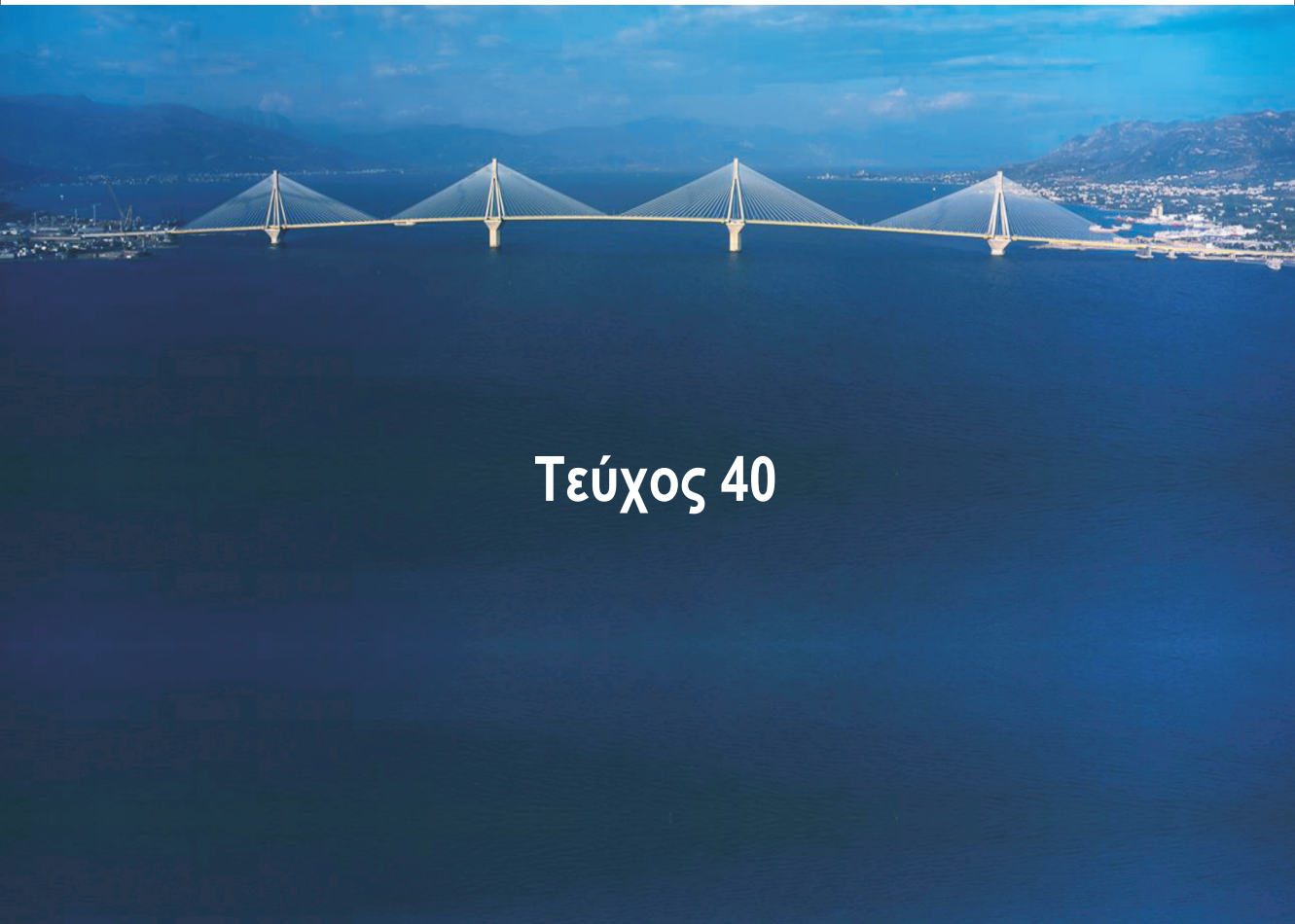


Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 40
Δεκέμβριος 2018

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης
ISSN: 2407-9669
Πάτρα



Τεύχος 40

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 40

Πάτρα, Δεκέμβριος 2018

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 82, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2613019948
website: <http://periodiko.inpatra.gr>
email: periodiko@inpatra.gr

Γραμματεία:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Copyright ©:

Παντελής Γεωργογιάννης
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «**Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής**» δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Φουριπής Εμμανουήλ, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

Villar Lecumberri Alicia, *Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid*

Baros Wassilios, *Professur für Bildungsforschung, Universität Salzburg*

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, *τ. καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ/ ΣΕΠ ΕΑΠ*

Βεργίδης Δημήτριος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Γαλανάκη Ευαγγελία, *Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Δαμανάκης Μιχάλης, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης*

Καψάλης Γεώργιος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Kolioussi Lambirini, *Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México*

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας*

Μήτσης Ναπολέων, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Πανταζής Σπύρος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, *Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ*

Ρεράκης Ηρακλής, *Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.*

Σκούρτου Ελένη, *τ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Αναπληρωτές καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Αρχάκης Αργύρης, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Καμαρούδης Σταύρος, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Μαυρίλας Δημοσθένης, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Μπάκας Θωμάς, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Ευδόπουλος Γιώργος, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Πλακίτση Κατερίνα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Κεδράκα Κατερίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Κιαλίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μουσένα Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Λήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Ροφούζου Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

Τσεμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 4ης Περιφέρειας Αθήνας

Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Πλιόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμπουκλή Άννα, Δρ. Institute of Education Πανεπιστημίου Λονδίνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Περιεχόμενα

Αναβάθμιση του σχολικού χώρου και αλλαγή στη σχολική τάξη	7
<i>Παπαδόπουλος Αριστείδης-Παπαηλίου Κοριακή</i>	
Αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό της ικανότητας του μαθητή να επιλύει μαθηματικά προβλήματα: Ένα παράδειγμα εφαρμογής	25
<i>Μπαλαμπανίδου Ζαφείρα</i>	
Μια πρόταση διδασκαλίας: Η αξιοποίηση της πλατωνικής διαλεκτικής για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο	43
<i>Λουλαδάκη Αργυρώ</i>	
Τα παιχνίδια στον αρχαίο ελληνικό κόσμο ως μέσο αγωγής	67
<i>Γκουρνέλης Παύλος</i>	

Παπαδόπουλος Αριστείδης Παπαηλίου Κυριακή

Αναβάθμιση του σχολικού χώρου και αλλαγή στη σχολική τάξη

Περίληψη

Η σπουδαιότητα διαμόρφωσης και ύπαρξης ενός κατάλληλα οργανωμένου αλλά και εξοπλισμένου χώρου είναι μεγάλη και διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών του νηπιαγωγείου. Για τον λόγο αυτό στην παρούσα εργασία ασχοληθήκαμε με τους παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά σε αυτή την ηλικία καθώς επίσης και με τις παραμέτρους που πρέπει να ληφθούν υπ όψιν κατά τη διαμόρφωση του χώρου. Έπειτα από οργανωμένη παρατήρηση του χώρου και παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών, ακολούθησε μελέτη για την καλύτερη δυνατή αναδιαμόρφωση του με το χαμηλότερο δυνατό κόστος. Αρχικά παρουσιάζεται ο χώρος όπως αρχικά ήταν και στη συνέχεια παρουσιάζεται η αλλαγμένη κάτοψη του χώρου που προτείνουμε.

Λέξεις κλειδιά: χώρος, παιδί, παιχνίδι, σχολικός χώρος, υλικός χώρος, περιβάλλον.

Upgrading the school space and changing the classroom

Abstract

The importance of shaping and having a properly organized and well-equipped space is great and plays a central role in the learning and development of children. For this reason, in this work we have dealt with the factors that influence the way children learn at this age as well as with the parameters to be taken into account in the formation of space. Seven of organized observation of the area and observation of students' behavior followed a study for the best possible remodeling at the lowest possible cost. Originally the space was presented as it was originally and then the changed floor plan of the space we propose.

Keywords: school space, kid, play, school settings, material space, surroundings.

1. Εισαγωγή

Τόσο για την ελευθερία της ενεργητικής μάθησης όσο και για την εργασία σε ομάδες σημαντικό ρόλο παίζει η οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Στις αίθουσες των διδασκηρίων η διαρρύθμιση του χώρου απέκτησε χαρακτηριστικά ευελιξίας που ενίσχυσαν τις τάσεις της κοινωνικής δομής για ανάπτυξη εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης και συνεργατικών μορφών μάθησης¹. Σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι “περιοχές δραστηριοτήτων” (activity areas) είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος οργάνωσης του σχολικού χώρου. Είναι συνήθως χώροι μεγαλύτεροι από τους υπόλοιπους, με περισσότερο εξοπλισμό βασισμένο σε μια συγκεκριμένη θεματική περιοχή, έχοντας ως απώτερη επιδίωξη την επίτευξη των στόχων του προγράμματος. Μια τέτοια περιοχή αποτελείται από έπιπλα για εργασία ή παιχνίδι και για αποθήκευση του εκπαιδευτικού υλικού, όπως τραπέζια, καρέκλες, ντουλάπια καθώς και αντικείμενα που μιμούνται χώρους από την καθημερινή μας ζωή. Το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να ανανεώνεται και να είναι ευέλικτο, να μπορούν δηλαδή να χρησιμοποιούνται με διάφορους τρόπους και οι περιοχές αυτές να εμπλουτίζονται με νέα υλικά.

Μια “περιοχή δραστηριοτήτων” είναι εφικτό να χρησιμοποιηθεί με διάφορους τρόπους, είτε ομαδικά είτε ατομικά τόσο κατά τη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων όσο και αυθόρμητα με πρωτοβουλία των παιδιών.

Επίσης, είναι καλό να υπάρχει και ένας χώρος ο οποίος να επιτρέπει τη συγκέντρωση όλης της ομάδας της τάξης, για την εξυπηρέτηση κάποιων στόχων, όπως την εκπόνηση μιας εργασίας με όλη την τάξη ή την πραγματοποίηση μιας συζήτησης.

Παρόλα αυτά όμως δεν θα πρέπει ο/η παιδαγωγός, κατά την οργάνωση

1 Γερμανός, Δ. (2006), *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.

του σχολικού χώρου, να παραβλέπει και την ανάγκη του παιδιού να απομονώνεται κάποιες στιγμές της ημέρας. Στην τάξη, λοιπόν, του νηπιαγωγείου είναι απαραίτητη η διαμόρφωση ενός ή παραπάνω χώρου – “καταφύγιο”, όπως το ονομάζει ο Moore, όπου μπορούν να καταφεύγουν τα παιδιά όταν το έχουν ανάγκη². Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό να αναφέρουμε πως η συχνή αναδιαμόρφωση του χώρου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος κρίνεται αναγκαία, καθώς τα παιδιά συνεχώς εξελίσσονται. Αυτό σημαίνει πως πρέπει να ανανεώνονται τόσο το εκπαιδευτικό υλικό όσο και η διαρρύθμιση του χώρου, έτσι ώστε να υπάρχουν καινούρια και πιο πλούσια ερεθίσματα που θα δώσουν στα παιδιά τη δυνατότητα για νέα εκπαιδευτική δράση αλλά και θα συμβάλλουν στο να μη μειωθεί το ενδιαφέρον τους για εξερεύνηση και ανακάλυψη.

2. Σκοπός του άρθρου

Το παρόν άρθρο αποτελεί μια πρόταση αλλαγής μιας σχολικής αίθουσας, γιατί είναι σημαντικό όχι μόνο ο χώρος αυτός να είναι παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά κατάλληλος και να ικανοποιεί τις προϋποθέσεις υγιεινής και ασφαλείας αλλά ταυτόχρονα να αποτελεί έναν χώρο ευχάριστο, φιλικό και προσβάσιμο για τους μαθητές. Μετά από επίσκεψη μας στο 6ο Νηπιαγωγείο της Φλώρινας προβήκαμε σε χαρτογράφηση του χώρου και αντιστοίχιση της κάτοψης αυτής με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Αρχικά επιθυμούσαμε να προτείνουμε ολική αλλαγή της αίθουσας του νηπιαγωγείου αλλά κατά την διάρκεια επεξεργασίας των δεδομένων μας θεωρήσαμε προτιμότερο να προτείνουμε μια μικρότερη και ευκολότερα εφικτή αλλαγή.

Σκοπός της προτεινόμενης κάτοψης είναι να δείξει ότι αν λάβουμε υπ’ όψιν μας κάποια μικρά στοιχεία από την βιβλιογραφία, τις προσωπικές ανάγκες και απόψεις των μαθητών είναι πολύ εύκολο να βελτιώσουμε την ποιότητα της αίθουσας διδασκαλίας. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές θα νιώθουν άνετα έτσι ώστε να μπορέσουν να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν αλληλεπιδρώντας με αυτή.

3. Αποσαφήνιση των όρων

3.1 Ο χώρος

Ο Γερμανός αναφέρεται στις τρεις κλίμακες του υλικού χώρου, οι οποίες είναι η μικροκλίμακα, δηλαδή οι εσωτερικοί χώροι και ο άμεσος χώρος εργασίας του ατόμου, η μεσοκλίμακα, δηλαδή ο δρόμος και το οικοδομικό τετράγωνο της κατοικίας του ατόμου και μακροκλίμακα, δηλαδή η πόλη στην οποία ζει και εργάζεται το άτομο³. Με βάση τις κλίμακες αυτές, εννοείται πως ένα παιδί είναι μέρος του υλικού χώρου και περιβάλλεται από αυτόν. Αρχικά, υπάρχει μέσα σε

2 Γερμανός, Δ. (2006), *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.

3 Γερμανός, Δ. (1993), *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*, Αθήνα: Gutenberg

χώρους της μικροκλίμακας όπως είναι το κρεβάτι και το δωμάτιο του. Αργότερα εισέρχεται και σε χώρους της μέσο- και μακρο- κλίμακας, όπως είναι το σπίτι, το πάρκο, η γειτονιά, το σχολείο κ.α.

Ο Γερμανός, επίσης, υποστηρίζει πως τα άτομα, τα οποία υπάρχουν στον χώρο, δημιουργούν την προσωπική τους σχέση με αυτόν και τον αξιοποιούν ως πεδίο μέσα στο οποίο σχηματίζονται νοητικές αναπαραστάσεις, αναπτύσσεται η επικοινωνία, οι διαπροσωπικές αλλά και κοινωνικές σχέσεις και διαμορφώνονται πρακτικές της καθημερινότητας αλλά και παρεμβάσεις με στόχο την προβολή της προσωπικότητας του ατόμου⁴.

3.2. Υλικός χώρος και η σχέση του με το περιβάλλον

Κάθε άτομο βιώνει τον υλικό χώρο με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με την προσωπικότητα του και τις εμπειρίες του. Παρόλο που ο χώρος διαθέτει κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά, το άτομο επιδρά πάνω του και τον διαμορφώνει σύμφωνα με την φαντασία και την δημιουργικότητά του. Έτσι, εισάγεται μια καινούρια διάσταση στην ύπαρξη του χώρου, η οποία είναι το υποκείμενο και η δράση του στον χώρο⁵.

Ο Canter υποστηρίζει πως υπάρχει διαφορά στον τρόπο που το υποκείμενο αντιλαμβάνεται το χώρο και στην αντικειμενική πραγματικότητα του χώρου⁶. Η διαφορά αυτή μπορεί να λάβει την μορφή μιας πλήρους αντίθεσης.

Την παραπάνω «διαφορά» ενισχύει και ο Walloon, υποστηρίζοντας πως παρόλο που ο χώρος διαθέτει συγκεκριμένη οργάνωση, η οποία περιγράφεται από την ευκλείδεια γεωμετρία, το παιδί είναι ικανό να δημιουργεί την δική του υποκειμενική εκδοχή αυτού, μέσω των νοητικών αναπαραστάσεων⁷.

Ο Γερμανός αναφέρει πως η λειτουργία συστημάτων από νοητικές αναπαραστάσεις του χώρου συμβάλλει στην γνωστική ανάπτυξη, στην οργάνωση λογικής σκέψης και στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού⁸.

Σύμφωνα με τον Piaget, αυτά τα συστήματα λειτουργούν μέσα από τις διαδικασίες αφομοίωσης, συμμόρφωσης και ισορροπίας, με αποτέλεσμα το παιδί να προσεγγίζει την αντικειμενική πραγματικότητα και να υιοθετεί στάσεις που συμβάλλουν στην τοποθέτησή του και στην επίδρασή του απέναντι στο περιβάλλον⁹.

3.3 Ο χώρος ως πεδίο αγωγής

Ο Γερμανός, υποστηρίζει την σχέση του παιδιού με τον υλικό χώρο ως

4 Γερμανός, Δ. (1993), *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*, Αθηνά: Gutenberg

5 Γερμανός, Δ. (1993), *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*, Αθηνά: Gutenberg

6 Canter, D. (1975), *Environmental Interaction*, London: Surrey University Press.

7 Walloon, H. (1982), *La vie mental*, Paris: Editions Sociales.

8 Γερμανός, Δ. (1993), *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*, Αθηνά: Gutenberg

9 Piaget, J. (1975), *Nachahmung, Spiel und Traum*, Stuttgart.

πολυδιάστατη, διότι συμβάλει στην σωματική, γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη, και σύνθετη, διότι η διαμόρφωσή του συμβαίνει, με βάση, στοιχεία από κάθε πλευρά ανάπτυξης¹⁰. Ο χώρος διαμορφώνεται σύμφωνα με κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία του περιβάλλοντος και το παιδί αντιδρά σε αυτή την διαμόρφωση του χώρου, με διαφορετικές μορφές συμπεριφοράς. Χρησιμοποιούνται, δηλαδή, πρακτικές, στον χώρο, οι οποίες βοηθούν το παιδί να αναπτύξει την προσωπικότητά του και να τοποθετηθεί απέναντι στο περιβάλλον του. Η συμπεριφορά του, συνήθως, έγκειται στην άτυπη αναδιοργάνωση του χώρου, με αποτέλεσμα να διαφοροποιούνται τα χωροπολιτισμικά χαρακτηριστικά του. Επομένως, η σχέση του παιδιού με τον υλικό χώρο αποκτά παιδαγωγικό χαρακτήρα και ο χώρος καθίσταται πεδίο αγωγής, όπου υποστηρίζονται οι διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης.

«Ο υλικός χώρος, περιέχει ερεθίσματα-πληροφορίες για την ιστορική και την πολιτισμική εξέλιξη, καθώς και για κοινωνικές πρακτικές και μοντέλα, στοιχεία που αποτελούν και το πλαίσιο της «Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης». Παρέχει επίσης και ερεθίσματα – προτροπές για δραστηριότητες και πρακτικές του παιδιού, ενώ αποτελεί πεδίο έκφρασης – παρέμβασης του στο υλικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Τέλος, προσφέρει ένα υπόβαθρο επικοινωνίας του παιδιού με τους άλλους, αλλά και με τα χαρακτηριστικά και με τα φαινόμενα του υλικού περιβάλλοντος»¹¹.

3.4. Παιδί, παιχνίδι και χώρος

Το παιχνίδι, είτε διαθέτει το στοιχείο του φανταστικού, είτε όχι, λαμβάνει χώρα σε πραγματικό χώρο. Σε χώρο της καθημερινότητας του παιδιού, ο οποίος άλλοτε είναι ειδικά διαμορφωμένος και διαθέτει κατάλληλα υλικά, ώστε να προωθείται το παιχνίδι των παιδιών και άλλοτε όχι.

Τα παιδιά έχουν την τάση να δημιουργούν φανταστικές ιστορίες και σενάρια της στιγμής. Για τις απαιτήσεις αυτού του είδους παιχνιδιού χρησιμοποιούν όλα τα παραπάνω στοιχεία του χώρου, συμβολικά. Τα αντικείμενα αποκτούν ιδιότητες χωρίς να λαμβάνεται υπόψιν η αρχική τους χρήση. Όχι μόνο τα αντικείμενα του χώρου αλλά και τα σώματα των παιδιών λαμβάνουν ιδιόμορφο περιεχόμενο, πλαισιώνουν το παιχνίδι και συμβάλλουν στην επικοινωνία τους. Επομένως, ο χώρος ενσωματώνεται πλήρως στο παιχνίδι των παιδιών και αποτελεί την υλική επένδυση των δραστηριοτήτων¹².

Από τα παραπάνω δεδομένα παρατηρείται πως, το παιχνίδι των παιδιών αποτελεί παραλλαγή της σχέσης τους με τον πραγματικό, τον υλικό χώρο. Αυτό σημαίνει πως είναι διαφορετική η σχέση του παιδιού με το παιχνίδι και του παιδιού με τον υλικό χώρο.

10 Γερμανός, Δ. (1993), *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*, Αθηνά: Gutenberg

11 Γερμανός, Δ. (1993), *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*, Αθηνά: Gutenberg, σ. 36.

12 Γερμανός, Δ. (1993), *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*, Αθηνά: Gutenberg

3.5. Ο εξοπλισμός του πεδίου παιχνιδιού

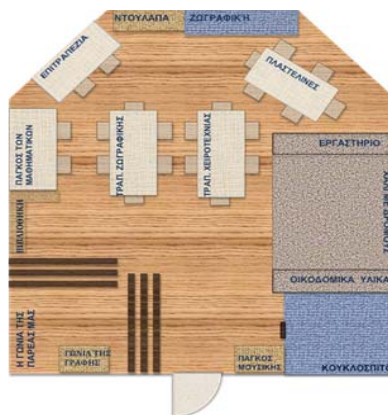
Ο χώρος παιχνιδιού των παιδιών πρέπει να είναι εξοπλισμένος με κατάλληλα υλικά, ώστε να προάγεται το ασφαλές και δημιουργικό παιχνίδι των παιδιών. Ο εξοπλισμός είναι το μέσο που συμβάλλει στην ανάπτυξη των σωματικών ικανοτήτων του παιδιού και διεγείρει το ενδιαφέρον του στο παιχνίδι. Επιπλέον, πρέπει να είναι ασφαλές και να συμβαδίζει με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους¹³.

Η Τσαπακίδου, αναφέρει, επίσης, την σημασία της ύπαρξης μόνιμων σταθερών κατασκευών ή ελαφριών κινητών κατασκευών, τόσο σε εξωτερικούς, όσο και σε εσωτερικούς χώρους, διότι αποτελούν τα εργαλεία για τις γυμναστικές δραστηριότητες των παιδιών¹⁴. Ωστόσο, τονίζει πως το δημιουργικό παιχνίδι των παιδιών δεν βασίζεται μόνο σε τυποποιημένες κατασκευές αλλά και σε διάφορα αντικείμενα καθημερινής χρήσης.

Σε έναν χώρο παιχνιδιού απαιτείται προσεκτική και κατάλληλη επιλογή των αντικειμένων, έτσι ώστε να θεωρείται πεδίο αγωγής. Η σωστή οργάνωση του εξοπλισμού ενός χώρου προβληματίζει το παιδί και συμβάλλει στην εύρεση λύσεων στις καταστάσεις που αντιμετωπίζει. Το αντίθετο, δημιουργεί στο παιδί σύγχυση και αποτρέπει το δημιουργικό και ευχάριστο παιχνίδι¹⁵.

4. Αρχική δομή

Εικόνα 1: αρχική κάτοψη



Καρέκλα της σκέψης

13 Τσαπακίδου, Α. (1997), *Κινητικές Δεξιότητες. Προγράμματα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

14 Τσαπακίδου, Α. (1997), *Κινητικές Δεξιότητες. Προγράμματα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

15 Τσαπακίδου, Α. (1997), *Κινητικές Δεξιότητες. Προγράμματα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Περιγραφή της κάτοψης

Από τις 12 περιοχές, ομαδικές είναι οι έξι: το εργαστήριο, το οικοδομικό υλικό, το κουκλόσπιτο, ο πάγκος μουσικής, η γωνιά της παρέας μας και το τραπέζι της χειροτεχνίας. Οι υπόλοιπες έξι προωθούν τις μοναχικές δραστηριότητες.

Μόλις μπορούμε μέσα στην αίθουσα, στο δεξί μας χέρι και κολλημένο στον τοίχο αντικρίζουμε τον πάγκο της μουσικής. Πάνω στον πάγκο, ο οποίος είναι στο ύψος των παιδιών, είναι τοποθετημένο ένα κασετόφωνο και διάφορα cd με μουσική, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τα νήπια ανά πάσα στιγμή. Επίσης πάνω στο τοίχο ήταν βαλμένα διάφορα μουσικά όργανα τα οποία εμπλουτίζονται με την πάροδο του χρόνου. Δεξιά από τον πάγκο μουσικής, υπάρχει το κουκλόσπιτο (φτιαγμένο από τους γονείς), το οποίο ήταν εφοδιασμένο με μικρογραφίες πραγμάτων ενός κανονικού σπιτιού π.χ. κουζινικά, πλυντήριο, σίδερο, παράθυρα.

Ακριβώς έξω από το κουκλόσπιτο είναι τοποθετημένη μια καρέκλα η “καρέκλα της σκέψης”. Τα παιδιά πάνε εκεί κάθονται και σκέφτονται τί έκαναν (δεν χρησιμοποιείται με το παραμικρό). Μετά μαζευόμαστε στην παρέα και μας λένε τί σκέφτηκαν όσο καθόταν.

Δίπλα από το κουκλόσπιτο και κολλημένο στον δεξιό τοίχο του νηπιαγωγείου υπάρχει ένα χαλί με αυτοκινητόδρομους που φιλοξενεί αντικριστά πάνω του το οικοδομικό υλικό και το εργαστήριο. Στη μία πλευρά του χαλιού δηλαδή το οικοδομικό υλικό αποτελείται από ένα χαμηλό έπιπλο με ράφια στο οποίο υπάρχουν κούτες με αυτοκινητάκια, τουβλάκια και διάφορα είδη ζώων. Στην άλλη άκρη του χαλιού δηλαδή στην γωνιά με το εργαστήριο, υπήρχαν εργαλεία μαραγκού και μηχανικού όπου τα παιδιά παίζανε μιμούμενα τις εργασίες των μεγάλων, επιδιορθώνοντας (αυτοκινητάκια και οικιακές συσκευές) και φτιάχνοντας πράγματα χρησιμοποιώντας ψεύτικα κατσαβίδια, σφυριά, πριόνια και διάφορα εργαλεία.

Στην συνέχεια στον τοίχο που βρίσκεται απέναντι από την πόρτα υπάρχει το τραπέζι της πλαστελίνης, στο οποίο τα παιδιά επεξεργάζονται και δημιουργούν με την πλαστελίνη. Μετά το τραπέζι της πλαστελίνης, στην μέση και ελαφρώς μπροστά από τον τοίχο, είναι τοποθετημένα δύο τραπέζια, της ζωγραφικής και της χειροτεχνίας. Στο τραπέζι της ζωγραφικής, τα παιδιά παίρνουν μογιές και φύλλα από το συρτάρι που έχει το καθένα και κάθονται για να ζωγραφίσουν. Στο τραπέζι με τις χειροτεχνίες, δίνονται υλικά (κόλλα, ξυλάκια, καλαμάκια, χαρτόνια, πινέλα) στα παιδιά από την νηπιαγωγό και με την καθοδήγησή της φτιάχνουν κατασκευές, ομαδικά έργα και διάφορες άλλες χειροτεχνίες. Αριστερά από το τραπέζι της ζωγραφικής και κολλημένο στον τοίχο, βρίσκεται το τραπέζι με τα επιτραπέζια και τα πάζλ. Στο τραπέζι αυτό τα νήπια παίζουν με τα επιτραπέζια και συναρμολογούν τα μπερδεμένα κομμάτια του πάζλ, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν τις νοητικές τους ικανότητες.

Τα υλικά και των τεσσάρων περιοχών δραστηριοτήτων βρίσκονται τακτοποιημένα στις δύο ντουλάπες (της ζωγραφικής και των πάζλ) ακριβώς πίσω από τα τραπέζια, της ζωγραφικής και της χειροτεχνίας και κολλημένες στον τοίχο ώστε τα παιδιά να έχουν εύκολη πρόσβαση.

Στον αριστερό τοίχο μετά το τραπέζι με τα επιτραπέζια είναι ο πάγκος των μαθηματικών. Επειδή η έννοια των μαθηματικών είναι πολύπλοκη και δυσνόητη για τα νήπια, η νηπιαγωγός τοποθέτησε στον πάγκο έναν άβακα, ώστε να μάθουν τα παιδιά να μετρούν και να κάνουν απλές μαθηματικές πράξεις. Τοποθέτησε ακόμα εικόνες με ζωγραφίες που απεικονίζουν νούμερα με την συνοδεία εικόνων που είναι πιο προσιτά στα παιδιά. Μετά τον πάγκο των μαθηματικών και κολλημένη στον αριστερό τοίχο βρίσκεται η βιβλιοθήκη, η οποία είναι εφοδιασμένη με παραμύθια και βιβλία πλούσια σε εικόνες. Η γωνιά της βιβλιοθήκης προσφέρει τη δυνατότητα στα νήπια να αναπτύξουν την νοητική και συναισθηματική τους κατάσταση. Στο τέλος του αριστερού τοίχου βρίσκεται η γωνιά της παρέας μας η οποία οριοθετούμενη από τους πάγκους εκτείνεται και στην αριστερή πλευρά του τοίχου της πόρτας. Ο χώρος αυτός χρησιμοποιείται για συγκέντρωση των παιδιών και της νηπιαγωγού, για την ομαδική ανάγνωση παραμυθιών και για ομαδικές συζητήσεις. Μέσα στο χώρο αυτό «φιλοξενείται» και η γωνιά της γραφής, η οποία δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να έχουν μια πρώτη επαφή με τα γράμματα και τις λέξεις, καθώς εκεί μαθαίνουν να γράφουν το όνομά τους στο παρουσολόγιο.

Οι παιδαγωγοί τοποθέτησαν τις ήσυχες περιοχές με τις ήσυχες, τις θορυβώδεις με τις θορυβώδεις και τις οργάνωσαν με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι κοντά μεταξύ τους. Δηλαδή, οι θορυβώδεις περιοχές, κουκλόσπιτο, οικοδομικό υλικό και εργαστήρι, είναι κολλητά μεταξύ τους και έτσι επιτρέπεται η άμεση επικοινωνία και η εύκολη μετακίνηση των παιδιών από την μια στην άλλη. Όπως μας είπε και η νηπιαγωγός το χαλί στο οποίο το εργαστήρι και το οικοδομικό υλικό είναι απέναντι επιτρέπει στα παιδιά να ενώνουν τις ομάδες τους και να παίζουν δύο ή και τρεις ομάδες μαζί. Επίσης το κουκλόσπιτο, που συνήθως απασχολεί τα κορίτσια, και το οικοδομικό υλικό που συνήθως απασχολεί τα αγόρια επιτρέπει την ανάμιξη των δύο φύλων καθώς βρίσκονται δίπλα δίπλα και δίνει την ευκαιρία για επαφές δηλαδή, όπως αναφέρει και η νηπιαγωγός: «τα κορίτσια φωνάζουν τα αγόρια για καφέ από το οικοδομικό υλικό».

Οι ήσυχες περιοχές αντίθετα βρίσκονται μακριά από τις θορυβώδεις και έτσι τα παιδιά μπορούν ήσυχα και χωρίς ενόχληση να διαβάζουν ένα βιβλίο στην βιβλιοθήκη, να συγκεντρώνονται εύκολα στο τραπέζι των μαθηματικών για να μπορούν να μετρούν και να έχουν την άνεση τους να ασχοληθούν με την συναρμολόγηση των πάζλ. Τα τραπέζια της ζωγραφικής από την άλλη βρίσκονται κοντά μεταξύ τους και καθώς έχουν παρόμοια θεματολογία επιτρέπουν την εύκολη μετακίνηση σε περίπτωση που μια χειροτεχνία θέλει να εμπλουτιστεί με ζωγραφική. Παρόλα αυτά τα δύο τραπέζια είναι διαχωρισμένα για να μάθουν τα

παιδιά να ξεχωρίζουν τις δραστηριότητες τους, όπως μας είπε και η νηπιαγωγός

Η νηπιαγωγός από την πλευρά της μας έδειξε ότι δεν προτίθεται να παρέμβει σε αλλαγές και μας επιβεβαίωσε ότι είναι πολύ ευχαριστημένη από την φετινή οργάνωση του χώρου. «Είμαστε πολύ ικανοποιημένοι γιατί εξυπηρετεί τα παιδιά...»

Εμείς από την παρατήρηση μας θεωρούμε ότι δεδομένου του χώρου που είχαν οι νηπιαγωγοί στην διάθεση τους και των περιοχών δραστηριοτήτων που ήθελαν να δημιουργήσουν πέτυχαν μια καλή διαμόρφωση του χώρου. Ήταν αρκετά λειτουργική και ευνοϊκή καθώς ομαδοποιούσε τις περιοχές, όριζε σαφή όρια ανάμεσά τους και άφηνε ελεύθερο χώρο στα παιδιά να μετακινηθούν από την μία στην άλλη. Από την άλλη όμως παρατηρήσαμε ότι δεν ξεφεύγει καθόλου από τα στερεότυπα του κλασικού ελληνικού νηπιαγωγείου. Πιστεύουμε ότι για μια καλύτερη οργάνωση δεν θα αρκούσε να γίνει ανακατανομή των περιοχών αλλά να παραληφθούν κάποιες από αυτές, όπως η γωνιά της γραφής και ο πάγκος των μαθηματικών. Αυτές οι περιοχές συγκεκριμένα είδαμε ότι εκτός του ότι δεν προτιμούνται από τα παιδιά, προωθούν και το μοναχικό παιχνίδι. Επίσης παρέχουν ερεθίσματα στα παιδιά που θα λάβουν και σε μεγαλύτερη ηλικία, στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Οι αλλαγές αυτές είναι εμφανείς και στην συνέχεια στην προτεινόμενη αλλαγμένη κάτοψη.

5. Κριτήρια για την αναδιαμόρφωση του χώρου

5.1 Στοιχεία ποιότητας σε ένα χώρο

Οι «παιδικό χώροι» και οι χώροι αγωγής είναι σχεδιασμένοι και οργανωμένοι βάση συγκεκριμένων προτύπων λειτουργίας. Όταν υπάρχει η δυνατότητα της ευελιξίας και της μετατροπής των δεδομένων στον χώρο, τότε ο χώρος μεταδίδει ερεθίσματα και συμβάλλει στην δημιουργική απασχόληση των παιδιών¹⁶.

Σύμφωνα με τους Eriksen και Arch, ο χώρος πρέπει να είναι σχεδιασμένος, κατά τρόπο τέτοιο, ώστε να προσφέρεται η δυνατότητα ευελιξίας και η προσαρμοστικότητα ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της ηλικίας των παιδιών και του κοινωνικού περιβάλλοντος¹⁷. Επιπλέον υποστηρίζουν ότι ένας χώρος, για να χαρακτηριστεί παιδαγωγικά ποιοτικός πρέπει να προσφέρει, στα παιδιά, δυνατότητες για κινητικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και γνωστικό παιχνίδι.

Η Μπότσογλου, στο άρθρο της με τίτλο «Η παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού»¹⁸ αναφέρεται στα κριτήρια των Helestine και Holborn σχετικά με την παιδαγωγική ποιότητα των χώρων¹⁹. Οι προαναφερθέντες

16 Γερμανός, Δ. (1993), *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*, Αθηνά: Gutenberg

17 Eriksen, A. και Arch, M. (1985), *Playground Design*, New York: Van Nostrand Reinhold Company.

18 Αυγητίδου, Σ. (2001), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Αθηνά: ΤΥΠΩΤΩ.

19 Helestine, P. & Holborn, J. (1987), *Playgrounds*, London: Mitchell.

θεωρούν πως χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής ποιότητας ενός χώρου παιχνιδιού αποτελεί, πρώτον, ο χρόνος που περνούν τα παιδιά παίζοντας εκεί. Όσο περισσότερο χρόνο περνούν σε ένα χώρο τόσο περισσότερη αξία αποκτά το παιχνίδι, άρα και ο χώρος. Δεύτερον, θεωρούν σημαντική την εγγύτητα του χώρου, δηλαδή, κατά πόσο ο χώρος είναι σχεδιασμένος με βάση τις ανάγκες των παιδιών. Τρίτον, ιδιαίτερη σημασία έχουν οι προκλήσεις που δημιουργεί ο χώρος στα παιδιά και οι δυνατότητες που τους προσφέρει. Τέταρτον, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην καταλληλότητα των χώρων αυτών, με βάση τις διαφορετικές ηλικίες και ανάγκες των παιδιών που παίζουν και, πέμπτον, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο κατά πόσο, ο χώρος, συμβάλλει στη συνεργασία των παιδιών.

Η Αυγητίδου προτείνει ένας χώρος για να είναι ποιοτικός και λειτουργικός θα πρέπει να πληροί τα εξής κριτήρια:

Οριοθέτηση: Οι γωνιές στο νηπιαγωγείο διαχωρίζονται από νοητά σύνορα. Τα σύνορα αυτά συνήθως ορίζονται από τις ίδιες τις γωνιές (το εργαστήριο λειτουργεί ως τοίχος με το τραπέζι της πλαστελίνης). Η οριοθέτηση αυτή όμως έγινε με χαμηλά αντικείμενα, που επιτρέπουν την οπτική επαφή και την παρακολούθηση από τα νήπια των όσων διαδραματίζονται μέσα στην αίθουσα τους. Προωθούν την άμεση επαφή και επικοινωνία μεταξύ των περιοχών (το παράθυρο από το κουκλόσπιτο επικοινωνεί με το οικοδομικό υλικό και τα κορίτσια καλούν τα αγόρια για καφέ). Τα έπιπλα αυτά είναι στατικά δηλαδή δεν μετακινούνται. Τέλος, υλικά στο νηπιαγωγείο υπάρχουν δηλαδή δεν έχουμε έλλειψη αλλά όσο περνάει ο καιρός συμπληρώνονται.

Ευελιξία: Η μετακίνηση των ορίων είναι εφικτή μόνο από την νηπιαγωγό καθώς ήταν ογκώδη. Τα υλικά όμως δεν είχαν μόνιμη θέση, καθώς τα παιδιά και η νηπιαγωγός τα μετακινούν στο μέρος που τα χρειάζονται κάθε φορά (π.χ. τα νήπια πήραν τις καρτέλες από τη γωνία των εικαστικών σχηματίζοντας ένα καράβι στον κενό χώρο). Κανόνες που να απαγορεύουν την μετακίνηση υλικών δεν υπάρχουν αρκεί αυτά να επιστρέφονται στην αρχική τους θέση και φυσικά να είναι εφικτή η μετακίνηση τους από τα νήπια. Συχνή ήταν η χρήση υλικών από μια γωνιά σε άλλη (π.χ. με το σφυρί από το εργαστήριο κάρφωναν τα ξύλα δημιουργώντας ένα πλοίο στον κενό χώρο).

Αισθητική: Ο χώρος του νηπιαγωγείου ενώ εξέπνεε μια ηρεμία με μια πιο προσεκτική ματιά διαπιστώνουμε ότι ήταν παραφορτωμένος. Οι τοίχοι ήταν άσπροι σε όλη την αίθουσα, ωστόσο η νηπιαγωγός είχε προσθέσει πολλές ζωγραφιές χωρίς αυτές να είναι ταξινομημένες αλλά κατά κάποιο τρόπο άτσαλα κολλημένες στους τοίχους. Τα παιχνίδια και ο χώρος ήταν καθαροί και τακτοποιημένοι. Τα υλικά ήταν ταξινομημένα μέσα σε ντουλάπες συρτάρια και κουτιά. Υπήρχαν από μία δυο σπασμένες κούκλες και παιχνίδια αλλά η γενική εικόνα μας έδειχνε καλής ποιότητας υλικά.

Πρακτικότητα: Στο κέντρο του νηπιαγωγείου υπάρχει ένας κενός χώρος, ο οποίος προσφέρει ευκαιρίες στα νήπια να στήνουν ελεύθερα το δικό

τους παιχνίδια. Ο κενός χώρος, ο χώρος του χαλιού και το κουκλόσπιτο, 3/12 συνολικά ομάδες, ευνοούν την ανάπτυξη μεγάλων ομάδων. Οι περιοχές είναι ομαδοποιημένες σε ήσυχες και θορυβώδεις και ο χώρος ανάμεσα τους είναι επαρκής, έτσι ώστε να επιτρέπουν τα νήπια να μετακινούνται χωρίς να υπάρχει ο φόβος των ατυχημάτων.

Ασφάλεια: Τα νήπια έχουν την ικανότητα να μετακινούνται άνετα μέσα στην αίθουσα καθώς οι περιοχές δραστηριοτήτων δεν είναι κολλημένες μεταξύ τους. Η αποφυγή αιχμηρών αντικειμένων είναι αισθητή καθώς επίσης και τα υλικά τα οποία ήταν κατάλληλα για παιδιά.

5.2. Ανάγκες νηπίων

Πίνακας 1: Απόψεις

	ΤΙ ΘΑ ΑΛΛΑΖΕΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΣΟΥ ΑΝ ΜΠΟΡΟΥΣΕΣ ΝΑ ΤΟ ΚΑΝΕΙΣ;
1ο ΠΑΙΔΙ	Θα έβγαζα τα παγκάκια.
2ο ΠΑΙΔΙ	Θα έφερνα τα αυτοκινητάκια μου από το σπίτι για να κάνω αγώνες με τους φίλους μου
3ο ΠΑΙΔΙ	Θα ήθελα η τάξη μου να έχει πιο πολλά κουζινικά.
4ο ΠΑΙΔΙ	Αν μπορούσα θα πουλούσα το κουκλόσπιτο και με τα λεφτά που θα μου έδιναν θα έπαιρνα ένα πιο μεγάλο και πιο ωραίο σπίτι και έτσι θα παίζαμε πιο άνετα με τις φίλες μου.
5ο ΠΑΙΔΙ	Θα ήθελα να αλλάξω τα πάζλ και να βάλω περισσότερη πλαστελίνη.
6ο ΠΑΙΔΙ	Δε θα άλλαζα κάτι.
7ο ΠΑΙΔΙ	Τον μαραγκό, γιατί αν δεν είχαμε σφυριά θα τον άλλαζα.
8ο ΠΑΙΔΙ	Θα άλλαζα τα εργαλεία και θα έβαζα περισσότερες μογιές για την ζωγραφική.
9ο ΠΑΙΔΙ	Θα έβγαζα το κουκλόσπιτο και θα έβαζα και ένα άλλο χαλί με δρόμους για να παίζω με περισσότερες διαδρομές.
10ο ΠΑΙΔΙ	Δε θα άλλαζα τίποτα

Το περιβάλλον μάθησης πρέπει να είναι οικείο στα παιδιά και άρτια διαμορφωμένο σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες. Ο χώρος του νηπιαγωγείου περιλαμβάνει περιοχές με παιχνίδια με τα οποία έχουν την δυνατότητα να ασχοληθούν τα παιδιά. Για τον λόγο αυτό θεωρήθηκε σκόπιμο πέρα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση να ερευνηθούν και να ληφθούν υπ' όψιν και οι απόψεις των μαθητών. Ως οι άμεσα εμπλεκόμενοι είναι αναγκαίο να εκφράσουν τις επιθυμίες τους προκειμένου να νιώθουν και οι ίδιοι πιο άνετα στον χώρο. Έτσι ρωτήσαμε τα παιδιά τί θα άλλαζαν στο νηπιαγωγείο τους αν μπορούσαν.

6. Πρόταση αναδιαμόρφωσης της σχολικής αίθουσας

6.1 Σχέδιο αλλαγμένης κάτοψης

Εικόνα 2: Αναδιαμορφωμένη κάτοψη



1. Ελαφριά μετακινήσιμα καναπεδάκια με στήριγμα πλάτης

6.2 Περιγραφή αλλαγμένης κάτοψης

Η διαμόρφωση του χώρου όπως αυτή πραγματοποιήθηκε θεωρούμε ότι έγινε σωστά και δεν μπορούσαμε να σκεφτούμε διαφορετική αναδιακατονομή των επίπλων. Στα ελληνικά συνήθως νηπιαγωγεία ο χώρος είναι οργανωμένος σε περιοχές. Κάποιες από αυτές τις περιοχές μάλιστα είναι τυποποιημένες, υπάρχουν στα περισσότερα νηπιαγωγεία και εμφανίζονται ακόμα και με το ίδιο όνομα. Τέτοιες περιοχές είναι η «περιοχή της παρέας μας», η «περιοχή του οικοδομικού υλικού» και η περιοχή της ζωγραφικής όπου για να ζωγραφίσει το παιδί πρέπει να καθίσει στο ανάλογο τραπέζι. Αυτό που θέλουμε να πετύχουμε με το σχέδιο που προτινουμε είναι να απαλλαγούμε από περιοχές που έχουν μόνο μία χρήση (όπως για παράδειγμα ο «πάγκος των μαθηματικών»). Για τον λόγο αυτό προτείνουμε η οργάνωση του χώρου να γίνει με την χρήση χαμηλών ντουλαπιών, ραφιών και συρταριών στα οποία θα τοποθετείται το υλικό και στο οποίο τα παιδιά θα έχουν εύκολη πρόσβαση αν πάσα στιγμή. Από εκεί το κάθε παιδί μπορεί να καθίσει όπου αυτό επιθυμεί και όχι αποκλειστικά σε ένα τραπέζακι. Τα παιδιά έχουν το καθένα το δικό του συρταράκι όπου τοποθετούν τις ζωγραφιές και τις χειροτεχνίες τους έτσι ώστε να νιώθουν το νηπιαγωγείο ως δικό τους χώρο και όχι σαν έναν ξένο. Στον χώρο παραμένουν βέβαια το χαλί, το οικοδομικό υλικό και το κουκλόσπιτο γιατί είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά ο χώρος να περιέχει παιχνίδια.

Μπαίνοντας λοιπόν κάποιος στο νηπιαγωγείο στο δεξί του χέρι παρατηρεί στον δεξιό τοίχο το χαλί με τους δρόμους, πάνω στο οποίο βρίσκεται το

οικοδομικό υλικό και το εργαστήριο. Στη συνέχεια και δίπλα στο χαλί βρίσκονται μικρά καναπεδάκια με στήριγμα πλάτης τα οποία οι μαθητές μπορούν εύκολα να μετακινήσουν. Ακριβώς δίπλα στα καναπεδάκια βρίσκεται το κουκλόσπιτο το οποίο ενώ είναι ένα εξοπλισμένο σπίτι δεν αποτρέπει τα παιδιά φέρνοντας υλικά έξω από το κουκλόσπιτο να το μεταμορφώσουν σε ιατρείο, μαγαζί ή ότι άλλο θελήσουν. Στο τέλος του δεξιού τοίχου υπάρχει ο πάγκος της μουσικής ο οποίος φιλοξενεί μουσικά όργανα με τα οποία τα παιδιά μπορούν να παίζουν.

Απέναντι από την πόρτα και στον απέναντι τοίχο βρίσκονται δύο συρταριέρες στο ύψος των παιδιών. Στην δεξιά συρταριέρα κάθε παιδί έχει από έναν ατομικό φάκελο-κουτί μέσα στον οποίο τοποθετεί τις ζωγραφιές, τις χειροτεχνίες και ότι άλλο έχει κατασκευάσει μέσα στο νηπιαγωγείο. Τα συρταράκια αυτά είναι σημαντικό να είναι μεγάλα σε μέγεθος για να μπορούν να χωρούν τα επιθυμητά αντικείμενα των παιδιών. Συνήθως τα συρταράκια αυτά είναι πολύ μικρά και χωρούν ίσα ίσα λίγα χαρτιά με ζωγραφιές. Στην αριστερή συρταριέρα βρίσκονται υλικά τα οποία τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν για τις κατασκευές και τις ζωγραφιές τους. Τέτοια υλικά είναι τα διάφορα είδη χαρτιών, οι κόλλες, τα ψαλίδια, τα καλαμάκια, τα φελιζόλ, τα ξυλάκια, μικρά κομμάτια υφάσματος και πολλά άλλα.

Αριστερά από την πόρτα υπάρχει ένας καναπές από υλικό στρώματος στον οποίο τα παιδιά μπορούν να καθίσουν είτε για να ηρεμήσουν είτε για να διαβάσουν ένα βιβλίο από την βιβλιοθήκη. Η βιβλιοθήκη βρίσκεται ακριβώς δίπλα συνοδευόμενη και από ένα γωνιακό καναπέ με ψηλή πλάτη για ανάγνωση βιβλίων. Στον αριστερό τοίχο υπάρχει μία ραφιέρα με υλικό (παζλ, επιτραπέζια κ.τ.λ.) εύκολα προσβάσιμο από τα παιδιά και δίπλα της ακριβώς μία ντουλάπα που περιέχει διάφορα υλικά όπως μεγάλα και μικρά υφάσματα, φανταχτερά πουκάμισα και άλλα υλικά που αφήνουν το παιδί ελεύθερο να τα χρησιμοποιήσει όπως αυτό θέλει χρησιμοποιώντας τη φαντασία του. Στον αριστερό διαγώνιο τοίχο είναι τοποθετημένος ένας καμβάς στο οποίο τα παιδιά μπορούν να τον χρησιμοποιήσουν ελεύθερα για να εκφραστούν. Ο καμβάς αυτός μπορεί να αποτελείται είτε από ένα μεγάλο χαρτί που σε τακτικά χρονικά διαστήματα θα αλλάζει είτε από έναν ειδικό πίνακα που θα καθαρίζει (μαυροπίνακας).

Τέλος στον ελεύθερο χώρο του νηπιαγωγείου υπάρχουν τέσσερα τραπέζια συνοδευόμενα από έξι καρέκλες το καθένα. Τα τραπέζια και οι καρέκλες είναι στην κλίμακα των παιδιών, όσο το δυνατό ελαφρύτερα, ειδικά οι καρέκλες, έτσι ώστε να είναι εύκολη η μετακίνησή τους μέσα στην τάξη. Άλλωστε αυτός είναι και ο σκοπός τους. Δεν προορίζονται για να βρίσκονται εκεί μόνιμα αλλά για συνεχή μετακίνηση ανάλογα με τις ανάγκες. Για παράδειγμα μπορούν να τοποθετηθούν σε σχήμα «Π» για να δημιουργηθεί ένας χώρος παρόμοιος με «τη γωνιά της παρέας μας» για ομαδικές συγκεντρώσεις, να τοποθετηθούν όπως στο θέατρο για παρακολούθηση μιας ταινίας, ενός θεατρικού έργου ή μιας προβολής με προτζέκτορα καθώς επίσης μπορούν να ενωθούν τα τραπέζια και

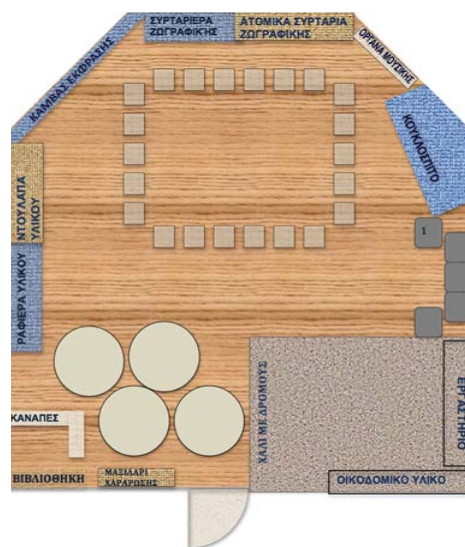
να τοποθετηθούν οι καρέκλες γύρω γύρω για μια ομαδική εργασία. Οι προτάσεις αυτές βέβαια είναι ενδεικτικές καθώς και λίγες σε σχέση με τις δυνατές επιλογές που υπάρχουν.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι ο σκοπός αυτής της διαμόρφωσης είναι να δημιουργηθεί μια αίθουσα ευέλικτη, η οποία θα αλλάζει συνεχώς ανάλογα με τις απαιτήσεις και σε καμία περίπτωση δεν θα μένει σταθερή. Τα υλικά και τα παιχνίδια βρίσκονται περιμετρικά της αίθουσας και έτσι όποτε κάποιο παιδί θελήσει κάτι μπορεί να το πάρει και να καθίσει όπου αυτό θέλει σε ένα από τα τέσσερα τραπέζια γενικής χρήσης. Με αυτόν τον τρόπο πέρα από την πρακτικότητα ελευθερώνεται και αρκετός χώρος για να μπορούν τα παιδιά να στήσουν το δικό τους παιχνίδι.

6.3 Εναλλακτικές χρήσεις του χώρου

Μια διαμόρφωση που μας θυμίζει την γωνιά της παρέας. Επιτρέπει στα παιδιά να συγκεντρώνονται ομαδικά.

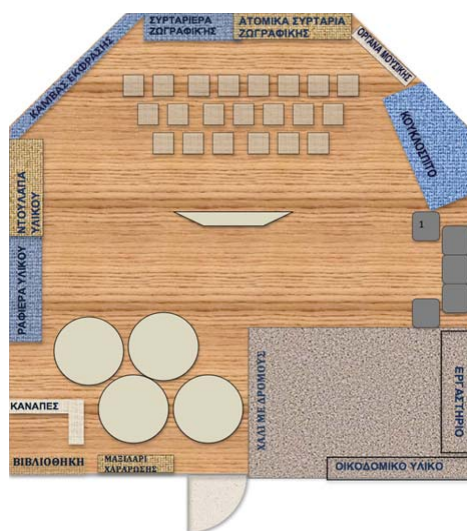
Εικόνα 3: Ομαδική διάταξη



1. Ελαφριά μετακινήσιμα καναπεδάκια με στήριγμα πλάτης

Μια διαφορετική διαμόρφωση του χώρου που ακολουθεί την διάταξη του θεάτρου. Επιτρέπει στα παιδιά να παρακολουθούν πρότζεκτ και επιμορφωτικά βίντεο από τον προτζέκτορα.

Εικόνα 4: Αμφιθεατρική διάταξη



1. Ελαφριά μετακινήσιμα καναπεδάκια με στήριγμα πλάτης

7. Συμπεράσματα

Έπειτα από όλα όσα προαναφέρθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, είναι εμφανές ότι η ύπαρξη ενός ποιοτικού χώρου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ζωή των μαθητών στον χώρο του σχολείου. Είναι σημαντικό όχι μόνο ο χώρος αυτός να είναι εκπαιδευτικά κατάλληλος και να πληροί τις προϋποθέσεις ασφαλείας αλλά να αποτελεί έναν χώρο ευχάριστο, οικείο και βολικό για τους μαθητές. Οι μαθητές δεν θα πρέπει να νιώθουν ότι ο χώρος περιορίζει το παιχνίδι τους ή τις ανάγκες τους. Ένας χώρος ο οποίος δεν είναι αρεστός, ένας χώρος με αντικείμενα που «ενοχλούν» το παιχνίδι, ένας χώρος «ξένος», δεν μπορεί παρά να απωθήσει τους μαθητές να αναπτυχθούν και να αλληλεπιδράσουν μαζί του.

Από την έρευνα μας διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές παρόλο που σε ένα πρώτο επίπεδο έδειχναν να είναι ικανοποιημένοι από τον χώρο, όταν τους κάναμε πιο συγκεκριμένες ερωτήσεις (Πίνακας 1) μας έδειχναν ότι υπάρχουν πράγματα που τους ενοχλούν, πράγματα που πολύ εύκολα μπορούν να αλλάξουν. Οι μαθητές επίσης μας έδειξαν από τις απαντήσεις τους και από την στάση τους ότι ποτέ κανένας δεν τους ρώτησε τί θέλουν και πώς το θέλουν. Εντάχθηκαν σε μια παγιωμένη αίθουσα, ίδια με αυτή που είχαν και την περσινή χρονιά, δεν τους δόθηκε η ευκαιρία να προβούν σε κάποια αλλαγή ή σε κάποια αναδιάταξη με αποτέλεσμα η αίθουσα να μην είναι «δικιά τους» αλλά «του σχολείου».

Στην παρούσα έρευνα προτιμήσαμε να μην προτείνουμε μια μεγάλη αλλαγή η οποία για την υλοποίησή της να απαιτεί μεγάλη προσπάθεια και να

έχει υψηλό κόστος. Προτιμήσαμε να στηριχτούμε στα κριτήρια ποιότητας όπως τα συναντούμε στην βιβλιογραφία και στις απόψεις και ανάγκες των μαθητών και να προβούμε σε μια μικρή αλλά σημαντική αλλαγή η οποία είναι εύκολα υλοποιήσιμη. Έτσι η νηπιαγωγός με τους μαθητές της θα μπορούσε πολύ εύκολα στην αρχή της χρονιάς να συζητήσει με τα παιδιά σχετικά με το τί και πώς θα μπορούσε η αίθουσα τους να γίνει καλύτερη. Με απλές και μικρές αλλαγές, όπως αυτές που προτείνονται, η αίθουσα μπορεί να γίνει πιο οικεία και ποιο αγαπητή από τα παιδιά.

Τέλος αυτό που θα θέλαμε να επισημάνουμε είναι ότι οι μαθητές περνούν στο σχολείο την μισή τους ημέρα, θα πρέπει να τους μάθουμε να το αγαπούν όπως αγαπούν και το σπίτι τους. Δεν θα πρέπει το σχολείο να τους κάνει να δυσανασχετούν όταν καταφτάνουν σε αυτό. Αντίθετα θα πρέπει να τους είναι οικείο, αγαπητό και να τους κάνει να αισθάνονται ότι ο χώρος αυτός είναι πέρα από δεύτερο σπίτι τους, δικός τους. Όταν δεν τους δίνεται η ευκαιρία να τον διακοσμήσουν, να τον αλλάξουν ή να επέμβουν σε αυτόν με την προσωπικότητα τους πώς θα μπορέσουν να νιώσουν ότι είναι «αποδεκτοί από τον χώρο»;

Κατάλογος εικόνων και πινάκων

Εικόνες

Εικόνα 1: Αρχική κάτοψη

Εικόνα 2: Αναδιαμορφωμένη κάτοψη

Εικόνα 3: Ομαδική διάταξη

Εικόνα 4: Αμφιθεατρική διάταξη

Πίνακες

Πίνακας 1: Απόψεις

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αυγητίδου, Σ. (2001), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: ΤΥΠΩΘΥΤΩ.

Γερμανός, Δ. (1993), *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*, Αθηνά: Gutenberg

Τσαπακίδου, Α. (1997), *Κινητικές Δεξιότητες. Προγράμματα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Univercity Studio Press.

Ξενόγλωσση

Canter, D, (1975), *Environmental Interaction*, London: Surrey University Press.

Eriksen, A. & Arch, M. (1985), *Playground Design*, New York: Van Nostrand
Reihold Company.

Helestine, P. & Holborn, J. (1987), *Playgrounds*, London: Mitchell.

Piaget, J. (1975), *Nachahmung, Spiel und Traum*, Stuttgart.

Walloon, H. (1982), *La vie mental*, Paris: Editions Socials.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Ο κ. **Παπαδόπουλος Αριστείδης** είναι εκπαιδευτικός στη Α/βαθμια με 30ετή υπηρεσία από αυτά τα 13 στην Ειδική Αγωγή. Μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, με εξειδίκευση στον Αυτισμό. Διευθυντής για οχτώ έτη στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κιλκίς. Μεταπτυχιακό του τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής του Α.Π.Θ. “Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Καινοτόμες Εφαρμογές στην Εκπαίδευση”. Από το 2015 έως και σήμερα Διευθυντής Διεύθυνση Α/θμιας Εκπαίδευσης Κιλκίς. Στοιχεία Επικοινωνίας: **arpapado@sch.gr**.

Η κ. **Παπαηλίου Κυριακή** είναι Νηπιαγωγός, 25 ετών με 5 ετή υπηρεσία στη διδασκαλία του παιδικού θεάτρου καθώς και τη διδασκαλία μουσικοκινητικής, εικαστικών και αγγλικών, κάνοντας τα πρώτα βήματα στο χώρο του νηπιαγωγείου. Μεταπτυχιακό του τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής του Α.Π.Θ. “Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Καινοτόμες Εφαρμογές στην Εκπαίδευση”. Στοιχεία Επικοινωνίας: **papailiuk@gmail.com**.

Μπαλαμπανίδου Ζαφείρα

**Αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό
της ικανότητας του μαθητή να επιλύει
μαθηματικά προβλήματα:
Ένα παράδειγμα εφαρμογής**

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αναφέρεται στη σημαντικότητα της αξιολόγησης, από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό της τάξης, της ικανότητας των μαθητών του να επιλύουν μαθηματικά προβλήματα. Σκοπός του είναι να παρουσιάσει ένα σύντομο θεωρητικό πλαίσιο και ένα παράδειγμα εφαρμογής, ώστε να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να προβεί στην εφαρμογή μιας τέτοιας αξιολόγησης. Ως μεθοδολογία αξιολόγησης προτείνεται η κάθετη χρήση κριτηρίου απόδοσης με την αξιοποίηση της τεχνικής της Ανάλυσης Έργου στην επίλυση μαθηματικού προβλήματος κατά τους Yimer & Ellettron. Στο τέλος, δίνεται ένα παράδειγμα εφαρμογής αυτής της μεθοδολογίας, που αφορά σε μια μαθήτρια Β΄ Γυμνασίου με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις κλειδιά: Επίλυση μαθηματικού προβλήματος, μαθησιακές δυσκολίες, αξιολόγηση

The evaluation of the student to solve mathematical problems by the classroom teacher: an application example

Abstract

The present paper stresses how important it is for the classroom teacher to evaluate his/her students' ability to solve mathematical problems. Its aim is to present a brief theoretical framework and an implementation example in order to help the teacher implement such an evaluation. Vertical use criteria of performance with the use of the Project Analysis technique in dealing with mathematical problems according to Yimer and Elletron are proposed as the evaluation methodology. An example of how this methodology is implemented is also presented- this concerns a student with diagnosed learning difficulties who attends the third class of High school.

Keywords: mathematical problem solving, learning disabilities, evaluation.

1.Εισαγωγή

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών και την απόκτηση δεξιοτήτων αποτελούν σημαντικό εμπόδιο για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία και την κοινωνικοποίησή τους¹. Ο ρόλος του σχολείου και του ίδιου του εκπαιδευτικού της τάξης στην αξιολόγηση των δυσκολιών των μαθητών και των μαθησιακών αναγκών τους στα μαθηματικά, φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς τα στοιχεία για την υλοποίησή της προκύπτουν μέσα από την καθημερινή σχολική πραγματικότητα².

Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο η εργασία αυτή επιχειρεί να απαντήσει αρχικά στο ερώτημα γιατί πρέπει ο εκπαιδευτικός της τάξης να αξιολογεί ο ίδιος τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών του, και παρουσιάζει διαδικασίες που θα του δώσουν τη δυνατότητα να συνδέσει άμεσα την αξιολόγηση με τη διδασκαλία του. Στη συνέχεια, καθώς η επίλυση μαθηματικού προβλήματος αποτελεί σημαντικό κομμάτι της μαθηματικής γνώσης, παρουσιάζεται το σχήμα των Yimer & Elletron³ για τις φάσεις επίλυσης μαθηματικού προβλήματος. Όταν οι μαθητές αποτυγχάνουν στην επίλυση, γίνεται φανερό πως δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας ή περισσότερων φάσεων. Το σχήμα των Yimer & Elletron θεωρήθηκε ότι μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στην υλοποίηση μιας αποτελεσματικής αξιολόγησης των μαθητών αυτών. Η εργασία ολοκληρώνεται παρουσιάζοντας ένα παράδειγμα εφαρμογής σε μια μαθήτρια, όπου εντοπίζονται οι δυσκολίες που η μαθήτρια αντιμετωπίζει σε κάθε φάση επίλυσης προβλήματος και αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για να καθοριστούν οι στόχοι της διδασκαλίας που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες της.

1 Τζβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες-Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Στο <https://repository.kallipos.gr/handle> (προσπελάστηκε στις 7/01/2018)

2 Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά. Αιτιολογία, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.430.

3 Yimer, A. & Elletron, N. (2006). *Cognitive and Metacognitive Aspects of Mathematical Problem Solving An Emerging Model*. Στο <http://citeseerx.ist.psu.edu/> doi=10.1.1.554.9923 (προσπελάστηκε στις 15/12/2017)

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Οι Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά και η αξιολόγησή τους από τον εκπαιδευτικό της τάξης

Σημαντικές πηγές μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά αποτελούν τα εγγενή χαρακτηριστικά των μαθηματικών (ιεραρχική φύση των μαθηματικών, μαθηματικός κώδικας επικοινωνίας, τρόποι αναπαράστασης της μαθηματικής γνώσης), αν δεν αντιμετωπιστούν κατάλληλα, καθώς και μια σειρά ενδοατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, που μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές σε σχολική αποτυχία⁴. Οι επιδημιολογικές μελέτες αναφέρουν ότι το 5% έως το 8% του μαθητικού πληθυσμού στην Αμερική, την Ευρώπη και το Ισραήλ παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά⁵. Ως μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά μπορούν να θεωρηθούν οι «μαθηματικές αδυναμίες», δηλαδή συμπεριφορές που επιβάλλουν την εξατομίκευση των διδακτικών ενεργειών και ειδική προσαρμογή του προγράμματος, προκειμένου να διδαχθεί ένα παιδί το οποίο δεν παρουσιάζει νοητικά, αισθητηριακά, συναισθηματικά και οικογενειακά προβλήματα, κατά την αντίληψη ενός καλά καταρτισμένου εκπαιδευτικού⁶. Στην παραπάνω προσέγγιση του όρου των μαθησιακών δυσκολιών είναι σημαντική η πιστοποίηση-αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών ως μία διαδικασία συστηματική, με στόχο τη συγκέντρωση σημαντικών εκπαιδευτικά πληροφοριών, απαραίτητων για τη λήψη αποφάσεων, νομικών και διδακτικών, που αφορούν την παροχή υπηρεσιών εκπαίδευσης⁷.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός αρχικά στην πιστοποίηση-αξιολόγηση και στη συνέχεια στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών στα μαθηματικά. Η σημαντικότητα αυτή πηγάζει από την ανάγκη οι πληροφορίες που συλλέγονται ως προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών να αξιοποιούνται άμεσα στη διδασκαλία και αυτό μπορεί να συμβεί όταν η αξιολόγηση γίνεται στο πλαίσιο που οι μαθητές μαθαίνουν⁸. Έτσι, η αξιολόγηση θα πρέπει να αποτελεί δομικό στοιχείο της διδασκαλίας, να σχεδιάζεται και να υλοποιείται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό συχνά, με τη χρήση άτυπων ή σταθμισμένων εργαλείων⁹, ώστε

4 Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά. Αιτιολογία, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.430.

5 Παντελιάδου, Π. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, σ.78.

6 Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά. Αιτιολογία, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.430.

7 McLoughlin, J. & Lewis, R. (2008). *Assessing Students with Special Needs*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall, p.623.

8 Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση Μαθητών με Δυσκολίες Μάθησης και Προσαρμογής: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σ. 460.

9 Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά

να μπορέσει να κατανοήσει ο εκπαιδευτικός τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται ο μαθητής που λειτουργεί αναποτελεσματικά και να λάβει τεκμηριωμένες διδακτικές αποφάσεις¹⁰.

Ακόμη, είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό που αξιολογεί με στόχο να βελτιώσει τη διδασκαλία που παρέχει, να μπορεί να απαντήσει στα παρακάτω ερωτήματα¹¹: α) Γιατί αξιολογώ; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό καθορίζει τα μέσα και τις διαδικασίες που θα χρησιμοποιηθούν. β) Τι αξιολογώ; Η απάντηση καθορίζει το αντικείμενο της αξιολόγησης, το οποίο βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το περιεχόμενο του διδακτικού προγράμματος. γ) Ποια μέθοδο αξιολόγησης πρέπει να χρησιμοποιήσω; Η μέθοδος εξαρτάται από το είδος των πληροφοριών που πρέπει να συλλεχθούν.

Αξιολογικές διαδικασίες οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συνδέσει άμεσα την αξιολόγηση με τη διδασκαλία του, είναι¹²:

- Η αξιολόγηση αναφοράς σε κριτήριο απόδοσης, στην οποία γίνεται μια γενική επισκόπηση των γνώσεων του μαθητή σε επιμέρους κεφάλαια των μαθηματικών, για παράδειγμα στις πράξεις μεταξύ μονοψήφιων αριθμών. Η αξιολόγηση με αναφορά σε κριτήριο δίνει στον αξιολογητή τη δυνατότητα να συλλέξει σημαντικές πληροφορίες για το βαθμό στον οποίο ένας μαθητής κατέχει μια γνώση ή δεξιότητα, ώστε να μπορέσει να τις αξιοποιήσει στην κατάρτιση εκπαιδευτικού προγράμματος. Η μέθοδος αυτή, σε συνδυασμό με τη χρήση της τεχνικής που είναι γνωστή ως «Ανάλυση Έργου», μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην επισήμανση των προαπαιτούμενων γνώσεων των στόχων και στη συνέχεια, μέσω του κριτηρίου απόδοσης, θα γίνει η αξιολόγηση του βαθμού κατοχής τους. Κατά την αξιολόγηση μέσω ανάλυσης έργου μια δραστηριότητα αναλύεται σε βήματα, στάδια ή δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για να ολοκληρωθεί. Όταν ο μαθητής δεν καταφέρνει να ολοκληρώσει ένα έργο που του έχει ανατεθεί, με αυτή τη μέθοδο μπορεί να εντοπιστεί σε ποιο ακριβώς σημείο δυσκολεύεται ή ποιες προαπαιτούμενες δεξιότητες κατέχει και ποιες όχι.
- Η αξιολόγηση διαμέσου του Αναλυτικού Προγράμματος, η οποία έχει ως στόχο να καθορίσει το σημείο έναρξης της διδασκαλίας και αποτελεί μία διευρυμένη μορφή της αξιολόγησης με αναφορά σε κριτήριο απόδοσης.
- Η ποιοτική και γνωστική ανάλυση των λαθών, κατά την οποία γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν οι συγκεκριμένοι τρόποι σκέψης του μαθητή,

Γράμματα, σ.423.

10 Meltzer, L. (1993). Strategy Use in Students with Learning Disabilities. The Challenge of Assessment. In L. Meltzer (Ed), *Strategy Assesment and Instruction for Students with Learning Disabilities. From Theory to Practice* (pp. 93-139). Austin, TX: Pro-Ed.

11 Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση Μαθητών με Δυσκολίες Μάθησης και Προσαρμογής: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σ. 460.

12 Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, σ. 79.

που τον οδηγούν σε λανθασμένες ενέργειες και στην παραγωγή αυτών των λαθών.

- Η αξιολόγηση με βάση το φάκελο υλικού, ο οποίος θα πρέπει να περιέχει μια μεθοδευμένη συγκέντρωση αντιπροσωπευτικών στοιχείων της δουλειάς του μαθητή, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια.

2.2 Επίλυση μαθηματικών προβλημάτων – Αξιολόγηση της ικανότητας επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων από τον εκπαιδευτικό της τάξης

Σημαντικό μέρος της μαθηματικής γνώσης και των δεξιοτήτων που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές, για να θεωρηθούν επιτυχημένοι, αποτελεί η επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Ο Vergnaud αναφέρει πως τα μαθηματικά προβλήματα κατέχουν σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση των μαθηματικών εννοιών και πως η λύση ενός μαθηματικού προβλήματος αποτελεί τόσο την πηγή μάθησης όσο και το κριτήριο μάθησης¹³. Οι Burkhart-Schoenfeld θεωρούν ως μαθηματικό πρόβλημα ένα θέμα ασυνήθιστο, για το οποίο ο τρόπος επίλυσής του δεν είναι αυτομάτως ορατός στον λύτη. Έτσι, ο λύτης μπορεί να ερευνήσει διάφορες εκδοχές και να αποφασίσει τι να δοκιμάσει¹⁴. Η επίλυση μαθηματικού προβλήματος αποτελεί μία διαδικασία εύρεσης των ζητούμενων μιας πρότασης, μέσα από την αξιοποίηση των δεδομένων που υπάρχουν στο μαθηματικό πρόβλημα αλλά και άλλων στοιχείων και προτάσεων τα οποία ήδη γνωρίζουμε και απαιτεί τον συνδυασμό γνώσεων, προηγούμενων εμπειριών και ποικίλων ικανοτήτων¹⁵. Σύμφωνα με τους Yimer & Ellerton η διαδικασία επίλυσης μαθηματικού προβλήματος περιλαμβάνει τις παρακάτω φάσεις¹⁶:

1. Της εμπλοκής, κατά την οποία πραγματοποιείται η αρχική κατανόηση του μαθηματικού προβλήματος, αναλύονται οι πληροφορίες, προσδιορίζονται οι σημαντικότερες από αυτές, εκτιμάται η εξοικείωση που έχει ο λύτης με το συγκεκριμένο είδος μαθηματικών προβλημάτων και διαμορφώνεται μια άποψη για την επάρκεια των γνώσεων που έχει, ώστε να καλύψει τις απαιτήσεις του προβλήματος. Στη φάση αυτή ουσιαστικά ο μαθητής διαβάζει το μαθηματικό πρόβλημα, αναλύει και συσχετίζει τις πληροφορίες και εξοικειώνεται με την κατάσταση που περιγράφει. Εδώ, απαιτείται ικανότητα αποκωδικοποίησης και κατανόησης του κειμένου και ικανότητα λογικής ανάλυσης και επισήμανσης σχέσεων αιτίας και αποτελέσματος¹⁷. Σημαντικό σε αυτό το στάδιο είναι η

13 Vergnaud, G. (1982). Cognitive and Developmental Psychology and Research in Mathematics Education: Some Theoretical and Methodological Issues. *For the Learning of Mathematics*, 3(2), p.p. 31-41.

14 Κολέζα, Ε., Μακρής, Κ. & Σούρας, Κ. (1999). *Θέματα Διδακτικής των Μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 254.

15 Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά. Αιτιολογία, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.430.

16 Yimer, A. & Elletron, N. (2006). *Cognitive and Metacognitive Aspects of Mathematical Problem Solving An Emerging Model*. Στο <http://citeseerx.ist.psu.edu/> doi=10.1.1.554.9923 (προσπελάστηκε στις 15/12/2017)

17 Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση Μαθητών με Δυσκολίες Μάθησης και Προσαρμογής: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σ. 460.

- χρήση στρατηγικών που θα διευκολύνουν τη διασαφήνιση της κατάστασης ενός προβλήματος, όπως για παράδειγμα η οπτικοποίησή του¹⁸.
2. Του μετασχηματισμού, όπου ο λύτης διαμορφώνει μια συνολική αντίληψη για τη δομή και τις απαιτήσεις της κατάστασης που παρουσιάζεται στο μαθηματικό πρόβλημα και προτείνει ένα συνολικό σχέδιο επίλυσης. Το σχέδιο στη φάση αυτή είναι περισσότερο ποιοτικό και αφορά τη σύνδεση της κατάστασης του μαθηματικού προβλήματος με τα γνωστικά σχήματα των μαθηματικών πράξεων.
 3. Της εφαρμογής, που περιλαμβάνει τη μετατροπή του σχεδίου σε συγκεκριμένη μαθηματική συμπεριφορά, την ανάλυσή του σε επιμέρους τμήματα και δράσεις, τη σταδιακή υλοποίησή τους και την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας των δράσεων. Στη φάση αυτή μετατρέπονται οι ενέργειες σε μαθηματικές πράξεις, εκτελούνται και δηλώνεται το αποτέλεσμα του προβλήματος.
 4. Της αποτίμησης, κατά την οποία γίνεται μια νέα ανάγνωση του προβλήματος ώστε να εκτιμηθεί η συνάφεια και η συμβατότητα του αποτελέσματος, και γίνεται η αποδοχή ή όχι του αποτελέσματος.
 5. Του αναστοχασμού, κατά τον οποίο γίνεται μία συνολική εκτίμηση των ενεργειών που προηγήθηκαν, του βαθμού συνάφειας της διαδικασίας που ακολουθήθηκε με διαδικασίες άλλων προβλημάτων, εκτίμηση της δυνατότητας εφαρμογής σε άλλες περιπτώσεις προβλημάτων και διασαφήνιση των συναισθημάτων που δημιουργήθηκαν κατά τη διαδικασία επίλυσης.

Η σύνδεση των παραπάνω φάσεων επίλυσης του προβλήματος δεν είναι γραμμική, αλλά ο κάθε λύτης δημιουργεί «μονοπάτια επίλυσης» μεταβαίνοντας από τη μια φάση στην άλλη, ανάλογα με τις ανάγκες του. Επιπλέον, το παραπάνω μοντέλο εκτός από τις γνωστικές και μεταγνωστικές διεργασίες που περιλαμβάνει, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία του αναστοχασμού σε σχέση με άλλα μοντέλα και προσφέρει περισσότερες δυνατότητες αναζήτησης και αντιμετώπισης πιθανών πηγών αποτυχίας κατά την επίλυση προβλημάτων¹⁹.

Τα λάθη που παρουσιάζουν συνήθως οι μαθητές και κυρίως αυτοί με Μαθησιακές δυσκολίες κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων συνδέονται με τις φάσεις επίλυσης του μαθηματικού προβλήματος. Έτσι²⁰:

- A) Στη φάση επίλυσης της εμπλοκής είναι πιθανό οι μαθητές, και κυρίως αυτοί που έχουν ειδικές ανάγκες, να αντιμετωπίσουν δυσκολίες και να κάνουν λάθη, όπως: α) αναγνωστικά λάθη (το 62 να διαβαστεί 26), β) λάθη που οφείλονται στη χρήση των λέξεων-κλειδιών γιατί συχνά οι λέξεις-κλειδιά που αναζητούν οι μαθητές, δεν βρίσκονται σε απόλυτη αντιστοιχία με την απαιτούμενη πράξη,

18 Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά. Αιτιολογία, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.430.

19 Αγαλιώτης, Ι. (2013). *Διδασκαλία Μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Φύση και Εκπαιδευτική Διαχείριση των Μαθηματικών Δυσκολιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σ. 521.

20 Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά. Αιτιολογία, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 430.

- γ) δυσκολίες που προκύπτουν από την ασαφή διατύπωση του προβλήματος, δ) δυσκολίες στην κατανόηση και τη μετατροπή σε αναπαράσταση συγκεκριμένων προτάσεων του προβλήματος λόγω ελλείψεων γλωσσικών και πραγματολογικών γνώσεων (μαθηματικού λεξιλογίου, πολυσημία μαθηματικών συμβόλων, πυκνό και λακωνικό κείμενο), ε) δυσκολίες στον εντοπισμό της άσχετης πληροφορίας, αν υπάρχει, στ) στον εντοπισμό του ζητούμενου, όταν αυτό παρουσιάζεται στην αρχή και όχι στο τέλος του προβλήματος, ζ) δυσκολίες που προκύπτουν από τη σύνδεση των λέξεων και των συμβόλων με το νόημα και το λειτουργικό τους ρόλο.
- Β) Στη φάση του μετασχηματισμού, οι μαθητές δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν το είδος του μαθηματικού προβλήματος και να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στις σημαντικές πληροφορίες για να καθορίσουν τη σειρά των ενεργειών και των πράξεων που απαιτούνται²¹. Ιδιαίτερα, οι μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές ανάγκες στα μαθηματικά εμφανίζουν δυσκολίες στη γενίκευση, στην αναγνώριση ομοιοτήτων με άλλα μαθηματικά προβλήματα του ίδιου είδους²² και οδηγούνται σε λάθη γιατί μετατρέπουν μαθηματικά προβλήματα που δεν συναντώνται συχνά σε άλλα μεγάλης συχνότητας, τα οποία λειτουργούν ως διαισθητικά «πρωταρχικά» μοντέλα²³.
- Γ) Στη φάση της εφαρμογής, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές επηρεάζονται σημαντικά και από τον τρόπο με τον οποίο διδάχθηκαν οι αντίστοιχες έννοιες και πράξεις²⁴. Επίσης, δυσκολίες σε αυτή τη φάση οφείλονται και στην έμφαση που δίνεται κατά τη διδασκαλία κυρίως στη εκμάθηση των αλγορίθμων των πράξεων παρά στην εννοιολογική κατανόηση τους²⁵. Ακόμη, στην περίπτωση που τα μαθηματικά προβλήματα απαιτούν την εφαρμογή πολλών βημάτων, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά δυσκολεύονται να φτάσουν στο σωστό αποτέλεσμα ακόμα και αν γνωρίζουν τη λύση μεμονωμένων στοιχείων του μαθηματικού προβλήματος, και χρειάζονται εξωτερική καθοδήγηση. Τέλος, στη φάση αυτή πραγματοποιούνται λάθη και κατά την εύρεση βασικών αριθμητικών δεδομένων καθώς και λάθη στην εφαρμογή των αλγορίθμων των σύνθετων πράξεων²⁶.

21 Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά. Αιτιολογία, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 430.

22 Παντελιάδου, Σ. & Μπότσα, (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, σ. 78.

23 Fischbein, E. (2000). *Intuition in Science and Mathematics. An Education Approach*. Dordrecht: Kluwer Academic publishers, p. 226.

24 Fischbein, E., Deri, M., Nello, M.S. & Marino, M.S. (1995). Ο Ρόλος των Λανθανόντων Μοντέλων στην Επίλυση Λεκτικών Προβλημάτων Πολλαπλασιασμού και Διαίρεσης. Στο: Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Ψυχολογία των Μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 87-109.

25 Hegarty, M., Mayer, R.E. & Monk, C.A. (1995). *Comprehension of Arithmetic Word Problems: A Comparison of Successful and Unsuccessful Problem Solvers*. Στο <https://pdfs.semanticscholar.org/ca1a/> (Προσπελάστηκε στις 15/12/2017)

26 Παντελιάδου, Σ. & Μπότσα, (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, σ. 78.

- Δ) Στη φάση της αποτίμησης, οι δυσκολίες οφείλονται στα έντονα μεταγνωστικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα προβλήματα αυτά εμφανίζονται βέβαια και κατά τη διαδικασία επίλυσης του μαθηματικού προβλήματος αλλά και στο τέλος με τη μη ορθή αξιολόγηση του αποτελέσματος²⁷. Όπως αναφέρουν οι Parmar & Signer, συνήθως, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά δεν ελέγχουν τα αποτελέσματα στα οποία καταλήγουν, συχνά θεωρούν σωστή την πρώτη απάντηση που δίνουν, χωρίς να την επανεξετάσουν, ή χρησιμοποιούν ακατάλληλα κριτήρια για τον έλεγχο της ορθότητας της απάντησής τους²⁸.
- Ε) Στη φάση του αναστοχασμού, όπου απαιτείται οι μαθητές να προβούν σε μια συνολική εκτίμηση και ανάλυση των ενεργειών τους, οι δυσκολίες εμφανίζονται στη μη εφαρμογή της κυρίως από τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Το παραπάνω σχήμα των Yimer & Ellettron μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να εκτιμήσει το βαθμό κατάρτησης της κάθε παραμέτρου επίλυσης προβλήματος από το μαθητή και να θέσει τους κατάλληλους στόχους διδασκαλίας²⁹, καθώς η έρευνα δείχνει ότι οι μαθητές ηλικίας 12-15 χρόνων δεν μπορούν να επιλύουν σύνθετα μαθηματικά προβλήματα με περισσότερες από μία πράξεις, κυρίως γιατί δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να αναπαραστήσουν τις σχέσεις που αποτυπώνονται στο σενάριο του προβλήματος³⁰.

2.3 Σκοπός της παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να δώσει ένα παράδειγμα αξιολόγησης μιας μαθήτριας στην επίλυση μαθηματικού προβλήματος, το οποίο να αποτελέσει πρόταση για τον εκπαιδευτικό της τάξης στην προσπάθειά του να εντοπίζει τις δυσκολίες των μαθητών στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων και να λαμβάνει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές αποφάσεις, ώστε να αρθούν οι ελλείψεις και οι μαθητές του να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις του σχολείου³¹.

2.4. Ερευνητικά ερωτήματα

2.4.1. Γενικό ερώτημα

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο το βασικό ερώτημα που διερευνάται

27 Desoete, A., Roeyers, H. & Buysse, A. (2001). Metacognition and Mathematical Problem Solving in Grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (5), 435-449.

28 Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, σ. 78.

29 Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά. Αιτιολογία, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.430.

30 *Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση* (2011). ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΕΣΠΑ 2007-2013. Ανακτήθηκε Μάιος 21, 2016 από <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newsp/>

31 Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση Μαθητών με Δυσκολίες Μάθησης και Προσαρμογής: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σ. 460.

αφορά την περιγραφή των δυσκολιών μιας μαθήτριας Β΄ Γυμνασίου στην επίλυση μαθηματικών λεκτικών προβλημάτων με φυσικούς αριθμούς και τη χρήση των τεσσάρων πράξεων.

2.4.1 Επιμέρους ερωτήματα

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θα αποτελέσουν και τα κριτήρια αξιολόγησης, καθορίστηκαν με βάση το σχήμα των Yimer & Elletron και αφορούν στο α) αν η μαθήτρια αποκωδικοποιεί και κατανοεί τα λεκτικά αριθμητικά προβλήματα συσχετίζοντας τα δεδομένα (φάση εμπλοκής) β) αν επινοεί ένα σχέδιο λύσης αναφέροντας το είδος και τη σειρά των ενεργειών που απαιτούνται, για να λυθεί το πρόβλημα (φάση μετασχηματισμού) γ) αν μετατρέπει τις ενέργειες σε μαθηματικές πράξεις και τις εκτελεί σωστά (φάση εφαρμογής) γ) αν αξιολογεί την ορθότητα του αποτελέσμάτος της και προχωρά σε μια συνολική εκτίμηση και ανάλυση των ενεργειών της (φάσεις αποτίμησης και αναστοχασμού).

3. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης, με χαρακτηριστικά διαγνωστικής-περιγραφικής έρευνας³², η οποία στοχεύει στον εντοπισμό του νοήματος και της πηγής πολύπλοκων ανεπιθύμητων συμπεριφορών καθώς και στη λήψη συγκεκριμένων μέτρων³³.

3.1. Περιγραφή υποκείμενου της έρευνας

Υποκείμενο της έρευνας-αξιολόγησης αποτέλεσε μία μαθήτρια της Β΄ Γυμνασίου, η οποία επιλέχθηκε, καθώς παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά - δυσκολίες στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, δυσκολίες στο μαθηματικό λεξιλόγιο και στην εκτέλεση βασικών πράξεων με πολυψήφιους - διαγνωσμένες από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., και συστηματικά χαμηλή επίδοση στα μαθηματικά.

3.2 Ερευνητικά εργαλεία, τρόπος συλλογής δεδομένων

Με δεδομένο ότι η αποτυχία της μαθήτριας στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων ήταν ήδη τεκμηριωμένη (ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και σχολική επίδοση), εκείνο που σύμφωνα με τον Αγαλιώτη³⁴ χρειάζεται, είναι η κατασκευή ενός κριτηρίου

32 Cohen, L., Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

33 Αγαλιώτης, Ι. (1997). *Διερεύνηση των Δυσκολιών Μάθησης στην Αριθμητική των Μαθητών των Ειδικών Τάξεων. Ανάλυση των Λαθών και η Αντιμετώπιση τους από τους Εκπαιδευτικούς* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης.

34 Αγαλιώτης, Ι. (1997). *Διερεύνηση των Δυσκολιών Μάθησης στην Αριθμητική των Μαθητών των Ειδικών*

απόδοσης-αξιολόγησης, το οποίο θα δίνει τη δυνατότητα να προσδιοριστεί το είδος των λαθών και των δυσκολιών της μαθήτριας. Σύμφωνα με τον ίδιο, η μέθοδος του κριτηρίου απόδοσης εξυπηρετεί τη φάση αξιολόγησης του επιπέδου κατοχής και χρήσης των προαπαιτούμενων γνώσεων και συνδυάζεται με τη χρήση της τεχνικής της Ανάλυσης Έργου. Έτσι κατασκευάστηκε από την εκπαιδευτικό της τάξης ένα κριτήριο απόδοσης που περιείχε πέντε μαθηματικά προβλήματα με φυσικούς αριθμούς και τα οποία απαιτούσαν την εφαρμογή των τεσσάρων πράξεων. Το είδος και το πλήθος των προβλημάτων επιλέχθηκαν ώστε από τη μια να υπάρχει μια κλιμάκωση του βαθμού δυσκολίας ως προς την προσβασιμότητα και κατανόηση τους από τη μαθήτρια και από την άλλη να είναι διαχειρίσιμα σε μια διδακτική ώρα. Το πρώτο και το δεύτερο πρόβλημα (προβλήματα πρόσθεσης και αφαίρεσης) καθώς και το πέμπτο (πρόβλημα πολλαπλασιασμού και διαίρεσης) επιλέχθηκαν από το βιβλίο Μαθηματικών της Α΄ Γυμνασίου (Κεφ. πρώτο: Οι φυσικοί αριθμοί, σελίδα 18). Το πρώτο πρόβλημα επιλέχθηκε ως απλό πρόβλημα πρόσθεσης και αφαίρεσης και το δεύτερο ως πρόβλημα πρόσθεσης και αφαίρεσης με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας. Το τρίτο και το τέταρτο πρόβλημα επιλέχθηκαν (από <https://e-didaskalia.blogspot.com>), ως απλούστερα προβλήματα του πέμπτου σε σχέση με τον πολλαπλασιασμό και τη διαίρεση των φυσικών αριθμών ώστε να αξιολογηθεί σταδιακά ο βαθμός κατοχής της ικανότητας επίλυσης τέτοιων προβλημάτων καθώς το πέμπτο πρόβλημα ήταν ένα σχετικά δύσκολο πρόβλημα πολλαπλασιασμού και διαίρεσης και επιπλέον περιείχε περιττή πληροφορία, η οποία θα δυσκόλευε ίσως ιδιαίτερα τη μαθήτρια.

Για τη συλλογή των πληροφοριών που αφορούσαν το είδος των λαθών και των δυσκολιών της μαθήτριας, χρησιμοποιήθηκε η κλινική συνέντευξη. Η κλινική συνέντευξη, όπως αναφέρει ο Αγαλιώτης³⁵, είναι ελεύθερη συζήτηση για τον τρόπο σκέψης και δράσης του υποκειμένου πάνω σε κάθε μαθηματικό πρόβλημα του κριτηρίου απόδοσης-αξιολόγησης και κατά τη διάρκειά της οι ερωτήσεις που διατυπώνονται εξαρτώνται από τις απαντήσεις και τις αντιδράσεις του υποκειμένου και δεν είναι προκαθορισμένες. Επιπλέον, η κλινική συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε σε συνδυασμό με την τεχνική της «φωναχτής σκέψης», της παρατήρησης και της διατύπωσης ερωτήσεων³⁶ από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής ώρας στην αίθουσα του τμήματος ένταξης με την παρουσία μόνο της μαθήτριας και της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Η μαθήτρια κλήθηκε να επιλύσει τα προβλήματα με τη σειρά που παρουσιάζονται στα αποτελέσματα. Καθώς προσπαθούσε να

Τάξεων. Ανάλυση των Λαθών και η Αντιμετώπιση τους από τους Εκπαιδευτικούς (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης.

35 Αγαλιώτης, Ι. (1997). *Διερεύνηση των Δυσκολιών Μάθησης στην Αριθμητική των Μαθητών των Ειδικών Τάξεων. Ανάλυση των Λαθών και η Αντιμετώπιση τους από τους Εκπαιδευτικούς* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης.

36 Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση Μαθητών με Δυσκολίες Μάθησης και Προσαρμογής: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σ. 460.

λύσει το κάθε πρόβλημα, διατύπωνε δυνατά τις σκέψεις της. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρατηρούσε τη συμπεριφορά της μαθήτριας, ανέλυε τις επιλογές της και συμπλήρωνε ένα πρωτόκολλο αξιολόγησης (συνδυασμός του Πρωτοκόλλου Αξιολόγησης στην Επίλυση Μαθηματικών Προβλημάτων που προτείνουν οι Παντελιάδου και Πατσιοδήμου, εμπλουτισμένο και προσαρμοσμένο στο σχήμα των Yimer & Elletron)³⁷. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια στηριζόμενη στο περιεχόμενο της κάθε φάσης επίλυσης μαθηματικού προβλήματος, μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και οικειότητας, έθετε στη μαθήτρια τις κατάλληλες ερωτήσεις και της ζητούσε διευκρινίσεις για τις ενέργειες και τις επιλογές της, ώστε να κατανοήσει τον τρόπο σκέψης της, να εντοπίσει τις βαθύτερες αιτίες των λαθών της και τα σημεία στα οποία βρίσκεται η δυσκολία³⁸. Επίσης, η συνέντευξη μαγνητοφωνήθηκε, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα να εντοπιστούν σημαντικές πληροφορίες ως προς τον τρόπο σκέψης της μαθήτριας, που μπορεί να ξέφυγαν της προσοχής κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης.

4. Αποτελέσματα της Αξιολόγησης

Πρώτο μαθηματικό πρόβλημα: «Η Κατερίνα κατέβηκε στην αγορά για ψώνια με 175 ευρώ. Σε ένα μαγαζί βρήκε ένα φόρεμα που κόστιζε 35 ευρώ, ένα παντελόνι που κόστιζε 48 ευρώ και ένα σακάκι που κόστιζε 77 ευρώ. Της φτάνουν τα χρήματα, για να τα αγοράσει όλα;». Η μαθήτρια αποκωδικοποίησε το πρόβλημα, χωρίς να φαίνονται δυσκολίες στην ανάγνωση, ανέφερε με δικά της λόγια και κατέγραψε τα δεδομένα και τα ζητούμενα (φάση εμπλοκής). Στη συνέχεια ανέφερε την ενέργεια που απαιτείται για την επίλυση του προβλήματος «θα προσθέσω τα χρήματα που ξόδεψε, για να αγοράσει τα ρούχα» (φάση μετασχηματισμού). Όμως, κατά τη μετατροπή της ενέργειας που ανέφερε σε μαθηματική πράξη πρόσθεσε τα 175 ευρώ με τα 35, τα 48 και τα 77 (φάση εφαρμογής). Έτσι, οδηγήθηκε σε λανθασμένη λύση του προβλήματος. Αν και η αντιστοιχισή των ενεργειών στις αντίστοιχες μαθηματικές πράξεις ανήκει στη φάση της εφαρμογής, θεωρούμε πως η μαθήτρια δεν κατάφερε τελικά να συσχετίσει τα δεδομένα της, για να κατανοήσει ποια πρέπει να προσθέσει (φάση εμπλοκής). Έτσι της ζητήθηκε μήπως μπορεί να οπτικοποιήσει το πρόβλημα για να μπορέσει να αποσαφηνίσει την κατάσταση αλλά ανέφερε χαρακτηριστικά: «Δεν τα καταφέρνω με τις ζωγραφιές και δεν ξέρω να κάνω σχήμα. Δεν έχω κάνει ποτέ». Ωστόσο, όταν μετά από καθοδήγηση (επισήμανση ανακολουθίας και περιέργου αποτελέσματος³⁹) έφτασε στη φάση εφαρμογής, εκτέλεσε σωστά

37 Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, σ. 79.

38 Αγαλιώτης, Ι. (2013). *Διδασκαλία Μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Φύση και Εκπαιδευτική Διαχείριση των Μαθηματικών Δυσκολιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σ. 521.

39 Αγαλιώτης, Ι. (1997). *Διερεύνηση των Δυσκολιών Μάθησης στην Αριθμητική των Μαθητών των Ειδικών Τάξεων. Ανάλυση των Λαθών και η Αντιμετώπιση τους από τους Εκπαιδευτικούς* (Διδακτορική διατριβή,

τον αλγόριθμο της πρόσθεσης. Επομένως τα λάθη και οι δυσκολίες σε αυτό το μαθηματικό πρόβλημα εμφανίζονται στην ανάλυση των πληροφοριών του προβλήματος και τη συσχέτιση των δεδομένων (πρώτο ερευνητικό ερώτημα-φάση εμπλοκής).

Δεύτερο μαθηματικό πρόβλημα: «Σε ένα αρτοποιείο έφτιαξαν μια μέρα 120 κιλά άσπρο ψωμί, 135 κιλά χωριάτικο, 25 κιλά σικάλεως και 38 πολύσπορο. Πουλήθηκαν 107 κιλά άσπρο ψωμί, 19 κιλά σικάλεως και 23 κιλά πολύσπορο. Πόσα κιλά ψωμί έμειναν απούλητα;». Η μαθήτρια αποκωδικοποίησε το πρόβλημα, χωρίς να φαίνονται δυσκολίες στην ανάγνωση, το είπε με δικά της λόγια και ανέφερε τα δεδομένα και τα ζητούμενα. Παρόλο που φαινόταν να κατανοεί τα δεδομένα, βρισκόταν σε σύγχυση με τα κιλά του ψωμιού, καθώς γνωρίζει από την καθημερινότητα της πως δεν ζητάμε να αγοράσουμε ένα ή δύο κιλά ψωμιά αλλά ένα ή δύο ψωμιά. Έτσι, δυσκολεύτηκε να μεταφράσει τις πληροφορίες στον προσωπικό της κώδικα (φάση εμπλοκής). Στη συνέχεια δήλωσε πως πουλήθηκαν τρία ψωμιά και πως πρέπει να κάνει μία πρόσθεση, για να βρει πόσα ψωμιά πουλήθηκαν, και μία αφαίρεση, για να βρει πόσα έμειναν (φάση μετασχηματισμού). Δεν κατάφερε επομένως να επινοήσει ένα σωστό σχέδιο λύσης. Ωστόσο, όταν μετά από καθοδήγηση (παροχή βοήθειας για βασικές ενδείξεις και στοιχεία του προβλήματος) έφτασε στη φάση της εφαρμογής, εκτέλεσε σωστά τον αλγόριθμο των προσθέσεων και της αφαίρεσης. Κατά συνέπεια σε αυτό το μαθηματικό πρόβλημα η μαθήτρια δεν κατάφερε να αναγνωρίσει όλα τα στοιχεία του προβλήματος και τις σχέσεις που τα διέπουν, αντιμετώπισε δηλαδή δυσκολίες και έκανε λάθη στη φάση της εμπλοκής (πρώτο ερευνητικό ερώτημα) και επομένως στη φάση του μετασχηματισμού δεν μπόρεσε να επινοήσει ένα ολοκληρωμένο σχέδιο επίλυσης του προβλήματος.

Τρίτο μαθηματικό πρόβλημα: «Σε μια πεντάωροφη πολυκατοικία κάθε όροφος έχει 17 παράθυρα. Πόσα παράθυρα έχει όλη η πολυκατοικία;». Η μαθήτρια το διάβασε χωρίς δυσκολίες, ανέφερε με δικά της λόγια τι λέει το πρόβλημα, συσχέτισε τα δεδομένα (φάση εμπλοκής), επινόησε το σχέδιο λύσης και ανέφερε την ενέργεια που έπρεπε να κάνει (φάση μετασχηματισμού), και πέρασε στη φάση της εφαρμογής. Εκτέλεσε την πράξη, αλλά δυσκολεύτηκε στην ανάκληση αριθμητικών γεγονότων που αφορούσαν την προπαίδεια, δεν χρησιμοποίησε εναλλακτικά στρατηγικές μέτρησης, και έτσι βρήκε λάθος αποτέλεσμα. Δεν προχώρησε στη φάση της αποτίμησης, όταν, όμως, της υποδείχτηκε να ελέγξει την ορθότητα της απάντησης, επέστρεψε, έλεγξε και διόρθωσε το λάθος της. Δεν πέρασε στη φάση του αναστοχασμού. Επομένως σε αυτό το πρόβλημα του πολλαπλασιασμού, η δυσκολία εμφανίζεται στη σωστή εκτέλεση των μαθηματικών πράξεων (τρίτο ερευνητικό ερώτημα, φάση εφαρμογής).

Τέταρτο μαθηματικό πρόβλημα: «Τρεις συνεχόμενες μέρες πήγαινα στο περίπτερο και κάθε φορά αγόραζα 8 σοκολάτες. Στη συνέχεια τις μοίρασα

Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης.

όλες στις 6 φίλες μου. Πόσες σοκολάτες έδωσα σε κάθε φίλη μου;». Η μαθήτρια αποκωδικοποίησε το πρόβλημα, αλλά δυσκολεύτηκε να κατανοήσει το περιεχόμενο του προβλήματος και δεν ήταν σίγουρη αν «οι τρεις μέρες» ανήκουν στα δεδομένα του προβλήματος. Έτσι, τελικά δήλωσε πως αγόρασε 8 σοκολάτες, που πρέπει να τις μοιράσει στις 6 φίλες της, και το ζητούμενο είναι να βρει πόσες σοκολάτες έδωσε σε κάθε φίλη της. Στη συνέχεια, αποφάσισε πως αρχικά θα πολλαπλασιάσει το 8 με το 6 και μετά θα κάνει αφαίρεση, αφού η λέξη «έδωσε» σημαίνει αφαίρεση, αλλά δεν βρήκε τι να αφαιρέσει. Δεν μπόρεσε, επομένως, να αναγνωρίσει τα στοιχεία του προβλήματος και τις σχέσεις που τα διέπουν και οδηγήθηκε στην επιλογή λάθος ενεργειών. Επομένως δεν μπόρεσε να ολοκληρώσει τη φάση της εμπλοκής (πρώτο ερευνητικό ερώτημα), ώστε να οδηγηθεί στο σωστό σχεδιασμό ενός σχεδίου επίλυσης.

Πέμπτο μαθηματικό πρόβλημα: «Ένας πατέρας έχει 18.900 ευρώ και τα μοιράζει στους τρεις γιους του. Μετά από δύο χρόνια το κάθε παιδί κατάφερε να διπλασιάσει τα χρήματα που του έδωσε ο πατέρας. Πόσα χρήματα έχει το κάθε παιδί μετά από δύο χρόνια;». Η μαθήτρια από την πρώτη ανάγνωση δήλωσε ότι το πρόβλημα είναι δύσκολο. Στην ερώτηση τι της φαίνεται δύσκολο, επανέλαβε το πρόβλημα. Όταν της ζητήθηκε να αναφέρει τα δεδομένα και τα ζητούμενα, πάλι ξαναδιάβασε το πρόβλημα. Στη συνέχεια αποκωδικοποίησε τη λέξη «διπλασιάσει» και αποφάσισε να πολλαπλασιάσει το 18.900 με το 2. Δεν μπόρεσε να αποφασίσει τι θα κάνει το 3. Επίσης, δεν εντόπισε την περιττή πληροφορία. Αναρωτήθηκε τι θα κάνει «το μετά από δύο χρόνια» και είπε χαρακτηριστικά «πρέπει κάπου να το χρησιμοποιήσω». Στην ερώτηση γιατί έπρεπε να το χρησιμοποιήσει, απάντησε: «όταν μου δίνεται ένα πρόβλημα πρέπει όλα τα νούμερα να τα βάζω μέσα». Στο πρόβλημα αυτό η μαθήτρια δυσκολεύτηκε να αναγνωρίσει τα στοιχεία του προβλήματος και τις μεταξύ τους σχέσεις, ώστε να κατάφερε να ολοκληρώσει τη φάση της εμπλοκής και όταν μετά από καθοδήγηση έφτασε στη φάση της εφαρμογής, δήλωσε πως δεν ξέρει να κάνει διαίρεση (δεν γνωρίζει τον αλγόριθμο).

4. Γενικά συμπεράσματα της έρευνας- Προτάσεις που αφορούν τους στόχους διδασκαλίας

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η μαθήτρια αποκωδικοποίησε όλα τα προβλήματα αλλά μόνο στο τρίτο μαθηματικό πρόβλημα κατάφερε να κατανοήσει τα στοιχεία του μαθηματικού προβλήματος και να τα συνδέσει ώστε να ολοκληρώσει με επιτυχία τη φάση της εμπλοκής. Φαίνεται να διαθέτει ανεπαρκείς γνωστικές στρατηγικές για την επεξεργασία των πληροφοριών των προβλημάτων, όπως για παράδειγμα, δεν ξαναδιαβάζει πάντα το πρόβλημα, δεν καταφέρνει να το διηγηθεί με δικά της λόγια (πρόβλημα τέταρτο και πέμπτο), δεν μπορεί να αναπαραστήσει το πρόβλημα με μια ζωγραφιά ή ένα σκίτσο ή να κατασκευάσει έναν πίνακα με

τα δεδομένα και τα ζητούμενα. Χρησιμοποιεί λανθασμένα λέξεις-κλειδιά, που την οδηγούν στην επιλογή ενός λανθασμένου σχεδίου λύσης του προβλήματος, όπως στο τέταρτο πρόβλημα, όπου η λέξη «έδωσα» την οδηγεί σε αφαίρεση. Έτσι δεν καταφέρνει να αναγνωρίσει και να κατηγοριοποιήσει τις πληροφορίες και να ξεχωρίσει τα δεδομένα, τα ζητούμενα και τις παράπλευρες πληροφορίες (πρόβλημα δεύτερο, τέταρτο και πέμπτο). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει στη φάση της εμπλοκής την εμποδίζουν να επινοήσει ένα σωστό σχέδιο λύσης των μαθηματικών προβλημάτων, ώστε να ολοκληρώσει με επιτυχία τη φάση μετασχηματισμού, με εξαίρεση το τρίτο. Μετά από καθοδήγηση καταφέρνει να φτάσει στη φάση της εφαρμογής, όπου εκτελεί σωστά τις πράξεις της πρόσθεσης και της αφαίρεσης στο πρώτο και δεύτερο μαθηματικό πρόβλημα, στο τρίτο εκτελεί σωστά τον αλγόριθμο του πολλαπλασιασμού αλλά δυσκολεύεται στην ανάκληση αριθμητικών δεδομένων και δεν χρησιμοποιεί εναλλακτικά στρατηγικές μέτρησης, οι οποίες έτσι και αλλιώς είναι επισφαλείς, ενώ όσον αφορά τη διαίρεση δεν έχει κατανοήσει τη χρήση της (πότε πρέπει να κάνει διαίρεση) και δεν μπορεί να εκτελέσει τον αλγόριθμό της. Σε κανένα πρόβλημα δεν αξιολογεί την ορθότητα των αποτελεσμάτων της και δεν προχωρά σε μια συνολική εκτίμηση και ανάλυση των ενεργειών της (φάσεις αποτίμησης και αναστοχασμού).

Με βάση τα αποτελέσματα της παραπάνω αξιολόγησης της μαθήτριας στην επίλυση προβλήματος, τα οποία αποτελούν σημαντική πηγή πληροφοριών για τις γνωστικές και μεταγνωστικές δυνατότητες και αδυναμίες της, ακολουθούν προτάσεις ως προς τους γνωστικούς στόχους που πρέπει να τεθούν, ώστε η διδασκαλία να στοχεύσει στα σημεία που δεν έχουν κατακτηθεί από αυτή⁴⁰. Ακολουθούν οι στόχοι με την παρακάτω σειρά σημαντικότητας:

Πρώτος στόχος (φάση εμπλοκής): Εξοικείωση της μαθήτριας με το λεξιλόγιο που εμφανίζεται στα μαθηματικά προβλήματα, και κυρίως καλλιέργεια της ικανότητας κατανόησης του νόηματος λέξεων που συνδέονται με την εκτέλεση συγκεκριμένων ενεργειών. Έμφαση στις λέξεις «έδωσα», «μοίρασε», που της δημιούργησαν δυσκολίες στον καθορισμό των ενεργειών. Για παράδειγμα, η μαθήτρια να μπορεί να εντοπίσει το νόημα των παραπάνω δύο λέξεων, που παρουσιάζονται μέσα σε ειδικές ασκήσεις.

Δεύτερος στόχος (φάση εμπλοκής): Ανάπτυξη στρατηγικών επεξεργασίας για την αναγνώριση και κατηγοριοποίηση των στοιχείων του μαθηματικού προβλήματος, με στόχο δεδομένα, ζητούμενα και παράπλευρες πληροφορίες να επισημαίνονται και να διακρίνονται μεταξύ τους, ώστε η διάκρισή τους να χρησιμεύσει στην κατασκευή της νοητικής αναπαράστασης του. Για παράδειγμα, η μαθήτρια να μπορεί⁴¹: α) όταν της δίνεται μια λίστα προτάσεων, να διαγράψει

40 Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά. Αιτιολογία, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.430.

41 Αγαλιώτης, Ι. (2013). *Διδασκαλία Μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Φύση και Εκπαιδευτική*

όσες δεν υπάρχουν ως πληροφορίες μέσα στο μαθηματικό πρόβλημα, β) να επισημαίνει και να διαγράφει τις περιττές πληροφορίες και να ξαναγράφει το μαθηματικό πρόβλημα ή να το συμπληρώνει με το ζητούμενο, αν έχει μόνο δεδομένα, ή αν το μαθηματικό πρόβλημα θέτει ερωτήσεις που δεν μπορούν να απαντηθούν να επισημαίνει την αδυναμία απάντησης, γ) να κατασκευάζει πίνακα που θα περιλαμβάνει συστηματοποιημένα τα δεδομένα και τα ζητούμενα.

Τρίτος στόχος (φάση εμπλοκής και μετασχηματισμού): Ανάπτυξη στρατηγικών επεξεργασίας για την αναγνώριση των σχέσεων του μαθηματικού προβλήματος, ώστε να μπορέσει η μαθήτρια να περάσει στη δεύτερη φάση επίλυσης του και να καθορίσει το είδος και τη σειρά των ενεργειών. Ένα σημαντικό θέμα αυτού του στόχου είναι η ανάπτυξη της ικανότητας της μαθήτριας να αξιοποιεί γνώσεις επίλυσης κάποιων «προτύπων» ή «μοντέλων» μαθηματικών προβλημάτων, ώστε να μπορεί να χειρίζεται με ανάλογο τρόπο κάθε πρόβλημα με τα ίδια χαρακτηριστικά. Ωστόσο, η χρήση των μοντέλων δεν θα πρέπει να συνδέεται απόλυτα και γραμμικά με «λέξεις-κλειδιά» και επιπλέον θα πρέπει να ασκηθεί η μαθήτρια στην αναγνώριση ομοιοτήτων, ώστε να οδηγηθεί σε μεταφορά γνώσης. Έτσι, θα πρέπει, για παράδειγμα, η μαθήτρια να μπορεί⁴²: α) να παραφράζει τα μαθηματικά προβλήματα που της δίνονται, β) να τα οπτικοποιεί (με κολλάζ εικόνων, ή ζωγραφίζοντάς τα ή κάνοντας ένα σχεδιάγραμμα ή δραματοποιώντας τα ανάλογα με το μαθησιακό της στυλ), γ) να προχωρεί σε μια αδρή εκτίμηση του αποτελέσματος (μετά την παράφραση και την οπτικοποίηση).

Τέταρτος στόχος (φάση εφαρμογής): Ανάπτυξη στρατηγικών, με στόχο την ερμηνεία στοιχείων για την επιλογή πράξεων που αντιστοιχούν στις ενέργειες. Για παράδειγμα, η μαθήτρια να μπορεί⁴³: α) όταν της δίνεται η λίστα των ενεργειών που απαιτούνται για την επίλυση ενός μαθηματικού προβλήματος και η λίστα των αριθμητικών πράξεων, να αντιστοιχίζει τις ενέργειες σε πράξεις, β) να αντιστοιχίζει οπτικά προβλήματα με τις πράξεις που τους ταιριάζουν

Πέμπτος στόχος (διατρέχει τις τρεις πρώτες φάσεις): Ανάπτυξη του γνωστικού σχήματος της διαίρεσης και εκμάθηση του αλγορίθμου της. Η μαθήτρια, θα πρέπει να μπορεί να εντοπίζει πότε κάνουμε διαίρεση δουλεύοντας αρχικά με χειραπτικό υλικό, στη συνέχεια δουλεύοντας με εικονιστικό υλικό για να φτάσει τέλος στο συμβολικό επίπεδο. Αφού κατανοήσει σε ποια προβλήματα πρέπει να κάνει διαίρεση θα γίνει προσπάθεια να μάθει τον αλγόριθμο της διαίρεσης.

Διαχείριση των Μαθηματικών Δυσκολιών. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης, σ. 521.

42 Αγαλιώτης, Ι. (2013). *Διδασκαλία Μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Φύση και Εκπαιδευτική Διαχείριση των Μαθηματικών Δυσκολιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης, σ. 521.

43 Αγαλιώτης, Ι. (2013). *Διδασκαλία Μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Φύση και Εκπαιδευτική Διαχείριση των Μαθηματικών Δυσκολιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης, σ. 521.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγαλιώτης, Ι. (1997). *Διερεύνηση των Δυσκολιών Μάθησης στην Αριθμητική των Μαθητών των Ειδικών Τάξεων. Ανάλυση των Λαθών και η Αντιμετώπιση τους από τους Εκπαιδευτικούς* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης.
- Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά. Αιτιολογία, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση Μαθητών με Δυσκολίες Μάθησης και Προσαρμογής: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αγαλιώτης, Ι. (2013). *Διδασκαλία Μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Φύση και Εκπαιδευτική Διαχείριση των Μαθηματικών Δυσκολιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κολέζα, Ε., Μακρής, Κ. & Σούρλας, Κ. (1999). *Θέματα Διδακτικής των Μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσα, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση* (2011). ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΕΣΠΑ 2007-2013. Ανακτήθηκε Μάιος 21, 2016 από <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/>
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες-Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Στο <https://repository.kallipos.gr/handle> (προσπελάστηκε στις 7/01/2018)
- Fischbein, E., Deri, M., Nello, M.S. & Marino, M.S. (1995). Ο Ρόλος των Λανθάνοντων Μοντέλων στην Επίλυση Λεκτικών Προβλημάτων Πολλαπλασιασμού και Διαίρεσης. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Ψυχολογία των Μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 87-109.

Ξενόγλωσση

- Desoete, A., Royers, H. & Buysse, A. (2001). Metacognition and Mathematical

- Problem Solving in Grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (5), 435-449.
- Fischbein, E. (2000). *Intuition in Science and Mathematics. An Education Approach*. Dordrecht: Kluwer Academic publishers.
- McLoughlin, J. & Lewis, R. (2008). *Assessing Students with Special Needs*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Meltzer, L. (1993). Strategy Use in Students with Learning Disabilities. The Challenge of Assessment. In L. Meltzer (Ed), *Strategy Assessment and Instruction for Students with Learning Disabilities. From Theory to Practice* (pp. 93-139). Austin, TX: Pro-Ed.
- Vergnaud, G. (1982). Cognitive and Developmental Psychology and Research in Mathematics Education, *For the Learning of Mathematics*, 3(2), 31-41.

Ιστοσελίδες

- Hegarty, M., Mayer, R.E. & Monk, C.A. (1995). *Comprehension of Arithmetic Word Problems: A Comparison of Successful and Unsuccessful Problem Solvers*. Στο <https://pdfs.semanticscholar.org/ca1a/> (Προσπελάστηκε στις 15/12/2017)
- Yimer, A. & Elletron, N. (2006). *Cognitive and Metacognitive Aspects of Mathematical Problem Solving An Emerging Model*. Στο <http://citeseerx.ist.psu.edu/doi=10.1.1.554.9923> (προσπελάστηκε στις 15/12/2017)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Μπαλαμπανίδου Ζαφείρα** εργάζεται ως μαθηματικός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Είναι απόφοιτος του Μαθηματικού Τμήματος του Α.Π.Θ. και του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.. Επίσης, είναι κάτοχος του μεταπτυχιακού διπλώματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και του Διατμηματικού-Διαπανεπιστημιακού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διδακτική των Μαθηματικών» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Στοιχεία Επικοινωνίας: **balabazaf@gmail.com**.

Λουλαδάκη Αργυρώ

**Μια πρόταση διδασκαλίας:
Η αξιοποίηση της πλατωνικής διαλεκτικής
για τη διδασκαλία
της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο**

A teaching proposal: Exploiting Platonic dialectics for the teaching of the Modern Greek Language in Lyceum

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διαμόρφωση μιας εναλλακτικής πρότασης διδασκαλίας σε σχέση με όσα προτείνει το ισχύον *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών* του ΥΠ.Π.Ε.Θ. για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Γ' Λυκείου. Η συγκεκριμένη πρόταση διδασκαλίας αφορά στην αξιοποίηση της πλατωνικής διαλεκτικής για τη διαμόρφωση εννοιών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Γ' Λυκείου. Η υιοθέτηση ενός διαλεκτικού μοντέλου διδασκαλίας βρίσκει ερείσματα τόσο στο έργο νεότερων φιλοσόφων, όπως ο Hegel και ο Kant, όσο και στη θεωρία του Κριτικού Γραμματισμού, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα αποτελεί σημαντικό εργαλείο για το σχηματισμό της σκέψης. Επιπλέον, η εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης στοχεύει στην ανακάλυψη της γνώσης από τον ίδιο το μαθητή που συμβάλει στην αυτογνωσία, η οποία είναι καθοριστική για τη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού των εφήβων.

Abstract

The aim of this paper is to formulate an alternative teaching proposal in relation to what the current curriculum of the Ministry of Education and Science proposes for the Modern Greek Language Course in 3rd Grade of Lyceum. In particular, this teaching proposal relates to the use of Platonic dialectics for the formulation of concepts in the Modern Greek language Course in 3rd Grade of Lyceum. The adoption of a dialectical model of teaching, finds its foundation both in the work of modern philosophers such as Hegel and Kant and in the theory of Critical Literacy according to which language is an important tool for the formation of thought. Moreover, the implementation of this didactic approach aims at the discovery of knowledge by the learner himself which leads to self-knowledge, that is decisive for shaping the self-concept of adolescents.

1. Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης για το μάθημα της Έκφρασης-Έκθεσης στη Γ' Λυκείου και, ειδικότερα, την παραγωγή λόγου, η οποία αξιοποιεί τη Σωκρατική διαλεκτική μέθοδο, όπως αυτή αποτυπώνεται στους πλατωνικούς διαλόγους. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας θα γίνει προσπάθεια αποσαφήνισης των όρων Σωκρατική ή μαιευτική μέθοδος, Κριτικός Γραμματισμός, αντίληψη του εαυτού και αυτογνωσία. Το δεύτερο μέρος της εργασίας αφορά στην αξιοποίηση της σωκρατικής μεθόδου στη διδακτική πράξη. Αρχικά, θα παρουσιαστούν προτάσεις αξιοποίησης της σωκρατικής μεθόδου, οι οποίες εμφανίζονται στην ελληνόγλωσση και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Στη συνέχεια, θα γίνουν προτάσεις για την αξιοποίηση της σωκρατικής μαιευτικής μεθόδου στη διδακτική πράξη με αφετηρία την εφαρμογή της μαιευτικής μεθόδου, όπως αυτή αναφαίνεται μέσα τη μελέτη των πλατωνικών διαλόγων και πιο συγκεκριμένα σε αποσπάσματα του έργου *Πολιτεία* (ή *Περί δικαίου*). Στο πλαίσιο αυτό, θα ληφθούν υπόψη τόσο η υπάρχουσα βιβλιογραφία όσο –και κυρίως– οι ορίζουσες που προκύπτουν από την εξέταση του πρωτότυπου πλατωνικού κειμένου.

2. Αποσαφήνιση όρων

2.1. Σωκρατική μαιευτική μέθοδος

Η σωκρατική ή μαιευτική μέθοδος διατύπωσης των ερωτήσεων έχει ως βάση της την πειθαρχημένη σκέψη και το στοχαστικό διάλογο. Η σωκρατική διαλεκτική, που στηρίζεται στο διάλογο είναι η σταδιακή, βήμα-βήμα, αναίρεση των θέσεων του συνομιλητή και, στη συνέχεια, η επίσης σταδιακή προσπάθεια να εξαχθεί ένα

νέο συμπέρασμα, μια νέα προσέγγιση της αλήθειας. Ο Σωκράτης θεωρούσε ότι το κυριότερο πλεονέκτημα της τεχνικής, την οποία εφαρμόζε στους διαλόγους του, ήταν να βοηθήσει τους ανθρώπους να σκέφτονται με το δικό τους τρόπο, έτσι ώστε να γεννούν νέες ιδέες. Στους σωκρατικούς διαλόγους εστιάζεται η προσοχή στη σκέψη του αποκρινόμενου καθώς προσπαθεί να απαντήσει στις ερωτήσεις του Σωκράτη. Όταν διατυπώνεται μια νέα ιδέα μέσω της μαιευτικής μεθόδου που εφαρμόζει ο Σωκράτης στη συνέχεια εξετάζεται εάν η ιδέα είναι “ψεύτικο φάντασμα ή ένστικτο με ζωή και αλήθεια”¹. Ειδικότερα, ο στόχος της διαλεκτικής όπως αυτή εφαρμόζεται από το Σωκράτη είναι κυρίως παιδαγωγικός. Αυτό ισχύει γιατί μέσα από την αυστηρή διαδικασία της ερώτησης και της αμφισβήτησης δίνεται η δυνατότητα στα άτομα να εξελιχθούν ψυχικά και πνευματικά καθώς και να έρθουν σε επαφή με την έννοια και την ουσία της αρετής. Τόσο για το Σωκράτη όσο και για τον Πλάτωνα η φιλοσοφία αποτελεί πρωτίστως έναν τρόπο ζωής που ενσωματώνει και υλοποιεί στην πράξη τις αρετές. Η έννοια του Αγαθού από τη στιγμή που παύει να αφορά σε μια αφηρημένη ιδέα και πραγματώνεται μέσα στο χώρο του επιστητού δε σχετίζεται τόσο με κάποια επιστημονική ή τεχνική γνώση αλλά αποτελεί ένα είδος βιωμένης γνώσης². Επιπλέον, η γνώση που προκύπτει μέσω της μαιευτικής σωκρατικής μεθόδου συνιστά μια μορφή αυτογνωσίας που υλοποιείται στην πράξη καθώς η γνώση που αποκτάται μέσω αυτής είναι γνώση του εαυτού και πηγάζει από το ίδιο το άτομο³.

2.2. Κριτικός Γραμματισμός

Ως θεωρητική κατασκευή ο κριτικός γραμματισμός έχει ως προϋπόθεση το έργο νεότερων φιλοσόφων, όπως ο Kant και ο Hegel. Πιο συγκεκριμένα, ο Kant (1724-1804) συγκαταλέγεται ανάμεσα στους σημαντικότερους εκπροσώπους της νεότερης φιλοσοφίας επειδή έκανε λόγο για τη σχέση ανάμεσα στην ανθρώπινη λογική και την εμπειρία που προκύπτει από την βίωση της εμπειρικής πραγματικότητας ανοίγοντας το δρόμο για την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της γνώσης. Ωστόσο, αρχής γενομένης από το Hegel η μετά τον Kant φιλοσοφία και κοινωνική θεωρία ασχολήθηκε με τον προσδιορισμό των περιεχόμενων παραγόντων (π.χ. ιστορία, τάξη, έθνος, φύλο κ.λπ.) που μεσολαβούν στο σχηματισμό των επιστημικών υποκειμένων⁴. Σύμφωνα με

1 Maxwell, M. *Introduction to the Socratic Method and its Effect on Critical Thinking*. Στο: , (προσπελάστηκε στις: 11/7/2018).

2 Magrini, J. (2012), *Dialectic and Dialogue in Plato: Revisiting the image of 'Socrates -as -teacher' in the Hermeneutic Pursuit of Authentic Paideia*, Philosophy Scholarship, paper 33, σελ. 24. Στο: <http://dc.cod.edu/philosophypub/33> (προσπελάστηκε στις: 20/7/2018).

3 Magrini, J. (2012), *Dialectic and Dialogue in Plato: Revisiting the image of 'Socrates -as -teacher' in the Hermeneutic Pursuit of Authentic Paideia*, Philosophy Scholarship, paper 33, σελ. 23 και 25. Στο: <http://dc.cod.edu/philosophypub/33>. (προσπελάστηκε στις: 20/7/2018).

4 Raymond, A. M. & Carlos, A. T. (2002), *Reading Freire and Habermas: Critical Pedagogy and Transformative Social Change*, Teachers College Press. Στο:<https://www.amazon.com/Reading-Freire->

την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η Κριτική Παιδαγωγική έχει τις βάσεις της στην παιδαγωγική του Freire. Ειδικότερα, ο Freire και ο Macebo εξέδωσαν το 1987 έναν εκτενή τόμο με θέμα το Γραμματισμό και την Κριτική Παιδαγωγική. Στο συγκεκριμένο έργο τους υποστήριξαν, ότι αυτοί που είναι κριτικά εγγράμματοι έχουν την ικανότητα όχι μόνο να καταλάβουν τον τρόπο με τον οποίο το νόημα είναι κοινωνικά κατασκευασμένο μέσα σε κείμενα αλλά είναι επίσης σε θέση να αντιληφθούν το πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα κείμενα αυτά έχουν δημιουργηθεί και είναι ενσωματωμένα⁵. Σύμφωνα με τους Lankshear και McLaren, ανάμεσα στις εκπαιδευτικές πρακτικές που συνδέονται με την καλλιέργεια του Κριτικού Γραμματισμού είναι εκείνες που χαρακτηρίζονται όχι μόνο από πνευματική ελευθερία και τη διατύπωση διαφορετικών –συχνά αντικρουόμενων απόψεων- αλλά και από ένα είδος «μετασχηματιστικής πρακτικής» που οδηγεί τα άτομα στη σταδιακή συνειδητοποίηση και την ενεργή διεκδίκηση της χειραφέτησής τους από κάθε μορφή καταπίεσης⁶. Ιδωμένος από τη σκοπιά αυτή, ο κριτικός γραμματισμός έχει ως πρόθεση να βοηθήσει τα κοινωνικά περιθωριοποιημένα άτομα να αποκαλύψουν άνισες σχέσεις εξουσίας που επηρεάζουν άμεσα την ποιότητα της ζωής τους και να τα ενδυναμώσει μέσω της κριτικής εκπαίδευσης, ώστε να μεταμορφώσουν τις συνθήκες διαβίωσης τους. Η αποκτηθείσα –μέσω αυτής της διαδικασίας- γνώση υπερβαίνει τα όρια της απλής κατανόησης του κοινωνικού γίνεσθαι και αφορά στην ικανότητα του ατόμου για αυτοκαθορισμό, ατομική αυτονομία και κοινωνική δράση⁷. Σύμφωνα με τους Lewison, Leland και Harste, οι πρακτικές του κριτικού γραμματισμού ενθαρρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να θέτουν ερωτήματα για τον κόσμο που τους περιβάλλει, να εξετάζουν τη σχέση γλώσσας και εξουσίας και να κατανοούν ότι οι σχέσεις εξουσίας είναι κοινωνικές κατασκευές. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευόμενοι οδηγούνται σε ενέργειες που μπορούν να προωθήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη. Οι ίδιοι μελετητές κάνουν σαφή διάκριση ανάμεσα στον κριτικό γραμματισμό και την κριτική σκέψη. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και ικανότητας αφορά, όπως υποστηρίζουν, στη λογική και στην αντιληπτική ικανότητα ενώ από την άλλη πλευρά οι πρακτικές του κριτικού γραμματισμού εστιάζουν στην ταυτοποίηση κοινωνικών πρακτικών που στηρίζουν τους κυρίαρχους τρόπους σκέψης του κόσμου και διαιωνίζουν άνισες σχέσεις εξουσίας⁸.

[Habermas-Critical-Transformative/dp/0807742023](#) (προσπελάστηκε στις: 20/7/2018).

5 Bishop, E. (2014), Critical Literacy: Bringing Theory to Praxis, *Journal of Curriculum Theorizing*, Volume 30, November 1, σ. 52. Βλ. επίσης, Freire, P. & Macebo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*, South Hadley: MAQ Bergin & Grave.

6 Bishop, E. (2014), Critical Literacy: Bringing Theory to Praxis, *Journal of Curriculum Theorizing*, Volume 30, November 1, σ. 52. Βλ. επίσης, Lankshear, & C. McLaren, P. eds (1993). *Critical literacy: Radical and postmodernist perspectives*, Albany, NY: SUNY Press.

7 Lee, C. J., (2011), *Myths about Critical Literacy: What teachers need to unlearn*, *Journal of Language and Literacy Education* [Online], 7(1), 96. Στο: http://www.coa.uga.edu/jolle/2011_1/lee.pdf (προσπελάστηκε στις: 17/7/2018).

8 Lee, C. J., (2011), *Myths about Critical Literacy: What teachers need to unlearn*, *Journal of Language*

2.3. Αυτοαντίληψη και αυτογνωσία

Στη σχετική με την αντίληψη του εαυτού (self concept) βιβλιογραφία απαντώνται διάφοροι ορισμοί σχετικά με τη συγκεκριμένη έννοια. Ο William James ένας από τους πρώτους ψυχολόγους που μελέτησε εκτενώς την έννοια του εαυτού κάνει λόγο για δύο διακριτές προσεγγίσεις σχετικά με το θέμα αυτό. Στην πρώτη ο εαυτός θεωρείται ως γνώστης ή έχει μια εκτελεστική λειτουργία και στη δεύτερη θεωρείται ως αντικείμενο της γνώσης. Όσον αφορά στην πρώτη προσέγγιση ο James έκρινε ότι δεν υπήρχε καμία αξία στην έννοια του εαυτού ως γνώστη και ότι έπρεπε να περιοριστεί στο χώρο της φιλοσοφίας. Από την άλλη, όσον αφορά στην έννοια του εαυτού ως αντικείμενο της γνώσης, ο ίδιος μελετητής θεώρησε ότι ο «εαυτός» απαρτίζεται από το σύστημα αξιών του κάθε ατόμου, το οποίο περιλαμβάνει τον υλικό εαυτό, τον κοινωνικό εαυτό και τον πνευματικό εαυτό. Ο υλικός εαυτός είναι ένας εκτεταμένος εαυτός που περιλαμβάνει εκτός από το σώμα, την οικογένεια και τα αγαθά που έχει στην κατοχή του το άτομο. Ο κοινωνικός εαυτός περιλαμβάνει τις απόψεις που οι άλλοι έχουν για το άτομο ενώ ο πνευματικός εαυτός αφορά στις ατομικές επιθυμίες και συναισθήματα⁹. Ανάμεσα στις διαφορετικές θεωρίες σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα ενδιαφέρον έχει η άποψη του Lecky σύμφωνα με τον οποίο η αντίληψη του εαυτού αποτελεί τον πυρήνα της προσωπικότητας¹⁰. Ο ίδιος όρισε την προσωπικότητα ως ένα σύστημα αξιών που έχουν συνοχή μεταξύ τους. Η σύσταση της προσωπικότητας του ατόμου αφορά σε μια δυναμική διαδικασία στη διάρκεια της οποίας πραγματοποιείται μια συνεχής αφομοίωση νέων ιδεών και απόρριψη ή τροποποίηση παλαιότερων ιδεών. Θεωρείται ότι όλες οι αντιλήψεις είναι οργανωμένες σε ένα ενιαίο σύστημα και ότι η αυτοαντίληψη –ως πυρήνας της προσωπικότητας- παίζει καθοριστικό ρόλο στο να αποφασιστεί ποιες ιδέες είναι δεκτές για επεξεργασία και διαμορφώνουν την ατομική προσωπικότητα¹¹. Ανάλογα, οι Snygg και Combs θεώρησαν την έννοια της αυτοαντίληψης ως τον πυρήνα μιας ευρύτερης οργάνωσης της προσωπικότητας που περιλαμβάνει τυχαία και μεταβλητά καθώς και σταθερά χαρακτηριστικά¹².

and Literacy Education [Online], 7(1), 97. Στο: http://www.coa.uga.edu/jolle/2011_1/lee.pdf (προσπελάστηκε στις: 17/7/2018). Βλ. επίσης, Lewison, M. Leland, C. and Harste, J. (2008), *Creating critical classrooms: K-8 reading and writing with an edge*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

9 Epstein, S. (1973), *The self concept revisited: Or a theory of a theory*, *American Psychologist* 28, 5, May 1973, σ. 405. Στο: https://www.researchgate.net/publication/18463372_The_SelfConcept_Revisited_Or_a_Theory_of_a_Theory (προσπελάστηκε στις: 19/7/2018). Βλ. επίσης, William, J. (1910), *Psychology: The briefer course*, New York: Holt.

10 Epstein, S. (1973), *The self concept revisited: Or a theory of a theory*, *American Psychologist* 28, 5, May 1973, σ. 406. Στο: https://www.researchgate.net/publication/18463372_The_SelfConcept_Revisited_Or_a_Theory_of_a_Theory (προσπελάστηκε στις: 19/7/2018). Βλ. επίσης, Lecky, P. (1945), *Self-consistency: A theory of personality*, Long Island, NY: Island Press.

11 Epstein, S. (1973), *The self concept revisited: Or a theory of a theory*, *American Psychologist* 28, 5, May 1973, σ. 406. Στο: https://www.researchgate.net/publication/18463372_The_SelfConcept_Revisited_Or_a_Theory_of_a_Theory (προσπελάστηκε στις: 19/7/2018). Βλ. επίσης, Lecky, P. (1945), *Self-consistency: A theory of personality*, Long Island, NY: Island Press.

12 Epstein, S. (1973), *The self concept revisited: Or a theory of a theory*, *American Psychologist* 28, 5,

Όσον αφορά στην έννοια της αυτογνωσίας, στο χώρο της φιλοσοφίας η συγκεκριμένη έννοια αφορά στη γνώση των αισθήσεων, των σκέψεων, των πιστεύω και ευρύτερα της πνευματικής κατάστασης ενός ατόμου¹³. Ήδη από την εποχή του Descartes οι περισσότεροι φιλόσοφοι διατύπωσαν την άποψη ότι η γνώση που έχουμε σχετικά με την πνευματική μας κατάσταση διαφέρει ριζικά από τη γνώση που διαθέτουμε για τον εξωτερικό κόσμο¹⁴. Ειδικότερα, όπως επισημαίνει ο μελετητής D. A. Jopling¹⁵, στην ιστορία της Δυτικής φιλοσοφίας εμφανίζονται τρεις ευρεία διαδεδομένες παραδόσεις που επιχειρούν να δώσουν απάντηση σε ερωτήματα όπως, τι σημαίνει αυτογνωσία και πως μπορεί να αποκτηθεί καθώς και στο αν υπάρχουν όρια στη γνώση που μπορώ να έχω για τον εαυτό μου κ.ά. Σύμφωνα με την πρώτη παράδοση, η αυτογνωσία αποτελεί ένα είδος αρετής που προκύπτει μέσα από συνετές ενέργειες και συνιστά τη βάση μιας καλής ζωής. Στη δεύτερη παράδοση η αυτογνωσία θεωρείται ως στόχος που έχει ηθική βαρύτητα και αξία αλλά είναι απραγματοποίητος εξαιτίας της φευγαλέας φύσης του εαυτού. Τέλος στην τρίτη παράδοση, η αυτογνωσία γίνεται αντιληπτή ως μια μορφή αναστοχαστικής κριτικής εξαιτίας της καταλυτικής επίδρασης που έχει στους συμβατικούς τρόπους κατανόησης του εαυτού και εξαιτίας της δυναμικής που τη διακρίνει για ηθική και ψυχική αποσταθεροποίηση του ατόμου¹⁶.

Σχετικά με την ερμηνεία και την προσέγγιση του Σωκράτη για την αυτογνωσία, δίνεται βαρύτητα στο ηθικό περιεχόμενο της έννοιας και ιδιαίτερη έμφαση στη γνώση της ατομικής ψυχής σε αντίθεση με τον Αριστοτέλη που στη δική του προσέγγιση για την αυτογνωσία εστιάζει στη γνώση του χαρακτήρα του ατόμου. Για το Σωκράτη η γνώση συνδέεται άμεσα με την αρετή και οι δύο μαζί αποτελούν μια ενότητα που αφορά στην φροντίδα και στην καλλιέργεια της ψυχής. Αλλά το να ενδιαφέρεται κάποιος για τη φροντίδα της ψυχής του έχει ως προϋπόθεση ότι τη γνωρίζει σε βάθος, πράγμα που σημαίνει ότι γνωρίζει τι έχει ανάγκη η ψυχή του για να εξελιχτεί και να αναπτυχθεί και τι είναι επιβλαβές για αυτή. Επιπλέον, ο Σωκράτης αν και επιχειρεί μια σαφή διάκριση ανάμεσα στην αυτογνωσία που έχει ως αντικείμενο τη γνώση της ψυχής, από την αυτογνωσία που αφορά στην εμπειρική γνώση χαρακτηριστικών του εαυτού όπως ατομικά ταλέντα, κίνητρα κ.ά., κρίνει ότι δεν είναι ξέχωρες αλλά υπάρχει μια σύνδεση και μια διαλεκτική σχέση μεταξύ τους και ότι επικαλύπτονται μέσω του έρωτα, της επιθυμίας και της υπαρξιακής δέσμευσης¹⁷.

May 1973, σ. 406. Στο: https://www.researchgate.net/publication/18463372_The_SelfConcept_Revisited_Or_a_Theory_of_a_Theory(προσπελάστηκε στις: 19/7/2018). Βλ, επίσης, Snygg, A. & Combs, A. W. (1949), *Individual behavior*, New York: Harper & Row.

13 Stanford Encyclopedia of Philosophy, *Self-knowledge*, *First published Fri Feb 7, 2003; substantive revision Mon May 18, 2015*. Στο: <https://plato.stanford.edu/entries/self-knowledge/> (προσπελάστηκε στις: 19/7/2018).

14 Stanford Encyclopedia of Philosophy, *Self-knowledge*, *First published Fri Feb 7, 2003; substantive revision Mon May 18, 2015*. Στο: <https://plato.stanford.edu/entries/self-knowledge/> (προσπελάστηκε στις: 19/7/2018).

15 Jopling, D. A. (2000), *Self-Knowledge and the self*, New York: Routledge, σ. 2-3.

16 Jopling, D. A. (2000), *Self-Knowledge and the self*, New York: Routledge, σ. 2-3.

17 Jopling, D. A. (2000), *Self-Knowledge and the self*, New York: Routledge, σ. 4.

3. Η αξιοποίηση της Σωκρατικής μαιευτικής μεθόδου στη διδακτική πράξη

3.1.1. Προτάσεις αξιοποίησης της Σωκρατικής μαιευτικής μεθόδου στη διδακτική πράξη στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Σε αυτή την υποενότητα θα γίνει μια προσπάθεια παρουσίασης επιλεγμένων προτάσεων εφαρμογής της Σωκρατικής ή μαιευτικής μεθόδου στη διδακτική πράξη, οι οποίες εμφανίζονται στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία. Ειδικότερα, η σωκρατική ή μαιευτική μέθοδος διδασκαλίας όπως παρουσιάζεται στην ελληνόγλωσση σχετική με το θέμα βιβλιογραφία αφορά στον κατευθυνόμενο από τον εκπαιδευτικό διάλογο μέσω της διαμόρφωσης μαιευτικών ερωτήσεων. Όπως επισημαίνει η Πόπη Πηγιάκη, η τέχνη του εκπαιδευτικού εστιάζεται στην ικανότητά του να ανασύρει στην επιφάνεια τις γνώσεις των μαθητών και, μέσα από τη λογική επεξεργασία τους, να τις χρησιμοποιεί για τη διατύπωση ερωτήσεων, οι οποίες προσανατολίζονται εξελικτικά στη βήμα προς βήμα ανακάλυψη της νέας γνώσης. Έτσι, οι μαθητές με τις απαντήσεις τους θα φθάσουν οι ίδιοι στο λογικό αποτέλεσμα, στη γνώση που γνωρίζει ο δάσκαλός τους¹⁸.

Ανάλογα, ο Ηλίας Ματσαγγούρας στο βιβλίο του με τίτλο *Στρατηγικές διδασκαλίας* αναφέρεται στη «Μαιευτική» του Σωκράτη, η οποία, όπως γράφει προτείνονταν από τον Πλάτωνα ως κατάλληλη μέθοδος για την αναζήτηση και τη διδασκαλία της έγκυρης γνώσης. Στο ίδιο βιβλίο διαβάζουμε ότι σύμφωνα με τον πλατωνικό Σωκράτη για την ανακάλυψη της αλήθειας ο άνθρωπος πρέπει να προβεί σε λογικό έλεγχο των δεδομένων, γιατί σε διαφορετική περίπτωση ο βίος του μένει «ανεξέταστος». Υπό αυτό το πρίσμα, η σωκρατική μέθοδος συνίσταται σε μια διαλεκτική επικοινωνία δασκάλου-μαθητή που αποβλέπει στον έλεγχο της εγκυρότητας των εμπειριών. Η διαλεκτική αλληλεπικοινωνία προτιμήθηκε από το Σωκράτη διότι -σε αντίθεση με το μονόλογο- προσφέρει δυνατότητες διατύπωσης αντιρρήσεων και επιχειρημάτων, δηλαδή ελέγχου της γνώσης¹⁹.

Επιπλέον, μια αξιοπρόσεχτη, επιστημονικά εμπειρισταωμένη προσέγγιση του ίδιου θέματος επιχειρείται από τον Ιωάννη Κανάκη στη μελέτη του –η οποία αποτελεί αναθεωρημένη έκδοση της διδακτορικής του διατριβής- με τίτλο *Η Σωκρατική στρατηγική διδασκαλίας-μάθησης*. Σύμφωνα με όσα σημειώνει ο εν λόγω μελετητής στον πρόλογο του βιβλίου του, με τη συγκεκριμένη ερευνητική του εργασία επιχειρείται η θεωρητική θεμελίωση και η εμπειρική διερεύνηση της σωκρατικής στρατηγικής διδασκαλίας-μάθησης.

Ειδικότερα, ο Κανάκης παρουσιάζει στη μελέτη του μια στρατηγική παράσταση της σωκρατικής στρατηγικής διδασκαλίας-μάθησης, η οποία στηρίζεται στην παρατήρηση και ανάλυση της σωκρατικής γεωμετρικής διδασκαλίας στο *Μένωνα* και περιλαμβάνει τις ακόλουθες φάσεις:

18 Πηγιάκη, Π. (2004), *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 114.

19 Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2007), *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 29.

1. **Εξακρίβωση των προϋποθέσεων:** Η διαδικασία αρχίζει με την υποβολή των κατάλληλων ερωτήσεων από το Σωκράτη (διδάσκοντα) με σκοπό να εξακριβώσει, αν υπάρχουν οι αναγκαίες προϋποθέσεις για την επιτυχία του αντικειμενικού στόχου διδασκαλίας-μάθησης.
2. **Διατύπωση του προβλήματος:** Το πρόβλημα διατυπώνεται από το συζητητή (μαθητή) ή από το Σωκράτη (διδάσκοντα) και ο συζητητής συνήθως θεωρεί ότι η λύση είναι γνωστή και πανεύκολη.
3. **Απάντηση του συνομιλητή:** Ο Σωκράτης υποκρίνεται άγνοια και παρακινεί το συζητητή του να αναζητήσει λύσεις. Η πρώτη απάντηση είναι τις περισσότερες φορές ανεπαρκής ή εσφαλμένη θα μπορούσε όμως να είναι και σωστή.
4. **Διασάφηση της ανεπαρκούς ή εσφαλμένης απάντησης:** Η ανεπαρκής ή εσφαλμένη απάντηση δεν απορρίπτεται αμέσως αλλά διασαφηνίζεται με κάθε λεπτομέρεια η ανεπάρκειά της από το διδάσκοντα, ο οποίος κατέρχεται στο πνευματικό επίπεδο του συζητητή του. Με τον τρόπο αυτό αποκαλύπτονται τα λάθη και διαλευκαίνονται οι παρανοήσεις ενώ ο συζητητής κατανοεί και ομολογεί την πλάνη του ενώ παράλληλα του παρέχεται η ευκαιρία να μάθει από τα λάθη του.
5. **Απορία:** Ύστερα από δύο ή περισσότερες ανεπιτυχείς απαντήσεις και τη διασάφισή τους, ο συζητητής οδηγείται στην απορία, συνειδητοποιεί το πρόβλημα και τις δυσκολίες του κι ομολογεί την άγνοιά του.
6. **Υποβοήθηση λύσης:** ο συζητητής (μαθητής) υποβοηθείται από το Σωκράτη (διδάσκοντα), ώσπου να αντιληφθεί τη λύση του προβλήματος²⁰.

Καθώς η μελέτη του Κανάκη περιλαμβάνει, όπως προαναφέρθηκε, τα αποτελέσματα των ερευνών από την εφαρμογή στη σχολική τάξη της σωκρατικής στρατηγικής διδασκαλίας-μάθησης είναι νομίζω χρήσιμο να γίνει μια κατά το δυνατόν συνοπτική αναφορά στο σημείο αυτό. Ανάμεσα στις συνέπειες για τη διδασκαλία που επισημαίνει ο μελετητής περιλαμβάνεται η άποψη ότι η συζήτηση στη σωκρατική στρατηγική διδασκαλίας-μάθησης είναι συχνά αργή, περίπλοκη επίπονη και πειστική ενώ παράλληλα κλονίζει την αυτοπεποίθηση των μαθητών, οι οποίοι οδηγούνται στην απορία και τη σύγχυση. Για το λόγο αυτό θεωρείται κατάλληλη κυρίως για δοκησίσοφους και με υπερβολική αυτοπεποίθηση μαθητές. Επισημαίνεται ότι η παραπάνω μέθοδος διδασκαλίας δεν επιτρέπει απλά και μόνο στους μαθητές να διαπράττουν λάθη αλλά προσπαθεί να εκμεταλλευθεί τη σημασία των λαθών αυτών στην ανακάλυψη της γνώσης. Η συνεχής αποθάρρυνση στην οποία οδηγείται ο μαθητής από την κριτική στάση του δασκάλου και των συμμαθητών του και η απορία προκαλούν μια ψυχική ένταση που αναγκάζει τους μαθητές σε συγκέντρωση της προσοχής, υπομονή και εσωτερική παρώθηση. Επιπρόσθετα, με τη σωκρατική στρατηγική διδασκαλίας-μάθησης μπορούν όπως αναφέρεται στη συγκεκριμένη μελέτη να συζητηθούν και

20 Κανάκης, Ν. Ι. (1990), *Η Σωκρατική στρατηγική διδασκαλίας-μάθησης*, Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 43-44.

να ερευνηθούν αποτελεσματικά ηθικές, πολιτικές κοσμοθεωρητικές ερωτήσεις, δηλαδή αξιολογικά φορτισμένα θέματα που είναι επίκαιρα και για τα οποία υπάρχουν πάντα διαφορετικές απόψεις²¹.

Πέρα από αυτά, κομβικής σημασίας για την παρούσα εργασία, η οποία αφορά σε μια πρόταση διδασκαλίας που εμπεριέχει το συνδυασμό της σωκρατικής μεθόδου με τον Κριτικό Γραμματισμό, είναι το ερώτημα που τίθεται σχετικά με το αν και κατά πόσο επιτυγχάνεται αλλαγή κοινωνικής στάσης με τη σωκρατική στρατηγική διδασκαλίας-μάθησης. Στο σημείο αυτό ο Κανάκης αξιοποιεί τη θεωρία της «νοητικής ασυμφωνίας» του L. Festinger, σύμφωνα με την οποία η απορία στην οποία βρίσκεται ο συνομιλητής του Σωκράτη διαμορφώνει μια κατάσταση διανοητικής διαταραχής και ψυχικής έντασης που αποτελεί δυσάρεστο βίωμα και για αυτό επιδιώκεται η ελάττωση ή το ξεπέρασμά της²². Αυτό επιτυγχάνεται με την αναζήτηση από το άτομο ενός περιβάλλοντος που δεν επιτείνει την «ασυμφωνία», η με τη συγκέντρωση πληροφοριών που τη μειώνουν και κατευνάζουν την ψυχική ένταση²³. Επομένως, η απορία στην οποία μεταθέτει σκόπιμα το συνομιλητή του ο Σωκράτης, είναι η παρωθητική βάση για την αλλαγή της κοινωνικής του στάσης. Ο Κανάκης συμπληρώνει ότι με την εφαρμογή της σωκρατικής στρατηγικής διδασκαλίας-μάθησης είναι λογικό να αναμένεται αλλαγή στάσης του συνομιλητή, αφού ο Σωκράτης τον πείθει για την ανεπάρκεια ή τη μη ορθότητα της φαινομενικά θετικής γνώμης του, αμφισβητώντας την ισχύ των ιδεών του, αντιπαραθέτοντας διαφορετικές απόψεις, αντικρούοντας επιχειρήματα, αποκαλύπτοντας αντιφάσεις, υποδεικνύοντας λάθη²⁴.

3.1.2. Αναφορές στη Σωκρατική μαιευτική μέθοδο και στην αξιοποίησή της στη διδακτική πράξη στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Σε αυτή την υποενότητα θα γίνει μια προσπάθεια ενδεικτικής παρουσίασης αναφορών στη Σωκρατική ή μαιευτική μέθοδο και εφαρμογής της για διδακτικούς σκοπούς, οι οποίες εμφανίζονται στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία συναντούμε σημαντικές προσπάθειες ερμηνευτικής προσέγγισης και κωδικοποίησης της Σωκρατικής μεθόδου. Παρουσιάζει ενδιαφέρον η μελέτη του Blinn Elis Combs στην οποία εξετάζεται η σωκρατική μέθοδος ελέγχου μέσα από ερωτήσεις όπως αυτή παρουσιάζεται στους πλατωνικούς διαλόγους. Όπως διαβάζουμε στόχος της εφαρμογής της μεθόδου είναι να κατατροπωθεί κάθε επίφαση γνώσης που θεωρείται δεδομένη από μέρος του συνομιλητή.

21 Κανάκης, Ν. Ι. (1990), *Η Σωκρατική στρατηγική διδασκαλίας-μάθησης*, Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 80-82.

22 Βλ. Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance, Evanston, IL: Row & Peterson και Festinger, L. & Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 203 – 210.

23 Κανάκης, Ν. Ι. (1990), *Η Σωκρατική στρατηγική διδασκαλίας-μάθησης*, Αθήνα: Γρηγόρη, 32-33. Βλ. επίσης Witte, B. (1970), *Die Wissenschaft vom Guten und Bösen*, Berlin.

24 Κανάκης, Ν. Ι. (1990), *Η Σωκρατική στρατηγική διδασκαλίας-μάθησης*, Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 33.

Αυτό επιτυγχάνεται με τη συνεχή εκμαίευση αντικρουόμενων πεποιθήσεων και πιστεύω από μέρους του συνομιλητή. Μέσα από τις συνεχείς αναιρέσεις των απόψεών του γεννάται η *απορία*²⁵.

Επίσης, στην εν λόγω μελέτη επισημαίνεται ότι η παραπάνω διαδικασία δεν είναι σε καμία περίπτωση τυχαία αλλά περιλαμβάνει συγκεκριμένα στάδια. Ειδικότερα, στο πρώτο στάδιο ο συνομιλητής εμφανίζεται ως εμπειρογνώμων στον υπό εξέταση τομέα. Σε δεύτερο στάδιο ο Σωκράτης αναιρεί και θέτει υπό αμφισβήτηση τις αρχικές πεποιθήσεις του συνομιλητή του. Ακολουθεί το τρίτο στάδιο στο οποίο ο συνομιλητής απαντά στο Σωκράτη αντιπροτείνοντας μια σειρά από απόψεις που δύσκολα μπορούν να τεθούν υπό αμφισβήτηση, ώστε να οδηγηθεί σταδιακά η συζήτηση στο τέταρτο στάδιο, στο οποίο επιχειρείται μια πιο αφηρημένη προσέγγιση της γνώσης σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα. Η αναίρεση και αυτής της τελευταίας προσέγγισης αποτελεί μια διαδικασία που είναι συνήθως πιο περίπλοκη και σύνθετη ενώ παράλληλα τείνει να είναι πιο ανθεκτική στις γενικεύσεις σε σχέση με τα προηγούμενα στάδια. Στη συνέχεια, οι διαδοχικές προσπάθειες να απαντήσει ο συνομιλητής στις ερωτήσεις του Σωκράτη αντικρούονται από τον τελευταίο με ισχυρά επιχειρήματα οδηγώντας το συνομιλητή να δώσει τη συγκατάθεσή του σε όσα υποστηρίζει ο φιλόσοφος²⁶.

Όσον αφορά στη αξιοποίηση της σωκρατικής μεθόδου για διδακτικούς σκοπούς άξια προσοχής είναι η εργασία του James L. Dillon με τίτλο *Teaching Psychology and the Socratic Method*. Σύμφωνα με όσα αναφέρονται στη συγκεκριμένη μελέτη, η σωκρατική μέθοδος ομοιάζει σε αρκετά σημεία με την επιστημονική μέθοδο καθώς και οι δύο ξεκινούν σε πρώτη φάση με ένα ερώτημα που αφορά σε ένα εννοιολογικό ζήτημα για παράδειγμα: *Τι είναι θάρρος*; Σε δεύτερη φάση, κάποιος προσπαθεί να απαντήσει στην ερώτηση και προτείνει έναν ορισμό, για παράδειγμα: *Θάρρος είναι η αντιμετώπιση των εχθρών μας με τόλμη*. Σε τρίτο στάδιο στο πλαίσιο της σωκρατικής διαλεκτικής, επιχειρείται η αυστηρή επανεξέταση που προτεινόμενου ορισμού κάνοντας λόγο για περιπτώσεις που ταιριάζουν σε όσα αναφέρονται αλλά εντοπίζοντας και κάποιες εξαιρέσεις. Για παράδειγμα, ως εξαίρεση στον παραπάνω ορισμό θα μπορούσε να τεθεί το ερώτημα: *Κι αν κάποιος αντιμετωπίσει με τόλμη εκατοντάδες εχθρούς μόνος του με λίγες πιθανότητες να επιζήσει, αυτό θα το ονομάζαμε θάρρος ή ανοησία*; Αν αυτό το αντιπαράδειγμα γίνει αποδεκτό τότε θα πρέπει να προτείνουμε έναν ορισμό του *θάρρους* εκ νέου πράγμα που οδηγεί βαθύτερα στην εξέταση του θέματος²⁷.

Στην παραπάνω μελέτη επισημαίνεται, επίσης, ότι για την εφαρμογή της μεθόδου στη διδακτική πράξη είναι σημαντικό να υπάρχει η επιθυμία για διάλογο

25 Combs, B. E (2011), *Plato's Euthyphro: An examination of the Socratic Method in definitional dialogues*, Dissertation published to the Faculty of the Graduate School of the University of Texas at Austin, σ. 284.

26 Combs, B. E (2011), *Plato's Euthyphro: An examination of the Socratic Method in definitional dialogues*, Dissertation published to the Faculty of the Graduate School of the University of Texas at Austin, σ. 285.

27 Dillon, J. L. (2016), *Teaching Psychology and the Socratic Method: Real Knowledge in a virtual age*, University of West Georgia, USA: Palgrave Macmillan, σ. 22.

και για απάντηση στις ερωτήσεις που τίθενται. Είναι, επίσης, χρήσιμο να ξεκινάει η συζήτηση με ένα ερώτημα και κάθε φορά να τίθεται μια ερώτηση πράγμα που απαιτεί πειθαρχία από την πλευρά του μαθητή και καλό συντονισμό από μέρους του διδάσκοντα. Επίσης, κοινός στόχος όλων των συνδιαλεγόμενων θα πρέπει να είναι η αναζήτηση της αλήθειας και όχι η απλή αντιπαράθεση επιχειρημάτων, πράγμα που απαιτεί έντονη διανοητική προσπάθεια. Επιπρόσθετα, όλοι οι συνδιαλεγόμενοι θα πρέπει να είναι πρόθυμοι να μεταβάλλουν και να αναιρέσουν τις αρχικές τους πεποιθήσεις στην διαλεκτική πορεία αναζήτησης της αλήθειας και της αυτογνωσίας²⁸.

Πέρα από αυτά, στη σχετική με το θέμα ξενόγλωσση βιβλιογραφία απαντώνται αρκετά άρθρα, τα οποία έχουν ως θέμα τους την εφαρμογή της σωκρατικής μεθόδου στη διδακτική πράξη. Ενδεικτικά αναφέρω το άρθρο του Heather Coffey με τίτλο *Socratic Method*. Θέμα του συγκεκριμένου άρθρου αποτελεί η ιστορία και η θεωρία της σωκρατικής στρατηγικής διδασκαλίας-μάθησης, η οποία δίνει έμφαση στο διάλογο δασκάλου και μαθητή. Κρίνω σημαντική τη συμβολή του εν λόγω άρθρου στην υλοποίηση της συγκεκριμένης μεθόδου στη σχολική τάξη καθώς περιλαμβάνει διδακτικές προτάσεις που αφορούν στη δημιουργία ομάδων μαθητών (σωκρατικών κύκλων) που ωθούν τους μαθητές να επεξεργαστούν πληροφορίες και να εμβαθύνουν στην κατανόηση επιμέρους θεμάτων. Οι διδάσκοντες κατευθύνουν τους μαθητές με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις σχετικά με επιλεγμένα κείμενα και τους παρακινούν να στηρίζουν τις απαντήσεις και τις απόψεις τους αξιοποιώντας κειμενικά στοιχεία.

Ειδικότερα, η διαμόρφωση των σωκρατικών κύκλων όπως εμφανίζεται στο παραπάνω άρθρο περιλαμβάνει συγκεκριμένα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν από το διδάσκοντα και αφορούν στην κριτική ανάγνωση ενός μικρής έκτασης αποσπάσματος κειμένου και στη διαλογική συζήτηση των μαθητών, οι οποίοι σχηματίζουν ομόκεντρους κύκλους. Τα βήματα που προτείνονται για το σχηματισμό των σωκρατικών κύκλων είναι τα εξής:

1. Ο διδάσκων δίνει για κριτική ανάγνωση στους μαθητές ένα απόσπασμα κειμένου μια ημέρα πριν την εφαρμογή των σωκρατικών κύκλων στην τάξη.
2. Οι μαθητές ατομικά διαβάζουν, αναλύουν και κρατούν σημειώσεις με βάση το κείμενο.
3. Οι μαθητές μοιράζονται σε δύο ομόκεντρους κύκλους
4. Ο εσωτερικός κύκλος διαβάζει το απόσπασμα δυνατά και συζητάει το κείμενο για δέκα περίπου λεπτά ενώ ο εσωτερικός κύκλος παρατηρεί και ακούει προσεκτικά
5. Ο εξωτερικός κύκλος αξιολογεί όσα ειπώθηκαν από τον εσωτερικό κύκλο και παρέχει με τα σχόλια του ανατροφοδότηση στον εσωτερικό κύκλο.
6. Οι μαθητές αλλάζουν κύκλους

28 Dillon, J. L. (2016), *Teaching Psychology and the Socratic Method: Real Knowledge in a virtual age*, University of West Georgia, USA: Palgrave Macmillan, σ. 21-22.

7. Ο νέος εσωτερικός κύκλος συζητάει το κείμενο για περίπου δέκα λεπτά και στη συνέχεια του παρέχονται με τη σειρά του δέκα λεπτά ανατροφοδότησης από τον εξωτερικό κύκλο²⁹.

Εξίσου ενδιαφέρουσα είναι το άρθρο του Christopher M. Ford με τίτλο *The Socratic method in the 21st century*³⁰, που εξετάζει τόσο τα πλεονεκτήματα όσο και την κριτική που έχει δεχτεί η εφαρμογή της σωκρατικής μεθόδου τα τελευταία χρόνια στο χώρο των νομικών σπουδών. Όπως αναφέρεται στο συγκεκριμένο άρθρο ανάμεσα σε αυτά που στοχεύει η εφαρμογή της μεθόδου είναι η καλλιέργεια της ικανότητας για έρευνα, αναγνώρισης και εντοπισμού προβλημάτων και της ανάγκης για απόδειξη της αλήθειας. Ανάλογα βοηθάει στον εντοπισμό των ανακριβών πληροφοριών και των μη ευσταθών ισχυρισμών. Τέλος, ενισχύει την ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων και εξακρίβωσης της ισχύς τους.

Ωστόσο, όπως τονίζεται στο παραπάνω άρθρο η σωκρατική μέθοδος έχει επικριθεί έντονα εξαιτίας του ότι έχει θεωρηθεί μη αποτελεσματική και χρονοβόρα, χωρίς να παρέχει στους μαθητές πρακτική εμπειρία. Επιπλέον, όπως διαβάζουμε στο ίδιο κείμενο, η αρνητική κριτική που έχει δεχτεί η συγκεκριμένη μέθοδος προσανατολίζεται και στο ότι ασκεί ψυχολογική πίεση και δημιουργεί άγχος στους μαθητές καθώς τους αναγκάζει να εκθέσουν τις απόψεις τους ανοικτά μπροστά σε ένα κοινό. Όσον αφορά στο πρώτο σημείο στο οποίο εστιάζει η αρνητική κριτική σχετικά με την εφαρμογή της σωκρατικής μεθόδου στη διδακτική πράξη θα μπορούσαμε να αντιτάξουμε το επιχείρημα ότι παρόλο που είναι χρονοβόρα βοηθάει στην ανάλυση μιας έννοιας σε βάθος και μπορεί να συνδυαστεί και με άλλες διδακτικές μεθόδους με περισσότερο πρακτικό προσανατολισμό. Σε σχέση με το δεύτερο σημείο η εμπειρική έρευνα του Κανάκη, στην οποία έγινε αναφορά στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, μας παρέχει την πληροφορία ότι η αξιοποίηση της συγκεκριμένης στρατηγικής μάθησης δημιουργεί μεν ψυχική ένταση στους μαθητές και κλονίζει την αυτοπεποίθησή τους, ωστόσο αυτό μπορεί να αποβεί ωφέλιμο για τη διδασκαλία σε περιπτώσεις επιπόλαιων και δοκησίσοφων μαθητών³¹. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να σχολιάσω ότι στο διαδίκτυο απαντάται μια πλούσια διαδικτυογραφία σχετικά με τη σωκρατική μέθοδο και την εφαρμογή της στην τάξη, η οποία αν και δε μπορεί να αποτελέσει στο σύνολό της αξιοποιήσιμη βιβλιογραφική πηγή σε αυτό το υποκεφάλαιο της παρούσας εργασίας, αναδεικνύει, ωστόσο, το ενδιαφέρον που υπάρχει σχετικά με τη σωκρατική στρατηγική μάθησης σε χώρες του εξωτερικού³².

29 Coffey, H. (2009), *The Socratic Method*. Στο: https://www.evergreen.edu/sites/default/files/writingcenter/docs/cv/Heather%20Coffey_Socratic%20method.pdf (προσπελάστηκε στις: 10/ 9/2018).

30 Ford, C. M. (2008), *The Socratic method in the 21st century*. Στο: https://www.usma.edu/cfe/Literature/Ford_08.pdf (προσπελάστηκε στις: 11/ 9/2018).

31 Κανάκης, Ν. Ι. (1990), *Η Σωκρατική στρατηγική διδασκαλίας-μάθησης*, Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 80.

32 Ενδεικτικά παραθέτω ιστοσελίδες που εντόπισα και αφορούν στο συγκεκριμένο θέμα: *Stanford University Newsletter of Teaching, The Socratic Method: What it is and how to use it in the classroom*, Fall 2003, Vol. 13, N.1. Στο: <https://tomprof.stanford.edu/posting/810> (προσπελάστηκε στις: 20/7/2018). Βλ. επίσης, *H*

3.2. Μια πρόταση αξιοποίησης της Σωκρατικής μαιευτικής μεθόδου στη διδακτική πράξη στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Γ' Λυκείου

3.2.1 Ο σχεδιασμός της διδακτικής πρότασης

Στην παρούσα υποενότητα θα παρουσιαστεί μια πρόταση διδασκαλίας που αφορά στην αξιοποίηση της Σωκρατικής μαιευτικής μεθόδου στη διδακτική πράξη και ειδικότερα στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Γ' Λυκείου. Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση στηρίζεται αφενός σε όσα προκύπτουν από τη μελέτη της σχετικής με το θέμα ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, στην οποία έγινε εκτενής αναφορά στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, και αφετέρου από την εξέταση του πρωτότυπου πλατωνικού κειμένου. Επιπλέον, για τη διαμόρφωση της εν λόγω διδακτικής πρότασης θα ληφθούν υπόψη οι σχετικές από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τις *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο* ανάμεσα στους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο είναι: «οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, ώστε να μετέχουν στα κοινά είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου με κριτική και υπεύθυνη στάση»³³. Επιπλέον, στις Γενικές παρατηρήσεις για τη διδασκαλία των βιβλίων Έκφραση- Έκθεση στην Α', Β' και Γ' Λυκείου διαβάζουμε ότι η προτεινόμενη μέθοδος διδασκαλίας είναι η επικοινωνιακή προσέγγιση, η οποία συνιστά μια σύγχρονη διδακτική μέθοδο και ο καθηγητής είναι υποχρεωμένος να προσαρμόζει κάθε φορά τη διδασκαλία του στις ανάγκες της τάξης του χρησιμοποιώντας αυθεντικό υλικό, ώστε ο μαθητής να έρχεται σε επαφή με λόγο ζωντανό και να αντιλαμβάνεται την κοινωνική διάσταση της γλώσσας³⁴.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, είναι φανερό ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική και επικοινωνιακή πλευρά της γλώσσας ενώ παράλληλα

Σωκρατική μέθοδος στα αυστραλιανά σχολεία. Διαθέσιμο στην ακόλουθη ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://neoskosmos.com/el/55320/%CE%B7> (προσπελάστηκε στις: 20/7/2018). *The Foundation for Critical Thinking, The Role of Socratic Questioning in Thinking, Teaching, and Learning*. Στο: <http://www.criticalthinking.org/pages/the-role-of-socratic-questioning-in-thinking-teaching-learning/522>. (προσπελάστηκε στις: 20/7/2018). Ενδιαφέρον, παρουσιάζει επίσης το άρθρο του Max Maxwell και Melete, στο οποίο γίνεται αναφορά στη δομή της σωκρατικής μεθόδου, η οποία περιλαμβάνει σύμφωνα με τους συντάκτες του άρθρου τα ακόλουθα στάδια: 1. Εστίαση σε μια δήλωση κοινής λογικής, 2. Αναζήτηση μιας εξαίρεσης σε αυτή τη δήλωση, 3. Απόρριψη της δήλωσης αν βρεθεί μια εξαίρεση, 4. Ο αποκρινόμενος επαναδιατυπώνει τη δήλωση για να υπολογίσει την εξαίρεση, 5. Επανάληψη της διαδικασίας έως ότου δεν είναι δυνατή η ανατροπή μιας δήλωσης. Βλ. Maxwell, M. & Melete, *How to Use the Socratic Method*. Στο: <http://www.criticalthinking.org/pages/the-role-of-socratic-questioning-in-thinking-teaching-amp-learning/522>, (προσπελάστηκε στις: 20/7/2018).

³³ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002-2003), *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων διδακτικών βιβλίων, σελ. 103.

³⁴ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002-2003), *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων διδακτικών βιβλίων, σελ. 104.

τονίζεται η ανάγκη το μάθημα να μην έχει στατική μορφή αλλά να παρακινεί τους μαθητές σε ενεργητική συμμετοχή με ανταλλαγή ιδεών, τεκμηρίωση των σκέψεών τους και δημιουργική έκφραση γραπτή και προφορική³⁵. Παρόλο που στην ενότητα που αφορά στη Γλώσσα και τις Γλωσσικές ποικιλίες γίνεται λόγος για τις οπτικές της γλώσσας και την ανάγκη να συνειδητοποιήσει ο μαθητής ότι η γλώσσα αποκαλύπτει τον προσωπικό τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος βιώνει, εννοεί και αξιολογεί τα πράγματα³⁶ δε γίνεται λόγος για τη χρήση της Σωκρατικής διαλεκτικής μεθόδου στο πλαίσιο της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στη Γ' Λυκείου, η οποία θα λειτουργούσε ενισχυτικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Για την εφαρμογή της μαιευτικής μεθόδου επιλέχθηκε η 3^η θεματική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου, η οποία έχει ως θέμα της το δίκαιο και άδικο λόγο. Όπως αναφέρεται στις *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο*, η συγκεκριμένη θεματική ενότητα αφορά στην ηθική πλευρά της πειθούς και περιέχει ποικιλία κειμενικών ειδών (άρθρα, συνεντεύξεις, ποιήματα κ.ά.) στα οποία συγκρούονται ο δίκαιος και άδικος λόγος, δηλαδή παρουσιάζονται αντίθετες θέσεις σχετικά με το δίκαιο και το άδικο. Καθώς η ενότητα διαρθρώνεται σε επιμέρους άξονες και δίνεται μια ενδεικτική επιλογή κειμένων, προτείνεται οι διδάσκοντες να επιλέξουν και άλλο θεματικό άξονα ή άλλα κείμενα, αν το επιθυμούν³⁷. Ειδικότερα, στον άξονα «Γλώσσα της εξουσίας και γλώσσα της παιδείας» επιδιώκεται, όπως διαβάζουμε να: «κατανοήσουν οι μαθητές τα βασικά γνωρίσματα της γλώσσας της εξουσίας και τα κύρια γνωρίσματα της γλώσσας της παιδείας, της ελευθερίας και του ανθρωπισμού. Τα εγχείρημα βασίζεται στη θέση ότι «η γλώσσα δεν αντανακλά απλώς την πάλη των τάξεων αλλά συμμετέχει σ' αυτήν». Έτσι η κυρίαρχη τάξη προσπαθεί να εξαλείψει τους άλλους τόνους από τη γλώσσα και να επιβάλλει σ' αυτήν, τον έναν, τον δικό της τονισμό. Άρα τελικός στόχος της διδασκαλίας μας θα είναι να κατανοήσουν οι μαθητές ότι η γλώσσα ούτε αθώα είναι ούτε ουδέτερη, αλλά αποτελεί κυρίαρχο όπλο επιβολής στις κοινωνικές συγκρούσεις»³⁸

Παρατηρούμε ότι οι προτεινόμενες από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο *Οδηγίες για τη διδασκαλία της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας* λαμβάνουν υπόψη την κριτική προσέγγιση της γλώσσας ως μέσο για την επίτευξη μιας βαθύτερης επίγνωσης της κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας που περιβάλλει τους μαθητές, όπως ορίζεται στο πλαίσιο της θεωρίας του Κριτικού Γραμματισμού³⁹. Δε γίνεται, ωστόσο, καμία αναφορά στη χρήση της Σωκρατικής

35 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002-2003), *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων διδακτικών βιβλίων 5.

36 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002-2003), *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων διδακτικών βιβλίων. 107.

37 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002-2003), *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων διδακτικών βιβλίων, σελ. 145.

38 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002-2003), *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων διδακτικών βιβλίων, σελ. 145.

39 Elias, J. L.(1975), *The Paulo Freire Critical Method: A Critical Evaluation*, McGill Journal of Education,

μαιευτικής μεθόδου ενδεχομένως γιατί η αξιολόγηση του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Γ' Λυκείου είναι προσανατολισμένη στην εισαγωγή των μαθητών στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας με βασικό κριτήριο τη βαθμολογία τους σε αυτό το μάθημα, Επομένως, επικεντρώνεται κυρίως σε μετρήσιμους δείκτες που έχουν να κάνουν με την κατανόηση, κριτική και σχολιασμό κείμενου καθώς και την περιληπτική απόδοση των βασικών του ιδεών και ελάχιστα με την καλλιέργεια της αυτοαντίληψης και αυτογνωσίας των μαθητών που δεν αποτελούν αντικειμενικά μετρήσιμα στοιχεία⁴⁰.

Δεδομένου ότι κοινή επιδίωξη τόσο της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πρακτικής του Κριτικού Γραμματισμού όσο και της εφαρμογής της Σωκρατικής μαιευτικής μεθόδου είναι η μέσω του κριτικού ελέγχου συνειδητοποίηση και η συνακόλουθη ώθηση σε δράση και ανάληψη πρωτοβουλιών για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων, στην παρούσα διδακτική πρόταση προτείνεται ένας συνδυασμός των δύο μεθόδων. Ειδικότερα, στόχος είναι αρχικά μέσω της εφαρμογής της διαλεκτικής σωκρατικής μεθόδου οι διδασκόμενοι να καλλιεργήσουν την αυτοαντίληψη και την αυτογνωσία τους αναγνωρίζοντας και ενδεχομένως θέτοντας υπό αμφισβήτηση το δικό τους σύστημα αξιών, δηλ. τι πρεσβεύουν οι ίδιοι ότι είναι δίκαιο και άδικο. Στη συνέχεια και υπό αυτό το πρίσμα να έρθουν σε επαφή με κείμενα με το ίδιο θέμα, τα οποία θα προσεγγίσουν κριτικά και θα τα αποδομήσουν με βάση τη δική τους κρίση και αντίληψη, αναπτύσσοντας μια δυναμική διαλεκτική σχέση με αυτά καθώς θα αναγνωρίζουν σε αυτά σαν μέσα σε καθρέπτη αξίες με τις οποίες ταυτίζονται και αξίες στις οποίες αντιτίθενται οι ίδιοι. Πιο συγκεκριμένα, στη σχετική με τον Κριτικό Γραμματισμό βιβλιογραφία δίνεται -όπως αναφέρθηκε- έμφαση κυρίως στην ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης των μαθητών και στην εστίαση του ενδιαφέροντος στην Κριτική Παιδαγωγική με αφετηρία την ανίχνευση μέσα στη γλώσσα των κειμένων στοιχείων που φανερώνουν κοινωνικές συγκρούσεις με απώτερο στόχο την ανάληψη κοινωνικής δράσης⁴¹. Ωστόσο, στο πλαίσιο της παρούσας διδακτικής πρότασης η εφαρμογή του Κριτικού Γραμματισμού στην τάξη καθώς θα έχει συνδυαστεί με την καλλιέργεια της αυτοαντίληψης και της αυτογνωσίας μπορεί να αποκτήσει ευρύτητα, να είναι πολυπρισματική και να συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση και ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών τόσο σε γνωστικό όσο και σε ψυχικό επίπεδο. Επιπλέον, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η ηλικία των μαθητών που φοιτούν στη Γ' Λυκείου είναι ιδιαίτερα πρόσφορη και αποτελεί γόνιμο έδαφος για την εφαρμογή μιας ανάλογης δυναμικής διαδικασίας μάθησης.

Vol. 10, No 002, σ. 210.

40 Βλ. Magrini, J. (2012), *Dialectic and Dialogue in Plato: Revisiting the image of 'Socrates -as -teacher' in the Hermeneutic Pursuit of Authentic Paideia*, Philosophy Scholarship, paper 33, σελ. 25. Βλ. επίσης, Αλλαγές στην αξιολόγηση της Έκθεσης. Διαθέσιμο στην ακόλουθη ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://filologika.gr/allages-se-ekthesi-g-lykeiou/> (προσπελάστηκε στις: 23/7/2018).

41 Βλ. Oxford Research Encyclopedia, *Critical Literacy*. Στο: <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-20> (προσπελάστηκε στις: 24/7/2018).

3.2.2. Η διδακτική πρόταση

Η ακόλουθη διδακτική πρόταση είναι διάρκειας δύο (2) διδακτικών δώρων. Αρχικά, προτείνεται να αξιοποιηθεί απόσπασμα από το πρωτότυπο κείμενο του έργου *Πολιτεία* (ή *Περί δικαίου*) του Πλάτωνα, το οποίο θα έχει ήδη δοθεί στους μαθητές τις προηγούμενες ημέρες για να το μελετήσουν και να το επεξεργαστούν κριτικά. Με αφετηρία την 3^η θεματική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου, η οποία έχει ως θέμα της τον δίκαιο και άδικο λόγο επιλέχτηκε απόσπασμα από το συγκεκριμένο έργο, το οποίο αφορά στον ορισμό της δικαιοσύνης. Σύμφωνα με όσα επισημαίνει ο W. Gurthie ο Σωκράτης –όπως διαφαίνεται στο πλατωνικό κείμενο- μέσω των ορισμών που προτείνει, οι οποίοι δεν είναι ηθικά ουδέτεροι έχει ως στόχο την ηθική αναμόρφωση των πολιτών⁴².

Το επιλεγμένο απόσπασμα (Πλάτων, *Πολιτεία* 334b-335d)⁴³ έχει ως θέμα του τον ακόλουθο ορισμό για την έννοια της δικαιοσύνης: «Δίκαιο είναι να ωφελούμε το φίλο και να βλάπτουμε τον εχθρό». Προτείνεται είτε να δοθεί στους μαθητές φωτοτυπημένο το παραπάνω απόσπασμα είτε να τους προταθεί να επισκεφτούν την Ψηφιακή Βιβλιοθήκη της Ελληνικής Γραμματείας, όπου μπορούν να το εντοπίσουν σε ψηφιακή μορφή⁴⁴. Στη συνέχεια, θα ζητηθεί από αυτούς λαμβάνοντας υπόψη τη δομή της Σωκρατικής μεθόδου που προτείνεται στην προαναφερθείσα ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία, να εντοπίσουν στο πλατωνικό κείμενο τον τρόπο εφαρμογής αυτής της μεθόδου (ποια στάδια της μεθόδου αναγνωρίζουν). Επιχειρώντας ένα συγκερασμό των απόψεων που συναντούμε στη σχετική ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία θα μπορούσαμε για το υπό εξέταση απόσπασμα να ζητήσουμε από τους μαθητές να αναζητήσουν στο πλατωνικό κείμενο τα ακόλουθα στάδια: **1. Διατύπωση του προβλήματος, 2. Απάντηση του συνομιλητή, 3. Διασάφηση της ανεπαρκούς ή εσφαλμένης απάντησης-αναζήτηση μιας εξαίρεσης, 4. Απορία, 5. Επαναδιατύπωση της δήλωσης, 6. Υποβοήθηση λύσης**. Για παράδειγμα, παραθέτω την αρχή αυτού του διαλόγου με την αντίστοιχη μετάφραση στα Νέα Ελληνικά, έχοντας υπογραμμίσει στο μεταφρασμένο κείμενο τα συγκεκριμένα σημεία που αφορούν στα παραπάνω στάδια:

Οὐ μὰ τὸν Δί', ἔφη, ἀλλ' οὐκέτι οἶδα ἔγωγε ὅτι ἔλεγον· τοῦτο μέντοι ἔμοιγε δοκεῖ ἔτι, Φίλους δὲ λέγεις εἶναι πότερον τοὺς δοκοῦντας ἐκάστῳ χρηστοὺς εἶναι, ἢ τοὺς ὄντας, κἂν μὴ δοκῶσι, καὶ ἐχθροὺς ὡσαύτως;

Εἰκὸς μὲν, ἔφη, οὓς ἂν τις ἡγήται χρηστοὺς φιλεῖν, οὓς δ' ἂν πονηροὺς μισεῖν.

42 Gurthie, W. K. C. (2001), *Ο Σωκράτης*, μτφ. Τάσος Νικολαΐδης, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, σ. 105.

43 Γίνεται χρήση της ακόλουθης έκδοσης: Πρώτη δημοσίευση σε δημοτική: Πλάτων, *Πολιτεία*. Εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια: Ιωάννης Γρυπάρης. Αθήνα: Ι. Ζαχαρόπουλος, χ.χ.

44 Βλ. *Ψηφιακή Βιβλιοθήκη της Ελληνικής Γραμματείας*. Στο: http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=111&page=7 (Προσπελάστηκε στις 24/7/2018).

Ἄρ' οὖν οὐχ ἁμαρτάνουσιν οἱ ἄνθρωποι περὶ τοῦτο, ὥστε δοκεῖν αὐτοῖς πολλοὺς μὲν χρηστοὺς εἶναι μὴ ὄντας, πολλοὺς δὲ τοῦναντίον;

Ἄμαρτάνουσιν.

Τούτοις ἄρα οἱ μὲν ἀγαθοὶ ἐχθροί, οἱ δὲ κακοὶ φίλοι;

Πάνυ γε.

Ἄλλ' ὅμως δίκαιον τότε τούτοις τοὺς μὲν πονηροὺς [334d] ὠφελεῖν, τοὺς δὲ ἀγαθοὺς βλάπτειν;

Φαίνεται.

Ἀλλὰ μὴν οἷ γε ἀγαθοὶ δίκαιοί τε καὶ οἷοι μὴ ἀδικεῖν;

Ἀληθῆ.

Κατὰ δὴ τὸν σὸν λόγον τοὺς μηδὲν ἀδικοῦντας δίκαιον κακῶς ποιεῖν. Μηδαμῶς, ἔφη, ὦ Σώκρατες· πονηρὸς γὰρ ἔοικεν εἶναι ὁ λόγος.

Τοὺς ἀδίκους ἄρα, ἦν δ' ἐγώ, δίκαιον βλάπτειν, τοὺς δὲ δικαίους ὠφελεῖν;

Οὗτος ἐκείνου καλλίων φαίνεται.

Πολλοῖς ἄρα, ὦ Πολέμαρχε, συμβήσεται, ὅσοι [334e] διημαρτήκασιν τῶν ἀνθρώπων, δίκαιον εἶναι τοὺς μὲν φίλους βλάπτειν — πονηροὶ γὰρ αὐτοῖς εἰσιν — τοὺς δ' ἐχθροὺς ὠφελεῖν — ἀγαθοὶ γάρ· καὶ οὕτως ἐροῦμεν αὐτὸ τοῦναντίον ἢ τὸν Σιμωνίδην ἔφαμεν λέγειν. ὠφελεῖν μὲν τοὺς φίλους ἢ δικαιοσύνη, βλάπτειν δὲ τοὺς ἐχθροὺς.

M: [334b] Ὅχι βέβαια, μα τον Δία· μα και γω δε γνωρίζω τώρα τί ἔλεγα· σ' αυτό όμως επιμένω ακόμα, ότι η δικαιοσύνη ωφελεί τους φίλους και βλάπτει τους εχθρούς. [διατύπωση του προβλήματος]

[334c] Μα τί εννοεῖς όταν λέγεις φίλους; εκείνους που μας φαίνονται ἄνθρωποι χρηστοί ἢ εκείνους που εἶναι παραδειγματικῶς χρηστοί, κι αν εμεῖς ἀκόμη δεν τους παραδεχόμαστε για τέτοιους· και το ἴδιο για τους εχθρούς; [απάντηση του συνομιλητή]

Εἶναι φυσικό, ὅσους θεωροῦμε χρηστοὺς να τους αγαποῦμε, κι ὅσους πάλι νομίζουμε φαύλους να τους μισοῦμε.

Ἀλλὰ τάχα δεν συμβαίνει πολλές φορές να εἶναι γελασμένοι οἱ ἄνθρωποι στις κρίσεις των και να νομίζουν χρηστοὺς πολλοὺς ἀνθρώπους που δεν εἶναι, και το εναντίο;

Βέβαια και συμβαίνει.

Αυτοὶ λοιπὸν τότε ἔχουν εχθροὺς των τους χρηστοὺς και φίλους των τους φαύλους;

Μάλιστα.

Ἐχουν ὅμως δίκαιο τότε να ωφελούν [334d] τους πονηροὺς και να βλάπτουν τους αγαθοὺς;

Φαίνεται.

Και ὅμως οἱ ἀγαθοὶ εἶναι δίκαιοι και ἀνίκανοι να προξενήσουν κακό; [διασάφηση της ανεπαρκούς ἢ εσφαλμένης ἀπάντησης-αναζήτηση μιας ἐξαίρεσης]

Αυτό είναι αλήθεια.

Σύμφωνα όμως με το λόγο σου, είναι δίκαιο να βλάπτουμε ανθρώπους που δεν μας κάνουν κανένα κακό. Κάθε άλλο, Σωκράτη: ένα τέτοιο συμπέρασμα είναι φανερά λανθασμένο. [απορία].

Τους αδίκους λοιπόν είναι δίκαιο να βλάπτουμε και τους δικαίους να ωφελούμε; Αυτό φαίνεται σωστότερο. [επαναδιατύπωση της δήλωσης]

Θα συμβεί όμως, Πολέμαρχε, ώστε όλοι εκείνοι [334e] που είναι γελασμένοι στις κρίσεις των για τους ανθρώπους να έχουν δίκαιο που βλάπτουν φίλους, επειδή τους θεωρούν φαύλους, και ωφελούν απεναντίας τους εχθρούς, επειδή κατά την ιδέα τους είναι χρηστοί: κι έτσι φτάνουμε στο αντίθετο συμπέρασμα από κείνο που είπαμε πως εννοεί ο Σιμωνίδης. [υποβοήθηση λύσης]

Έπειτα, θα ζητηθεί από τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες των τριών έως τεσσάρων ατόμων, οι οποίες θα σχηματίζουν ομόκεντρους κύκλους, όπως προτείνεται στο άρθρο του Heather Coffey⁴⁵, στο οποίο έγινε αναφορά στην παρούσα εργασία στο πλαίσιο της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας. Στην πρώτη ομάδα, που θα αποτελεί τον εσωτερικό κύκλο, θα μπορούσε να δοθεί το απόσπασμα 338c-340a στο οποίο διατυπώνεται η άποψη ότι: «τίποτε άλλο δεν είναι το δίκαιο παρά το συμφέρον του ισχυρότερου». Αφού μελετήσουν το απόσπασμα οι μαθητές μπορούν να διαμορφώσουν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού που θα έχει το ρόλο να κατευθύνει τη συζήτηση με τα μέλη της ομάδας έναν διάλογο ακολουθώντας την δομή της Σωκρατικής μεθόδου για να οδηγηθούν στο αντίθετο συμπέρασμα: ότι δίκαιο είναι οι ισχυροί άρχοντες να υπηρετούν το συμφέρον των αδυνάτων. Η δεύτερη ομάδα που θα διαμορφώνει τον εξωτερικό κύκλο θα παρατηρεί και θα ακούει προσεκτικά τη διαλογική συζήτηση του εκπαιδευτικού με τα μέλη της εσωτερικής ομάδας και στη συνέχεια θα προτείνει τις δικές της απόψεις σχετικά με το θέμα αξιολογώντας όσα ειπώθηκαν από τον εσωτερικό κύκλο και παρέχοντας με τα σχόλια της ανατροφοδότηση στον εσωτερικό κύκλο. Έπειτα θα ζητηθεί από τις ομάδες να αλλάξουν κύκλους. Στη δεύτερη ομάδα που θα αποτελεί τον εσωτερικό κύκλο μπορεί να δοθεί με βάση το απόσπασμα 347e η άποψη: «η ζωή του αδίκου είναι προτιμότερη από του δικαίου» και να πραγματοποιηθεί ένας διάλογος με βάση τη σωκρατική τεχνική όπως στην προηγούμενη περίπτωση. Η πρώτη ομάδα που θα αποτελεί τον εξωτερικό κύκλο θα αναλάβει τον ίδιο ρόλο που είχε η δεύτερη ομάδα προηγουμένως.

Σε δύο ακόμα ομάδες μαθητών με ανάλογη με τις προηγούμενες διάταξη σε ομόκεντρους κύκλους προτείνεται να δοθούν ηθικά διλήμματα σχετικά με την εφαρμογή της δικαιοσύνης στην κοινωνική και πολιτική ζωή, ώστε μέσα από το διάλογο με τους συμμαθητές τους και τη διατύπωση των προσωπικών τους απόψεων, να αναδειχτεί και, αν χρειαστεί να αναθεωρηθεί το σύστημα αξιών το οποίο πρεσβεύουν, σύμφωνα με όσα υποδεικνύονται από τη σχετική με το

45 Coffey, H. (2009), *The Socratic Method*. Στο: https://www.evergreen.edu/sites/default/files/writingcenter/docs/cv/Heather%20Coffey_Socratic%20method.pdf (προσπελάστηκε στις: 10/ 9/2018).

θέμα ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Τα θέματα τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν είναι δυνατό να έχουν ως αφορμή τη διδακτέα ύλη του μαθήματος *Αρχές Φιλοσοφίας* στη Β' Λυκείου και ειδικότερα στο 6^ο κεφ. με τίτλο: *Αξιολογώντας την πράξη* που εξετάζει το θέμα της ηθικής συμπεριφοράς και στάση ζωής καθώς και στο 7^ο κεφάλαιο με τίτλο: *Ορίζοντας το δίκαιο*⁴⁶. Επιπλέον, μπορεί να αξιοποιηθεί το βιβλίο με τίτλο *Θεματικοί Κύκλοι* και ειδικότερα το κεφ. με τίτλο: *Ο πόθος της ελευθερίας και η δύναμη της εξουσίας ή ο πόθος της εξουσίας και η δύναμη της ελευθερίας*⁴⁷ καθώς και θέματα που αφορούν σε πειράματα στα ζώα (πχ. Θεωρείτε δίκαιο ή άδικο να γίνονται πειράματα στα ζώα για φαρμακευτικούς σκοπούς), καθώς και στη θανατική ποινή (πχ. Θεωρείτε δίκαιο ή άδικο να εφαρμόζεται η θανατική ποινή σε ανθρώπους που έχουν διαπράξει σοβαρά εγκλήματα). Η αρχική δήλωση θα μπορούσε να γίνει από κάποιον μαθητή ως εξής: θεωρώ δίκαιο να γίνονται πειράματα στα ζώα για φαρμακευτικούς σκοπούς και στη συνέχεια να αναζητηθεί μια εξαίρεση σε αυτή τη δήλωση (π.χ. δε θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι με αυτό τον τρόπο τα ζώα υποφέρουν;) κ.λπ.

Οι προτεινόμενες διδακτικές ενέργειες που παρουσιάζονται παραπάνω μπορούν να διαρκέσουν τρεις διδακτικές ώρες, ώστε η μια διδακτική ώρα που απομένει να αφιερωθεί στην κριτική προσέγγιση και ανάλυση– στο πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού– δειγμάτων εξουσιαστικού-αυταρχικού-άδικου λόγου σε αντιπαράθεση με τον ελεύθερο-δίκαιο λόγο. Ειδικότερα, προς την κατεύθυνση αυτή μπορούν να αξιοποιηθούν προτάσεις που περιλαμβάνονται στις Οδηγίες από το Υπουργείο για τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας, όπως η κριτική προσέγγιση του διαλόγου ανάμεσα στον Προμηθέα και τον Ερμή ή ανάμεσα στον Κρέοντα και την Αντιγόνη⁴⁸. Οι μαθητές έχοντας μέσω της εργασίας που έχει προηγηθεί μνηθεί στη Σωκρατική μαιευτική μέθοδο και συνειδητοποιήσει τι σημαίνουν οι έννοιες δίκαιο και άδικο για τους ίδιους θα είναι σε θέση όχι μόνο να αναγνωρίσουν το λόγο της εξουσίας σε ένα κείμενο αλλά και να εκφέρουν και τη δική τους γνώμη σχετικά με αυτόν, απαντώντας σε ερωτήσεις της μορφής: τι σημαίνουν για σένα οι συγκεκριμένες ρήσεις π.χ. του Κρέοντα προς την Αντιγόνη, θα τις έκρινες δίκαιες και άδικες και για πιο λόγο; Πώς θα αντιδρούσες αν ήσουν στη θέση της Αντιγόνης και γιατί;

4. Συμπεράσματα

Στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση έγινε μια προσπάθεια αξιοποίησης της Σωκρατικής μαιευτικής μεθόδου για τη διδασκαλία του μαθήματος της

46 ΥΠ. Π.Ε. Θ., (2011), *Αρχές Φιλοσοφίας*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 140-189.

47 ΟΕΔΒ, *Έκφραση- Έκθεση για το ενιαίο Λύκειο Θεματικοί Κύκλοι*, σ. 379-424. Στο: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C130/601/3948,17590/> (Προσπελάστηκε στις 24/7/2018).

48 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002-2003), *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων διδακτικών βιβλίων, σελ. 146.

Νεοελληνικής Γλώσσας στη Γ' Λυκείου. Για τη διαμόρφωση της συγκεκριμένης πρότασης ελήφθησαν υπόψη αφενός η σχετική με το θέμα ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία αλλά και οι σχετικές με τη διδασκαλία της διδακτικής ενότητας που επιλέχτηκε *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο*. Με βάση τις συγκεκριμένες κατευθυντήριες έγινε προσπάθεια συνδυασμού της Σωκρατικής τεχνικής με την κριτική προσέγγιση των κειμένων και ειδικότερα τον Κριτικό Γραμματισμό. Στόχος είναι μέσω του συνδυασμού των δύο μεθόδων η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας και της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, ώστε οι μαθητές να μπορούν να στοχάζονται και να πράττουν –έχοντας γνώση των αποτελεσμάτων των ενεργειών τους- ικανοί να ανταποκριθούν στην ανθρωπιστική κρίση της εποχής μας. Όπως εύστοχα επισημαίνουν στο άρθρο τους οι Maxwell και Melete⁴⁹ χρειαζόμαστε ανθρώπους που είναι σε θέση να είναι επίμονοι όταν θέτουν καλές ερωτήσεις και να είναι πρόθυμοι να κάνουν την προσπάθεια που απαιτείται για να ακολουθήσουν, με μεγάλη επιμονή, στην αναζήτηση απαντήσεων. Δεν θέλουμε όλοι να είναι μόνο ρομπότ που ξέρουν μόνο πώς να απομνημονεύσουν. Δεν μπορούμε να διαθέτουμε εκατομμύρια πολίτες που δε διαθέτουν καμία έμπνευση, χωρίς ικανότητα και χωρίς πνευματικά εφόδια ώστε να κατανοούν οι ίδιοι τον εαυτό τους και τον κόσμο. Πρέπει να διαμορφώνουμε μέσω της εκπαίδευσης ενεργά άτομα, συνειδητές υπάρξεις, ικανά να κατευθύνουν τη ζωή τους –και σε κάποιες περιπτώσεις τις ζωές των συνανθρώπων τους- με εξαιρετικά πρωτότυπο και δημιουργικό στοχασμό. Τέτοιοι άνθρωποι δημιουργούν ριζικές καινοτομίες στην κοινωνική και πολιτική ζωή, οι οποίες βοηθούν όλη την ανθρωπότητα να δημιουργήσει ένα μέλλον που αξίζει να ζήσει⁵⁰. Οι παραπάνω απόψεις βρίσκουν απόλυτα σύμφωνη τη συγγραφέα της παρούσας εργασίας και εκπαιδευτικό τονίζοντας επίσης την ανάγκη αλλαγής ή αναπροσαρμογής του υπάρχοντος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών προς αυτή την κατεύθυνση για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Λύκειο. Επιπλέον, η προτεινόμενη προσέγγιση εκτός του ότι στηρίζεται στην αρχαία ελληνική παράδοση δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό για διαθεματική διδασκαλία καθώς έχει προϋπόθεση της γνώσεις σχετικά με τη φιλοσοφία και την αρχαία ελληνική γραμματεία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κανάκης, Ν. Ι. (1990), *Η Σωκρατική στρατηγική διδασκαλίας-μάθησης*, Αθήνα: Γρηγόρη.

49 Maxwell, M. & Melete, *How to Use the Socratic Method*. Στο: <http://www.criticalthinking.org/pages/the-role-of-socratic-questioning-in-thinking-teaching-amp-learning/522>, (προσπελάστηκε στις: 20/7/2018).

50 Maxwell, M. & Melete, *How to Use the Socratic Method*.. Στο: <http://www.criticalthinking.org/pages/the-role-of-socratic-questioning-in-thinking-teaching-amp-learning/522>, (προσπελάστηκε στις: 20/7/2018).

- Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2007), *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002-2003), *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων διδακτικών βιβλίων.
- Πηγιάκη, Π. (2004), *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πλάτων, *Πολιτεία*. Εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια: Ιωάννης Γρυπάρης. Αθήνα: Ι. Ζαχαρόπουλος, χ.χ.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2011), *Αρχές Φιλοσοφίας*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Ξενόγλωσση

- Bishop, E. (2014), Critical Literacy: Bringing Theory to Praxis, *Journal of Curriculum Theorizing*, Volume 30, November 1, σ. 52. Βλ, επίσης, Freire, P. & Macebo, D. (1987), *Literacy: Reading the word and the world*, South Hadley: MAQ Bergin & Grave.
- Combs, B. E (2011), *Plato's Euthyphro: An examination of the Socratic Method in definitional dialogues*. Dissertation published to the Faculty of the Graduate School of the University of Texas at Austin.
- Dillon, J. L. (2016), *Teaching Psychology and the Socratic Method: Real Knowledge in a virtual age*, University of West Georgia, USA: Palgrave Macmillan
- Elias, J. L. (1975) The Paulo Freire Critical Method: A Critical Evaluation, *McGill Journal of Education*, Vol. 10, No 002.
- Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance, Evanston, IL: Row & Peterson.
- Festinger, L. & Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 203 – 210.
- Gurthie, W. K. C. (2001), *Ο Σωκράτης*, μτφ. Τάσος Νικολαΐδης, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Lewison, M. Leland, C. and Harste, J. (2008), *Creating critical classrooms: K-8 reading and writing with an edge*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jopling, D. A. (2000), *Self-Knowledge and the self*, New York: Routledge
- William, J. (1910), *Psychology: The briefer course*, New York: Holt.
- Witte, B. (1970), *Die Wissenschaft vom Guten und Bφsen*, Berlin.
- Snygg, Δ. & Combs, A. W. (1949), *Individual behavior*, New York: Harper & Row.

Ιστοσελίδες

- Coffey, H. (2009), *The Socratic Method*. Στο: <https://www.evergreen.edu>

- [edu/sites/default/files/writingcenter/docs/cv/Heather%20Coffey_Socratic%20method.pdf](https://www.researchgate.net/publication/18463372_The_SelfConcept_Revisited_Or_a_Theory_of_a_Theory) (προσπελάστηκε στις: 10/9/2018)
- Epstein, S. (1973), *The self concept revisited: Or a theory of a theory*, *American Psychologist* 28, 5, May 1973, σ. 405. Στο: https://www.researchgate.net/publication/18463372_The_SelfConcept_Revisited_Or_a_Theory_of_a_Theory (προσπελάστηκε στις: 19/7/2018).
- Ford, C. M. (2008), *The Socratic method in the 21st century*. Στο: https://www.usma.edu/cfe/Literature/Ford_08.pdf (προσπελάστηκε στις: 11/9/2018).
- Η Σωκρατική μέθοδος στα αυστραλιανά σχολεία. Στο: <https://neoskopos.com/el/55320/%CE%B7> (προσπελάστηκε στις: 20/7/2018),
- Lee, C. J., (2011), *Myths about Critical Literacy: What teachers need to unlearn*, *Journal of Language and Literacy Education* [Online], 7(1), 96. Στο: http://www.coa.uga.edu/jolle/2011_1/lee.pdf (προσπελάστηκε στις: 17/7/2018).
- Magrini, J. (2012), *Dialectic and Dialogue in Plato: Revisiting the image of 'Socrates -as -teacher' in the Hermeneutic Pursuit of Authentic Paid-ia*, *Philosophy Scholarship*, paper 33, σελ. 24. Στο: <http://dc.cod.edu/philosophypub//33> (προσπελάστηκε στις: 20/7/2018).
- Maxwell, M. *Introduction to the Socratic Method and its Effect on Critical Thinking*. Στο: . (προσπελάστηκε στις: 11/7/2018).
- Maxwell, M. & Melete, *How to Use the Socratic Method*. Στο: <http://www.criticalthinking.org/pages/the-role-of-socratic-questioning-in-thinking-teaching-amp-learning/522> (προσπελάστηκε στις: 20/7/2018).
- ΟΕΔΒ, *Έκφραση- Έκθεση για το ενιαίο Λύκειο Θεματικοί Κύκλοι*. Στο: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C130/601/3948,17590/> (Προσπελάστηκε στις 24/7/2018).
- Oxford Research Encyclopedia, *Critical Literacy*. Στο: (προσπελάστηκε στις: 24/7/2018).
- Raymond, A. M. & Carlos, A. T. (2002), *Reading Freire and Habermas: Critical Pedagogy and Transformative Social Change*, Teachers College Press. Στο :<https://www.amazon.com/Reading-Freire-Habermas-Critical-Transformative/dp/0807742023> (προσπελάστηκε στις: 20/7/2018).
- Stanford Encyclopedia of Philosophy, *Self-knowledge*, *First published Fri Feb 7, 2003; substantive revision Mon May 18, 2015*. Στο: <https://plato.stanford.edu/entries/self-knowledge/>(προσπελάστηκε στις: 19/7/2018).
- Stanford University Newsletter of Teaching, *The Socratic Method: What it is and how to use it in the classroom*, Fall 2003, Vol. 13, N.1. Στο: <https://tom-prof.stanford.edu/posting/810> (προσπελάστηκε στις: 20/7/2018).
- The Foundation for Critical Thinking, *The Role of Socratic Questioning in Thinking, Teaching, and Learning*. Στο: <http://www.criticalthinking.org/pag->

[es/the-role-of-socratic-questioning-in-thinking-teaching-learning/522.](http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=111&page=7)
(προσπελάστηκε στις: 20/7/2018)

Ψηφιακή Βιβλιοθήκη της Ελληνικής Γραμματείας. Στο: http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=111&page=7(Προσπελάστηκε στις 24/7/2018).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Λουλαδάκη Αργυρώ** είναι απόφοιτος του τμήματος Νεοελληνικών και Βυζαντινών Σπουδών του Παν/μιου Κρήτης. Κάτοχος μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου σπουδών μεταπτυχιακών σπουδών με ειδίκευση στον τομέα της Νεοελληνικής Φιλολογίας καθώς και μεταπτυχιακού τίτλου με ειδίκευση στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Τέλος, εργάζεται στο Μουσικό Σχολείο Χανίων. Στοιχεία Επικοινωνίας: Διεύθυνση Κατοικίας: Σκαλτσούνη 33, Άγιος Ιωάννης, Χανιά. Τηλ. 28210-99833 και 6944466019. Στοιχεία Επικοινωνίας: rofois@otenet.gr.

Γκουρνέλης Παύλος

Τα παιχνίδια στον αρχαίο ελληνικό κόσμο ως μέσο αγωγής

Περίληψη

Στις μέρες μας αναφέρεται από όλες τις πλευρές ότι το παιχνίδι αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα του κάθε παιδιού και σχετίζεται άμεσα με την ομαλή του ανάπτυξη. Χιλιάδες χρόνια πριν, μεγάλοι φιλόσοφοι της ελληνικής αρχαιότητας, ανάμεσά τους ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης, πίστευαν ότι το παιχνίδι συνέβαλλε στην ευόδωση του γενικότερου σκοπού της αγωγής, την αρμονική δηλαδή ανάπτυξη ολόκληρης της ανθρώπινης φύσης (πνεύματος, ψυχής, σώματος) και θεωρήθηκε χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο για την κατανόηση γνώσεων, με τρόπο ευχάριστο και όχι εξαναγκαστικό. Για αυτό αποτελούσε σημαντικό στοιχείο στη ζωή του αρχαίου Έλληνα, κάτι που μαρτυρείται και μέσω των έργων τέχνης, από τα οποία παίρνουμε και χρήσιμες πληροφορίες. Πολλά παιχνίδια της αρχαιότητας παίζονται ακόμα και σήμερα, σχεδόν με τον ίδιο τρόπο, ενώ άλλα αποτέλεσαν πρόδρομο σημερινών αθλημάτων.

Λέξεις-κλειδιά: ελληνική αρχαιότητα, παιχνίδια, αγωγή, αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι

Games in the ancient Greek world as a means of education

Abstract

Today it is mentioned from all the parts that games is intimate right for every child and is directly related to its smooth development. Thousands of years ago, great philosophers, as Plato and Aristotle, believed that games contributed to the overall purpose of education, the harmonic development of the whole human nature (mind, soul, body) and was considered to be a useful learning tool for the understanding of knowledge, by a mode more pleasant and not forcing. For this reason it was important for the lives of ancient Greeks, as we can see from the artworks, from which we get useful information. Many of the games are played even today, almost with the same mode, while others were a precursor of today's sports.

Keywords: Greek antiquity, games, education, ancient Greek philosophers

1. Εισαγωγή

Με τον όρο ελληνική αρχαιότητα, εννοείται μια μακρά χρονική περίοδος 1.100 και πλέον ετών, από την αρχαϊκή εποχή (800 π. Χ.) μέχρι και το τέλος της ρωμαϊκής περιόδου (323 μ. Χ.). Η ελληνική αρχαιότητα αποτελεί για την ιστορική θεώρηση, όχι κάποιον πολιτισμό ανάμεσα σε άλλους, αλλά εκείνον τον πολιτισμό, στον οποίο γίνονται ορατές οι ρίζες όλων των σύγχρονων ευρωπαϊκών πολιτισμών¹.

Αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι και παιδαγωγοί έδιναν μεγάλη σημασία στο ρόλο του παιχνιδιού ως προς την αγωγή. Με τον ευρύ όρο «αγωγή», εννοείται η επίδραση των ενήλικων προς τα παιδιά και τους νέους, για την ανάπτυξη της σωματικής, πνευματικής, κοινωνικής, ηθικής και αισθητικής όλης της προσωπικότητάς τους, ώστε να ενταχθούν αρμονικά στο φυσικό και ανθρώπινο περιβάλλον όπου ζουν. Πίστευαν ότι περισσότερο ωφέλιμα ήταν τα παιχνίδια από κάθε άλλη σωματική ενασχόληση, γιατί το παιχνίδι έτερπε την ψυχή, αλλά παράλληλα ασκούσε το σώμα έντονα και συμμετρικά². Έχοντας, λοιπόν, πλήρη συνείδηση σχετικά με το γεγονός ότι από την παιδιά περνούσαν στην παιδεία, δηλαδή από το παιχνίδι στην εκπαίδευση, οι αρχαίοι Έλληνες θεωρούσαν το παιχνίδι ως το βασικό μέσο μύησης του παιδιού στον κόσμο των ενηλίκων³.

1 Reble, A. (2003), *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, (μτφρ.) Θ. Χατζηστεφανίδης & Σ. Χατζηστεφανίδου-Πολυζώη. Αθήνα: Παπαδήμα, σ.25.

2 Γκαζιάνης, Α. (1966), *Το παιχνίδι*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση, σ.12.

3 Παπαδιονυσίου, Α. (2004), *Εξετάζοντας το παιχνίδι των παιδιών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος σε ένα Νηπιαγωγείο: Η περίπτωση του παραδοσιακού παιχνιδιού*. Πάτρα: Μεταπτυχιακή διατριβή, σ.27.

Στις μέρες μας το παιχνίδι αναφέρεται όχι μόνο ως μια αναγκαιότητα για το παιδί, αλλά και σαν δικαίωμα που σχετίζεται άμεσα με την ομαλή του ανάπτυξη. Το άρθρο 31 της Διακήρυξης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του παιδιού που υπογράφηκε το Νοέμβρη του 1989 αναφέρει ανάμεσα σε άλλα ότι: «τα κράτη μέλη αναγνωρίζουν το δικαίωμα στο παιδί να παίρνει μέρος σε παιχνίδια και ψυχαγωγικές δραστηριότητες κατάλληλες για την ηλικία του παιδιού»⁴.

Σκοπός της εργασίας ήταν η συλλογή πληροφοριών που σχετίζονταν με τα παιχνίδια στον αρχαίο ελληνικό κόσμο. Διερευνήθηκε ο ρόλος που επιτελούσαν ως μέσο αγωγής των νέων και οι απόψεις των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων για αυτά. Πληροφορίες αντλήθηκαν από αρχαίους Έλληνες συγγραφείς και ειδικότερα από τα δύο έπη του Ομήρου, τα έργα του Πλάτωνα *Πολιτεία* και *Νόμοι*, του Αριστοτέλη *Πολιτικά*, του Γαληνού *Περί του δια της μικράς σφαίρας γυμνασίου* και του Πολυδεύκη *Ονομαστικόν*. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν δευτερεύουσες πηγές, η τέχνη στο σύνολό της και ανασκαφικά δεδομένα.

2. Το παιχνίδι

2.1. Το παιχνίδι στη ζωή του ανθρώπου

Η ζωή, από την πιο απλή μορφολογική μονάδα ενός μονοκύτταρου οργανισμού, μέχρι και την πιο τέλεια σύνθεσή της, έχει ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό την κίνηση⁵. Στον άνθρωπο, η κίνηση και στην πιο υποτυπώδη μορφή της και στους πιο πρωτόγονους λαούς της γης, υπήρξε η πρώτη εκδήλωση ζωής του⁶. Από την γέννησή του το άτομο κινείται έμφυτα, χρησιμοποιώντας όλες τις σωματικές και ψυχο-πνευματικές του λειτουργίες, παίζοντας κάθε στιγμή, επιβεβαιώνοντας μέσω αυτού του πρωτογενούς παιχνιδιού, την αρχή της υπάρξεώς του⁷. Η κίνηση αυτή δεν παραμένει άμορφη και πρωτόγονη, αλλά εξελίσσεται κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, προσλαμβάνει μορφή κι επενδύεται με σκοπό εξωτερικό⁸. Εξελίσσεται δε κατά δύο κύριες κατευθύνσεις: ή επαναλαμβάνεται η ίδια κίνηση κατά χρόνο και ρυθμό και δημιουργείται «η όρχησις» ή συνδυάζουν τις κινήσεις τους δύο ή περισσότερα άτομα και επιδίδονται σε δράση κατά συνθήκη κι επιφανειακά άσκοπη και δημιουργείται «η παιδιά»⁹. Υπάρχει, λοιπόν, μια σταδιακή εξέλιξη της κίνησης, από την πρωτόγονη στην όρχησις και στο παιχνίδι.

4 United Nations, Office of the High Commissioner for the Human Rights, *Convention on the Rights of the Child*. Στο: <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> (προσπελάστηκε στις 5/10/2018)

5 Παπαντωνίου, Γ. (2003), *Οι επιδράσεις της ηθικής στους ολυμπιακούς αγώνες της αρχαιότητας: από την έναρξη των αγώνων έως το τέλος της κλασικής εποχής (776 - 336 π. Χ.)*. Τρίκαλα: Διδακτορική Διατριβή, σ. 19.

6 Παπακυριάκου, Ε. (1971), *Το παιχνίδι κι η αξία του*. Θεσσαλονίκη, σ. 8.

7 Salkind, N. (2002). *Οι θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*, (μτφρ.) Δ. Μαρκουλής. Αθήνα: Πατάκη, σ. 257.

8 Παπακυριάκου, Ε. (χ.χρ.), *Φιλοσοφία φυσικής αγωγής και αθλητισμού*. Θεσσαλονίκη: Καρανάση, σ. 49.

9 Παυλίνης, Ε. (1977), *Ιστορία της Γυμναστικής*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ.σ. 5-6.

Σύμφωνα με την Δαρβινική θεωρία, το παιχνίδι σαν εσωτερική παρόρμηση, στην πρώτη του εμφάνιση είναι πρωτόγονο¹⁰. Σύμφωνα με μια άλλη άποψη, ο άνθρωπος στη μικρή παιδική ηλικία έχει δύο πρωταρχικά μέσα, τα οποία αποτελούν και πολύτιμες παιδαγωγικές αρχές, για να αναπτυχθεί: το παιχνίδι και τη μίμηση¹¹. Το παιχνίδι είναι ζωτικής σημασίας δραστηριότητα για το παιδί και άκρως απαραίτητο, όπως το οξυγόνο και το φαγητό¹². Αποτελεί βιολογική του ανάγκη, σε κάθε τόπο και κάθε εποχή. Το άτομο παίζει, γιατί αισθάνεται έντονα την ανάγκη να κινηθεί, να χαρεί, χωρίς υστεροβουλία, απεριόριστα κι ελεύθερα. Παίζει, γιατί αυτό του υπαγορεύει η μητέρα φύση¹³. Έτσι, παρά τη φυσική προέλευση του παιχνιδιού, αυτό δύναται να εξελιχθεί, να μεταστραφεί και να διοχετευτεί προς άλλες κατευθύνσεις, ακόμα και για επιδίωξη κι επίτευξη ανώτερων σκοπών¹⁴. Το παιχνίδι στο παιδί γίνεται το κεντρικό γνώρισμα της καθημερινότητάς του και με τον τρόπο αυτό ανακαλύπτει το εγώ του, σε σχέση με τον εαυτό του και τους άλλους.

2.2. Το παιχνίδι στην αρχαία Ελλάδα

Στην αρχική του μορφή το παιχνίδι χάνεται στην προϊστορία. Κανείς δεν μπορεί να κατατάξει το παιχνίδι σε χρονολογικές κατηγορίες, διότι φαίνεται ότι το παιχνίδι γεννήθηκε μαζί με τον άνθρωπο. Αποτελεί μια ανθρώπινη εκδήλωση σε όλες τις εποχές, έχοντας παρακινήσει την προσοχή και την σκέψη των ανθρώπων από αρχαιότατους χρόνους¹⁵. Η παιδική ηλικία συνδέθηκε με το παιχνίδι, ήδη από την ελληνική αρχαιότητα. Αυτό φαίνεται γλωσσικά με το ουσιαστικό «παίς» και άλλες λέξεις, όπως «το παίγμα», «η παιγνία», «το παίγνιον», «η παιδιά», που έχουν τις ρίζες τους στο ρήμα παίζω¹⁶. Το ρήμα παίζω το συναντάμε για πρώτη φορά στα έργα του Ομήρου, χωρίς να είναι αποκλειστικά συνδεδεμένο με τον κόσμο των παιδιών. Κατά τον Huizinga, στη σημασία του όρου παιχνίδι συμπεριλαμβάνονται τρεις διαφορετικές έννοιες: της παιδιάς, του αθύρματος και του αγώνα¹⁷.

Τα παιχνίδια, με οποιαδήποτε έννοια, είχαν σε όλη την ελληνική αρχαιότητα μια σημαντική θέση στη ζωή των ανθρώπων, μικρών και μεγάλων, αγοριών και κοριτσιών. Αυτό φαίνεται και από αναφορά του Πλούταρχου¹⁸, κατά

10 Γκαζιάνης, Α. (1966), *Το παιχνίδι*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση, σ. 9.

11 Ξηροτύρης, Η. (1975), *Το σύγχρονο νηπιαγωγείο και η ιστορία του*. Αθήνα, σ. 165.

12 Δαράκη, Π. (1994), *Ομαδικά παιχνίδια των παιδιών μας*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 7.

13 Παπακυριάκου, Ε. (1984), *Αθλητική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Σάλτο, σ. 23.

14 Παπακυριάκου, Ε. (χ.χρ.), *Φιλοσοφία φυσικής αγωγής και αθλητισμού*. Θεσσαλονίκη: Καρανάση, σ.50.

15 Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, Φ. (1983), *Το παιχνίδι στην άσκηση και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Σάλτο, σ.11.

16 Golden, M. (1993), *Children and childhood in classical Athens*. Baltimore: The John Hopkins University Press, σ.53.

17 Huizinga, J. (1989), *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*, (μτφρ.) Σ. Ροζάνης & Γ. Λυκιαρδόπουλος. Αθήνα: Γνώση, σ. 52.

18 Πλούταρχος, *Παραμυθητικός προς Απολλώνιον*, C.35.

την οποία οι άνθρωποι φαντάζονταν ακόμα και τους νεκρούς τους να παίζουν στον Άδη, καθώς και από τα πολλά ευρήματα παιχνιδιών σε αρχαίους παιδικούς τάφους. Ως κτέρισμα, ειδικότερα, έχει το παιχνίδι τις καταβολές του στον μυκηναϊκό τουλάχιστον κόσμο της 2^{ης} χιλιετίας. Από τη Γεωμετρική όμως εποχή (9ος–8ος αι. π. Χ.), κυρίως δε από την Αρχαϊκή (7ος–6ος αι. π. Χ.), ήταν πια έθιμο αμετακίνητο να βάζουν σε τάφους παιδιών, ανάμεσα σε άλλα κτερίσματα, τα αγαπημένα τους παιχνίδια για συντροφιά στα Ηλύσια πεδία.

Τα πρώτα αντικείμενα (αθύρματα) με τα οποία έπαιζαν τα παιδιά ήταν πολύ απλά. Τα κυριότερα ήταν οι πλαταγές, τα σείστρα και οι πλαγγόνες. Η πλαταγή ή πλαταγών, βοηθούσε στο σταμάτημα του κλάματος του μωρού. Με τον απότομο και έντονο ήχο που παρήγαγε αποσπούσε την προσοχή του μωρού και επίσης, πίστευαν ότι έδιωχνε μακριά από τα μωρά τα κακόβουλα πνεύματα, όπως σημειώνει ο Πολυδεύκης¹⁹. Το σείστρο σήμερα το γνωρίζουμε ως κουδουνίστρα. Σύμφωνα με τον Πολυδεύκη βοηθούσε τα παιδιά να αποκοιμούνται²⁰. Οι πλαγγόνες είναι οι σημερινές κούκλες, που μπορούσαν να παριστάνουν ανθρώπους, ζώα και διάφορα άλλα αντικείμενα²¹. Τις κατασκεύαζαν από ξύλο, πηλό, κερί, κόκκαλο κ.α.. Αρχικά είχαν τη θέση θρησκευτικού ειδωλίου, αλλά με το πέρασμα των ετών, εξελίχθηκε σε παιδικό κοριτσίστικο παιχνίδι²².

Με την αφήγηση των μυθοπλαστικών διηγήσεων ξεκινούσε η άσκηση της σκέψης των παιδιών και η εισαγωγή τους στα πνευματικά παιχνίδια, τη λογοτεχνία και τη μουσική²³. Τα μορμολύκεια αποτελούν γνωστούς μύθους της εποχής, με τους οποίους διδάσκονταν στα παιδιά ηθικές συμπεριφορές. Ακόμα, τα παιδιά έπαιζαν και με διάφορα άλλα παιχνίδια, ανάλογα το φύλο τους, όπως με τροχούς, με αμαξίδια, με καλάμια, με απομιμήσεις οικιακών συσκευών, με σφαίρες, με τους πολυαγαπημένους τους αστραγάλους κ.α..

Οι Έλληνες έδωσαν μεγάλη σημασία στο παιχνίδι, ως μορφωτικό συστατικό του σώματος και της ψυχής²⁴. Ιδιαίτερα τον 5ο αι. π. Χ. το παιχνίδι ήταν ζωογόνο στοιχείο της καθημερινότητας των αρχαίων Ελλήνων. Θεωρούνταν σημαντικό για την διαπαιδαγώγηση του χαρακτήρα, την άσκηση του σώματος, την ανάπτυξη της κοινωνικής και πολιτικής συνείδησης, την τέρψη της ψυχής και την προετοιμασία των παιδιών για την μελλοντική ζωή²⁵. Τα μικρά παιδιά καθώς έπαιζαν συμμετείχαν στα κοινά και έπαιρναν αποφάσεις. Έπρεπε να υπακούουν στους κανόνες των παιχνιδιών και μάθαιναν να αποδέχονται το αποτέλεσμα της νίκης ή της ήττας²⁶. Το παιχνίδι θεωρήθηκε ως πυρήνας της εκπαίδευσης,

19 Πολυδεύκης, *Όνομαστικόν*, IX.127.

20 Πολυδεύκης, *Όνομαστικόν*, IX.127.

21 Γκαζάνης, Α. (1966), *Το παιχνίδι*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση, σ.σ. 15-16.

22 Λάζος, Χ. (2002), *Παίζοντας στον χρόνο*. Αθήνα: Αίολος, σ.σ. 488-489.

23 Παπαμιχαήλ, Μ. (2007), *Τα παιχνίδια του αρχαίου ελληνικού κόσμου και ο ρόλος τους στην αγωγή. Άθληση και Κοινωνία*, τομ. 45, σ.σ.121-128.

24 Δώριζας, Γ. (1936), *Το παίγνιον ως μέσον αγωγής του ανθρώπου*. Αθήνα: Εκπαιδευτικά χρονικά, σ. 25.

25 Πλάτων, *Νόμοι*, 793ε. Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, 1337b.

26 Λάζος, Χ. (2002), *Παίζοντας στον χρόνο*. Αθήνα: Αίολος, σ. 35.

της εξέλιξης και του πολιτισμού των αρχαίων Ελλήνων. Θεωρήθηκε χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, ως μέσο εκπαίδευσης, για την κατανόηση απλών και πιο σύνθετων γνώσεων, με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό. Η δημοτικότητα δε των παιχνιδιών, η τεχνική τους, καθώς και η θέση τους στη ζωή όλων των τάξεων, πήρε μεγάλες διαστάσεις²⁷.

Η πρώτη αρχή των περισσότερων παιχνιδιών, ο ακριβής τόπος και χρόνος της εμφάνισής τους, καθώς και οι εφευρέτες τους αναφέρονται σε ελάχιστα κείμενα και το τοπίο φαντάζει νεφελώδες. Πιθανότατα ποτέ δεν θα καταφέρουμε να μάθουμε ποιοι ήταν αυτοί που επινόησαν τα διάφορα παιχνίδια της αρχαιότητας. Κάτι τέτοιο, εξάλλου, δεν έχει και ιδιαίτερη σημασία, αν συμφωνήσουμε με την άποψη του Πλάτωνα ότι «τα παιδιά έχουν έμφυτο το παιχνίδι και το ανακαλύπτουν αυθόρμητα όταν συναντιούνται, με αποτέλεσμα να επινοούν συνεχώς καινούργια παιχνίδια»²⁸. Υπάρχουν παιχνίδια που συναντιούνται κοινά σε όλους τους λαούς. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι η κούκλα, η αιώρα και η μπάλα. Υπάρχουν παιχνίδια που εφευρέθηκαν από κάποιον λαό και στη συνέχεια με την πολιτισμική ανταλλαγή και αλληλεπίδραση μεταδόθηκαν και σε άλλους λαούς. Πολλά από τα ελληνικά παιχνίδια, όμως, φαίνεται ότι είναι επινοήσεις των Ελλήνων.

Η μεγάλη αγάπη των παιδιών, αλλά και των εφήβων και των ενηλίκων και των δύο φύλων, αποτυπώθηκε και εικαστικά μέσω των αρχαίων ελληνικών έργων τέχνης που έχουν διασωθεί. Η ρήση «μια εικόνα χίλιες λέξεις», εδώ βρίσκει την απόλυτη εφαρμογή της, καθώς χωρίς την τέχνη, η γνώση μας για τα παιχνίδια του αρχαίου κόσμου θα ήταν περιορισμένη. Ειδικά για τα αγγεία είναι κοινά αποδεκτό ότι αν δεν υπήρχαν η ιστορία της ανθρωπότητας θα μας ήταν σε μεγάλο βαθμό άγνωστη, κάτι που ισχύει και για τα παιχνίδια.

2.3. Το παιχνίδι στα Ομηρικά έπη

Στην αρχαία ελληνική γλώσσα έχουν γραφεί πολλά λογοτεχνικά και άλλου είδους έργα και όλα μαζί αποτελούν την αρχαία ελληνική γραμματεία. Τα παλαιότερα από αυτά τα έργα που μας σώζονται –και τα πρώτα της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας– είναι τα ομηρικά έπη, η Ιλιάδα και η Οδύσσεια, που αποτελούσαν μάθημα για τα ελληνόπουλα από τα αρχαία χρόνια²⁹. Στα έργα, λοιπόν, του Ομήρου συναντάμε και κάποιες πληροφορίες για τα παιχνίδια της εποχής³⁰.

Στην Οδύσσεια γίνεται αναφορά σε δύο σφαιριστικά παιχνίδια. Πρώτον, η Ναυσικά αναφέρεται ότι έπαιζε με τις υπηρέτριές της, στην ακροθαλασσιά, με

27 Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, Φ. (1983), *Το παιχνίδι στην άσκηση και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Σάλτο, σ. 30.

28 Πλάτων, *Νόμοι*, VII.794a. «παιδιά δ' εἰσὶν τοῖς τηλικούτοις αὐτοφρεῖς τινες, ἃς ἐπειδὴν συνέλθωσιν αὐτοὶ σχεδὸν ἀνευρίσκουσι».

29 Σαμαρά Μ. & Τοπούζης Κ. (χ.χρ.), *Αρχαία Ελληνικά: Ομηρικά έπη Οδύσσεια*. Αθήνα Ο.Ε.Δ.Β., σ. 5.

30 Οι γνώμες των διαφόρων συγγραφέων συμπίπτουν, όσον αφορά το γεγονός ότι στα ομηρικά έπη περιγράφονται συνήθειες από την Μυκηναϊκή εποχή μέχρι και την εποχή του ποιητή.

μια μπάλα την οποία πετούσε, μάλλον, η μία κοπέλα στην άλλη³¹. Δεύτερον, οι γιοί του Αλκίνοου, του βασιλιά των Φαιάκων, Άλιος και Λαοδάμαντας, χόρευαν και έδειχναν την ικανότητά τους στο χειρισμό μιας κόκκινης μπάλας, την οποία πετούσαν ψηλά και έπιαναν ξανά, χωρίς να πέσει στο έδαφος, σε μια γιορτή που διοργάνωσε ο βασιλιάς πατέρας τους, για να τιμήσει τον φιλοξενούμενο Οδυσσέα³². Αναφορά γίνεται και στην πεσσειά³³, ένα επιτραπέζιο παιχνίδι, η οποία θεωρείται ως ένα από τα κυριότερα ομηρικά παιχνίδια, μαζί με τους αστραγάλους και τη σφαίρα. Ακόμα, τα παιχνίδια αθύρματα, δηλαδή τα παιχνίδια αντικείμενα, τα συναντάμε για πρώτη φορά στην Οδύσσεια³⁴.

Στην Ιλιάδα διαβάζουμε για το παιχνίδι των αστραγάλων, που έπαιζε ο Πάτροκλος με τον Κλειδώννυμο, τον οποίο, μάλιστα, σκότωσε πάνω στο παίξιμο του παιχνιδιού. Αναφέρεται χαρακτηριστικά : *«ἤματι τῷ ὅτε παῖδα κατέκτανον Ἀμφιδάμαντος νήπιος οὐκ ἐθέλων ἄμφ’ ἀστραγάλοισι χολωθείς»*, δηλαδή «όταν του Αμφιδάμαντος φόνευσες τ’ αγόρι χωρίς να θέλω, γιατί θύμωσα μ’ αυτόν στους αστραγάλους»³⁵.

2.4. Ενδεικτικές αναφορές για το παιχνίδι στην ελληνική μυθολογία

Αναφορές για διάφορα παιχνίδια έχουμε και στην πλούσια ελληνική μυθολογία. Ενδεικτικά θα αναφέρουμε, χωρίς την πρόθεση να εμβαθύνουμε περισσότερο στο συγκεκριμένο θέμα, ότι ο Δίας παρουσιάζεται να έχει για παιχνίδι στην παιδική του ηλικία μια σφαίρα, την οποία του χάρισε η παραμύνα του η Αδράστεια και η Αφροδίτη έταξε στον γιο της, τον φτερωτό έρωτα, μια σφαίρα για δώρο, αν έκανε την Μήδεια να ερωτευτεί παράφορα τον Ιάσωνα. Επίσης, χαρακτηριστικός είναι και ο μύθος με τον μικρό Ζαγρέα-Διόνυσο που ήταν απορροφημένος στα παιχνίδια του και έτσι οι Τιτάνες τον ξεγέλασαν και τον καταβρόχθισαν.

2.5. Διαφορά παιδιάς- αγώνα

Οι αρχαίοι Έλληνες διέκριναν τον αγώνα από την παιδιά. Το παιχνίδι μπορεί να είναι και ανταγωνιστικό, αλλά δεν είναι άθλημα. Το παιδί παίζει, αλλά μπορεί να αποχωρήσει αν κουραστεί, γιατί η επιλογή στο παιχνίδι είναι ελεύθερη, με ελάχιστους περιορισμούς³⁶. Ο παίζων άνθρωπος συμμετέχει στο παιχνίδι χωρίς

31 Όμηρος, *Οδύσσεια*, ζ 100, 115-116. «Σφαίρα σε μια της κοπελιά πετάει η βασιλοπούλα, μα αστόχησε, και στο βαθύ την έριξε ποτάμι».

32 Όμηρος, *Οδύσσεια*, θ 372-376. «Κι εκείνοι, σφαίρα παίρνοντας στα χέρια πορφυρένια και λαμπερή, που ο Πόλυβος την έφτιαξε ο τεχνίτης, ο ένας την έρριχνε αψηλά προς τα ισκιερά τα νέφια, γέροντας πίσω από τη γής πετιόταν τότε ο άλλος, κι ανάερα την άρπαζε το χόμα πριν αγγίξη».

33 Όμηρος, *Οδύσσεια*, α 107. «οί μὲν ἔπειτα πεσσοῖσι προπάροιθε θυράων θυμὸν ἔτερπον ἤμενοι ἐν ῥινοῖσι βοῶν, οὓς ἔκτανον αὐτοί».

34 Όμηρος, *Οδύσσεια*, σ 323. «Παῖδα δὲ ὡς ἀτίταλλε, δίδου δ’ ἄρ’ ἀθύρματα θυμῶ».

35 Όμηρος, *Ιλιάδα*, ψ 87-88.

36 Κομητούδης, Δ. (2004), *Η προπονητική των Αρχαίων Ελλήνων*. Αθήνα: Ελεύθερη Σκέψης, σ. 38.

η συνθήκη αυτή να του έχει επιβληθεί ποτέ, αλλά από φυσική αναγκαιότητα ή ηθική υποχρέωση³⁷. Σε έναν αγώνα, όμως, όπου υπάρχουν σαφή όρια, αυτός ή αυτοί που αγωνίζονται συνεχίζουν την προσπάθειά τους μέχρι εξαντλήσεως και η επιλογή τους δεν είναι τελείως ελεύθερη³⁸. Το να αγωνίζεται κάποιος σημαίνει συντονισμένη, μεθοδική, επίπονη προσπάθεια, με σκοπό την κατάκτηση της νίκης. Ο αγώνας δεν έχει το χαρακτήρα του τυχαίου, αλλά της συστηματικής αθλητικής συνάντησης, αναγνώρισης και σύμπραξης, που κορυφώνεται με το έπαθλο³⁹.

3. Απόψεις αρχαίων Ελλήνων για την εκπαίδευση και το παιχνίδι

Η παιδεία κάθε λαού σχετίζεται με το ευρύτερο γεωγραφικό, οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό, πολιτιστικό, ιδεολογικό και θρησκευτικό περιβάλλον. Αποτελεί δε πεδίο συσχετισμού και αλληλεπίδρασης πολλών και ποικίλων παραγόντων, καθώς και διεθνών συγκυριών και σχέσεων⁴⁰.

Η ελληνική παιδεία κατά την αρχαιότητα επηρεαζόταν από τις εκάστοτε φιλοσοφικές τάσεις και τις διάφορες σχολές, καθώς και από τα πολιτικά συστήματα και τους νόμους που επικρατούσαν σε κάθε πόλη-κράτος. Είναι γεγονός ότι ο σχηματισμός μιας ενιαίας απεικόνισης της παιδείας των νέων σε όλη την τότε γεωγραφική έκταση του ελληνικού κόσμου είναι αδύνατη. Δυστυχώς, την αρμονία και την ομορφιά της αγωγής του αρχαίου ελληνικού κόσμου δεν είναι εύκολο να την αντιληφθούμε εμείς στη σημερινή εποχή, μετά από τόσους αιώνες διαφορετικού τρόπου ζωής⁴¹.

Το παιχνίδι στην ελληνική αρχαιότητα, αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα στην αγωγή των νέων και στη σωστή τους ανάπτυξη, όπως επισημαίνουν μεγάλοι φιλόσοφοι της ελληνικής αρχαιότητας, ανάμεσά τους ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης. Σε αυτό συνέβαλλαν η ίδια η φιλοσοφία, η ελληνική γνώση και η ελληνική επιστήμη, καθώς δεν ήταν προϊόντα του σχολείου ή του όλου εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά προϊόντα τηςσχόλης, δηλαδή του ελεύθερου χρόνου⁴². Η ελληνική σχολή συμπίπτει με την ελεύθερη αναψυχή η οποία προκαλεί την επιθυμία για μάθηση με την κοινωνική συνθήκη του ελεύθερου ανθρώπου⁴³.

3.1. Η θεωρία του Πλάτωνα για την εκπαίδευση και το παιχνίδι

Για τον Πλάτωνα η παιδεία αποτελεί το «έν μέγα»⁴⁴, το οποίο θα συγκροτήσει

37 Huizinga, J. (1989), *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*, (μτφρ.) Σ. Ροζάνης & Γ. Λυκιαρδόπουλος. Αθήνα: Γνώση, σ. 21.

38 Κομητούδης, Δ. (2004), *Η προπονητική των Αρχαίων Ελλήνων*. Αθήνα: Ελεύθερη Σκέψις, σ. 38.

39 Φαράντος, Γ. (1988), *Φιλοσοφία Ι: Θεωρία του ελληνικού αθλητισμού*. Αθήνα: Τελεθριον, σ.σ. 38-39.

40 Χουρδάκης, Α. (1993), *Η αγωγή στη Μινωική Κρήτη*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 8.

41 Huizinga, J. (1989), *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*, (μτφρ.) Σ. Ροζάνης & Γ. Λυκιαρδόπουλος. Αθήνα: Γνώση, σ. 238.

42 Huizinga, J. (1989), *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*, (μτφρ.) Σ. Ροζάνης & Γ. Λυκιαρδόπουλος. Αθήνα: Γνώση, σ. 239.

43 Λάζος, Χ. (2002), *Παίζοντας στον χρόνο*. Αθήνα: Αίολος, σ. 38.

44 Πλάτων, *Πολιτεία*, 423e.

ηθικά και πνευματικά το άτομο, αλλά και θα συντελέσει στην ενότητα και την πρόοδο της ιδανικής Πολιτείας. Η παιδεία δεν μπορεί να έχει ως σκοπό, απλά, τη διατήρηση και εξασφάλιση της ζωής, αλλά την έξαρσή της προς την τελειότητα, την ανάταση της ψυχής προς το ύψιστο αγαθό⁴⁵. Ο Πλάτων υποστηρίζει τη δημόσια και υποχρεωτική εκπαίδευση, τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια⁴⁶. Θεωρεί ότι άνδρες και γυναίκες έπρεπε να δεχθούν ομοιόμορφη αγωγή και ίδια εκπαιδευτικά μέσα, προκειμένου να ανελιχθούν οι άξιοι στα κατάλληλα αξιώματα⁴⁷.

Ο Αθηναίος φιλόσοφος έθεσε τα θεμέλια της παιδοκεντρικής παιδαγωγικής, σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία πρέπει να πραγματοποιείται με παιγνιώδεις μεθόδους και όχι με πίεση. Προτείνει έναν τρόπο διδασκαλίας που να μην μοιάζει με εξαναγκασμό, κάτι που άλλωστε δεν ταιριάζει σε ελεύθερους πολίτες και τονίζει ότι δεν μένει στην ψυχή ότι μαθαίνεται με τη βία⁴⁸. Γι' αυτό, παροτρύνει τους δασκάλους να χρησιμοποιούν το παιχνίδι στη διδασκαλία τους και όχι τη βία, γράφοντας χαρακτηριστικά: «μη τοίνυν βία, εἶπον, ὃ ἄριστε, τοὺς παῖδας ἐν τοῖς μαθήμασιν ἀλλὰ παίζοντας τρέφε, ἵνα καὶ μᾶλλον οἷός τ' ἦς καθορᾶν ἐφ' ὃ ἕκαστος πέφυκεν», δηλαδή «μην ανατρέφεις, λοιπόν, τα παιδιά με τη βία στα μαθήματα, αλλά παίζοντας, για να μπορείς να ξεχωρίσεις την φυσική κλίση του καθενός»⁴⁹.

Ακόμα, συμβουλεύει ότι με το παιχνίδι και την ευχαρίστηση μπορεί το παιδί να μάθει πιο εύκολα στοιχειώδεις γνώσεις και εφαρμογή των αριθμών, επισημαίνοντας το παράδειγμα της Αιγύπτου⁵⁰. Θεωρεί ότι μέχρι τα επτά τους χρόνια τα παιδιά χρειάζονται ψυχαγωγία και διαμορφώνουν το χαρακτήρα τους, κυρίως μέσα από το παιχνίδι⁵¹. Όσον αφορά τα παιχνίδια αυτής της ηλικίας, θεωρεί ότι υπάρχουν έμφυτα μέσα στα παιδιά και τα ανακαλύπτουν σχεδόν μόνα τους όταν συναντηθούν⁵². Προτείνει στους γονείς να φτιάξουν παιχνίδια αθύρματα, απομιμήσεις των αληθινών εργαλείων και να κατευθύνουν από την αρχή το παιδικό παιχνίδι, έτσι ώστε από την πρώτη παιδική ηλικία το παιδί μέσω του παιχνιδιού να αγαπήσει αυτό που πρόκειται μελλοντικά να κάνει στη ζωή του⁵³. Έτσι, τα παιδιά προετοιμάζονται για τους μελλοντικούς τους ρόλους στη ζωή και στην κοινωνία και το παιχνίδι αποτελεί ένα προπαρασκευαστικό μέσο για τη μετέπειτα ζωή του παιδιού στην κοινωνία⁵⁴.

45 Πλάτων, *Πολιτεία*, 518c.

46 Πλάτων, *Νόμοι*, 804d.

47 Barrow, R. (1976), *Plato and education*. London: Routledge, σ. 25.

48 Πλάτων, *Πολιτεία*, 536e. «*ψυχῇ δὲ βίαιον οὐδὲν ἔμμονον μάθημα*».

49 Πλάτων, *Πολιτεία*, 536e-537a.

50 Πλάτων, *Νόμοι*, 819b.

51 Πλάτων, *Νόμοι*, 793e.

52 Πλάτων, *Νόμοι*, 794a. «*παιδιαὶ δ' εἰσὶν τοῖς τηλικούτοις αὐτοφανεῖς τινες, ἅς ἐπειδὴν συνέλθωσιν αὐτοὶ σχεδὸν ἀνευρίσκουσιν*».

53 Πλάτων, *Νόμοι*, 643bc.

54 Βασιλοπούλου, Ε. (2003), *Το παιδί και το παιχνίδι στην αρχαία ελληνική τέχνη. Παιδαγωγική προσέγγιση*.

Ο φιλόσοφος πιστεύει ότι τα παιχνίδια των νέων και το είδος αυτών, διαδραματίζουν μεγάλο ρόλο στην μονιμοποίηση ή όχι των νόμων που έχουν θεσπιστεί⁵⁵. Τα παιχνίδια θεωρεί ότι πρέπει να παραμένουν σταθερά ως προς το είδος τους, ώστε να μην δημιουργούν στα παιδιά επιθυμία για αλλαγές στην πολιτική και την κοινωνία, γιατί τα παιδιά που επιφέρουν αλλαγές σε αυτά θα γίνουν διαφορετικοί άνθρωποι και θα επιζητήσουν άλλο τρόπο ζωής και άλλους νόμους⁵⁶. Επίσης, επισημαίνει την χρησιμότητα της πειθαρχίας, καθώς και την επιβολή κάποιου είδους τιμωρίας, όπου αυτή καταστεί χρήσιμη και χωρίς να είναι άδικη⁵⁷.

3.2. Η θεωρία του Αριστοτέλη για την εκπαίδευση και το παιχνίδι

Ο Αριστοτέλης προτείνει να θεσπιστούν νόμοι για την παιδεία και θεωρεί ότι πρέπει να παρέχεται ίδια για όλους⁵⁸. Το καθήκον αυτό ανήκει στους νομοθέτες και πιστεύει ότι η παιδεία, η σχολική μόρφωση και η εκπαίδευση των πολιτών είναι καθήκον της πόλης και γι' αυτό πρέπει να έχει δημόσιο χαρακτήρα. Επειδή υποστηρίζει ότι οι πολίτες πρέπει να αισθάνονται μέλη ενός οργανικού συνόλου, θεωρεί ότι αν η αγωγή της νεολαίας αφεθεί στην ιδιωτική πρωτοβουλία, τότε οι πολίτες διασπώνται⁵⁹. Γι' αυτό το λόγο ο Αριστοτέλης επαινεί το δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης της Σπάρτης και κατακρίνει το σύστημα της Αθήνας.

Ακόμα, προτείνει την παιδεία εκείνη που δεν έχει πρακτική σκοπιμότητα, ούτε είναι αναγκαία, αλλά είναι αντάξια ελεύθερων και με καλή αγωγή πολιτών⁶⁰. Αναφέρει ότι από τα χρήσιμα πρέπει να διδάσκονται τα αναγκαία για τη ζωή και αυτά που δεν υπάρχει φόβος να κάνουν βάνουσο τον άνθρωπο⁶¹. Επίσης, εστιάζει και στο λόγο που κάποιος κάνει ή μαθαίνει κάτι, αναφέροντας ότι: «αν πράττει ή μαθαίνει κάτι για χάρη του εαυτού του ή των φίλων του ή της αρετής, δεν είναι ανελεύθερο»⁶².

Ο Σταγειρίτης φιλόσοφος αναφέρεται και στην χρησιμότητα και τη συμβολή του παιχνιδιού στην αγωγή των νέων. Θεωρεί ότι μέσω των παιχνιδιών και των άλλων ελεύθερων δραστηριοτήτων των παιδιών καταβάλλεται προσπάθεια να ανακαλυφθούν και να καλλιεργηθούν τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και οι κλίσεις τους⁶³. Συμβούλευε τους γονείς να προσπαθούν να δίνουν πρωτότυπα παιχνίδια στα παιδιά τους, για να αφοσιώνονται εκεί, να τους ενοχλούν λιγότερο και για να αναπτύσσουν ταυτόχρονα τη δημιουργική φαντασία τους⁶⁴.

Θεσσαλονίκη: Διδακτορική Διατριβή, σ. 35.

55 Πλάτων, *Νόμοι*, 797b.

56 Πλάτων, *Νόμοι*, 797b, 798c.

57 Πλάτων, *Νόμοι*, 794a.

58 Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, 1337a.

59 Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, 1295b.

60 Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, 1338a.

61 Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, 1337b.

62 Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, 1337b.

63 Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, 1336a.

64 Δαράκη, Π. (1994), *Ομαδικά παιχνίδια των παιδιών μας*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 20.

Επίσης, ο Αριστοτέλης προτείνει το παιχνίδι ως φάρμακο αναψυχής και τονίζει τη σημασία της μετάδοσης της γνώσης σαν παιχνίδι, γράφοντας: «διὰ τοῦτο δεῖ παιδιὰς εἰσάγεσθαι καιροφυλακοῦντας τὴν χρῆσιν, ὡς προσάγοντας φαρμακείας χάριν», δηλαδή «πρέπει, λοιπόν, να μπάζουμε στη ζωή μας, παραμονεύοντας την κατάλληλη στιγμή, τα παιχνίδια, σαν να είναι φάρμακα αναψυχής»⁶⁵. Αυτά τα λόγια του έρχονται σε αντιστοιχία με αυτά του Σωκράτη, όπως διαβάζουμε χαρακτηριστικά στον Φίληβο του Πλάτωνα: «ἀνάπαυλα γάρ, ὦ Πρώταρχε, τῆς σπουδῆς γίγνεται ἐνίοτε ἡ παιδιὰ»⁶⁶.

3.3. Οι απόψεις του Γαληνού για τα παιχνίδια με τη μικρή μπάλα

Ο ιατρογυμναστής Γαληνός μέσα από το σύγγραμμά του με τίτλο «Περὶ τοῦ δια τῆς μικρᾶς σφαίρας γυμνασίου» εξαιρεί τα πλεονεκτήματα των ασκήσεων με την μπάλα, έναντι όλων των άλλων ασκήσεων και αθλημάτων. Θεωρεί ότι γυμνάζει το σώμα και ταυτόχρονα τέρπει την ψυχή, κάτι που έχει μεγάλη σημασία για τη διατήρηση της υγείας⁶⁷. Υποστηρίζει ότι είναι προσιτή σε όλους, πλούσιους και φτωχούς, ακόμα και στους πολύασχολους, καθώς δεν απαιτεί κάποιου είδους προετοιμασία⁶⁸. Ακόμα, αναφέρει ότι εξασκεί όλα τα μέρη του σώματος αρμονικά, χωρίς να καταπονεί σε μεγάλο βαθμό κάποια και να αφήνει αδρανή κάποια άλλα⁶⁹. Επιπλέον, πιστεύει ότι επειδή μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, είναι κατάλληλη για όσους χρειάζονται έντονη άσκηση και για όσους χρειάζονται πιο χαλαρή, όπως οι άρρωστοι που αναρρώνουν, οι ηλικιωμένοι και τα παιδιά⁷⁰.

Ο Γαληνός τονίζει ότι η άσκηση με την μπάλα, εκτός του ότι ασκεί το σώμα, εξασκεί την όραση, ακονίζει την κρίση και το πνεύμα, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην υγεία του σώματος και στην αρετή της ψυχής⁷¹. Θεωρεί ότι είναι η μόνη άσκηση που εκπαιδεύει κάποιον στη φύλαξη των κεκτημένων, στην ανάκτηση των χαμένων και στην προαίσθηση της κρίσης των αντιπάλων⁷². Τέλος, αναφέρει ότι οι ασκήσεις με την μπάλα δεν έχουν τους κινδύνους τραυματισμού των άλλων ασκήσεων και αθλημάτων, όπως η πάλη ή το έντονο τρέξιμο⁷³.

3.4. Άλλες απόψεις για τα παιχνίδια

Οι μαρτυρίες στα κείμενα των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων για το παιχνίδι και τη συμβολή του στην αγωγή των νέων, δεν είναι λίγες. Ο Ευριπίδης αναφέρει

65 Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, 1337b.

66 Πλάτων, *Φίληβος*, 30e.

67 Γαληνός, *Περὶ τοῦ δια τῆς μικρᾶς σφαίρας γυμνασίου*, I. 900.

68 Γαληνός, *Περὶ τοῦ δια τῆς μικρᾶς σφαίρας γυμνασίου*, II. 901.

69 Γαληνός, *Περὶ τοῦ δια τῆς μικρᾶς σφαίρας γυμνασίου*, II. 902, IV. 906.

70 Γαληνός, *Περὶ τοῦ δια τῆς μικρᾶς σφαίρας γυμνασίου*, IV. 907, 908.

71 Γαληνός, *Περὶ τοῦ δια τῆς μικρᾶς σφαίρας γυμνασίου*, III. 904.

72 Γαληνός, *Περὶ τοῦ δια τῆς μικρᾶς σφαίρας γυμνασίου*, III. 905.

73 Γαληνός, *Περὶ τοῦ δια τῆς μικρᾶς σφαίρας γυμνασίου*, V. 910.

ότι τα παιχνίδια προκαλούν μεγάλη χαρά στα παιδιά. Ο Σοφοκλής σημειώνει τον παιγνιώδη χαρακτήρα των παιδιών, δίνοντας το παράδειγμα του Διονύσου, ο οποίος όταν ήταν μικρός πείραζε τη μύτη και χάιδευε τη φαλάκρα του Σιληνού κι αυτός με τη σειρά του χαίρονταν και χαμογελούσε⁷⁴.

Ο Πλούταρχος θεωρεί όλα τα παιχνίδια σαν «ηδύσματα του πόνου», θεωρία που εκατοντάδες χρόνια αργότερα επανέρχεται ως «θεωρία της ανακούφισης»⁷⁵. Επίσης, κατά τον Πλούταρχο, ο Αναξαγόρας ζήτησε για χάρη του, τη μέρα που θα πεθάνει, να μην τον κηδέψουν με τιμές, αλλά να σχολάσουν τα παιδιά από τα μαθήματά τους και να τα αφήσουν να παίζουν⁷⁶. Ο Ιουλιανός υποστηρίζει ότι το παιχνίδι είναι για όλους και ότι ακόμα και οι σοφοί παίζουν⁷⁷. Επίσης, θεωρεί το παιχνίδι ως μέσο χαλάρωσης και αναψυχής⁷⁸. Ο Ορειβάσιος παρακαλεί τους δασκάλους της εποχής του να δίνουν στους μαθητές τους ευκαιρίες για παιχνίδι και τονίζει ότι η διαρκής εργασία χωρίς παιχνίδι και αναψυχή έχει άσχημες επιπτώσεις στους μαθητές⁷⁹. Τέλος, ο Λιβάνιος αναφέρεται στον προπαρασκευαστικό ρόλο του παιχνιδιού, άποψη που έχει την αφετηρία της στον Πλάτωνα⁸⁰.

4. Συμπεράσματα

Το παιχνίδι, με μια δόση υπερβολής, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αρχαιότερο ακόμα και από τον πολιτισμό, εφόσον ο πολιτισμός προϋποθέτει πάντα την ανθρώπινη κοινωνία, ενώ τα ζώα έπαιζαν πολύ πριν έρθει ο άνθρωπος. Όσον αφορά το παιδί, το παιχνίδι αποτελούσε και αποτελεί το καταλληλότερο μέσο για την μετατροπή του εξωτερικού ερεθίσματος σε εσωτερικό βίωμα.

Το παιχνίδι αποτελούσε σημαντικό στοιχείο στη ζωή του αρχαίου Έλληνα και το θεωρούσαν ιδανικό για την καλλιέργεια της ψυχής, του μυαλού και του σώματος. Μεγάλοι φιλόσοφοι της αρχαιότητας, όπως ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης, μέσα από τα έργα τους τονίζουν τα οφέλη του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών, θέτοντάς το σε περίοπτη θέση, καθώς αυτό επιδρούσε στην ανθρώπινη ψυχή και το νου.

Ακόμα μαρτυρίες μέσω της εικαστικής απεικόνισης στα διάφορα έργα τέχνης και ιδιαίτερα στα αγγεία, ενισχύουν την παραπάνω άποψη, ότι τα παιχνίδια

74 Golden, M. (1993), *Children and childhood in classical Athens*. Baltimore: The John Hopkins University Press, p. 54.

75 Möller, C. (1990), *Kindheit und Jugend in der griechischen Frühzeit. Eine Studie zur pädagogischen Bedeutung von Riten und Kulten*. Giessen: Focus, p. 70.

76 Κλιάφα, Μ. & Βαλάση, Ζ. (1979), *Ας παίζουμε πάλι*. Αθήνα: Κέδρος, σ. 135.

77 Ιουλιανός, *Εις τους παιδευτούς κύνας*, 186c. «οὐδὲν ἄτοπὸν ἐστὶ τὸν σοφὸν παίζειν».

78 Γιαννικόπουλος, Α. (1983), *Η εκπαίδευση κατά τον 4ο αιώνα και κατά την αρχαιότητα*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 176.

79 Ορειβάσιος, *Ιατρικὸν συναγωγὸν*, lix 21.

80 Πλάτων, *Νόμοι*, 643bc.

κατά την αρχαιότητα είχαν άμεση σχέση με την καθημερινή ζωή του αρχαίου Έλληνα και αποτελούσαν ένα μεγάλο και σημαντικό μέρος της ανθρώπινης κοινωνικής ζωής. Όπως είναι φυσικό σε αυτά φανερώνονται και στοιχεία του πολιτισμού και της ιστορίας. Πολλά παιχνίδια της αρχαιότητας παίζονται, σχεδόν με τον ίδιο τρόπο, ακόμα και σήμερα. Εντυπωσιακό είναι, τέλος, το γεγονός ότι ορισμένα ομαδικά παιχνίδια των αρχαίων μας προγόνων αποτέλεσαν πρόδρομο σημερινών αθλημάτων.

Βιβλιογραφία

Αρχαίοι Έλληνες συγγραφείς

Αριστοτέλης, *Πολιτικά*.

Αριστοτέλης, *Αθηναίων Πολιτεία*.

Γαληνός, *Περί του δια της μικράς σφαίρας γυμνασίου*.

Ιουλιανός, *Εις τους απαίδευτους κύνας*.

Όμηρος, *Ιλιάδα*.

Όμηρος, *Οδύσσεια*.

Ορειβάσιος, *Ιατρικών συναγωγών*.

Πλάτων, *Νόμοι*.

Πλάτων, *Πολιτεία*.

Πλάτων, *Φίληβος*.

Πλούταρχος, *Παραμυθητικός προς Απολλώνιον*.

Πλούταρχος, *Περί παιδων αγωγής*.

Πολυδεύκης, *Ονομαστικόν*.

Ελληνόγλωσση

Βασιλοπούλου, Ε. (2003), *Το παιδί και το παιχνίδι στην αρχαία ελληνική τέχνη. Παιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική Διατριβή.

Γιαννικόπουλος, Α. (1983), *Η εκπαίδευση κατά τον 4ο αιώνα και κατά την αρχαιότητα*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Γκαζιάνης, Α. (1966), *Το παιχνίδι*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Δαράκη, Π. (1994), *Ομαδικά παιχνίδια των παιδιών μας*. Αθήνα: Gutenberg.

Δώριζας, Γ. (1936), *Το παίγνιον ως μέσον αγωγής του ανθρώπου*. Αθήνα: Εκπαιδευτικά χρονικά.

Huizinga, J. (1989), *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*, (μτφρ.) Σ. Ροζάνης & Γ. Λυκιαρδόπουλος. Αθήνα: Γνώση.

Κλιάφα, Μ. & Βαλάση, Ζ. (1979), *Ας παίζουμε πάλι*. Αθήνα: Κέδρος.

Κομητούδης, Δ. (2004), *Η προπονητική των Αρχαίων Ελλήνων*. Αθήνα: Ελεύθερη Σκέψις.

- Λάζος, Χ. (2002), *Παίζοντας στον χρόνο*. Αθήνα: Αίολος.
- Ξηροτύρης, Η. (1975), *Το σύγχρονο νηπιαγωγείο και η ιστορία του*. Αθήνα.
- Παπαδιονυσίου, Α. (2004), *Εξετάζοντας το παιχνίδι των παιδιών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος σε ένα Νηπιαγωγείο: Η περίπτωση του παραδοσιακού παιχνιδιού*. Πάτρα: Μεταπτυχιακή διατριβή.
- Παπακυριάκου, Ε. (χ.χρ.), *Φιλοσοφία φυσικής αγωγής και αθλητισμού*. Θεσσαλονίκη: Καρανάση.
- Παπακυριάκου, Ε. (1971), *Το παιχνίδι κι η αξία του*. Θεσσαλονίκη.
- Παπακυριάκου, Ε. (1984), *Αθλητική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Σάλτο.
- Παπαμιχαήλ, Μ. (2007), Τα παιχνίδια του αρχαίου ελληνικού κόσμου και ο ρόλος τους στην αγωγή. *Άθληση και Κοινωνία*, τομ. 45.
- Παπαντωνίου, Γ. (2003), *Οι επιδράσεις της ηθικής στους ολυμπιακούς αγώνες της αρχαιότητας: από την έναρξη των αγώνων έως το τέλος της κλασικής εποχής (776 - 336 π. Χ.)*. Τρίκαλα: Διδακτορική Διατριβή.
- Παυλίνης, Ε. (1977), *Ιστορία της Γυμναστικής*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, Φ. (1983), *Το παιχνίδι στην άσκηση και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Σάλτο.
- Reble, A. (2003), *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, (μτφρ.) Θ. Χατζηστεφανίδης & Σ. Χατζηστεφανίδου-Πολυζώη. Αθήνα: Παπαδήμα.
- Salkind, N. (2002). *Οι θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*, (μτφρ.) Δ. Μαρκουλής. Αθήνα: Πατάκη.
- Σαμαρά Μ. & Τοπούζης Κ. (χ.χρ.), *Αρχαία Ελληνικά: Ομηρικά έπη Οδύσσεια*. Αθήνα Ο.Ε.Δ.Β..
- Φαράντος, Γ. (1988), *Φιλοσοφία Ι: Θεωρία του ελληνικού αθλητισμού*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Χουρδάκης, Α. (1993), *Η αγωγή στη Μινωική Κρήτη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ξενόγλωσση

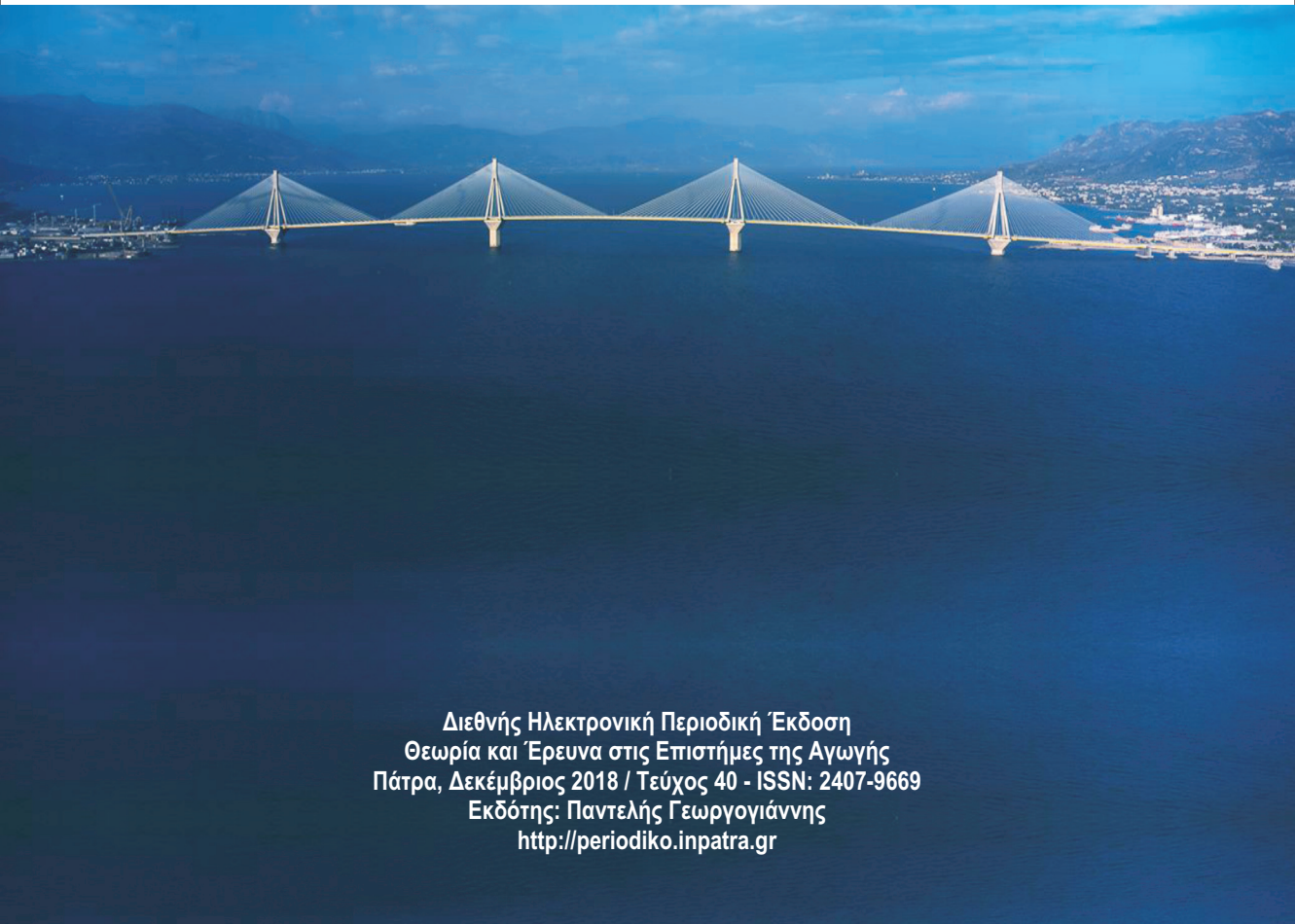
- Barrow, R. (1976), *Plato and education*. London: Routledge.
- Golden, M. (1993), *Children and childhood in classical Athens*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Möller, C. (1990), *Kindheit und Jugend in der griechischen Frühzeit. Eine Studie zur pädagogischen Bedeutung von Riten und Kulturen*. Giessen: Focus.

Ιστοσελίδες

- United Nations, Office of the High Commissioner for the Human Rights, *Convention on the Rights of the Child*. Στο: <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> (προσπελάστηκε στις 5/10/2018)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. Γκουρνέλης Παύλος είναι εκπαιδευτικός της τάξης. Ζει και εργάζεται στη γενέτειρα του, την Ξάνθη. Στα πλαίσια του πρώτου μεταπτυχιακού του στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. του Δ.Π.Θ. ασχολήθηκε με τα παιχνίδια και τα αθλήματα στην αρχαία Ελλάδα. Είναι υποψήφιος διδάκτορας του τμήματος Ιστορίας & Εθνολογίας του Δ.Π.Θ..



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Δεκέμβριος 2018 / Τεύχος 40 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>