σχολείο στο οποίο φοιτούν παιδιά Ισραηλιτών και Παλαιστινίων μαζί.

.....
.....

· Στο σχολείο διδάσκονται δύο γλώσσες και δύο ιστορίες, των Ισραηλιτών και των Παλαιστινίων.

.....
.....

· Αρκετοί άνθρωποι από όλο τον κόσμο προσφέρουν με μεγάλη ευχαρίστηση εθελοντική εργασία.

.....
.....

4. Μπορείτε τώρα να κάνετε το αντίστροφο; Μετατρέψτε αυτές τις απλές προτάσεις σε επαυξημένες και συμπληρώστε το νόημά τους για να μπορεί να καταλάβει κάποιος όσο το δυνατόν καλύτερα το άρθρο.

· Το σχολείο οργανώνει σεμινάρια.

.....
.....

· Ο πόλεμος αφήνει σημάδια.

.....
.....

· Οι κάτοικοι αγαπούν την ειρήνη.

.....
.....

5. Μετατρέποντας τις παρακάτω ονομαστικές φράσεις σε ρηματικές, να γράψετε ένα μικρό κείμενο με κάποιους από τους «κανόνες» που υπάρχουν στο σχολείο της ειρήνης για την εφημερίδα του σχολείου σας.

è Ισότιμη συμμετοχή Ισραηλινών, Εβραίων και Αράβων παλαιστινιακής καταγωγής στην εκπαίδευση

è Καθημερινή επικοινωνία μεταξύ των παιδιών και των δύο λαών



6. α. Στο άρθρο υπάρχει η φράση: «*Το σχολείο που σας ανέφερα*». Σε ποιον χρόνο είναι το ρήμα της πρότασης; Είναι σύνθετο ή απλό; Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα όπως στο παράδειγμα:

Οριστική ενεστώτα	Οριστική αορίστου
αναφέρω	ανέφερα
επιλέγω	
επιβάλλω	
απορρίπτω	
προβλέπω	
περιγράφω	

Παρατηρήστε τα παραπάνω ρήματα που είναι σύνθετα με προθέσεις. Τι παθαίνουν αυτές οι προθέσεις όταν μεταφέρεται το ρήμα στον αόριστο; Αν κλίνετε το ρήμα, συμβαίνει το ίδιο και στον πληθυντικό;

β. Συμπληρώστε το παρακάτω κείμενο του δημοσιογράφου που επισκέφτηκε το σχολείο με τα ρήματα που ταιριάζουν από τον παραπάνω πίνακα σε χρόνο αόριστο:

- Πριν από το ταξίδι μου στο Ισραήλ ότι αυτή θα ήταν μια αξέχαστη εμπειρία, και πραγματικά είχα δίκιο.
- Στο σχολείο που σας κανείς δεν κανέναν επειδή ανήκε σε άλλη φυλή.
- Οι άνθρωποι εκεί έναν ειρηνικό τρόπο συμβίωσης με αλληλοκατανόηση και εμπιστοσύνη.
- Οι δάσκαλοι μου με κάθε λεπτομέρεια πώς περνούν τα παιδιά μια μέρα σ' αυτό το σχολείο και το πείραμα μου φάνηκε πολύ ενδιαφέρον.




7. Ένας φίλος ή μία φίλη σας πιστεύει ότι η «Όαση Ειρήνης» δεν μπορεί να βοηθήσει για πραγματική ειρήνη στην περιοχή, με το επιχείρημα ότι «ένας κούκος δε φέρνει την άνοιξη».

Ποια είναι η δική σας γνώμη; Γράψτε ένα κείμενο όπου θα προσπαθήσετε να στηρίξετε και να αιτιολογήσετε τη γνώμη σας.

Μην ξεχάσετε:

- ➡ να αναφέρετε επιχειρήματα
- ➡ να χρησιμοποιήσετε φράσεις που να δείχνουν τα συναισθήματά σας
- ➡ να χρησιμοποιήσετε λέξεις που δηλώνουν άποψη
- ➡ να χρησιμοποιήσετε αιτιολογικές, τελικές και αποτελεσματικές προτάσεις
- ➡ να χρησιμοποιήσετε απρόσωπα ρήματα



Συμμαχία
**ΣΤΑΜΑΤΗΣΤΕ
ΤΟΝ ΠΟΛΕΜΟ**

ΠΑΝΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΜΕΡΑ ΑΝΤΙΠΟΛΕΜΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΟ
ΑΝΤΙΠΟΛΕΜΙΚΟ
ΣΥΜΜΑΛΗΤΗΡΙΟ
ΣΤΗΝ ΑΘΗΝΑ

15
ΦΛΕΒΑΡΗ
12_μ ΣΥΝΤΑΓΜΑ



1. Παρατηρήσατε την αφίσα της προηγούμενης σελίδας; Μπορείτε τώρα ν' απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις:

- α. Για ποιο γεγονός μάς ενημερώνει η αφίσα;
- β. Ποιες βασικές πληροφορίες μάς δίνει γι' αυτό;
- γ. Το συλλαλητήριο έχει μόνο πανελλαδικό χαρακτήρα;
- δ. Ποιο είναι το κυρίαρχο χρώμα της αφίσας; Γιατί νομίζετε ότι συμβαίνει αυτό;
- ε. Ποιες είναι οι πληροφορίες που βρίσκονται σε έντονο χρώμα; Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;



2. Περιπατώντας σε κάποιον κεντρικό δρόμο διαβάζετε αυτή την αφίσα. Θα θέλατε να πάρετε μέρος σ' αυτό το συλλαλητήριο; Δικαιολογήστε την απάντησή σας.



3. Στο σχολείο σας διοργανώνετε μια αντιπολεμική εκδήλωση με θέμα «Δώστε μια ευκαιρία στην ειρήνη». Θα υπάρχει έκθεση ζωγραφικής των παιδιών του σχολείου σας και θα ακολουθήσει συζήτηση.

Φτιάξτε μια αφίσα που θα περιλαμβάνει τις βασικές πληροφορίες:

- ➡ Για ποιο γεγονός πρόκειται, πότε (ημέρα και ώρα), σε ποιο χώρο, ποιος παρουσάζει ή διοργανώνει το γεγονός, ποιοι παίρνουν μέρος.
- ➡ Θυμηθείτε ότι πρέπει τα χρώματα της αφίσας να είναι έντονα για να τραβάει την προσοχή!

Μπορείτε να διαβάσετε από το Ανθολόγιο:

- Γιάννης Ρίτσος, *Ειρήνη* (σελ. 243)
- Φερειντούν Φαριάντ, *Όνειρα με χαρταετούς και περιστέρια* (σελ. 244)

Διαβάστε – Δείτε – Ακούστε – Επισκεφτείτε



- Δημόπουλος Ντίνος, *Αν όλα τα παιδιά του κόσμου*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 1986
- Καλιότσος Παντελής, *Τα ξύλινα σπαθιά*, εκδ. Κέδρος, Αθήνα, 1985
- Σακελλαρίου Χάρης, *Ομήρου Βατραχομομαχία*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 1990
- *Τα δικαιώματα των παιδιών*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 1994
- Τρουαγιά Ανρί, *Ανάμεσα σε δυο πατρίδες*, μετάφρ. Μ. Καρακώστα, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002



- Γκάντι, Ρίτσαρντ Ατέμπορο, 1982
- *Η ζωή είναι ωραία*, Ρομπέρτο Μπενίνι, 1997
- *Η Κιβωτός του Σερβαντάκ*, Κάρεν Ζέμαν, 1971



- *Ερηνούλα μου*, σίχοι Κ. Τριπολίτης, μουσική Δ. Μούτσης
- *Όταν τελειώσει ο πόλεμος*, σίχοι Ι. Καμπανέλλης, μουσική Μ. Θεοδωράκης

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις

- www.amnesty.gr
- www.human-rights.cy.net
- www.unicef.gr

Παράρτημα Β΄





