

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 58
Ιούνιος 2020

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης
ISSN: 2407-9669
Πάτρα



Θεματικός τόμος

Καινοτομία στην Εκπαίδευση

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και Έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 58

Πάτρα, Ιούνιος 2020

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 79, 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:

Καρβέλη Ευγενία, Πτυχιούχος Τμήματος Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών
Θεοδωρακοπούλου Σταυρούλα, Πτυχιούχος Παιδαγωγικού Τμήματος
Πανεπιστημίου Πατρών

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

Baros Wassilios, *Professor für Bildungsforschung, Universität Salzburg*

Μήτσος Ναπολέων, *Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Φυριππής Εμμανουήλ, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Αρχάκης Αργύρης, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Βεργίδης Δημήτριος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Γαλανάκη Ευαγγελία, *Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Καψάλης Γεώργιος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

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

Κουρκουτάς Ηλίας, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης*

Κροντήρη Τίνα, *Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Πανταζής Σπύρος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, *Καθηγήτρια Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου*

Πλακίτση Κατερίνα, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Ρεράκης Ηρακλής, *Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

Σαραφίδου Γιασεμή-Ολγα, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Σκούρτου Ελένη, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*

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

Αναπληρωτές καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών*

Βαμβακούση Ξαθή (Ξένια), *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Γουργιώτου Ευθυμία, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης*

Θάνος Θεόδωρος, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Καλεράντε Ευαγγελία, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο*

Δυτικής Μακεδονίας

Κεδράκα Κατερίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μάγος Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μαυρίλας Δημοσθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ξυδόπουλος Γιώργος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Αρβανίτη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστήμιο Πατρών

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

Κιαπιδίου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

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

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Λήδα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τουρτούρας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Τσεσμελή 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 46ης Περιφέρειας Αθήνας

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

Μουσένα Ελένη, Δρ. Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών

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

Νεράντζης Δαμιανός, Δρ. Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών

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

Σαχανά Ιφιγένεια, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

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

Τσαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμποκλή Άννα, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

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

Περιεχόμενα

**Το θέατρο στην Εκπαίδευση: Οι μαθητές υποδύονται τους
Ευεργέτες – Δημιουργία σεναρίου και θεατρική παράσταση.** 7

Παπαευσταθίου Μαρία

**Δημιουργικότητα στην εκπαίδευση: σύγχρονες θεωρητικές
προτάσεις και ερευνητικές εστιάσεις** 31

Θεοδωρόπουλος Νικόλαος

**Η διδασκαλία της Γλώσσας μέσω διδακτικών σεναρίων: Θεωρία
και πράξη** 49

Σέργης Γεώργιος

Παπαευσταθίου Μαρία

Το θέατρο στην Εκπαίδευση: Οι μαθητές υποδύονται τους Ευεργέτες – Δημιουργία σεναρίου και θεατρική παράσταση.

Περίληψη

Η παρουσίαση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας συνιστά μια πρόταση διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας εφαρμοσμένη σε πλαίσιο Εκπαιδευτικού Προγράμματος. Αναδεικνύει το φαινόμενο των Εθνικών Ευεργετών, ένα σημαντικό κεφάλαιο της Νεότερης Ιστορίας και του Ευρωπαϊκού Πολιτισμού, ελάχιστα φωτισμένο στην εκπαιδευτική διαδικασία και σχεδόν άγνωστο στους περισσότερους μαθητές. Παράλληλα, η έρευνα εμβαθύνει στην κοινωνική διάσταση της εργασίας, ενώ, συγχρόνως, με τη βοήθεια του θεάτρου αναβιώνουν περιστατικά της ιστορίας του τέλους του 18^{ου} αι. και των αρχών του 19^{ου} αι. Δημιουργώντας πρωτότυπο σενάριο -μοναδικό στη σχετική θεατρική βιβλιογραφία- δραματοποιήσαμε τη ζωή του Ευεργέτη των Ιωαννίνων Ζώη Καπλάνη, ως μια περίπτωση Ευεργέτη με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Με τη συμβολή της Τέχνης οι μαθητές συμμετείχαν βιωματικά στη μάθηση, ανέπτυξαν τη δημιουργικότητά τους, ενώ παράλληλα φάνηκε η αξία της ψυχοπαιδαγωγικής λειτουργίας του θεάτρου.

Λέξεις-κλειδιά: Θέατρο, εκπαίδευση, Ευεργέτες, πολλαπλή νοημοσύνη, βιωματική μάθηση.

Theater in Education: Students Stage National Benefits – Screenplay and Theatrical Performance.

Abstract

This educational activity is a proposal for teaching Local History applied in the context of an Educational Program. It highlights the phenomenon of National Benefactors, an important chapter in Modern Greek History and European Culture, little enlightened in the educational process and almost unknown to most of students. At the same time, this study deepens in the social working dimension, while, with the aid of Theater, reviving incidents of late 18th and the beginning of the 19th century History. Creating an original script -unique in the relevant theatrical literature - we dramatized the life of the Benefactor of Ioannina Zois Kaplanis and his special features. With the help of Art, the students participated experientially in the learning, developed their creativity, while at the same time the psycho-pedagogical function of the Theater took place.

Keywords: Theater, education, National Benefits, multiple intelligences, experiential learning.

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο του Προγράμματος Αγωγής Σταδιοδρομίας ερευνήθηκε η Ευεργεσία σε συνδυασμό με την Εργασία και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό των παιδιών (σε σύνδεση με το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού). Η αρχική δυσκολία έγκειτο στο πώς να ελκύσουμε την προσοχή των παιδιών σε ένα παρόμοιο θέμα, αφού ελάχιστη γοητεία φαίνεται να ασκούν στα παιδιά τα ευεργετήματα αυτά καθαυτά (στάδια, κτήρια, ανδριάντες, θωρηκτά). Έπρεπε να τα συναρπάσει κάτι ιδιαίτερο από τη ζωή και τη δράση των φυσιογνωμιών που θα μελετούσαμε.

Η αφορμή για τη «δράση» δόθηκε από την απορία και το θαυμασμό των μαθητών για τον τρόπο της ζωής των Ευεργετών και τις συνθήκες της ευεργεσίας. Τα παιδιά κινητοποιήθηκαν για την έρευνα χάρη στις αφηγήσεις που αρχικά τους παρουσιάσαμε, και οι οποίες, ενώ ήταν πραγματικές, τους θύμιζαν μυθιστόρημα. Όσο περισσότερο ερευνούσαν, τόσο αύξανε η έκπληξή τους, ενώ, παράλληλα, παρατηρούσαμε πως εξέφραζαν ένα υψηλό αίσθημα σεβασμού προς τα πρόσωπα αυτά. Το φαινόμενο της Ηπειρωτικής ευποιίας, μοναδικό σε ένταση και πλάτος, προκαλεί τον θαυμασμό, συγκινεί και προβληματίζει και τους μελετητές ως προς

την ερμηνεία του. Η από αρχαιοτάτων χρόνων *φιλογένεια* των Ηπειρωτών χάρισε την προσωινυμία «εὐάνδρος» στην Ήπειρο.

Η συγγραφή του θεατρικού έργου, στην οποία οδηγηθήκαμε, ήταν αποτέλεσμα της απουσίας σχετικού έργου για τους Ευεργέτες αλλά και της έντονης επιθυμίας των μαθητών να υποδυθούν ρόλους, αναβιώνοντας συναρπαστικά περιστατικά της πολύ ενδιαφέρουσας ζωής των Ευεργετών. Τους μαθητές συγκίνησε ιδιαίτερα η ζωή του Ευεργέτη των Ιωαννίνων Ζώη Καπλάνη. Τη ζωή αυτή δραματοποιήσαμε, σαν μια περίπτωση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, αλλά και πολλά κοινά με τις υπόλοιπες. Το θεατρικό έργο «Ζώης Καπλάνης», που γεννήθηκε, είναι σύμφωνο με τις χωροχρονικές συνιστώσες της εποχής του Ευεργέτη (τέλη 18^{ου}-αρχές 19^{ου} αιώνα). Ανέβηκε από τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας οι μαθητές κρατούσαν σημειώσεις, εν είδει ημερολογίου, για όσα τους εντυπωσίαζαν και για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν, ενώ η έρευνα ολοκληρώθηκε με ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται στο αντίστοιχο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση εννοιών

2.1.1. Ευποιΐα: (λόγ.< ελνστ. εὐποιΐα < αρχ. εὖ + ποιῶ: ευεργετώ): ευεργεσία, αγαθοεργία, καλή πράξη χωρίς αντάλλαγμα, ωφέλιμη για κάποιον που την έχει ανάγκη. Ευποιΐα ή ευεργεσία, είναι η ευγενέστερη εκδήλωση της ζωής του ανθρώπου. Συνίσταται στο ενδιαφέρον έως και την προσωπική ανάλωση του δωρητή με πνεύμα αγαπητικής αυτοπροσφοράς για την προκοπή και την ευδαιμονία του ευεργετούμενου, ο οποίος βρίσκεται σε δεινή θέση¹.

2.1.2. Ευεργέτης (<αρχαία ελληνική *εὐεργέτης* < εὖ + ἔργον): Δεν είναι απλώς αυτός που πράττει το καλό· είναι ακριβώς εκείνος που επεμβαίνει και σώζει όταν υπάρχει αδιέξοδος, εκεί όπου καμία άλλη πόρτα, από πουθενά, δεν μπορεί να ανοιχτεί. **Ευεργέτημα:** το αποτέλεσμα του ευεργετώ, αγαθοεργία, φιλανθρωπία, ωφέλημα.

2.1.3. Εὐάνδρος (χώρα) (< αρχαία ελληνική *εὐάνδρος* < εὖ + ἀνήρ): γη ή χώρα, δηλαδή τόπος που γεννά διαλεχτούς, καλόψυχους και γενναίους άνδρες. Η

¹ *Ευεργέτες* αποκαλούσαν οι αρχαίοι Έλληνες τους θεούς, οι οποίοι τους βοηθούσαν. Ως ευεργέτες λατρεύονταν ο Διόνυσος και ο Απόλλωνας. Το επίθετο *ευεργέτης* ήταν κατά τους αρχαίους χρόνους και τιμητικός τίτλος. Οι ελληνικές πόλεις αποκαλούσαν τιμητικά *ευεργέτη* κάποιον ξένο πολίτη και ειδικότερα ηγεμόνες, ή ολόκληρες κοινότητες για να εκφράσουν την ευγνωμοσύνη τους. Αυτή η αγάπη ξεκινά από τα φιλικά και συγγενικά πρόσωπα και στη συνέχεια εκτείνεται στο κοινωνικό περιβάλλον έχοντας ως σκοπό να γίνει αφετηρία όλων των κοινωνικών αρετών. Την υπαγορεύει το πνεύμα της φιλαλληλίας και είναι σύμφωνη με την προτροπή του Απ. Παύλου (Α΄ προς Κορινθίους Επιστολή, Γ΄, 24) «μηδεις τὸ ἑαυτοῦ ζητείτω, ἀλλὰ τὸ τοῦ ἐτέρου ἕκαστος».

φτωχή και υπόδουλη Ήπειρος ανέδειξε τους πιο πολλούς τοπικούς και εθνικούς ευεργέτες και δίκαια αποκλήθηκε πανελλήνια *εύανδρος*.

2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής δραστηριότητας

2.2.1. Συνοπτική παρουσίαση του θεατρικού έργου «Ζώης Καπλάνης»

Το πρωτότυπο έργο που δημιουργήθηκε, σε προϋπάρχον βιβλιογραφικό κενό, μαζί με τους μαθητές, είναι ένα ιστορικό διήγημα σε θεατρική μορφή τοποθετημένο στις χωροχρονικές συνιστώσες της εποχής του με βάση τις βιβλιογραφικές πηγές και τις παραδόσεις των Ιωαννίνων². Έχει ως κεντρικό ήρωα μια ιδιαίτερη φυσιογνωμία από το Γραμμένο των Ιωαννίνων, τον «πικρο-Ζώη»³, όπως ονομαζόταν ο Ζώης Καπλάνης εξαιτίας της βασανισμένης του ζωής, ο οποίος, χάρη στην εργατικότητα του εξελίχθηκε στον φημισμένο μεγαλέμπορο γουναρικών στη Νίζνα της Ρωσίας. Δεν έπαψε να ενδιαφέρεται για όλους όσους είχαν την ίδια μοίρα με κείνον, ευεργετώντας και φροντίζοντας με όλες του τις δυνάμεις το υπόδουλο έθνος, ενισχύοντας ιδιαίτερος την Παιδεία των Ιωαννίνων με την ίδρυση της «Καπλανείου Σχολής»⁴. Αυτός ο βίος που έμοιαζε σαν παραμύθι, ήταν που συγκίνησε τους μαθητές και ομόφωνα αποφασίστηκε να ασχοληθούμε με τη ζωή του Ζώη Καπλάνη (1736-1806).

Το θεατρικό έργο διαρθρώνεται σε έξι σκηνές. Αφετηρία αποτελεί η σκληρή εργασία του μικρού -σχεδόν δεκάχρονου- Ζώη Καπλάνη, που μεταφέρει ξύλα με το γαϊδουράκι από το Γραμμένο στα Ιωάννινα, ορφανός και αποδιωγμένος από τη μητριά του. Ακολουθεί η σωτηρία της ζωής του από τον Γιαννιώτη μεγαλέμπορο γουναρικών Παναγιώτη Χατζηνίκου, όταν ένα πρωί τον βρίσκει ξεπαιγασμένο έξω από την πόρτα του σε μια σκηνή ανάλογη με την ηρωίδα του παραμυθιού «Το κοριτσάκι με τα σπύρα». Ο προστάτης του εντυπωσιάζεται από το θάρρος, τις ικανότητές του, την απλότητα και ειλικρίνειά του. Νοιάζεται για τη μόρφωσή του, εκτιμά την ευφυΐα και την τιμιότητά του, ενώ στο πρόσωπο του νέου, πια, Ζώη, βλέπει τον συνεχιστή των δικών του ιδανικών και οραμάτων: να πλουτίσει για να ευεργετήσει την φτωχή πατρίδα του⁵. Τον καθιστά οικονόμο του οίκου και των επιχειρήσεών του και στη συνέχεια συμμετοχο και αποκλειστικό διαχειριστή

2 Παπαευσταθίου-Τσάγκα, Μ. (2012), *Η ασκητική της Ευεργεσίας-Το φαινόμενο των Ηπειρωτών Ευεργετών, Ζώης Καπλάνης*, Ιωάννινα: Περιφέρεια Ηπείρου.

3 Μυρτιώτης, Π. (2004) *Ζώης, Η θαυμαστή ιστορία ενός περίφημου Έλληνα*, Κύπρος. Βλ. και Μπούλιου, Σ.Ν., (χ.χ) *Θυσίες στο βωμό του Χριστού και της Πατρίδος: (Μεγάλοι Εθνικοί Ευεργέτες)*. Ελεύθερο παιδικό ανάγνωσμα. Αθήνα: Χ. Α. Συμεωνίδη & Σία, σ. 19.

4 Εποπτεία Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Ανώτερης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας. (1980), *Ηπειρώτες Ευεργέτες και η προσφορά τους στα Δημοτικά Σχολεία Ιωαννίνων*. Αφιέρωμα στο έτος «Ελληνικής Παραδόσεως», Ιωάννινα, σ.σ. 4-11.

5 Λυμπερόπουλος, Γ. (1981), *Παναγιώτης Ν. Χατζηνίκου-Κονιτζιώτης (Ο Ευεργέτης)*

. Ανάτυπο από το «Ηπειρωτικό Ημερολόγιο», Ιωάννινα, (Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Κόνιτσας) σ.σ. 16-22.

των επιχειρήσεων στο Βουκουρέστι. Σε επόμενη πράξη του έργου παρουσιάζεται η ζωή του Ζώη Καπλάνη στη Νίζνα της Ρωσίας, όπου εγκαθίσταται ως επιφανής μεγαλέμπορος, και κατακτά με την εντιμότητα, την ευγένεια και την ακεραιότητά του, την εμπιστοσύνη όλων. Δίνεται έμφαση στην συνειδητή ασκητική ζωή που έζησε και εκείνος, όπως και οι Ζωσιμάδες, διαμένοντας σε ένα κελί του Μετοχίου της Ι. Μονής Ιβήρων. Στα ενδιάμεσα των πράξεων πλέκονται σκηνές με ιστορικά γεγονότα που συμβαίνουν σε παράλληλο χρόνο, όπως η σύλληψη του Ρήγα, ο πνιγμός της Κυρά Φροσύνης στη λίμνη των Ιωαννίνων, ενώ διαφαίνεται ο καημός του ξενιτεμένου ηπειρώτη, που δεν θα ξαναδεί τα υπό τον Αλή πασά Τουρκοκρατούμενα Γιάννινα και η έντονη επιθυμία του να ευεργετήσει την ιδιαίτερη πατρίδα του με όλους τους τρόπους (:σχολεία, δασκάλους, βιβλιοθήκες, εργαστήρια, δωρεάν φοίτηση μαθητών, αναστήλωση εκκλησιών, πτωχοκομεία, προικοδότηση απόρων κοριτσιών...). Το θεατρικό τελειώνει με την απόφαση του Ζώη Καπλάνη να μείνει άγαμος ώστε να διαθέσει όλη την περιουσία του στην Ελλάδα· γι' αυτό και δόθηκε στο θεατρικό έργο ο σημαίνων τίτλος «Η Ασκητική της Ευεργεσίας - Ζώης Καπλάνης».

Μετά την θεατρική παράσταση πραγματοποιήθηκε έκδοση -συλλεκτική- του θεατρικού έργου σε βιβλίο, με τη συμβολή της Περιφέρειας Ηπείρου, και διανεμήθηκε σε όλα τα σχολεία της Ηπείρου.

2.2.2. Η συμβολή του θεάτρου στη διδασκαλία της ζωής των ευεργετών

Με την δημιουργία θεατρικής παράστασης οι μαθητές οδηγούνται στο:

- Να βιώσουν την αισθητική συγκίνηση από την εμπλοκή τους στο θέατρο⁶.
- Να καλλιεργήσουν πνεύμα συνεργασίας, αλληλοσεβασμού και αλληλοθαυμασμού.
- Να νιώσουν τον θεατρικό τους ρόλο ως χώρο συναισθηματικής ασφάλειας για πειραματισμό, δημιουργική και κριτική σκέψη, ευαισθητοποίηση στον λόγο, στην τέχνη και στους συμβολισμούς της⁷.
- Να βιώσουν «ενσυναισθητικά» τον τρόπο σκέψης, τη ζωή και τη δράση των Εθνικών Ευεργετών.
- Να αντιληφθούν τη «μέθεξη» ως ευκαιρία ανάπτυξης του εσωτερικού τους εαυτού, ψυχοκινητικής εκτόνωσης, υψηλής αισθητικής απόλαυσης, αυτογνωσίας, καλλιέργειας της πολλαπλής νοημοσύνης. «Η Τέχνη είναι το υπέρτατο κέντρο των βιολογικών και κοινωνικών διαδικασιών που υφίσταται το άτομο σε μια κοινωνία, είναι μια μέθοδος για την απόκτηση ισορροπίας μεταξύ του ανθρώπου και του κόσμου του στις πιο κρίσιμες και σημαντικές

6 Vygotsky, στο: Πουρκός, Μ. (2009), *Τέχνη, Παιχνίδι, Αφήγηση, Ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις*, Αθήνα: Τόπος, σ.σ. 169-194.

7 Μπράτιτσης, Θ. (2018), *Έντεχνη μάθηση (Art-based Learning). Διδακτικές τεχνικές μέσω τέχνης: Παραδείγματα από την Έντεχνη Ηγεσία*. Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union, Έργο Νο 2015-1PT01-KA203-013106, σ.σ. 10-21.

(αποφασιστικές) στιγμές της ζωής του και γι' αυτό έχει επισημανθεί η παιδαγωγική σημασία της τέχνης για το παιδί αλλά και για τον έφηβο»⁸.

2.2.3. Επιστημονική θεμελίωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας

Ως προς τη εκπαιδευτική-επιστημονική της διάσταση, η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να ενταχθεί στην «βασισμένη στον “τόπο” εκπαίδευση» (place-based education). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, μια έννοια, όπως ο τόπος στον οποίο βρίσκεται το σχολείο και οι ίδιοι οι μαθητές, «συνομιλεί» μαζί τους σε μια συγκριμένη χρονική στιγμή του πολιτιστικού-ιστορικού χρόνου «παράγοντας» ευεργετικά αποτελέσματα (Van Eijck & Roth, 2010)⁹. Είναι ένας εκπαιδευτικός προσανατολισμός που αντλεί το πρόγραμμά του από τον κάθε τόπο αξιοποιώντας την άυλη και υλική πολιτιστική κληρονομιά¹⁰. Στόχος είναι οι μαθητές να εκπαιδευτούν να παρατηρούν, να αναγνωρίζουν, να συνδυάζουν και να δημιουργούν. Να νιώθουν μέρος της πορείας και να ενσωματώνουν τις προσλαμβάνουσες στη δική τους ζωή και δράση. Στην προκειμένη περίπτωση, το παράδειγμα των Ηπειρωτών Ευεργετών είναι ακριβώς το πρότυπο από το οποίο θα αντλήσουν οι μαθητές την αφορμή για αλλαγή και δημιουργία.

Στο ερώτημα ποιος θα ήταν ο κατάλληλος τρόπος ώστε τα παιδιά να βιώσουν όλα αυτά με τρόπο δημιουργικό και ευχάριστο, την απάντηση έδωσε η Τέχνη. Η αγνή αισθητική συγκίνηση είναι υπερατομική, καθαίρει την ψυχή και αναπτερώνει τη φαντασία. Έτσι, ενώ η ζωή γράφει ιστορία, η τέχνη παρέχει εποπτεία¹¹. Με τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα όχι μόνο να σκέφτονται αναφορικά με τον κόσμο αλλά και να δρουν μέσα σ' αυτόν καλλιεργώντας γνωστικές, επικοινωνιακές και συναισθηματικές δεξιότητες. Η παιδαγωγική ωφελιμότητα του Θεάτρου θεωρείται αναμφισβήτητη από τις επιστήμες της Παιδαγωγικής, της Ψυχανάλυσης και της Κοινωνιολογίας¹². Όπως αναφέρει ο Πλωρίτης, «το θέατρο, ως ισχυρό μέσο εσωτερίκευσης του πραγματικού, ως “πρόβα ζωής”, ως παιχνίδι ρόλων, που οι σχέσεις του ορίζονται και διασφαλίζονται μέσα από σκηνικές συμβάσεις, ως αρχαίο μέσο “κάθαρσης”, είναι μια τέχνη που από τη φύση της είναι συλλογική και προσφέρει στον άνθρωπο αναρίθμητες ευκαιρίες συμφιλίωσης των προσωπικών και κοινωνικών αξιών»¹³.

8 Vygotsky, στο: Πουρκός, Μ. (2009), *Τέχνη, Παιχνίδι, Αφήγηση, Ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις*, Αθήνα: Τόπος, σ. 166.

9 Van Eijck, M. & Roth, W. (2010), Towards a chronotopic theory of “place” in place-based education. *Cultural Studies of Science Education* 5, 869-898.

10 Kemp, P. (2006), Mimesis in Educational Hermeneutics. *Educational Philosophy and Theory*, 38, p.p. 171-184.

11 Μιχαηλίδου, Μ., Πετρά, Ζ. (2015), Η Τέχνη διδάσκει και διδάσκεται, στο: *Λειτουργίες Νόησης και Λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην Ειδική Αγωγή*, τόμ. Ι., Πρακτικά 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών της Εκπαίδευσης, (19-21 Ιουνίου 2015), Αθήνα, σ.σ. 842-847.

12 Γραμματάς, Θ. (2014), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική Έκφραση και Παιδαγωγία*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.

13 Πλωρίτης, Μ. (2002), «Ένας Υπηρέτης-Αφέντης», στον Γκολντόνι, Κάρλο. Υπηρέτης δύο αφεντάδων. Στο: Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα*

2.3. Σκοπός της εκπαιδευτικής δραστηριότητας

Να γνωρίσουν οι μαθητές τη ζωή και το έργο των Ηπειρωτών Ευεργετών και να εμπνευστούν από το ήθος και τις αξίες που τους διέκριναν: φιλοπατρία, αυτοθυσία, φιλαλληλία, γενναιότητα, αυταπάρνηση.

2.4. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

1. Τι γνωρίζουν οι μαθητές του Γυμνασίου ενός μέσου ελληνικού σχολείου για τους Εθνικούς Ευεργέτες;
 - i. κοινωνικοοικονομική αφετηρία
 - ii. οικονομική κατάσταση
 - iii. πόλεις δράσης
 - iv. προσωπική ζωή
 - v. διαθέκες
 - vi. προφορικές και γραπτές παραδόσεις περί της ζωής τους.
2. Τι γνωρίζουν για τα Ευεργετήματά τους;
 - i. κτήρια, στάδια, γέφυρες, οικοδομήματα
 - ii. οικονομική ενίσχυση ατόρων
 - iii. συμβολή στην Παιδεία
 - iv. βοήθεια στην υπόδουλη Ελλάδα
3. Τι γνωρίζουν για τις σχέσεις των Ευεργετών με την σύγχρονη τοπική κοινωνία;
 - i. τιμητικές αναφορές σ' αυτούς (φερώνυμες οδοί, πλατείες, προτομές)
 - ii. αναγνώριση του έργου τους από την Πολιτεία
 - iii. ιδρύματα (φερώνυμα σχολεία ή σχολές, νοσοκομεία, ορφανοτροφεία, μέγαρα)
 - iv. διδασκαλία στο σχολείο
4. Τι σημαίνει η έννοια της «Ευποιίας» για τους μαθητές;
 - i. αρετές
 - ii. πρότυπα ζωής

3. Μεθοδολογία

- Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων προς απάντηση.
- Συγκέντρωση δείγματος ενδιαφερόμενων μαθητών.
- Ενδεδειγμένη βιβλιογραφική έρευνα, για όλους τους Ηπειρώτες Ευεργέτες, στην Εταιρεία Ηπειρωτικών Μελετών και στην ιστορική Ζωσιμαία Βιβλιοθήκη Ιωαννίνων. Κάθε μαθητής ανέλαβε να μελετήσει έναν ευεργέτη της επιλογής του. Επειδή οι Ευεργέτες ήταν 26 και οι μαθητές 40, κάποιοι μαθητές ασχολήθηκαν ανά ζευγάρια με ορισμένους ευεργέτες, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.

πρόταση διδασκαλίας. Αθήνα: Καστανιώτης, σ.σ. 301-302.

Πίνακας 1. Επιλογή Ευεργέτη από τους μαθητές

α/α	Ευεργέτες (αλφαβητικά)	Μαθητές
	Αβέρωφ Γεώργιος	Βασίλης Α.-Θεόφιλος Φ.
	Αρσάκης Απόστολος	Χριστόδουλος Α.-Παύλος Χ.
	Γεννάδιος Ιωάννης	Μελίνα Μ.
	Δομπόλης Ιωάννης	Αγγελική Κ.-Δήμητρα Ρ.
	Ζάππας Ευαγγέλης	Ναταλία Ζ.
	Ζάππας Κωνσταντίνος	Σοφία Λ.-Νιοβάννα Τ.
	Ζωγράφος Χρηστάκης	Ασπασία Ν-Άννα Ν..
	Ζωγράφου Ελένη	Δήμητρα Κ.-Μάρθα Μ.
	Ζωσιμάς Αναστάσιος	Αθηνά Α.
	Ζωσιμάς Ζώης	Παρασκευή Γ.
	Ζωσιμάς Θεόδοσης	Αλέξανδρος Α.
	Ζωσιμάς Νικόλαος	Γιώργος Α.-Κατερίνα Σ.
	Καπλάνης Ζώης	Παναγιώτης Σ.-Ναταλία Σ.
	Μαρούτσης Λάμπρος	Χαρά Π.-Ειρήνη Ν.
	Μαρούτσης Σίμων	Βασιλική Σ.
	Μελάς Βασίλειος	Θεόδωρος Μ.-Αλέξανδρος Π.
	Μπάγκας Ιωάννης	Βαγγέλης Κ.-Χρήστος Μ.
	Ριζάρης Γεώργιος	Κωνσταντίνος Β.
	Ριζάρης Μάνθος	Δημήτρης Μ.
	Σίνας Γεώργιος	Αλέξανδρος Γ.
	Σίνας Σίμων	Χριστίνα Μ.-Παναγιώτης Τ.
	Σταύρου Γεώργιος	Παναγιώτης Γ.-Φίλιππος Σ.
	Στουρνάρης Νικόλαος	Κωνσταντίνος Σ.
	Τοσίτσα Ελένη	Μαρία Γ.-Χρυσάνθη Σ.
	Τοσίτσας Μιχαήλ	Θεόδωρος Β.
	Χατζηκόστας Γεώργιος	Χριστόδουλος Ε.

- Κάθε μαθητής ή ζευγάρι μαθητών παρουσίασε στην τάξη τον «Ευεργέτη του», έτσι ώστε όλοι να γνωρίσουν όλους τους υπό μελέτη Ευεργέτες και να καταλήξουν από κοινού σε αυτόν που θα δραματοποιούσαν.
- Επιλογή ενός ευεργέτη (του Ζώη Καπλάνη), με σύμφωνη γνώμη όλων των μαθητών, και περαιτέρω έρευνα για τη ζωή και το έργο του. Η έρευνα θα ήταν βιβλιογραφική αλλά και θα κατευθυνόταν προς την εύρεση και τη συλλογή προφορικών παραδόσεων περί των προσώπων αυτών, από την πόλη των Ιωαννίνων και τα Γραμμενοχώρια.
- Απόφαση για «ανέβασμα» θεατρικής παράστασης στο τέλος της σχολικής χρονιάς και παράλληλη έκθεση αφισών, οι οποίες θα περιλάμβαναν ελάχιστα στοιχεία για τη ζωή κάθε Ευεργέτη και κάποια από τα ευεργετήματά του.
- Συγγραφή σχετικού σεναρίου (με ενσωμάτωση προτάσεων των μαθητών που ήθελαν να συμβάλουν στη δημιουργία του).
- Διανομή ρόλων, καθορισμός χρόνου για πρόβες, συνεννόηση με το διδακτικό

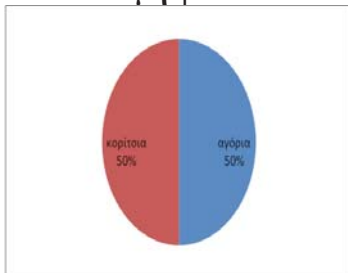
προσωπικό, συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του Γυμνασίου, εύρεση κατάλληλης αίθουσας τελετών για την παράσταση.

- Εμπλοκή γονέων στη διαδικασία (προετοιμασία σκηνικών, συνδρομή στη δημιουργία των κουστουμιών, ενθάρρυνση των παιδιών).
- Συνεργασία με γνωστό ηθοποιό, Καλλιτεχνικό Διευθυντή του ΔΙ.ΠΕ.Θ.Ι., για την καθοδήγηση των παιδιών σε θέματα απαγγελίας και κινησιολογίας.
- Πολύωρες πρόβες στον σχολικό χρόνο (αξιοποιώντας «κενά» και υπερωρίες) αλλά και στον ελεύθερό τους χρόνο, τα απογεύματα, στις γιορτές και στις αργίες.
- Αναζήτηση κατάλληλου μουσικού «θέματος» για την κάθε σκηνή καθώς και τεχνικών για την ηλεκτρονική και ηχητική κάλυψη της παράστασης.
- Πραγματοποίηση της εκδήλωσης, ενώπιον κοινού, με επιτυχία.
- Απήχηση στον τοπικό τύπο-σχετική αρθρογραφία (εφημερίδες *Πρωινός Λόγος* και *Ηπειρωτικός Αγών*) [Σχετικά αποσπάσματα παρατίθενται στο κεφάλαιο 4].
- Ανατροφοδότηση: Οι μαθητές εξέφρασαν γραπτώς τις εμπειρίες που αποκόμισαν από την μαθησιακή διαδικασία καθώς και από την παρουσίαση του θεατρικού έργου συμπληρώνοντας ένα ερωτηματολόγιο που περιείχε δεκαεφτά (17) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (Πίνακας 2).

3.1. Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν 40 μαθητές (20 κορίτσια και 20 αγόρια) της Γ΄ Γυμνασίου της Πεδινής Ιωαννίνων (χωριό-προάστιο των Ιωαννίνων με μαθητές όχι υψηλής κοινωνικοοικονομικής προέλευσης, αλλά με αναπτυγμένη τοπική επιχειρηματικότητα γονέων και οικοτεχνία (αργυροχοΐα, εργαστήρια κεντητικής, ραπτικής, ξυλογλυπτικής, παραγωγής τοπικών προϊόντων κ.λπ.).

Εικόνα 1. Κατανομή φύλου του δείγματος



3.2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων ανατροφοδότησης ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες μαθητές να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις

ανοιχτού τύπου (Πίνακας 2). Οι ερωτήσεις δόθηκαν σε όλους στο τέλος της ενασχόλησης τους με τους Ευεργέτες, μία εβδομάδα μετά την θεατρική παράσταση, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός εμπέδωσης όσων μελέτησαν. Αρκετοί ήταν αυτοί που πρόσθεσαν και τα δικά τους σχόλια (με αφορμή την ερώτηση 17), γράφοντας, σε αρκετές περιπτώσεις, μία ολόκληρη έκθεση εντυπώσεων, τμήματα των οποίων παρατίθενται στο κεφάλαιο της παρουσίασης των αποτελεσμάτων της παρούσας εργασίας.

Πίνακας 2. Ερωτηματολόγιο

	Τι γνωρίζετε για τους Ευεργέτες;
	Τι έχετε ακούσει γι' αυτούς στο σχολείο;
	Ποιος ευεργέτης είναι σε σας πιο γνωστός; Ποιο έργο του γνωρίζετε;
	Από την έρευνά σας ποια διαπιστώσατε ότι ήταν η αφετηρία τους και πώς έφτασαν να ευεργετήσουν;
	Ποιες οι χώρες που έζησαν, σε ποια περίοδο και για ποιους λόγους κατέφυγαν ή δραστηριοποιήθηκαν σε αυτές;
	Ποιοι ήταν οι τομείς στους οποίους διακρίθηκαν ή οι εργασίες που έκαναν;
	Γιατί ανέδειξε η Ήπειρος πλήθος ευεργετών;
	Για ποιους λόγους συμπεριλαμβάνονται μόνο άνδρες στους μείζονες εθνικούς ευεργέτες;
	Γνωρίζετε γυναίκες ευεργέτιδες; Αν ναι, ποιες; Ποια τα έργα τους;
	Να αναφέρετε περιστατικά της ζωής τους που σας έκαναν εντύπωση.
	Ποιες οι εμπειρίες που αποκομίσατε από την ενασχόλησή σας με τα πρόσωπα αυτά; Ποια ευεργετήματα θυμάστε;
	Πώς θα χαρακτηρίζατε τους ευεργέτες;
	Ποιες αρετές τους χαρακτήριζαν;
	Ποιος ευεργέτης σας εντυπωσίασε περισσότερο; Γιατί;
	Πώς σχετίζεται η ευεργεσία με την κοινωνική διάσταση της εργασίας;
	Πώς βιώσατε όλη αυτή την περίοδο της προετοιμασίας για την θεατρική παράσταση;
	Είναι κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε, εκτός από όσα ήδη αναφέρθηκαν;

3.3. Τρόπος αξιολόγησης των δεδομένων

Μετά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από την πλευρά των μαθητών, συγκεντρώθηκαν όλα τα κείμενα, επεξεργάστηκαν σε αρχείο Excel, εξήχθησαν τα σχετικά ποσοστά απαντήσεων, αναλύθηκαν οι μακροσκελείς απαντήσεις των παιδιών, οι οποίες παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο. Όσες απαντήσεις μπορούσαν να παρουσιαστούν σε γράφημα, παρατίθενται ακολούθως.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

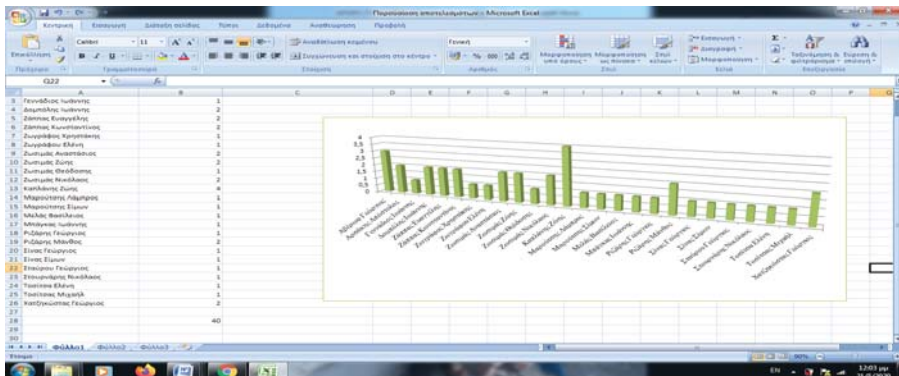
Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της εργασίας απαντήθηκαν πλήρως, με τους μαθητές να έχουν εμπεδώσει τα σημαντικότερα στοιχεία του

βίου και του έργου των Ευεργετών.

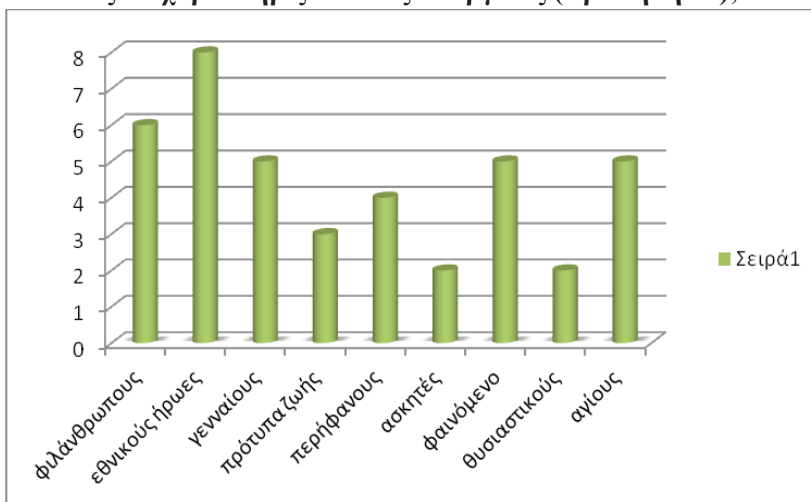
Εικόνα 2. Τι έχετε ακούσει για τους Ευεργέτες στο σχολείο (Ερώτηση 2);



Εικόνα 3. Ποιος ευεργέτης σας εντυπωσίασε περισσότερο (Ερώτηση 14);



Εικόνα 4. Πώς θα χαρακτηρίζατε τους Ευεργέτες (Ερώτηση 12);



Το 80% των συμμετεχόντων (32 μαθητές) σημείωσαν τη σωστή περίοδο και τις πόλεις δράσεως των Ευεργετών (**ερώτηση 5**), δίνοντας την ακόλουθη απάντηση:

«Οι Ευεργέτες έδρασαν τον 17^ο, 18^ο και 19^ο αιώνα σε περιοχές του εξωτερικού, όπως είναι η Βενετία κι άλλες Ενετοκρατούμενες πόλεις και, στη συνέχεια, η Μολδοβλαχία, η Νότια Ρωσία, η Κωνσταντινούπολη, η Μικρά Ασία και η Αίγυπτος». Σχετικά με τους τομείς δράσης τους, όλοι οι μαθητές εμπέδωσαν το γεγονός πως οι Ευεργέτες διέπρεψαν ως επιχειρηματίες, γαιοκτήμονες, διπλωμάτες, τραπεζίτες ή έμποροι¹⁴ στις χώρες που έζησαν.

Στην **ερώτηση 2** (*Ποιος ευεργέτης είναι σε σας πιο γνωστός; Ποιο έργο του γνωρίζετε;*), το 75% των μαθητών απάντησαν «τον Απόστολο Αρσάκη», λόγω της ύπαρξης του Αρσάκειου Σχολείου στην πόλη των Ιωαννίνων.

Στην **ερώτηση 11** σχετικά με τα ευεργετήματα που τους έμειναν στο μυαλό μετά την έρευνα που πραγματοποίησαν, καταγράφηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις:

«Το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών είναι έργο του Γιαννιώτη Ιωάννη Δομπόλη¹⁵ (5%=2 παιδιά).

«Οι Ζωσιμάδες, και άλλοι Ευεργέτες, έδωσαν γενναία ποσά για την εξαγορά Ελλήνων αιχμαλώτων (Χιωτών, Μεσολογγιτών και Πελοποννησίων) από τα σκλαβοπάζαρα της Ανατολής¹⁶ (10%=4 παιδιά)». Τα Ιωάννινα είναι συνδεδεμένα με το όνομα των Ζωσιμάδων: Ζωσιμαία Σχολή, Ζωσιμαία Ακαδημία, Λύκειο Ζωσιμαίας, Γυμνάσιο Ζωσιμαίας, Ζωσιμαία Βιβλιοθήκη, Εθνικό Στάδιο «Ζωσιμάδες», Γηροκομείο «Ζωσιμάδες».

Το 40% των μαθητών (16 παιδιά) εντυπωσιάστηκε από το πλήθος των κτιρίων της πρωτεύουσας που οφείλουν την ύπαρξή τους στους Ευεργέτες: το «Καλλιμάρμαρο» στάδιο, το θωρηκτό Αβέρωφ, το κτίριο των φυλακών Αβέρωφ, η Στρατιωτική Σχολή Ευελπίδων και το Εφηβείο, από τον Γεώργιο Αβέρωφ, η Ακαδημία και το Αστεροσκοπείο από τον Γεώργιο και Σίμο Σίνα, το Πολυτεχνείο και το Ωδείο Αθηνών από τους Γεώργιο Αβέρωφ, Μιχαήλ Τοσίτσα και Νικόλαο Στουρνάρη, το Αρχαιολογικό Μουσείο από την Ελένη Τοσίτσα¹⁷. Κατόντησαν τον λόγο για τον οποίο γράφτηκε ότι «αἱ Ἀθήναι χρεωστοῦν τὸν ἄριστον καὶ ὀφελιμώτατον αὐτῶν κόσμον εἰς τὴν Ἥπειρον»¹⁸.

14 Κορυφαίο παράδειγμα αποτελεί η κατασκευή της γέφυρας που ένωσε τη Βούδα με την Πέστη και οι σιδηρόδρομοι της Αυστροουγγαρίας, έργα τα οποία χρηματοδοτήθηκαν από τον Γεώργιο και Σίμωνα Σίνα. Παπασταύρος, Α. (2009), *Ηπειρώτες Εθνικοί Ευεργέτες, Ένα μοναδικό παγκόσμιο φαινόμενο*. Ιωάννινα: Απειρωτάν, τ. Β', σ.σ. 397-400.

15 Σύνδεσμος Αποφοίτων Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων «Οι Ζωσιμάδες» (2012), *Ιωάννης Δομπόλης, Ηπειρώτης Εθνικός Ευεργέτης, Γενικός Ταμίας της Ελλάδος (Υπουργός Οικονομικών) στην κυβέρνηση Ι. Καποδιστρια, Ιδρυτής του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*. Ιωάννινα.

16 Μπέττη, Στ. (1990), *Οι Ζωσιμάδες και η συμβολή τους στη Νεοελληνική Αναγέννηση-Η Ζωή και το Έργο τους (Βραβείο της Ακαδημίας Αθηνών)*. Ιωάννινα: Ζωσιμαία Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη, σ. 311.

17 (1956), *Τα Αθάνατα Έργα των Ηπειρωτών που ελάμπρυναν και αξιοποίησαν την πρωτεύουσα της Ελλάδος*. Αθήνα: Ηπειρωτική Φωνή.

18 Λάμπρου, Σπ. (1930), «Περί των εν Αθήναις ιδρυμάτων», *Νέος Ελληνομήμων*, τ. ΙΓ', σ. 17. Βλ. και Εποπτεία

Ένα 10% (4 παιδιά) σημείωσε πως ο Κωνσταντίνος Ζάππας, από το Λάμποβο της Βορείου Ηπείρου, τηρώντας τους όρους της διαθήκης του θείου του, Ευαγγέλη Ζάππα, φρόντισε για τη δημιουργία του κτηρίου των Ολυμπιακών εκθέσεων, στο πλαίσιο της επανίδρυσης των Ολυμπιακών Αγώνων -όνειρο ζωής του Ευαγγέλη Ζάππα- το γνωστό Ζάππειο, ενώ ο ίδιος ιδρύει το Ζάππειο Παρθεναγωγείο στην Κωνσταντινούπολη, στην Ανδριανούπολη, στην Αθήνα και στο Λάμποβο¹⁹.

Το 5% των μαθητών (2 παιδιά) δήλωσε ότι εντυπωσιάστηκε όταν πληροφορήθηκε πως ο -επίσης Βορειοηπειρώτης- Ευεργέτης Χρηστάκης Ζωγράφος, από το Κεστοράτι Αργυροκάστρου, αναδείχθηκε μεγάλος τραπεζίτης στην Κωνσταντινούπολη και ιδρυτής των Ζωγραφείων Ιδρυμάτων²⁰. Ότι επίσης η Κορυτσά προσέφερε τον Ιωάννη Μπάγκα, από την περιουσία του οποίου χτίστηκε το Μέγαρο Μεγάλου Αλεξάνδρου (Πλατεία Ομοιοίας) - το «Μπάγκειον» - και ότι δημιουργήθηκαν κοινωφελή έργα και κληροδοτήματα, τα οποία δώρισε στην Ελλάδα με αποδέκτη του δωρητηρίου συμβολαίου του τον Χαρίλαο Τρικούπη²¹.

Το 15% (6 παιδιά) ερευνώντας τα γεγονότα που σχετίζονται με τη Ριζάρειο Σχολή, ανακάλυψαν πως αυτή αποτελούσε όνειρο ζωής του Μάνθου Ριζάρη - από το Μονοδένδρι του Ζαγορίου- αλλά πραγματώθηκε από τον αδελφό του Γεώργιο, με σκοπό «να μεταδίδονται στους μαθητές τὰ ἑλληνοχριστιανικὰ ἰδεώδη καὶ νὰ μορφώνεται ὁ κλῆρος»²².

Ένα ακόμη 15% (6 παιδιά) έμαθαν πως το Ορφανοτροφείο Χατζηκώστα, στην Αθήνα, δημιουργήθηκε από τον Γεώργιο Χατζηκώστα, τον πολύτεκνο Εθνικό Ευεργέτη (είχε οχτώ παιδιά), όπως και το ομώνυμο Νοσοκομείο στην πόλη των Ιωαννίνων και στο Μεσολόγγι²³. Επίσης, ότι το Ορφανοτροφείο Γεωργίου Σταύρου στα Γιάννινα είναι έργο του ομώνυμου Ευεργέτη, ο οποίος ίδρυσε και το πρώτο πιστωτικό ίδρυμα της χώρας και το διοίκησε επί 27 έτη. Είναι αυτός που μαζί με το Ζώη Καπλάνη και τους Ζωσιμάδες έβαλαν το κεφάλαιο για τη δημιουργία της Εθνικής Τράπεζας της Ελλάδος²⁴.

Οι μαθητές στην **ερώτηση 13** (*Ποιες αρετές τους χαρακτηρίζαν;*)

Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Ανώτερης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας. (1980), *Ηπειρώτες Ευεργέτες και η προσφορά τους στα Δημοτικά Σχολεία Ιωαννίνων*. Αφιέρωμα στο έτος «Ελληνικής Παραδόσεως», Ιωάννινα, σ. 2.

19 Παπασταύρος, Α. (2009), *Ηπειρώτες Εθνικοί Ευεργέτες, Ένα μοναδικό παγκόσμιο φαινόμενο*. Ιωάννινα: Απειρωτά, τ. Β', σ.σ. 143-146. Βλ. και Εργολάβος, Σπ. (1998), *Ηπειρωτικά Κληροδοτήματα*, Ιωάννινα: «Ηπειρος».

20 Παπασταύρος, Α. (2009), *Ηπειρώτες Εθνικοί Ευεργέτες, Ένα μοναδικό παγκόσμιο φαινόμενο*. Ιωάννινα: Απειρωτά, τ. Β', σ. 204.

21 Παπασταύρος, Α. (2009), *Ηπειρώτες Εθνικοί Ευεργέτες, Ένα μοναδικό παγκόσμιο φαινόμενο*. Ιωάννινα: Απειρωτά, τ. Β', σ.σ. 325-338. Βλ. και Λαμπριδής, Ι. (1981), *Ηπειρωτικά Αγαθοεργήματα*, Ιωάννινα: εκδ. Ε.Η.Μ.

22 Στεργιόπουλος, Κ. (1959), *Το νόημα της Ηπειρωτικής Ευποιΐας*, Ιωάννινα: έκδ. Συλλόγου Δημοδιδασκάλων Ιωαννίνων, σ. 17.

23 Παπασταύρος, Α. (2009), *Ηπειρώτες Εθνικοί Ευεργέτες, Ένα μοναδικό παγκόσμιο φαινόμενο*. Ιωάννινα: Απειρωτά, τ. Β', σ.σ. 533-552.

24 Παπασταύρος, Α. (2009), *Ηπειρώτες Εθνικοί Ευεργέτες, Ένα μοναδικό παγκόσμιο φαινόμενο*. Ιωάννινα: Απειρωτά, τ. Β', σ.σ. 423-448.

σημειώσαν ότι εντυπωσιάστηκαν από τις πάμπολλες αρετές τους: την καρτερία (5%), την οργανωτικότητα (10%), τη νοικοκυροσύνη (5%), την προβλεπτικότητα (15%), την εντιμότητα (5%), την επιμονή (15%) και τη σεμνότητά (10%) τους. «Χωρίς να ρήξωσι ποτέ φωνήν ἐπιδείξεως ἢ ἀγανακτήσεως κατεφρόνησαν μαρτυρικῶς τῶν κινδύνων ἵνα ανακουφήσωσιν ὑμᾶς...»²⁵, όπως σημειώνει ο Χρηστοβασίλης. Συγκινήθηκαν από τις αρετές της εργατικότητας (10%), της εγκράτειας (5%), της αυταπάρνησης (10%), έννοιες που τείνουν να γίνουν «είδος υπό εξαφάνιση», όπως τις χαρακτηρίζουν. Εντυπωσιάστηκαν από την ανιδιοτέλεια (5%) και την αυτοθυσία (5%) των Ευεργετών μόλις έμαθαν, π.χ., πως ο Απόστολος Αρσάκης «κατέπνιξε το συναίσθημα προς την στενότερη πατρίδα του, μπροστά στο γενικό εθνικό καλό», παραχωρώντας στην «Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία» την ευθύνη της ίδρυσης του Αρσακείου Παρθεναγωγείου στην Αθήνα, με μια και μόνη ευχή: το μικρό χωριό της καταγωγής του, η Χοταχόβα, «να κατασταθεῖ μίαν ἡμέραν μουσοτροφεῖον»²⁶.

Αναφορικά με την **ερώτηση 7** (*Γιατί ανέδειξε η Ηπειρος πλήθος ευεργετών;*) η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε πως αυτό εξηγείται από την προσήλωση του Ηπειρώτη στις θρησκευτικές και εθνικές παραδόσεις, στην αγάπη του για τα γράμματα και στην πίστη του στον θεσμό της οικογένειας. Η παιδεία και η ευποιία, ήταν τα δυο ιδανικά της Ηπείρου, παρότι είναι η πλέον άγονη και ορεινή περιοχή της Ελλάδος²⁷.

Στην **ερώτηση 17**, σχολίασαν ότι «οι διαθήκες τους αποτελούν οδηγό ήθους»²⁸. Εκπλήσσει τα παιδιά η ανιδιοτέλεια των Ευεργετών, καθώς προβάλλει ως μόνη απαίτηση από μέρους εκείνων η μνημόνευσή τους από εμάς τους μεταγενέστερους που απολαμβάνουμε τα αγαθά της ευεργεσίας. Επίσης, μέσω της μελέτης των κειμένων της εποχής οι μαθητές εντρυφήσαν στην προεπαναστατική περίοδο συνειδητοποιώντας ότι το 1821 ήταν ταυτόχρονα και αποτέλεσμα και αφετηρία. Μέσα από τις σχετικές μελέτες, τις πολλαπλές αναφορές, τις επιστολές που ανταλλάσσουν οι Ευεργέτες με επιφανείς διδασκάλους του Γένους,

25 Ο λογοτέχνης και δημοσιογράφος Χρήστος Χρηστοβασίλης σε μία δημοσιογραφική ανταπόκρισή του από τη Μόσχα, στις 23 Μαΐου 1896, ως απεσταλμένος της Ελλάδας για τη στέψη του τσάρου, καταθέτει εντυπώσεις από την τιμή προς τους Εθνικούς Ευεργέτες και την αναφορά που έγινε στο έργο τους, καθώς παρευρέθηκε στο αρχιερατικό τρισάγιο στον τάφο των Ζωσιμάδων και άλλων μεγάλων Εθνικών Ευεργετών. Προσθέτει και το ότι «οἱ φιλόμουσοι Ζωσιμάδες, ὡς ἀπεκαλοῦντο τότε οὗτοι παρὰ σύμπαντος τοῦ Ἑλληνισμοῦ, ἔχυσαν τὸ ἀφρηνιστικὸν φῶς τῆς παιδείας εἰς τὸν κοιμώμενον ἀκόμη ἑλληνισμόν...». Χρηστοβασίλης, Χρ. (1896), *Φωνή της Ηπείρου*, 7 Ιουνίου 1896.

26 Στεργιόπουλος, Κ. (1959), *Το νόημα της Ηπειρωτικής Ευποιίας*, Ιωάννινα: εκδ. Συλλόγου Δημοδιδασκάλων Ιωαννίνων, σ. 12.

27 Αρκετοί ερευνητές εστιάζουν στη μορφή της γυναίκας ως μητέρας και στον καθοριστικό της ρόλο: η «ηπειρώτισσα μάνα είναι εκείνη που γέννησε Ευεργέτες». Παπασταύρος, Α. (2009), *Ηπειρώτες Εθνικοί Ευεργέτες, Ένα μοναδικό παγκόσμιο φαινόμενο*. Ιωάννινα: Απειρωτών, τ. Β', σ. 430.

28 *Διαθήκαι των Αειμνήστων Ευεργετών των Ιωαννίνων-εκδιδόμενα υπό της Εφορείας και της Επιτροπής επί των ελέων της πόλεως*. (1887), Αθήνησιν: εκ του Τυπογραφείου των Αδελφών Περρή. Βλ. και Πιλάτη-Τζιμα, Γ. (2004), *Κώδικας Διαθικών-Μεϊζόνες και Ελάσσονες Ευεργέτες Μετσόβου*, Τόμος Α', Β', Γ'. Αθήνα: Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Ιωαννίνων και Δήμος Μετσόβου.

διαφαίνεται η καθοριστική συμβολή τους στην απελευθέρωση του Έθνους και στην ανοικοδόμησή του, στην οποία κάποιοι από εκείνους συνέβαλαν με διπλό τρόπο, αφού πολέμησαν και με τα όπλα, εκτός από το χρήμα, όπως ο Ευαγγέλης Ζάππας, που αγωνίστηκε κοντά στον Μάρκο Μπότσαρη²⁹ και ο Γεώργιος Σταύρου, δίπλα στους Νότη Μπότσαρη και Κίτσο Τζαβέλλα³⁰.

Κατανόησαν τη μεγάλη σημασία που έχει για το Γένος η Παιδεία. Όλοι βοήθησαν με μεγάλα χρηματικά ποσά και ιδίως οι Ζωσιμάδες, που χρηματοδότησαν τον Αδαμάντιο Κοραή να εκδώσει τους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς, έτσι ώστε ο Κοραής σε κάθε τόμο των «Παράλληλων Βίων» του Πλουτάρχου, αντί άλλων επαινετικών σχολίων, να προτάσσει: «τῆ φιλοτίμῳ δαπάνῃ τῶν ἀδελφῶν Ζωσιμάδων παιδείας ἔνεκα τῶν τὴν Ἑλλάδα φωνὴν διδασκομένων νέων»³¹.

Αναφορικά με το πώς οι μαθητές βίωσαν αυτή την περίοδο πριν την θεατρική παράσταση (ερώτηση 16), σε συνδυασμό με την ερώτηση 17, ήταν συγκινητικά τα λόγια των περισσότερων και ενδεικτικά της θετικής επίδρασης που είχε σ' αυτά η τέχνη του Θεάτρου. Τα ακόλουθα αποσπάσματα είναι αυτούσια τα λόγια των παιδιών:

Ο Παναγιώτης Σ., πρωταγωνιστής της θεατρικής παράστασης (που υποδύοταν τον Ζώη Καπλάνη), επισημαίνει:

«Πολλοί είναι εκείνοι που θα αναρωτηθούν τι σχέση έχει η ευεργεσία με τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Η απάντηση είναι εύκολη. Όλοι σήμερα μιλάνε για το μέλλον του μαθητή, τι θα γίνει όταν μεγαλώσει, ποιο το όραμά του και τα όνειρά του. Ακούγοντας αυτά ο μαθητής, για το μόνο που νοιάζεται είναι ο μελλοντικός μισθός, πόσους θα έχει να τον υπηρετούν και πώς θα φτάσει στην κορυφή. Αφαιρείται έτσι από τον παιδικό κόσμο η ανιδιοτελής βοήθεια, που είναι διατεθειμένοι να προσφέρουν οι νέοι. Αυτό ακριβώς έκαναν οι ευεργέτες και έμειναν στην ιστορία. Έμειναν παιδιά στην ψυχή. Χωρίς να ζητούν τίποτα, πρόσφεραν...»

(Π.Σ.)

«Τι να μπορεί να πει κανείς για τη φετινή σχολική χρονιά... Όλα τα καινούρια πράγματα που μάθαμε, το θεατρικό έργο που ανεβάσαμε και ήρθαμε πιο κοντά ως τάξη και ως άνθρωποι, αλλά και οι καινούριες προσδοκίες που έχουμε για το μέλλον (...) Μάθαμε για

29 Παπαχαρίση-Πάλλη, Αθ., (1988), Οι Εθνικοί Ευεργέτες της Ηπείρου και ειδικότερα της Βορείου Ηπείρου, στο: *Βόρειος Ήπειρος-Άγιος Κοσμάς ο Αιτωλός*, Πρακτικά Α' Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου (Κόνιτσα, 22-24 Αυγούστου 1987), Αθήνα: 1988, σ. 416.

30 Παπασταύρος, Α. (2009), *Ηπειρώτες Εθνικοί Ευεργέτες, Ένα μοναδικό παγκόσμιο φαινόμενο*. Ιωάννινα: Απειρωτών, τ. Β', σ. 430.

31 Στεργιόπουλος, Κ. (1959), *Το νόημα της Ηπειρωτικής Ευποιΐας*, Ιωάννινα: έκδ. Συλλόγου Δημοδιδασκάλων Ιωαννίνων, σ. 6.

τους Ενεργέτες του τόπου μας, που ο κάθε Έλληνας πρέπει να γνωρίζει (...) και ανακαλύψαμε περισσότερα για τον εαυτό μας (...). Θα ήθελα να ήταν περισσότερες ώρες την εβδομάδα το μάθημα του Σ.Ε.Π.»

(Σ.Λ.)

«Στερηθήκαμε πολλά απογεύματα και ώρες του ελεύθερου χρόνου μας για να μάθουμε τον ρόλο. Όμως τα καταφέραμε, ήταν μία καταπληκτική παράσταση».

(Ν.Ζ.)

«Αζίζουν και στην καθηγήριά μας πολλά συγχαρητήρια. Κανένας δεν ξέρει την πίεση και το άγχος που τόσους μήνες δέχτηκε για να γίνει μία αξιοπρεπής παράσταση. Η προσπάθειά της ήταν πραγματικά πολύ, πολύ αξιόλογη...»

(Π.Γ.)

«Ένα μεγάλο ευχαριστώ για την εμπειρία που μας επιτρέψατε να βιώσουμε! Θα χαιρόμουν πολύ να ξαναπαίζουμε το θέατρο και να κάνουμε και άλλες παραστάσεις...»

(Θ.Μ.)

«Ποτέ δεν θα φανταζόμουν ότι στο Γυμνάσιο θα κάναμε θεατρικό για τον Ζώη Καπλάνη. Φυσικά, σημαντικό ρόλο στο να βγει τόσο καλό έπαιξε και η καθηγήριά μας, που το έγραψε και είχε την ιδέα γι αυτό το έργο...»

(Ε.Λ.)

«Μου άρεσε το γεγονός ότι το θέμα ξέφυγε από το ωρολόγιο πρόγραμμα. Αν κάναμε Σ.Ε.Π., όπως γίνεται αλλού, θα βαριόμασταν. Τώρα βρήκαμε, ανακαλύψαμε πράγματα, κάναμε πρόβες. Ήταν ωραία...»

(Κ.Σ.)

«Έμαθα να συνεργάζομαι καλύτερα με τους γύρω μου»

(Χ.Μ.)

«Βρήκα έναν τρόπο να ξεφύγω από την καθημερινότητα του σχολείου»

(Π.Χ.)

«Διάλεξα τον ρόλο της αφηγήτριας γιατί δεν ήθελα να πω πολλά

λόγια... Τελικά διαπίστωσα ότι είχε πολλή δουλειά η παράσταση...»
(Χ.Σ.)

«Είναι το σημαντικότερο πράγμα που θα θυμάμαι από το
Γυμνάσιο»
(Α.Α.)

Αφιερώματα στον τοπικό Τύπο μετά την ολοκλήρωση της θεατρικής παράστασης σχολιάζουν:

«Άντε τώρα να βρεις έναν τρόπο να μιλήσεις σε παιδιά της Γ' Γυμνασίου για τους ευεργέτες. Όχι απλώς να τους μιλήσεις ως καθηγητής, αλλά να βρεις και ένα σχετικό βίωμα πάνω στην έννοια της ευεργεσίας και της κοινωνικής αλληλεγγύης, χωρίς να υποβαθμιστεί όλη η διαδικασία σε "διδασκεία ύλη" για κάποιες εξετάσεις. Στο Γυμνάσιο Πεδινής φαίνεται πως βρέθηκε τρόπος... Οι μαθητές συγκέντρωσαν υλικό για τους Ευεργέτες, ήρθαν για πρώτη φορά ουσιαστικά σε διδακτική επαφή με το θέμα, έμαθαν για το "ίχνος" που άφησαν αυτοί οι άνθρωποι στην πόλη και τη χώρα, και τελικά επέλεξαν να δραματοποιήσουν τη ζωή του Ζώη Καπλάνη. Αυτός είναι και ο ήρωας της θεατρικής παράστασης, την οποία έγραψε η καθηγήτριά τους, συμπυκνώνοντας τα αποτελέσματα της εργασίας των παιδιών...»³²

«Τα παιδιά ποτίστηκαν με τα νόματα της αγάπης και της ανθρωπιάς, που σηκώνουν τους νέους μας από τη λατρεία του "εγώ" και της καλοπέρασης και τους στρέφουν στο "εμείς", στο σύνολο, στη μικρή ή μεγάλη Πατρίδα.. Είναι απορίας άξιο πώς οι Ευεργέτες, αυτά τα φτωχόπαιδα, που ξεκίνησαν νηστικά και κακοντυμένα, κατάφεραν με την εργατικότητα και την τιμιότητά τους να πλουτίσουν. Κι ακόμη περισσότερο αξιοθαύμαστο ότι χρησιμοποίησαν τον πλούτο τους για να προσφέρουν...»³³

5. Συμπεράσματα–Προτάσεις

Οι μαθητές ασχολήθηκαν σε διπλό επίπεδο, βιβλιογραφικό και θεατρικό.

32 Τσαντικός, Γ. (2010) *Οι μαθητές «παίζουν» τους ευεργέτες. Η Τρίτη τάξη του Γυμνασίου Πεδινής ανεβάζει θέατρο και κάνει το μάθημα αλλιώς*, εφημ. «Ηπειρωτικός Αγών», Ιωάννινα, 29 Απριλίου 2010.

33 Οικονομίδου-Δούβλη, Ε. (2010), *Αφιέρωμα στους Ηπειρώτες Ευεργέτες από τα παιδιά του Γυμνασίου Πεδινής. Εντυπωσίασε η θεατρική τους παράσταση. Με την υπογραφή της Μαρούλας Παπαιευσταθίου – Τσάγκα*, εφημ. «Πρωινός Λόγος», Ιωάννινα, 13 Μαΐου 2010.

Ερεύνησαν οι ίδιοι, μελέτησαν, έφεραν τις προσωπικές τους εργασίες, συγκέντρωσαν τα κύρια χαρακτηριστικά της ζωής και της δράσης των ευγενών αυτών μορφών του Ελληνισμού, δημιούργησαν τα πορτρέτα των Ευεργετών σε αφίσες, μαζί με ένα ή δύο σημαντικά ευεργετήματα και ένα μικρό βιογραφικό για τον κάθε ευεργέτη. Ο αφαιρετικός και εποπτικός αυτός τρόπος συντέλεσε στο να καταστεί η μάθηση εποικοδομητική και διαρκής. Οι μαθητές αιτιολόγησαν την προσωνυμία της Ηπείρου ως «τροφού των Ευεργετών»³⁴, μελέτησαν τις διαθέκες των ευεργετών, ένα άγνωστο κεφάλαιο της ζωής τους, συνέδεσαν τους τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών της εποχής της Οθωμανικής περιόδου και προβληματίστηκαν για διαχείριση των προβλημάτων της Ελλάδας της «κρίσης».

Από την πηγαία έκφραση των παιδιών και την απλότητα του λόγου τους έγινε κατανοητό πως οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι «συνομιλούσαν» με ανθρώπους απλούς, εργατικούς και ευφυείς, που χάρισαν απλόχερα στην πατρίδα τους ό, τι απέκτησαν με τον τίμιο μόχθο τους, κι εκείνη τους χάρισε τον τίτλο των Εθνικών Ευεργετών. Επίσης, διαπίστωσαν πως το μέγεθος της ευεργεσίας των ανθρώπων αυτών διαφαίνεται και από το ύψος των ευεργετημάτων τους στις πόλεις του εξωτερικού, στις οποίες έζησαν και διέπρεψαν. Καλλιέργησαν, τέλος, την ικανότητα της «μεταγνώσης» με την επίγνωση του τρόπου κατάκτησης της γνώσης, της κριτικής σκέψης και της έκφρασης των συναισθημάτων, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Ταυτοχρόνως, οι μαθητές έγιναν μικροί ηθοποιοί, μικροί σκηνοθέτες, μικροί ζωγράφοι και σκηνογράφοι³⁵. Η ανατροφοδότηση ήρθε από τα ίδια τα παιδιά, μέσω των γραπτών απαντήσεών τους. Έζησαν μια ξεχωριστή μαθησιακή και καλλιτεχνική εμπειρία σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, όπως δήλωσαν, αλλά και όπως το εισέπραξε το σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η αισθητική εμπειρία λειτούργησε ως «κάθαρση», με την αριστοτελική έννοια του όρου³⁶. Οι εντυπώσεις των μαθητών ήταν συγκινητικές, αποκαλυπτικές της μοναδικότητας της εμπειρίας που βίωσαν. Χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά ως την «καλύτερη της μαθητικής τους ζωής», «χάρη στο θεατρικό», το «πιο ενδιαφέρον από όλα τα μαθήματα», όπως τονίζουν.

Μπορεί η δραματοποίηση να μην είναι πρωτόγνωρη στην εκπαιδευτική διαδικασία, όμως αυτό που παρουσιάζουμε είναι η δημιουργία πρωτότυπου σεναρίου, με βάση τις ιστορικές πηγές, χάρη στο μεράκι και την προσπάθεια μαθητών και εκπαιδευτικών καθώς και στην πολύμηνη έρευνα συλλογής

34 Σύνδεσμος Αποφοίτων Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων «Οι Ζωσιμάδες». (2010), *Ηπειρώτες Έμποροι Ευεργέτες του Ελληνικού Έθνους και Συντελεστές της Προόδου της Ανθρωπότητας*, Ιωάννινα, σ. 10.

35 Ζαφειριάδης, Κ., Δαρδουβής, Α. (2010), *Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

36 Thong, S.A. (2007), Redefining the tools of art therapy. *Art Therapy*, 24(2), p.p. 52-58.

σχετικών στοιχείων. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση μπορεί να βρει εφαρμογή στο πλαίσιο των Ερευνητικών Εργασιών (project), στις συνθετικές εργασίες και στις βιοματικές δράσεις όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων³⁷. Η δημιουργία πρωτότυπου θεατρικού σεναρίου, κατόπιν έρευνας και με συνακόλουθη δραματοποίηση από τους μαθητές μας, μπορεί να επαναληφθεί στο πλαίσιο μαθημάτων με αφηγηματική διάσταση, όπως η Ιστορία³⁸ (ιστορικές προσωπικότητες, ήρωες...), η Λογοτεχνία (συγγραφείς-ποιητές), τα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση (*Οδύσσεια, Ιλιάδα, Ελένη, Αντιγόνη...*), τα Θρησκευτικά (πρόσωπα της Παλαιάς και Καινής Διαθήκης, βίοι αγίων...), η Μουσική (βιογραφίες μεγάλων μουσουργών και άλλων προσωπικοτήτων) κ.λπ.

Επίλογος

Οι δυσκολίες εφαρμογής ενός τέτοιου εγχειρήματος μέσα στον διαθέσιμο σχολικό χρόνο και χώρο ήταν πολλές και η διαδικασία πολύμηνη. Οι στόχοι που είχαν τεθεί επιτεύχθηκαν. Τα αποτελέσματα από την συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρόταση «ξεπέρασαν τις προσδοκίες όλων», όπως σημείωσαν τα ίδια τα παιδιά, αλλά και το κοινό που παρακολούθησε την θεατρική παράσταση. Στο πλαίσιο μη επιδοτούμενου Προγράμματος, με μόνα εφόδια την άνεση χρόνου που μας παρείχε και το μεράκι, έγινε πραγματικότητα η πολυπόθητη «μύηση» των μαθητών στην τέχνη. Το θέατρο ως «πάμμουσος παιδαγωγία»³⁹ μπορεί να χτίσει γέφυρες, να επαναπροσδιορίσει αξίες και πρότυπα, να ανοίξει δρόμους και να εφεύρει τρόπους προώθησης και εμπέδωσης ενός πολιτισμού του διαλόγου, στους αντίποδες ενός πολιτισμού της βίας. «Η ανθρωπότητα θα επιζήσει αν γίνει πιο σωστή στην καρδιά», επεσήμαναν οι μαθητές. Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση⁴⁰ προσφέρουν ευκαιρίες για ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων, καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης εισάγοντας τα άτομα στις αξίες του πολιτισμού. Η αναγνώριση του φαινομένου των Εθνικών Ευεργετών από τους μαθητές, συνιστά τιμή και ένα διαφορετικό «μνημόσυνο» προς εκείνα τα χαρισματικά πρόσωπα, τα οποία δεν έζησαν και ευεργέτησαν, αλλά έζησαν για να ευεργετήσουν.

37 Καλδή, Σ. (2008), Η διδακτική μέθοδος project στη σχολική τάξη: Χαρακτηριστικά και τρόποι διεξαγωγής στο πλαίσιο της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 91-103.

38 Δημαράκη, Ε. (2002), *Δυναμικές αναπαραστάσεις για τη διερευνητική μάθηση στην Ιστορία*. Στο: Χ. Κυνηγός & Ε. Δημαράκη (επιμ). *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα: Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*. Αθήνα: Καστανιώτης.

39 Η φράση «Πάμμουσος Παιδαγωγία» προέρχεται από το ομότιτλο Διεθνές Συνέδριο που οργανώθηκε και πραγματοποιήθηκε από το Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, με θέμα: «Το Θέατρο ως μορφολογικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία», στις 22-24 Νοεμβρίου 2013, στο Ωδείο Αθηνών.

40 Μαλαφάντης, Κ. & Καρέλα, Γ. (2012), *Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη*. Πρακτικά Συνεδρίου «Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές» (Τόμ. Α'). ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- (1956), *Τα Αθάνατα Έργα των Ηπειρωτών που ελάμπρυναν και αξιοποίησαν την πρωτεύουσα της Ελλάδος*. Αθήνα: Ηπειρωτική Φωνή.
- Γραμματάς, Θ. (2014), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική Έκφραση και Παιδαγωγία*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Δημαράκη, Ε. (2002), *Δυναμικές αναπαραστάσεις για τη διερευνητική μάθηση στην Ιστορία*. Στο Χ. Κυνηγός & Ε. Δημαράκη (επιμ). *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα: Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Διαθήκαι των Αειμνήστων Ευεργετών των Ιωαννίνων-εκδιδόμενοι υπό της Εφορείας και της Επιτροπής επί των ελέων της πόλεως*. (1887), Αθήνησιν: εκ του Τυπογραφείου των Αδελφών Περρή.
- Εποπτεία Δημοτικής Εκπαιδύσεως ή Ανώτερης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας. (1980), *Ηπειρώτες Ευεργέτες και η προσφορά τους στα Δημοτικά Σχολεία Ιωαννίνων*. Αφιέρωμα στο έτος «Ελληνικής Παραδόσεως», Ιωάννινα.
- Εργολάβος, Σπ. (1998), *Ηπειρωτικά Κληροδοτήματα*, Ιωάννινα: «Ηπειρος».
- Ζαφειριάδης, Κ., Δαρδουβής, Α. (2010), *Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Καλδή, Σ. (2008), Η διδακτική μέθοδος project στη σχολική τάξη: Χαρακτηριστικά και τρόποι διεξαγωγής στο πλαίσιο της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 91-103.
- Καραντζής, Ι. (2007), *Εφαρμογές βασικών αρχών της μάθησης στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κολλιιάδης, Ε. (2007), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Τόμ. Γ΄, Γνωστικές θεωρίες*, Ιδιωτική έκδοση.
- Κουν, Κ. (2000), *Κάνουμε Θέατρο για την ψυχή μας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Λαμπρίδης, Ι. (1981), *Ηπειρωτικά Αγαθοεργήματα*, Ιωάννινα: εκδ. Ε.Η.Μ.
- Λάμπρου, Σπ. (1930), «Περί των εν Αθήναις ιδρυμάτων», *Νέος Ελληνομνήμων*, τ. ΙΓ΄.
- Λυμπερόπουλος, Γ. (1981), Παναγιώτης Ν. Χατζηνίκου-Κονιτζιώτης (Ο Ευεργέτης). Ανάτυπο από το *Ηπειρωτικό Ημερολόγιο*, Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Κόνιτσας, Ιωάννινα.
- Μαλαφάντης, Κ. & Καρέλα, Γ. (2012), Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη. Πρακτικά Συνεδρίου «*Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*» (Τόμ. Α΄). ΕΚΠΑ, Αθήνα.

- Μιχαηλίδου, Μ., Πετρά, Ζ. (2015), Η Τέχνη διδάσκει και διδάσκεται, στο: *Λειτουργίες Νόησης και Λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην Ειδική Αγωγή*, τόμ. Ι., Πρακτικά 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών της Εκπαίδευσης. (19-21 Ιουνίου 2015), Αθήνα.
- Μπέττης, Στ. (1990), *Οι Ζωσιμάδες και η συμβολή τους στη Νεοελληνική Αναγέννηση. Η Ζωή και το Έργο τους* (Βραβείο της Ακαδημίας Αθηνών), Ιωάννινα: Ζωσιμαία Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη.
- Μπράτισης, Θ. (2018), *Έντεχνη μάθηση (Art- based Learning). Διδακτικές τεχνικές μέσω τέχνης: Παραδείγματα από την Έντεχνη Ηγεσία*. Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union, Έργο Νο 2015-1PT01-KA203-013106.
- Μυρτιώτης, Π. (2004), *Ζώης, Η θαυμαστή ιστορία ενός περίφημου Έλληνα*, Κύπρος.
- Οικονομίδου-Δούβλη, Ε. (2010), Αφιέρωμα στους Ηπειρώτες Ευεργέτες από τα παιδιά του Γυμνασίου Πεδινής. Εντυπωσίασε η θεατρική τους παράσταση. Με την υπογραφή της Μαρούλας Παπαευσταθίου-Τσάγκα, *Πρωινός Λόγος*, Ιωάννινα, 13/5/2010.
- Παπαευσταθίου-Τσάγκα, Μ. (2012), *Η ασκητική της Ευεργεσίας-Το φαινόμενο των Ηπειρωτών Ευεργετών, Ζώης Καπλάνης*, Ιωάννινα: Περιφέρεια Ηπείρου.
- Παπασταύρος, Α. (2009), *Ηπειρώτες Εθνικοί Ευεργέτες, Ένα μοναδικό παγκόσμιο φαινόμενο*. Ιωάννινα: Απειρωτών.
- Παπαχαρίση-Πάλλη, Α. (1988), Οι Εθνικοί Ευεργέτες της Ηπείρου και ειδικότερα της Βορείου Ηπείρου, Ανάτυπο από τα Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου: «*Βόρειος Ηπειρος-Άγιος Κοσμάς ο Αιτωλός*» (Κόνιτσα, 22-24 Αυγούστου 1987), Αθήναι.
- Πλατάρης-Τζίμας, Γ. (2004), *Κώδικας Διαθηκών-Μείζονες και Ελάσσονες Ευεργέτες Μετσόβου, Τόμος Α΄, Β΄, Γ΄*, Μέτσοβο-Αθήνα: Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Ιωαννίνων και Δήμος Μετσόβου.
- Πλωρίτης, Μ. (1996), «*Ένας Υπηρέτης-Αφέντης*», στον *Γκολντόνι Κάρλο. Υπηρέτης δύο αφεντάδων*, ελεύθερη απόδοση Μάριος Πλωρίτης. Αθήνα: Καστανιώτης. Στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) (2002), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (σσ. 301-302).
- Πουρκός, Μ. (2009), *Τέχνη, Παιχνίδι, Αφήγηση, Ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Ρόμπινσον, Κ. (1999), *Οι τέχνες στα σχολεία. Αρχές, Πρακτικές, Προβλέψεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Στεργιόπουλος, Κ. (1959), *Το νόημα της Ηπειρωτικής Ευποιΐας*. Ιωάννινα: Σύλλογος Δημοδιδασκάλων Ιωαννίνων.
- Σύνδεσμος Αποφοίτων Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων «Οι Ζωσιμάδες». (2010),

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **Μαρία Παπαευσταθίου** είναι αριστούχος του Τμήματος Κλασικών Σπουδών και Διδάκτωρ Ιστορίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Επίσης είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στις *Επιστήμες της Αγωγής* του Πανεπιστημίου Πατρών. Έχει συμμετάσχει με εισηγήσεις της σε επιστημονικά συνέδρια, πανελλήνια και διεθνή, ενώ μελέτες και άρθρα της φιλοξενούνται σε λογοτεχνικά και επιστημονικά περιοδικά. Έχει συγγράψει τέσσερα βιβλία. Υπηρετεί ως Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου των Φιλολόγων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο ΠΕ.Κ.Ε.Σ Ηπείρου.

Θεοδωρόπουλος Νικόλαος

**Δημιουργικότητα στην εκπαίδευση:
σύγχρονες θεωρητικές προτάσεις και
ερευνητικές εστιάσεις**

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται αναλυτικά η θεωρητική συζήτηση που εξετάζει τη φύση, τις μορφές και τις προϋποθέσεις ανάπτυξης της δημιουργικότητας η οποία σηματοδοτεί έναν επαναπροσδιορισμό των φιλοσοφικών και θεωρητικών παραδοχών της γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας. Γίνεται μια προσπάθεια να αποδοθούν οι ορισμοί της δημιουργικότητας τόσο σαν γενική φιλοσοφία όσο και στα εκπαιδευτικά συμφραζόμενα. Αναλύονται οι θεωρίες που προσπαθούν να εξηγήσουν τη δημιουργική σκέψη μέσα από διάφορα κριτήρια και προτείνονται τα σημεία στα οποία θα πρέπει να εστιάσει η επιστημονική έρευνα και η εκπαιδευτική πολιτική οι οποίες θα εγκαθιδρύσουν τη δημιουργικότητα ως νέα κουλτούρα στη διδακτική πράξη. Μια κουλτούρα η οποία δεν απαξιώνει το “παραδοσιακό” μοντέλο οργάνωσης της διδακτικής σχέσης αλλά λαμβάνει υπόψη της το σύνολο των γνωστικών, κοινωνικών και ψυχολογικών συνθηκών που πλαισιώνουν το μαθησιακό προφίλ των μαθητών εντάσσοντάς το σε ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον.

Λέξεις – κλειδιά: δημιουργικότητα, καινοτομία, εκπαίδευση, δημιουργική σκέψη

Creativity in education: contemporary theoretical and research orientations

Abstract

In this article the literature on the theoretical and research developments on creativity and innovation is summarized. Within this literature, most of the philosophical and the theoretical assumptions framing pedagogy and education are re-evaluated. We provide definitional details on the concept of creativity regarding its educational connotations and we analyze theories on creativity which try to explain creative learning and thinking. Special attention is given to the emphasis provided by educational policies and educational research on constructing a culture of creativity within educational practice. This is a culture which, although it does not undervalue the “traditional” model of knowledge”, it takes into consideration the totality of the cognitive, social and psychological conditions framing students’ learning profile by embedding them to contemporary learning contexts.

Keywords: creativity, innovation, education, creative thinking

1. Εισαγωγικά

Η έννοια της δημιουργικότητας όλο και περισσότερο κερδίζει έδαφος σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Πρόκειται για μια ουσιώδη και καίρια μετατόπιση στο φιλοσοφικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο της διδακτικής πράξης. Η δημιουργικότητα είναι μια έννοια και μια πρακτική της οποίας η έρευνα συνιστά διεπιστημονικό διακύβευμα. Ο λόγος είναι προφανής και έχει να κάνει με το ότι θα πρέπει κανείς να εξετάσει την οργανωσιακή κουλτούρα της δημιουργικότητας, την κοινωνική ψυχολογία που διέπει τις εργασιακές σχέσεις, το βαθμό εμπλοκής του ατόμου στην εργασιακή του ταυτότητα και τις κοινωνικές επιρροές που σχηματοποίησαν τις αξίες του εργαζόμενου, προκειμένου να έχει μια σφαιρική γνώση των εσωτερικών και των εξωτερικών κινήτρων για δημιουργικές πρακτικές. Εδώ, δεν θα πρέπει κανείς να αφήσει εκτός της προβληματικής του μελέτες που προέρχονται από το πεδίο της κοινωνικής ανθρωπολογίας, καθώς το πώς νοηματοδοτείται η δημιουργικότητα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα ήθη και τα έθιμα και τις πολιτισμικές κοσμοθεωρίες στη βάση των οποίων διαφορετικές κοινωνίες νοηματοδοτούν με διαφορετικό τρόπο την δημιουργικότητα. Πρόκειται λοιπόν για μια έννοια της οποίας η χρήση και το περιεχόμενο εξαρτάται τόσο από τις κυρίαρχες πολιτισμικές πεποιθήσεις όσο και από τις παραδοχές των επιστημονικών κλάδων μέσω των οποίων νοηματοδοτείται. Αφήνοντας κατά μέρος τις εννοιολογήσεις της δημιουργικότητας ως προϊόντος κάποιας «χαρισματικής προσωπικότητας»,

αρκετοί ερευνητές θεωρούν ότι το περιεχόμενο της δημιουργικότητας εστιάζει σε διαδικασίες επίλυσης προβλήματος, στον τρόπο που θέτει κανείς προβλήματα και ερευνητικά ερωτήματα και προτείνει τρόπους επεξεργασίας τους που θεωρούνται στην αρχή ασυνήθιστοι αλλά στην πορεία υιοθετούνται ως αυτονόητοι¹.

2. Ζητήματα Ορισμού

Η έννοια της δημιουργικότητας έρχεται να συνοψίσει μια αλλαγή παραδείγματος σε σχέση με τις παιδαγωγικές φιλοσοφίες και διδακτικές μεθοδολογίες που συγκροτούν την ίδια την μαθησιακή σχέση. Αυτός είναι και ο λόγος που στη σχετική βιβλιογραφία παρατηρείται μια αδυναμία να οριστεί πολύ συγκεκριμένα και περιοριστικά η εν λόγω έννοια, δηλαδή μέσα από έναν λειτουργικό ορισμό, κάτι το οποίο ενδεχομένως να ερχόταν και σε αντίθεση με τα όσα η ίδια η επιστημολογία της δημιουργικότητας προτάσσει.

Για τους Sternberg και Lubart² η δημιουργικότητα θεωρείται ως η ικανότητα να παραχθεί ένα έργο το οποίο είναι νέο και πρακτικό. Άλλοι συγγραφείς, όπως η Craft³, σε μια προσπάθεια να διαχειριστούν τα παραπάνω, συνδέουν την καινοτομία με τη δημιουργικότητα, επισημαίνοντας ότι ίδιον της τελευταίας είναι η ικανότητα να βλέπει κανείς σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον διαδικασίες και πρακτικές τις οποίες μέχρι τότε δεν είχε εντοπίσει κάποιος άλλος και οι οποίες είναι δυνατό να παράξουν νέες ιδέες. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και ο ορισμός των Craftetal⁴ για τους οποίους η καινοτομία είναι η ικανότητα να εισάγει κανείς σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον ιδέες και πρακτικές οι οποίες βελτιώνουν τα μέχρι τότε παραγόμενα αποτελέσματα. Για τους ερευνητές οι οποίοι συνδέουν την καινοτομία με τη δημιουργικότητα το πρόβλημα είναι ότι συχνά η δεύτερη ταυτίζεται με μια απροσδιόριστη έμπνευση αγνώστου προέλευσης η οποία χαρακτηρίζει κυρίως αυτό που αποκαλούμε ευφυΐες.

Μια τέτοια αντίληψη όμως δεν βοηθάει καθόλου αφού μυστικοποιεί την δημιουργικότητα και την αντιμετωπίζει ως προϊόν τυχαιότητας. Για το λόγο αυτό έχει αναπτυχθεί μια συστηματική ερευνητική απόπειρα να αποδομηθεί η παραπάνω σιωπηρή αντίληψη περί δημιουργικότητας και να προαχθεί μια ρητή προσέγγιση της δημιουργικότητας η οποία θα είναι προτασιακά αρθρωμένη και θα αναφέρεται σε συγκεκριμένες πτυχές της μαθησιακής πορείας, προκειμένου η δημιουργικότητα να αντιμετωπιστεί ως κάτι που μπορεί να καλλιεργηθεί στο σχολείο και να ενισχυθεί. Αυτό έχει επιχειρηθεί μέσα από την διάκριση της δημιουργικότητας σε «δημιουργικότητα με μεγάλο Δ» (big C creativity) και «δημιουργικότητα με μικρό Δ» (little c creativity), με την πρώτη να αναφέρεται στη δημιουργικότητα

1 Glibveanu, V.P. (2010): "Principles of a Cultural Psychology of Creativity". *Culture & Psychology*, 16(2), 147-163.

2 Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1993). Investing in Creativity. *Psychological Inquiry*, 4(3), 229 - 232.

3 Craft, A. (2005). *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. London: Routledge.

4 Craft, A., Jeffrey, B., & Leibling, M. (2001). *Creativity in education*. London: Continuum.

της εμβέλειας τύπου Mozart ή Einstein και η άλλη στην ικανότητα των ανθρώπων να βρίσκουν δημιουργικές λύσεις σε καταστάσεις για τις οποίες οι συνηθισμένες πρακτικές και ιδέες δεν έχουν εφαρμογές ή δεν είναι πλέον αποτελεσματικές. Η πρώτη μορφή δημιουργικότητας αφορά στους λίγους και παράγει αποτελέσματα τα οποία απολαμβάνουν την θεσμική αναγνώριση και κοινωνική εκτίμηση ενώ η δεύτερη αφορά τους πολλούς αλλά παρόλη την ικανότητά της να λύνει προβλήματα δεν χαίρει της ίδιας εκτίμησης. Στην εκπαίδευση ταιριάζει κυρίως η δεύτερη, αυτή είναι που πρέπει να καλλιεργηθεί και να προωθηθεί και αυτή είναι που εκφράζει τη συμπεριληπτική διάσταση της εκπαίδευσης.

Υπό αυτή την έννοια η δημιουργικότητα, α) μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε γνωστική περιοχή (και όχι μόνο στις τέχνες), β) είναι μια δεξιότητα που μπορεί να μαθευτεί (και όχι απλώς «ταλέντο»), γ) είναι αποτέλεσμα σκληρής δουλειάς (και όχι χαβαλέ), δ) προϋποθέτει γνώση του εκάστοτε πεδίου έρευνας (σε αντίθεση με όσους θεωρούν ότι δεν χρειάζεται πρότερη γνώση) και ε) είναι μια δεξιότητα της σκέψης και όχι μια ριζοσπαστική πράξη⁵. Με τον τρόπο αυτό, εκείνο που προωθείται είναι η αντίληψη ότι η δημιουργικότητα μπορεί να γίνει κτήμα όλων όσων μπορούν να ανταποκριθούν στα παραπάνω χαρακτηριστικά και όχι κάποιων «λίγων εκλεκτών».

Η προαναφερθείσα προσέγγιση της δημιουργικότητας έχει συγκεκριμένα προτερήματα. Το πρώτο είναι ότι προσδίδει στη δημιουργικότητα κριτήρια τα οποία βασίζονται σε μια αναπτυξιακή και πλαίσιακά αρθρωμένη κατανόηση και όχι σε κάποια γενικής φύσεως απαίτηση περί δημιουργικότητας. Για παράδειγμα, με τον τρόπο αυτό αναγνωρίζεται η διαφορετική αξία που μπορεί να έχει η σύλληψη και εφαρμογή μιας νέας ιδέας για ένα 11χρονο μαθητή σε σύγκριση με έναν 16χρονο. Το δεύτερο είναι ότι έμφαση πλέον δίνεται στη διαδικασία και όχι στο τελικό προϊόν, καθώς κομβικό ρόλο στη δημιουργικότητα παίζει η εξοικείωση με δεξιότητες σκέψης που αφορούν την επίλυση προβλημάτων ενός γνωστικού χώρου οι οποίες μπορούν να μεταφερθούν σε παρόμοια πλαίσια. Εδώ το βασικό επιχείρημα είναι ότι η δημιουργικότητα προϋποθέτει πρότερη γνώση μιας γνωστικής περιοχής, κάτι που θα εξοικειώσει το μαθητή με αυτό που οι ερευνητές αναφέρουν ως «knowhow» της καινοτομίας, δηλαδή της καινοτομίας ως πρακτική γνώση που επιτρέπει να παρατηρούμε τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο και να κάνουμε συνδέσεις⁶. Μάλιστα ο Boden⁷ επισημαίνει ότι αυτή η

5 Beghetto, R. A. (2007a). Creativity Research and the Classroom: From Pitfalls to Potential. In A.-G. Tan (Ed.), *Creativity: A Handbook for Teachers* (pp. 101-114). Singapore:

Beghetto, R. A. (2007b). Does creativity have a place in classroom discussion? Prospective Sharp, C. (2004). Developing Young Children's Creativity: what can we learn from research? teachers' response preferences. *Thinking Skills and Creativity*, 2, 1-9.

6 Nikolakopoulou, K., Koustourakis, M., Komis, V. & Ravanis, K. (2018), 'The discourse on the integration of ICT in STEM education: approaches expressed in texts on education in Greece (1984-2006)'. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 3(2): 70-93.

7 Boden, M. (2001). Creativity and Knowledge. In A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 95-102). London: Continuum.

εξοικείωση με το πεδίο εμπεριέχει το πέρασμα από τρία διαφορετικά είδη σχέσης με τη γνώση. Στο πρώτο, ο μαθητής μαθαίνει του «κανόνες του παιχνιδιού» και εξοικειώνεται με τα προβλήματα που αυτοί οι κανόνες προσδιορίζουν, στο δεύτερο, αυτό που απαιτείται είναι η παραγωγή νέων ιδεών μέσα από τον συνδυασμό των ήδη γνωστών πληροφοριών και τέλος, στο τρίτο είδος ο στόχος είναι ο πειραματισμός με την αλλαγή ενός ή περισσότερων από τους κανόνες του παιχνιδιού, κάτι που μπορεί να σημαίνει το να θέσει ο μαθητής νέα ερωτήματα ή να προσεγγίσει μια έννοια με έναν τρόπο που κανείς μέχρι τότε δεν είχε σκεφτεί. Πρόκειται με άλλα λόγια για ένα είδος πειθαρχημένης δημιουργικότητας το οποίο έχει τη δυνατότητα να αλλάξει τα αυτονόητα ενός μαθησιακού περιβάλλοντος.

3. Θεωρητικό Πλαίσιο

3.1. Η διαπολιτισμική βάση της δημιουργικότητας

Η σχέση της δημιουργικότητας με τον πολιτισμό και την κουλτούρα έχει αποτελέσει αντικείμενο της πολιτισμικής ψυχολογίας και κοινωνικής ανθρωπολογίας. Αυτό που έχει υποστηριχτεί είναι ότι, ανεξάρτητα από τους διαφορετικούς ορισμούς που κάθε πολιτισμός προτείνει για τη δημιουργικότητα, η δημιουργική δράση είναι κάτι που γίνεται μέσα σε έναν κοινωνικό κόσμο, είναι μια πράξη που παράγει κάτι με ένα νέο και σημαντικό τρόπο. Το ερώτημα που τίθεται στο πλαίσιο αυτών των επιστημονικών κλάδων είναι πότε, για ποιους και πώς μια δημιουργία είναι σημαντική; Τέτοιου είδους ερωτήματα είναι δύσκολο να μελετηθούν εμπειρικά για το λόγο ότι τα εκπαιδευτικά και πολιτικά συστήματα δείχνουν μια απροθυμία να καταστήσουν την δημιουργικότητα ως κριτήριο γραφειοκρατικής επιβράβευσης. Εν τούτοις τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια σταδιακή στροφή στη μελέτη της δημιουργικότητας που οφείλεται πρώτον στο ότι περάσαμε από το παράδειγμα της “μοναχικής ευφυΐας”, στο μοναχικό και δημιουργικό άτομο και στην ιδέα ότι οι καθημερινοί άνθρωποι είναι δημιουργικοί μόνο όταν συγκροτούν σχέσεις με άλλους⁸.

Αν και πλέον στερεότυπη μέσα από τα ΜΜΕ, η εικόνα του “μοναχικού ευφυούς” ερευνητή συνεχίζει να αντιμετωπίζει τα δημιουργικά άτομα ως σπάνια και τις ικανότητές τους ως κάτι που δεν μπορεί να εξηγήσει ο κοινός νους και την ευφυΐα τους ως προϊόν της θείας έμπνευσης ή κληρονομικής τύχης. Στην ψυχολογική έρευνα αυτό το μιντιακό στερεότυπο ξεπεράστηκε δίνοντας σταδιακά έμφαση στο ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν δυνατότητες δημιουργικότητας (creativity potential) και το οποίο, μακράν του να αποτελεί ίδιον μόνο των καλλιτεχνών, μπορεί να αναπτυχθεί στην καθημερινή ζωή⁹. Παρά αυτόν τον εκδημοκρατισμό

8 Mason, J.H. (2003). *The value of creativity: The origins and emergence of a modern belief*. Aldershot: Ashgate.
Salsetal, A., Fournier, M., & Sinichal, Y. (2007). Knowledge, communication, reflexive creativity and social change. In A. Sals & M. Fournier (Eds.), *Knowledge, communication and creativity* (pp. 3–30). London: Sage.

9 Montuori, A., & Purser, R. (1995). Deconstructing the lone genius myth: Toward a contextual view of

της δημιουργικότητας η ψυχολογική έρευνα εστίασε αποκλειστικά στο άτομο εξετάζοντας με ψυχομετρικές τεχνικές έμφυτες ικανότητες.

Πιο κοινωνιολογικά προσανατολισμένες προσεγγίσεις έχουν αμφισβητήσει αυτή την μονομέρεια εξετάζοντας την κοινωνική διάσταση της δημιουργικότητας η οποία αναλύεται ως μέρος μιας κοινωνικής σχέσης. Το πιο γνωστό μοντέλο μιας τέτοιας λογικής είναι αυτό της Amabile¹⁰ η οποία μελετά τα εσωτερικά κίνητρα της δημιουργικότητας. Όμως το μειονέκτημά της είναι ότι τελικά θέτει τον κοινωνικό παράγοντα σε δεύτερη μοίρα βλέποντας τον ως εξωτερική παράμετρο που απλώς διευκολύνει ή περιορίζει τη δημιουργικότητα.

Θεωρητικοί της πολιτισμικής ψυχολογίας έχουν υποστηρίξει ότι η κατανόηση της δημιουργικότητας προϋποθέτει την διαπολιτισμική έρευνα προκειμένου να εντοπιστούν οι πολιτισμικές διαφορές στις δημιουργικές δυνατότητες του ατόμου και το αν άτομα από συγκεκριμένες κουλτούρες είναι πιο δημιουργικά από κάποια άλλα. Ένα πρώτο εύρημα είναι ότι διαφορετικές κουλτούρες νοηματοδοτούν διαφορετικά τη δημιουργικότητα, οι Αγγλοσάξονες δίνουν έμφαση στο γνωστικό παράγοντα, οι Κινέζοι στις κοινωνικές επιρροές και οι Γερμανόφωνες χώρες στη δημιουργικότητα ως διαδικασία, ενώ οι ατομικιστικά προσανατολισμένες κοινωνίες είναι πιο δημιουργικές όταν τα μέλη τους παίρνουν σαφείς οδηγίες για το πώς να κάνουν κάτι¹¹. Σε κάθε περίπτωση πάντως η δημιουργικότητα είναι κάτι που πριμοδοτείται από όλες τις κοινωνίες με τη διαφορά να βρίσκεται στο ότι οι Δυτικές κοινωνίες σχετίζουν το αποτέλεσμα της δημιουργικότητας με τη επίλυση προβλήματος, οι Ανατολικές τη βλέπουν περισσότερο ως μια μορφή εσωτερικής αποκάλυψης.

Παρόμοιες έρευνες έχουν δείξει ότι η προσαρμογή έχει πολύ μεγαλύτερη αξία σε Αφρικάνα και Ασιατικά περιβάλλοντα από ό,τι σε δυτικά. Επίσης στις δυτικές κοινωνίες η δημιουργικότητα κρίνεται σε σχέση με το τελικό αποτέλεσμα, ενώ όταν εξετάζεται η διαδικασία αυτή αντιμετωπίζεται ως μια ευθύγραμμη σειρά γεγονότων που ωθούν το άτομο να κινείται από ένα γνωστό προς ένα άγνωστο σημείο το οποίο δεν έχει σχέση με το σημείο εκκίνησης. Αντίθετα, σε πιο “ανατολίτικα” περιβάλλοντα η δημιουργική διαδικασία είναι κυκλική, και εξαρτημένη από κάποιου είδους “φώτιση” και με αυτή την έννοια η δημιουργικότητα δεν θεωρείται κάτι άσχετο με την παράδοση ακριβώς διότι η δημιουργική πράξη ταυτίζεται με το να δίνει κανείς νέες ερμηνείες σε παλιές ιδέες και πρακτικές τις οποίες τα μέλη της κοινωνίας σέβονται¹².

creativity. *Journal of Humanistic Psychology*, 35(3), 69–112.

10 Amabile, T. M. (1990a). In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (Rev. ed.). Cresskill, NJ: Hampton Press.

11 Goncalo, J.A., & Staw, B.M. (2005). Individualism—collectivism and group creativity. Retrieved Oct 31, 2017 from Cornell University, School of Industrial and Labor Relations site, <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/obpubs/1>

12 Westwood, R., & Low, D. R. (2003). The multicultural muse: Culture, creativity and innovation. *International Journal of Cross Cultural Management*, 3(2), 235–259.

Η οπτική της πολιτισμικής ψυχολογίας αντιμετωπίζει την δημιουργικότητα ως μέρος της τετράδας Εαυτός – Άλλος – νέο δημιουργικό προϊόν – προγενέστερα δημιουργικά προϊόντα – γνώση. Υπό αυτή την έννοια η δημιουργικότητα είναι σχεσιακή από τη φύση της και δομείται δι-υποκειμενικά ως αποτέλεσμα ενός διαρκούς διαλόγου με αυτό που ήδη υπάρχει στην καθημερινή ζωή της κοινωνίας. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέσα από αυτό το πρίσμα και εξετάζουν σε μια διαπολιτισμική βάση τη δημιουργικότητα την προσεγγίζουν μέσα από το εξής τριμερές σχήμα: ατομικισμός – κολεκτιβισμός, αποφυγή της αβεβαιότητας και απόσταση δύναμης. Η διάκριση ατομικισμός – κολεκτιβισμός αναφέρεται στην ισχύ και στη συνοχή των δεσμών μεταξύ των ανθρώπων, με τους ανθρώπους οι οποίοι έχουν ατομικιστικό προσανατολισμό να ανήκουν στις δυτικές κοινωνίες και αυτούς που αξιοδοτούν την προσκόλληση σε συλλογικές αξίες να ανήκουν σε μη δυτικές κοινωνίες¹³.

Πάντως οι ερευνητές αναγνωρίζουν ότι δεν μπορούμε να ταξινομήσουμε τις κοινωνίες σε γενικευτικά σχήματα του τύπου “ατομικισμός – κολεκτιβισμός” και ότι ακόμα και αυτές οι έννοιες αποκτούν το νόημά τους μόνο σε σχέση με την πολιτισμική δομή. Για παράδειγμα πολλοί έχουν υποστηρίξει ότι η Κινέζικη κουλτούρα δεν μπορεί να αναχθεί στην ταμπέλα του κολεκτιβισμού καθώς οι σημερινές ασιατικές κοινωνίες έχουν αξίες επηρεασμένες και από δυτικά πρότυπα όπως είναι το σημερινό ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα, δίχως αυτό να σημαίνει ότι το επίπεδο της δημιουργικότητας έχει αλλάξει. Αντίθετα, έχει υποστηριχθεί ότι σε αυτά τα πολιτισμικά πλαίσια μπορεί να αναπτυχθεί δημιουργικότητα μέσα από έναν πιο καθοδηγητικό και ελεγχόμενο τρόπο¹⁴.

3.2. Ταξινόμηση θεωριών δημιουργικότητας

Όταν κανείς εξετάζει τη δημιουργικότητα θα πρέπει να είναι επιφυλακτικός απέναντι στην δίχως κριτήρια εξύμνησή της, με την έννοια ότι σίγουρα η αποκλίνουσα σκέψη θα πρέπει να ενθαρρύνεται αλλά αν γίνεται δίχως κριτήρια και καθοδήγηση θα καταλήξει σε χαοτικά και λάθος συμπεράσματα. Αυτή η προκαταρκτική παρατήρηση είναι αναγκαία προκειμένου να μην είναι κανείς απόλυτος με τις διαφορετικές θεωρίες που εξηγούν τη δημιουργική σκέψη.

Μια θεωρητική παράδοση λοιπόν επιχειρεί να προσεγγίσει τη δημιουργικότητα μέσα από το παραδοσιακό πρίσμα της επιστημονικής σκέψης,

13 Hofstede, G. (2001). *Cultures consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Shane, S. (1992). Why do some societies invent more than others? *Journal of Business Venturing*, 7(1), 29–47.

Shane, S. (1993). Cultural influences on national rates of innovation. *Journal of Business Venturing*, 8(1), 59–73.

14 Ho, D. Y. F., & Rainbow, T. H. H. (2008). Knowledge is a dangerous thing: Authority relations, ideological conservatism, and creativity in Confucian heritage cultures. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(1), 69–85.

σύμφωνα με την οποία δημιουργικό είναι αυτό που συμμορφώνεται με το σκοπό της αναζήτησης της αλήθειας, που παράγει εμπειρικά διαψεύσιμες υποθέσεις και αναπτύσσει φορμαλιστικά μοντέλα για να εξηγήσει τα κοινωνικά και φυσικά φαινόμενα. Από την άλλη μεριά υπάρχουν θεωρητικές παραδόσεις οι οποίες δίνουν μεγάλη έμφαση στη διαίσθηση και ενθαρρύνουν τα άτομα να πειραματιστούν με υποθέσεις που δεν εξαντλούν την χρησιμότητα τους σε ό,τι είναι παρατηρήσιμο.

Πρόκειται για παραδόσεις οι οποίες είναι κάθετα αντίθετες στον εμπειρισμό ως επιστημολογικού θεμελίου γνώσης του κόσμου. Όμως, το ότι σε αυτές τις θεωρίες προιμοδοτείται η παραγωγή υποθέσεων δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν κριτήρια καλής και κακής υπόθεσης. Τουναντίον, αυτά σχετίζονται με τις επιστημονικά τεκμηριωμένες μεθόδους έρευνας, με την επιστημονική κριτική και με βάση το αν είναι ικανές να παράξουν θεωρητικά επιχειρήματα τα οποία θα είναι διαψεύσιμα.

Ανεξάρτητα από τη στάση που έχουν οι θεωρητικοί της δημιουργικής σκέψης απέναντι στην επιστημονική πρακτική, οι θεωρίες της δημιουργικότητας διακρίνουν ανάμεσα στο κατά πόσο υποκειμενική ή αντικειμενική είναι η δημιουργικότητα. Στο ίδιο πλαίσιο κάποιοι θεωρούν ότι το να αντιμετωπίζει κανείς τη δημιουργικότητα ως αποτέλεσμα του ευφυούς νου έχει ως αποτέλεσμα το να μην μπορούμε να διακρίνουμε ανάμεσα στο αποτέλεσμα και στην εμπειρία της δημιουργικότητας.

Η δημιουργική εμπειρία αφορά στην υποκειμενική διάσταση της δημιουργικότητας η οποία σχεδόν σπάνια καταλήγει σε κάτι συγκεκριμένο και δύσκολα μπορεί να επικοινωνηθεί από το άτομο λόγω της αδυναμίας του να το θεματοποιήσει λεκτικά. Όπως προαναφέραμε, κάποιοι έχουν προτείνει τη διάκριση μεταξύ κοινωνικά σημαντικών (eminent) δημιουργικότητων (π.χ. μια μουσική σύνθεση) και δημιουργικότητων που αφορούν στην καθημερινή ζωή (π.χ. μια καινοτομία στην μαγειρική). Όμως μια τέτοια διάκριση συσκοτίζει διαφορές και συγχύσεις που έχουν να κάνουν με το πως η κοινωνία και οι αξίες της ορίζουν τη δημιουργικότητα.

Σε μια προσπάθεια να ξεπεραστούν οι εν λόγω αδυναμίες άλλοι ερευνητές έχουν εμπλουτίσει την εν λόγω διάκριση μιλώντας για μικρο-δημιουργικότητα η οποία αναφέρεται σε μορφές δημιουργικότητας που αφορούν το υποκείμενο και έχουν να κάνουν με τις προσωπικές και συναισθηματικές της διαστάσεις και για δυναμικά κοινωνικά αναγνωρισμένες μορφές δημιουργικότητας οι οποίες μπορεί να μην έχουν ακόμα αποκτήσει το στάτους της κοινωνικής αποδοχής αλλά και δεν εξαντλούνται σε προσωπικές εκλάμψεις.

Πιο σύγχρονοι θεωρητικοί της δημιουργικότητας την εξετάζουν ανάλογα με την όψη που αναδεικνύει. Έτσι, έχουν αναπτυχθεί θεωρίες που εστιάζουν στα έξι διαφορετικά Ρ της δημιουργικότητας: την διαδικασία (Process), το προϊόν (Product), το πρόσωπο (Person), τη θέση (Place), την πειθώ (Persuasion) και την

δυνατότητα (Potential)¹⁵. Ειδικότερα, η έννοια της διαδικασίας αναφέρεται στη μελέτη των γνωστικών μηχανισμών που παράγουν τη δημιουργική σκέψη.

Οι θεωρίες αυτές εξετάζουν τα στάδια μέσα από τα οποία περνά η δημιουργική σκέψη¹⁶. Μερικά από τα βασικά ερωτήματα αυτή της παράδοσης έχουν να κάνουν με το πόσο διαφέρουν οι γνωστικοί μηχανισμοί της δημιουργικής από τη μη δημιουργική σκέψη, πόσο συνειδητή ή ασυνειδητή είναι και πόσο τυχαία ή προϊόν συστηματικού στοχασμού είναι. Ακόμη υπάρχουν οι θεωρίες που εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στο τελικό προϊόν της κοινωνικά αναγνωρισμένης δημιουργικότητας και στην προσωπικότητα του δημιουργού, αδιαφορώντας όμως για τη διαδικασία ή για το ενδεχόμενο να είναι κανείς δημιουργικός αλλά όχι κοινωνικά αναγνωρισμένος. Αντίθετα η θεωρητική παράδοση της προσωπικότητας εστιάζει στον εντοπισμό των ειδικών εκείνων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που συνδέονται άμεσα με τη δημιουργικότητα, όπως εσωτερικά κίνητρα, διεγερμένα ενδιαφέροντα, ανοιχτότητα σε ριψοκίνδυνες και νέες εμπειρίες και αυτονομία. Πολλοί εκτιμούν ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είναι αναγκαία αλλά όχι ικανή συνθήκη δημιουργικότητας¹⁷.

Η επόμενη θεωρητική παράδοση δίνει έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο και στο γενικότερο κλίμα μέσα στο οποίο ζει το άτομο. Υπάρχει αξιόλογο σώμα ερευνών που εξετάζει τους παράγοντες που διευκολύνουν ή αποτρέπουν τα άτομα από το να δράσουν δημιουργικά. Αυτό που έχει βρεθεί είναι ότι η δημιουργικότητα αναπτύσσεται σε περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν και επιβραβεύουν την εξερεύνηση, την ανεξαρτησία στην εργασία και την παραγωγή αυθεντικών και νέων ιδεών¹⁸. Κάποιοι άλλοι ερευνητές περιγράφουν την δημιουργικότητα ως πειθώ, με την έννοια ότι δημιουργικοί είναι αυτοί που μπορούν να πείθουν τα άλλα άτομα ότι είναι τέτοια. Στο πλαίσιο αυτού του σκεπτικού έχει φανεί ότι πειστικά άτομα είναι εκείνα που μπορούν να επηρεάσουν τις γενικές κατευθύνσεις που θα πάρει ένας τομέας δραστηριότητας. Τέλος υπάρχει και μια σειρά ερευνών που εξετάζουν το είδος των εκπαιδευτικών και μαθησιακών συνθηκών και ευκαιριών που πρέπει να υπάρχουν προκειμένου να μπορούν τα άτομα να εκφράσουν τις δυνατότητες που ενδεχομένως υπάρχουν για να δράσουν δημιουργικά.

Περνώντας στις πιο οργανωμένες θεωρητικές παραδόσεις που έχουν μελετήσει τη δημιουργικότητα, θα λέγαμε ότι οι λεγόμενες αναπτυξιακές θεωρίες είναι οι πλέον πρακτικές γιατί μας βοηθούν να καταλάβουμε την προέλευση της δημιουργικότητας και το πώς πρέπει να διαμορφωθεί το περιβάλλον για να πραγματοποιηθούν οι δημιουργικές δυνατότητες των ατόμων. Με άλλα λόγια

15 Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657–687.

16 Mace, M. A., & Ward, T. (2002). Modeling the creative process: A grounded theory analysis of creativity in the domain of art making. *Creativity Research Journal*, 14, 179–192.

17 Feist, G. J., & Barron, F. X. (2003). Predicting creativity from early to late adulthood: Intellect, potential, and personality. *Journal of Research in Personality*, 37, 62–88.

18 Amabile, T. M. (1990b). Within you, without you: The social psychology of creativity, and beyond. In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (pp. 61–91). Newbury Park, CA: Sage.

οι αναπτυξιακές θεωρίες δίνουν έμφαση στο πρόσωπο, στο πλαίσιο και στις δυνατότητες της δημιουργικής δράσης και σκέψης.

Για παράδειγμα έρευνες έχουν δείξει ότι οι γονείς των δημιουργικών παιδιών είναι πιο πιθανό να εκθέτουν τα παιδιά τους σε πολλαπλές μαθησιακές και κοινωνικές εμπειρίες και να είναι και οι ίδιοι δημιουργικοί, σε σύγκριση με τους γονείς μη δημιουργικών παιδιών. Σημαντική είναι επίσης και η ανεξαρτησία που δείχνουν οι γονείς απέναντι στη δημιουργική πρωτοβουλία των παιδιών τους¹⁹. Άλλες έρευνες έχουν εξετάσει την οικογενειακή δομή (σειρά γέννησης, ηλικιακή απόσταση μεταξύ των συγγενών, θέση μέσα στην οικογένεια) και έχουν εντοπίσει μια τάση για δημιουργικότητα που δείχνουν τα παιδιά που γεννιούνται στη μέση σειρά και τα οποία έχουν μια επαναστατική διάθεση λόγω του ότι μεγαλώνουν σε οικογένειες με γονείς και συγγενείς σε μεγαλύτερη ηλικία απέναντι στους οποίους θέλουν να ξεγεραθούν ή να τους αποσπάσουν την προσοχή.

Η δημιουργικότητα είναι ένας τρόπος να ξεγεραθούν απέναντι στις γονεϊκές αξίες²⁰. Οι πιο αξιόπιστες και δυνατές ερευνητικές περιοχές των αναπτυξιακών θεωριών είναι οι διαχρονικές (longitudinal) έρευνες. Για παράδειγμα σε μια έρευνα που μελέτησε χαρισματικά αγόρια σε μια περίοδο είκοσι ετών φάνηκε ότι στα παιδικά τους χρόνια είχαν οικογενειακή υποστήριξη στην πραγματοποίηση των γνωστικών και συναισθηματικών μεταβάσεων που είναι αναγκαίες για την δημιουργικότητα²¹.

Μια άλλη θεωρητική παράδοση με μεγάλο σώμα ερευνών είναι διαδικασιακές ή θεωρίες των σταδίων οι οποίες εξετάζουν τη δομή και τη φύση της δημιουργικής διαδικασίας με όρους σταδίων. Η πιο γνωστή είναι η θεωρία των σταδίων του Wallas, σύμφωνα με την οποία στο πρώτο στάδιο, της προετοιμασίας, το άτομο συγκεντρώνει πληροφορίες και οριοθετεί το πρόβλημα, έπειτα είναι το στάδιο της «περίσκεψης» (incubation) όπου τα άτομο αποστασιοποιείται για λίγο από το πρόβλημα προκειμένου να αναστοχαστεί και, αν το στάδιο αυτό έχει αποτέλεσμα, στο επόμενο στάδιο πραγματοποιείται η διασαφήνιση, δηλ. η πραγμάτωση της ιδέας ή της λύσης του προβλήματος. Αν και πολλοί έχουν ταυτίσει το στάδιο αυτό με την μεταφορά της «φλασιάς» (δηλ. με το «α χα!!!» όταν μας κατεβαίνει μια ιδέα), ο Gruber²² θεωρεί ότι αυτή η έμπνευση έχει πίσω της μια ιστορία που μπορεί

19 Albert, R. S., & Runco, M. A. (1999). A longitudinal study of exceptional giftedness and creativity. *Creativity Research Journal*, 12, 161–164.

20 Gaynor, J. L. R., & Runco, M. A. (1998). Family size, birth order, age-interval, and the creativity of children. *Journal of Creative Behavior*, 26, 108–118.

21 Albert, R. S., & Runco, M. A. (1999). A longitudinal study of exceptional giftedness and creativity. *Creativity Research Journal*, 12, 161–164.

Helson, R. (1999). A longitudinal study of creative personality in women. *Creativity Research Journal*, 12, 89–101.

Plucker, J. A. (1999). Is the proof in the pudding? Reanalyses of Torrance's (1958 to present) longitudinal data. *Creativity Research Journal*, 12, 103–114.

22 Gruber, H. E. (1981). On the relation between 'aha' experiences and the construction of ideas. *History of Science*, 19, 41–59.

να την εξηγήσει. Τέλος, το τελικό στάδιο είναι αυτό της επαλήθευσης, όπου το άτομο δοκιμάζει το κατά πόσο οι ιδέες του λύνουν το πρόβλημα.

Η πιο γνωστή και προφανής κριτική που έχει ασκηθεί στο μοντέλο αυτό είναι το ότι είναι ευθύγραμμο ενώ στην πράξη τα στάδια αυτά μπορεί να επικαλύπτονται καθώς μπορεί κανείς να επανέλθει από το στάδιο της επαλήθευσης σε αυτό της περίσκεψης. Πολλοί θεωρητικοί έχουν επεξεργαστεί περαιτέρω το εν λόγω μοντέλο και έχουν αναπτύξει ενδιαφέρουσες θεωρίες πάνω στο στάδιο της προετοιμασίας εστιάζοντας στο πώς βρίσκει κανείς ένα πρόβλημα ή στο πώς το κατασκευάζει²³.

Μια άλλη πολύ σημαντική θεωρητική παράδοση εξετάζει τις γνωστικές διαδικασίες του νου που είναι απαραίτητες για τη δημιουργική σκέψη, είτε αυτές έχουν να κάνουν με καθολικές ικανότητες όπως η προσοχή ή η μνήμη είτε με ατομικές διαφορές όπως η αποκλίνουσα σκέψη. Κάποιοι εκτιμούν ότι η δημιουργικότητα έχει άμεση σχέση με τον συνειρμό, με την έννοια ότι κάποια άτομα έχουν την γνωστική ικανότητα να σχετίζουν με αποτελεσματικό τρόπο ιδέες που φαινομενικά είναι μακρινές ή μια με την άλλη. Αυτά τα άτομα μπορούν να σχετίζουν έννοιες μεταξύ τους και να τις εφαρμόζουν δημιουργικά σε ένα πρόβλημα.

Από τις μελέτες αυτές προέκυψαν οι δημοφιλείς θεωρίες περί συγκλίνουσας και αποκλίνουσας σκέψης²⁴. Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι δεν θα πρέπει να ταυτίζουμε την πρώτη με τη δημιουργικότητα και τη δεύτερη με την προβλεψιμότητα καθώς νεότερες έρευνες έχουν επισημάνει ότι και οι δυο μορφές σκέψης μπορούν να παράξουν δημιουργικές δράσεις και ιδέες²⁵. Σε κάθε περίπτωση η πλειοψηφία των ερευνητών που κινούνται σε αυτή την κατεύθυνση εκτιμούν ότι η ικανότητα συνδυασμών διαφορετικών εννοιών είναι αυτή που οδηγεί στον εντοπισμό ιδιοτήτων των φαινομένων που μέχρι τότε ήταν μη παρατηρήσιμες και αυτή που διευκολύνει την αφαιρετική σκέψη.

Από τις πιο πρόσφατες θεωρίες της δημιουργικότητας που αντλούν από τη γνωστική παράδοση είναι αυτές που βασίζονται στην επίλυση προβλήματος και στην εξειδικευμένη γνώση²⁶. Εδώ η έμφαση είναι στο πρόσωπο και στη διαδικασία, με την έννοια ότι αυτό το οποίο εξετάζεται ως παράγοντας καθοριστικός για τη δημιουργικότητα είναι η εξειδικευμένη γνώση που έχει το άτομο πάνω σε μια γνωστική περιοχή και ότι το άτομο είναι τόσο πιο δημιουργικό όσο περισσότερο αντιμετωπίζει τον τομέα γνώσης του ως μια σειρά από προβλήματα που χρήζουν

23 Getzels, J. W., & Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*. New York: Wiley.

Mumford, M. D., Reiter-Palmon, R., & Redmond, M. R. (1994). Problem construction and cognition: Applying problem representation tactics in ill-defined domains. In M. A. Runco (Ed.), *Problem finding, problem solving, and creativity* (pp. 3–39). Norwood, NJ: Ablex.

24 Guilford, J. P. (1980). Some changes in the structure of intellect model. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 1–4.

25 Cropley, A. (2006). In praise of convergent thinking. *Creativity Research Journal*, 18, 39–404.

26 Weisberg, R. W. (2006). *Creativity: Understanding innovation in problem solving, science, invention, and the arts*. Hoboken, NJ: Wiley.

επίλυσης. Το σκεπτικό αυτής της θεωρίας είναι ότι όσο πιο καλός γνώστης του τομέα ενδιαφέροντος (π.χ. στο επάγγελμα του, ή ένας μαθητής στο σχολείο) είναι κανείς στον οποίο εμπλέκεται, τόσο πιο πιθανό είναι να είναι αποτελεσματικός στα προβλήματα που του θέτει αυτός ο τομέας ή να είναι δεκτικός στο να αντιμετωπίζει τον τομέα αυτόν με όρους προβλήματος.

Έρευνες έχουν δείξει ότι αυτό το σκεπτικό έχει μεγαλύτερη εφαρμογή στους τομείς της τέχνης, της επιστήμης ή της μουσικής σύνθεσης²⁷. Από αυτές τις έρευνες έχει φανεί ότι χρειάζονται κατά μέσο όρο δέκα χρόνια προκειμένου να κατακτήσει κανείς τις εξειδικευμένες γνώσεις ενός τομέα ενδιαφέροντος, να τις κάνει ενσώματες διαθέσεις προκειμένου να παράξει κάτι δημιουργικό. Προφανώς και αναγνωρίζεται ότι είναι μια διαδικασία κοπιώδης, αλλά όχι μη επιτεύξιμη ή αδιανόητη.

Μια ενδιαφέρουσα ανταπάντηση στην θεωρία αυτή προβάλλει ως αντίρρηση τη θέση ότι η επίλυση προβλήματος βασίζεται σε μια παραδοχή που θεωρείται δεδομένη ενώ δεν θα έπρεπε να είναι: το ότι το άτομο μπορεί και αντιλαμβάνεται κάτι ως πρόβλημα που χρήζει επίλυσης, αυτό δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένο για το λόγο ότι το να πει κανείς ότι κάτι είναι πρόβλημα προϋποθέτει μια διαδικασία κρίσης. Άρα αυτό που θα πρέπει να εξεταστεί, υποστηρίζουν όσοι ασκούν την εν λόγω κριτική, είναι η υποκειμενική εμπειρία δια της οποίας βρίσκει κανείς ένα πρόβλημα και το συγκροτεί ως τέτοιο. Αυτή η κριτική έχει αποκρυσταλλωθεί ως θεωρία εύρεσης του προβλήματος²⁸.

Η διαδικασία εύρεσης του προβλήματος είναι ανεξάρτητη από τη λύση του, με την έννοια ότι πολλές φορές αυτό που προτείνεται ως λύση σε ένα πρόβλημα δεν έχει προέλθει από προγενέστερη γνώση. Η έρευνα των Getzels & Csikszentmihalyi²⁹ ήταν η πρώτη που έδειξε ότι η δημιουργικότητα έχει τις ρίζες της σε εσωτερικά κίνητρα και σε υπαρξιακές διαστάσεις της προσωπικότητας οι οποίες καταλήγουν σε διερευνητικές διαδικασίες που δεν έχουν προβλεφθεί από την προγενέστερη εξειδικευμένη τους γνώση. Η αδυναμία αυτής της θεωρίας όμως είναι ότι δεν μπορεί εύκολα να διαψευστεί για το λόγο ότι είναι διαισθητικά τα κριτήρια για το αν αυτό που προτάθηκε ως πρόβλημα από το άτομο προήλθε πράγματι από τα υπαρξιακά ενδιαφέροντά του.

Από τη συζήτηση αυτή δεν θα μπορούσε να λείπει η εξελικτική θεώρηση, δηλαδή αυτή που δίνει προτεραιότητα στη βιολογική διάσταση της δημιουργικότητας με βάση τη θεωρία του Δαρβίνου. Το πιο γνωστό μοντέλο αυτής της θεώρησης³⁰ αντιμετωπίζει την δημιουργικότητα ως εμπεριέχουσα δυο

27 Kozbelt, A. (2008). Gombrich, Galenson, and beyond: Integrating case study and typological frameworks in the study of creative individuals. *Empirical Studies of the Arts*, 26, 51–68.

28 Runco, M. A. (Ed.). (1994). *Problem finding, problem solving, and creativity*. Norwood, NJ: Ablex.

29 Getzels, J. W., & Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*. New York: Wiley.

30 Simonton, D. K. (2004). *Creativity in science: Chance, logic, genius, and zeitgeist*. New York: Cambridge University Press.

γνωστικής φύσης στάδια, ένα που έχει να κάνει με το ότι το άτομο συνδυάζει ιδέες με έναν κάπως τυφλό τρόπο, μη συνειδητό και ένα δεύτερο που έχει να κάνει με την συνειδητή επεξεργασία αυτών των ιδεών. Το μοντέλο αυτό έχει δείξει με ποιο τρόπο η δημιουργικότητα εξελίσσεται αναπτυξιακά και κατά τη μετάβαση από τη μια ηλικιακή φάση στην άλλη, εστιάζοντας στην έννοια της «αναπτυξιακής δυνατότητας» (creativepotential). Το εξελικτικό μοντέλο πάντως είναι δομημένο σε συγκεκριμένες παραδοχές.

Πρώτον, λόγω της πολυπλοκότητας της δημιουργικής διαδικασίας, οι δημιουργοί έχουν μικρό έλεγχο πάνω στην εξέλιξη της δημιουργίας τους. Δεύτερον, οι ίδιοι οι δημιουργοί δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως καλοί κριτές των αποτελεσμάτων τους. Τέλος, οι αδυναμίες της θεωρητικής παράδοσης του εξελικτισμού είναι ότι αποδίδει θεωρητική σπουδαιότητα στην τύχη ως επεξηγηματικό παράγοντα της δημιουργικότητας και ότι δεν διασαφηνίζει επακριβώς τις λεπτομέρειες της διαδικασίας δια των οποίων σχηματοποιείται η δημιουργικότητα μέσα από τα αναπτυξιακά στάδια. Επίσης, έχει αμφισβητηθεί το Δαρβινιστικό σκεπτικό αυτής της θεωρίας που λέει ότι οι ιδέες είναι σε μια κατάσταση αδράνειας και κάποια στιγμή κινητοποιούνται και δεν δίνεται καθόλου έμφαση στο πως το πλαίσιο ενεργοποιεί αυτές τις ιδέες.

Στις μέρες μας έχει αναπτυχθεί μια θεωρητική τάση που εξετάζει τη δημιουργικότητα συγκροτώντας τυπολογίες δημιουργικής προσωπικότητας οι οποίες μεταξύ τους παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές³¹. Σε μια από τις πιο γνωστές τυπολογίες³² έχει υποστηριχτεί ότι υπάρχουν δυο τύποι δημιουργών, αυτοί που πειραματίζονται κινητοποιούμενοι από αισθητικά κίνητρα και αυτοί των οποίων η καινοτομία είναι πιο εννοιολογική. Η διαφορά έγκειται στο ότι βλέπουν διαφορετικά τη δημιουργική διαδικασία. Για τους πρώτους, η δημιουργική διαδικασία είναι μια πάλη με ματαιώσεις, ξεκινούν δίχως μια ξεκάθαρη στόχευση για το που πάνε, προχωράνε με δοκιμή και σφάλμα και δυσκολεύονται να πούνε πότε ολοκληρώθηκε αυτό που κάνουν και επειδή βασίζονται σε μεγάλο βαθμό σε προγενέστερα αποκτημένη εξειδικευμένη γνώση, αργούν να παράξουν κάτι δημιουργικό. Αντίθετα, οι δεύτεροι προετοιμάζουν ενδελεχώς την πορεία τους, ξέρουν τους σκοπούς τους εξ αρχής και πότε ολοκληρώνεται η πορεία τους και το αποτέλεσμα της δημιουργίας τους έρχεται πιο σύντομα χρονικά σε σύγκριση με τους πρώτους. Οι αδυναμίες αυτού του μοντέλου είναι ότι δύσκολα επαληθεύονται οι προβλέψεις που απορρέουν από αυτό και είναι δύσκολο να πει κανείς που τελειώνει η μια τυπολογία και που αρχίζει η άλλη, καθώς συχνά στην πράξη υπάρχουν επικαλύψεις των χαρακτηριστικών των τύπων.

Η τελευταία θεωρητική παράδοση είναι αυτή των συστημικών θεωριών

31 Kozbelt, A. (2008). Gombrich, Galenson, and beyond: Integrating case study and typological frameworks in the study of creative individuals. *Empirical Studies of the Arts*, 26, 51–68.

32 Galenson, D. W. (2006). *Old masters and young geniuses: The two life cycles of artistic creativity*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

της δημιουργικότητας για τις οποίες η δημιουργικότητα δεν αντιμετωπίζεται ως μια αυτόνομη και ξεχωριστή οντότητα αλλά ως ενταγμένη σε ένα σύστημα παραγόντων που αλληλεξαρτώνται. Αυτή η παράδοση είναι πιο ποιοτικά προσανατολισμένη από όλες τις προηγούμενες αφού αναζητά τις λεπτομέρειες της δημιουργικότητας χρησιμοποιώντας και ποιοτικές έρευνες. Μια από τις πιο γνωστές εξ αυτών είναι αυτή των Gruber & Wallace³³ οι οποίοι εξέτασαν αρχαιακό υλικό από την ιστορία ζωής του Δαρβίνου και προσπάθησαν να δουν πως εξελίχθηκε η ιδέα της φυσικής επιλογής που διατύπωσε. Σε αυτή αλλά και σε άλλες μελέτες περίπτωσης η έμφαση δε είναι να εξετάσει τις λεπτομέρειες της δημιουργικότητας σε γνωστικό επίπεδο αλλά το πώς αυτές οι λεπτομέρειες αλληλεπιδρούν με τους σκοπούς, τις γνώσεις και τον τρόπο σκέψης του ατόμου, αλλά και με ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες. Μια από τις πιο γνωστές συστημικές θεωρίες που έχουν διατυπωθεί είναι του Csikszentmihalyi³⁴ ο οποίος αντί να θέσει το ερώτημα «τι είναι η δημιουργικότητα» έθεσε το ερώτημα «που βρίσκεται η δημιουργικότητα».

Το σκεπτικό αυτής της μετατόπισης είναι ότι αντί να αναζητήσει τη δημιουργικότητα στο άτομο το ίδιο, υποστήριξε ότι η δημιουργικότητα αναδύεται στην αλληλεξάρτηση τριών πραγμάτων: α) στο σώμα γνώσης που υπάρχει κάθε φορά σε ένα επιστημονικό πεδίο, β) στο άτομο που αποκτάει αυτές τις γνώσεις και τις επεξεργάζεται και γ) στο πεδίο, δηλ. στο σύνολο των ειδικών του τομέα οι οποίοι αποφασίζουν ποιες δημιουργικές σκέψεις και δράσεις αξίζουν να θεωρηθούν σημαντικές. Είναι προφανές ότι αυτή η θεωρία προσεγγίζει τη δημιουργικότητα όχι σαν αποτέλεσμα της ευφυΐας του ατόμου αλλά ως το συλλογικό προϊόν διαπροσωπικών εμπειριών.

4. Συμπέρασμα – Δημιουργικότητα στην εκπαίδευση: Σύγχρονοι ερευνητικοί προσανατολισμοί

Από τη μέχρι τώρα σύνοψη της θεωρητικής συζήτησης για τη δημιουργικότητα, δυο είναι οι βασικές ιδέες που προκύπτουν. Πρώτον, ότι η δημιουργικότητα είναι ένα είδος εμπειρίας που σχετίζεται με την υποκειμενική κατάσταση του ατόμου, με το κατά πόσο το άτομο απολαμβάνει να εμπλέκεται σε κάτι. Πρόκειται για μια ιδέα η οποία σχετίζεται άμεσα με τις προσωπικές αξίες του ατόμου. Δεύτερον, τα εσωτερικά κίνητρα παίζουν καθοριστικό ρόλο όχι μόνο στην παραγωγή

33 Gruber, H. E., & Wallace, D. B. (1999). The case study method and evolving systems approach for understanding unique creative people at work. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

34 Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 325–228). New York: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.

δημιουργικής σκέψης και δράσης αλλά και στο συλλογικό ευ ζην του εργασιακού περιβάλλοντος. Οι δύο αυτές ιδέες εκβάλλουν στην ιδέα ότι το σύστημα των αξιών του ατόμου είναι επίσης καθοριστικός παράγοντας ο οποίος επηρεάζει το πως θα σχετιστεί με το εργασιακό του περιβάλλον. Έτσι λοιπόν τα κίνητρα και οι αξίες συνιστούν βασικούς παράγοντες δια των οποίων σχηματοποιούνται οι στάσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην εισαγωγή δημιουργικών δράσεων και καθορίζουν την ποιότητα της υλοποίησής τους. Συνεπώς η επιστημονική έρευνα που βασίζεται στη δημιουργικότητα θα πρέπει να εστιάσει στη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την έμφαση στα « εξωτερικά εμπόδια» στην περιγραφή των υποκειμενικών λογικών που πλαισιώνουν τη στάση που θα έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην υλοποίηση δημιουργικών δράσεων.

Ο λόγος της μετατόπισης της έμφασης από την μελέτη εμποδίων στην διερεύνηση των αξιών είναι διττός, αφενός διότι έτσι προσπερνάμε την συμπεριφοριστική παραδοχή που διέπει τις μελέτες εμποδίων οι οποίες, άλλοτε ρητά και άλλοτε άρητα, βασίζονται στην ιδέα ότι αν αλλάξει κανείς τους εξωτερικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή των δημιουργικών δράσεων θα αλλάξει και η ποιότητα της εφαρμογής τους και αφετέρου διότι εξετάζοντας το αξιακό σύστημα των εκπαιδευτικών, αυτό που κάνουμε είναι να μελετάμε τους εκπαιδευτικούς όχι αποκομμένους από το περιβάλλον τους αλλά ως ενταγμένους σε πραγματικές κοινωνικές σχέσεις και καταστάσεις μέσα στις οποίες διαμορφώνονται οι αξίες τους. Με τον τρόπο αυτό, το «περιβάλλον» δεν αντιμετωπίζεται ως απλό «εξωτερικό εμπόδιο» ή ως «ερέθισμα» κατά την συμπεριφοριστική ορολογία, αλλά ως συγκροτητικό στοιχείο δια του οποίου μορφοποιείται η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις δημιουργικές δράσεις. Σε καμία περίπτωση με το σκεπτικό αυτό δεν πρέπει να υποτιμηθεί η έλλειψη υποδομών, η ανυπαρξία «εξωτερικών» κινήτρων ή η έλλειψη ελεύθερου χρόνου στον αν και με ποιο τρόπο υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί δημιουργικές δράσεις, καθώς τα λεγόμενα «εξωτερικά εμπόδια» πρέπει να ληφθούν υπόψη. Όμως αυτό το οποίο έχει μελετηθεί λιγότερο είναι ο υποκειμενικός παράγοντας και συγκεκριμένα η σχέση ανάμεσα στις αξίες και στην εμπλοκή με δημιουργικές πρακτικές. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η εστιασμένη στην δημιουργικότητα εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να λάβει υπόψη της και τον υποκειμενικό παράγοντα στην ανάληψη δημιουργικών δράσεων και όχι μόνο τις εξωτερικές επιβραβεύσεις ή τα θεσμικά εμπόδια. Μια τέτοια εκπαιδευτική πολιτική, για παράδειγμα, θα είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τις οπτικές των εκπαιδευτικών για την δημιουργικότητα και όχι αποκομμένη από αυτές. Σε αντίθετη περίπτωση, η όποια εκπαιδευτική πολιτική για την δημιουργικότητα θα είναι δύσκολο να εφαρμοστεί για το λόγο ότι οι εκπαιδευτικοί θα νιώθουν ότι τους επιβάλλεται να κάνουν κάτι δίχως να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες τους. Μ' άλλα λόγια, η εγκαθίδρυση της δημιουργικότητας ως τρόπου οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας προϋποθέτει την ανάπτυξη μιας αντίστοιχης κουλτούρας στο πλαίσιο της οποίας

οι εκπαιδευτικοί θα νιώθουν ότι αξίζει τον κόπο να εμπλακούν σε δημιουργικές εκπαιδευτικές δράσεις.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Albert, R. S., & Runco, M. A. (1999). A longitudinal study of exceptional giftedness and creativity. *Creativity Research Journal*, 12, 161–164.
- Amabile, T. M. (1990a). In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (Rev. ed.). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Amabile, T. M. (1990b). Within you, without you: The social psychology of creativity, and beyond. In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (pp. 61–91). Newbury Park, CA: Sage.
- Beghetto, R. A. (2007a). Creativity Research and the Classroom: From Pitfalls to Potential. In A.-G. Tan (Ed.), *Creativity: A Handbook for Teachers* (pp. 101-114). Singapore:
- Beghetto, R. A. (2007b). Does creativity have a place in classroom discussion? Prospective
- Boden, M. (2001). Creativity and Knowledge. In A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 95-102). London: Continuum.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. London: Routledge.
- Craft, A., Jeffrey, B., & Leibling, M. (2001). *Creativity in education*. London: Continuum.
- Cropley, A. (2006). In praise of convergent thinking. *Creativity Research Journal*, 18, 39–404.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 325–228). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.
- Feist, G. J., & Barron, F. X. (2003). Predicting creativity from early to late adulthood: Intellect, potential, and personality. *Journal of Research in Personality*, 37, 62–88.
- Galenson, D. W. (2006). *Old masters and young geniuses: The two life cycles of artistic creativity*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gaynor, J. L. R., & Runco, M. A. (1998). Family size, birth order, age-interval, and the creativity of children. *Journal of Creative Behavior*, 26, 108–118.

- Getzels, J. W., & Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*. New York: Wiley.
- Glăveanu, V.P. (2010): “Principles of a Cultural Psychology of Creativity”. *Culture & Psychology*, 16(2), 147-163.
- Gruber, H. E. (1981). On the relation between ‘aha’ experiences and the construction of ideas. *History of Science*, 19, 41–59.
- Gruber, H. E., & Wallace, D. B. (1999). The case study method and evolving systems approach for understanding unique creative people at work. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guilford, J. P. (1980). Some changes in the structure of intellect model. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 1–4.
- Helson, R. (1999). A longitudinal study of creative personality in women. *Creativity Research Journal*, 12, 89–101.
- Ho, D. Y. F., & Rainbow, T. H. H. (2008). Knowledge is a dangerous thing: Authority relations, ideological conservatism, and creativity in Confucian heritage cultures. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(1), 69–85.
- Hofstede, G. (2001). *Cultures consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kozbelt, A. (2008). Gombrich, Galenson, and beyond: Integrating case study and typological frameworks in the study of creative individuals. *Empirical Studies of the Arts*, 26, 51–68.
- Mace, M. A., & Ward, T. (2002). Modeling the creative process: A grounded theory analysis of creativity in the domain of art making. *Creativity Research Journal*, 14, 179–192.
- Mason, J.H. (2003). *The value of creativity: The origins and emergence of a modern belief*. Aldershot: Ashgate.
- Montuori, A., & Purser, R. (1995). Deconstructing the lone genius myth: Toward a contextual view of creativity. *Journal of Humanistic Psychology*, 35(3), 69–112.
- Mumford, M. D., Reiter-Palmon, R., & Redmond, M. R. (1994). Problem construction and cognition: Applying problem representation tactics in ill-defined domains. In M. A. Runco (Ed.), *Problem finding, problem solving, and creativity* (pp. 3–39). Norwood, NJ: Ablex.
- Nikolakopoulou, K., Koustourakis, M., Komis, V. & Ravanis, K. (2018), ‘The discourse on the integration of ICT in STEM education: approaches expressed in texts on education in Greece (1984-2006)’. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 3(2): 70-93.
- Plucker, J. A. (1999). Is the proof in the pudding? Reanalyses of Torrance’s

- (1958 to present) longitudinal data. *Creativity Research Journal*, 12, 103–114.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657–687.
- Runco, M. A. (Ed.). (1994). *Problem finding, problem solving, and creativity*. Norwood, NJ: Ablex.
- Salsetal, A., Fournier, M., & Sutchal, Y. (2007). Knowledge, communication, reflexive creativity and social change. In A. Sals & M. Fournier (Eds.), *Knowledge, communication and creativity* (pp. 3–30). London: Sage.
- Shane, S. (1992). Why do some societies invent more than others? *Journal of Business Venturing*, 7(1), 29–47.
- Shane, S. (1993). Cultural influences on national rates of innovation. *Journal of Business Venturing*, 8(1), 59–73.
- Sharp, C. (2004). Developing Young Children’s Creativity: what can we learn from research? teachers’ response preferences. *Thinking Skills and Creativity*, 2, 1-9.
- Simonton, D. K. (2004). *Creativity in science: Chance, logic, genius, and zeitgeist*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1993). Investing in Creativity. *Psychological Inquiry*, 4(3), 229 - 232.
- Weisberg, R. W. (2006). *Creativity: Understanding innovation in problem solving, science, invention, and the arts*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Westwood, R., & Low, D. R. (2003). The multicultural muse: Culture, creativity and innovation. *International Journal of Cross Cultural Management*, 3(2), 235–259.

Ιστοσελίδες

- Goncalo, J.A., & Staw, B.M. (2005). Individualism—collectivism and group creativity. Retrieved Oct 31, 2017 from Cornell University, School of Industrial and Labor Relations site, <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/obrpubs/1>

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο **Θεοδωρόπουλος Νικόλαος** είναι Διδάκτωρ στις Επιστήμες της Αγωγής του Πανεπιστημίου Πατρών. Έχει πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές στη Διδακτική των Θετικών Επιστημών του Τμήματος ΤΕΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών. Είναι απόφοιτος του ΠΤΔΕ Πατρών και εργάζεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Έχει δημοσιεύσει σε περιοδικά του εξωτερικού και τα ενδιαφέροντα του εστιάζουν σε ζητήματα Καινοτομίας στο χώρο της εκπαίδευσης.

Σέργης Γεώργιος

Η διδασκαλία της Γλώσσας μέσω διδακτικών σεναρίων: Θεωρία και πράξη

Περίληψη

Η εργασία αυτή στόχο έχει στο να προσεγγίσει εναλλακτικά το γλωσσικό μάθημα, μέσω ενός διδακτικού σεναρίου, το οποίο άπτεται άμεσα των ενδιαφερόντων των μαθητών και καθιστά το μάθημα ευχάριστο και δημιουργικό. Αρχικά, αφού κάνουμε μία σύντομη αναφορά στη θεωρία του διδακτικού σεναρίου, σχεδιάζουμε ένα δικό μας, στοχεύοντας στην εφαρμογή όσων περιγράφηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας. Στο Παράρτημα παρουσιάζεται το σενάριο έτοιμο για ενδεχόμενη σχολική χρήση σε μαθητές της Στ' δημοτικού.

Τα κείμενα που προτείνονται φροντίσαμε να είναι ενδιαφέροντα για τα παιδιά, αλλά να έχουν και κάποιο αντίκρισμα, δηλαδή να υπάρχει και κάποιο δίδαγμα σε ορισμένα από αυτά, όπως για την παιδική εκμετάλλευση. Στόχος του σεναρίου είναι οι μαθητές να διδαχθούν με παιγνιώδη τρόπο κάποια γραμματικά και λεξιλογικά φαινόμενα, αλλά ταυτόχρονα να παραγάγουν προφορικό και γραπτό λόγο, γι' αυτό προσπαθήσαμε να αποφύγουμε παρωχημένες ασκήσεις και δώσαμε ιδιαίτερη έμφαση στις ασκήσεις με αξιοποίηση διάφορων εκπαιδευτικών λογισμικών (ελεύθερα στο Διαδίκτυο) και στη χρήση άλλων ηλεκτρονικών

εργαλείων, π.χ. ηλεκτρονικά λεξικά. Τέλος σημειώνουμε ότι το παρόν σενάριο δεν έχει εφαρμοστεί στην πράξη.

Λέξεις-κλειδιά: διδακτικό σενάριο, διδασκαλία γλωσσικού μαθήματος, αξιοποίηση ΤΠΕ, εκπαιδευτικά λογισμικά

The pedagogy of Language through educational scripts; Theory and Practice

Abstract

The purpose of this work is to approach the Language course alternatively by using an educational script which is directly relevant to students' interests and makes the lesson enjoyable and creative. Initially, after making an extensive reference to the educational script theory, we design our own aiming at the implementation of what is described in the theoretical part of our work. The third section of this work presents the script ready for potential school use.

We have made sure that the texts we propose are interesting for children, but also have some feedback. We tried to avoid obsolete vocabulary and grammar exercises and particular emphasis is given on utilization of various educational software (online free) and on the use of other electronic tools, e.g. electronic dictionaries.

Keywords: educational script, pedagogy of Language course, utilization of electronic tools, educational software

Εισαγωγή

Η ραγδαία οικονομική, τεχνολογική και κοινωνική ανάπτυξη του σύγχρονου δυτικού κόσμου έχει δημιουργήσει ένα απαιτητικότερο περιβάλλον ως προς την απόκτηση δεξιοτήτων από τα μέλη μιας κοινωνίας, γεγονός που δεν μπορεί να μην απασχολεί την εκπαίδευση. Είναι αλήθεια ότι τα σχολικά εγχειρίδια έχουν σταματήσει να είναι επίκαιρα, καθώς η συγγραφή τους ολοκληρώθηκε σχεδόν πριν δύο δεκαετίες. Ένας από τους τρόπους εκσυγχρονισμού του μαθήματος είναι και η μέθοδος του διδακτικού σεναρίου, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει ηλεκτρονικά μέσα, ώστε το μάθημα να γίνει πιο διαδραστικό. Επιπλέον, το μάθημα της Γλώσσας απαιτεί να δίνεται έμφαση στους στόχους και λιγότερο στην ύλη και αυτό είναι κάτι που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αξιοποίησης ενός σεναρίου, όπως επίσης δίνεται και η δυνατότητα επιλογής της κατάλληλης θεωρίας για τη διδασκαλία της Γλώσσας, π.χ. κειμενοκεντρική, επικοινωνιακή κτλ., από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό.

Η εργασία αυτή έχει στόχο να προάγει την πρακτική του διδακτικού σεναρίου ως εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, καθώς

παρέχονται στους μαθητές εμπειρίες για μάθηση με νόημα και αξιοποιούνται στρατηγικές που δίνουν έμφαση στην έρευνα και την κριτική σκέψη.

1. Θεωρητικό μέρος

Η μέθοδος του διδακτικού σεναρίου είναι μία σχετικά νέα προσέγγιση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Οι όροι *διδακτικό σενάριο* ή *σενάριο διδασκαλίας* ή *εκπαιδευτικό σενάριο* αποδίδουν τους αγγλικούς *educational scenario* και *educational script*. Ένα διδακτικό σενάριο αποτελεί σχεδιασμό μιας διδασκαλίας καθορίζοντας τις ενέργειες των διδασκόντων και των διδασκόμενων· είναι ένα πλαίσιο με συγκεκριμένη οργάνωση της διδασκαλίας, περιλαμβάνοντας ταυτόχρονα διαδοχικά βήματα που στόχο έχουν να οικοδομήσουν τη γνώση¹.

Το εκάστοτε διδακτικό σενάριο ενέχει τα χαρακτηριστικά του σχεδίου μαθήματος, καθώς και του σχεδίου εργασίας (project), όμως το σενάριο είναι μεγαλύτερο σε διάρκεια του πρώτου και μικρότερο σε διάρκεια από το δεύτερο².

Βασικό ρόλο για την επιτυχή έκβαση μιας διδασκαλίας διαδραματίζει τόσο το υλικό που θα χρησιμοποιήσει ο διδάσκων όσο και οι μέθοδοι διδασκαλίας που θα ακολουθηθούν. Από το παρόν σενάριο προκρίνεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες³.

Οι συνήθειες παιδαγωγικές πρακτικές ενός διδακτικού σεναρίου είναι η ανακαλυπτική μάθηση⁴. Αυτού του είδους η μάθηση υποστηρίζει ότι «για να μάθει το υποκείμενο πρέπει να δράσει σε συγκεκριμένα αντικείμενα» και ακολουθώς αποκτά τη γνώση. Σύμφωνα με έρευνες, απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία αυτής της μεθόδου είναι οι μαθητές να κατέχουν δεξιότητες ανακάλυψης και να μπορούν να γενικεύσουν μια υπόθεση, να προβλέψουν την έκβαση, π.χ., κάποιας άσκησης και να αναλύσουν δεδομένα⁵. Τα παιδιά μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν,

1 Ιορδανίδου, Α. & Παπαϊωάννου, Π. (2014). Το διδακτικό σενάριο στο μάθημα της Γλώσσας. Στο: *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 34, Πρακτικά της 34^{ης} Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. (Θεσσαλονίκη 17 – 18 Μαΐου 2013). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, σ.σ. 156-157.

Μικρόπουλος, Τ. & Μπέλλου, Ι. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

2 Ιορδανίδου, Α. & Παπαϊωάννου, Π. (2014). Το διδακτικό σενάριο στο μάθημα της Γλώσσας. Στο: *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 34, Πρακτικά της 34^{ης} Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. (Θεσσαλονίκη 17 – 18 Μαΐου 2013). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, σ.157.

3 Καραντζής, Ι. & Μάνεσης, Ν. [επιστ. επιμ.] (2013). *Σχέδια μαθήματος για το δημοτικό σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Πάτρα: Gotsis, σ. 26.

4 Ιορδανίδου, Α. & Παπαϊωάννου, Π. (2014). Το διδακτικό σενάριο στο μάθημα της Γλώσσας. Στο: *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 34, Πρακτικά της 34^{ης} Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. (Θεσσαλονίκη 17 – 18 Μαΐου 2013). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, σ.157.

5 Κόκκοτας, Π. (2004). *Βασικές θέσεις της διδακτικής των φυσικών επιστημών*. Στο: http://old.primedu.uoa.gr/sciedu/new_ant/new_theories.htm (προσπελάστηκε στις 6/2/2020).

Van Joolingen, W. (1998). Cognitive tools for discovery learning. *International Journal of Artificial Intelligence*

όπως επίσης και να μαθαίνουν μέσω δράσης.

Το σενάριο σήμερα είναι άμεσα συνυφασμένο με την υποστήριξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), κυρίως με την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών λογισμικών, που είναι σχεδιασμένα βάσει παιδαγωγικών αρχών⁶. Ο λόγος χρήσης των ΤΠΕ είναι διττός, καθώς είναι ένας ελκυστικός τρόπος μάθησης για τα παιδιά, αλλά επίσης ευνοούν και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, ανάλογα με τις προτιμήσεις τους.

2. Διδακτικό σενάριο: Εισαγωγικά στοιχεία

2.1. Ταυτότητα σεναρίου

Τίτλος: Ένα σοκολατένιο ταξίδι

Διδακτικό αντικείμενο: Γλώσσα

Σύνδεση διδακτικών αντικειμένων (διαθεματικότητα): Γεωγραφία, Ιστορία, Φυσική

Διδακτική ενότητα: Διατροφή, 4^ο κεφάλαιο, Α' τεύχος

Τάξη: Στ' Δημοτικού

Χρονική διάρκεια: επτά διδακτικά δίωρα

2.2. Στόχοι διδακτικού σεναρίου βάσει του Α.Π.

Κειμενικοί στόχοι: Αναφορικός (ενημερωτικά κείμενα, δημοσιογραφικά άρθρα) και κατευθυντικός λόγος (κείμενα οδηγίων). Άλλοι τύποι κειμένων: λογοτεχνικά και συνταγές.

Λεξικογραφηματικοί στόχοι: εγκλίσεις, κλίση και ορθογραφία προστακτικής, ονοματική φράση, πολυλεκτικά σύνθετα, παραγωγή και σύνθεση, συνώνυμα και αντίθετα.

2.3. Επιμέρους στόχοι

Γνωστικοί στόχοι: 1) Να ξέρουν να γράφουν ένα άρθρο και μία επιστολή. 2) Να γνωρίζουν να σχηματίζουν την προστακτική των απλών και των σύνθετων ρημάτων και την ορθογραφία τους. 3) Να γνωρίζουν να μετατρέπουν ένα ρήμα από τη μία εγκλίση στην άλλη. 4) Να γνωρίζουν να χρησιμοποιούν ονοματικές φράσεις. 5) Να ονομάζουν και να εντοπίζουν τα πολυλεκτικά σύνθετα. 6) Να ξέρουν να βρίσκουν τα συνώνυμα και τα αντώνυμα των λέξεων. 7) Να γνωρίζουν πότε μία λέξη είναι σύνθετη και πότε παράγωγη. 8) Να αναγνωρίζουν την ετυμολογική πληροφορία από ένα λεξικό. 9) Να γνωρίζουν να χρησιμοποιούν τα ηλεκτρονικά λεξικά και άλλα εκπαιδευτικά λογισμικά.

in Education, 10.

6 Μικρόπουλος, Τ. & Μπέλλου, Ι. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Στόχοι δεξιότητων: 1) Να μπορούν να συνεργάζονται και ο καθένας να περιορίζεται στον ρόλο που του έχει ανατεθεί. 2) Να είναι ικανοί να παράγουν γραπτό λόγο αξιοποιώντας το επικοινωνιακό πλαίσιο (περίσταση επικοινωνίας). 3) Να είναι σε θέση να μετασχηματίζουν ένα ρήμα από τη μία έγκλιση στην άλλη. 4) Να μπορούν να γράφουν ονοματικές φράσεις. 5) Να είναι ικανοί να χρησιμοποιούν ηλεκτρονικά λεξικά και να ξέρουν πώς να αξιοποιούν κατάλληλα τις πληροφορίες από το κάθε πεδίο τους, π.χ. να βρουν την ετυμολογία μιας λέξης. 6) Να είναι ικανοί να βρίσκουν συνώνυμα-αντώνυμα, να ξεχωρίζουν τις παράγωγες από τις σύνθετες λέξεις και να εντοπίζουν τα πολυλεκτικά σύνθετα.

2.4. Αναμενόμενα αποτελέσματα

Μετά το πέρας του σεναρίου αναμένεται οι μαθητές να χειρίζονται αποτελεσματικά τα ηλεκτρονικά εργαλεία που θα αξιοποιήσουν για το παρόν σενάριο. Επιπλέον, θα γνωρίζουν και θα είναι ικανοί να γράφουν ένα άρθρο και μία επιστολή και θα μπορούν να παράγουν ένα επιχειρηματολογικό κείμενο. Τέλος, αναμένεται να χειρίζονται αποτελεσματικά τις εγκλίσεις των ρημάτων και να είναι ικανοί να αναγνωρίζουν τις σύνθετες και παράγωγες λέξεις.

2.5. Αξιολόγηση

Από τους αναφερθέντες επιμέρους στόχους είναι πολύ σημαντικό να ελέγξουμε αν τα παιδιά έχουν εμπεδώσει πώς σχηματίζονται οι εγκλίσεις των ρημάτων και αν αναγνωρίζουν τις σύνθετες και τις παράγωγες λέξεις.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να ελέγξουμε αν έχουν αποκτήσει τη δεξιότητα να αναζητούν συγκεκριμένες πληροφορίες από το ηλεκτρονικό λεξικό της Κοινής νεοελληνικής, αφού είναι μία πολύ σημαντική δεξιότητα που θα αποβεί εξαιρετικά χρήσιμη για τη μετέπειτα πορεία κάθε παιδιού.

Τέλος, οι μαθητές αναμένεται να είναι ικανοί να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο. Ο προφορικός θα πρέπει να καλλιεργηθεί κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του σεναρίου στην τάξη. Αντίθετα, ο γραπτός θα αξιολογηθεί αρχικά μέσω της ομαδικής εργασίας με τη γραφή ενός άρθρου (1^ο κεφάλαιο) και στη συνέχεια μέσω του Φύλλου εργασίας και τη σύνταξη μιας επιστολής, αξιοποιώντας ό,τι διδάχθηκαν και ό,τι ειπώθηκε στην τάξη για το θέμα της παραγωγής που τους ζητείται (εν προκειμένω για την παιδική εκμετάλλευση).

Όλα τα προηγούμενα θα διαπιστωθεί αν έχουν επιτευχθεί μέσω του Φύλλου εργασίας που θα δοθεί σε κάθε παιδί και θα πρέπει οι ασκήσεις του να επιλυθούν μεμονωμένα από κάθε μαθητή μετά το πέρας και των τεσσάρων κεφαλαίων του σεναρίου.

2.6. Σκεπτικό διδακτικού σεναρίου

Το παρόν διδακτικό σενάριο περιστρέφεται γύρω από τη σοκολάτα, ένα θέμα ιδιαίτερα ελκυστικό στα παιδιά όλων των ηλικιών. Μέσα από τα κείμενα γίνεται προσπάθεια προσέγγισης διάφορων θεματικών περιοχών (π.χ. παιδική εκμετάλλευση, συνέπειες στην υγεία από την υπερκατανάλωση σοκολάτας).

Για την παρουσίαση των παραπάνω θεματικών έχουν επιλεγεί και τα ανάλογα κείμενα, τα οποία έχουν διασκευαστεί ώστε να είναι κατάλληλα για διδασκαλία (π.χ. έχουν αφαιρεθεί ή διασκευαστεί κάποιες «σκληρές» λέξεις). Τα κείμενα φροντίσαμε να προέρχονται κατά βάση από έγκυρες πηγές ή να είναι κείμενα καταξιωμένου συγγραφέα και οπωσδήποτε να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών.

Το σενάριό μας δεν είναι δασκαλοκεντρικό αλλά μαθητοκεντρικό. Μέσα από αυτό προσπαθούμε να δώσουμε ευκαιρίες στους μαθητές να αυτενεργήσουν και να είναι ενεργοί μέσα στο μάθημα και όχι απλά παθητικοί δέκτες. Επίσης, οι περισσότερες δραστηριότητες (πλην της παραγωγής γραπτού λόγου) είναι ομαδοσυνεργατικές, καθώς θέλουμε να τους εμψυχήσουμε την ιδέα της συνεργασίας και της ομαδικότητας. Η χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου επιτρέπει στα παιδιά να παίρνουν πρωτοβουλίες και αποφάσεις, να ασκούνται στην κριτική και στην έκφραση των σκέψεών τους με ακρίβεια. Η σωστή συνεργασία των ατόμων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαχείριση του χρόνου και στην εύρεση των σωστών απαντήσεων. Οι ρόλοι που έχουν μαθητές είναι συγκεκριμένοι και δεν υπεισέρχεται ο ένας στις αρμοδιότητες του άλλου εξασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο ηρεμία και σωστή συνεργασία μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, υπάρχει ο συντονιστής (ο οποίος είναι υπεύθυνος για τον συντονισμό της ομάδας του), ο γραμματέας (ο οποίος αναλαμβάνει τον ρόλο της καταγραφής των ζητούμενων στοιχείων), αυτός που ανακοινώνει αποτελέσματα (δηλαδή αυτός που διαβάζει την απάντηση της ομάδας του στις υπόλοιπες ομάδες) και ένα μέλος (το οποίο μπορεί να βοηθάει τον γραμματέα κρατώντας και αυτό κάποιες σημειώσεις).

Τέλος, πιστεύουμε ότι το σενάριό μας είναι αναγκαίο, διότι εμπεριέχει κάποια σύγχρονα στοιχεία διδασκαλίας, που στα σχολικά εγχειρίδια απουσιάζουν, π.χ. ειδικά λογισμικά για τη διδασκαλία του λεξιλογίου.

2.7. Γνωστικό αντικείμενο

Το σενάριό μας περιλαμβάνει διάφορα κειμενικά είδη και επικεντρώνεται στη διδασκαλία των εγκλίσεων και ιδίως στη συνοπτική προστακτική, δευτερευόντως δε στη διδασκαλία των ονοματικών φράσεων. Τέλος, περιέχονται ασκήσεις λεξιλογίου, π.χ. παράγωγες-σύνθετες λέξεις, πολυλεκτικά σύνθετα κ.ά.

Προαπαιτούμενες γνώσεις: σχηματισμός εγκλίσεων, ονοματικές φράσεις,

πολυλεκτικά σύνθετα, παραγωγή-σύνθεση λέξεων και συνώνυμα-αντώνυμα.

2.8. Χρονισμός και διάρκεια

Το σενάριο έχει σχεδιαστεί να υλοποιηθεί εντός επτά διδακτικών διώρων (δεκατέσσερις ώρες). Στο πρώτο κεφάλαιο θα διατεθούν τέσσερις ώρες· στο δεύτερο, στο τρίτο, στο τέταρτο κεφάλαιο και στο φύλλο εργασίας θα διατεθούν από δύο ώρες σε καθένα. Το σενάριο σχεδιάζουμε να υλοποιηθεί στην αρχή του σχολικού έτους αντικαθιστώντας (κάποια κεφάλαια) ή συμπληρώνοντας την ενότητα *Διατροφή* της Στ' Δημοτικού.

2.9. Οργάνωση της τάξης

Για την καλύτερη εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας προτείνεται η ένωση δύο θρανίων με σκοπό τη δημιουργία ενός τετραγώνου. Με αυτό τον τρόπο τα τέσσερα άτομα της κάθε ομάδας κοιτάζονται κατά πρόσωπο, συζητούν ευκολότερα χωρίς να δημιουργούν φασαρία. Οι ομάδες καλό είναι να περιλαμβάνουν δύο δυνατούς και δύο αδύνατους μαθητές, ώστε οι πρώτοι να βοηθούν τους δεύτερους και να υπάρξει όφελος και από τις δύο πλευρές. Το σενάριο λαμβάνει χώρα μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα. Επίσης, απαραίτητη είναι η χρήση της αίθουσας υπολογιστών για ορισμένες δραστηριότητες, π.χ. δημιουργία εννοιολογικού χάρτη.

Για την υλοποίηση του σεναρίου είναι απαραίτητη η πρόσβαση στο Διαδίκτυο, ενώ τα υλικά που θα χρειαστεί να είναι διαθέσιμα είναι οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, ο διαδραστικός πίνακας, προβολικό μηχάνημα (προτζέκτορας) και εκτυπωτής.

2.10. Πορεία διδασκαλίας

2.10.1. Πρώτο κεφάλαιο

Με την έναρξη του σεναρίου θα γίνει προβολή ολιγόλεπτου [βίντεο](#) σχετικού με το πρώτο κείμενο που θα δοθεί στους μαθητές και θα αφορά την παιδική εργασία στις κακαοφυτείες. Σκοπός μας είναι να κεντριστεί το ενδιαφέρον των μαθητών μέσω του βίντεο και να δοθεί το έναυσμα για την επεξεργασία του κειμένου. Απώτερος στόχος μας είναι να φτάσουν στην ενσυναίσθηση και να αποτυπώσουν τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Μετά από την προβολή θα ακολουθήσει μια σύντομη διερευνητική συζήτηση και θα δοθεί η γραπτή αποτύπωση του βίντεο σε κείμενο. Τα παιδιά θα χωριστούν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Κάθε μέλος της ομάδας θα έχει μία συγκεκριμένη αρμοδιότητα, δηλαδή: γραμματέας, συντονιστής, εκπρόσωπος και

ένα μέλος. Επιπρόσθετα, θα τους διευκρινιστεί ότι κάθε μέλος δε θα παρεμβαίνει στις αρμοδιότητες του άλλου.

Ο δάσκαλος θα ζητήσει από τα παιδιά να διαβάσουν προσεκτικά το ενημερωτικό κείμενο. Μετά την ανάγνωση ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τους υπερσυνδέσμους που υπάρχουν μέσα σ' αυτό, για να παρουσιάσει στους μαθητές κάποιες γεωγραφικές πληροφορίες (μέσω Google Earth και του διαδραστικού πίνακα) για τις περιοχές που μνημονεύονται στο κείμενο (Μάλι και Ακτή Ελεφαντοστού):

Η σκοτεινή όψη της σοκολάτας

Ο βραβευμένος Δανός δημοσιογράφος Μίκι Μιστράτι ερευνά το εμπόριο παιδιών και την παράνομη παιδική εργασία στη βιομηχανία της σοκολάτας.

Στο Μάλι και στη γειτονική Ακτή Ελεφαντοστού καταφέρνει να κάνει γυρίσματα στα κρυφά. Ακόμα και επτάχρονα παιδιά δουλεύουν σε σκληρή και επικίνδυνη δουλειά, στις φυτείες, κόβουν το κακάο και κουβαλούν βαριά φορτία. Περίπου 109.000 παιδιά 7 έως 14 ετών απομακρύνονται από τις οικογένειές τους ή αγοράζονται για 230 ευρώ για να δουλέψουν σκληρά στις κακαοφυτείες.

Τα παιδιά μεταφέρονται από διάφορα χωριά στους σταθμούς των λεωφορείων, που αναχωρούν για τα σύνορα. Μόλις πλησιάζουν στα σύνορα, ανεβαίνουν σε μοτοσυκλέτες μελών του κυκλώματος εκμετάλλευσης των παιδιών, που ακολουθούν το λεωφορείο, καταλήγοντας στους ιδιοκτήτες των φυτειών κακάο.

Η σοκολάτα είναι η πιο βελούδινη απόλαυση αλλά την ώρα που πασαλείβει εκατομμύρια προσωπάκια, ταυτόχρονα καταδικάζει σε απελπισία τα «παιδιά του κακάο» στην Ακτή Ελεφαντοστού, που εργάζονται για την παραγωγή της. Οι συνεντεύξεις με παιδιά που τα ελευθέρωσαν, με ακτιβιστές, με δουλεμπόρους, με κυβερνητικούς παράγοντες και με αστυνομικούς αποκαλύπτουν μια πολύ πιο σκοτεινή όψη της σοκολάτας από αυτήν που μας παρουσιάζουν οι σοκολατοβιομηχανίες.

Γνωστές σοκολατοβιομηχανίες υπέγραψαν το 2001 το *Πρωτόκολλο του Κακάο* με τη δέσμευση να εξαλειφθεί πλήρως η παιδική εργασία στο κακάο έως το 2008. Όμως, κάποια χρόνια μετά, σ' αυτό το ντοκιμαντέρ βλέπουμε παιδιά-θύματα δουλεμπορίου να εργάζονται στην παραγωγή του κακάο.

Στη χώρα μας καταναλώνονται κάθε χρόνο 22.000 τόνοι σοκολάτας, με τη μία στις τρεις να είναι εισαγόμενη. Μήπως η αγαπημένη σας σοκολάτα έχει πικρή γεύση τελικά;

Στη συνέχεια θα κληθούν να απαντήσουν προφορικά στην πρώτη πληροφοριακή ερώτηση του σεναρίου, αξιοποιώντας συγχρόνως και την εικόνα I του κειμένου «Η σκοτεινή όψη της σοκολάτας»: «Τι συμβαίνει με τα παιδιά

που εργάζονται στις φυτείες κακάο;».

Αμέσως μετά θα πρέπει να σχολιάσουν την ερώτηση κριτικής σκέψης που θέτει το ίδιο το άρθρο σχετικά με το αν θα απολάμβαναν το ίδιο την αγαπημένη τους σοκολάτα. Ο γραμματέας θα καταγράψει τις απόψεις των παιδιών της ομάδας, οι οποίες θα φανούν χρήσιμες σε συνδυασμό με τη συζήτηση που θα πραγματοποιηθεί στην τάξη από όλες τις ομάδες για την παραγωγή γραπτού λόγου:

«Μήπως η αγαπημένη σας σοκολάτα έχει πικρή γεύση τελικά»; Να σχολιάσετε αυτή την άποψη στις ομάδες σας. Ο γραμματέας της κάθε ομάδας να καταγράψει την άποψη των παιδιών στο σημειωματάριο της ομάδας του.».

Στη συνέχεια οι μαθητές, ανάλογα με την ομάδα στην οποία ανήκουν, θα πρέπει να επιλέξουν το αντίστοιχο υποερώτημα της λεξιλογικής άσκησης τρία (παραγωγή-σύνθεση λέξεων, διδασκαλία ετυμολογίας). Για τα προηγούμενα απαιτείται η χρήση των ανάλογων ηλεκτρονικών λεξικών (*AKN* & *MAG*)⁷. Το παρόν διδακτικό σενάριο έχει σχεδιαστεί να υλοποιηθεί από δεκαέξι μαθητές, χωρισμένους σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων (αν οι μαθητές είναι περισσότεροι ή λιγότεροι ο διδάσκων θα πρέπει να κάνει τις κατάλληλες αλλαγές):

«Στο κείμενο εντοπίζουμε τις λέξεις *κακαοφυτείες* και *σοκολατοβιομηχανίες*. Οι λέξεις αυτές είναι σύνθετες. Η κάθε ομάδα, με τη βοήθεια του *Λεξικού της κοινής νεοελληνικής* (ΛΚΝ), να ασχοληθεί με τα ακόλουθα: (1) Η 1^η ομάδα να βρει γλωσσικές πληροφορίες για τη λέξη *κακάο* από το πεδίο της ετυμολογίας του ΛΚΝ. Έπειτα, η ομάδα να βρει σύνθετες ή παράγωγες λέξεις από το ΛΚΝ. (2) Η 2^η ομάδα να βρει γλωσσικές πληροφορίες για τη λέξη *σοκολάτα* από το πεδίο της ετυμολογίας του ΛΚΝ. Στη συνέχεια, η ομάδα να εντοπίσει πέντε σύνθετες ή παράγωγες λέξεις από το ίδιο Λεξικό. Ο γραμματέας πρέπει να καταγράψει τις πληροφορίες. (3) Η 3^η ομάδα να βρει τη λέξη *βιομηχανία* στο ΛΚΝ. Έπειτα, η ομάδα σας να αξιοποιήσει τις πληροφορίες από το πεδίο της ετυμολογίας του Λεξικού για να διαπιστώσει ποιες από τις λέξεις που βρήκε υπήρχαν από την αρχαία (συντομογραφία Λεξικού: *αρχ.*) ή την ελληνιστική εποχή (συντομογραφία Λεξικού: *ελνστ.*). Ο γραμματέας πρέπει να καταγράψει τις λέξεις που θα βρει η ομάδα και να συμπληρώσει τους πίνακες. (4) Η 4^η ομάδα να βρει ποια ήταν η σημασία της λέξης *βιομηχανία* στα αρχαία ελληνικά. Πόσο μοιάζει η σημερινή σημασία με την αρχαία; Ο γραμματέας πρέπει να καταγράψει τη σημασία της λέξης από τα αρχαία και τα νέα ελληνικά.

7 Σε περίπτωση που οι μαθητές είναι περισσότεροι των δεκαέξι προτείνουμε δύο ακόμα χρήσιμες λεξιλογικές ασκήσεις: η μία αφορά τη λέξη *ντοκιμαντέρ*. Θα ζητηθεί από τα παιδιά να την αναζητήσουν στο *AKN* και στη συνέχεια να αποφανθούν για το αν είναι άκλιτη και να βρουν τη γλώσσα προέλευσης. Η δεύτερη θα αφορά το ρήμα *υπέγραψαν*. Τα παιδιά θα ερωτηθούν αν είναι απλό ή σύνθετο και έπειτα να βρουν τα συνθετικά (*υπό- + γράφω*). Ακολούθως, να επισκεφτούν το *Λεξικόσκοπιο* και να βρουν πληροφορίες για τις τρεις δυνατές σημασίες που μπορεί να λάβει το *υπό* ως πρόθημα.

Για να απαντήσετε σ' αυτό το ερώτημα πρέπει να αξιοποιήσετε το ηλεκτρονικό λεξικό: *MAG*.».

Το πρώτο κεφάλαιο θα ολοκληρωθεί με την παραγωγή γραπτού λόγου. Στην εν λόγω άσκηση τα παιδιά με βάση τα όσα είδαν στο βίντεο, σχολιάστηκαν στην τάξη, τις σημειώσεις του γραμματέα από τη δεύτερη άσκηση παραγωγής προφορικού λόγου αλλά και με βάση την προσωπική τους άποψη καλούνται να συνθέσουν ένα σύντομο άρθρο. Μέσα από αυτήν τη δραστηριότητα επιδιώκεται η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών σε συνδυασμό με την καλλιέργεια της φαντασίας τους:

«Με βάση τα όσα είδαμε στο βίντεο και τα όσα συζητήσαμε στην τάξη, να γράψετε ένα άρθρο, που θα δημοσιευτεί στη σχολική εφημερίδα. Να περιγράψετε τα συναισθήματα των παιδιών που εργάζονται στις κακαοφυτείες και να φανταστείτε την καθημερινότητά τους. Διαφέρει από τη δική σας;».

2.10.2. Δεύτερο κεφάλαιο

Στο δεύτερο κεφάλαιο της ενότητας δίνεται στους μαθητές ένα ενημερωτικό κείμενο που αφορά την καθιέρωση ημέρας σοκολάτας στην Ελλάδα, αλλά ταυτόχρονα δίνει και πολλές ιστορικές πληροφορίες γύρω από τη σοκολάτα (διαθεματική σύνδεση με την Ιστορία):

Ημέρα Σοκολάτας

Η 7η Ιουλίου έχει οριστεί ως η «Ημέρα Σοκολάτας». Η καθιέρωση της ημερομηνίας τέθηκε το 2015 με την ευκαιρία συμπλήρωσης 465 χρόνων από τότε που η σοκολάτα έκανε την πρώτη εμφάνισή της στην Ευρώπη.

Το ταξίδι της σοκολάτας στον χρόνο ξεκινά γύρω στο 600 μ.Χ., ενώ γύρω στο 1.000 μ.Χ. οι κόκκοι του κακάο αποκτούν πάρα πολύ μεγάλη αξία. Το 1502 ο Χριστόφορος Κολόμβος είναι ο πρώτος Ευρωπαίος που θα τη δοκιμάσει και τον 16ο αιώνα το απολαυστικό ρόφημα κατακτά ολοένα και περισσότερες χώρες, δημιουργώντας μια σοκολατομανία, που οδήγησε στη δημιουργία του πρώτου καταστήματος πώλησης σοκολάτας και στη δημιουργία της πρώτης στέρεας μορφής. Αργότερα ενσωματώνεται σ' αυτή γάλα και παράγεται η πρώτη σοκολάτα γάλακτος, μία γεύση μοναδική.

Η αγαπημένη και λατρεμένη σοκολάτα όλων περιέχει ένα σύνολο αντιοξειδωτικών, που εξουδετερώνουν τις ελεύθερες ρίζες και η κατανάλωσή της με μέτρο συνεπάγεται θετικά αποτελέσματα στο ανθρώπινο σώμα, κυρίως στην υγεία της καρδιάς. Έχει αποδειχτεί ότι μειώνει την αρτηριακή πίεση, βοηθά στη ρύθμιση του σακχάρου και είναι τονωτική για τη διάθεση.

Η σοκολάτα γίνεται πιο νόστιμη και θρεπτική όταν αναμειγνύεται με άλλα τρόφιμα, όπως μέντα, πορτοκάλι, φιστίκια, αμύγδαλα, καρύδα κ.ά. Τώρα πια μπορεί να είναι γεμιστή με φρούτα ή και ξηρούς καρπούς. Η πιο υγιεινή της μορφή, βέβαια, είναι η μαύρη σοκολάτα ή «σοκολάτα υγείας».

Το 2013 η Greenpeace επεσήμανε σε καμπάνια της ότι «ο αγαπημένος μας... εθισμός κινδυνεύει να γίνει άλλο ένα θύμα των κλιματικών αλλαγών» γι' αυτό πρέπει να δοθεί έμφαση και προσοχή στη διάσωση της παραγωγής μέσω της προστασίας του περιβάλλοντος.

Αφού διαβάσουν τα παιδιά το κείμενο, θα κληθούν να δημιουργήσουν μία αφίσα με την αξιοποίηση του προγράμματος *Wordle* (άσκηση λεξιλογίου):

«Στο κείμενο υπάρχουν πολλές λέξεις (επίθετα, μετοχές και ουσιαστικά) που μας δίνουν περισσότερες πληροφορίες για τη σοκολάτα ή το κακάο. Με τις λέξεις του κειμένου ή και με δικές σας λέξεις ή φράσεις σχετικά με τα οφέλη της σοκολάτας και τις συνέπειές της να φτιάξετε μία αφίσα για την “Ημέρα Σοκολάτας”. Η αφίσα κάθε ομάδας θα μπει στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου με τα ονόματα των παιδιών της ομάδας.»

Η δεύτερη και τελευταία άσκηση του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι γραμματικού περιεχομένου και έχει στόχο να υπενθυμίσει στους μαθητές τη χρήση ονοματικών φράσεων με απώτερο σκοπό τη δημιουργία του *ημερολογίου της σοκολάτας*:

«Με βάση το κείμενο να φτιάξετε «το ημερολόγιο μιας σοκολάτας» με τη χρήση ονοματικών φράσεων, όπως στο παράδειγμα.»

2.10.3. Τρίτο κεφάλαιο

Το επόμενο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη διασκευή ενός παραμυθιού, που σχετίζεται με τη στοματική υγιεινή και τις επιπτώσεις που έχει η υπερκατανάλωση της σοκολάτας στα δόντια. Ο λόγος για την επιλογή αυτού του λογοτεχνικού κειμένου είναι η αντιπαράβολή των επιπτώσεων που έχει η ζάχαρη στα δόντια και συγκεκριμένα στη δημιουργία τερηδόνας, μιας που οι μαθητές σε αυτήν την ηλικία πρέπει να ευαισθητοποιηθούν για τη στοματική τους υγιεινή:

Ζούσε κάποτε στην Ισπεπονία μια πεντάμορφη κυρά, η Δόνα Τερηδόνα. Αυτή, αν και είχε το πιο γλυκό και φωτεινό χαμόγελο, είχε ύπουλη και μοχθηρή ψυχή. Κάθε πρωί ρωτούσε τον καθρέφτη της ποια είχε το πιο γλυκό χαμόγελο σ' όλο τον κόσμο. Ο ίδιος τη διαβεβαίωνε πως το δικό της ήταν το πιο λαμπερό. Έτσι χαρούμενη έβγαινε στο μπαλκόνι χαμογελώντας στους περαστικούς οι οποίοι μαγεύονταν από το χαμόγελό της.

Μια μέρα, όταν ρώτησε τον καθρέφτη της, της απάντησε ότι το λαμπερότερο χαμόγελο είχε η Λουκία, ένα κοριτσάκι που πρόσφατα είχε μετακομίσει και τα δόντια του ήταν λαμπερά σαν μαργαριτάρια.

Η Δόνα Τερηδόνα θύμωσε τόσο πολύ που ήθελε να καταστρέψει τα δόντια και το χαμόγελο της Λουκίας. Γρήγορα σκέφτηκε πως αν την κατάφερνε να φάει πολλά γλυκά και σοκολάτες, το χαμόγελό της θα χαλούσε. Οργάνωσε λοιπόν καλά το σχέδιο της: τρεις γορίλλες με σομπρέρο απήγαγαν τον οδοντογιάτρο και τον έκρυσαν καλά, ώστε να μην μπορεί να τον βρει. Ύστερα, άνοιξε ένα ζαχαροπλαστείο ακριβώς απέναντι από το σπίτι της.

Το επόμενο πρωί η Λουκία, βγαίνοντας από το σπίτι, είδε το ζαχαροπλαστείο και τη βιτρίνα του φίσκα από τούρτες, σοκολατάκια, πάστες σοκολάτας και λουκουμάκια. Τα λιγουρεύτηκε και μπήκε να ψωνίσει. Πήρε στριφογυριστά γλειφιτζούρια, τρουφάκια, σοκολατίνες πασπαλισμένες με τριμμένη σοκολάτα, σοκολατάκια και δώδεκα κιλά κουραμπιέδες. Όλα δωρεάν!

Στην πρώτη άσκηση ζητείται από τους μαθητές να δώσουν στο απόσπασμα ένα τίτλο επιδιώκοντας με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά να αποκτήσουν αφαιρετική σκέψη και να εξασκηθούν στις ονοματικές φράσεις:

«Η κάθε ομάδα να προτείνει ένα τίτλο για το παραπάνω κείμενο.»

Η συμπερασματική-επαγωγική ερώτηση που ακολουθεί έχει στόχο να ωθήσει τους μαθητές να σκεφτούν τις επιβλαβείς συνέπειες των δοντιών από την υπερκατανάλωση ζάχαρης:

«Σύμφωνα με το κείμενο, τι συμπεραίνετε για τις επιπτώσεις που έχει στα δόντια η υπερκατανάλωση της σοκολάτας;»

Αμέσως μετά, οι μαθητές στις ομάδες τους θα πρέπει να δημιουργήσουν έναν εννοιολογικό χάρτη για τη σοκολάτα αξιοποιώντας το πρόγραμμα *Inspiration*, με όσους περισσότερους κόμβους και συνδέσεις μπορούν να σκεφτούν. Ο εννοιολογικός χάρτης στοχεύει στον εμπλουτισμό (διεύρυνση) του λεξιλογίου των μαθητών, συσχετίζοντας διάφορες έννοιες και ταυτόχρονα αποτελεί μέσο έκφρασης των γνώσεων του λεξιλογίου. Σε περίπτωση που οι ομάδες αντιμετωπίσουν κάποια δυσκολία, ο δάσκαλος μπορεί να τους δώσει ένα έτοιμο εννοιολογικό χάρτη και οι μαθητές να συμπληρώσουν τα κενά (βλ. Παράρτημα):

«Να φτιάξετε στις ομάδες σας τον εννοιολογικό χάρτη της σοκολάτας με όσες πληροφορίες μπορείτε να σκεφτείτε. Ο γραμματέας της κάθε ομάδας θα συμπληρώσει κατάλληλα τον χάρτη.»

Στην τέταρτη άσκηση του τρίτου κεφαλαίου, που είναι γραμματικού περιεχομένου, τα παιδιά θα πρέπει να φτιάξουν έναν οδηγό για τη στοματική

υγιεινή (διαθεματική σύνδεση με τη Φυσική), μετατρέποντας τα ρήματα στην υποτακτική (εκφράζει προσδοκία να γίνουν δεκτές οι παραιτήσεις)

«Για να μη χαλάσουν και τα δικά μας τα δόντια πρέπει να τα φροντίζουμε. Ας φτιάξουμε στις ομάδες μας έναν Οδηγό για τη σωστή περιποίηση των δοντιών μας! “1. Καταναλώνουμε τροφές πλούσιες σε ασβέστιο. 2. Αποφεύγουμε τα πολλά γλυκά. 3. Βουρτσίζουμε καλά τα δόντια μας αν φάμε κάποιο γλυκό. 4. Δε σπάμε με τα δόντια μας σκληρά υλικά. 5. Πηγαίνουμε στον οδοντίατρο αν χαλάσουν.” Ο Οδηγός μάς λέει τι πρέπει ή τι δεν πρέπει να κάνουμε για να φροντίζουμε σωστά τα δόντια μας. Ας φτιάξουμε όλοι μαζί στον διαδραστικό πίνακα της τάξης έναν καινούριο οδηγό προσθέτοντας και άλλους κανόνες για την περιποίηση των δοντιών μας, ώστε να τον μοιράσουμε στις υπόλοιπες τάξεις του Σχολείου. Επεξεργαστείτε το κείμενο στις ομάδες σας και ο γραμματέας σας θα γράψει από μία οδηγία στον διαδραστικό.»

2.10.4. Τέταρτο κεφάλαιο

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο θα παρουσιαστεί αρχικά στους μαθητές ένα βίντεο με τα βήματα και τις οδηγίες παρασκευής ενός κέικ σοκολάτας. Το κείμενο αυτό επιλέχθηκε διότι επιτρέπει τη διδασκαλία της προστακτικής μέσω των οδηγιών στη συνταγή. Η συνταγή (πολύ συχνό κειμενικό είδος στην καθημερινή ζωή των μαθητών) όμως θα δοθεί και γραπτά στους μαθητές, διότι θα χρειαστεί σε επόμενη άσκηση:

Σοκομανία (τέταρτο κείμενο)

Με τόση σοκολάτα... μας άνοιξε η όρεξη!
Μήπως ήρθε η ώρα να γίνεις εσύ ένας μικρός master chef;



Παρακολούθησε προσεκτικά το βίντεο.

Εκτέλεση

1. Βρείτε ένα κατσαρολάκι και ανάψτε την κουζίνα σας σε μέτρια φωτιά. Έπειτα, ρίξτε το βούτυρο και προσθέστε τη σοκολάτα ανακατεύοντας μέχρι να λιώσει.
2. Τοποθετήστε όλα τα υπόλοιπα υλικά σε ένα μπολ και χτυπήστε τα με ένα σύρμα. Ενώστε τα υλικά μέχρι να γίνουν ένα μείγμα. Προσθέστε το μείγμα βουτύρου-σοκολάτας στο μπολ. Ανακατέψτε καλά και συνεχόμενα. Ανακατέψτε καλά και συνεχόμενα.
3. Πάρτε ένα πινέλο και βουτυρώστε ελαφρά τέσσερις φόρμες. Πασπαλίστε τες με κακάο.
4. Μοιράστε το μείγμα ομοιόμορφα στις φόρμες και ψήστε σε προθερμασμένο φούρνο στους 175° C για 8 με 10 λεπτά.
5. Αφήστε τα σουφλέ σας να κρυσώσουν και μετά ξεκολλήστε τα από τις φόρμες τους.
6. Απολαύστε και φάτε το γλυκό σας. Επιλέξτε μία μπάλα παγωτό, ώστε να το συνοδεύσετε.
7. Αντιγράψτε τη συνταγή και χαρίστε τη σε έναν φίλο σας.
8. Επιστρέψτε στο σχολείο και ανταλλάξτε εντυπώσεις με τους συμμαθητές σας!

Η πρώτη ερώτηση παραγωγής προφορικού λόγου στοχεύει στην κριτική σκέψη των μαθητών, αναφορικά με τα μέρη που χωρίζεται μία συνταγή. Δευτερευόντως, οι μαθητές θα πρέπει να αποφανθούν για το είδος των πληροφοριών που παίρνουν από το κάθε μέρος:

«Σε ποια μέρη χωρίζεται η συνταγή; Τι πληροφορίες σας δίνει το κάθε μέρος;».

Ακολούθως, στην επόμενη άσκηση τα παιδιά θα πρέπει να μετατρέψουν τις οδηγίες της συνταγής από β' πληθυντικό σε β' ενικό πρόσωπο, λαμβάνοντας υπόψη το επικοινωνιακό πλαίσιο. Στην άσκηση αυτή εξετάζεται ο σχηματισμός και η ορθογραφία της προστακτικής των απλών και των σύνθετων ρημάτων:

«Ένας φίλος σάς ζήτησε τη συνταγή για το σουφλέ σοκολάτας, επειδή ετοιμάζει πάρτι γενεθλίων. Εσείς θα πρέπει να του την εξηγήσετε και να την περιγράψετε όσο το δυνατόν καλύτερα. Ο γραμματέας της ομάδας σας θα γράφει τα βήματα της εκτέλεσης.».

Τέλος, για να κλείσει ευχάριστα η ενότητα και να συνδυαστούν τα όσα παρουσιάστηκαν, οι μαθητές στις ομάδες τους θα λύσουν ένα σταυρόλεξο, το οποίο φτιάχτηκε με το ειδικό λογισμικό *Hot potatoes*. Η συγκεκριμένη άσκηση έχει

στόχο τη διδασκαλία των συνώνυμων-αντώνυμων λέξεων και των πολυλεκτικών συνθέτων. Ακόμα, η άσκηση θα πρέπει να λυθεί εντός προκαθορισμένου χρόνου (15 λεπτά), για να εκπαιδευτούν τα παιδιά στη σωστή διαχείρισή του. Η νικήτρια ομάδα θα λάβει από μία σοκολάτα για το κάθε μέλος της και όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως θα βραβευτούν με μία σοκοφρέτα για τη συμμετοχή και την προσπάθεια που κατέβαλαν:

«Παιδιά, ώρα για παιχνίδι! Να λύσετε τη σταυροπεριπέτεια (σταυρόλεξο) μιας σοκολάτας στις ομάδες σας. Η ομάδα που θα καταφέρει να συγκεντρώσει τη μεγαλύτερη βαθμολογία θα κερδίσει από μία μεγάλη σοκολάτα για κάθε μέλος. Ωστόσο, και οι ομάδες που δε θα κερδίσουν θα λάβουν από μία σοκοφρέτα για κάθε μέλος της! Ο γραμματέας θα πληκτρολογεί τις απαντήσεις στον υπολογιστή (βλ. ενδεικτικό παράδειγμα στο Παράρτημα).».

2.10.5. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των μαθητών θα ολοκληρωθεί με το Φύλλο εργασίας που θα τους δοθεί μετά το πέρας της διδασκαλίας του τέταρτου κεφαλαίου. Πρόκειται για ασκήσεις που θα επιτρέψουν στους διδάσκοντες να ελέγξουν αν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι και τα αναμενόμενα αποτελέσματα (τελική αξιολόγηση):

1. Αφού ξαναδείτε το εισαγωγικό βίντεο του πρώτου κεφαλαίου, να γράψετε μία επιστολή που θα απευθύνεται στη Διεθνή Αμνηστία και θα αφορά την εκμετάλλευση των παιδιών στις χώρες που δεν έχουν γνωρίσει ιδιαίτερη ανάπτυξη όπως, για παράδειγμα, η Ακτή Ελεφαντοστού. Να αναφερθείτε στις επιπτώσεις που έχει η παιδική εργασία στη ζωή των παιδιών, στις συνθήκες της διαβίωσή τους στις κακαοφυτείες και στα μέτρα που πρέπει να ληφθούν από αυτή την αρμόδια αρχή για να σταματήσει η εκμετάλλευση των ανηλίκων. Μην ξεχνάτε ότι, αν ζούσατε σ' αυτές τις χώρες, πιθανόν να βιώνατε παρόμοια περιστατικά, οπότε πρέπει να προσπαθήσετε να υπερασπιστείτε όσο το δυνατόν τα δίκαια συμφέροντα αυτών των παιδιών!
2. Να μετατρέψετε τα ρήματα του κειμένου («Ο Ντρίσα εργαζόταν 18 ώρες την ημέρα, έτρωγε ελάχιστα και το βράδυ κοιμόταν κλειδωμένος σ' ένα μικρό δωμάτιο. Δεχόταν ισχυρή πίεση για να συνεχίσει να εργάζεται. Δεν του επιτρεπόταν να παίζει ούτε να έχει τις ανέσεις των άλλων παιδιών») είτε στην κατάφαση είτε στην άρνηση της υποτακτικής έγκλισης ανάλογα με το ποιόν ενεργείας. Να προσέξετε ώστε το κείμενο, που θα προκύψει από αυτές τις αλλαγές, να προασπίζει τα δικαιώματα του μικρού Ντρίσα.
3. σοκολατομανία:
 - α) Είναι σύνθετη ή παράγωγη η λέξη (βάλε √ στο κατάλληλο πλαίσιο);
Γιατί δεν καταχωρίζεται η λέξη στο λεξικό της Κοινής νεοελληνικής;
Μπορείτε να σκεφτείτε κάποιον λόγο;

β) Να βρείτε με τη βοήθεια του προηγούμενου λεξικού μία σύνθετη και μία παράγωγη λέξη, ανάλογα με το θέμα της λέξης (αν είναι παραγωγή) ή με τα συνθετικά της (αν είναι σύνθετη), και να γράψετε μία πρόταση με κάθε λέξη που θα βρείτε.».

Συμπέρασμα

Η εργασία μας στόχο έχει την εναλλακτική προσέγγιση στη διδασκαλία της Γλώσσας με την αξιοποίηση των ΤΠΤ. Θεωρούμε ότι είναι αδήριτη ανάγκη η εκπαιδευτική διαδικασία να στραφεί σε νέες και καινοτόμους μεθόδους διδασκαλίας, καθώς πρέπει να συμβαδίζει με την πρόοδο της εποχής μας. Οι ενδεχόμενες δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει κάποιος από την εφαρμογή του είναι πιθανόν η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και οι ελλείψεις αναφορικά με τον κατάλληλο εξοπλισμό στα σχολεία. Ωστόσο, μπορεί να αποτελέσει και το έναυσμα για κάποιους εκπαιδευτικούς, για να δημιουργήσουν ανάλογα διδακτικά σενάρια, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ιορδανίδου, Α. & Παπαϊωάννου, Π. (2014). Το διδακτικό σενάριο στο μάθημα της Γλώσσας. Στο: *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 34. Πρακτικά της 34^{ης} Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. (Θεσσαλονίκη 17-18 Μαΐου 2013). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, σ.σ. 156-165.
- Ιορδανίδου, Α. (2007). Κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του σχολικού εγγραμματος: Κείμενο – συμφραζόμενα – γραμματική. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός εγγραμματοςμός: Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 354-374.
- Καραντζής, Ι. & Μάνεσης, Ν. [επιστ. επιμ.] (2013). *Σχέδια μαθήματος για το δημοτικό σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Πάτρα: Gotsis.
- Λεξικό της κοινής νεοελληνικής* (1998). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004⁵). *Η σχολική τάξη. Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου* (Τόμ. Β'). Αθήνα.
- Μικρόπουλος, Τ. & Μπέλλου, Ι. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Van Joolingen, W. (1998). Cognitive tools for discovery learning. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 10, pp. 385-397.
- Φιλιππάκη-Warburton, Ε., Γεωργιαφέντης, Μ., Κοτζόγλου, Γ. & Λουκά, Μ. (2012). *Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Ιστοσελίδες

Κακολύρη, Α., *Η σκοτεινή όψη της σοκολάτας*. Στο: <http://www.ert.gr/radiotileorasi/politismos-radiotileorasi/technes-radiotileorasi/h-skoteinh-opsi-ths-sokolatas-sthn-ert2-ntokimanter-afieroma-sthn-pagkosmia-hmera-paidiou/>

(προσπελάστηκε στις 6/2/2020).

Κόκκοτας, Π. (2004). *Βασικές θέσεις της διδακτικής των φυσικών επιστημών*. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διδακτική Φυσικών Επιστημών. Στο: https://old.primedu.uoa.gr/sci-edu/new_ant/new_theories.htm (προσπελάστηκε στις 6/2/2020).

Λινάρδου, Γ., *Η πικρή γεύση της σοκολάτας*. Στο: <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=262691> (προσπελάστηκε στις 6/2/2020).

Παγκόσμια ημέρα σοκολάτας. Στο: <https://ovigreek.wordpress.com/2017/07/07/%CF%80%CE%B1%CE%B3%CE%BA%CF%8C%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%B1-> (προσπελάστηκε στις 6/2/2020).

Σαν σήμερα η Ευρώπη γνώρισε τη σοκολάτα. Στο: <http://www.cnn.gr/news/kosmos/story/38507/san-simera-i-eyropi-gnorise-ti-sokolata> (προσπελάστηκε στις 6/2/2020).

Παράρτημα

1. Διδακτικό σενάριο⁸

Εισαγωγικό βίντεο

Η σκοτεινή όψη της σοκολάτας (πρώτο κεφάλαιο)

Εικόνα 1: Ανήλικο παιδί στις φυτείες κακάο.



⁸ Για το παρόν σενάριο συνεργάστηκε και η Λαμπροπούλου Ασπασία, την οποία ευχαριστούμε θερμά!

Ο βραβευμένος Δανός δημοσιογράφος Μίκι Μιστράτι ερευνά το εμπόριο παιδιών και την παράνομη παιδική εργασία στη βιομηχανία της σοκολάτας.

Στο **Μάλι** και στη γειτονική **Ακτή Ελεφαντοστού** καταφέρνει να κάνει γυρίσματα στα κρυφά. Ακόμα και επτάχρονα παιδιά δουλεύουν σε σκληρή και επικίνδυνη δουλειά, στις φυτείες, κόβουν το κακάο και κουβαλούν βαριά φορτία. Περίπου 109.000 παιδιά 7 έως 14 ετών απομακρύνονται από τις οικογένειές τους ή αγοράζονται για 230 ευρώ για να δουλέψουν σκληρά στις **κακαοφυτείες**.

Τα παιδιά μεταφέρονται από διάφορα χωριά στους σταθμούς των λεωφορείων, που αναχωρούν για τα σύνορα. Μόλις πλησιάζουν στα σύνορα, ανεβαίνουν σε μοτοσυκλέτες μελών του κυκλώματος εκμετάλλευσης των παιδιών, που ακολουθούν το λεωφορείο, καταλήγοντας στους ιδιοκτήτες των φυτειών κακάο.

Η σοκολάτα είναι η πιο βελούδινη απόλαυση αλλά την ώρα που πασαλείβει εκατομμύρια προσωπάκια, ταυτόχρονα καταδικάζει σε απελπισία τα «παιδιά του κακάο» στην Ακτή Ελεφαντοστού, που εργάζονται για την παραγωγή της. Οι συνεντεύξεις με παιδιά που τα ελευθέρωσαν, με ακτιβιστές, με δουλεμπόρους, με κυβερνητικούς παράγοντες και με αστυνομικούς αποκαλύπτουν μια πολύ πιο σκοτεινή όψη της σοκολάτας από αυτήν που μας παρουσιάζουν οι **σοκολατοβιομηχανίες**.

Γνωστές σοκολατοβιομηχανίες υπέγραψαν το 2001 το *Πρωτόκολλο του Κακάο* με τη δέσμευση να εξαλειφθεί πλήρως η παιδική εργασία στο κακάο έως το 2008. Όμως, κάποια χρόνια μετά, σ' αυτό το ντοκιμαντέρ βλέπουμε παιδιά-θύματα δουλεμπορίου να εργάζονται στην παραγωγή του κακάο.

Στη χώρα μας καταναλώνονται κάθε χρόνο 22.000 τόνοι σοκολάτας, με τη μία στις τρεις να είναι εισαγόμενη. Μήπως η αγαπημένη σας σοκολάτα έχει πικρή γεύση τελικά;

Διασκευή,


<http://www.ert.gr/radiotileorasi/politismos-radiotileorasi/technes-radiotileorasi/h-skoteinh-opsi-ths-sokolatas-sthn-ert2-ntokimanter-afieroma-sthn-pagkosmia-hmera-paidiou/>
<http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=262691>



1. Τι συμβαίνει με τα παιδιά που εργάζονται στις φυτείες κακάο;



2. «Μήπως η αγαπημένη σας σοκολάτα έχει πικρή γεύση τελικά»; Να σχολιάσετε αυτή την άποψη στις ομάδες σας. Ο γραμματέας της κάθε ομάδας να καταγράψει την άποψη των παιδιών στο σημειωματάριο της ομάδας του.

 3. Στο κείμενο εντοπίζουμε τις λέξεις *κακαοφυτείες* και *σοκολατοβιομηχανίες*. Οι λέξεις αυτές είναι σύνθετες. Η κάθε ομάδα, με τη βοήθεια του *Λεξικού της κοινής νεοελληνικής (ΛΚΝ)*, να ασχοληθεί με τα ακόλουθα:

- Η 1^η ομάδα να βρει γλωσσικές πληροφορίες για τη λέξη *κακάο* από το πεδίο της ετυμολογίας του *ΛΚΝ*. Έπειτα, η ομάδα να βρει σύνθετες ή παράγωγες λέξεις από το *ΛΚΝ*.

<i>κακάο</i>	Από ποια γλώσσα προέρχεται;	Σύνθετες ή παράγωγες λέξεις

- Η 2^η ομάδα να βρει γλωσσικές πληροφορίες για τη λέξη *σοκολάτα* από το πεδίο της ετυμολογίας του *ΛΚΝ*. Στη συνέχεια, η ομάδα να εντοπίσει πέντε σύνθετες ή παράγωγες λέξεις από το ίδιο Λεξικό. Ο γραμματέας πρέπει να καταγράψει τις πληροφορίες.


<i>σοκολάτα</i>	Από ποια γλώσσα τη δανειστήκαμε;


Σύνθετες ή παράγωγες λέξεις με τη <i>σοκολάτα</i>
1.
2.
3.
4.
5.


- Η 3^η ομάδα να βρει τη λέξη *βιομηχανία* στο *ΛΚΝ*. Έπειτα, η ομάδα σας να αξιοποιήσει τις πληροφορίες από το πεδίο της ετυμολογίας του Λεξικού για να διαπιστώσει ποιες από τις λέξεις που βρήκε υπήρχαν από την αρχαία (συντομογραφία Λεξικού: *αρχ.*) ή την ελληνιστική εποχή (συντομογραφία Λεξικού: *ελνστ.*). Ο γραμματέας πρέπει να καταγράψει τις λέξεις που θα βρει η ομάδα και να συμπληρώσει τους πίνακες.

Λέξεις της αρχαίας ή της ελληνιστικής εποχής	
1.	2.

- Η 4^η ομάδα να βρει ποια ήταν η σημασία της λέξης *βιομηχανία* στα αρχαία ελληνικά. Πόσο μοιάζει η σημερινή σημασία με την αρχαία; Ο γραμματέας πρέπει να καταγράψει τη σημασία της λέξης από τα αρχαία και τα νέα ελληνικά. Για να απαντήσετε σ' αυτό το ερώτημα πρέπει να αξιοποιήσετε το ηλεκτρονικό λεξικό: [MAG](#).

	Σημασία στα αρχαία ελληνικά	Σημασία στα νέα ελληνικά
βιομηχανία		

 Για να βρούμε εύκολα και γρήγορα σύνθετες και παράγωγες λέξεις, φροντίζουμε να βάλουμε ένα αστερίσκο στην κατάληξη ή πριν την κατάληξη της λέξης, π.χ. σοκαλάτ*, βιομηχαν*.

 4. Με βάση τα όσα είδαμε στο βίντεο και τα όσα συζητήσαμε στην τάξη, να γράψετε ένα άρθρο, που θα δημοσιευτεί στη σχολική εφημερίδα. Να περιγράψετε τα συναισθήματα των παιδιών που εργάζονται στις κακαοφυτείες και να φανταστείτε την καθημερινότητά τους. Διαφέρει από τη δική σας;



Ημέρα Σοκολάτας (δεύτερο κεφάλαιο)

Η 7^η Ιουλίου έχει οριστεί ως η «Ημέρα Σοκολάτας». Η καθιέρωση της ημερομηνίας τέθηκε το 2015 με την ευκαιρία συμπλήρωσης 465 χρόνων από τότε που η σοκολάτα έκανε την πρώτη εμφάνισή της στην Ευρώπη.

Το ταξίδι της σοκολάτας στον χρόνο ξεκινά γύρω στο 600 μ.Χ., ενώ γύρω στο 1.000 μ.Χ. οι κόκκοι του κακάο αποκτούν πάρα πολύ μεγάλη αξία. Το

1502 ο Χριστόφορος Κολόμβος είναι ο πρώτος Ευρωπαίος που θα τη δοκιμάσει και τον 16 αιώνα το απολαυστικό ρόφημα κατακτά ολοένα και περισσότερες χώρες, δημιουργώντας μια σοκολατομανία, που οδήγησε στη δημιουργία του πρώτου καταστήματος πώλησης σοκολάτας και στη δημιουργία της πρώτης στέρεας μορφής. Αργότερα ενσωματώνεται σ' αυτή γάλα και παράγεται η πρώτη σοκολάτα γάλακτος, μία γεύση μοναδική.

Εικόνα 2: Διάφορα σοκολατάκια



Η αγαπημένη και λατρεμένη σοκολάτα όλων περιέχει ένα σύνολο αντιοξειδωτικών, που εξουδετερώνουν τις ελεύθερες ρίζες και η κατανάλωσή της με μέτρο συνεπάγεται θετικά αποτελέσματα στο ανθρώπινο σώμα, κυρίως στην υγεία της καρδιάς. Έχει αποδειχτεί ότι μειώνει την αρτηριακή πίεση, βοηθά στη ρύθμιση του σακχάρου και είναι τονωτική για τη διάθεση.

Η σοκολάτα γίνεται πιο νόστιμη και θρεπτική όταν αναμειγνύεται με άλλα τρόφιμα, όπως μέντα, πορτοκάλι, φιστίκια, αμύγδαλα, καρύδα κ.ά. Τώρα πια μπορεί να είναι γεμιστή με φρούτα ή και ξηρούς καρπούς. Η πιο υγιεινή της μορφή, βέβαια, είναι η μαύρη σοκολάτα ή «σοκολάτα υγείας».

Το 2013 η Greenpeace επεσήμανε σε καμπάνια της ότι «ο αγαπημένος μας... εθισμός κινδυνεύει να γίνει άλλο ένα θύμα των κλιματικών αλλαγών» γι' αυτό πρέπει να δοθεί έμφαση και προσοχή στη διάσωση της παραγωγής μέσω της προστασίας του περιβάλλοντος.

Διασκευή,

<https://ovigreek.wordpress.com/2017/07/07/%CF%80%CE%B1%CE%B3%CE%BA%CF%8C%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%B1->
<http://www.cnn.gr/news/kosmos/story/38507/san-simera-i-eyropi-ignorise-ti-sokolata>



1. Στο κείμενο υπάρχουν πολλές λέξεις (επίθετα, μετοχές και ουσιαστικά) που μας δίνουν περισσότερες πληροφορίες για τη σοκολάτα ή το κακάο. Με τις λέξεις του κειμένου ή και με δικές σας λέξεις ή φράσεις σχετικά με τα οφέλη της σοκολάτας και τις συνέπειές της να φτιάξετε μία αφίσα για την «Ημέρα Σοκολάτας». Η αφίσα κάθε ομάδας θα μπει στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου με τα ονόματα των παιδιών της ομάδας.



Την αφίσα θα τη φτιάξουμε με τη βοήθεια του wordle! Να θυμηθούμε να γράψουμε, εκτός από τις λέξεις που θα βρούμε, τη λέξη «σοκολάτα» 10 φορές, για να είναι με μεγάλα γράμματα στην αφίσα μας!



2. Με βάση το κείμενο να φτιάξετε «το ημερολόγιο μιας σοκολάτας» με τη χρήση ονοματικών φράσεων, όπως στο παράδειγμα.

Ημερομηνία	Γεγονός
07/07/2015	Καθιέρωση «Ημέρας Σοκολάτας»

..... (τρίτο κεφάλαιο)

Ζούσε κάποτε στην Ισπεπονία μια πεντάμορφη κυρά, η Δόνα Τερηδόνα. Αυτή, αν και είχε το πιο γλυκό και φωτεινό χαμόγελο, είχε ύπουλη και μοχθηρή ψυχή. Κάθε πρωί ρωτούσε τον καθρέφτη της ποια είχε το πιο γλυκό χαμόγελο σ' όλο τον κόσμο. Ο ίδιος τη διαβεβαίωνε πως το δικό της ήταν το πιο λαμπερό. Έτσι χαρούμενη έβγαινε στο μπαλκόνι χαμογελώντας στους περαστικούς οι οποίοι μαγεύονταν από το χαμόγελό της.

Μια μέρα, όταν ρώτησε τον καθρέφτη της, της απάντησε ότι το λαμπερότερο χαμόγελο είχε η Λουκία, ένα κοριτσάκι που πρόσφατα είχε μετακομίσει και τα δόντια του ήταν λαμπερά σαν μαργαριτάρια.

Η Δόνα Τερηδόνα θύμωσε τόσο πολύ που ήθελε να καταστρέψει τα δόντια και το χαμόγελο της Λουκίας. Γρήγορα σκέφτηκε πως αν την κατάφερνε να φάει πολλά γλυκά και σοκολάτες, το χαμόγελό της θα χαλούσε. Οργάνωσε λοιπόν καλά το σχέδιο της: τρεις γορίλλες με σομπρέρο απήγαγαν τον οδοντογιάτρο και τον έκρυψαν καλά, ώστε να μην μπορεί να τον βρει. Ύστερα, άνοιξε ένα ζαχαροπλαστείο ακριβώς απέναντι από το σπίτι της.

Το επόμενο πρωί η Λουκία, βγαίνοντας από το σπίτι, είδε το ζαχαροπλαστείο και τη βιτρίνα του φίσκα από τούρτες, σοκολατάκια, πάστες

σοκολάτας και λουκουμάκια. Τα λιγουρεύτηκε και μπήκε να ψωνίσει. Πήρε στριφογυριστά γλειφιτζούρια, τρουφάκια, σοκολατίνες πασπαλισμένες με τριμμένη σοκολάτα, σοκολατάκια και δώδεκα κιλά κουραμπιέδες. Όλα δωρεάν!

Διασκευή,

Ευγένιος Τριβιζάς,

Η Δόνα Τερηδόνα και το μυστικό της γαμήλιας τούρτας.



1. Η κάθε ομάδα να προτείνει ένα τίτλο για το παραπάνω κείμενο.



2. Σύμφωνα με το κείμενο, τι συμπεραίνετε για τις επιπτώσεις που έχει στα δόντια η υπερκατανάλωση της σοκολάτας;



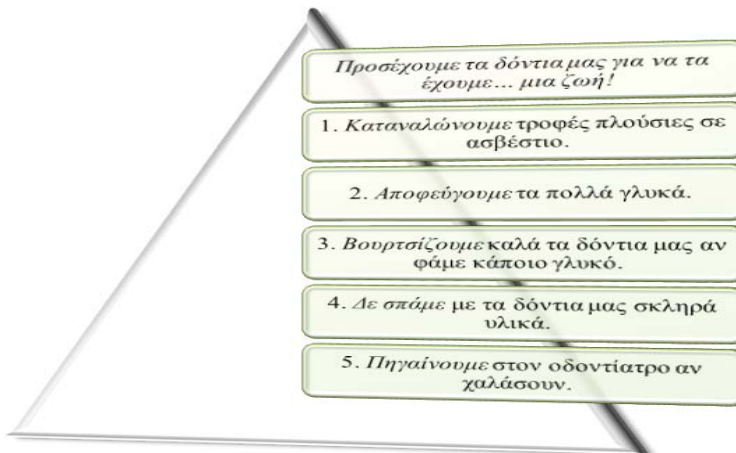
3. Να φτιάξετε στις ομάδες σας τον εννοιολογικό χάρτη της σοκολάτας με όσες πληροφορίες μπορείτε να σκεφτείτε. Ο γραμματέας της κάθε ομάδας θα συμπληρώσει κατάλληλα τον χάρτη.



Τον εννοιολογικό χάρτη θα τον φτιάξουμε χρησιμοποιώντας το ηλεκτρονικό πρόγραμμα Inspiration και με τη βοήθεια του δασκάλου μας, βέβαια!



4. Για να μη χαλάσουν και τα δικά μας τα δόντια πρέπει να τα φροντίζουμε. Ας φτιάξουμε στις ομάδες μας έναν *Οδηγό για τη σωστή περιποίηση των δοντιών μας!*



Διασκευή,

Φυσικά Ε' Δημοτικού

Ο παραπάνω **Οδηγός** μάς λέει τι πρέπει ή τι δεν πρέπει να κάνουμε για να φροντίζουμε σωστά τα δόντια μας. Ας φτιάξουμε όλοι μαζί στον διαδραστικό πίνακα της τάξης έναν καινούριο οδηγό προσθέτοντας και άλλους κανόνες για την περιποίηση των δοντιών μας, ώστε να τον μοιράσουμε στις υπόλοιπες τάξεις του Σχολείου. Επεξεργαστείτε το κείμενο στις ομάδες σας και ο γραμματέας σας θα γράψει από μία οδηγία στον διαδραστικό.



Το κείμενο, επειδή αφορά συμβουλές, θα πρέπει να το γράψουμε σε υποτακτική έγκλιση και σε β' πληθυντικό πρόσωπο. Θα χρησιμοποιήσουμε *υποτακτική*, γιατί δεν προστάζουμε τους συμμαθητές μας αλλά περιμένουμε (προσδοκούμε) από αυτούς να ακολουθήσουν τις συμβουλές μας. Αν δε θυμόμαστε κάτι για τον σχηματισμό της υποτακτικής, δεν ξεχνάμε ότι η [Γραμματική](#) μας μπορεί να μας βοηθήσει!

Σοκομανία (τέταρτο κεφάλαιο)

Με τόση σοκολάτα... μας άνοιξε η όρεξη!

Μήπως ήρθε η ώρα να γίνεις *εσύ* ένας μικρός master chef;



Παρακολούθησε προσεκτικά το [βίντεο](#).

Εκτέλεση

1. Βρείτε ένα κατσαρολάκι και ανάψτε την κουζίνα σας σε μέτρια φωτιά. Έπειτα, ρίξτε το βούτυρο και προσθέστε τη σοκολάτα ανακατεύοντας μέχρι να λιώσει.
2. Τοποθετήστε όλα τα υπόλοιπα υλικά σε ένα μπολ και χτυπήστε τα με ένα σύρμα. Ενώστε τα υλικά μέχρι να γίνουν ένα μείγμα. Προσθέστε το μείγμα βουτύρου-

- σοκολάτας στο μπολ. Ανακατέψτε καλά και συνεχόμενα. Ανακατέψτε καλά και συνεχόμενα.
3. Πάρτε ένα πινέλο και βουτυρώστε ελαφρά τέσσερις φόρμες. Πασπαλίστε τες με κακάο.
 4. Μοιράστε το μείγμα ομοιόμορφα στις φόρμες και ψήστε σε προθερμασμένο φούρνο στους 175° C για 8 με 10 λεπτά.
 5. Αφήστε τα σουφλέ σας να κρυσώσουν και μετά ξεκολλήστε τα από τις φόρμες τους.
 6. Απολαύστε και φάτε το γλυκό σας. Επιλέξτε μία μπάλα παγωτό, ώστε να το συνοδεύσετε.
 7. Αντιγράψτε τη συνταγή και χαρίστε τη σε έναν φίλο σας.
 8. Επιστρέψτε στο σχολείο και ανταλλάξτε εντυπώσεις με τους συμμαθητές σας!
- Κείμενο συγγραφικής ομάδας*



1. Σε ποια μέρη χωρίζεται η συνταγή; Τι πληροφορίες σας δίνει το κάθε μέρος;



2. Ένας φίλος σάς ζήτησε τη συνταγή για το σουφλέ σοκολάτας, επειδή ετοιμάζει πάρτι γενεθλίων. Εσείς θα πρέπει να του την εξηγήσετε και να την περιγράψετε όσο το δυνατόν καλύτερα. Ο γραμματέας της ομάδας σας θα γράψει τα βήματα της εκτέλεσης.



Τι πρέπει να θυμόμαστε, για να δώσουμε σωστά τη συνταγή και να πετύχει το γλυκό...

- A) Να δώσουμε τα υλικά της συνταγής.
- B) Να περιγράψουμε αναλυτικά τη διαδικασία εκτέλεσης.
- Γ) Να σκεφτούμε σε ποιο πρόσωπο της προστακτικής θα απευθυνθούμε στον φίλο μας (β' ενικό ή β' πληθυντικό).



3. Παιδιά, ώρα για παιχνίδι!

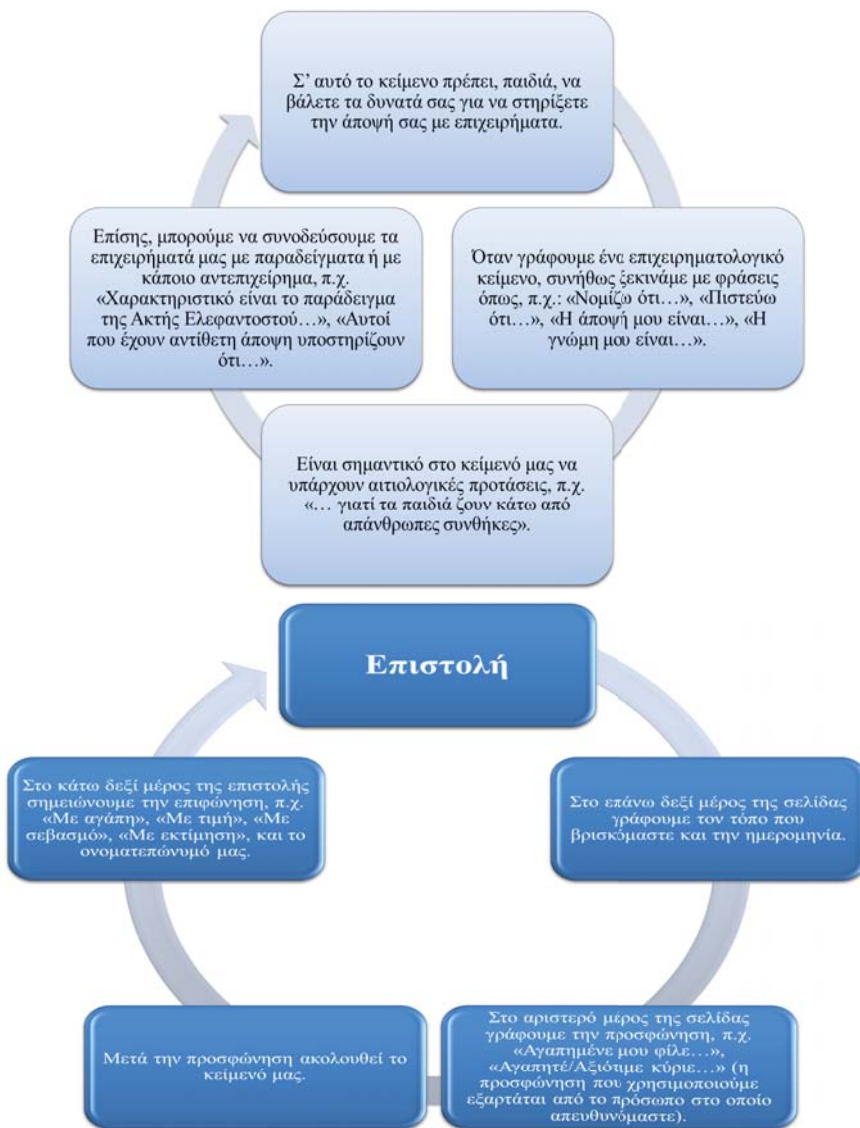
Να λύσετε τη σταυροπεριπέτεια (σταυρόλεξο) μιας σοκολάτας στις ομάδες σας. Η ομάδα που θα καταφέρει να συγκεντρώσει τη μεγαλύτερη βαθμολογία θα κερδίσει από μία μεγάλη σοκολάτα για κάθε μέλος. Ωστόσο, και οι ομάδες που δε θα κερδίσουν θα λάβουν από μία σοκοφρέτα για κάθε μέλος της! Ο γραμματέας θα πληκτρολογεί τις απαντήσεις στον υπολογιστή (βλ. ενδεικτικό παράδειγμα στο Παράρτημα).

Φύλλο εργασίας



1. Αφού ξαναδείτε το εισαγωγικό βίντεο του πρώτου κεφαλαίου, να γράψετε μία επιστολή που θα απευθύνεται στη Διεθνή Αμνηστία και θα

αφορά την εκμετάλλευση των παιδιών στις χώρες που δεν έχουν γνωρίσει ιδιαίτερη ανάπτυξη όπως, για παράδειγμα, η Ακτή Ελεφαντοστού. Να αναφερθείτε στις επιπτώσεις που έχει η παιδική εργασία στη ζωή των παιδιών, στις συνθήκες της διαβίωσής τους στις κακαοφυτείες και στα μέτρα που πρέπει να ληφθούν από αυτή την αρμόδια αρχή για να σταματήσει η εκμετάλλευση των ανηλίκων. Μην ξεχνάτε ότι, αν ζούσατε σ' αυτές τις χώρες, πιθανόν να βιώνατε παρόμοια περιστατικά, οπότε πρέπει να προσπαθήσετε να υπερασπιστείτε όσο το δυνατόν τα δίκαια συμφέροντα αυτών των παιδιών!





2. Να μετατρέψετε τα ρήματα του κειμένου είτε στην κατάφαση είτε στην άρνηση της υποτακτικής έγκλισης ανάλογα με το ποιόν ενεργείας. Να προσέξετε ώστε το κείμενο, που θα προκύψει από αυτές τις αλλαγές, να προασπίζει τα δικαιώματα του μικρού Ντρίσα.

Ο Ντρίσα εργαζόταν 18 ώρες την ημέρα,
έτρωγε ελάχιστα και το βράδυ κοιμόταν
κλειδωμένος σ' ένα μικρό δωμάτιο.
Δεχόταν ισχυρή πίεση για να συνεχίσει να
εργάζεται. Δεν του επιτρεπόταν να παίζει
ούτε είχε τις ανέσεις των άλλων παιδιών.

(Λιασκενή,

http://apenantioxthi.blogspot.com/2011/11/blog-post_19.html)



3. σοκολατομανία:

- α) Είναι σύνθετη ή παράγωγη η λέξη (βάλτε \surd στο κατάλληλο πλαίσιο); Γιατί δεν καταχωρίζεται η λέξη στο λεξικό της Κοινής νεοελληνικής; Μπορείτε να σκεφτείτε κάποιον λόγο;
- β) Να βρείτε με τη βοήθεια του προηγούμενου λεξικού μία σύνθετη και μία παράγωγη λέξη, ανάλογα με το θέμα της λέξης (αν είναι παραγωγή) ή με τα συνθετικά της (αν είναι σύνθετη), και να γράψετε μία πρόταση με κάθε λέξη που θα βρείτε.

Σύνθετη

Παράγωγη

Γιατί δεν καταχωρίζετε στο λεξικό;

Σύνθετη	Παράγωγη
Προτάσεις	
1.	
2.	

2. Ερμηνεία συμβόλων



Παραγωγή προφορικού λόγου



Ασκήσεις γραμματικής



Ασκήσεις λεξιλογίου



Παραγωγή γραπτού λόγου



Παροχή βοήθειας

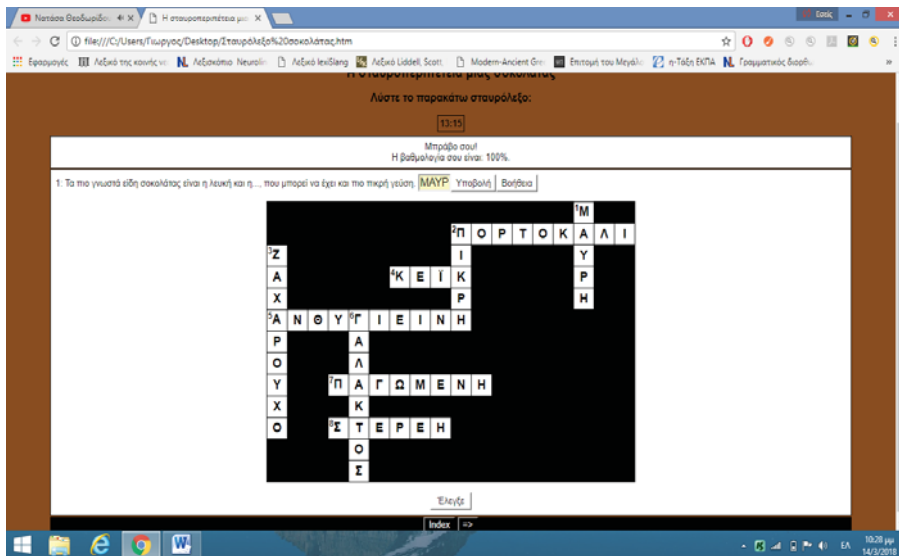
3. Ενδεικτική αφίσα wordle



4. Ενδεικτικός εννοιολογικός χάρτης



5. Ενδεικτικό σταυρόλεξο (δημιουργήθηκε με τη βοήθεια του προγράμματος Hot Potatoes)



Ερωτήσεις

Οριζόντια

2. Το ρόφημα που έχει μεγάλη περιεκτικότητα σε βιταμίνη C είναι ο χυμός...
4. Γλυκό που το φτιάχνουμε πολύ συχνά στο σπίτι και το τρώμε, συνήθως, στο πρωινό μας ονομάζεται ... σοκολάτας.
5. Η κατανάλωση πολλών γλυκισμάτων δεν είναι υγιεινή συνήθεια αλλά...
7. Η σοκολάτα πίνεται ζεστή ή...
8. Η σοκολάτα έχει δύο μορφές, τη ρευστή και τη...

Κάθετα

1. Τα πιο γνωστά είδη σοκολάτας είναι η λευκή και η... που μπορεί να έχει και πιο πικρή γεύση.
2. Η γεύση του κακάο δεν είναι γλυκιά αλλά...
3. Το γάλα που περιέχει μεγάλη ποσότητα ζάχαρης και χρησιμοποιείται, κυρίως, στη ζαχαροπλαστική ονομάζεται ... γάλα.
6. Η σοκολάτα που περιέχει γάλα λέγεται και σοκολάτα...

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο **Γεώργιος Σέργης** γεννήθηκε στη Νάξο το 1993 και είναι απόφοιτος του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών και κάτοχος ΜΔΕ Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και Διδακτικής της Γλώσσας του ομώνυμου Τμήματος του ΕΚΠΑ. Μέχρι σήμερα έχει συμμετάσχει με ανακοίνωση σε δύο συνέδρια Γλωσσολογίας, από τα οποία έχει δύο δημοσιεύσεις (τη μία σε συνεργασία με την Άννα Ιορδανίδου) και δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά. Τέλος, είναι γλωσσικός επιμελητής και διορθωτής κειμένων και έχει πραγματοποιήσει σεμιναριακά μαθήματα στο Προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Ιούνιος 2020 / Τεύχος 58 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>