



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Π.3.2.5 Πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση αντιπροσωπευτικού αριθμού σεναρίων από κάθε τύπο σε διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές συνθήκες πραγματικής τάξης

Νεοελληνική Γλώσσα

Α΄ Λυκείου

Τίτλος:

«Τέχνη και Σχολείο»

Συγγραφή: ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΣΕΦΕΡΑΗ

Εφαρμογή: ΠΟΛΥΞΕΝΗ ΜΠΙΛΛΑ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Θεσσαλονίκη 2014



ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΕΡΓΟΥ

ΠΡΑΞΗ: «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση» MIS 296579 (κωδ. 5.175), - ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΠΡΑΞΗ, στους άξονες προτεραιότητας 1-2-3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», η οποία συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και εθνικούς πόρους.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: Ι. Ν. ΚΑΖΑΖΗΣ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: ΒΑΣΙΛΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΗΣ

ΠΑΡΑΔΟΤΕΟ: Π.3.2.5. Πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση αντιπροσωπευτικού αριθμού σεναρίων από κάθε τύπο σε διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές συνθήκες πραγματικής τάξης.

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΠΑΡΑΔΟΤΕΟΥ: ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ

Υπεύθυνος υπο-ομάδας εργασίας γλώσσας: Δημήτρης Κουτσογιάννης

ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

<http://www.greeklanguage.gr>

Καραμαούνα 1 – Πλατεία Σκρα Τ.Κ. 55 132 Καλαμαριά, Θεσσαλονίκη

Τηλ.: 2310 459101, Φαξ: 2310 459107, e-mail: centre@komvos.edu.gr



A. ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Τίτλος

Τέχνη και Σχολείο

Εφαρμογή σεναρίου

Πολυξένη Μπίλλα

Δημιουργία σεναρίου

Παναγιώτα Σεφερλή

Διδακτικό αντικείμενο

Νεοελληνική Γλώσσα

Τάξη

Β΄ Λυκείου

Σχολική μονάδα

Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Αγίων Αναργύρων

Χρονολογία

Από 30-04-2014 έως 14-05-2014

Διδακτική/θεματική ενότητα

«Έκφραση-Έκθεση», Β΄ Λυκείου, 3^η ενότητα: Παρουσίαση-Κριτική, Θέματα για συζήτηση και έκφραση-έκθεση (σχετικά με την τέχνη και την κριτική έργου τέχνης).

Διαθεματικό

Όχι

Χρονική διάρκεια



5 διδακτικές ώρες

Χώρος

I. Φυσικός χώρος:

Εντός σχολείου: αίθουσα διδασκαλίας, εργαστήριο πληροφορικής

Προϋποθέσεις υλοποίησης για δάσκαλο και μαθητή

Για την υλοποίηση του σεναρίου απαιτήθηκαν μία ώρα στην αίθουσα διδασκαλίας και τέσσερις στο Εργαστήριο Πληροφορικής. Το Εργαστήριο ήταν εξοπλισμένο με προβολικό μηχάνημα και οθόνη προβολής, τα οποία αξιοποιήσαμε για την προβολή εργασίας των μαθητών. Την εργασία μετέφερα για προβολή από τους σταθμούς εργασίας του Εργαστηρίου στον δικό μου υπολογιστή με φορητή συσκευή αποθήκευσης. Δεν αξιοποίησα κάποιο εικονικό χώρο, όπως Wiki, για την ανάρτηση των κειμένων που θα μελετούσαν οι μαθητές στο προσυγγραφικό στάδιο, αλλά τα έστειλα σε αυτούς με mail. Προκειμένου να διευκολυνθεί η εργασία στο Εργαστήριο Πληροφορικής, είναι καλό οι μαθητές σε τεχνικό επίπεδο να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση του επεξεργαστή κειμένου και σε επίπεδο οργάνωσης τάξης με την ομαδοκεντρική διδασκαλία.

Εφαρμογή στην τάξη

Το συγκεκριμένο σενάριο εφαρμόστηκε στην τάξη.

Το σενάριο στηρίζεται

Παναγιώτα Σεφερλή, Τέχνη και Σχολείο, Νεοελληνική Γλώσσα Β΄ Λυκείου, 2013.

Το σενάριο αντλεί

—



Β. ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ/ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κατά την υλοποίηση της διδακτικής πρότασης οι μαθητές διερεύνησαν τη σχέση τέχνης και σχολείου. Εκκινώντας από την κατάθεση του προσωπικού βιώματος (μία διδακτική ώρα), προχώρησαν ατομικά ή ομαδικά στην παραγωγή κειμένου για το θέμα, αφού μελέτησαν σχετικό υλικό στο σπίτι, το οποίο τους είχα στείλει με mail. Η παραγωγή έγινε είτε χειρόγραφα είτε στον υπολογιστή και οι μαθητές συμπλήρωσαν φύλλο αυτοαξιολόγησης (δεύτερη και τρίτη ώρα της εφαρμογής). Κατά το τελευταίο δίωρο της υλοποίησης του σεναρίου πραγματοποιήθηκε η διόρθωση των κειμένων. Ακολουθώντας τη διαδικασία της ετεροαξιολόγησης (Κατσαρού 2001), οι μαθητές κατά την πρώτη ώρα της φάσης αυτής αντάλλαξαν κείμενα και διόρθωσαν αυτά των συμμαθητών τους. Στα χειρόγραφα κείμενα η διόρθωση έγινε με τον ίδιο τρόπο, ενώ για τα ηλεκτρονικά αξιοποιήθηκε ο επεξεργαστής κειμένου και συγκεκριμένα οι εντολές εισαγωγής σχολίων. Την επόμενη ώρα, σε επίπεδο ολομέλειας πλέον, πρόβαλα ένα από τα διορθωμένα κείμενα και συζητήσαμε τις αλλαγές που είχαν προταθεί. Όπως επισημαίνει η συντάκτρια της διδακτικής πρότασης, μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν «ότι το γράψιμο ενέχει έναν δυναμικό χαρακτήρα που προϋποθέτει συνεχείς αναθεωρήσεις και τροποποιήσεις μέχρι την τελική εκδοχή» (Σεφερλή 2013: 5).

Γ. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύλληψη και θεωρητικό πλαίσιο

Κατά την υλοποίηση του σεναρίου προσεγγίστηκε το θέμα της σχέσης τέχνης και σχολείου μέσα από μια διαδικασία που εστίασε στην εξοικείωση των μαθητών με τον δυναμικό χαρακτήρα της γραφής. Για τον σκοπό αυτό αξιοποιήθηκε η ετεροδιόρθωση στο πλαίσιο της ομάδας αλλά και της ολομέλειας με συγκεκριμένα κριτήρια.



Σύμφωνα με τη συντάκτρια, το σενάριο στηρίζεται σε μαθησιακές διαδικασίες κονστρουκτιβιστικού τύπου. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει, «η διαπραγμάτευση των σχετικών με την αναθεώρηση και βελτίωση των μαθητικών κειμένων, είτε στο πλαίσιο της ομάδας είτε στο πλαίσιο της ολομέλειας, γίνεται με σκοπό να επανεξετάσουν οι μαθητές τις αναπαραστάσεις τους για τον δυναμικό χαρακτήρα της γραφής, να συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία της διόρθωσης και να εξοικειωθούν με μεταγνωστικές διαδικασίες πάνω στα κείμενά τους, διαμορφώνοντας έτσι μια σαφέστερη εικόνα για τον εαυτό τους, ως υποκειμένων που μαθαίνουν και γράφουν» (Σεφερλή 2013: 6).

Σε όλα δε τα στάδια της συγγραφικής διαδικασίας (προσυγγραφικό, συγγραφικό, διόρθωσης και αναθεώρησης) αξιοποιήθηκαν οι ΤΠΕ ως μέσα πρακτικής γραμματισμού. Ιδιαίτερα κατά το πρώτο στάδιο, η αξιοποίηση επιλεγμένου διαδικτυακού υλικού έδωσε στους μαθητές τη δυνατότητα «να εξοικειωθούν με πιο απαιτητικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού, όπως είναι η ανάγνωση, η αξιολόγηση και η δημιουργική ανασύνθεση της πληροφορίας, πρακτικές που συνήθως απουσιάζουν από το ρεπερτόριο των μαθητών, αλλά είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη διαμόρφωση της εγγράμματης ταυτότητάς τους (Κουτσογιάννης 2007)» (Σεφερλή 2013: 6).

Δ. ΣΚΕΠΤΙΚΟ-ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΤΟΥΣ

Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες, πεποιθήσεις, πρότυπα, στάσεις ζωής

Όπως σημειώνει η συντάκτρια του σεναρίου, «η εξοικείωση των μαθητών με τα καλλιτεχνικά δρώμενα και έργα, η βιωματική προσέγγισή τους, η αναγκαιότητα ή μη της διδασκαλίας της τέχνης στο σχολείο και οι τρόποι διδασκαλίας της είναι ζητήματα που σχετίζονται με τον κόσμο των μαθητών μας, γιατί, όπως διαπιστώνουμε συχνά, ενώ έχουν την ανάγκη να εκφραστούν δημιουργικά και πρωτότυπα, η σχολική πραγματικότητα με τον ωφελμιστικό και χρησιμοθηρικό



χαρακτήρα που έχει αποκτήσει ιδιαίτερα στο Λύκειο, είτε υποβαθμίζει είτε υπονομεύει, είτε ματαιώνει αυτή την ανάγκη. Το πρόβλημα δεν αφορά μόνο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα· συνδέεται προφανώς με το γενικότερο κλίμα της υποβάθμισης των ανθρωπιστικών σπουδών έναντι των τεχνοκρατικών, που παρατηρείται στον δυτικό κόσμο» (Σεφερλή 2013: 6-7). Σε αυτό το πλαίσιο, επιδιώχθηκε οι μαθητές:

- Να εκθέσουν τις εμπειρίες τους για τη σχέση που έχουν αναπτύξει με τις διάφορες μορφές τέχνης, ιδιαίτερα στον χώρο του σχολείου.
- Να προβληματιστούν για τη σημασία-αναγκαιότητα της τέχνης στη δική τους καθημερινότητα, στο πλαίσιο της σχολικής και εξωσχολικής ζωής.
- Να διαμορφώσουν και να εκφράσουν την προσωπική τους άποψη σχετικά με το υπό συζήτηση θέμα.

Γνώσεις για τη γλώσσα

Ακολουθώντας το σκεπτικό που ορίζεται στη διδακτική πρόταση (Σεφερλή 2013: 7-8), οι στόχοι που τέθηκαν κατά την εφαρμογή ήταν οι μαθητές:

- Να αξιοποιήσουν όσα έμαθαν στην ενότητα «Σημειώσεις-Περίληψη» κατά το προσυγγραφικό στάδιο, κρατώντας σημειώσεις και συνθέτοντας το διάγραμμα των κειμένων τους. Στόχος αυτής της δραστηριότητας ήταν να ασκηθούν στην αφαιρετική διαδικασία και στην επισήμανση του σημαντικού με τρόπο που έχει νόημα για τους ίδιους, καθώς επρόκειτο να αξιοποιήσουν το υλικό αυτό για τη σύνθεση των δικών τους κειμένων.
- Να συνθέσουν και να οργανώσουν την επιχειρηματολογία τους, καθώς και να επιλέξουν το κατάλληλο ύφος ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας (ρόλος ομιλητή/γράφοντος, αποδέκτες, είδος κειμένου).
- Να αναπτύξουν δεξιότητες και στρατηγικές μεταγνωστικού τύπου πάνω στα γραφόμενά τους και να εξοικειωθούν με τον ρευστό χαρακτήρα της γραφής.



Γραμματισμοί

Στο επίπεδο αυτό, σύμφωνα και με τα οριζόμενα στη διδακτική πρόταση (Σεφερλή 2013: 8), επιχειρήθηκε οι μαθητές:

- Να ασκηθούν στο περιβάλλον του επεξεργαστή κειμένου, αξιοποιώντας τον ως μέσο πρακτικής γραμματισμού.
- Να εξοικειωθούν με τον δυναμικό χαρακτήρα της γραφής και διόρθωσης, πειραματιζόμενοι με επάλληλες γραφές, μετατροπές, προσθαφαιρέσεις και βελτιώσεις του αρχικού κειμένου.
- Να αναγνώσουν πολυτροπικά κείμενα με τρόπο δημιουργικό και κριτικό και να τα αξιοποιήσουν στην παραγωγή δικών τους κειμένων.

Διδακτικές πρακτικές

Κατά την εφαρμογή του σεναρίου, οι μαθητές εργάστηκαν ατομικά ή ομαδικά για τη διερεύνηση του θέματος. Αρχικά, ως άτομα κατέθεσαν το προσωπικό τους βίωμα για τη σχέση τους με την τέχνη στο πλαίσιο του σχολείου και μελέτησαν επιλεγμένο κειμενικό υλικό με στόχο να το αποδελτιώσουν, ώστε να το αξιοποιήσουν για τη σύνταξη δικού τους κειμένου. Συνέταξαν το κείμενό τους ως άτομα ή μέλη ομάδας, με τη βοήθεια του επεξεργαστή κειμένου ή χειρόγραφα.

Με στόχο την εξοικείωσή τους με διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, η παραπάνω οργάνωση των μαθητών διευρύνθηκε και οδήγησε σταδιακά σε συζήτηση στο πλαίσιο της ολομέλειας. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτοαξιολογήθηκαν με τη βοήθεια συγκεκριμένης ρουμπρίκας και, με την ίδια σύνθεση με την οποία είχαν συντάξει το δικό τους κείμενο, προχώρησαν στην ετεροαξιολόγηση/ετεροδιόρθωση κειμένων των συμμαθητών τους. Οι παρεμβάσεις τους στο τελευταίο αυτό στάδιο συζητήθηκαν στην ολομέλεια με αφορμή ένα από τα διορθωμένα κείμενα, με στόχο την επιλογή της καταλληλότερης για μια τελική εκδοχή του κειμένου.



Ε. ΛΕΠΤΟΜΕΡΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

Αφετηρία

Αφετηρία της εφαρμογής της διδακτικής πρότασης αποτέλεσε σχετική θεματική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου («Έκφραση-Έκθεση», β' τεύχος, σ. 179). Ωστόσο, όπως σημειώνει και η δημιουργός του σεναρίου, η προσέγγιση του θέματος θα μπορούσε να γίνει και με άλλες αφορμές, «όπως, για παράδειγμα μουσικές, θεατρικές ή εικαστικές εκδηλώσεις οργανωμένες από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και, ιδιαίτερα, κατά το κλείσιμό της». Ανάλογες ευκαιρίες θα μπορούσαν να δώσουν «η παρακολούθηση ταινιών ή θεατρικών παραστάσεων, η επίσκεψη σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία ή σε εκθέσεις» (Σεφερλή 2013: 9).

Σύνδεση με τα ισχύοντα στο σχολείο

Η εφαρμογή του σεναρίου εντάχθηκε στο πλαίσιο του τυπικού σχολικού γραμματισμού και συνδέθηκε: α) με τα θέματα για συζήτηση και έκφραση-έκθεση του σχολικού εγχειριδίου σχετικά με την τέχνη που εντάσσονται στην ενότητα «Παρουσίαση-Κριτική» και β) με τη διαδικασία των γραπτών σημειώσεων και του διαγράμματος που αποτελούν μέρος της ενότητας «Σημειώσεις-Περίληψη». Ωστόσο, σύμφωνα και με τα παραπάνω αναφερόμενα (*Αφετηρία*), θα μπορούσε να συνδεθεί και με δράσεις του ημιτυπικού και άτυπου σχολικού γραμματισμού.

Αξιοποίηση των ΤΠΕ

Κατά την υλοποίηση του σεναρίου, οι ΤΠΕ αξιοποιήθηκαν ως μέσα πρακτικής γραμματισμού, μέσα δηλαδή για ανάγνωση, γραφή και επικοινωνία. Ως μέσα γραφής συνέβαλαν στην εξοικείωση των μαθητών με τον δυναμικό χαρακτήρα της γραφής (Κουτσογιάννης 1998), ενώ ως μέσα επικοινωνίας διευκόλυναν την ανταλλαγή ηλεκτρονικών μηνυμάτων κατά το προσυγγραφικό στάδιο (ενημέρωση μαθητών και αποστολή υλικού για προετοιμασία του συγγραφικού σταδίου).



Κείμενα

- Νέα μελέτη του δικτύου Ευρυδική για την αισθητική αγωγή στην εκπαίδευση [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/national_press_release/PR113EL.pdf]
- Κουμίδου, Α. «Για-Τι Θέατρο;» [παράκειται στο «[Παράρτημα](#)», στο τέλος του αρχείου]
- Μουστάρδα, Ρ. & Κ. Πενέκελης. 2010. «Το αγαθό της μουσικής στην εκπαίδευση και το μάθημα της μουσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο». *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14, Δεκέμβριος. [http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_14/105-122.pdf]
- [Η διδασκαλία της τέχνης](#): Άρθρο στην ηλεκτρονική έκδοση της εφημερίδας *Το Βήμα*.
- [Για την καλλιτεχνική διδασκαλία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης](#): Ανακοίνωση στην ιστοσελίδα της Ένωσης Εκπαιδευτικών Εικαστικών Μαθημάτων.
- [Η σημασία της καλλιτεχνικής αγωγής στην ανάπτυξη των παιδιών](#): Άρθρο σε ηλεκτρονική εφημερίδα (*Πατμιακά Χρονικά*).
- [Τέχνη και σχολείο](#): Εκπαιδευτικό άρθρο σε ιστοσελίδα.
- [Με τον παλμό του πολιτισμού για ένα ζωντανό σχολείο](#): Προτάσεις για τη διδασκαλία της τέχνης στο πλαίσιο του 2^{ου} Συμποσίου της ΠΕΕΠΟΘΕ.
- [Πάμε σινεμά](#): Ιστοσελίδα του ομότιτλου προγράμματος.

Διδακτική πορεία/στάδια/φάσεις

1η διδακτική ώρα εφαρμογής [αίθουσα διδασκαλίας 30/04/2014]

Κατά την πρώτη φάση (μία διδακτική ώρα), αφού ενημέρωσα τους μαθητές για το περιεχόμενο και τη στοχοθεσία του σεναρίου, προχώρησα στην αφόρμηση του προβληματισμού σχετικά με τη σχέση τέχνης και σχολείου, θέτοντας το ερώτημα που προτείνεται στη διδακτική πρόταση (Σεφερλή 2013: 10-11): «Καταθέστε την



εμπειρία σας για τη διδασκαλία της τέχνης στο σχολείο, τις ευκαιρίες που είχατε/έχετε στο σχολείο για να οικοδομήσετε μια βιωματική σχέση με κάποια ή κάποιες μορφές τέχνης και τους τρόπους μέσω των οποίων αναπτύξατε/αναπτύσσετε τη σχέση αυτή».

Στο σημείο αυτό διαφοροποίησα την εξέλιξη του σεναρίου σε σχέση με τα οριζόμενα στη διδακτική πρόταση (Σεφερλή 2013: 11). Δεν προχωρήσαμε δηλαδή αμέσως σε συζήτηση, καθώς σκέφθηκα ότι ίσως δεν δοθεί σε όλους η δυνατότητα να μιλήσουν ή δεν θελήσουν να εκφραστούν προφορικά. Τους έδωσα χρόνο 10' και τους ζήτησα να σκεφθούν και να καταγράψουν την εμπειρία τους ατομικά. Στη συνέχεια, προχωρήσαμε στην ανακοίνωση των καταγραφών τους και σε συζήτηση. Είναι γεγονός ότι ανέμενα σε μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικές αναφορές στο θέμα. Όπως σημειώνει και η συντάκτρια της διδακτικής πρότασης, «οι εμπειρίες που θα μοιραστούν οι μαθητές στο πλαίσιο της ολομέλειας-κοινότητας, αναμένουμε ότι θα αναδείξουν το πρόβλημα ή πτυχές του προβλήματος, όπως την ελλειμματική διδασκαλία της τέχνης, τη θεωρητική και όχι βιωματική προσέγγισή της, αλλά, πιθανώς, και θετικά παραδείγματα (Σεφερλή 2013: 11). Με έκπληξη διαπίστωσα ότι 23 στους 26 μαθητές υποστήριζαν ότι είχαν στο σχολείο ευκαιρίες να οικοδομήσουν μια τέτοια σχέση. Ένας μάλιστα διαχώρισε τη δυνατότητα από το αποτέλεσμα, υποστηρίζοντας ότι του δόθηκαν μεν ευκαιρίες, δεν ανέπτυξε όμως μια βιωματική σχέση για προσωπικούς λόγους (δεν τον ενδιέφερε). Στην πλειονότητά τους αναφέρθηκαν στο τυπικό και άτυπο πρόγραμμα του σχολείου (μαθήματα αισθητικής αγωγής στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ερευνητικές εργασίες για τη φωτογραφία και το λαϊκό θέατρο) σχολικές γιορτές, πολιτιστικά προγράμματα και ομίλους (μουσικής, χορού, θεάτρου).

Στη συνέχεια, τους ενημέρωσα για τη δραστηριότητα του επόμενου δίωρου, το είδος και το θέμα του κειμένου που θα συντάσσαν στο σχολείο, καθώς και ότι είχαν περιθώριο μιας εβδομάδας να μελετήσουν και να αποδελτιώσουν επιλεγμένο υλικό.



Το υλικό αυτό το έστειλα στο mail τους. Τους ενημέρωσα, επίσης, ότι μπορούσαν να φέρουν μαζί τους τις σημειώσεις που θα δημιουργούσαν.

2η και 3^η διδακτική ώρα εφαρμογής [Εργαστήριο Πληροφορικής 07/05/2014]

Κατά τη φάση αυτή προχωρήσαμε στη συγγραφή των κειμένων με βάση τις οδηγίες του [Φύλλου Εργασίας](#) που περιλαμβάνεται στη διδακτική πρόταση (Σεφερλή 2013: 16). Το θέμα που είχαν οι μαθητές να πραγματοποιούν ήταν: «Αν πιστεύετε ότι η εξοικείωση με την τέχνη αποτελεί έναν βασικό σκοπό της εκπαίδευσης, να τεκμηριώσετε την άποψή σας και να διατυπώσετε τις σκέψεις σας για μια ουσιαστικότερη συμβολή του σχολείου στο θέμα αυτό. Έπειτα, να υποβάλετε γραπτά τις προτάσεις σας στον Σύλλογο των καθηγητών, στο πλαίσιο του προγραμματισμού δράσεων για την επόμενη σχολική χρονιά. Εννοείται ότι στην περίπτωση αυτή θα χρησιμοποιήσετε το κατάλληλο ύφος και την κατάλληλη γλωσσική ποικιλία (όριο λέξεων: 400)».

Παρόντες ήταν 21 μαθητές. Εργάστηκαν ομαδικά 11 μαθητές σε τέσσερις ομάδες (τρεις τριμελείς και μια διμελή). Οι υπόλοιποι εργάστηκαν ατομικά. Τρεις από τις ομάδες εργάστηκαν σε Η/Υ. Συνολικά σε Η/Υ, ομαδικά ή ατομικά, εργάστηκαν 10 μαθητές. Παρότι υπήρχε δυνατότητα για εργασία περισσότερων μαθητών σε υπολογιστή, οι υπόλοιποι εξέφρασαν την επιθυμία να γράψουν χειρόγραφα, διότι, όπως ανέφεραν, δεν είχαν μεγάλη ευχέρεια στην πληκτρολόγηση και δεν θα προλάβαιναν να ολοκληρώσουν το κείμενό τους. Κατά τη διάρκεια της εργασίας, οι μαθητές που έγραφαν συνεργατικά συζητούσαν, αξιολογούσαν τα επιχειρήματα των άλλων μελών της ομάδας και αξιοποιούσαν τις σημειώσεις του καθενός. Βέβαια, δεν είχαν προετοιμαστεί όλοι. Δύο μαθητές που δούλευαν ομαδικά σε Η/Υ ρώτησαν αν μπορούσαν εκείνη τη στιγμή να μελετήσουν το υλικό ή ακόμα και να αναζητήσουν κάποια στοιχεία μέσω του διαδικτύου. Τους το επέτρεψα, αλλά ζήτησα να το καταγράψουν στο [Φύλλο Αυτοαξιολόγησης](#) που μοίρασα, σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στο σενάριο (Σεφερλή 2013: 12). Τελικά, όταν είδαν ότι το υλικό δεν



ήταν αποδελτιωμένο, εγκατέλειψαν την προσπάθεια και έγραψαν μόνοι τους. Μια ομάδα τριών ατόμων που έγραψε χειρόγραφα αξιοποίησε μόνο τη μία από τις δύο ώρες, θεωρώντας, ωστόσο, ότι έκανε πολύ καλή δουλειά...

Στο τέλος του διδακτικού δίωρου συγκέντρωσα τις εργασίες μαζί με τα φύλλα αυτοαξιολόγησης και τις σημειώσεις, ώστε να ελέγξω τον βαθμό δημιουργικής αξιοποίησής τους. Τις εργασίες σε ηλεκτρονική μορφή τις πήρα με φορητή συσκευή αποθήκευσης. Μια μαθήτρια που έγραφε ατομικά, παρέδωσε το γραπτό της, αλλά ζήτησε να ξαναγράψει στο σπίτι το θέμα, γιατί δεν ήταν ευχαριστημένη από το κείμενό της. Ο ψίθυρος των συνεργαζόμενων στις ομάδες δεν την άφηνε να συγκεντρωθεί, καθώς, όπως ανέφερε, χρειαζόταν απόλυτη ησυχία για να σκεφθεί.

4η και 5^η διδακτική ώρα εφαρμογής [Εργαστήριο Πληροφορικής 14/05/2014]

Την εβδομάδα που μεσολάβησε μεταξύ της προηγούμενης και αυτής της φάσης υλοποίησης του σεναρίου, μελέτησα τα κείμενα των μαθητών, ώστε να έχω εικόνα του τρόπου με τον οποίο πραγματοποιήθηκαν το θέμα και να μπορώ να κάνω επισημάνσεις κατά τη διαδικασία συζήτησης στην ολομέλεια που θα ακολουθούσε. Σημείωσα τις παρατηρήσεις μου σε αντίγραφο του κάθε κειμένου, ώστε να το παραδώσω διορθωμένο κατά τη λήξη της υλοποίησης του σεναρίου.

Όταν οι μαθητές προσήλθαν στο Εργαστήριο Πληροφορικής, τους εξήγησα καταρχάς τη διαδικασία διόρθωσης των κειμένων τους την οποία θα ακολουθούσαμε. Κατά την πρώτη ώρα της φάσης αυτής οι μαθητές θα προχωρούσαν σε ετεροαξιολόγηση των κειμένων των συμμαθητών τους με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, ενώ κατά την επόμενη ώρα σε επίπεδο ολομέλειας θα συζητούσαμε τις παρεμβάσεις τους με αφετηρία ένα από τα κείμενα.

Η ετεροδιόρθωση πραγματοποιήθηκε ανάλογα με τον τρόπο εργασίας κατά τη φάση συγγραφής των κειμένων. Οι τέσσερις ομάδες αντάλλαξαν μεταξύ τους κείμενα, ενώ οι ατομικές εργασίες διορθώθηκαν από μεμονωμένα, επίσης, άτομα. Στην τελευταία περίπτωση, όρισα εγώ τα ζευγάρια με τυχαίο τρόπο. Ανάλογα, τα



ηλεκτρονικά κείμενα διορθώθηκαν με αξιοποίηση των δυνατοτήτων του επεξεργαστή κειμένου, ενώ τα χειρόγραφα με αντίστοιχο τρόπο. Κατά τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους το [Φύλλο Ετεροαξιολόγησης](#) που προτείνεται στη διδακτική πρόταση.

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με μεγάλη σοβαρότητα στον ρόλο τους. Μελετούσαν με προσοχή το κείμενο και έκαναν τις επισημάνσεις τους όπου θεωρούσαν ότι αυτό επιδεχόταν βελτίωση. Οι εκφράσεις του προσώπου τους ήταν, σε κάποιες περιπτώσεις, δηλωτικές της αποδοκμασίας ή του προβληματισμού τους ως προς τις επιλογές του συντάκτη ή των συντακτών του κειμένου που διόρθωναν. Συνοφρύνονταν ή κουνούσαν το κεφάλι τους κατά τρόπο που εξέφραζε μη αποδοχή των επιλογών αυτών.

Κατά το διάλειμμα διέτρεξα τα διορθωμένα κείμενα σε σχέση και με τα Φύλλα Αυτοαξιολόγησης. Μπορώ να πω ότι οι διορθωτές ήταν αρκετά αυστηροί και σε κάποιες περιπτώσεις, οι παρατηρήσεις τους έδειχναν ότι θα έδιναν αρκετά χαμηλότερο βαθμό από αυτόν που είχε δοθεί από τον δημιουργό ή τους δημιουργούς του κειμένου. Επέλεξα ένα από τα ηλεκτρονικά διορθωμένα κείμενα (παρατίθεται στον φάκελο «Γεκμήρια») και το μετέφερα στον υπολογιστή μου, ώστε να το προβάλλω κατά την επόμενη διδακτική ώρα με τη βοήθεια του προβολικού μηχανήματος του Εργαστηρίου.

Κατά την προβολή του κειμένου, αφού το διάβασα, ώστε να έχουν εικόνα του όλου, συζητήσαμε τις διορθώσεις που είχαν γίνει, αλλά επεκτείναμε τον προβληματισμό μας και σε ζητήματα που έθετα εγώ στους μαθητές. Ξεκινήσαμε με την προσφώνηση «Κύριε Διευθυντά, Αξιότιμα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων,» την οποία οι μαθητές έκριναν ανάλογη ως προς το ύφος και το περιεχόμενο με την περίπτωση επικοινωνίας. Προχωρώντας στην προλογική παράγραφο, έκριναν θετικό ότι οι συντάκτες του κειμένου είχαν αναφερθεί στην ιδιότητά τους, την ιδιότητα των αποδεκτών και το θέμα του.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Στο πλαίσιο οργάνωσης δραστηριοτήτων για το νέο σχολικό έτος, ως μέλη του Μαθητικού Συμβουλίου του σχολείου μας, μα πρωτίστως ως πνευματικά ανήσυχοι νέοι, θα θέλαμε να σας γνωστοποιήσουμε τους προβληματισμούς και τις σκέψεις μας σχετικά με τη συμβολή του σχολείου στη δημιουργία μιας ουσιαστικότερης επαφής μεταξύ μαθητή και τέχνης. Γνωρίζοντας, λοιπόν, το ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ζήλο που έχετε επιδείξει για την ένταξη των καλλιτεχνικών δρωμένων στη σχολική ζωή, θεωρούμε ότι είστε ο πλέον αρμόδιος φορέας για να υλοποιηθούν οι προτάσεις μας.

Συνεχίσαμε με την επισήμανση που είχαν κάνει οι διορθωτές στη φράση του κειμένου: «Όπως γνωρίζετε και οι ίδιοι, η θέση της τέχνης στη ζωή του ανθρώπου είναι δεδομένη» της δεύτερης παραγράφου. Σύμφωνα με το σχόλιό τους, «δεν είναι δεδομένη η θέση της τέχνης στη ζωή του ανθρώπου στη σύγχρονη εποχή, αντίθετα ο άνθρωπος έχει αποστασιοποιηθεί από αυτήν». Οι συντάκτες συμφώνησαν, αλλά διαμαρτυρήθηκαν ότι δεν είχε προταθεί εναλλακτική διατύπωση.

Όπως γνωρίζετε και οι ίδιοι, η θέση της τέχνης στη ζωή του ανθρώπου είναι δεδομένη. Από τα αρχαία ακόμα χρόνια ο άνθρωπος κατέβαλλε προσπάθειες να σχεδιάσει και να ζωγραφίσει διάφορα υλικά, να σκαλίζει περίτεχνα το μάρμαρο και το ξύλο, να αναπαραγάγει αρμονικούς ήχους ή ακόμα και να συγγράψει έργα πνευματικού περιεχομένου. Οι πρώιμες αυτές μορφές τέχνης εξελίχθηκαν με την πάροδο του χρόνου παίρνοντας τη μορφή που γνωρίζουμε σήμερα. Όμως σε τι οφείλεται η αξία της τέχνης; Φυσικά, στην πνευματική και πολιτιστική της προσφορά.

Ζήτησα τότε από τους διορθωτές να σκεφθούν πώς θα έπρεπε, κατά τη γνώμη τους, να ήταν διατυπωμένο το σημείο αυτό, με βάση και τα όσα αναφέρονταν στη συνέχεια της παραγράφου. Ύστερα από σύντομη «διαβούλευση» έδωσαν την ακόλουθη εκδοχή: «Όπως γνωρίζετε και οι ίδιοι, ο άνθρωπος διαχρονικά έδειξε καλλιτεχνικές ανησυχίες». Τους επισήμανα ότι έπρεπε να ελέγξουν κατά πόσο αυτή η εκδοχή υπαγόρευε τυχόν αλλαγές στη συνέχεια της παραγράφου και μου είπαν ότι θα διέγραφαν τη λέξη «ο άνθρωπος» από την αμέσως επόμενη περίοδο ως περιττή.

Στην τρίτη παράγραφο τους ζήτησα να σχολιάσουν τη δομή της αλλά και τις προτεινόμενες διορθώσεις. Σχολίασαν θετικά τη συνάφεια θεματικής περιόδου και λεπτομερειών και με αφορμή τις διορθώσεις των μαθητών συζητήσαμε τη χρήση του κόμματος πριν από τις αναφορικές προτάσεις. Στο σημείο αυτό έθεσα υπόψη τους μία ακόμη αναφορική πρόταση στην παράγραφο («στα οποία δεν περιλαμβάνεται καμία



μορφή τέχνης») και ζήτησα τη γνώμη τους για τη λειτουργία της και την αναγκαιότητα ή μη κόμματος πριν από αυτήν.

Δυστυχώς όμως, το ελληνικό σχολείο του 21^{ου} αιώνα έχει υιοθετήσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα τεχνοκρατικού χαρακτήρα το οποίο δεν αφήνει περιθώρια καλλιτεχνικής πνοής. Πράγματι, είναι επικεντρωμένο στα «βασικά μαθήματα» στα οποία δεν περιλαμβάνεται καμία μορφή τέχνης, παραγκωνίζοντας τα ανθρωπιστικά και καλλιτεχνικά μαθήματα. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από το γεγονός ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες δεν είναι ενταγμένες στο κύριο ωρολόγιο πρόγραμμα. Έτσι, η όποια έμφυτη δημιουργική ανησυχία των μαθητών εναποτίθεται στα χέρια ορισμένων καθηγητών οι οποίοι είναι πρόθυμοι να εκπονήσουν προγράμματα πέραν σχολικού ωραρίου.

Για τις επόμενες δύο παραγράφους οι διορθωτές δεν είχαν κάνει κάποιο σχόλιο.

Έχοντας επίγνωση της δεδομένης κατάστασης και ύστερα από εποικοδομητικό διάλογο μεταξύ μαθητών, καταλήξαμε σε ορισμένες προτάσεις για τον επαναπροσδιορισμό της θέσης της τέχνης στο σχολικό περιβάλλον. Θα ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικό αν ενσωματώνονταν μαθήματα καλλιτεχνικά και αισθητικής αγωγής όχι μονάχα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στα πρώτα χρόνια της δευτεροβάθμιας, αλλά και σε μεγαλύτερα έτη όπου οι μαθητές έχουν περισσότερες ικανότητες να αντιληφθούν τα ερεθίσματα και τα μηνύματα της τέχνης. Παράλληλα, επιτακτική είναι η ανάγκη για την ένταξη καλλιτεχνικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων στο πλαίσιο του σχολείου, οι οποίες δεν απευθύνονται αποκλειστικά σε μικρές ηλικίες, όπως θεωρούν πολλοί, αλλά είναι ζητήματα ήσσονος σημασίας και για τους νέους ανθρώπους.

Οι λύσεις όμως, δεν πηγάζουν μόνο από το ενδοσχολικό περιβάλλον, αλλά αναδύονται και από εξωτερικούς παράγοντες. Υπάρχουν λόγου χάρη, ποικίλοι οργανισμοί, σύλλογοι και ιδρύματα ικανά να οργανώσουν σεμινάρια, ημερίδες, εκδηλώσεις και δραστηριότητες με θέμα την τέχνη και τις πτυχές της. Η ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών, του σχολείου και των προαναφερθέντων φορέων θα δημιουργήσει πυρήνες πολιτισμού, των οποίων η δράση θα επηρεάσει σταδιακά τη σχολική κουλτούρα.

Στάθηκα καταρχάς στη χρήση της λέξης «ήσσονος» και στην καταλληλότητά της για την απόδοση της θέσης των συντακτών του κειμένου. Οι περισσότεροι μαθητές δεν διέκριναν κάποιο πρόβλημα. Δύο-τρεις μόνο πρότειναν την αντώνυμή της «μείζονος» ως κατάλληλη για το σημείο αυτό. Στη συνέχεια, τους ζήτησα να σχολιάσουν την επιχειρηματολογία που αναπτύσσεται στις παραγράφους αυτές σε σχέση με τη διατύπωση του θέματος που τους είχε δοθεί. Μου απάντησαν ότι οι συντάκτες του κειμένου ανταποκρίνονται στο ζητούμενο για τη διατύπωση προτάσεων με στόχο την ουσιαστικότερη συμβολή του σχολείου στην εξοικείωση των μαθητών με την τέχνη.



Όταν επέμεινα να διαβάσουν προσεκτικότερα την εκφώνηση του ζητούμενου, μερικοί μαθητές σήκωσαν το χέρι τους, για να υποστηρίξουν ότι η φράση «στο πλαίσιο του προγραμματισμού δράσεων για την επόμενη σχολική χρονιά» περιορίζει τις προτάσεις, που θα έπρεπε να διατυπωθούν, σε αυτές που είναι υλοποιήσιμες από τον Σύλλογο Διδασκόντων. Όπως, ωστόσο, πρόσθεσαν, ούτε οι ίδιοι είχαν λάβει υπόψη τους αυτήν την παράμετρο.

Στην επιλογική παράγραφο, οι συντάκτες του κειμένου ζήτησαν διευκρίνιση επί του σχολίου «Η συγκεκριμένη ερώτηση προσθέτει ένα επιπλέον ερώτημα, στο οποίο δεν δίνεται απάντηση» για την περίοδο: «Πώς όμως μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο εάν οι νέοι άνθρωποι δε δείξουν ενδιαφέρον για αυτήν και δεν αντιληφθούν την προσφορά της;».

Τέλος, γίνεται φανερό πως η τέχνη αποτελεί μια κληρονομιά του ανθρώπινου πολιτισμού η οποία πρέπει να προφυλαχθεί για να εξελιχθεί περαιτέρω. Πώς όμως μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο εάν οι νέοι άνθρωποι δε δείξουν ενδιαφέρον για αυτήν και δεν αντιληφθούν την προσφορά της; Έτσι λοιπόν, υπάρχει ατομική αλλά και συλλογική ευθύνη οι νέοι να μνηθούν στον κόσμο της τέχνης ώστε να συνεχιστεί η άνθηση του συγκεκριμένου τομέα, κάτι το οποίο μπορεί να επιτευχθεί με τη συμβολή του σχολείου.

Οι διορθωτές επικαλέστηκαν την αμέσως επόμενη επισήμανσή τους: «Γενικά σχόλια: Η επιχειρηματολογία είναι ελλιπής, γιατί παρότι δίνονται τρόποι ένταξης της τέχνης στα σχολεία, δεν αναφέρεται ο τρόπος με τον οποίο αυτοί θα βοηθήσουν στη λύση του προβλήματος». Όπως διευκρίνισαν, οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων δεν είναι διατεθειμένοι να μνηθούν στην τέχνη μόνο και μόνο επειδή αυτή θα ενταχθεί στο σχολείο. Οι περισσότεροι θα αδιαφορήσουν, γιατί έχουν φορτωμένο πρόγραμμα και ασχολούνται περισσότερο με τα μαθήματα που τους χρειάζονται για τις εισαγωγικές εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο. Σε αυτό συμφώνησαν και άλλοι μαθητές με τις παρεμβάσεις τους. Έφεραν παραδείγματα του καθημερινού εξοντωτικού προγράμματός τους κι επισήμαναν ότι σε αυτή τη φάση της φοίτησης στο σχολείο ένα μάθημα τέχνης θα ήταν άωφο, αν δεν λειτουργούσε ως διέξοδος και μέσο δημιουργικής εκτόνωσης. Πρότειναν εστίαση στον τρόπο με τον οποίο θα έρθουν σε



επαφή με την τέχνη και συγκεκριμένα να υπάρχουν πολλές επιλογές, να μην υπάρχει βαθμός και κυρίως το πλαίσιό τους να μην είναι θεωρητικό. Ως βασικότερο στοιχείο θεώρησαν αυτό της σύνδεσής τέτοιων μαθημάτων με τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Τους ρώτησα πώς θα έκριναν στο σημείο αυτό τη σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων με την τέχνη, ώστε αυτή να διατρέχει ολόκληρο το ωρολόγιο πρόγραμμα. Μου απάντησαν ότι κάτι τέτοιο θα συνέβαλε στη βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας και των άλλων μαθημάτων και επιπλέον δεν θα αύξανε τις ώρες του εβδομαδιαίου προγράμματος.

Πριν από τη λήξη της διδακτικής ώρας, τους ζήτησα να καταθέσουν τις εντυπώσεις τους από τις διαδικασίες που είχαμε ακολουθήσει. Οι μαθητές ανέφεραν ότι η διαδικασία της ετεροδιόρθωσης ήταν πολύ ενδιαφέρουσα. Τους έδωσε τη δυνατότητα πρόσβασης σε εργασίες συμμαθητών, στοιχείο πολύ σημαντικό και για τη δική τους αυτοαξιολόγηση, ενώ η συζήτηση στην ολομέλεια εμπλούτισε την οπτική τους.



ΣΤ. ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Το άρθρο 1(δ) του Ν. 1566, που αφορά στη δομή και τη λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ορίζει ως έναν από τους ειδικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης να υποβοηθεί τους μαθητές «να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες και να διαφυλάσσουν και προάγουν τον πολιτισμό». Τι γίνεται με την εφαρμογή του νόμου αυτού στο σχολείο; Ασκούνται συστηματικά οι μαθητές, ώστε να κατανοούν τη σημασία της τέχνης ή μήπως «έχει εξοριστεί» η τέχνη από το σχολείο, όπως υποστηρίζουν μερικοί;



Rene Magritte, Golconde

Παραγωγή λόγου

Αν πιστεύετε ότι η εξοικείωση με την τέχνη αποτελεί έναν βασικό σκοπό της εκπαίδευσης, να τεκμηριώσετε την άποψή σας και να διατυπώσετε τις σκέψεις σας για μια ουσιαστικότερη συμβολή του σχολείου στο θέμα αυτό. Έπειτα, να υποβάλετε γραπτά τις προτάσεις σας στον Σύλλογο των καθηγητών, στο πλαίσιο του προγραμματισμού δράσεων για την επόμενη σχολική χρονιά. Εννοείται ότι στην περίπτωση αυτή θα χρησιμοποιήσετε το κατάλληλο ύφος και την κατάλληλη γλωσσική ποικιλία (όριο λέξεων: 400)».



Φύλλο αξιολόγησης/αυτοαξιολόγησης

Κριτήρια

κριτήρια	Ικανοποιημένος/η α. καλά – άριστα 16-20	Θα μπορούσα και καλύτερα Σχ. καλά – καλά 12-15	Τι να σας πω; Δυσκολεύομαι να με αξιολογήσω μέτρια και κάτω
Πώς αξιοποίησα τις πληροφορίες από τις πηγές;	Προσπάθησα να αξιοποιήσω, να αναμορφώσω και να ενσωματώσω δημιουργικά όσες έκρινα κατάλληλες για το κείμενό μου.	Δυσκολεύτηκα στην επιλογή και αξιοποίηση των κατάλληλων πληροφοριών. Κατέφυγα στη λογική «copy-paste»	Δεν αξιοποίησα τις πηγές μου, γιατί...
Η οργάνωση των παραγράφων	Με ικανοποιεί. Είναι ευκρινής η θεματική περίοδος και συναφείς και επαρκείς οι λεπτομέρειες – σχόλια.	Νομίζω ότι υπάρχουν επαναλήψεις και επικαλύψεις. Κάποιες παραγράφους θα μπορούσα να τις αναπτύξω περισσότερο, αλλά δεν ξέρω πώς.	Τώρα που ξαναδιαβάζω το κείμενό μου, βλέπω ότι υπάρχει μια αταξία στην οργάνωση.
Η ανταπόκριση στο ζητούμενο είδος κειμένου	Ύφος επίσημο Μορφή εισήγησης: Θεωρώ ότι έγραψα το κατάλληλο κείμενο για τους συγκεκριμένους αποδέκτες. Και από πλευράς ύφους και από πλευράς επιχειρημάτων είναι πειστικό.	Προσπάθησα, αλλά έχω αμφιβολίες για την πειστικότητα των επιχειρημάτων μου. Δεν έχω κατανοήσει τόσο την προσαρμογή του λόγου στην κατάλληλη κατάσταση.	Έβαλα προσφώνηση και επιφώνηση στο κείμενό μου. Χρειάζεται κάτι άλλο;

ΜΕ ΑΡΙΣΤΑ ΤΟ 20 ΜΕ ΒΑΘΜΟΛΟΓΩ



Φύλλο ετεροαξιολόγησης

Κριτήρια

κριτήρια	Ικανοποιητικά έως άριστα	Θα μπορούσε και καλύτερα	Υπάρχουν πολλές και σοβαρές αδυναμίες
Πώς αξιοποίησε τις πληροφορίες από τις πηγές;	Οι πληροφορίες είναι σχετικές με το θέμα, επαρκείς και κατάλληλες για τον σκοπό για τον οποίο γράφεται το κείμενο.	Οι πληροφορίες δεν είναι πάντα επαρκείς ή/και υπάρχουν φλυαρίες και άσχετες με το ζητούμενο. Ακολουθούν τη λογική της αντιγραφής.	Σοβαρές ελλείψεις και ατεκμηρίωτες θέσεις.
Η οργάνωση των παραγράφων	Είναι ευκρινής η θεματική περίοδος και συναφείς και επαρκείς οι λεπτομέρειες – σχόλια.	Νομίζω ότι υπάρχουν επαναλήψεις και επικαλύψεις. Κάποιες παραγράφους θα μπορούσε να τις αναπτύξει περισσότερο.	Υπάρχει σοβαρή αταξία στην οργάνωση.
Η ανταπόκριση στο ζητούμενο είδος κειμένου	Ύψος επίσημο Μορφή εισήγησης: Θεωρώ ότι έγραψε το κατάλληλο κείμενο για τους συγκεκριμένους αποδέκτες. Από πλευράς ύψους και από πλευράς επιχειρημάτων είναι πειστικό.	Δεν είναι πάντα πειστικά τα επιχειρήματα. Φαίνεται να μην έχει κατανοήσει αρκετά την προσαρμογή του λόγου στην κατάλληλη κατάσταση.	Χρειάζονται σημαντικές διορθώσεις και βελτιώσεις για να παρουσιαστεί το κείμενο στον σύλλογο των καθηγητών.



Ζ. ΑΛΛΕΣ ΕΚΔΟΧΕΣ

Όπως σημειώνει η δημιουργός του σεναρίου, αυτό μπορεί διευρυνόμενο σε περιεχόμενο και διάρκεια «να αποκτήσει πιο ευέλικτο, λιγότερο καθοδηγητικό και περισσότερο βιωματικό χαρακτήρα». Ως παράδειγμα αναφέρει τη συγκρότηση ερευνητικών ομάδων για διάφορες μορφές τέχνης, οι οποίες, αφού επεξεργαστούν σχετικό υλικό, μπορούν να δημιουργήσουν ποικίλα κείμενα, όπως «άρθρα, εισηγήσεις, παρουσιάσεις σε PowerPoint, κριτικές ή, ακόμα, να ενταχθούν σε περισσότερο δημιουργικές και βιωματικές δράσεις: στιχουργία, ποίηση, διήγημα, θεατρικό δρώμενο, σενάριο για μικρού μήκους ταινία κτλ.» (Σεφερλή 2013: 19).

Η. ΚΡΙΤΙΚΗ

Τα ζητούμενα που έθεσε η συντάκτρια στη διδακτική πρότασή της ήταν: «α) πώς αξιοποιούν οι μαθητές πηγές σχετικές με το θέμα στην παραγωγή των δικών τους κειμένων; και β) πώς μπορεί η διαδικασία της διόρθωσης στην ολομέλεια να εμπλέξει πιο ουσιαστικά τους μαθητές, να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά και να τους βοηθήσει να αναπτύξουν μια σαφέστερη εικόνα για τις στρατηγικές της γραφής και τον δικό τους ρόλο σ' αυτήν;» (Σεφερλή 2013: 19). Ως προς το πρώτο ζήτημα, αρκετοί μαθητές μελέτησαν και αποδελίωσαν το υλικό, αξιοποιώντας επιχειρήματα στο δικό τους κείμενο. Υπήρξαν, όμως, κι εκείνοι που δεν το έκαναν. Σε ό,τι αφορά τη διαδικασία της ετεροδιόρθωσης, αυτή λειτούργησε πιο αποτελεσματικά, μιας και έγινε στο σχολείο κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι μαθητές μελέτησαν με προσοχή τα κείμενα των συμμαθητών τους, ενώ αρκετοί ζήτησαν ανατροφοδότηση με βάση τη δική μου εκτίμηση για τα κείμενα που διόρθωσαν. Αξιολόγησαν θετικά την όλη εμπειρία και μερικοί σημείωσαν ότι, αν η διαδικασία γινόταν πιο συχνά, θα μπορούσε να βελτιώσει και τον δικό τους τρόπο σύνθεσης και οργάνωσης κειμένων.



Θ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Κατσαρού, Ε. 2001. Η αξιολόγηση του μαθητή στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Στο Γ. Σπανός και Ε. Φρυδάκη (επιμ.): *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση* (σ. 251-289). Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- Κουτσογιάννης, Δ. 1998. *Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου: έρευνα σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου*, διδακτορική διατριβή, Τομέας Γλωσσολογίας, Τμήματος Φιλολογίας, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2007. *Ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού των εφήβων*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/teens/index.html
- Σεφερλή, Π. 2013. *Τέχνη και Σχολείο*. Διδακτικό σενάριο για τη Νεοελληνική Γλώσσα (Β΄ Λυκείου) στο πλαίσιο της Πράξης «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΓΙΑ – ΤΙ ΘΕΑΤΡΟ ;

Της Αναστασίας Κουμίδου

Σκηνοθέτης – Ηθοποιός – Δασκάλα Θεάτρου (MFA)

Πρόσφατα είχα την τιμή να συμμετέχω ως μέλος κριτικής επιτροπής σ' ένα σχολικό διαγωνισμό που μεταξύ άλλων περιλαμβάνει και θεατρικά δρώμενα (αυτοσχεδιασμούς, μικρές διαλογικές σκηνές κωμωδίας ή τραγωδίας, θεατρικά αναλόγια). Οι μαθητές διαφόρων ηλικιών, από 12-18 χρονών, στριμώχνονταν στους



διαδρόμους με την αγωνία ζωγραφισμένη στο πρόσωπό τους αλλά με μία δόση καλλιτεχνικής ανεμελιάς. Η αδρεναλίνη ξεχείλιζε από τα νεανικά σώματα με τα καλλιτεχνικά ιδανικά και το ζήτημα του επείγοντος έλαμπε στην άκρη της κόρης του ματιού τους. Κοιτάζοντας γύρω μου σκέφτηκα «τι ωραία ενέργεια, μακάρι να μπορούσαμε να αναπλάσουμε κάτι τέτοιο πάνω στη σκηνή.» Και με μεγάλη ελπίδα είπα σε μια συνάδερφο-κριτή «αισθάνομαι τόσο ενθουσιασμένη!!! Φαντάζομαι την καταπληκτική ενέργεια αυτών των παιδιών όταν θα μας δείξουν τη δουλειά τους!» Υπήρχε, όμως, ένας παράγοντας που δεν έλαβα υπ' όψιν μου...

Ήρθε η ώρα της παρουσίασης και η προσμονή κι ο ενθουσιασμός μου άρχισαν σιγά-σιγά να διαλύονται. Αντί για χαρούμενα και ενθουσιώδη παιδιά που «παίζουν», έγινα μάρτυρας αυστηρά δασκαλεμένων μικρομέγαλων που με άγχος κι αγωνία προσπαθούσαν να μην προδώσουν την «σκηνοθετική γραμμή» του προπονητή τους.

Καθ' όλη τη διάρκεια του διαγωνισμού δεν πίστευα στα μάτια μου. Τα παιδιά δεν μιλούσαν φυσιολογικά αλλά ή τσίριζαν ή ήταν μπλαζέ, δεν κοιτούσαν ο ένας τον άλλον, αλλά εκτελούσαν αυστηρές στείρες οδηγίες. Κι έτσι οι ερωτήσεις που με απασχολούσαν πάντα ως άνθρωπο του θεάτρου απέκτησαν σάρκα και οστά, απέκτησαν παραδείγματα:

Γιατί πρέπει να κάνουν τα παιδιά θέατρο; Για τι θέατρο μιλάμε όσον αφορά τα παιδιά; Και τρίτον, **Γιατί το θέατρο που κάνουν τα παιδιά δεν είναι θέατρο αλλά live κακέκτυπο της τηλεόρασης;** Δε θα τολμήσω να απαντήσω σ' όλες αυτές τις ερωτήσεις από αυτό το βήμα που μου δίνεται. Θα προσπαθήσω όμως να αγγίξω τη θεμελιώδη ερώτηση :

Ποια θέση έχει το θέατρο στην ελληνική εκπαίδευση ;

Πολλοί ερευνητές έχουν δώσει μεγάλη έμφαση στα καταπληκτικά αποτελέσματα που έχει το θέατρο στη γνωστική και συναισθηματική εξελικτική ωριμότητα των παιδιών, από τη γέννησή τους. Σ' ένα πανεπιστήμιο της Αμερικής, 100 μαθητές δέχτηκαν να συμμετάσχουν στο παρακάτω πείραμα: σε καθημερινή δίωρη βάση, μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμά τους, «προπονούνταν» σε κωμικές



θεατρικές σκηνές. Η «προπόνηση» δεν είχε σκοπό κάποια παράσταση κι έτσι οι μαθητές είχαν την ελευθερία να εξελίξουν τις σκηνές χωρίς άγχος, αισθητικούς περιορισμούς και στείρα καθοδήγηση. Μετά από ένα χρόνο, οι μαθητές που συμμετείχαν στο πείραμα ανέβασαν την απόδοση τους κατά 25% σε όλα τα μαθήματα και παρουσίασαν πιο ομαλή διαχείριση των ψυχολογικών προβλημάτων της εφηβείας.

Η παραπάνω είναι μια από τις πολλές έρευνες που έχουν γίνει για την εφαρμογή της πράξης του θεάτρου στο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα. Αναμφίβολα το ερώτημα που γεννάται εδώ είναι: Γιατί στην Ελλάδα, την χώρα που διεκδικεί την πατρότητα, μέσω του Θέσπη, του θεάτρου δεν χρησιμοποιείται σωστά αυτό το ανεκτίμητο εργαλείο στη μαθησιακή διαδικασία; Κατά την προσωπική μου άποψη οι βασικοί λόγοι είναι τρεις:

1. Οι θεατρικές δραστηριότητες δεν είναι ενταγμένες στο κύριο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθητών. Οι θεατρικές δραστηριότητες, είτε σε μορφή extra απασχόλησης (στα ολοήμερα δημόσια σχολεία), είτε σε μορφή δραστηριότητας (τα clubs των ιδιωτικών σχολείων), προγραμματίζονται ή στο τέλος του επίσημου σχολικού προγράμματος στην πρώτη περίπτωση, ή στα μεγάλα διαλείμματα στην δεύτερη. Έτσι, σημειολογικά, η ουσία και η διαπαιδαγώγηση μέσα από το μάθημα θεάτρου αποκτά τη θέση του «ανεπίσημου» και του «παραπανίσιου.»

2. Οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν έχουν σταθερή και συνεχή εκπαίδευση ή / και πάνω στη διδασκαλία θεάτρου. Στις καλύτερες περιπτώσεις παρακολουθούν σεμινάρια και προσπαθούν να αντιγράψουν τις ασκήσεις του εκπαιδευτή /ειδικού για να τις εφαρμόσουν στα παιδιά. Η έλλειψη εκπαίδευσης και βαθιάς γνώσης του αντικειμένου οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην εύκολη λύση της αντιγραφής οικείων ακουσμάτων και εικόνων. Σ' έναν τηλε-κόσμο τι ποιο οικείο από την ανέμπνευστη έμπνευση των τηλεοπτικών μοντέλων;

Είναι λίγες, αξιόπαινες κι ελπιδοφόρες οι περιπτώσεις νηπιαγωγών, δασκάλων, καθηγητών που ασχολούνται οι ίδιοι, πρακτικά στον ελεύθερο προσωπικό τους



χρόνο με τη πρακτική του θεάτρου. Εδώ θα ήθελα να εξάρω την συμβολή του Δικτύου για το Θέατρο στη Εκπαίδευση στον τομέα της θεατρικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

3. Το θέατρο είναι ένα παιχνίδι, μια φυσική δραστηριότητα στην οποία τα παιδιά είναι αφιερωμένα ψυχή τε και σώματι από τη γέννησή τους. Από την άλλη μεριά, η δομή του ωρολογίου προγράμματος, με το άγχος της επαγγελματικής αποκατάστασης κι επιτυχίας, κουβαλάει όλη τη σοβαρότητα και τη σπουδαιότητα που έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τη φύση του θεάτρου. Σ' αυτό τον διπολικό αγώνα επικρατεί το άγχος, η σοβαρότητα και η δίψα για στείρα επιτυχία.

Και η θλιβερή διαπίστωση γεννιέται όταν αντί το θέατρο, με την χαλαρότητα αλλά και την υγιή πειθαρχία του, την ουσιαστική βαθιά γνώση της ανθρώπινης φύσης και επαφής, και την μοναδική δυνατότητα ένωσης όλων των υπαρκτών τεχνών, να εμπνεύσει τον νευρωτικό και στείρο χαρακτήρα του ωρολογίου προγράμματος, γινόμαστε μάρτυρες μαθητικών θεατρικών δρώμενων που είναι νευρωτικά και στείρα όπως το ωρολόγιο πρόγραμμα

Οι εξαιρέσεις κουβαλούν πάντα μια ελπίδα.....

Μάρτιος 2005