



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

Πτυχιακή μελέτη:

Καλλιέργεια της Τριαρχικής Νοημοσύνης μέσω του μαθήματος της
Οικιακής Οικονομίας: Απόψεις και Στάσεις των εκπαιδευτικών

Επιβλέπων Καθηγητής:

Δημήτριος Ζμπάινος, Λέκτορας

Φοιτήτρια:

Κόγιου Σοφία

A.M.20615

Μέλη:

Γεώργιος Μαλινδρέτος, Επίκουρος Καθηγητής

Αικατερίνη Αντωνοπούλου, Λέκτορας

Αθήνα 2010

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στα πλαίσια της πτυχιακής μελέτης του Προγράμματος Σπουδών του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου. Το αντικείμενο μελέτης είναι «Η καλλιέργεια της Τριαρχικής Νοημοσύνη μέσω του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας: στάσεις και απόψεις των καθηγητών».

Η εργασία αρχικά διευκρινίζει το νόημα και τις αρχές της θεωρίας της Τριαρχικής Νοημοσύνης καθώς και την εφαρμογή της μέσα από τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα και το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας. Έπειτα σημαντικό μέρος της εργασίας καταλαμβάνει η ανάλυση συνεντεύξεων των καθηγητών σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος και τη σύγκριση των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας με τις μεθόδους που αποσκοπούν στη καλλιέργεια της Τριαρχικής Νοημοσύνης.

Σε αυτό το σημείο, θεωρώ υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω όλους όσους συνετέλεσαν με οποιονδήποτε τρόπο στην ολοκλήρωση αυτής της πτυχιακής μελέτης. Τις θερμές ευχαριστίες μου θα ήθελα να απευθύνω στον επιβλέποντα καθηγητή κο Δ. Ζμπάϊνο, για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή του. Επίσης θα ήθελα να απευθύνω τις ευχαριστίες μου στα υπόλοιπα μέλη της επιτροπής κα. Αικ. Αντωνοπούλου και κο Γ. Μαλινδρέτο.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου για την ψυχολογική και υλική υποστήριξη που μου προσέφεραν απλόχερα αυτά τα 4 χρόνια της φοίτησής μου στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η τριαρχική νοημοσύνη είναι μια νέα θεώρηση για τη νοημοσύνη εκφρασμένη από τον Robert Sternberg. Σύμφωνα με αυτή, η νοημοσύνη αποτελείται από τρεις διαστάσεις, την αναλυτική σκέψη, την δημιουργική σκέψη και την πρακτική σκέψη. Για να επιτευχθεί όμως η επιτυχία του ατόμου στο κοινωνικό-πολιτισμικό του περιβάλλον απαιτείται η χρησιμοποίηση και των τριών αυτών διαστάσεων της νοημοσύνης. Η τριαρχική νοημοσύνη έχει εκπαιδευτική εφαρμογή και προτείνει τεχνικές έτσι ώστε οι μαθητές να καλλιεργήσουν αναλυτικές, δημιουργικές και πρακτικές ικανότητες. Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η δειγματοληπτική έρευνα από 19 καθηγητές και διερευνάται η εκπαιδευτική εφαρμογή της τριαρχικής νοημοσύνης μέσα από το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας. Το δείγμα των καθηγητών χωρίζεται σε δύο ομάδες, η πρώτη αφορά καθηγητές οι οποίοι δεν γνωρίζουν τη διδασκαλία για την καλλιέργεια της τριαρχικής νοημοσύνης, ενώ η δεύτερη αφορά καθηγητές που γνωρίζουν και έχουν εφαρμόσει αυτή τη διδασκαλία. Στη δεύτερη περίπτωση, οι καθηγητές εφάρμοζαν τη διδασκαλία για την καλλιέργεια της τριαρχικής νοημοσύνης αφού πρώτα η ερευνητική ομάδα ετοίμαζε το μάθημα και έδινε κατευθυντήριες οδηγίες στους καθηγητές.

ABSTRACT

The triarchic intelligence is a new approach to the intelligence expressed by Robert Sternberg. According to this, intelligence consists of three dimensions, analytical thinking, creative thinking and practical thinking. In order to achieve the success of the individual in social-cultural environment requires the use of all three dimensions of intelligence. The triarchic intelligence and application of instructional techniques proposed so that students can cultivate analytical, creative and practical skills. The research part of this work, the survey of 19 teachers and investigates the implementation of educational success of intelligence through the course of Domestic Economy. The sample of teachers is divided into two groups: the first concerns teachers who are not teaching to foster the success of intelligence, while the second relates to teachers who know and have applied this doctrine. In the second case, the teachers applied to teach the growing success of intelligence after the team was preparing the lesson and give guidance to teachers.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<u>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</u>	10
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ</u>	12
1.1. ΟΡΙΣΜΟΙ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ.....	12
1.2. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.....	14
1.3. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	16
1.4. ΤΕΣΤ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ.....	17
1.4.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ	17
1.4.2. ΚΡΙΤΙΚΗ.....	19
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ</u>	21
2.1. ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	21
2.1.1.ΟΡΙΣΜΟΣ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	21
2.1.2.ΣΥΓΧΡΟΝΑ Α.Π. Ή CURRICULA	23
2.1.3.ΘΕΩΡΙΕΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ... ..	24
2.2.ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ	26
2.2.1.ΟΡΙΣΜΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	26
2.2.2.ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	27
2.2.3.ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	28
2.2.4.ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	29
2.2.5.ΟΜΑΔΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	30
2.2.6.ΣΤΟΧΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ	32
2.2.7.ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	33
2.2.7.1.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	36
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΡΙΑΡΧΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ</u>	37
3.1. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΤΡΙΑΡΧΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ.....	37
3.1.1.ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	38
3.1.2.ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	39
3.1.3.ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.....	40
3.2.ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΤΡΙΑΡΧΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ.....	41

3.2.1.ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΤΡΙΑΡΧΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ.....	43
3.2.1.1.ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	43
3.2.1.2.ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.....	43
3.2.1.3.ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.....	45
3.2.2.ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ	46
3.3.ΤΡΙΑΡΧΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	47
3.4.ΤΡΙΑΡΧΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΟΙΚΙΑΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ.....	49
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΣ</u>	51
4.1.ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	51
4.2.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΙΑ.....	51
4.3.ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ.....	52
4.4.ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	53
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5:ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</u>	54
<u>ΜΕΡΟΣ Α:ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΤΡΟΠΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΟΙΚΙΑΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ</u>	54
A.1.ΕΞΕΤΑΣΗ	54
A.1.1.Τρόπος εξέτασης.....	54
A.1.1.α.Χρησιμοποίηση καταλόγου	54
A.1.1.β.Απομνημόνευση.....	55
A.1.1.γ.Συζήτηση	56
A.1.1.δ.Χρήση παραδειγμάτων	56
A.1.2.Προφορική εξέταση	57
A.2.ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ.....	59
A.3.ΠΑΡΑΔΟΣΗ	60
A.3.1.Μέθοδος παράδοσης	60
A.3.1.α.Ερωταποκρίσεις	60
A.3.1.β.Εισήγηση	60
A.3.1.γ.Εναλλαγή μεθόδων.....	61
A.3.1.δ.Άλλες μέθοδοι.....	61
A.3.2.Συμμετοχή των μαθητών.....	62
A.3.3. Λόγοι μη συμμετοχής.....	63
A.3.4.Μέθοδος προσέγγισης.....	64
A.3.4.α.Ζωγραφική.....	64

A.3.4.β.Έγερση ενδιαφέροντος.....	65
A.3.4.γ.Μεγαλύτερη ενασχόληση με μαθητές που αδιαφορούν.....	65
A.4.ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ.....	66
A.4.1.Έλεγχος κατανόησης της παράδοσης	68
A.4.1.α.Έλεγχος μέσω των αποριών των μαθητών.....	68
A.4.1.β.Έλεγχος μέσω ασκήσεων εμπέδωσης	68
A.4.1.γ.Αποφυγή διευκρινιστικών ερωτήσεων.....	69
A.5.ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ	70
A.5.1.Ανάθεση εργασιών.....	70
A.5.1.α.Δραστηριότητες από το τετράδιο του μαθητή.....	71
A.5.1.β.Άλλες δραστηριότητες	71
«Πολλαπλής επιλογής».....	72
Αναζήτηση στο διαδίκτυο.....	72
Εμπέδωση θεωρίας.....	72
Αντιγραφή από το βιβλίο	73
A.5.1.γ.Αποφυγή ανάθεσης εργασιών	73
A.5.2.Συμμετοχή μαθητών.....	74
A.5.3.Χρόνος για δραστηριότητες	75
A.5.4.Χρησιμότητα των δραστηριοτήτων	76
A.5.4.α. Κατανόηση μαθήματος	76
A.5.4.β. Εξασφάλιση μεγάλης συμμετοχής	76
A.5.4.γ. Έλεγχος της επίδοσης.....	77
A.6.ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	78
A.6.1.Παράγοντες αξιολόγησης.....	78
A.6.1.α.Συμμετοχή και ενδιαφέρον.....	78
A.6.1.β.Συμπεριφορά.....	79
A.6.1.γ. Δραστηριότητες.....	80
A.6.1.δ.Άλλοι παράγοντες	80
A.6.1.ε.Διαγώνισμα	81
A.6.2.Μορφή διαγωνίσματος.....	82
ΜΕΡΟΣ Β: ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ	
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΩΔΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΤΡΙΑΡΧΙΚΗΣ	
ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ.....	84
B.1.ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΥΛΛΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	85

B.2.ΕΝΑΡΞΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	85
B.3.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	87
B.3.1.Στάδια	87
B.3.2.Τόπος και χρόνος διεξαγωγής.....	87
B.3.3.Συμμετοχή μαθητών	89
B.3.4.Ρόλος καθηγητή	90
B.3.4.α.Διευκρίνιση αποριών.....	90
B.3.4.β.Επίλυση διαφωνιών στις ομάδες.....	90
B.4.Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ.....	91
B.4.1.Θετικά αποτελέσματα.....	89
B.4.2.Προβλήματα συνεργασίας.....	89
B.4.2.α.Σπατάλη χρόνου.....	90
B.4.2.β.Περιορισμοποίηση μαθητών.....	90
B.4.2.γ.Οχλαγωγία.....	93
B.4.2.δ. Αδιαφορία	93
B.5.ΤΕΛΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	94
B.5.α.Εργασία για το σπίτι.....	94
B.5.β.Δεν πραγματοποιείται μελέτη στο σπίτι.....	95
B.6.ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	95
B.6.1.Τα φύλλα εργασίας ως μέσο αξιολόγησης των μαθητών.....	95
B.6.2.Στοιχεία που αξιολογούνται	96
B.6.3.Η διαδικασία ανεξάρτητη από την βαθμολογία.....	96
B.7.ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ.....	98
B.7.α.Δυσκολία συνεργασίας σε ομάδες	98
B.7.β.Έλλειψη χρόνου	99
B.7.γ.Προβλήματα αξιολόγησης και παρουσίασης.....	100
B.7.δ.Σπατάλη χαρτιού	100
B.7.ε.Προβλήματα κατανόησης των ερωτήσεων.....	101
B.7.στ.Χαλαρότητα των μαθητών.....	101
B.7.ζ.Έλλειψη εμπειρίας.....	102
B.7.η.Γονείς και επικρατούσα νοοτροπία.....	102
B.8.ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΔΥΟ ΜΕΘΟΔΟΥΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	104
B.8.α.Αυξημένη συμμετοχή.....	104

B.8.β.Καλλιέργεια δεξιοτήτων και δημιουργία ευχάριστης διάθεσης	104
B.8.γ.Αποφυγή αποστήθισης	105
B.8.δ.Πρακτικοποίηση γνώσης	105
<u>ΜΕΡΟΣ Γ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΤΗΣ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ</u>	
<u>ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΠΩΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΑΠΟ</u>	
<u>ΜΑΘΗΤΕΣ- ΓΟΝΕΙΣ- ΣΥΝΕΛΛΕΦΟΥΣ</u>	107
Γ.1.ΜΑΘΗΤΕΣ.....	107
Γ.1.α.Το μάθημα δευτερεύον	107
Γ.1.γ.Το μάθημα ευχάριστο	108
Γ.2.ΓΟΝΕΙΣ.....	109
Γ.3. ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΑΛΛΩΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ	110
Γ.5.ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΤΗΣ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ.....	112
Γ.4.ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ	114
<u>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΑΝΑΚΑΙΦΑΛΛΙΩΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΥΜΑΥΩΝ ΤΗΣ</u>	
<u>ΕΡΕΥΝΑΣ</u>	115
<u>ΕΠΙΛΟΓΟΣ</u>	120
<u>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</u>	123
Ελληνική βιβλιογραφία	123
Ξένη βιβλιογραφία	125
<u>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</u>	128

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Νοημοσύνη της Επιτυχίας (Successful Intelligence) ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί ένα σύνολο εσωτερικών, νοητικών ικανοτήτων, προκειμένου να επιτύχει στη ζωή - έτσι όπως το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται την επιτυχία - μέσα στο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο που ζει. Η επιτυχία αυτή επέρχεται, εφόσον το άτομο μπορεί και εκμεταλλεύεται τις ικανότητές του, διορθώνει ή αντισταθμίζει τις αδυναμίες του και διαθέτει εξίσου αναλυτική, δημιουργική και πρακτική σκέψη. Κατ' αυτό τον τρόπο, μπορεί και προσαρμόζεται στο περιβάλλον, το διαμορφώνει ή το απορρίπτει και επιλέγει κάποιο άλλο για να ζήσει (Sternberg, 1998; Sternberg & Grigorenko, 2002).

Η απόκτηση λοιπόν των παραπάνω ικανοτήτων είναι πολύ σημαντική για το άτομο και το σχολείο είναι ο φορέας ο οποίος οφείλει να τις καλλιεργήσει. Η παρούσα πτυχιακή έχει ως σκοπό να διερευνήσει κατά πόσο η διδασκαλία που πραγματοποιούν οι καθηγητές της Οικιακής Οικονομίας προάγει την καλλιέργεια της Τριαρχικής Νοημοσύνης, τα αποτελέσματα μιας τέτοιας διδασκαλίας και τις δυσκολίες εφαρμογής της.

Αρχικά γίνεται μια θεωρητική προσέγγιση των διάφορων θεωριών της νοημοσύνης, των αναλυτικών προγραμμάτων, της διδασκαλίας και της Θεωρίας της Τριαρχικής Νοημοσύνης. Το θεωρητικό μέρος της εργασίας διαρθρώνεται σε τρία κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια εννοιολογική προσέγγιση του όρου νοημοσύνη, παραθέτονται παραδοσιακές και σύγχρονες απόψεις και τονίζεται ο διαπολιτισμικός της χαρακτήρας. Γίνεται επίσης αναφορά στα τεστ νοημοσύνης και στην κριτική που τους ασκείται.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τα Αναλυτικά Προγράμματα, το περιεχόμενο και την εξέλιξή τους αλλά και τη διαμόρφωσή τους σύμφωνα με τις διάφορες θεωρίες νοημοσύνης. Αναλύεται επίσης η έννοια της διδασκαλίας και συγκεκριμένα η διδασκαλία και οι στόχοι του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας. Γίνεται επιπλέον αναφορά σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό να διερευνήσουν τα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στην τάξη καθώς και τις απόψεις των μαθητών για τα μαθήματα του Γυμνασίου και συγκεκριμένα της Οικιακής Οικονομίας.

Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μελέτη της θεωρίας της Τριαρχικής Νοημοσύνης και τις τρεις πτυχές που την απαρτίζουν, δηλαδή την αναλυτική σκέψη, τη δημιουργική και την πρακτική. Στη συνέχεια του κεφαλαίου τονίζεται η εκπαιδευτική εφαρμογή της Τριαρχικής Νοημοσύνης. Αναφέρονται ακόμα διάφορες διδακτικές μέθοδοι για την καλλιέργεια της αναλυτικής, δημιουργικής και πρακτικής σκέψης. Τέλος γίνεται αναφορά στη σχέση μεταξύ της Τριαρχικής Νοημοσύνης και των Αναλυτικών Προγραμμάτων ενώ έπειτα επισημαίνεται η σχέση μεταξύ Τριαρχικής Νοημοσύνης και Οικιακής Οικονομίας καθώς και οι προσπάθειες που έχουν γίνει για τη βελτίωση του μαθήματος μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αφορά στην ανάλυση των συνεντεύξεων των καθηγητών της Οικιακής Οικονομίας και διαρθρώνεται σε τρία μέρη.

Το πρώτο αφορά τις απόψεις των καθηγητών για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας σύμφωνα με παραδοσιακές μεθόδους, το δεύτερο στη διεξαγωγή της διδασκαλίας σύμφωνα με τις αρχές της Τριαρχικής Νοημοσύνης ενώ το τρίτο παρουσιάζει τις στάσεις και τις απόψεις σχετικά με το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

1.1. ΟΡΙΣΜΟΙ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Ο καθορισμός της έννοιας της νοημοσύνης είναι δύσκολο έργο. Οι ορισμοί που δόθηκαν κατά καιρούς είναι πολλοί, πράγμα που πιστοποιεί την ασυμφωνία των ειδικών. Οι διάφορες ψυχολογικές σχολές διαφορετικά είδαν και μελέτησαν το δύσκολο αυτό κεφάλαιο.

Μια ψυχολογική κατεύθυνση τείνει στο να βλέπει στη νοημοσύνη την ψυχική εκείνη δύναμη που βοηθά το άτομο να προσαρμόζεται στις διάφορες καταστάσεις και συνθήκες της ζωής. Έτσι ο Γερμανός Stern (1871-1938) θεωρεί τη νοημοσύνη σαν τη γενική ικανότητα που προσαρμόζει συνειδητά τη σκέψη σε νέες απαιτήσεις. Ο Άγγλος Burt (1883-1971) τη θεωρεί σαν ικανότητα προσαρμογής σε νέες καταστάσεις με την οργάνωση νέων ψυχολογικών συνδυασμών. Ο Γάλλος Pieron (1881-1964) πιστεύει ότι νοημοσύνη είναι η γενική ικανότητα επίλυσης δυσκολιών, αντιμετώπισης νέων καταστάσεων και διευκρίνησης ασυνήθιστων περιστάσεων. Κατά τον Γάλλο Wallon (1879-1963) η νοημοσύνη είναι η ικανότητα αντίδρασης μπροστά σε νέες καταστάσεις με τον καταλληλότερο τρόπο.

Ο Claparede, μεγάλος Ελβετός ψυχολόγος (1873-1940) είδε το πρόβλημα της νοημοσύνης στα πλαίσια της λειτουργικής ψυχολογίας. Η ψυχική δύναμη κάνει τη εμφάνιση της, όταν οι έξεις και τα ένστικτα βρίσκονται σε κατάσταση αδυναμίας για έναν ορθό λόγο προσαρμογής μπροστά σε νέες καταστάσεις. (Plotkin, 1996)

Παρόμοια άποψη εκφράζουν μέσα από το σύγγραμμά τους « η κοινωνική ανάπτυξη της νοημοσύνης» ο Doise και ο Mugny το 1981. Σύμφωνα με τους παραπάνω η νοημοσύνη συχνά ορίζεται ως η ικανότητα προσαρμογής σε ένα περιβάλλον. Οι άνθρωποι δεν βρίσκονται στην ανάγκη να προσαρμοστούν μόνο μέσα σε έναν φυσικό περίγυρο, αλλά επίσης και σε ένα κοινωνικό περιβάλλον. Αυτός ο κοινωνικός περίγυρος είναι μάλλον εκείνος που υποκίνησε πιο πολύ την εξέλιξη των γνωστικών ικανοτήτων.

Όπως επισημαίνει ο Plotkin, αυτή είναι η μία κατεύθυνση, εκείνη δηλαδή που «δέχεται την ευφυΐα ως ενεργούσα επί εξωτερικών αντικειμένων και φαινομένων». Υπάρχει όμως και η άλλη κατεύθυνση που αποδίδει στη ευφυΐα βιολογικό χαρακτήρα και μιλά για βιολογική προσαρμογή του υποκειμένου στο περιβάλλον του». Τη δεύτερη αυτή θέση υποστηρίζει ο Piage.

Σε σύμπόσιο που πραγματοποιήθηκε στις Η.Π.Α. το 1921 με θέμα «η νοημοσύνη και η μέτρηση της» ο Binet, μεγάλος Γάλλος ψυχολόγος, αναφέρθηκε στην νοημοσύνη ως την ικανότητα του ανθρώπου για λογική κρίση, κατανόηση, εμμονή σε αντικειμενικούς σκοπούς, ολοκλήρωση στόχων, αυτοκριτική, καθώς και για προσαρμογή στις διάφορες καταστάσεις της ζωής.

Αντίθετα ο Wechsler (1958) όρισε τη νοημοσύνη ως τη γενική ικανότητα του ανθρώπου να δρα σκόπιμα, να σκέφτεται λογικά, και να αντιμετωπίζει με αποτελεσματικότητα το περιβάλλον του. Όπως διαπιστώθηκε τα κοινά σημεία των περισσότερων ορισμών ήταν η ικανότητα του ανθρώπου για μάθηση και αφηρημένη σκέψη καθώς και για αποτελεσματική προσαρμογή στο περιβάλλον του.

Εξήντα πέντε χρόνια αργότερα οι Sternberg και Detterman (1986) οργάνωσαν ένα αντίστοιχο συμπόσιο στο οποίο δόθηκε έμφαση και σε μια άλλη διάσταση της νοημοσύνης. Η διάσταση αυτήν αφορά την ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει και να καταλαβαίνει τον εαυτό του, τις δυνατότητες και τα όριά του και να ασκεί αυτοέλεγχο. (Μόττη-Στεφανίδη, 1999)

Κάποιοι άλλοι διατύπωσαν πολυπαραγοντικές θεωρίες για τη νοημοσύνη. Ο Sternberg (1999) αναφέρεται σε αυτές τις θεωρίες. Πρώτος ο Άγγλος ψυχολόγος Spearman (1863-1945) έδωσε μια άλλη ερμηνεία για τη φύση της νοημοσύνης. Οπαδός της εμπειρικής κατεύθυνσης, στηρίχθηκε στη στατιστική ανάλυση και συσχέτιση των παραγόντων της νοημοσύνης για να καθορίσει τη φύση της. Υποστήριξε ότι υπάρχει ένας γενικός νοητικός παράγοντας (g) στη βάση όλων των νοητικών δεξιοτήτων. Υπάρχουν όμως και ειδικοί παράγοντες που σχετίζονται με τις ειδικές νοητικές ικανότητες και συμβολίζονται με το γράμμα s.

Ένας άλλος θεωρητικός ο Thurston, υποστήριξε την άποψη ότι η νοημοσύνη αποτελείται από έναν αριθμό διαφορετικών και ανεξάρτητων νοητικών ικανοτήτων και ότι δεν υπάρχει ένας γενικός παράγοντας στη βάση όλων των νοητικών δεξιοτήτων. Ο Thurston ισχυρίστηκε ότι η νοημοσύνη αποτελείται από επτά πρωτογενής παράγοντες: τη λεκτική ικανότητα, την ταχύτητα αντίληψης, τη διαλογική ικανότητα, την αριθμητική ικανότητα τη μνήμη, τη λεκτική ευχέρεια και τη χωρική οπτικοποίηση.

Ο Guilford (1897-1987), ψυχολόγος στο Πανεπιστήμιο της Νότιας Καλιφόρνιας πρότεινε κι αυτός ένα πολυπαραγοντικό μοντέλο για τη δομή της νοημοσύνης. Το μοντέλο αυτό (SOI) περιλαμβάνει πάνω από 120 νοητικούς παράγοντες. Σύμφωνα με τον Guilford η νοημοσύνη μπορεί να γίνει κατανοητή ως ένας κύβος που αντιπροσωπεύει τη διατομή τριών διαστάσεων: των νοητικών διεργασιών, των περιεχομένων και των προϊόντων. Οι νοητικές διεργασίες είναι απλώς νοητικές λειτουργίες όπως η μνήμη, οι γνωστικές διεργασίες (που ορίζονται ως κατανόηση) και η συγκλίνουσα νοητική παραγωγή (η επίτευξη μιας μόνο σωστής απάντησης σε ένα πρόβλημα που απαιτεί μία και μοναδική λύση). Τα περιεχόμενα είναι εκείνοι οι όροι που παρουσιάζονται σε ένα πρόβλημα όπως για παράδειγμα σημασιολογικό (λέξεις), συμβολικό (αριθμοί), συμπεριφορικό (τι κάνουν οι άνθρωποι) και οπτικό (εικόνες). Τα προϊόντα είναι τα είδη των απαντήσεων που απαιτούνται όπως μονάδες (π.χ. απλές λέξεις, αριθμοί ή εικόνες), τάξεις (π.χ. ιεραρχίες) ή σχέσεις (π.χ. ο Γιάννης είναι ψηλότερος από τη Μαίρη). Σε μια μεταγενέστερη εκδοχή της θεωρίας ο Guilford αύξησε τους παράγοντες σε 150. (Sternberg, 1999)

Τέλος μια άλλη θεωρία για η σκέψη και τη νοημοσύνη, η οποία συνδυάζει την εξελικτική, τη γνωστική και την ψυχομετρική προσέγγιση, έχει προταθεί από τους Δημητρίου και Ευκλείδη (Demetriou, Efklides & Platsidou, 1993; Δημητρίου & Ευκλείδη, 1998; Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1997; Δημητρίου & Γωνίδα 1997).

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η νοημοσύνη δε συνιστά μια ενιαία δομή αλλά αποτελείται από επιμέρους ικανότητες που είναι ιεραρχικά δομημένες. Στη βάση της δομής βρίσκονται οι ειδικευμένες ικανότητες, στο επόμενο επίπεδο το υπεργνωστικό σύστημα μεταγνώση-αυτορρύθμιση και στο ανώτερο επίπεδο η γενική ικανότητα επεξεργασίας(Μόττη-Στεφανίδη, 1999).

1.2. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Όπως αναφέρει ο Tort(1974), ο δείκτης νοημοσύνης είναι ο βαθμός που παίρνει ένα άτομο σε κάποιο τεστ όταν διαιρέσουμε την διανοητική του ηλικία με την πραγματική του ηλικία. Ο δείκτης νοημοσύνης μπορεί να παρουσιάζεται με τη μορφή :0,8. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο έχει πραγματική ηλικία 10 ετών και πήρε στο τεστ το βαθμό που αντιστοιχεί στη διανοητική ηλικία των 8 ετών. Τις περισσότερες φορές για λόγους ευκολίας πολλαπλασιάζουμε το αποτέλεσμα επί 100. Το άτομο δηλαδή θα έχει δείκτη νοημοσύνης 80.

Οι Lee, Webberley, και Litt (1987) αναρωτήθηκαν από πού προέκυψε η τιμή αυτή και αν τελικά η νοημοσύνη είναι αποτέλεσμα γενετικών ή περιβαλλοντικών παραγόντων. Δύο είναι οι βασικές απόψεις σε σχέση με αυτό το θέμα. Οι οπαδοί της κληρονομικότητας που υποστηρίζουν το γενετικό πρότυπο, δίνουν έμφαση στο ρόλο των γονιδίων, ενώ οι οπαδοί των περιβαλλοντικών παραγόντων τονίζουν τη σπουδαιότητα των εξωτερικών συνθηκών, φυσικών και κοινωνικών. Το θέμα αυτό έχει τεράστια σημασία για την κοινωνία γενικά και για τον εκπαιδευτικό ειδικότερα, γιατί όσο περισσότερο καθορίζεται η νοημοσύνη από το περιβάλλον, τόσα περισσότερα μπορούν να γίνουν ώστε να εξασφαλιστούν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους. Ήδη από το 1969 άρθρα τα οποία έδιναν μεγάλη βαρύτητα στην επίδραση του περιβάλλοντος ξεσήκωσαν διαμαρτυρίες. Ένα από αυτά είναι του Stinchcombe(1969) με τίτλο « Environment: the cumulation of effects is yet to be understood» (Περιβάλλον: η συσσώρευση των επιδράσεων δεν έχει γίνει ακόμη κατανοητή). Στο άρθρο του αυτό δίνει μεγάλη σημασία στον όρο περιβάλλον. Τονίζει επίσης ότι ο υπεραπλουστευμένος τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν συχνά οι οπαδοί της κληρονομικότητας είναι ανεπαρκείς για ένα πρότυπο νοημοσύνης. Ο Stinchcombe πιστεύει ότι ολόκληρο το περιβάλλον του παιδιού συναποτελείται από παράγοντες όπως ο χρόνος που αφιερώνει στο παιδί ένας ενήλικας(λ.χ. ο δάσκαλος ή ο γονιός) και ότι όλοι αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τη νοημοσύνη του.

Τις απόψεις αυτές του Stinchcombe επιβεβαιώνει και η δουλειά των Brabley και Caldwell η οποία κατέδειξε τη σπουδαιότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της νοημοσύνης των μικρών παιδιών. Οι ερευνητές βρήκαν ότι αρκετοί παράγοντες στο πρώιμο οικογενειακό περιβάλλον(προσχολική ηλικία) μπορεί να συνδέονται με υψηλό ΔΝ: συναισθηματική και λεκτική ανταπόκριση του ατόμου που φροντίζει το παιδί και η ενασχόλησή του με αυτό, αποφυγή αυθαίρετων περιορισμών και τιμωρίας, οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος και πρόγραμμα

δραστηριοτήτων, παροχή απαραίτητων υλικών για παιχνίδι και ευκαιρίες για εναλλαγή στα καθημερινά ερεθίσματα. Επιπλέον σύγχρονες μελέτες δείχνουν ότι το περιβάλλον του σπιτιού είναι πολύ σημαντικό σε περιπτώσεις σοβαρής αποστέρησης. Για παράδειγμα ο Dennis, Αμερικανός ψυχολόγος που εργάζεται στο Ιράν, έδειξε ότι κάποια παιδιά από ορφανοτροφεία του Ιράν τα οποία δεν είχαν υιοθετηθεί μέχρι την ηλικία των 2 ετών παρουσίαζαν στην πλειοψηφία τους νοητική υστέρηση. Εκείνα που υιοθετήθηκαν δεν παρουσίαζαν νοητική υστέρηση. Δεν μεσολάβησε κάποια ιδιαίτερη παρέμβαση απλώς υπήρχαν κάποιες διαφορές στην αφύπνιση των νοητικών ικανοτήτων και στην ανατροφή από το αντίστοιχο περιβάλλον. Μιλάμε για μεγάλες διαφορές οι οποίες φτάνουν κατά μέσο όρο τους 50 βαθμούς στο ΔΝ. (Tort, 1974)

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι όταν υπάρχει ευρεία διακύμανση ως προς την ποιότητα του περιβάλλοντος, το περιβάλλον μπορεί να παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο. Ουσιαστικά ακόμα και ένα μετρίως ικανοποιητικό περιβάλλον μπορεί να γίνει ισχυρό μέσο για την αύξηση του ΔΝ και πιθανότατα και άλλων πτυχών της νοημοσύνης.

Οι σύγχρονες απόψεις για τη νοημοσύνη δεν αναφέρονται μόνο στην αλλαγή της αντίληψης για το τι τελικά επηρεάζει τη νοημοσύνη. Διατυπώθηκαν καινούργιες θεωρίες και για τη δομή της νοημοσύνης.

Μια από αυτές τις σύγχρονες και πρωτοποριακές προσεγγίσεις για τη νοημοσύνη είναι η θεωρία του Gardner(1983). Η πολλαπλή νοημοσύνη(multiple intelligence) όπως αναφέρει και ο ίδιος « είναι μια ψυχολογική θεωρία του νου. Αποτελεί μια κριτική θέση απέναντι στην άποψη, σύμφωνα με την οποία υπάρχει μόνο μια νοημοσύνη με την οποία γεννιόμαστε, δεν μπορούμε να αλλάξουμε και την οποία οι ψυχολόγοι μπορούν να μετρήσουν. Αμφισβητείται δηλαδή η μονοδιάστατη νοημοσύνη, η νοημοσύνη που παραμένει σταθερή και η μέτρησή της με σταθμισμένους δείκτες. Δύο είναι οι βασικές θέσεις της θεωρίας. Πρώτον, όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν αυτά τα είδη νοημοσύνης, είναι χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους. Δεύτερον εξαιτίας γενετικών καταβολών και του περιβάλλοντος δεν υπάρχουν δύο άνθρωποι που να έχουν το ίδιο προφίλ νοημοσύνης, ούτε ακόμη απαράλλακτοι δίδυμοι επειδή οι εμπειρίες τους είναι διαφορετικές».

Ο Gardner υπέθεσε ότι το άτομο κατέχει ένα ενοποιημένο μίγμα από οκτώ τουλάχιστον είδη νοημοσύνης. Οι τύποι αυτοί νοημοσύνης είναι ευδιάκριτοι μέσα στον εγκέφαλο αλλά στη πράξη αναπόφευκτα διαπλέκεται ένα μίγμα από τύπους. Ως εκ τούτου η κάθε νοημοσύνη δεν λειτουργεί απόλυτα μόνη αλλά μαθαίνουμε, επικοινωνούμε, λύνουμε προβλήματα με οκτώ τουλάχιστον τρόπους.

Τα είδη νοημοσύνης μπορούν να αναγνωρισθούν, να ενισχυθούν, να διδαχθούν και να εφαρμοσθούν. Είναι σημαντικό ο κάθε μαθητής να μαθαίνει με τον δικό του τρόπο, αλλά και ο δάσκαλος να διδάσκει με πολλαπλούς τρόπους. Αυτή η πολλαπλή προσέγγιση της διδασκαλίας βασίζεται στη βαθιά αίσθηση κοινωνική δικαιοσύνη και στην πεποίθηση ότι όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν ευκαιρίες να πετύχουν με το δικό τους τρόπο.

Τα είδη της νοημοσύνης σύμφωνα με τον Gardner(1983) είναι:

- Γλωσσική
- Λογική/ Μαθηματική

- Μουσική
- Χωρική
- Σωματική
- Διαπροσωπική
- Ενδοπροσωπική
- Φυσιοκρατική

Η θεωρία του Gardner είναι μια από τις θεωρίες του 20^{ου} αιώνα που προσπάθησε να ερμηνεύσει τις ανθρώπινες διαφορές και να σχεδιάσει εκπαιδευτικά μοντέλα με βάση αυτές τις διαφορές. (Silver, Strong and Perini, 1997)

Άλλη μια σύγχρονη προσέγγιση για τη δομή και το νόημα της νοημοσύνης είναι η θεωρία του Robert J. Sternberg για την Τριαρχική νοημοσύνη. Η τριαρχική νοημοσύνη θα αναπτυχθεί εκτενέστερα στη συνέχεια της εργασίας.

1.3. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Η έρευνα έχει δείξει ότι διαφορετικοί πολιτισμοί έχουν και διαφορετικές αντιλήψεις για τη νοημοσύνη. Ο Sternberg, (1999) τονίζει πως η συμπεριφορά που συνεπάγεται επιτυχία σε ένα περιβάλλον μπορεί να συνεπάγεται αποτυχία σε ένα άλλο. Η γλώσσα, η πολιτιστική κληρονομιά, οι ανάγκες και τα πιστεύω μιας κοινωνίας συνδυάζονται για να διαμορφώσουν μια θεώρηση περί νοημοσύνης που να ταιριάζει με τη συγκεκριμένη κουλτούρα.

Η άποψη, για παράδειγμα, των Τσι-Τσιούας της Ζάμπιας για τη νοημοσύνη φαίνεται να περιλαμβάνει τις διαστάσεις της σοφίας, της εξυπνάδας και της υπευθυνότητας μέσα στο πολιτισμικό περιβάλλον της Ζάμπια. Αντίθετα η δυτική θεώρηση για τη νοημοσύνη έχει περισσότερο γνωστικό προσανατολισμό. Έτσι σε σύγκριση με τα παιδιά της Δύσης τα παιδιά της Ζάμπια μαθαίνουν να δίνουν αξία σε μια ευρύτερη έννοια της νοημοσύνης και ίσως να αναμένεται από αυτά να επιδείξουν ένα μεγαλύτερο εύρος συμπεριφορών που θα μπορούσαν να οριστούν ως ευφυείς στο δικό τους πολιτισμό.

Γι αυτό το λόγο είναι τόσο δύσκολο και πιθανώς αδύνατο να ισχυριστούμε ότι υπάρχει ένα τεστ πολιτισμικά δίκαιο, ένα τεστ δηλαδή που να είναι εξίσου κατάλληλο για να μετρήσει δίκαια τη νοημοσύνη των ατόμων διαφορετικών πολιτισμών και να κρίνει τα ευφυή άτομα.

Τα άτομα για παράδειγμα με ταχεία αντίδραση σε νοητικά ερεθίσματα στο σημερινό αμερικάνικο πολιτισμό θεωρούνται ευφυή, γι αυτό και τα περισσότερα τεστ είναι αυστηρώς χρονομετρημένα. Σε πολλούς πολιτισμούς του κόσμου η ταχύτητα δεν θεωρείται πλεονέκτημα. Ευφυνές άτομο θεωρείται το άτομο που δεν κάνει βιάστηκες κινήσεις και έχει την ικανότητα να συγκρατεί τις ενστικτώδεις αντιδράσεις του.

Ένα άλλο παράδειγμα διαφορετικής αντιμετώπισης της νοημοσύνης από τους πολιτισμούς είναι το παρακάτω. Στις Η.Π.Α. συνηθίζουν το πρόχειρο φαγητό και

ένας από τους λόγους είναι ότι δεν αφιερώνουν αρκετό χρόνο στα γεύματά τους. Ο χρόνος ενός τυπικού γεύματος είναι μισή με μία ώρα. Στις Μεσογειακές χώρες όμως η κατάσταση είναι διαφορετική. Ο χρόνος ενός τυπικού γεύματος είναι δύομιση με τρεις ώρες. Ακόμη και τα καταστήματα κλείνουν το μεσημέρι. Επιπλέον εάν προσπαθήσεις να τελειώσεις γρήγορα το γεύμα σου οι άνθρωποι ενοχλούνται ή προσβάλλονται. Κάτι τέτοιο μπορεί να σημαίνει ότι δεν εκτιμάς τη συντροφιά τους. Το χρόνο που πολλοί Αμερικανοί εργαζόμενοι θα αφιέρωναν στο φαγητό τον θεωρούν χαμένο ενώ πολλοί κάτοικοι της Μεσογείου τον θεωρούν σημαντικό γιατί θέλουν να τον περνούν με την οικογένεια και τους φίλους τους.

Ο Mundy-Castle(1974) διακρίνει δύο είδη νοημοσύνης. Το πρώτο είναι η τεχνολογική νοημοσύνη που θεωρείται σημαντική στο δυτικό κόσμο και επιτρέπει έναν απρόσωπο και αντικειμενικό τρόπο σκέψης, δίνει έμφαση στην αναλυτική σκέψη και επικεντρώνεται στον χειρισμό αντικειμένων και στον έλεγχο του περιβάλλοντος. Αντίθετα η κοινωνική νοημοσύνη, το δεύτερο είδος νοημοσύνης θεωρείται σημαντική σε πολλές αφρικανικές χώρες και δίνει έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις. Επιπλέον ο Mundy-Castle (1974) υποστήριξε ότι η σχολική μάθηση στις χώρες αυτές δεν θεωρείται ότι αποτελεί μέρος της νοημοσύνης όταν βρίσκεται στην υπηρεσία του ατομικού κέρδους αντί της κοινωνικής ομάδας. Η διάκριση μεταξύ τεχνολογικής και κοινωνικής νοημοσύνης έχει παραλληλιστεί με τη διάκριση μεταξύ ατομικιστικών και συλλογικών κοινωνιών(Greengield,& Suzuki, 1998 Triandis,1994). Οι συλλογικές κοινωνίες (όπως η Ιαπωνία και σε ένα βαθμό οι χώρες της Μεσογείου) θεωρείται ότι τονίζουν την κοινωνική διάσταση της νοημοσύνης ενώ οι ατομικιστικές κοινωνίες (όπως οι Η.Π.Α, η Γερμανία) δίνουν έμφαση στην τεχνολογική της διάσταση(Μόττη-Στεφανίδη, 1999).

Η διαφορετική προσέγγιση της νοημοσύνης από τους διάφορους πολιτισμούς γίνεται φανερή και στα πλαίσια του σχολείου. Σύμφωνα με έρευνα των Okagaki&Sternberg(1993) οι Λατίνοι γονείς για παράδειγμα φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη σημασία στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών τους στο σχολείο. Αντίθετα οι Ασιάτες γονείς τείνουν να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις γνωστικές ικανότητες των παιδιών τους. Οι λευκοί γονείς επίσης δίνουν έμφαση στις γνωστικές ικανότητες. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Sternberg & L. Grigorenko (2006) οι δάσκαλοι με τη σειρά τους ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες του επικρατέστερου πολιτισμού δίνουν κι αυτοί έμφαση στις γνωστικές ικανότητες.

1.4. ΤΕΣΤ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

1.4.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ

Τη δεκαετία του 1880, ο Galton άρχισε την πρώτη σοβαρή συλλογή στοιχείων σχετικά με τις ατομικές διαφορές νοημοσύνης στο Ανθρωπομετρικό εργαστήριό του, στο University College στο Λονδίνο. Η έννοια της νοημοσύνης για

τον Galton έχει σαφώς βιολογική βάση, αφού το κύριο ενδιαφέρον του ήταν η ανθρώπινη κληρονομικότητα και η μεγαλοφυΐα. (Lee; Webberley; Litt, 1987).

Ο Galton εξέφρασε την άποψη ότι δύο είναι τα χαρακτηριστικά που ξεχωρίζουν τα πλέον ευφυή άτομα από εκείνα με χαμηλότερα επίπεδα νοημοσύνης. Το πρώτο είναι η ενέργεια και η ικανότητα για εργασία και το δεύτερο η ευαισθησία στα ερεθίσματα γύρω μας. Μεταξύ του 1884 και του 1890 ο Galton χρησιμοποίησε διάφορα τεστ για να μετρήσει την ανθρώπινη νοημοσύνη. Ένα από αυτά τα τεστ χρησιμοποιούσε πολλά φυσίγγια όπλων γεμισμένα είτε με σκάγια, είτε με μαλλί είτε με στουπί. Ο στόχος ήταν να ξεχωρίσουν οι εξεταζόμενοι το ελαφρύτερο από το βαρύτερο. Όλο αυτό βέβαια έμοιαζε περισσότερο με τεστ ευαισθησίας στο βάρος παρά με τεστ νοημοσύνης.

Το 1890 ο Cattell επινόησε το δικό του τεστ, το οποίο βασικά περιείχε πολλά στοιχεία ίδιου τύπου με του Galton. Ένα τεστ για παράδειγμα εξέταζε το βαθμό της πίεσης που απαιτούνταν για να αισθανθεί κάποιος πόνο. Αυτό θα μπορούσε να σημαίνει πως αν ένα άτομο πονούσε εύκολα θα έπαιρνε και μεγαλύτερο βαθμό στο τεστ νοημοσύνης.

Τελικά ένας μαθητής του Cattell, ο Wissler ανακάλυψε ότι τα αποτελέσματα των τεστ αυτών δεν είχαν σχέση ούτε μεταξύ τους ούτε με τους βαθμούς του Κολεγίου στο πανεπιστήμιο της Κολούμπια. Έτσι η μελέτη του Wissler άλλαξε το σκηνικό και έπεισε κάποιους ανθρώπους ότι η προσέγγιση του Cattell ήταν λανθασμένη.

Μια πιο σύγχρονη προσπάθεια δημιουργίας ενός τεστ νοημοσύνης είναι αυτή του Binet και του συνεργάτη του Simon. Στην πραγματικότητα ο Binet δημιούργησε τεστ στα οποία θα μπορούσαν να τα πάνε καλά και άτομα με σωματική αναπηρία. Γι αυτόν η νοημοσύνη εξαρτιόταν από την κρίση και όχι από την αισθητηριακή οξύτητα. Η αρχική κλίμακα Binet-Simon αποτελούνταν από 30 ερωτήσεις στη σειρά ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας τους. Οι ερωτήσεις αυτές αξιολογούσαν την κρίση, την κατανόηση και τη λογική σκέψη του ατόμου. Παρόλο που υπήρχαν και κάποιες ερωτήσεις που αξιολογούσαν αντιληπτικές ικανότητες, οι περισσότερες είχαν λεκτικό περιεχόμενο.

Τα τεστ του Binet δημιουργήθηκαν για να προβλέψουν κυρίως την ακαδημαϊκή επιτυχία και οι υποκλίμακες ταξινομούνται σε τέσσερις κατηγορίες: λεκτικός συλλογισμός, ποσοτικός συλλογισμός, αριθμητικός/ αφηρημένος συλλογισμός και βραχύχρονη μνήμη.

Μια εναλλακτική λύση στη δοκιμασία του Binet είναι οι κλίμακες νοημοσύνης Wechsler. Βασίζονται σε ίδιου τύπου θεωρήσεις για τη νοημοσύνη και δίνουν τρεις βαθμολογίες: μια για τη λεκτική ικανότητα, μια για την πρακτική ικανότητα και μια συνολική βαθμολογία. Η λεκτική βαθμολογία βασίζεται σε τεστ όπως το λεξιλόγιο, καθώς και σε λεκτικές ομοιότητες. Οι βαθμολογία για την πρακτική ικανότητα βασίζεται σε τεστ όπως η συμπλήρωση εικόνων και η σειροθέτηση εικόνων. Η συνολική βαθμολογία συνδυάζει τη βαθμολογία για τις λεκτικές και πρακτικές ικανότητες. (Sternberg, 1999)

1.4.2. ΚΡΙΤΙΚΗ

Τα τεστ νοημοσύνης σήμερα είναι πολύ δημοφιλή. Η ιστορία τους ωστόσο άρχισε την πρώτη δεκαετία του αιώνα μας. Το 1904 ο Binet ανέλαβε να μελετήσει τη διανοητική καθυστέρηση σε μαθητές των δημοσίων σχολείων του Παρισιού, και ως αποτέλεσμα της έρευνάς του δημοσίευσε μαζί με τον Simon(1905) τριάντα προβλήματα σε κλίμακα που αποσκοπούσαν στον διαχωρισμό των ευφών παιδιών από τα βραδύνοα.

Τις επόμενες δεκαετίες ακολούθησαν και άλλες τέτοιες έρευνες και τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών θέτουν το πρόβλημα του ορισμού του «χαρισματικού παιδιού».

Οι Lee, Webberley και Litt(1987) διευκρινίζουν μέσα από το βιβλίο τους *intelligence and creativity* τον όρο «χαρισματικός» και τονίζουν πως αυτός αναφέρεται κυρίως στη Νοημοσύνη Γ δηλαδή στο βαθμό σε ένα τεστ και αναφέρεται σε κάποιον που έχει υψηλό ΔΝ. Οι ερευνητές διατυπώνουν διαφορετικές απόψεις ως προς το σημείο το οποίο ένα άτομο με υψηλό ΔΝ μπορεί να χαρακτηριστεί προικισμένο. Ο Tempest (1974) χρησιμοποιεί ως οριακό σημείο τον ΔΝ 130. Ο Terman προτίμησε τον ΔΝ 140. Παρόλο αυτά ορισμένοι επιστήμονες θεωρούν ανεπαρκείς τις μεθόδους αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών που βασίζονται σε τεστ νοημοσύνης όπως προκύπτει από την ακόλουθη πρόταση της έκθεσης Plowden(1967): η μειονότητα των προικισμένων παιδιών θεωρείται ότι καλύπτει 5%, 1% ή 0,1% του συνολικού πληθυσμού, ανάλογα με τον δείκτη νοημοσύνης που ορίζεται ως διαχωριστικό σημείο. Ωστόσο οποιοσδήποτε ορισμός στηρίζεται στον ΔΝ ή σε άλλη προσπάθεια μέτρησης, είναι βέβαιο ότι θα είναι πολύ ανακριβής για να έχει κάποια αξία.

Ο Tort(1974) αναφέρει πως το 1965 στην Αμερική, διεξήχθησαν έρευνες οι οποίες μετρούσαν μέσω τεστ το ΔΝ παιδιών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ενός χειρώνακτα πιθανότατα θα έχουν μικρότερο ΔΝ από τα παιδιά κάποιου ανώτερου στελέχους. Διαπιστώθηκε επίσης πως οι λαϊκές τάξεις δεν είχαν μόνο χαμηλότερο ΔΝ αλλά και υψηλότερο δείκτη αναπαραγωγής. Έτσι πολλοί επιστήμονες όπως ο Shockley και ο Burts φοβήθηκαν μια τάση πτώσης του εθνικού ΔΝ με την πάροδο του χρόνου. Ο Burts μάλιστα υπολόγιζε αυτή την πτώση σε 2 βαθμούς ανά γενιά. Πως όμως είναι δυνατόν να κατασκευαστούν «δημοκρατικά» τεστ, τεστ δηλαδή ου να καταφέρνουν να εξουδετερώνουν τις επιπτώσεις της ταξικής καταγωγής στα αποτελέσματα; τεστ που να δίνουν σε όλους χωρίς εξαίρεση τις ίδιες ευκαιρίες ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση;

Οι κοινωνιολόγοι και ψυχολόγοι του Σικάγου Eells, Davis, Havighurst, Herrick και Tyller δημοσίευσαν το 1951 σε ένα συλλογικό τόμο με τίτλο : *Νοημοσύνη και πολιτιστικές διαφορές τα αποτελέσματα των πειραματικών ερευνών που έκαναν στο Rockford*. Τα κυριότερα αποτελέσματα αυτών των ερευνών ήταν α) ότι υπάρχει μεγάλη συσχέτιση μεταξύ κοινωνικής καταγωγής και ΔΝ: όσο πιο αστική είναι η κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκουν τα παιδιά τόσο πιο υψηλές είναι οι επιδόσεις που πετυχαίνουν στα τεστ β) οι πιο έντονες διαφορές

διαπιστώνονται στις λεκτικές δοκιμασίες γ) τα ερωτήματα διαχωρίζουν κοινωνικά ακόμα πιο πολύ από τη στιγμή που απαιτούν σχολικές-θεωρητικές γνώσεις και που αναφέρονται σε αντικείμενα και εμπειρίες περισσότερο οικεία στη μικρή, στη μεσαία ή μεγαλοαστική τάξη απ' ότι στις λαϊκές τάξεις δ) οι δοκιμασίες που διαχωρίζουν λιγότερο κοινωνικά είναι είτε οι μη-λεκτικές είτε αυτές που αναφέρονται σε καθημερινές-κοινές εμπειρίες ή αντικείμενα. Σε αυτές τις δοκιμασίες το ποσοστό των σωστών απαντήσεων(για τις λαϊκές τάξεις) είναι το πιο υψηλό.

Ο Eells (1951) έδωσε την ακόλουθη εξήγηση για τα αποτελέσματα των ερευνών: Τα τεστ διαχωρίζουν κοινωνικά γιατί απαιτούν γνώσεις, εμπειρίες, καταστάσεις ή αντιδράσεις που είναι πιο οικείες στα παιδιά της αστικής τάξης απ' ότι στα παιδιά των λαϊκών τάξεων. Τα τεστ λοιπόν έτσι που είναι δεν μετράνε παρά μόνο ορισμένες μορφές της διανοητικής δραστηριότητας(αρκετά περιορισμένες) και όχι τη νοημοσύνη στο σύνολό της.

Εκτός από την παραπάνω προσέγγιση, ότι δηλαδή τα τεστ είναι «κοινωνικά άδικα», τα τεστ δεν μπορούν να θεωρηθούν ούτε «πολιτισμικά δίκαια». Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω(βλ διαπολιτισμική προσέγγιση νοημοσύνης) οι διάφοροι πολιτισμοί έχουν και διαφορετική άποψη για τη νοημοσύνη. Η γλώσσα, η πολιτισμική κληρονομιά, οι ανάγκες και τα πιστεύω μιας κοινωνίας συνδυάζονται για να διαμορφώσουν μια θεώρηση περί νοημοσύνης που να ταιριάζει με τη συγκεκριμένη κουλτούρα.

Υπάρχει μια διαφωνία μεταξύ των ειδικών κατά πόσο το αποτέλεσμα ενός τεστ νοημοσύνης μπορεί να προβλέψει είτε στις σχολικές επιδόσεις ενός παιδιού είτε τις επιδόσεις του στη μετέπειτα ζωή. Οι ψυχολόγοι γενικά συμφωνούν ότι υπάρχει θετική σχέση τόσο ανάμεσα στη σχολική επίδοση και στον ΔΝ όσο και ανάμεσα στις μετέπειτα επιδόσεις του ατόμου και στον ΔΝ στην παιδική του ηλικία. Οι διαφωνίες αρχίζουν όταν τεθεί το ζήτημα των αναλογιών. Ο Jencks(1973) θεωρεί ότι στα σχολεία « η συσχέτιση ανάμεσα στους βαθμούς των τεστ και στους βαθμούς των μαθημάτων δεν είναι καθόλου ικανοποιητική. Αντίθετα ο Vernon(1956) αναφέρει πολύ υψηλές συσχετίσεις ανάμεσα στις επιδόσεις εξάχρονων στο τεστ Terman-Merrill και στις εκπαιδευτικές επιδόσεις αυτών των παιδιών στα αμέσως επόμενα χρόνια.

Ο Robert J. Sternberg(1999), δίνει τη δική του εξήγηση για τις υψηλές συσχετίσεις μεταξύ των αποτελεσμάτων στα τεστ νοημοσύνης και των επιδόσεων στη μετέπειτα ζωή των παιδιών. Εξηγεί λοιπόν αυτό το φαινόμενο με τη θεωρία της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας». Παρουσιάζει τις αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει ένα τεστ νοημοσύνης στη μετέπειτα ζωή ενός ατόμου:« άπαξ και ένα παιδί χαρακτηριστεί ως κουτό, οι ευκαιρίες του αρχίζουν να συρρικνώνονται και οι δυνάμεις του περιβάλλοντος συνωμοτούν προκειμένου να επανέλθουν τα αποτελέσματα που θα ήταν αναμενόμενα και ταιριαστά σε ένα κουτό άτομο. Οι δάσκαλοι έχουν μικρότερες προσδοκίες και η ένταξη των ατόμων σε ομάδες χαμηλότερου επιπέδου αντανακλά αυτές τις μειωμένες προσδοκίες. Η καλή δουλειά αντιμετωπίζεται με καχυποψία: το άτομο μπορεί να αντέγραψε ή να είχε εξωτερική βοήθεια. Οι ετικέτες δεν αποτελούν απλώς περιγραφές μιας κατάστασης, συμβάλουν στη διαμόρφωσή της.

Τέλος ο Sternberg αναφερόμενος στο τεστ του Binet τονίζει πως οι ιδέες αυτές έχουν νόημα μόνο για το σκοπό για τον οποίο δημιουργήθηκαν, για την πρόβλεψη δηλαδή της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Δυστυχώς όμως τόσες πολλές ιδέες που γίνονται ευρέως γνωστές, κατέληξαν και αυτές να εφαρμόζονται πολύ πέρα από τον τομέα που προοριζόταν. Τα τεστ ακαδημαϊκών ικανοτήτων έφτασαν να χρησιμοποιούνται και σε τομείς μα ακαδημαϊκού χαρακτήρα. Επιπλέον είχαν και έχουν περιορισμούς που κάνουν αμφισβητήσιμα τα αποτελέσματά τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

2.1. ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

2.1.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ο Μελανίτης (1976) ορίζει τα Αναλυτικά Προγράμματα(Α.Π.). ως έναν λεπτομερή κατάλογο μαθημάτων, τα οποία πρέπει να διδαχθούν σ' ορισμένη εκπαιδευτική βαθμίδα και κατά τη διάρκεια ορισμένου χρόνου, καθώς και άλλων δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα υπό την εποπτεία του σχολείου και συνδέονται, άμεσα ή έμμεσα με τα μαθήματα αυτά. Ο παραπάνω κατάλογος, εκτός από τους τίτλους των διάφορων μαθημάτων και των λοιπών σχολικών δραστηριοτήτων περιλαμβάνει, συνήθως, τους γενικούς σκοπούς τους και τη διδακτέα ύλη για κάθε μάθημα.

Σύμφωνα με νεότερους ορισμούς, το Α.Π. έχει ευρύτερη έννοια. Ορισμένοι συγγραφείς (Foshay, 2000) θεωρούν ως Α.Π. το σύνολο των εμπειριών που αποκτούν οι μαθητές υπό την καθοδήγηση του σχολείου. Για τον Kerr Α.Π. μπορεί να θεωρηθεί όλη η καθοδηγούμενη από το σχολείο προγραμματισμένη μάθηση, η οποία λαμβάνει χώρα είτε εντός είτε εκτός σχολείου. Με τον ορισμό του συμφωνούν και οι Downey και Kelly. Κάποιοι άλλοι το εκλαμβάνουν ως το σύνολο των προγραμματισμένων ευκαιριών μάθησης(Saylor & Alexander & Lewis, 1981) ή ως ένα γενικό σχέδιο για το περιεχόμενο της σχολικής μάθησης. Από άλλους τέλος, χρησιμοποιείται, αντί του όρου Α.Π., ο όρος πρόγραμμα σπουδών.

Σύμφωνα με τους Κασσωτάκη και Φλουρή (2006) , κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει επικρατήσει, στις αγγλοσαξονικές κυρίως χώρες, ο όρος curriculum, η έννοια του οποίου είναι παραπλήσια αλλά πολύ ευρύτερη εκείνης του αναλυτικού προγράμματος που όριζε η παραδοσιακή προσέγγιση.

Επισημαίνουν επίσης πως η φιλοσοφία, η δομή και το περιεχόμενο ενός Α.Π. προσδιορίζονται από πολλούς παράγοντες. Κάποιοι από αυτούς είναι η ιδεολογία του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος, η δομή και οι ανάγκες της κάθε κοινωνίας, το

επίπεδο της επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης άσων ασχολούνται με τα θέματα τις εκπαίδευσης αλλά και τα διαθέσιμα οικονομικά και άλλα μέσα. Για το λόγο αυτό κατά καιρούς αναπτύχθηκαν διάφορα φιλοσοφικο-ιδεολογικά ρεύματα που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία, άρα και τη διάρθρωση των Α.Π. Σε αυτό το σημείο καλό θα ήταν να παρουσιαστούν τα δύο κυριότερα ρεύματα και να γίνει μία μεταξύ τους σύγκριση.

Το μοντέλο του συντηρητισμού, όσον αφορά στην εκπαίδευση, δίνει έμφαση στη συνέχεια της εθνικής κληρονομιάς, στη διατήρηση των παραδοσιακών αξιών και την απόκτηση ακαδημαϊκών κυρίως γνώσεων. Στα Α.Π. των συντηρητικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων κυριαρχούν ο « υλικός σκοπός» της διδασκαλίας, οι δασκαλοκεντρικές μορφές εκπαίδευσης και η απομνημόνευση πληροφοριών. Ο δάσκαλος λειτουργεί ως μεταδότης γνώσεων και ως ελεγκτής του βαθμού συγκράτησης της από τους μαθητές. Το Α.Π. είναι προκαθορισμένο με πολλές λεπτομέρειες.

Στο μοντέλο του Προοδευτισμού, κυριαρχούν οι απόψεις πως η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να αντανakλά την καθημερινή πραγματικότητα και ο μαθητής οφείλει να μαθαίνει αυτενεργώντας και αντιμετωπίζοντας ο ίδιος προβληματικές καταστάσεις παρόμοιες με αυτές της εξωσχολικής πραγματικότητας. Στο πλαίσιο αυτό ο δάσκαλος διαδραματίζει το ρόλο του διευκολυντή του μαθητή στην προσπάθειά του να κατακτήσει τη γνώση. Αφετηρία κάθε σχολικής δραστηριότητας είναι οι ανάγκες των διδασκόμενων, ενώ βασική πηγή μάθησης αποτελούν οι εμπειρίες τους. Το Α.Π. σε αυτήν την περίπτωση είναι ευέλικτο και ελαστικό.

Όποιο και να είναι πάντως το φιλοσοφικό ρεύμα που επηρεάζει το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας, κατά τη σύνταξη του προγράμματος σπουδών της υπάρχουν κάποια βασικά ερωτήματα τα οποία πρέπει να απαντηθούν και πάνω στα οποία θα στηριχθεί το Α.Π. Τα ερωτήματα αυτά είναι τα εξής:

α) Ποιες είναι οι βασικές επιδιώξεις του προγράμματος. Οι επιδιώξεις σχετίζονται με τους σκοπούς τους οποίους επιδιώκουν οι σπουδές. Κάποιες από αυτές στοχεύουν στην γενική παιδεία ενώ κάποιες άλλες στην απόκτηση εξειδικευμένης γνώσης, όπως συμβαίνει για παράδειγμα στα ιδρύματα επαγγελματικής εκπαίδευσης.

β) Ποιο πρέπει να είναι το περιεχόμενό του.

γ) Πώς θα οργανωθεί.

δ) Σε ποιο επίπεδο (σχολική βαθμίδα και τάξη) θα διδαχθεί η αντίστοιχη γνώση.

ε) Με ποιο τρόπο θα προσφερθεί αυτή στους μαθητές.

Τα ερωτήματα β, γ και δ σχετίζονται με την επιλογή, την οργάνωση και τη διάταξη της διδακτέας ύλης. Πάντως τόσο η επιλογή όσο και η οργάνωση της σχολικής γνώσης, αλλά και η διάταξη της διδακτέας ύλης πρέπει να λαμβάνουν υπ' όψη τους τις σύγχρονες επιστημονικές και παιδαγωγικές εξελίξεις και τα πορίσματα της ψυχολογίας της μάθησης. Για τον παραπάνω λόγο η τακτική ανανέωση του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών και η συχνή αναδιάρθρωση της ύλης θεωρούνται επιβεβλημένες.

Το ερώτημα ε αφορά τις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν για την επίτευξη των στόχων που προβλέπονται από τα Α.Π. Αυτό δεν σημαίνει πως το Α.Π. πρέπει να καθορίζει όλες τις λεπτομέρειες τις διδασκαλίας.

2.1.2.ΣΥΓΧΡΟΝΑ Α.Π. Ή CURRICULA

Τα σύγχρονα Α.Π. αποτελούν ακόμα προϊόν μακράς επιστημονικής έρευνας και διαλόγου. Εκτός από τον αριθμό ωρών διδασκαλίας του μαθήματος, που αναφέρουν τα παραδοσιακά Α.Π., καταγράφουν επίσης:

Τους σκοπούς του μαθήματος, διαρθρωμένους σε γενικούς σκοπούς της ενότητας και επιμέρους στόχους κάθε υποενότητας. Οι σκοποί αυτοί είναι κατά βάση διαρθρωμένοι υπό την επίδραση της λεγόμενης «θεωρίας της Κοινωνικής αποτελεσματικότητας»(Social Efficiency Curriculum Ideology), σύμφωνα με την οποία η ύπαρξη Α.Π. λαμβάνει εξ αρχής υπόψη της τις ιδιαίτερες απαιτήσεις του κοινωνικού συνόλου και θέτει στόχους με την επίτευξη των οποίων θα έχει υπηρετηθεί κατά το μέγιστο δυνατό το κοινωνικό και εθνικό συμφέρον της χώρας (Φλουρής,1995). Παράλληλα, στη διαμόρφωση της στοχοθεσίας των σύγχρονων Α.Π. εντοπίζονται επιρροές τόσο από τη «Θεωρία της Κοινωνικής Αναδόμησης»(Social Reconstruction Ideology), σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στη δημιουργία πολιτών ικανών να αναμορφώσουν και να βελτιώσουν την υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα αλλά και από τη «Θεωρία της μελέτης του Παιδιού»(The Child Study Ideology), η οποία υποστηρίζει την ανάπτυξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και ικανοτήτων του παιδιού μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης (Schiro, 1978).

Τα περιεχόμενα του μαθήματος, διαρθρωμένα σε μέρη, κεφάλαια, ενότητες και υποενότητες. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της διάρθρωσης αυτής είναι η «υποταγή» της στην επίτευξη των ιδιαίτερων σκοπών που έχουν είδη διατυπωθεί. Ενώ δηλαδή στα παραδοσιακά Α.Π. το πρόγραμμα κατέγραφε απλώς τον πίνακα περιεχομένων του διδακτικού εγχειριδίου που είχε ήδη τυπωθεί, στα σύγχρονα Α.Π. τα κεφάλαια του διδακτικού εγχειριδίου συντάσσονται μετά το Α.Π., ακολουθώντας τις εξειδικευμένες οδηγίες του και υπηρετώντας, επομένως, τους σκοπούς και τους ιδιαίτερους στόχους του. Η σύνταξη αυτή επιτρέπει στα σύγχρονα διδακτικά εγχειρίδια να συμβαδίζουν με τα Α.Π., τα οποία με τη σειρά τους συμβαδίζουν με τις σύγχρονες εξελίξεις σε όλους τους τομείς της κοινωνικής δράσης.

Τις μεθοδολογικές υποδείξεις. Η ιδιαίτερη αυτή καινοτομία των Α.Π. προέκυψε ως αναγκαιότητα λόγω της ιδιαίτερης εξέλιξης και του πολυσύνθετου χαρακτήρα των σύγχρονων επιστημονικών κλάδων, που διδάσκονται στα σχολεία, αλλά και λόγω της ανάπτυξης πολυάριθμων παιδαγωγικών θεωριών και ιδιαίτερων διδακτικών μεθόδων, που μπορούν να χρησιμοποιούν στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη. Γι αυτούς τους λόγους περιέχονται στα σύγχρονα Α.Π. εναλλακτικές προτάσεις προσέγγισης του διδακτικού υλικού, τις οποίες ο διδάσκων μπορεί να αξιοποιήσει προαιρετικά ανάλογα με τη σύνθεση της τάξης, τις δυνατότητες των

μαθητών του, τις δυνατότητες του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο εντάσσεται η σχολική μονάδα, την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο που προβλέπεται για κάθε ενότητα του συγκεκριμένου αντικειμένου. Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις δεν δεσμεύουν τη διδακτική πράξη αλλά μάλλον την εμπλουτίζουν, καθώς επιτρέπουν την εναλλαγή στη χρήση διδακτικών μεθόδων και μορφών ανά ενότητα και, κατά συνέπεια, τη διδακτική ποικιλία και τη διατήρηση του μαθησιακού ενδιαφέροντος.

Τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων. Με δεδομένο ότι ολόκληρο το Α.Π. έχει συνταχθεί στη βάση συγκεκριμένων σκοπών και στόχων, θεωρείται απαραίτητη η διασφάλιση του ελέγχου της επίτευξης αυτών μετά το πέραν της διδακτικής διαδικασίας. Ο έλεγχος, στην πραγματικότητα, συνδέεται στενά με τη διαδικασία της «ανατροφοδότησης», κατά την οποία ο μαθητής ενημερώνεται για την επίτευξη ή την αποτυχία της μαθησιακής διαδικασίας (Παπανδρέου, 2001, Borich, 1996). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα προτείνει δραστηριότητες (πρακτικής ή θεωρητικής φύσεως) με τις οποίες οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν σε πραγματικές καταστάσεις τις γνώσεις που απέκτησαν σε θεωρητικό επίπεδο μέσα στην τάξη. Η πρακτική αυτή εφαρμογή, όπου είναι εφικτή, επιτρέπει τη διακρίβωση της ανάπτυξης συγκεκριμένων γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών από τους μαθητές, πράγμα που αποτελεί μι απώτερη επιδίωξη κάθε σύγχρονου Α.Π. το τετράδιο του μαθητή στα σύγχρονα «διδασκικά πακέτα» καλύπτει, σε μεγάλο βαθμό, την τελευταία αυτή αναγκαιότητα και μάλιστα με τρόπο ενιαίο για όλους τους μαθητές της χώρας (Κουτρούμπα, 2004).

2.1.3. ΘΕΩΡΙΕΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Διευκρινίστηκε προηγουμένως πως το Α.Π. καθορίζει άλλοτε αυστηρά και άλλοτε όχι τη διδακτέα ύλη, τον τρόπο διδασκαλίας, τα διδακτικά μέσα και κατ' επέκταση τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με τη γνώση. Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό το Α.Π. να ανταποκρίνεται στις ικανότητες και τον τρόπο σκέψης των μαθητών. Διαπιστώνουμε ότι το Α.Π. προβλέπει μια ενιαία προσέγγιση της γνώσης, ίδια για όλους τους μαθητές. Ωστόσο η πραγματικότητα είναι πολύ διαφορετική αφού ο κάθε μαθητής σκέφτεται, μαθαίνει, αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο από τους υπόλοιπους συμμαθητές του και επομένως χρειάζεται μια ξεχωριστή προσέγγιση.

Την παραπάνω άποψη, την ύπαρξη δηλαδή πολλών μαθησιακών στυλ έχουν εκφράσει αξιολογοί ψυχολόγοι μεταξύ άλλων και ο Jung, ο οποίος μίλησε για 4 διαφορετικούς τύπους προσωπικότητας τους οποίους ονόμασε: σκεπτόμενο τύπο, διαισθανόμενο τύπο, συναισθηματικό τύπο, και αισθητηριακό τύπο (Johnson, 1987). Κάθε ένας από αυτούς τους τύπους χειρίζεται διαφορετικά τις πληροφορίες και συναντά δυσκολίες σε διαφορετικά σημεία κατά τη διάρκεια της αναζήτησης της γνώσης.

Ο Kolb(1985) περιγράφει δύο κύριες διαφορές όσο αναφορά τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι άνθρωποι. Η μια διαφορά αναφέρεται στο πως αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι τις πληροφορίες και η άλλη στο πως τις επεξεργάζονται. Σύμφωνα με τον Kolb κάποιοι μπορούν να αντιληφθούν κάτι μέσω της καθαρά αφηρημένης σκέψης, ενώ άλλοι πρέπει πρώτα να χρησιμοποιήσουν τις αισθήσεις και τα συναισθήματά τους.

Επιπλέον, ο Polanyi,(1958) και ο Scheffler,(1991) υποστηρίζουν την εμπλοκή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην διαδικασία της σκέψης.

Ο Χατζηγεωργίου (2004) τονίζει πως τα διάφορα μαθησιακά στυλ των μαθητών και ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης της γνώσης δημιουργούν προβλήματα σε μια διδασκαλία και σε ένα Α.Π. το οποίο δεν αντιμετωπίζει τους μαθητές σαν ξεχωριστές προσωπικότητες.

Αναφέρεται επίσης στις συνέπειες αυτής της κατάστασης. Η πρώτη συνέπεια που διαφαίνεται ευθύς εξαρχής είναι ότι η παραδοσιακή διδασκαλία, ο παραδοσιακός τρόπος οργάνωσης της διδασκτέας ύλης και ο παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης, αφενός δεν επαρκούν, αφετέρου αναπαράγουν και διαιωνίζουν τη σχολική αποτυχία και την κατηγοριοποίηση των μαθητών επιμένοντας να τους «κολλάνε ταμπέλες». Η δεύτερη συνέπεια είναι ότι όλοι οι μαθητές έχουν ένα κράμα από ικανότητες τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν, αρκεί να τους δοθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες.

Τέλος σύμφωνα με τον ίδιο οποιαδήποτε διδακτική στρατηγική πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τις διαφορές που παρουσιάζουν οι μαθητές στον τρόπο αντίληψης και επεξεργασίας των πληροφοριών. Με δεδομένο βέβαια ότι τα άτομα βασίζονται στο κυρίαρχο στυλ μάθησης, σύμφωνα με τα μοντέλα των Kolb(1985) και Gregorc(1986), φαίνεται ότι η καλύτερη στρατηγική είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία αφού προηγουμένως έχει εντοπιστεί το μαθησιακό στυλ το κάθε μαθητή. Εφόσον, όμως στην πραγματικότητα, προσεγγίζουν τα άτομα νέες καταστάσεις μέσω μιας συλλογικής εγκεφαλικής λειτουργίας πρέπει να δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές να ασχολούνται με δραστηριότητες που άλλοτε θα τους προκαλούν και άλλοτε θα τους κάνουν να αισθάνονται άνετα. Έτσι σε μερικές φάσεις του μοντέλου, μερικοί μαθητές αισθάνονται άνετα επειδή χρησιμοποιούν το δικό τους στυλ, ενώ σε άλλες φάσεις νοιώθουν την πρόκληση γιατί ο τρόπος διδασκαλίας δεν ταιριάζει με το δικό τους μαθησιακό στυλ. Η παραδοσιακή διδασκαλία, η οποία χαρακτηρίζεται από έντονο «ακαδημαϊσμό» απευθύνεται στο αριστερό κυρίως μέρος του εγκεφάλου χωρίς να δίνει τη δυνατότητα για συλλογική εγκεφαλική λειτουργία. Σήμερα υπάρχει η άποψη ότι όταν οι μαθητές ενθαρρύνονται να και ενεργοποιούν το ασθενέστερο μαθησιακό τους στυλ, η συνολική τους απόδοση αυξάνεται. Πρέπει δηλαδή μέσω της στρατηγικής να δίδονται ευκαιρίες στα άτομα να κινούνται ανάμεσα και στα δύο άκρα του φάσματος της αντίληψης και της επεξεργασίας των πληροφοριών. Με άλλα λόγια, μέσω οποιοδήποτε μοντέλου, θα πρέπει να δοθούν ευκαιρίες στους μαθητές όχι μόνο να σκεφθούν αλλά να αισθανθούν, να συναισθανθούν, να βιώσουν, να παρατηρήσουν, να πειραματιστούν.

Έρευνες έχουν δείξει ότι άτομα που έχουν την τάση ή έχουν εκπαιδευτεί να κάνουν χρήση περισσότερο της μιας πλευράς του εγκεφάλου(π.χ. λογιστές, μηχανικοί, καλλιτέχνες) αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να χρησιμοποιήσουν την

άλλη πλευρά. Ωστόσο όταν κεντρίζεται η ασθενής πλευρά και ενθαρρύνεται να λειτουργήσει με την κυρίαρχη πλευρά, υπάρχει δυνατότητα συνολικής εγκεφαλικής λειτουργίας και επομένως πιο αποτελεσματικής σκέψης.(Sins &Sins, 1995).

Το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, προκειμένου να δώσει στους μαθητές ευκαιρίες για να συναισθανθούν, να βιώσουν και να πειραματιστούν, θα πρέπει να συμπεριλάβει εμπειρικά θέματα και να μη στηρίζεται αποκλειστικά στις έννοιες και τις θεωρίες των παραδοσιακών γνωστικών περιοχών.

Σύμφωνα με τον Kolb(1985) και Gregorc(1986) το ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι να αντιληφθούν και να επεξεργαστούν τα άτομα τις πληροφορίες αποτελεί ισχυρό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ανέχεται τις διαφορετικές προτιμήσεις των μαθητών για τη μάθηση, ενώ παράλληλα πρέπει να ενθαρρύνει και άλλους τρόπους μάθησης. Δεν είναι δύσκολο για έναν εκπαιδευτικό να διαπιστώσει ,αν παρατηρήσει με κάποια προσοχή τα δρώμενα της τάξης, τις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών. Είναι εύκολο να παρατηρηθούν μαθητές οι οποίοι είναι τύποι «οπτικού», «ακουστικού» ή «κιναισθητικού». Ούτε είναι δύσκολο να εντοπισθούν μαθητές που μαθαίνουν καλύτερα όταν εργάζονται μόνοι τους ή όταν εργάζονται μέσα σε μια ομάδα.

Συμπερασματικά οι ειδικοί συστήνουν πολυαισθητηριακές μαθησιακές εμπειρίες και γενικότερα μια ποικιλία από διδακτικές μεθόδους, ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν την δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν το κυρίαρχο μαθησιακό τους στυλ(Deporter, 1998, Pose & Nickoll, 1997, Sins & Sins 1995).(Γ. Χατχηγεωργίου,2004)

2.2.ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

2.2.1.ΟΡΙΣΜΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Σύμφωνα με τον Χαραλαμπόπουλο,(1999) ο όρος διδασκαλία παράγεται από το ρήμα «διδάσκω», που σύμφωνα με τη ριζική του σημασία δηλώνει «καθιστώ τι άριστο». Η διδασκαλία ως αγαλλίαση, μετάδοση και επικοινωνία παρατηρείται και στους ανθρώπους και στα ανώτερα ζώα και διακρίνεται σε φυσική και σχολική.

Η φυσική διδασκαλία πραγματοποιείται παντού και πάντοτε, χωρίς ιδιαίτερη προετοιμασία και μέθοδο κατά τρόπο φυσικό και αυθόρμητο. Πραγματοποιείται κυρίως έξω από το σχολείο, δηλαδή στο σπίτι, στο δρόμο, στην πλατεία...στο θέατρο, σε κάθε φάση της ζωής από τη γέννηση μέχρι το θάνατο.

Η σχολική διδασκαλία πραγματοποιείται σε ορισμένο χώρο(σχολείο), σε ορισμένο περιεχόμενο(πρόγραμμα σπουδών), με πρόσωπα ειδικά εκπαιδευμένα(εκπαιδευτικούς), με παιδιά ορισμένης ηλικίας(μαθητές), στα πλαίσια ορισμένου χώρου, με ορισμένη μεθοδολογία και αποβλέπει στην επιτυχία ορισμένων στόχων.

Η σχολική διδασκαλία δεν είναι τυχαίο γεγονός. Είναι ένα σύνολο οργανωμένων και μεθοδικών ενεργειών, που διεξάγονται σύμφωνα με ορισμένες επιστημονικές αρχές, για να διευκολύνουν τη μάθηση και μόρφωση μαθητών.

Παλαιότερα στην εποχή του Ρατιχίου(1571-1635), Κομενίου(1592-1670) και του Ερβάρτου(1776-1841) η σχολική διδασκαλία ήταν μόνο τεχνική. Στην εποχή του «σχολείου εργασίας», στην εποχή δηλαδή του Gaudig(1860-1923), του Kerschensteiner(1854-1932), του Dewey(1859-1952) και της Montessori(1870-1952) ήταν μόνο τέχνη.

Σήμερα η σχολική διδασκαλία θεωρείται σύνθεση τεχνικής, τέχνης και επιστήμης.

Ως τεχνική η διδασκαλία είναι σχεδιασμένη, μεθοδική και οργανωμένη ενέργεια που ακολουθεί ορισμένα μεθοδολογικά σχήματα για να φθάσει «ταχέως και ασφαλώς»στο τέρμα του προορισμού της.(Κοροντζή,1959)

Ως τέχνη είναι «προϊόν έμπνευσης και δημιουργικού οίστρου». Είναι μετάγγιση και πλήρωση ψυχών. Είναι δημιουργία και απαιτεί πρωτοβουλία, επινοητικότητα, ενθουσιασμό, πλούσιο περιεχόμενο, σύλληψη, οργάνωση, εκτέλεση και αξιολόγηση.(Παπανούτσος,1976)

Ως επιστήμη η διδασκαλία είναι εφαρμογή επιστημονικών αρχών. Είναι «οργανωμένο πλάνο για την προώθηση της μάθησης των μαθητών»(Briggs, 1974)

Κατά τον Smith(1960), διδασκαλία είναι ένα σύστημα ενεργειών που αποσκοπούν στο να προκαλέσουν μάθηση. Υπό την έννοια αυτή η διδασκαλία δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση πληροφοριών από κάποιον που τις κατέχει προς κάποιον που τις αγνοεί, αλλά αποκτά ευρύτερο νόημα. Περιλαμβάνει όλων των ειδών τις οργανωμένες ενέργειες, στόχος των οποίων είναι η μάθηση, ανεξάρτητα από τον χώρο στον οποίο πραγματοποιούνται και τον τρόπο με τον οποίο γίνονται.(Massialas, Hurst,1978)

Η διδασκαλία σχετίζεται σημαντικά με τους τρεις βασικούς παράγοντές της: τον εκπαιδευτικό, το μαθητή και το διδακτικό αντικείμενο. Εκπαιδευτικός είναι το καταρτισμένο άτομο με τις ειδικές γνώσεις της παιδαγωγικής που ασκεί το επάγγελμά του(διεξαγωγή διδασκαλίας)στα πλαίσια της διδακτικομαθησιακής πράξης. Μαθητής είναι το αναπτυσσόμενο άτομο, το οποίο επιχειρεί να αφομοιώσει το μορφωτικό αγαθό και Διδακτικό υλικό, είναι η επιμέρους ειδική γνώση που αποκτά ο μαθητής από τον εκπαιδευτικό.(Κουτρούμπα,2004)

2.2.2.ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Στην παραδοσιακή διδασκαλία, όπως επισημαίνει ο Παππάς, (1994) η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού προσπαθεί να επιβληθεί ως «αυθεντία» στη συνείδηση του μαθητή. Δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο ένα ανταγωνιστικό κλίμα ή επικοινωνιακό χάσμα.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη, (1989), το μορφωτικό αγαθό, δεν συνδέεται με το οικείο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η διδακτικό-μαθησιακή διαδικασία.

Κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας, τα οποία προσπαθεί η σύγχρονη διδακτική να αποφύγει, μας αναφέρει ο Ματσαγγούρας (1994):

1. Ο συγκεντρωτισμός και η αυταρχικότητα που χαρακτηρίζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή.
2. Η χρήση ποινών και αμοιβών και η εφαρμογή ανταγωνιστικών σχέσεων ως μεθόδων κινητοποίησης και στήριξης του ενδιαφέροντος και των δραστηριοτήτων των μαθητών.
3. Η πεποίθηση πως η διαπαιδαγώγηση επιτελείται με την απόκτηση γνώσεων, που καθορίζει με σαφήνεια το Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι οποίες προσφέρονται στους μαθητές κυρίως με μονολογικό και επιδεικτικό τρόπο και εμπεδώνονται μέσα από δραστηριότητες επανάληψης και συνεχούς εξάσκησης.

Όσο αναφορά τη διδασκαλία της Οικιακής Οικονομίας, σύμφωνα με τον Φράγκο(1983), ο καθηγητής επιλέγει το μορφωτικό αγαθό, το παρουσιάζει στους μαθητές, καθορίζει, ελέγχει και κατευθύνει το σύνολο των δραστηριοτήτων των μαθητών του, σύμφωνα με τους στόχους που έχουν τεθεί από το Αναλυτικό Πρόγραμμα ή από τον ίδιο.

Κάτι τέτοιο φυσικά έρχεται αντιμέτωπο με τους στόχους και τις επιδιώξεις της σύγχρονης Οικιακής Οικονομίας. Το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, να καλλιεργεί δεξιότητες και συμπεριφορές που έχουν σχέση με την καθημερινότητά τους όπως οι σχέσεις τους, η διατροφή, το περιβάλλον η οικονομία κ.α. Θα πρέπει επίσης, σε κάθε περίπτωση να ευνοείται η συζήτηση και ο διάλογος. Όλα αυτά όπως είναι φυσικό δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν σε ένα δασκαλοκεντρικό περιβάλλον αλλά μόνο σε ένα περιβάλλον στο οποίο το μάθημα θα γίνεται βίωμα για τους μαθητές.

2.2.3.ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Σήμερα σε αντίθεση με παλαιότερα οι μέθοδοι διδασκαλίας που προωθούνται είναι εκείνοι που αναπτύσσουν την ανεξάρτητη διανοητική δραστηριότητα των μαθητών, δραστηριοποιούν τη σκέψη και διαμορφώνουν την ικανότητα για αυτομόρφωση, επιτρέποντας την πνευματική απελευθέρωση των μαθητών από την κηδεμονία του δασκάλου.(Φράγκος,1993). Επιπλέον, ο Παπάς (1990), επισημαίνει πως ο εκπαιδευτικός παύει να είναι κινητή εγκυκλοπαίδεια, να μεταδίδει και να μεταλαμπαδεύει γνώση. Αντίθετα έχει ρόλο βοηθητικό, συνεργατικό, συμβουλευτικό, καθοδηγητικό, δημιουργικό και αντιαυταρχικό.

Ένα από τα μέσα που χρησιμοποιεί η σύγχρονη διδακτική είναι οι δραστήριες μέθοδοι, οι οποίες παροτρύνουν το μαθητή στην κατάκτηση των γνώσεων με δική

του προσπάθεια και με προσωπική πείρα, όχι από την αποτίμηση, αλλά με τον εμπλουτισμό των κατακτήσεων της κοινωνίας στο συγκεκριμένο στάδιο.

Οι δραστήριες μέθοδοι επιτρέπουν όχι μόνο την αποδοχή και αποθήκευση πληροφοριών, αλλά και την επεξεργασία και τον εκσυγχρονισμό τους με νέες μορφές και σε διαφορετικές συνθήκες.

Ο κύριος προσανατολισμός στη σύγχρονη διδακτική είναι να βάζουμε το μαθητή σε δυσκολία από άποψη πνευματική, να τον υποχρεώνουμε να κάνει τη δική του ανεξάρτητη προσπάθεια για να αφομοιώσει τη διδακτική ύλη και όχι να την αποδεχθεί όπως είναι, έτοιμη.

Επιπλέον, ο προβληματισμός, ως διδακτική μέθοδος, σύμφωνα με τον Φράγκος (1993), ανταποκρίνεται στην ανάγκη να προετοιμάσουμε ανθρώπους ικανούς να λύνουν προβλήματα, που προβάλλει η ζωή, ικανούς να προσαρμόζονται στις νέες απαιτήσεις της ζωής.

Ο Abercrombie (1986) αναφέρει ότι με την τεχνική της συζήτησης ως μέθοδος διδασκαλίας, ο μαθητής διδάσκεται συγκρίνοντας τις δικές του παρατηρήσεις με τις παρατηρήσεις άλλων δέκα ή περισσότερων ομοίων του. Συγκρίνει όχι μόνο τα συμπεράσματα, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο έφτασαν στα συμπεράσματα και έτσι ο κύκλος των παραγόντων που εξετάζεται ευρύνεται περισσότερο από ότι στη «διδακτική» διδασκαλία. Αυτό που ο μαθητής μαθαίνει, θέλουμε να πιστεύουμε, δεν είναι μόνο το να δώσει μια σωστή απάντηση, όταν αντιμετωπίζει ένα παρόμοιο με άλλους πρόβλημα, αλλά, γενικότερα, να κερδίσει έναν πιο σίγουρο έλεγχο της συμπεριφοράς του, με το να κατανοήσει καλύτερα τους δικούς του τρόπους εργασίας.

2.2.4.ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ο Ματσαγγούρας,(2007) διακρίνει τις μορφές διδασκαλίας σε α)μονολογικές και β)διαλογικές.

Στις μονολογικές μορφές διδασκαλίας που αντιπροσωπεύουν και τον παλαιότερο τρόπο μετάδοσης των γνώσεων στους μαθητές ανήκουν: η διάλεξη, η αφήγηση ή διήγηση και η περιγραφή.

Αναφέρει επίσης πως σε όλες τις μορφές του μονολόγου τον κύριο λόγο τον έχει ο διδάσκων. Ο μαθητής διατηρεί συνήθως στάση παθητικά. Αποδέχεται χωρίς αντίρρηση όσα αναφέρει ο διδάσκων και συχνά σημειώνει όσα από αυτά θεωρεί σημαντικά. Οι διδασκόμενοι έχουν το δικαίωμα να υποβάλουν ερωτήσεις ή να ζητήσουν συμπληρωματικές διευκρινήσεις από το διδάσκοντα στο τέλος, συνήθως του μαθήματος, ή να ζητήσουν την επανάληψη ορισμένων σημείων του. Με άλλα λόγια ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει αποκλειστικά την ευθύνη να παρουσιάσει και να εξηγήσει μονολογικά το περιεχόμενο της ενότητας, ενώ οι μαθητές προσπαθούν να καταγράψουν στη μνήμη τους τις πληροφορίες.

Στις διαλογικές μορφές διδασκαλίας ανήκουν: η διδασκαλία με ερωταποκρίσεις, ο παρωθητικός διάλογος και η ελεύθερη συζήτηση.

Όσο αναφορά την πρώτη κατηγορία ανήκει κι αυτή στις δασκαλοκεντρικές μορφές αφού ο διδάσκων έχει τον αποκλειστικό έλεγχο της διδακτικής πράξης. Παρουσιάζει όμως το πλεονέκτημα σε σύγκριση με το μονόλογο, ότι η συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα είναι μεγαλύτερη.

Σύμφωνα με τους Κασσωτάκη και Φλουρή, (2006), ο παρωθητικός διάλογος ονομάζεται συζήτηση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο διδάσκοντα και τους διδασκόμενους ή μεταξύ των διδασκομένων, ο οποίος επιδιώκει να δραστηριοποιήσει τους τελευταίους στην αναζήτηση ή ανακάλυψη της μάθησης και να τους διευκολύνει στην προσπάθειά τους να το επιτύχουν.

Τέλος η ελεύθερη συζήτηση ως μορφή διδασκαλίας συνίσταται στην ελεύθερη αντιπαράθεση των απόψεων των μαθητών για κάποιο θέμα. Ο δάσκαλος δεν παρεμβαίνει στη συζήτηση, παρά μονάχα αν του ζητηθεί από τους μαθητές.

Κάποιες άλλες μορφές διδασκαλίας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι:

α)η εργαστηριακή μορφή εργασίας, δηλαδή διδασκαλία βασισμένη στην εκτέλεση εργασιών από τους μαθητές σε εργαστήρια συνήθως, αλλά συχνά και μέσα στη σχολική τάξη.

β)το παίξιμο ρόλων ή η δραματοποίηση της διδασκαλίας. Η εφαρμογή της συνίσταται στην παρουσίαση ποικίλων θεμάτων υπό τη μορφή θεατρικής παράστασης στην οποία πρωταγωνιστούν οι μαθητές.

2.2.5.ΟΜΑΔΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Στα πλαίσια της προσπάθειας του σύγχρονου σχολείου να θέσει το μαθητή στο επίκεντρο της διδακτικής πράξης και να τον κάνει να ανακαλύψει με διάφορους τρόπους τη γνώση, αναπτύχθηκε και η διδασκαλία σε ομάδες.

Σύμφωνα με τον Ρέλλο (2007), κάτω από κοινωνιολογική θεώρηση η ομάδα στο διδακτικό πλαίσιο είναι ένα «μικρό σύνολο»εντός του οποίου κάθε μέλος έχει διαρκή επαφή με κάθε άλλο μέλος που ανήκει σε αυτό το σύνολο. Η επαφή γίνεται πάνω σε ένα κοινό πεδίο που προκύπτει από μια κοινή αποστολή, κοινή δραστηριότητα, κοινό αντικείμενο ενασχόλησης. Έτσι βιώνει ο καθένας και όλοι μαζί το αίσθημα της ενότητας και της κοινότητας.

Η στροφή προς την κατά ομάδες(συνεργατική)σχολική εργασία συντελέστηκε για πολλούς λόγους οι κυριότεροι από τους οποίους είναι:

Η παρατήρηση που έκαναν ψυχολογικοί ότι τα παιδιά της σχολικής ηλικίας έχουν την έμφυτη τάση να σχηματίζουν οργανωμένες ομάδες, και να ικανοποιούν την ανάγκη τους για δράση και εξερεύνηση του φυσικό-κοινωνικού τους περιβάλλοντος.(Παρασκευόπουλος,1986 ; Πυργιωτάκη,1986)Στα πλαίσια της ομαδικής δράσης τα παιδιά παράγουν και χρησιμοποιούν αντικείμενα, διαλευκάνουν καταστάσεις και τελειοποιούν τεχνικές για να επιτύχουν τους κοινούς τους στόχους.

Η ψυχολογική άποψη ότι η διδασκαλία της εσωτερίκευσης των κοινωνικών ρόλων και της ανάπτυξης της αυτοαντίληψης του παιδιού συμβάλουν με τις αντιδράσεις τους αποφασιστικά και τα μέλη της ομάδας των συνομήλικων, εκτός

βέβαια από τους ενήλικους που με τις αξιολογικές παρατηρήσεις τους διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο.(Καψάλη,1983)

Η καθιέρωση της παιδοκεντρικής αγωγής, η οποία τονίζει την αξία των αρχών της αυτενέργειας και της διερεύνησης στη διδακτική πράξη.

Η έμφαση που δόθηκε από πολλούς παιδαγωγούς στους κοινωνικούς στόχους της σχολικής αγωγής.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1995), για την αποτελεσματική εφαρμογή της εργασίας σε ομάδες δεν απαιτείται απλώς συνεργασία, αλληλοβοήθεια και ανταλλαγή απόψεων ή πληροφοριών. Είναι απαραίτητο να συνυπάρχουν μαζί με τα παραπάνω και τα εξής στοιχεία:

1. Η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας. Αυτό σημαίνει ότι η επιτυχία των σκοπών κάθε μέλους της ομάδας εξαρτάται άμεσα και από την επιτυχία των άλλων μελών.
2. Άμεση προσωπική επικοινωνία μεταξύ των μελών.
3. Συλλογική ευθύνη για το άτομο. Η πρόοδος κάθε μέλους ελέγχεται και ανάλογα ανατροφοδοτούνται τόσο τα μεμονωμένα άτομα όσο και η ομάδα στην οποία ανήκει το συγκεκριμένο μέλος. Το τελευταίο στοιχείο καθιστά την ομάδα υπεύθυνη για την πρόοδο κάθε μέλους της.
4. Συνεχής εξάσκηση σε ικανότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και συλλογικής εργασίας.
5. Ανομοιογένεια στη σύνθεση της ομάδας.
6. Εναλλαγή στους ρόλους.

Στόχος των ομαδικών εργασιών τόσο στο σχολείο όσο και εκτός αυτού είναι μεταξύ άλλων η καλλιέργεια του πνεύματος συνεργασίας, η ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεγγύης, η αλληλοβοήθεια και η κοινωνικοποίηση των μαθητών. Συχνά μάλιστα οι ομαδικές εργασίες συμβάλλουν σημαντικά στην προώθηση της μάθησης, επειδή η αλληλοδιδασκαλία που συντελείται σε αυτές αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική.

Πάντως για την καλή οργάνωση των ομαδικών εργασιών ο διδάσκων πρέπει να έχει υπόψη του τα εξής:

Το μέγεθος των ομάδων εργασίας που συγκροτούνται καθορίζεται ανάλογα με το είδος της υπό εκτέλεσης εργασίας, το διαθέσιμο χώρο και την ευχέρεια που προσφέρουν τα υπάρχοντα μέσα(κινητά θρανία, τραπέζια κ.α.). Καλό είναι πάντως να μην είναι ούτε πολύ μικρές(1-2 άτομα)ούτε πολύ μεγάλες(περισσότερα από 7-8 άτομα)

Το αντικείμενο της εργασίας των ομάδων μπορεί να είναι είτε ενιαίο για όλες τις ομάδες είτε διαφορετικό. Σε περίπτωση διαφορετικών θεμάτων, αυτά πρέπει να έχουν συνοχή μεταξύ τους, να εντάσσονται σε ενιαία ενότητα και να υπηρετούν τους στόχους του μαθήματος.

Ο τρόπος συγκρότησης των ομάδων προσδιορίζεται από τους στόχους που επιδιώκονται και την κοινωνική δυναμική που εμφανίζει η σχολική τάξη.(π.χ. συνεργασία μεταξύ διαφορετικών ομάδων μαθητών, πρόληψη κοινωνικής περιθωριοποίησης κάποιων κ.α.)(Κασσωτάκης Φλουρή, 2006)

2.2.6.ΣΤΟΧΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

Σήμερα η Οικιακή Οικονομία ως επιστήμη πραγματεύεται ζητήματα που αφορούν τον σύγχρονο άνθρωπο σε όλο το φάσμα της καθημερινότητάς του. Ως εκ τούτου η διδασκαλία του μαθήματος έχει τη δυνατότητα να του δώσει στους μαθητές χρήσιμες λύσεις ώστε να βελτιώσουν σημαντικά το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν. Για τον παραπάνω λόγο οι στόχοι του μαθήματος δεν θα πρέπει να είναι αποκλειστικά η μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών αλλά κυρίως η καλλιέργεια δεξιοτήτων και η αλλαγή συμπεριφορών.

Οι κύριοι σκοποί λοιπόν του μαθήματος της Οικιακής οικονομίας μπορούν να ομαδοποιηθούν σε έξι κατηγορίες, σύμφωνα με την Κουτρούμπα,(2004):

1. Γνωστικοί στόχοι: η κατηγορία αυτή στόχων έχει σχέση με την πρόσκτηση εκ μέρους του μαθητή συγκεκριμένου γνωστικού υλικού, το οποίο δύναται να προσλάβει μέσω της διδασκαλίας του εκάστοτε κεφαλαίου.
2. Κοινωνικοί στόχοι: η κατηγορία αυτή στόχων κατέχει ιδιαίτερα σημαντική θέση μέσα στα πλαίσια της διδασκαλίας της Οικιακής Οικονομίας. Η έξοδος του παιδιού από την εγωπάθεια(Piagget,1999), η καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης(Μαρκαντώνης, Κασσωτάκης&Καλομητσίνης,1984), η προσαρμοστικότητα του εφήβου μέσα σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα (Παπάς,1996) και η εκ μέρους του κατανόηση των κοινωνικό-πολιτιστικών εκείνων θεσμών και αξιών, που συνέχουν το έθνος στο οποίο και ο ίδιος ανήκει, συνθέτουν τον κοινωνικό στόχο του αντικειμένου της Οικιακής οικονομίας. Ο Ξωχέλλης(1984)τονίζει τον κοινωνικό σκοπό του εκπαιδευτικού έργου λέγοντας πως χαλαρώνει τη μονοδιάστατη σχέση και εξάρτηση του εκπαιδευτικού από την πολιτεία και συνδέει άμεσα το σχολείο με το κοινωνικό σύνολο που το περιβάλλει.
3. Ψυχοσυναισθηματικοί στόχοι: μέσα από τη διδασκαλία πρέπει να παρέχονται στο μαθητή τα στοιχεία εκείνα που θα τον εφοδιάσουν όχι μόνο με γνωστική επάρκεια και κοινωνικές αρετές αλλά και με ψυχοσυναισθηματική ισορροπία και καλλιέργεια του νου και του πνεύματος. Συγκεκριμένα η Οικιακή Οικονομία στοχεύει στην καλλιέργεια της αυτοπειθαρχίας και τη διαμόρφωση ώριμων προσωπικών επιλογών και στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης του μαθητή.
4. Πολιτισμικοί-πολιτικοί στόχοι: πρόκειται για μια ομάδα στόχων που αφορούν την εξοικείωση των μαθητών με πτυχές της πολιτισμικής παράδοσης του Ελληνισμού, με στοιχεία πολιτισμικής εξέλιξης και αισθητικής αγωγής.
5. Βιολογικοί στόχοι: πρόκειται για την ορθή καθοδήγηση και τη λήψη μέτρων με στόχο την αρμονική και ισόρροπη διάπλαση πνεύματος και σώματος του παιδιού που αποτελούν όχι μόνο ιδιαίτερο καθήκον του εκπαιδευτικού αλλά και αναπόσπαστο κεφάλαιο της ευρύτερης διδακτικής διαδικασίας.

6. Οικολογικοί στόχοι: ο Κρίβας,(2007) τονίζει τη σημαντικότητα των στόχων αυτών αναφερόμενος στην εμφανιζόμενη ήδη από τη δεκαετία του '60 οικολογική κρίση η οποία έχει ενισχυθεί τα τελευταία χρόνια στη συνείδηση της κοινής γνώμης.

Υπό αυτή την οπτική γωνία μπορεί κανείς να δει τη σπουδαιότητα της περιβαλλοντικής αγωγής, η οποία δεν αποτελεί μόνο μια σημαντική αποστολή κατ' αποκλειστικότητα συνολικά της σχολικής εκπαίδευσης ή άλλων φορέων αγωγής, αλλά καιυτό κοινό πρόβλημα ολόκληρης της κοινωνίας.

Η λειτουργία του σχολείου σήμερα δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στη διατήρηση και μεταβίβαση στις νέες γενιές τις εμπειρίες και των πολιτιστικών αγαθών των προηγούμενων γενεών ή στην απόκτηση προσόντων για μελλοντικές καταστάσεις της ζωής, πρέπει ως κοινωνικός θεσμός να στρέψει την προσοχή του και να συμβάλλει ουσιαστικά στην ενεργητική συνδιαμόρφωση ενός εναλλακτικού, φιλικού προς το περιβάλλον μέλλον.

Ένας από τους στόχους του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας θα πρέπει να είναι η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών καθώς και η καλλιέργεια δεξιοτήτων που είναι φιλικές προς το περιβάλλον. Ένα από τα αντικείμενα της Οικιακής Οικονομίας εξάλλου είναι και η εξασφάλιση της δραστηριοποίησης του ανθρώπου μέσα στο φυσικό περιβάλλον με τρόπο που να εξασφαλίζει τόσο την καλύτερη επιβίωση για τον ίδιο όσο και την ταυτόχρονη προστασία του περιβάλλοντος.

2.2.7.ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Οι στάσεις και οι απόψεις των μαθητών για τα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο, αλλά και τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιούν οι καθηγητές είναι δύο από τα σημαντικότερα ζητήματα του σημερινού εκπαιδευτικού μας συστήματος. Για το λόγο αυτό αποτελούν ανεξάντλητη πηγή ενδιαφέροντος για τους ερευνητές που ασχολούνται με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και έχουν γίνει πολλές φορές αντικείμενο μελέτης.

Η Δρ. Ζακελίν Γραβάνη πραγματοποίησε το 1995 έρευνα σχετικά με το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας. Σκοπός της έρευνας ήταν η διεξαγωγή χρησίων συμπερασμάτων-προτάσεων πάνω στο θέμα της αναβάθμισης του μαθήματος, για την απόκτηση καλύτερης θέσης στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας λοιπόν ήταν τα εξής:

- Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών(80%) πίστευαν πως το μάθημα ανταποκρίνεται στις πνευματικές και βιολογικές τους ανάγκες«πάρα πολύ-πολύ». Μόλις το 17% απαντά ότι ανταποκρίνεται «λίγο» ενώ το 2,4 απαντά «καθόλου».
- Θετικές ήταν και οι απόψεις σχετικά με το αν το μάθημα ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών, αφού σημειώνεται μια υψηλή θετική ανταπόκριση(«πάρα πολύ-πολύ»)των μαθητών της Α' τάξης των οποίων τα ενδιαφέροντα ικανοποιούνται(75,2%αγόρια,84,2κορίτσια). Ο μισός μαθητικός

πληθυσμός της Β' Γυμνασίου απαντά πολύ θετικά(48,4αγόρια,53%κορίτσια), ενώ λιγότερο θετικά απαντούν το(39%αγόρια,39,5κορίτσια).

- Σημαντικό είναι τα γεγονόσ πως στην ερώτηση εάν ωφελούνται στην προσωπική τους ζωή από το μάθημα ένα υψηλό ποσοστό της Α' τάξης(83,5%αγόρια, 90,5%κορίτσια)παραδέχονται ότι ωφελούνται στην προσωπική τους ζωή»πάρα πολύ-πολύ». Όσο αναφορά τους μαθητές της Β' γυμνασίου(78,1%αγόρια, 77,6%κορίτσια)αισθάνονται ότι ωφελούνται από το μάθημα «πάρα πολύ-πολύ», στην προσωπική τους ζωή.

- Τέλος οι μαθητές πρότειναν τις δικές τους θεματικές ενότητες, τις οποίες θα ήθελαν να διδαχθούν. Της Α' τάξης θα προτιμούσαν να προστεθούν στη ύλη οι ενότητες: ναρκωτικά(14,2%), αθλητισμός(14%), αγωγή καλής συμπεριφοράς(13,7%), υγεία-πρώτες βοήθειες(8,5%), προβλήματα εφηβείας(5,9%) και σχολική ζωή(5,1%). Της Β' τάξης προτιμούν την αγωγή καλής συμπεριφοράς(10,7%), υγεία-πρώτες βοήθειες(7,8%), ναρκωτικά(6,7%), προβλήματα εφηβείας(5,9%), αθλητισμός(5,9%) και ανθρώπινες σχέσεις(5%).

Μια πιο πρόσφατη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου(Βέικου, Βαρέση, Πατούνα, 2008) στόχος της οποίας ήταν να διερευνηθεί το περιεχόμενο σπουδών και η διδακτική πράξη στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έδειξε πως κάποια από τα μαθήματα του Γυμνασίου ανταποκρίνονται αρκετά στα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Η πληροφορική έρχεται πρώτη με ποσοστό 72%, ενώ υψηλού ενδιαφέροντος θεωρούνται και τα Αγγλικά(69%), τα Μαθηματικά(64%) και τα Γαλλικά/Γερμανικά με ποσοστό(61%).

Αντίθετα το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας δεν φαίνεται να ανταποκρίνεται στα σημερινά ενδιαφέροντα των μαθητών, αφού βρίσκεται στην τελευταία θέση με χαμηλό ποσοστό(23%) μαζί με μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού(ΣΕΠ).

Με βάση την ίδια έρευνα γίνεται επίσης φανερό πως το βιβλίο της Οικιακής Οικονομίας, σε αντίθεση με άλλα σχολικά βιβλία, δεν είναι κατανοητό για τους μαθητές.

Τα βιβλία των Αγγλικών, των Θρησκευτικών και της Πληροφορικής είναι τα πιο κατανοητά για τους μαθητές με ποσοστά 87%, 83% και 79% αντίστοιχα.

Η Οικιακή Οικονομία καταλαμβάνει και σε αυτή την περίπτωση μια από τις χαμηλότερες θέσεις με ποσοστό 35%. Μόνο το μάθημα του ΣΕΠ βρίσκεται χαμηλότερα με ποσοστό 24%.

Στην ερώτηση κατά πόσο «τα σχολικά βιβλία σου δίνουν ιδέες να πραγματοποιήσεις διάφορες δραστηριότητες» τα μαθήματα με τα υψηλότερα ποσοστά είναι η Πληροφορική και τα Αγγλικά, τα Μαθηματικά με ποσοστά 60%, 50% και 48% αντίστοιχα.

Στις χαμηλότερες θέσεις οι μαθητές κατατάσσουν την Οικιακή Οικονομία(16%) και το ΣΕΠ(15%). Το ποσοστό αυτό για την Οικιακή Οικονομία είναι πολύ απογοητευτικό αλλά και άδικο καθώς το περιεχόμενο του μαθήματος έχει μεγάλη πρακτική ισχύ και σίγουρα έχει τη δυνατότητα να προτρέψει τους μαθητές σε διάφορες δραστηριότητες.

Τέλος στην ερώτηση για το πόσο συχνά χρησιμοποιούνται εποπτικά μέσα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, τα αποτελέσματα δείχνουν πως σε κανένα από τα μαθήματα δεν χρησιμοποιείται συχνά εποπτικό υλικό. Το μόνο μάθημα που συγκεντρώνει ένα σχετικά υψηλό ποσοστό, είναι το μάθημα της Γεωγραφίας(47%) και ακολουθούν τα Αγγλικά με ποσοστό 38% και Μουσική με 37%.

Η Οικιακή Οικονομία βρίσκεται στην τελευταία θέση με ποσοστό 4%.

Με βάση την παραπάνω έρευνα μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι μαθητές του γυμνασίου έχουν μια αρκετά καλή εικόνα για κάποια από τα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο. Αυτό συμβαίνει διότι ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους, το βιβλίο είναι κατανοητό και τους δίνει αφορμές για δραστηριότητες.

Δυστυχώς το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας δεν συμπεριλαμβάνεται στα παραπάνω μαθήματα. Οι μαθητές δεν θεωρούν ενδιαφέρον το μάθημα, το βιβλίο τους φαίνεται δυσνόητο, δεν ενθαρρύνει την ενεργοποίησή της για δραστηριότητες, ενώ οι καθηγητές δεν χρησιμοποιούν σχεδόν ποτέ εποπτικά μέσα διδασκαλίας.

Σε αυτό το σημείο της εργασίας καλό θα ήταν να αναφερθούμε σε κάποιες από τις έρευνες που έχουν γίνει στα πλαίσια των πτυχιακών εργασιών φοιτητών του τμήματος της Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας. Στόχος αυτών των εργασιών ήταν να διευκρινιστούν τα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι καθηγητές για το μάθημα.

Βασισμένοι στην πτυχιακή εργασία της Μάτη,(2005) μπορούμε να συμπεράνουμε τα εξής:

- Οι καθηγητές ισχυρίζονται πως χρησιμοποιούν σε μικρό βαθμό τις παραδοσιακές, δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας. Συγκεκριμένα αναφέρουν πως η αφηγηματική μέθοδος χρησιμοποιείται «αρκετά» μόνο στο 23,33% των περιπτώσεων ενώ το 36,66% δήλωσε πως χρησιμοποιεί «σπάνια» έως «καθόλου» αφήγηση. Η περιγραφή επίσης χρησιμοποιείται σε μικρό βαθμό(25%) από τους καθηγητές.
- Αντίθετα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των καθηγητών, φαίνεται να χρησιμοποιούνται περισσότερο οι διαλογικές μορφές διδασκαλίας δηλαδή η διάλεξη μέσω συζήτησης, ο κατευθυνόμενος διάλογος και ο μικτός διάλογος. Τα ποσοστά όσων δήλωσαν ότι τα χρησιμοποιούν «πολύ συχνά-αρκετά» είναι 41,27%, 41,67% και 40% αντίστοιχα.
- Τέλος οι καθηγητές δηλώνουν πως χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα σε ποσοστό 43,33%.
- Μία παρόμοια έρευνα, των Φυσάκη και Ρίζου,(2007).δίνει ακόμη χαμηλότερα ποσοστά στις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας ενώ οι διαλογικές μορφές και τα εποπτικά μέσα φαίνεται να χρησιμοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό. Συγκεκριμένα οι καθηγητές ισχυρίζονται σε ποσοστό 34% πως δεν εφαρμόζουν καθόλου την αφηγηματική διδασκαλία. Αντίθετα δίνουν έμφαση στη διάλεξη μέσω συζήτησης(31,5%), στον κατευθυνόμενο διάλογο(37,5%) και τον μεικτό διάλογο(25,5%). Επιπλέον δηλώνουν πως χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα σε ποσοστό 93%.
- Όσο αναφορά τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, σύμφωνα με μια άλλη έρευνα(Βασιλείου&Πολύζου,2006), οι καθηγητές ισχυρίζονται ότι χρησιμοποιούν

κυρίως τον πίνακα(82%) και «μερικές φορές» φωτογραφίες(44%),σχεδιαγράμματα(38,5%), διαφάνειες(43,5%), slides(31%), H/Y(31%) και video(34%)

▪ Επιπλέον δήλωσαν πως χρησιμοποιούν πολλές εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και μάλιστα σε μεγάλα ποσοστά. Ειδικότερα εφαρμόζουν ομαδοσυνεργατική(60%), εξατομικευμένη διδασκαλία(69,5%), συμμετοχική διδασκαλία με ανάθεση εργασιών(52%), κοινωνιοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας(65,5%)και βιωματική(59%).(Βασιλείου&Πολύζου,2006)

▪ Τα παραπάνω αποτελέσματα επαληθεύονται από μια ακόμη έρευνα, της Σιμωτά το 2004. Συγκεκριμένα οι καθηγητές υποστηρίζουν και σε αυτή την περίπτωση πως χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό όλες τις παραπάνω εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας.

2.2.7.1.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Έπειτα από μια σύντομη παρουσίαση ερευνητικών αποτελεσμάτων που αφορούν στις απόψεις των μαθητών για τα μαθήματα του γυμνασίου και ειδικότερα για το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας, αλλά και των διδακτικών μέσων που χρησιμοποιούν οι καθηγητές μπορούμε να εξάγουμε τα εξής συμπεράσματα:

1. Το μάθημα τις Οικιακής Οικονομίας σε σχέση με άλλα μαθήματα του γυμνασίου δεν φαίνεται να έχει θετική ανταπόκριση στους μαθητές. Το περιεχόμενο του μαθήματος δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των νέων, το βιβλίο είναι δυσνόητο και δεν προτρέπει σε δραστηριότητες. Βέβαια σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε για το σκοπό της παρούσας πτυχιακής εργασίας, οι καθηγητές ισχυρίζονται τα άκρως αντίθετα. Δηλώνουν δηλαδή πως η Οικιακή Οικονομία είναι από τα πιο ενδιαφέροντα μαθήματα του γυμνασίου και πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητά του σε διάφορος τομείς της καθημερινότητάς τους.
2. Οι μαθητές δήλωσαν επίσης ότι δεν χρησιμοποιούνται σχεδόν ποτέ εποπτικά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τον ισχυρισμό των καθηγητών, οι οποίοι ισχυρίζονται ότι χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα και μάλιστα ακόμη και σε ποσοστό 93%.
3. Οι καθηγητές επίσης ισχυρίστηκαν πως εφαρμόζουν πολλές εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, εφαρμόζουν δηλαδή ομαδοσυνεργατική, εξατομικευμένη διδασκαλία, συμμετοχική διδασκαλία με ανάθεση εργασιών, κοινωνιοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και βιωματική. Κάτι τέτοιο βέβαια δεν προκύπτει από τις συνεντεύξεις των καθηγητών στην παρούσα έρευνα. Το μάθημα γίνεται με τον παραδοσιακό τρόπο της εξέτασης αρχικά, έπειτα γίνεται η παράδοση του μαθήματος και στο τέλος κάποιες εργασίες από το τετράδιο εργασιών όταν υπάρχει χρόνος. Οι καθηγητές υποστήριξαν ότι είναι αδύνατον να ασχοληθούν με όλα τα παιδιά και πως αναγκαστικά κάποια από αυτά μένουν αμέτοχα κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η

μόνη από τις παραπάνω μεθόδους που εφαρμόζεται είναι η ομαδοσυνεργατική στην περίπτωση της διδασκαλίας με φύλλα εργασίας.

4. Σύμφωνα με όσα υποστήριξαν οι καθηγητές στις παραπάνω έρευνες φαίνεται πως αποφεύγουν τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας δηλαδή την αφήγηση ή την περιγραφή και δίνουν έμφαση στο διάλογο και τη συζήτηση. Σύμφωνα όμως με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η οποία έγινε με τη μορφή συνέντευξης, στην πραγματικότητα ισχύει το αντίθετο. Οι περισσότεροι καθηγητές δηλαδή παραδέχονται ότι κάνουν το μάθημα με παραδοσιακό τρόπο, κυρίως με εισήγηση, ενώ η συμμετοχή του μαθητή έγκειται στο να απαντάνε στις ερωτήσεις των καθηγητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΡΙΑΡΧΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

3.1. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΤΡΙΑΡΧΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Η νοημοσύνη της επιτυχίας είναι μια νέα και ριζοσπαστική θεώρηση για την αξιολόγηση, τις διακεκριμένες επιδόσεις και την επιτυχία των ανθρώπων σε όλους τους τομείς της ζωής.

Ο Robert J. Sternberg, ένας από τους πιο διακεκριμένους ειδικούς σε θέματα νοημοσύνης, επισημαίνει ότι το καλύτερο μέσω πρόβλεψης της επιτυχίας των ανθρώπων στον πραγματικό κόσμο δεν είναι μόνο το «IQ», ο δείκτης νοημοσύνης τους, αλλά ένας συνδυασμός από *αναλυτικές, δημιουργικές και πρακτικές* ικανότητες (Sternberg, 1999).

Επιπλέον η θεωρία της τριαρχικής νοημοσύνης πρεσβεύει την άποψη πως ο κάθε άνθρωπος θέτει το δικό του ορισμό για την επιτυχία και χρησιμοποιεί τις δυνατότητές του στο βαθμό εκείνο που θα του εξασφαλίσουν την επιτυχία σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον (Sternberg, 2007).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι άνθρωποι που είναι προικισμένοι είναι εκείνοι οι οποίοι πρακτικά πετυχαίνουν στη ζωή. Αυτό το πετυχαίνουν συνδυάζοντας τις τρεις βασικές ικανότητες σύμφωνα με την τριαρχική νοημοσύνη: την αναλυτική ικανότητα, τη δημιουργική και την πρακτική. Οι άνθρωποι μπορεί να είναι προικισμένοι με οποιαδήποτε από αυτές τις ικανότητες ή ακόμα καλύτερα να έχουν βρει την ισορροπία μεταξύ αυτών των τριών ικανοτήτων προκειμένου να πετύχουν. (Sternberg & Grigorenko, 2002)

Σύμφωνα λοιπόν με τη παραπάνω θεωρία οι άνθρωποι που διαθέτουν τη νοημοσύνη της επιτυχίας:

1. Γνωρίζουν τα δυνατά σημεία τους και τις αδυναμίες τους. Επενδύουν στα δυνατά τους σημεία, βελτιώνουν ή αντισταθμίζουν τα αδύνατά τους.
2. Αψηφούν τις αρνητικές προσδοκίες ακόμα κι αν αυτές απορρέουν από χαμηλές επιδόσεις σε τστ νοημοσύνης ή παρόμοια τεστ. Βρίσκουν το δρόμο τους και τον ακολουθούν, συνειδητοποιώντας ότι θα συναντήσουν εμπόδια

στην πορεία και ότι η υπέρβαση των εμποδίων είναι μια πλευρά της πρόκλησης που αντιμετωπίζουν.

3. Δεν προσκολλούνται σε κανένα πρότυπο αλλά μάλλον αναπτύσσουν τη δική τους διακριτική προσωπικότητα. Επιπλέον παρατηρούν τους ανθρώπους που αποτυγχάνουν και λαμβάνουν υπόψη τους τους λόγους της αποτυχίας προσπαθώντας στη συνέχεια οι ίδιοι να μην κάνουν τα ίδια λάθη.
4. Αντιλαμβάνονται αν το περιβάλλον στο οποίο ζουν μπορεί να τους προσφέρει ευκαιρίες να εκμεταλλευτούν τα ταλέντα τους. Αν όχι αναζητούν ενεργά ένα περιβάλλον το οποίο θα τους βοηθήσει όχι μόνο να πετύχουν αλλά και να διακριθούν. Δημιουργούν μόνοι τους τις ευκαιρίες και δεν περιορίζονται στο περιβάλλον που έτυχε να βρεθούν.(Sternberg,1999)
5. Προσαρμόζονται, μοιράζονται και διαλέγουν περιβάλλον.
6. Βρίσκουν την ισορροπία ανάμεσα στις αναλυτικές, δημιουργικές και πρακτικές τους ικανότητες (Sternberg, Grigorenko, 2002)

Τέλος θα πρέπει να γίνει κατανοητό πως δεν υπάρχει κανένας ορισμός της επιτυχίας που να ισχύει για όλους. Για παράδειγμα για κάποιους επιτυχία είναι η αναγνωσιμότητα ενός δικηγόρου, για άλλους η πρωτοτυπία ενός νομπελίστα, για άλλους είναι το να φροντίζουν τα παιδιά τους ενώ για κάποιους άλλους το να αφιερώσουν τη ζωή τους στο Θεό. Για άλλους πάλι ανθρώπους είναι ένας συνδυασμός πραγμάτων. Επειδή οι άνθρωποι έχουν διαφορετικούς στόχους για τη ζωή η εκπαίδευση θα πρέπει να κινείται μακριά από τα μονόπλευρα, στοχευόμενα κίνητρα όπως ο βαθμός στο σχολείο.(Sternberg&,2005)

3.1.1.ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Η τριαρχική θεωρία του Sternberg για τη νοημοσύνη προτείνει την ύπαρξη τριών πτυχών οι οποίες είναι διαφορετικές αλλά αλληλένδετες.

Η πρώτη από αυτές τις πτυχές είναι η αναλυτική νοημοσύνη και σχετίζεται με μηχανισμούς που κάνουν εκτελεστικές διαδικασίες και με την απόκτηση γνώσεων, δηλαδή με την εκμάθηση νέων πληροφοριών. Η αναλυτική σκέψη περιλαμβάνει χαρακτηριστικά την εφαρμογή των συστατικών στα αφηρημένα και ακαδημαϊκά προβλήματα. Άνθρωποι με υψηλή αναλυτική νοημοσύνη είναι ιδιαίτερα ικανοί στην ανάλυση, την αξιολόγηση και την κριτική των ιδεών.(Sternberg, Castejon, Prieto, Hautamaki&Grigorenco, 2001)

Άνθρωποι οι οποίοι είναι προικισμένοι με την αναλυτική σκέψη, πρακτικά είναι πολύ ικανοί στο να αναλύουν, να κρίνουν, να συγκρίνουν και να θέτουν σε αντιπαράθεση, να εκτιμούν και να εξηγούν. Τυπικά τα πηγαίνουν καλά στο σχολείο και στα σταθμισμένα τεστ. Αυτό συμβαίνει διότι τα τεστ IQ μετράνε κυρίως τις αναλυτικές ικανότητες συμπεριλαμβανομένων και τις μνημονικών. Αυτοί οι άνθρωποι έχουν το είδος της νοημοσύνης το οποίο πιο εύκολα θα τους οδηγήσει στο να χαρακτηριστούν προικισμένοι στο σχολείο. Το γεγονός ότι είναι καλοί στο να

μαθαίνουν και να αναλύουν ιδέες δε σημαίνει απαραίτητα ότι είναι ικανοί και να τα βγάλουν πέρα βασιζόμενοι στις δικές τους ιδέες.(Sternberg&Grigorenko, 2003)

Η αναλυτική νοημοσύνη έχει να κάνει με το συνειδητό προσανατολισμό των νοητικών διεργασιών μας προς την ανεύρεση μιας μελετημένης λύσης σε ένα πρόβλημα. Η αναλυτική σκέψη μπορεί να χρησιμοποιηθεί για διαφορετικούς σκοπούς όπως η επίλυση προβλημάτων και η λήψη αποφάσεων. Στην πρώτη περίπτωση ο στόχος είναι η μετάβαση από μια προβληματική κατάσταση(π.χ. όταν δεν έχει κάποιος αρκετά χρήματα για να αγοράσει ένα αυτοκίνητο) προς μία λύση, ξεπερνώντας στην πορεία τα διάφορα εμπόδια.

Στη δεύτερη περίπτωση, τη λήψη αποφάσεων δηλαδή ο στόχος είναι η επιλογή ανάμεσα σε διάφορες προοπτικές ή η αξιολόγηση ευκαιριών(π.χ. η επιλογή αυτοκινήτου που θα σας άρεσε περισσότερο βάση του ποσού των χρημάτων που διαθέτεται). Αν ασχοληθούμε με την αναλυτική νοημοσύνη σε ότι αφορά την επίλυση προβλημάτων όσο και τη λήψη αποφάσεων πρέπει να εστιάσουμε .όχι στη χρήση της σε τεστ που παρουσιάζουν διάφορα προβλήματα αλλά στην καθημερινή ζωή.(Sternberg,1999)

Παρόλα αυτά η αναλυτική νοημοσύνη, όπως και καμία από τις άλλες δύο πτυχές της νοημοσύνης, δεν είναι αρκετή για να πετύχει κάποιος στη ζωή. Στον πραγματικό κόσμο, μετά την αποφοίτηση η αναλυτική νοημοσύνη δεν είναι αρκετή και χρειάζεται το άτομο να επιδείξει ένα σύνολο ικανοτήτων.

3.1.2.ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Εδώ και πολύ καιρό δυσκολευόμαστε να ορίσουμε τη νοημοσύνη και πολύ περισσότερο να τη μετρήσουμε, γι αυτό το λόγο δεν θα πρέπει να προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι είναι εξίσου δύσκολο να ορίσουμε τη δημιουργικότητα. Τι σημαίνει να είναι κανείς δημιουργικός; μπορεί να μετρηθεί η δημιουργικότητα; Υπάρχει δημιουργική νοημοσύνη και αν ναι πως ορίζεται, πως μετριέται και το σημαντικότερο πως μπορεί να αναπτυχθεί;

Σύμφωνα με τον R. J. Sternberg τα άτομα που είναι έξυπνα από δημιουργική άποψη μοιάζουν με τους καλούς επενδυτές. Αγοράζουν σε χαμηλές τιμές και πωλούν σε υψηλές. Συγκεκριμένα γεννούν ιδέες που θυμίζουν υποτιμημένες μετοχές, οι οποίες γενικά απορρίπτονται από το ευρύ κοινό. Όταν προτείνουν τις ιδέες τους οι άλλοι συχνά οι άλλοι συχνά θεωρούν ότι είναι αντίθετες με τις προδιαγραφές, αντιπαραγωγικές ακόμα και ανόητες. Το αποτέλεσμα είναι οι ιδέες αυτές συχνά να απορρίπτονται με δυσπιστία, ίσως με περιφρόνηση ή και σαρκασμό.

Οι δημιουργικές ιδέες είναι εξ ορισμού τόσο καινοφανείς όσο και πολύτιμες. Ο λόγος που απορρίπτονται είναι επειδή ο δημιουργικός παραγωγός τους προκαλεί το πλήθος και επιτίθεται σε επενδεδυμένα συμφέροντα με τρόπο που κάνει τους ανθρώπους που έχουν τα συμφέροντα αυτά να αισθάνονται δυσάρεστα. Ωστόσο η πλειοψηφία δεν απορρίπτει τις δημιουργικές ιδέες κακόβουλα ή σκόπιμα. Μάλλον

δεν συνειδητοποιεί ότι αυτές οι ιδέες αντιπροσωπεύουν μια έγκυρη και συχνά μια ανώτερη οπτική σε σχέση με τον τρόπο που σκέπτονται οι ίδιοι.(Sternberg,1999)

Η δημιουργική σκέψη περιλαμβάνει εφαρμογή της γνώσης σε νέα ή άγνωστα περιβάλλοντα. Οι άνθρωποι με ιδιαίτερα υψηλή δημιουργική σκέψη είναι πολύ ικανοί στην ανακάλυψη, τη δημιουργία και εφεύρεση ιδεών και προϊόντων.(Sternberg, Castejon, Prieto, Hautamaki&Grigorenco,2001)

Ένα άτομο προικισμένο με δημιουργική νοημοσύνη είναι ιδιαίτερα ικανό στη δημιουργία, την εφεύρεση, την ανακάλυψη, την εξερεύνηση και τη φαντασία. Τα συνηθισμένα τεστ νοημοσύνης δεν μετρούν πραγματικά τη δημιουργική νοημοσύνη, αν και ισχυρίζονται ότι το κάνουν. Τα τεστ όπως το Torrance Test μετρούν τη δημιουργικότητα κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες αλλά κυρίως τα συστατικά που απαιτούν γρηγοράδα(γρήγορη παραγωγή ιδεών)

Παρόλα αυτά η δημιουργικότητα είναι η ικανότητα να γεννάς ιδέες οι οποίες είναι καινοφανείς, υψηλής ποιότητας χωρίς προετοιμασία. Για το λόγο αυτό προκειμένου να μετρηθεί η δημιουργικότητα συχνά χρησιμοποιούνται ασκήσεις κάπως διαφορετικές όπως η γραφή σύντομων ιστοριών, η ζωγραφική εικόνων, η δημιουργία διαφημίσεων και η λύση πρωτότυπων προβλημάτων (Sternberg, Grigorenko,2002).

Ωστόσο ο R. J. Sternberg ορίζει τη δημιουργικότητα όχι μόνο ως την ικανότητα να συλλαμβάνει κανείς νέες ιδέες. Πιστεύει ότι πρόκειται για μια διεργασία που απαιτεί ισορροπία και χρήση και των τριών πτυχών της νοημοσύνης.

Το πρώτο είναι φυσικά να προχωρά κανείς πέρα από το δεδομένο και να παράγει νέες ιδέες. Συχνά το δημιουργικό άτομο έχει σύνθετη σκέψη και βλέπει συνδέσεις που άλλοι δεν μπορούν να δουν.

Χρειάζεται όμως και το δεύτερο συστατικό την τριαρχικής νοημοσύνης, την αναλυτική ικανότητα προκειμένου να αξιολογήσει τις ιδέες του, να επιλύσει τα προβλήματα και να πάρει αποφάσεις. Ειδικά τα δημιουργικά άτομα θα πρέπει να έχουν την ικανότητα να αναλύουν τις ιδέες τους και να αξιολογούν το όφελός τους.

Τέλος η πρακτική νοημοσύνη είναι απαραίτητη ώστε να εφαρμόζει κανείς τη θεωρία στην πράξη και τις αφηρημένες ιδέες σε πραγματικά επιτεύγματα.(Sternberg,1999)

3.1.3.ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Η πρακτική νοημοσύνη σύμφωνα με τη νοημοσύνη της επιτυχίας έχει να κάνει με την προσαρμογή, τη διαμόρφωση και τις επιλογές στην καθημερινή ζωή.

Ένας από τους τρόπους για να προσδιορίσεις την πρακτική νοημοσύνη είναι η λεγόμενη σιωπηλή γνώση.

Η σιωπηλή γνώση έχει τρία βασικά χαρακτηριστικά. Πρώτον σχετίζεται με τη γνώση του «πώς», έχει δηλαδή σχέση με την εκτέλεση. Είναι ουσιαστικά διαδικαστική. Δεύτερον σχετίζεται με την επίτευξη των στόχων στους οποίους αποδίδουν αξία οι άνθρωποι και δεν συνδέεται με τις ακαδημαϊκές γνώσεις που δεν

έχουν καμία πρακτική αξία. Τρίτον αποκτιέται με ελάχιστη βοήθεια από τους άλλους.

Η σιωπηλή γνώση αναφέρεται σε γνώση προσανατολισμένη στη δράση η οποία επιτρέπει του ανθρώπους να πετύχουν στόχους στους οποίους αυτοί προσωπικά αποδίδουν αξία όπως για παράδειγμα μια πρόσληψη ή μια προαγωγή.(Sternberg,1999)

Ποια είναι όμως τα χαρακτηριστικά ενός ατόμου με ανεπτυγμένη την πρακτική ικανότητα; Οι άνθρωποι που είναι προικισμένοι με πρακτική σκέψη είναι πολύ ικανοί στο να χρησιμοποιούν, να αξιοποιούν, να εκτελούν και να θέτουν σε εφαρμογή σχέδια. Τέτοια άτομα δείχνουν μεγάλη επιδεξιότητα σε περίπλοκές καταστάσεις. Ένα άτομο μπορεί να είναι ή να μην είναι αξιοπρόσεκτο για τις τυπικές του γνώσεις αλλά συχνά διακρίνεται για τη σιωπηλή του γνώση, τη γνώση που χρειάζεται κάποιος για να πετύχει σε κάποιο δεδομένο περιβάλλον, για το οποίο δεν έχει διδαχθεί και δεν γνωρίζει τίποτα.

Ένα παράδειγμα πρακτικής νοημοσύνης, για να γίνει πιο κατανοητή, είναι οι νοικοκυρές. Σύμφωνα με τον Lave(1988) οι νοικοκυρές επιτυχημένα μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα μαθηματικά που χρειάζονται για το σουπερμάρκετ. Δεν θα μπορέσουν ωστόσο να χρησιμοποιήσουν τα ίδια μαθηματικά όταν τις τοποθετήσεις στην τάξη και τους δώσεις ισομετρικά προβλήματα σε μορφή απεικόνισης.(Sternberg, 2002)

Τέλος θα πρέπει να γίνει κατανοητό πως σύμφωνα με την τριαρχική νοημοσύνη το κλειδί της επιτυχίας είναι η ισορροπία μεταξύ αυτών των τριών ικανοτήτων.

Ένα άτομο που είναι εφοδιασμένο με την αρετή της ισορροπίας μπορεί να μην είναι πολύ ικανό την αναλυτική, δημιουργική ή πρακτική σκέψη. Μπορεί όμως να είναι ιδιαίτερα ικανό στο να ισορροπεί τα επίπεδα αυτών των τριών ικανοτήτων και να γνωρίζει καλύτερα από τους άλλους ανθρώπους πώς να τις χρησιμοποιεί.(Sternberg&Grigorenko,2002)

Το να εξισορροπεί κανείς τις τρεις αυτές δεξιότητες προκειμένου να πετύχει το στόχο του είναι πολύ σπουδαίο. Χρειάζεται τις δημιουργικές προκειμένου να γεννήσει ιδέες, τις αναλυτικές προκειμένου να αξιολογήσει πότε οι ιδέες αυτές είναι καλές και τις πρακτικές ικανότητες προκειμένου να τις θέσει σε εφαρμογή και να αποδείξει την αξία των ιδεών του (Sternberg ,2005).

3.2.ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΤΡΙΑΡΧΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Όσο αναφορά τους μαθητές η νοημοσύνης της επιτυχίας θεωρεί πως οι αποτυχίες των μαθητών να πετύχουν το επίπεδο των επιδόσεων που ταιριάζει στο δυναμικό τους συχνά οφείλεται στη διδασκαλία που περιορίζεται στην αντίληψη και είναι αυστηρή στην υλοποίησή της. Γι αυτό το λόγο καμία από τις προσφερόμενες εξηγήσεις δεν είναι αρκετές. Αντίθετα, είναι πιο πιθανό ότι τα μέσα που χρησιμοποιεί

ο ακαδημαϊκός τύπος μάθησης απλά αποτυγχάνουν να εναρμονιστούν με τις ανάγκες των μαθητών.

Οι παραδοσιακοί τρόποι μάθησης, στην ουσία, δίνουν προτεραιότητα σε έναν μικρό αριθμό μαθητών οι οποίοι έχουν τις τυπικές-πρότυπες ικανότητες. Αντίθετα σχεδόν ποτέ δεν δίνουν προτεραιότητα στο μεγάλο αριθμό των μαθητών, οι οποίοι έχουν μεν τη δυνατότητα να πετύχουν αλλά οι δεξιότητές τους δεν ανταποκρίνονται στις τυπικές δεξιότητες που απαιτούνται από το σχολείο.

Επομένως, η λύση είναι να εκτιμηθούν και άλλες ικανότητες εκτός από τις τυπικές-πρότυπες, ενώ στη συνέχεια θα πρέπει να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας και προσέγγισης του μαθητή έτσι ώστε και άλλες ικανότητες να μπορέσουν να καλλιεργηθούν και να οδηγήσουν στην επιτυχία.(Sternberg& Grigorenko,2002)

Η τριαρχική νοημοσύνη, όπως έχει ήδη αναφερθεί, περιλαμβάνει τεχνικές οι οποίες βοηθούν κάποιον να χρησιμοποιήσει τη νοημοσύνη του προκειμένου να πετύχει το στόχο του σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον. Γιατί όμως θα πρέπει οι μαθητές να διδάσκονται με τις μεθόδους της τριαρχικής νοημοσύνης η οποία περιλαμβάνει την εξάσκηση αναλυτικών, πρακτικών και δημιουργικών ικανοτήτων; Υπάρχουν δύο βασικοί λόγοι.

Ο πρώτος είναι πως όταν η διδασκαλία γίνεται με την εφαρμογή πολλών παιδαγωγικών μεθόδων, στην περίπτωση μας με αναλυτικές, πρακτικές και δημιουργικές, οι μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να καταλάβουν και να μάθουν τη γνώση η οποία διδάσκεται. Αν δεν κατανοήσουν το μάθημα με τον έναν τρόπο θα το κατανοήσουν με τον άλλον. Με αυτόν τον τρόπο οι επιδόσεις τους αυξάνονται.

Επιπλέον διδάσκοντας με διαφορετικούς τρόπους οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να φτάσουν στο ανώτερο σημείο των διανοητικών τους ικανοτήτων, να εργαστούν για τη διόρθωση των ελαττωμάτων τους ή τουλάχιστον να καταλάβουν τις αδυναμίες τους. Οι μαθητές μαθαίνουν με τον τρόπο που ταιριάζει στο διανοητικό τους προφίλ δυνατοτήτων και ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται και τον τρόπο που δεν τους ταιριάζει. Είναι σημαντικό να διδάσκεις με τέτοιο τρόπο ώστε να βοηθάς τους μαθητές από τη μία να μεγιστοποιούν τις αποδόσεις τους και από την άλλη να διορθώνουν τις αδυναμίες τους (Sternberg, Torff & Grigorenko,1998).

Η διδασκαλία της νοημοσύνης της επιτυχίας προσπαθεί να βοηθήσει τους δασκάλους να προσεγγίσουν ένα μεγαλύτερο κομμάτι του πληθυσμού των μαθητών. Οι παραδοσιακές διδασκαλίες, οι οποίες δίνουν έμφαση στη μνημονική και αναλυτική μόνο ικανότητα, περιορίζονται σε ένα μόνο κομμάτι μαθητών. Διδάσκοντας την τριαρχική νοημοσύνη ο δάσκαλος χρησιμοποιεί μια σειρά από πρωτότυπες ιδέες.

Δεν υπάρχει μόνο ένας σωστός τρόπος να διδάξεις ή να μάθεις. Επομένως δεν υπάρχει μόνο ένας τρόπος για να βοηθήσεις τους μαθητές να πετύχουν τους στόχους τους. Ωστόσο θα πρέπει να υπάρχει η ισορροπία ανάμεσα στην αναλυτική, τη δημιουργική και την πρακτική σκέψη. Οι δάσκαλοι πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές να μεγιστοποιήσουν τις ατομικές τους ικανότητες και ταυτόχρονα να συνειδητοποιήσουν τις αδυναμίες τους. Οι δάσκαλοι πρέπει να αποκτήσουν ευκαμψία και να προσεγγίζουν τους μαθητές με ποικίλους και διάφορους τρόπους.

Επειδή οι μαθητές έχουν διαφορετικούς στόχους για τη ζωή θα πρέπει να καταφέρουν να ορίσουν τι τελικά είναι αυτό που έχει σημασία για αυτούς από την αρχή. Οι μαθητές είναι πιο πιθανό να το καταφέρουν αυτό εάν οι καθηγητές τους προωθούν πολλά παραδείγματα και δραστηριότητες που καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα δυνατοτήτων.

Οι δάσκαλοι πολλές φορές πιστεύουν πως οι τεχνικές της τριαρχικής νοημοσύνης δεν ανταποκρίνονται στο προφίλ των δικών τους μαθητών αλλά στο προφίλ άλλων μαθητών. Σύμφωνα με τον Sternberg, οι έρευνες έχουν δείξει πως δεν υπάρχει καμία ομάδα μαθητών που να μην μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτές τις τεχνικές. Μάλιστα οι μαθητές των οποίων η απόδοση είχε αυξηθεί περισσότερο έτεινε να είναι εκείνοι οι οποίοι θεωρητικά δεν είχαν το σωστό προφίλ. Για παράδειγμα παιδεία απομακρυσμένων περιοχών όπως η αγροτική Αλάσκα έχουν τρομερές ιστορίες πρακτικής γνώσης. Αυτή μπορεί να τους βοηθήσει να μάθουν εάν μόνο οι δάσκαλοι τους δώσουν την δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τη γνώση τους για να πετύχουν. (Sternberg, Lipka, Newman, Wildfeuer&Grigorenko, 2003)

3.2.1.ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΤΡΙΑΡΧΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

3.2.1.1.ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Η διδασκαλία της αναλυτικής, δημιουργικής και πρακτικής σκέψης μπορεί να γίνει σε οποιοδήποτε αντικείμενο μάθησης και σε κάθε βαθμίδα. Με ποιόν όμως τρόπο εφαρμόζεται αυτή η διδασκαλία;

Διδασκαλία της αναλυτικής σκέψης σημαίνει να ενθαρρύνεις τους μαθητές να **α)**αναλύουν για παράδειγμα ένα λογοτεχνικό κείμενο, μια επιστημονική θεωρία ή ένα μαθηματικό πρόβλημα, **β)**να συγκρίνουν για παράδειγμα δύο χαρακτήρες σε ένα μυθιστόρημα ή δύο συστήματα διακυβέρνησης, **γ)**να αξιολογούν ένα ποίημα, ένα κοινωνικό έθιμο ή μια στρατηγική του τένις, **δ)**να εξηγούν τη χρήση της γραμματικής σε μια πρόταση την άποψή τους σχετικά με μια σύντομη ιστορία ή τη λύση από ένα μαθηματικό ή φυσικό πρόβλημα. (Sternberg, 1998)

3.2.1.2.ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Διδάσκοντας την δημιουργική σκέψη σημαίνει να ενθαρρύνεις τους μαθητές να **α)**δημιουργήσουν για παράδειγμα ένα ποίημα, μια επιστημονική ανακάλυψη ή ένα σύστημα διοίκησης της τάξης, **β)**να σχεδιάσουν ένα καινούργιο μέσο μεταφοράς, ένα καινούργιο παιχνίδι, ένα άνετο σπίτι, **γ)**να φανταστούν πως θα ήταν η ζωή σε μια άλλη χώρα, πως τα βακτήρια έρχονται και μας επηρεάζουν ή πως θα ήταν να είσαι πρόεδρος της χώρας, **δ)**να κάνουν υποθέσεις σχετικά την αύξησης της θερμοκρασίας, σχετικά με τους ανθρώπους που πληρώνονται για να ενημερώσουν τους γείτονες οι

οποίοι δεν υποστηρίζουν το κόμμα που έχει την εξουσία ή σχετικά με τη μείωση της τρύπας του όζοντος. (Sternberg, 1998)

Το 1944 ο Kettering αναρωτήθηκε πως μπορούμε να καλλιεργήσουμε επινοητικά μυαλά ενώ το 1993 ο Schack έθεσε το εξής ερώτημα: «με ποιες μεθόδους μπορούμε να ανιχνεύσουμε επινοητικά χαρισματικούς μαθητές, που δύσκολα μας το εγγυάται η παραδοσιακή διδασκαλία».

Σε αυτό το σημείο γίνεται αναφορά σε κάποιες πρακτικές στρατηγικές οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη και να βοηθήσουν τους καθηγητές να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους.

Η δημιουργικότητα είναι μια διαδικασία μέσα στο χρόνο και όχι ένα στατικό γνώρισμα κάποιου ανθρώπου. Επιπλέον ένα δημιουργικό προϊόν είναι πάντα πρωτοποριακό και πάντα συνδυασμός πολλών άλλων στοιχείων (Sayer,2003).

- Το πρώτο πράγμα που θα πρέπει να γίνει είναι οι καθηγητές να γίνουν το πρότυπο. Οι μαθητές γίνονται δημιουργικότεροι όταν βλέπουν δημιουργικά παραδείγματα και όχι όταν ακούν γι αυτά.
- Η πρώτη στρατηγική που προτείνεται είναι οι καθηγητές να ωθούν τους μαθητές να ορίζουν και να επαναπροσδιορίζουν προβλήματα. Οι καθηγητές μπορούν να ενθαρρύνουν την δημιουργική σκέψη με το να βάζουν τους μαθητές να διαλέγουν μόνοι τους το θέμα μιας έκθεσης ή παρουσίασης και τη λύση ενός προβλήματος. Κάποιες φορές θα ήταν καλό να ξανακάνουν αυτή τη διαδικασία εάν ανακαλύψουν κάποιο λάθος.
- Στη συνέχεια αφού το πρόβλημα οριστεί είναι καιρός οι μαθητές να «γεννήσουν» δημιουργικές-πρωτότυπες λύσεις και ιδέες.
- Έπειτα οι καθηγητές μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να σκεφτούν τις ιδέες τους και πέρα από τα όρια του σχολείου. Οι δημιουργικές ιδέες και η διορατικότητα προκύπτουν από την ενοποίηση διάφορων υλικών από διάφορες θεματολογίες και όχι από την απομνημόνευση.
- Ένα διδακτικό κόλπο για αύξηση της δημιουργικότητας είναι να αφήνουμε χρόνο για δημιουργικότητα. Στη σημερινή σχολική πραγματικότητα δεν υπάρχει χρόνος για εναλλακτικές δραστηριότητες και δημιουργική σκέψη και στην ουσία αποτρέπουμε τους μαθητές από το να σκεφτούν λύσεις μόνοι τους.
- Ένα από τα λάθη των καθηγητών είναι ο τρόπος που θέτουν τις ερωτήσεις τους όχι μόνο στα διαγωνίσματα αλλά και στην καθημερινή επαφή με τους μαθητές. Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ή οι ερωτήσεις αποστηθίσεις δεν ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα. Αντίθετα οι ερωτήσεις που προκαλούν τους μαθητές να υποθέσουν καταστάσεις ή να φανταστούν γεγονότα προωθούν τη δημιουργική σκέψη.
- Επιπλέον καλό θα ήταν οι καθηγητές να ανταμείβουν τις δημιουργικές ιδέες και προϊόντα των μαθητών έτσι ώστε να έχουν κίνητρο να επαναλάβουν αντίστοιχες συμπεριφορές.
- Μια άλλη στρατηγική έγερσης της δημιουργικής σκέψης είναι να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να παίρνουν ρίσκα. Τα ρίσκα αυτά μπορούν να αφορούν τη δημιουργία νέων ιδεών οι οποίες πολλές φορές έρχονται σε αντιπαράθεση με το πλήθος γιατί είναι καινοτόμες.

- Η παραπάνω στρατηγική μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε λάθη διότι η παραγωγή κάτι νέου είναι συνυφασμένη με την πιθανότητα του λάθους. Ο καθηγητής πρέπει να επιτρέπει τα λάθη και να ενθαρρύνει τους μαθητές να βελτιώσουν τις ιδέες τους.

- Τέλος στα πλαίσια της δημιουργικής σκέψης οι μαθητές πρέπει να εξασκηθούν στο να αναλαμβάνουν την ατομική τους ευθύνη. Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει να διδαχθούν την προσωπική τους διαδικασία μάθησης, να κάνουν αυτοκριτική και να λαμβάνουν επιδοκιμασία για κάθε καλή δημιουργική ιδέα.(Robert J. Sternberg& Wendy M. Williams,1996)

Ο φόβος της τιμωρίας ή της γελοιοποίησης κάνει το δημιουργικό μαθητή να αποβάλλει τις τολμηρές ιδέες και να συμμορφώνεται με το σύνολο. Ο ρόλος, η στάση και οι ενέργειες του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικές για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας.

Ο Torrance(1965) στο έργο του Rewarding Creative Behavior προτείνει στους δασκάλους πέντε αρχές που μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων του παιδιού. Οι αρχές αυτές είναι οι ακόλουθες:

1. Σεβόμαστε τις ερωτήσεις των παιδιών και τα καθοδηγούμε να βρουν μόνα τους την απάντηση.
2. Σεβόμαστε τις ασυνήθιστες ιδέες των παιδιών και τα βοηθάμε να ανακαλύψουν την αξία τους.
3. Δείχνουμε στα παιδιά ότι οι ιδέες τους έχουν αξία και υιοθετούμε αυτές που είναι δυνατόν να εφαρμοστούν μέσα στην τάξη.
4. Δίνουμε ελεύθερες εργασίες στα παιδιά χωρίς την απειλή της βαθμολογίας
5. Δε διατυπώνουμε ποτέ κριτική για τη συμπεριφορά των παιδιών χωρίς να εκτιμούμε τις αιτίες και τις συνέπειες.(Ξανθάκου, 1998)

3.2.1.3.ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Διδάσκοντας την πρακτική σκέψη σημαίνει πως ενθαρρύνεις τους μαθητές **α)**να χρησιμοποιούν το δίδαγμα που πήρε ένας μυθιστορηματικός χαρακτήρας στη ζωή τους,ή μια μαθηματική γνώση στο σουπερμάρκετ ή ένα μάθημα που πήραν καθώς έπαιζαν στο γήπεδο στην καθημερινή τους ζωή, **β)**να εφαρμόζουν αυτά που έμαθαν, για παράδειγμα, στο μάθημα της ξένης γλώσσας σε αλληλεπίδραση με έναν ξένο, ή ένα μάθημα στην ιστορία στο παρόν ή ένα επιστημονικό επίτευγμα στην καθημερινότητά τους, **γ)**να υλοποιούν ένα σχέδιο για παράδειγμα για την αρχή μιας επιχείρησης ή μια ιδέα για έκδοση δανείου ή ένα σχέδιο για την αύξηση της εφηβικής συμμετοχής στη διοίκηση.(R J. Sternberg, 1998)

Διδάσκοντας αναλυτικά	Διδάσκοντας δημιουργικά	Διδάσκοντας πρακτικά
Αναλύω	δημιουργώ	χρησιμοποιώ
Κρίνω	εφευρίσκω	εφαρμόζω

Συγκρίνω	σχεδιάζω	περνά από τη
Εξηγώ	φαντάζονται	θεωρία στην
Αξιολογώ	υποθέτω	πράξη

3.2.2.ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Ωστόσο, οι δάσκαλοι συνήθως φοβούνται να διδάξουν με τρόπους οι οποίοι δείχνουν μοντέρνοι πόσο μάλλον με τις μεθόδους που προτείνει η τριαρχική νοημοσύνη.

Υπάρχουν πολλοί λόγοι οι οποίοι εξηγούν αυτή τη συμπεριφορά. Ένας από αυτούς είναι ότι κάποιες φορές, οι δάσκαλοι, δεν γνωρίζουν πώς να εφαρμόσουν αυτές τις νέες τεχνικές. Σωστά λοιπόν αναγνωρίζουν ότι η λανθασμένη εφαρμογή της θεωρίας περισσότερο κακό κάνει στους μαθητές παρά καλό.

Ένας δεύτερος λόγος είναι ότι οι δάσκαλοι γνωρίζουν πως κάποιες από αυτές τις παιδαγωγικές μεσολαβήσεις δεν βασίζονται σε σοβαρές έρευνες αλλά πίσω τους κρύβεται μια απάτη.

Τέλος ίσως οι δάσκαλοι πιστεύουν πως τέτοιες μεσολαβήσεις βλάψουν και όχι βοηθήσουν τις επιδόσεις των μαθητών στην τάξη και στα σταθμισμένα τεστ που παραδοσιακά δίνουν έμφαση στις μνημονικές ικανότητες των παιδιών.

Ωστόσο μπορεί να υπάρξουν κάποιες δυνητικές δυσκολίες κατά την εφαρμογή της τριαρχικής νοημοσύνης στην τάξη από τους δασκάλους.

Μία από αυτές αναφέρεται στη δυσκολία της εξατομίκευσης. Η τριαρχική νοημοσύνη απαιτεί την εξατομίκευση της διδασκαλίας σε πολλές και διαφορετικές δεξιότητες. Αυτό δεν μπορεί να γίνει εφικτό σε όλες τις περιπτώσεις διότι πρακτικά δε γίνεται να γνωρίζεις τις ιδιαίτερες δεξιότητες κάθε μαθητή ειδικά όταν οι τάξεις είναι πολύ μεγάλες.

Επιπλέον, η τριαρχική νοημοσύνη απαιτεί να διδάσκονται τα πάντα με τρεις τρόπους. Είναι δύσκολο να διδάσκεις όλα τα μαθήματα χρησιμοποιώντας αναλυτικές, δημιουργικές και πρακτικές τεχνικές. Οι καθηγητές θα πρέπει να εναλλάσσουν τις τεχνικές σε κάθε δραστηριότητα και συνεχώς.

Το ότι η τριαρχική νοημοσύνη προτείνει τρόπους διδασκαλίας τόσο καινοφανείς είναι μια επιπλέον δυσκολία για τους δασκάλους. Αυτό απαιτεί μεγάλη προετοιμασία από αυτούς αλλά και διάθεση για να τους εφαρμόσουν.

Υπάρχει επίσης η άποψη πως αυτοί οι τρόποι διδασκαλίας είναι μόνο για τους μαθητές οι οποίοι δεν έχουν τις παραδοσιακές μαθησιακές ικανότητες ενώ δεν ευνοούν τους μαθητές που παραδοσιακά είναι καλοί στο σχολείο. Κάτι τέτοιο φυσικά δεν είναι αλήθεια διότι χρησιμοποιώντας τα τρία είδη διδασκαλίας βοηθάς όλους τους μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους.

Τέλος, η αντίληψη πως οι μέθοδοι της τριαρχικής νοημοσύνης είναι κατάλληλες για ορισμένα μόνο επίπεδα σπουδών είναι επίσης αναληθής. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν να σκέφτονται με αναλυτικό, δημιουργικό και πρακτικό τρόπο σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.(Sternberg&Grigorenko,2004)

3.3.ΤΡΙΑΡΧΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών(Δ.Ε.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα(Α.Π.Σ) του 2002 αναφέρουν ότι η ρευστότητα και οι ραγδαίες αλλαγές της εποχής, η ανταγωνιστικότητα, η παγκοσμιοποίηση, η πολυπολιτισμικότητα, η τεχνολογική πρόοδος, επιβάλλουν επαναπροσδιορισμό και αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία με τη σειρά τους θα συμβάλλουν στην αρμονική ένταξη των μαθητών στην κοινωνία.

Σε αυτό το γενικό πλαίσιο το έτος 2002 εκπονήθηκαν τα νέα αναλυτικά προγράμματα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ένα χρόνο αργότερα άρχισαν να γράφονται τα νέα σχολικά βιβλία. Στους σκοπούς και στους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων αναφέρεται, εκτός των άλλων, η ανάγκη καλλιέργειας της κριτικής, της δημιουργικής και της πρακτικής σκέψης των μαθητών.

Σε αυτό το σημείο έγινε μια προσπάθεια να διερευνηθεί κατά πόσο τελικά τα νέα ΔΕΠΣ και ΑΠΣ εκπονήθηκαν σύμφωνα με την παραπάνω λογική, κατά πόσο προτείνουν τρόπους καλλιέργειας της αναλυτικής, δημιουργικής και πρακτικής σκέψης και κατά πόσο τελικά όλα τα παραπάνω υλοποιούνται μέσα από τα νέα σχολικά βιβλία.

Στα πλαίσια εργασίας του μεταπτυχιακού τμήματος «Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη» του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου μελετήθηκε η περίπτωση του μαθήματος της Ιστορίας Γ' δημοτικού. Η εργασία αυτή αποτελεί αδημοσίευτη έρευνα του Αλεξόπουλου,(2009).

Συγκεκριμένα μελετήθηκαν: α) οι γενικοί σκοποί και στόχοι των Α.Π.Σ και Δ.Ε.Π.Σ, β) τα Α.Π.Σ και Δ.Ε.Π.Σ της Ιστορίας του Δημοτικού σχολείου και γ) έγινε έλεγχος για το αν οι σκοποί και οι στόχοι των Α.Π.Σ και Δ.Ε.Π.Σ που αναφέρονται στις παραπάνω έννοιες (κριτική - αναλυτική, δημιουργική, πρακτική σκέψη), διατρέχουν όλη τη φιλοσοφία των αναλυτικών προγραμμάτων γενικά και κατά μάθημα, δ) Εξετάστηκαν, επίσης, τα βιβλία του μαθητή και του δασκάλου της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού, για να διαπιστωθεί αν οι σκοποί αυτοί και οι στόχοι υλοποιούνται στην πράξη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν τα εξής:

1. Στο Α' Γενικό Μέρος, Εισαγωγή του ΑΠΣ και του ΔΕΠΣ διαπιστώθηκε ότι σε αρκετά σημεία γίνεται λόγος για την καλλιέργεια και ανάπτυξη της αναλυτικής, δημιουργικής και πρακτικής σκέψης του μαθητή, ως στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
2. Παρόλα αυτά μελετώντας τα ρήματα εκφοράς των στόχων του ΔΕΠΣ και ΑΠΣ της Ιστορίας Γ' Γ/σίου διαπιστώθηκε μία αντίφαση όσο αναφορά τους σκοπούς του μαθήματος. Τα ρήματα εκφοράς λοιπόν παρέπεμπαν περισσότερο σε γνωστικούς, αναλυτικούς ακόμη και σε συναισθηματικούς στόχους και πολύ λίγο σε δημιουργικούς, ενώ καθόλου σε πρακτικούς.
3. Τέλος όσο αναφορά τις δραστηριότητες στα βιβλία του μαθητή και του καθηγητή τα συμπεράσματα είναι ανάλογα με τα προηγούμενα. Σε σύνολο δηλαδή 114 δραστηριοτήτων(από 4 ενδεικτικές ενότητες)περίπου μισές(61) ήταν γνωστικού τύπου. Οι 23 αναφέρονταν σε καλλιέργεια διάφορων δεξιοτήτων, οι 11 σε

αναλυτικές δεξιότητες, ενώ μόνο οι 19 αποσκοπούσαν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως καμία δραστηριότητα δεν αναφερόταν στην πρακτική σκέψη.

4. Μπορούμε εύκολα να συμπεράνουμε με βάση την παραπάνω έρευνα πως υπάρχει μια μεγάλη αντίφαση ανάμεσα στους στόχους που θέλουν να υλοποιήσουν τα σύγχρονα Α.Π.Σ και Δ.Ε.Π.Σ και σε αυτό που τελικά ενθαρρύνουν να υλοποιηθεί. Οι επιμέρους στόχοι και οι δραστηριότητες δεν ανταποκρίνονται ούτε στους αρχικούς στόχους και φυσικά ούτε στις αρχές της Τριαρχικής Νοημοσύνης.

Εκτός από την Ιστορία, η Οικιακή Οικονομία είναι ένα από τα μαθήματα στα οποία οι αρχές της Τριαρχικής Νοημοσύνης θα μπορούσαν να εφαρμοστούν. Στα πλαίσια της παρούσας πτυχιακής μελέτης εξετάστηκε εάν οι αρχές και η φιλοσοφία της Τριαρχικής Νοημοσύνης διαπνέουν το νέο, ελληνικό ΑΠΣ, όσο αναφορά την Οικιακή Οικονομία, και αν ναι, πώς αυτό εφαρμόζεται στην πράξη.

Για τον παραπάνω σκοπό μελετήθηκαν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Οικιακής Οικονομίας και το τετράδιο του μαθητή. Τα ευρήματα-διαπιστώσεις της μελέτης ήταν τα εξής:

1. Στους γενικούς σκοπούς διαπιστώθηκε ότι γίνεται λόγος κυρίως για την καλλιέργεια της αναλυτικής και δημιουργικής σκέψης, ενώ απουσιάζει ως στόχος η καλλιέργεια της πρακτικής νοημοσύνης.

2. Εξετάζοντας τους ειδικούς στόχους της Οικιακής Οικονομίας στο Γυμνάσιο και συγκεκριμένα τα ρήματα εκφοράς των στόχων διαπιστώνουμε την ύπαρξη ρημάτων που αναφέρονται στην αναλυτική σκέψη μόνο.

3. Εξετάζοντας τους ειδικούς στόχους σε τρεις ενδεικτικές ενότητες του βιβλίου της Α Γυμνασίου (Αγωγή υγείας-Πρόληψη ατυχημάτων, Κατοικία και Ενδυμασία) διαπιστώνουμε ότι τα ρήματα εκφοράς στη πλειοψηφία τους παραπέμπουν στην ανάπτυξη της αναλυτικής σκέψης. Ελάχιστα είναι αυτά που παραπέμπουν στη δημιουργική ενώ κανένα από αυτά στην πρακτική. Επιπλέον σε σύνολο 10 προτεινόμενων δραστηριοτήτων οι 8 είναι αναλυτικές, υπάρχουν μόνο 2 δημιουργικές ενώ οι πρακτικές απουσιάζουν εντελώς.

4. Εξετάζοντας τις δραστηριότητες στο τετράδιο του μαθητή εύκολα διαπιστώνουμε ότι στην πλειοψηφία τους ζητούν από τους μαθητές να απαντήσουν σε ερωτήσεις γνωστικού-μνημονικού περιεχομένου. Αυτό σημαίνει ότι ενθαρρύνουν την στείρα αποστήθιση και την παροδική απόκτηση γνώσεων. Αρκετές ωστόσο είναι οι δραστηριότητες που ζητούν από τους μαθητές να ασκήσουν την αναλυτική τους ικανότητα είτε μέσω της κριτικής σκέψης είτε μέσω της εύρεσης πληροφοριών και στοιχείων. Ελάχιστες είναι οι δημιουργικές δραστηριότητες οι οποίες ζητούν από τους μαθητές να σχεδιάσουν αυτό που φαντάζονται, να εφεύρουν μια αφίσα ή κάτι αντίστοιχο. Τέλος πρακτική δραστηριότητα υπάρχει μόνο μία και αναφέρεται στη βελτίωση των καθημερινών δεξιοτήτων των μαθητών. Σε τρεις υποενότητες λοιπόν του βιβλίου της Οικιακής Οικονομίας Α Γυμνασίου το σύνολο των δραστηριοτήτων είναι **67**, από αυτές οι **37** είναι μνημονικού χαρακτήρα, οι **24** αναλυτικού, οι **5** δημιουργικές και μόνο **1** πρακτική.

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως αρχικά, από την εισαγωγή του το ΑΠΣ δεν θέτει ως στόχο του μια πολύπλευρη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό γίνεται φανερό

τόσο από τους γενικούς και ειδικούς στόχους αλλά και από τα ρήματα εκφοράς τα οποία αναφέρονται κυρίως στην αναλυτική σκέψη, θέτονταν όμως και κάποιους δημιουργικούς σκοπούς. Τελικά οι στόχοι αυτοί της μονόπλευρης άσκησης της σκέψης επιβεβαιώνονται και μέσα από τις δραστηριότητες στο τετράδιο του μαθητή. Εκεί οι περισσότερες δραστηριότητες έχουν μνημονικό-γνωστικό χαρακτήρα, λιγότερες έχουν αναλυτικό ενώ σπάνιες είναι οι δραστηριότητες που ασκούν τη δημιουργική και πρακτική ικανότητα των μαθητών.

Η Οικιακή Οικονομία βέβαια είναι ένα μάθημα στο οποίο η Τριαρχική Νοημοσύνη θα μπορούσε να εφαρμοστεί με μεγάλη επιτυχία και να έχει θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές. Το γεγονός αυτό πιστοποιούν τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις των καθηγητών που έκαναν το μάθημα σύμφωνα με τις αρχές ανάπτυξης της Τριαρχικής Νοημοσύνης. Οι καθηγητές λοιπόν υποστήριξαν πως μέσω της Τριαρχικής διδασκαλίας αυξάνεται η συμμετοχή των μαθητών, το ενδιαφέρον και κοινωνικοποίηση τους, δίνεται η ευκαιρία για καλλιέργεια της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της πρακτικοποίησης των γνώσεων.

3.4.ΤΡΙΑΡΧΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΟΙΚΙΑΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ

Σύμφωνα με την Κουτρούμπα (2004), η Οικιακή Οικονομία είναι κλάδος που μελετά την ανθρώπινη δραστηριότητα σε ποικιλία επίπεδα, τα οποία βρίσκονται μεταξύ τους σε μια πολυμορφική σχέση δομικής διάρθρωσης. Είναι περισσότερο γνωστή σε διεθνές επίπεδο ως Ανθρωποοικολογία(Human Ecology).

Σήμερα η Οικιακή Οικονομία έχει αποκτήσει ένα ευρύ ερευνητικό πεδίο το οποίο απέχει πολύ από το παραδοσιακό πεδίο της στενής ή κλειστής οικογενειακής δραστηριότητας. Τη σημερινή εποχή η δραστηριότητα της οικογενειακής μονάδας συνεξετάζεται σε σχέση με την κρατική και διεθνή οικονομική δραστηριότητα, τη βιώσιμη ανάπτυξη, την περιβαλλοντική προστασία και τη βελτίωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών των ευρύτερων κοινωνικών συνόλων.

Η πολύπλευρη αυτή στόχευση καθιστά την Οικιακή Οικονομία σύνθετο διεπιστημονικό κλάδο ο οποίος συνεργάζεται με πολυάριθμους άλλους επιστημονικούς κλάδους, όπως της Οικονομίας, της Βιολογίας, της Χημείας, της Κοινωνιολογίας, της Ψυχολογίας κ.α.

Ο Αποστολόπουλος (1999), τονίζει πως η ικανότητά της αυτή, να αντλεί δηλαδή θέματα από τόσες πολλές και διαφορετικές επιστήμες είναι ένα από τα «δυνατά σημεία»του επαγγέλματος, καθώς επιτρέπει την ανάπτυξη ιδιαίτερων ερμηνειών του τομέα σε σχέση με το περιεχόμενο.

Η Οικιακή Οικονομία, επομένως δεν είναι κλάδος αποκλειστικά θεωρητικός αλλά κυρίως πρακτικός αλλά και δημιουργικός, εφόσον ψάχνει και δημιουργεί λύσεις για προβλήματα που αντιμετωπίζει η σύγχρονη κοινωνία σε όλους τους τομείς και έπειτα προσπαθεί να τις θέσει σε εφαρμογή.

Για τους παραπάνω λόγους γίνεται αμέσως αντιληπτό πως για να προσεγγίσει κανείς το περιεχόμενό της αλλά και για να το ασκήσει θα πρέπει να διαθέτει ποικίλες

ικανότητες, οι οποίες δεν θα πρέπει να περιορίζονται σε γνωστικές. Είναι απαραίτητο κανείς να μπορεί να θέσει σε εφαρμογή τις γνώσεις του ώστε να μπορέσει να δώσει πρακτικές λύσεις σε οικονομικά θέματα που ταλανίζουν την σύγχρονη οικογένεια ή σε κάποια οικολογικά ζητήματα που αντιμετωπίζει η σύγχρονη κοινωνία.

Το σύνθετο και πολυδιάστατο χαρακτήρα της Οικιακής Οικονομίας επισημαίνουν και οι συγγραφείς των βιβλίων του μαθήματος στις δύο τάξεις του Γυμνασίου, Αποστολόπουλος, Γεωργιτσογιάννη, Κανέλλου, Σαϊτη, Σδράλη και Τριάδη,(2008). Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι η Οικιακή Οικονομία προσφέρει σημαντικές γνώσεις γύρω από πολλές πτυχές της καθημερινής ζωής, όπως για την οικογένεια και τον κοινωνικό περίγυρο, τα οικονομικά της οικογένειας, τη διατροφή, την αγωγή υγείας και την πρόληψη των ατυχημάτων, την κατοικία και την ενδυμασία.

Τονίζεται όμως και ο σκοπός της καλλιέργειας διάφορων ικανοτήτων όπως για παράδειγμα η ικανότητα δημιουργίας ενός φυσικού, κοινωνικού, οικονομικού, πολιτισμικού αλλά και αισθητικού περιβάλλοντος με σκοπό την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής. Η καλλιέργεια πρακτικών δεξιοτήτων θεωρείται εξίσου απαραίτητη αφού επισημαίνεται πως η Οικιακή Οικονομία παρέχει γνώσεις οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν στην οικογένεια και στον κοινωνικό χώρο αλλά και να συνδεθούν με άλλες γνώσεις που διδάσκονται σε άλλα μαθήματα.

Τέλος, στόχος του μαθήματος είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να καλλιεργήσουν τη συνεργατικότητα και τη δημιουργικότητα.(Αμπελιώτης, Αποστολόπουλος, Γεωργιτσογιάννη, Γιανακούλια, Κροκίδι, Προβατάρη, Σαϊτη, 2007)

Συμπερασματικά, γίνεται φανερό πως το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας μπορεί να παρέχει στους μαθητές γνώσεις που αφορούν όλο το φάσμα της καθημερινότητάς τους και να τους βοηθήσει να τις εφαρμόσουν. Η φύση του μαθήματος επιτρέπει την καλλιέργεια πολλών δεξιοτήτων, πέρα από τις μνημονικές που καλλιεργούνται στα υπόλοιπα μαθήματα, όπως την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της πρακτικής.

Για να επιτευχθεί ωστόσο ο παραπάνω στόχος θα πρέπει, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αρχικά, τα Αναλυτικά προγράμματα να ενθαρρύνουν μια τέτοια διαδικασία και έπειτα οι καθηγητές να επιχειρήσουν εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας.

Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας λοιπόν, κατά τη διάρκεια του μαθήματος «Αναλυτικά Προγράμματα στην Εκπαίδευση» και υπό τις οδηγίες και την καθοδήγηση του διδάσκοντος, έγιναν κάποιες ενέργειες για τη δημιουργία εναλλακτικών και πρωτότυπων δραστηριοτήτων. Οι φοιτητές εργάστηκαν σε ομάδες υπό την καθοδήγηση συντονιστών, με σκοπό τη σχεδίαση δραστηριοτήτων που θα καλλιεργήσουν και θα αναπτύξουν τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την πρακτική σκέψη των μαθητών.

Έπειτα διαμορφώθηκαν και τροποποιήθηκαν υπό τις οδηγίες του διδάσκοντος προκειμένου να παρουσιαστούν μέσα από τις πτυχιακές εργασίες των φοιτητριών Βουδούρη Χριστίνα, Μαππουρίδου Ρεβέκκα και Αθανασίου Ελένη. Οι

δραστηριότητες έχουν τη μορφή φύλλων εργασίας και είναι εμπλουτισμένες με εικόνες, σκίτσα και βίντεο για να γίνονται πιο ελκυστικές και ενδιαφέρουσες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΣ

4.1.ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της μελέτης αυτής, ήταν να διερευνηθεί η εφαρμογή της θεωρίας της Τριαρχικής Νοημοσύνης, στη διδασκαλία του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας.

Οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν ήταν αρχικά οι καθηγητές να μας περιγράψουν τις διδακτικές διαδικασίες που ακολουθούν σε ένα παραδοσιακό μάθημα Οικιακής Οικονομίας. Έπειτα, μελετήθηκε ο τρόπος διεξαγωγής της εκπαιδευτικής πράξης και εξέτασης των μαθητών σε όσα σχολεία εφαρμόστηκε η διδασκαλία με σκοπό την καλλιέργεια της Τριαρχικής Νοημοσύνης. Παράλληλα, διερευνήθηκαν οι απόψεις των καθηγητών για τη μέθοδο διδασκαλίας με τα φύλλα εργασίας αλλά και για τις διαφορές που παρατήρησαν σε σχέση με την παραδοσιακή. Τέλος σκοπός της έρευνας ήταν να καταγραφούν οι απόψεις για το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας, όχι μόνο των καθηγητών αλλά και των μαθητών, των γονέων και των συναδέλφων καθηγητών.

4.2.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΙΑ

Η μεθοδολογία η οποία θεωρήθηκε ως η πλέον αρμόζουσα για την παρούσα εργασία ήταν η συνέντευξη. Υπάρχουν δυο ορισμοί που είναι ευρέως αποδεκτοί από τους ερευνητές. Οι Maccoby και Maccoby (1954) ορίζουν τη συνέντευξη ως έναν προφορικό διάλογο ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα. Ο συνεντευκτής προσπαθεί να αποσπάσει γνώμες ή πληροφορίες από ένα άλλο άτομο ή άτομα. Παρόμοιος ορισμός δίνεται και από τους Kahn και Cannell (1957) που λένε ότι, η συνέντευξη είναι ένα εξειδικευμένο είδος προφορικής αλληλεπίδρασης, που έχει έναν συγκεκριμένο σκοπό και εστιάζει σε κάποια θεματική περιοχή (Mishler, 1986).

Η συνέντευξη λοιπόν επιλέγει διότι παρουσιάζει κάποια πλεονεκτήματα σχετικά με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων. Τα πλεονεκτήματα αυτά είναι:

- Αποτελεί μια από τις πιο κοινά αναγνωρισμένες μορφές ερευνητικής μεθόδου.
- Δεν αναγκάζει τον ερωτηθέντα να εμπλακεί σε πεδία που δε γνωρίζει ή δεν επιθυμεί να αναπτύξει.
- Προσαρμόζεται σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά του ερωτηθέντος.

- Στους ερωτώμενους χορηγείται περισσότερη ελευθερία και δυνατότητα ελέγχου των συνθηκών της συνέντευξης από ότι επιτρέπουν οι «δομημένες» προσεγγίσεις.
- Δίνεται η δυνατότητα εξέτασης-διερεύνησης και άλλων ερωτημάτων τα οποία προκύπτουν κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης.
- Ο συνεντευκτής νιώθει περισσότερο ενεργός κατά τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων και δεν αποτελεί έναν ουδέτερο συλλέκτη αυτών των δεδομένων.

Όσο αναφορά τη μορφή της συνέντευξης, επιλέξαμε αυτή της ημιδομημένης συνέντευξης. Ο λόγος που μας οδήγησε σε αυτή την επιλογή ήταν ότι επιτρέπουν στους συνεντευκτές να καλύψουν τα θέματα που επιθυμούν και μέσω των ανοιχτών ερωτήσεων μπορούσαν οι καθηγητές που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις να πουν όσα ακριβώς ήθελαν, πολλά ή λίγα.

4.3.ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 19 καθηγητές, οι οποίοι διδάσκουν σε διάφορα μέρη της Ελλάδας. Οι 9 από αυτούς δεν έχουν καμία εμπειρία με τα μέσα και τις μεθόδους της Τριαρχικής διδασκαλίας και πραγματοποιούν το μάθημα αποκλειστικά σύμφωνα με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Οι υπόλοιποι 10 καθηγητές γνωρίζουν και έχουν εφαρμόσει τη διδασκαλία η οποία αποσκοπεί στην ανάπτυξη της Τριαρχικής Νοημοσύνης.

Σχολεία που πήραν μέρος στην έρευνα

Σχολεία με παραδοσιακή διδασκαλία	Σχολεία στα οποία η διδασκαλία έγινε και σύμφωνα με την Τριαρχική Νοημοσύνη
Σχολείο 1: 15 ^ο Γ/σιο Θεσσαλονίκης	Σχολείο 10 : 2 ^ο Γ/σιο Συκεών, Θεσσαλονίκη.
Σχολείο 2 : 1 ^ο Γ/σιο Κορωπίου, Αθήνα	Σχολείο 11 : 1 ^ο Γ/σιο Μαλακοπής, Θεσσαλονίκη
Σχολείο 3 : Γ/σιο Αρχανών, Ηράκλειο	Σχολείο 12 : 3 ^ο Γ/σιο Αγίας Βαρβάρας, Αθήνα
Σχολείο 4 : Πειραματικό Γ/σιο Αναβρήτων	Σχολείο 13 : Γ/σιο Νέας Αγχιάλου, Βόλος.
Σχολείο 5 : 13 ^ο Γ/σιο Καλλιθέας, Αθήνα.	Σχολείο 14 : 52 ^ο Γ/σιο Αθηνών
Σχολείο 6 : 8 ^ο Γ/σιο Περιστερίου, Αθήνα	Σχολείο 15 : 10 ^ο Γ/σιο Ηρακλείου
Σχολείο 7 : Γ/σιο Πλατανιάς, Χανιά	Σχολείο 16 : 4 ^ο Χαλανδρίου, Αθήνα

Σχολείο 8 : 2 ^ο Γ/σιο Γαλατσίου, Αθήνα	Σχολείο 17 : 6 ^ο Γ/σιο Πετρούπολης, Αθήνα
Σχολείο 9 : 3 ^ο Γ/σιο Καματερου, Αθήνα	Σχολείο 18 : 11 ^ο Γ/σιο Ιλίου, Αθήνα
	Σχολείο 19 : 16 ^ο Γ/σιο Αθηνών

(πίνακας 1-Σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα)

Υποσημείωση: Στο 1^ο, στο 5^ο και στο 8^ο σχολείο, υπάρχει περίληψη των συνομιλιών με τους καθηγητές διότι δεν υπήρχε η δυνατότητα μαγνητοφώνησης.

4.4.ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα έγινε στα πλαίσια του μαθήματος «Αναλυτικά Προγράμματα στην Εκπαίδευση», υπό τις οδηγίες και την καθοδήγηση του διδάσκοντος του μαθήματος και επιβλέποντος της παρούσας εργασίας. Οι φοιτητές-τριες του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογία (η γράφουσα ήταν μια από αυτές), χωρίστηκαν αρχικά σε ομάδες των 2-3 ατόμων και ετοίμασαν ένα πλάνο ημιδομημένης συνέντευξης για τους καθηγητές. Έπειτα ήρθαν σε επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων από τους οποίους πήραν τις συνεντεύξεις.

Μετά από συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό και φυσικά τη συναίνεση των διευθυντών του κάθε σχολείου ορίστηκε η ημερομηνία της συνέντευξης. Ακολούθησε απομαγνητοφώνηση των συνομιλιών μας με τους καθηγητές. Η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων κρίθηκε απαραίτητη επειδή διευκολύνει την εξαγωγή συμπερασμάτων αλλά και την κατηγοριοποίηση των όσων ειπώθηκαν από τους καθηγητές. Σε αυτό το σημείο πρέπει να προστεθεί ότι η απομαγνητοφώνηση έγινε αυτολεξεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5:ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

ΜΕΡΟΣ Α:ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΤΡΟΠΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΟΙΚΙΑΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ

Σε αυτό το σημείο παρουσιάζεται η δομή και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται από τους καθηγητές σε ένα παραδοσιακό μάθημα. Η παρουσίαση γίνεται με χρονολογική σειρά, δηλαδή ακολουθεί τη ροή μιας παραδοσιακής διδασκαλίας μέσα στην τάξη.

Α.1.ΕΞΕΤΑΣΗ

Το πρώτο βασικό στάδιο της διδασκαλίας είναι η εξέταση. Όλοι οι καθηγητές απάντησαν πως εξετάζουν το προηγούμενο μάθημα πριν συνεχίσουν στην παράδοση του επόμενου. Αρχικά λοιπόν θα εξετάσουμε το είδος της εξέτασης και τις ερωτήσεις που θέτουν οι καθηγητές στους μαθητές.

Α.1.1.Τρόπος εξέτασης

Α.1.1.α.Χρησιμοποίηση καταλόγου

Αρχικά, πριν παρουσιάσουμε τις μεθόδους εξέτασης που χρησιμοποιούν οι καθηγητές, θα πρέπει να αναφέρουμε το γεγονός πως κάποιοι από αυτούς χρησιμοποιούν ακόμα «κατάλογο», ο οποίος ισχυρίζονται ότι είναι για τη διευκόλυνση των μαθητών:

«Θα εξετάσω 2,3 μαθήματα με χέρια και μετά με το απουσιολόγιο το δικό μου. Έχω φτιάξει ένα δικό μου απουσιολόγιο από τον υπολογιστή μου με κουτάκια και βλέπω, αν κάποιος μαθητής έχει γράψει 5 στο διαγώνισμα τον εξετάζω 4,5 φορές, για να μπορέσω να βγάλω κάποιο βαθμό και να είμαι και εγώ εντάξει απέναντι στους γονείς.»(σχολ 3)

«Εξετάζω με κατάλογο. Αν δω ότι κάποιος δεν έχει πάει καλά θα τον σηκώσω για να τον βοηθήσω.»(σχολ 15)

«Έχω κάποια κατάσταση με τους μαθητές για να δω, δηλαδή κάποιοι που δε μου έγραψαν καλά στο διαγώνισμα, που δε μου έχουν πει κάνα δυο φορές, εξετάζω μήπως μου πουν να βοηθηθούν.» (σχολ 2)

Φαίνεται πως η χρήση του «καταλόγου» γίνεται από τους σύγχρονους καθηγητές, οι οποίοι όμως ισχυρίζονται πως είναι για τη διευκόλυνση των μαθητών. Χρησιμοποιείται δηλαδή για τους μαθητές οι οποίοι δεν έχουν γράψει καλά στο διαγώνισμα ή δεν έχουν καλή προφορική επίδοση σε άλλη εξέταση, ώστε να μπορέσουν να ανεβάσουν το βαθμό τους.

A.1.1.β.Απομνημόνευση

Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι οι περισσότεροι καθηγητές όσο αναφορά την εξέταση εξακολουθούν να εφαρμόζουν το μοντέλο της παραδοσιακής εξέτασης και οι ερωτήσεις που κάνουν είναι γνωστικού-μνημονικού χαρακτήρα. Συγκεκριμένα κάποιοι μας απάντησαν:

«Ε:Θυμάστε κάποια συγκεκριμένη ερώτηση που τους κάνατε?

A:Για παράδειγμα. α)Πως διαμορφώνεται η οικονομική δραστηριότητα σε ένα κράτος; β)Πως ένα κράτος διαμορφώνει την οικονομία του? γ)Τι κάνει το κράτος;» (σχολ 7)

«Ε: Μπορείτε να μας πείτε συγκεκριμένες ερωτήσεις από το προηγούμενο μάθημα;

A:Το τελευταίο σήμερα ήταν ο οικογενειακός προϋπολογισμός. Τους ρώτησα τι είναι προϋπολογισμός, από πού προέρχονται τα εισοδήματα της οικογένειας και γιατί αποταμιεύουμε και πως, με ποιους τρόπους πληρώνουμε, ποιες είναι οι διαφορές πιστωτικής-χρεωστικής κάρτας. Αυτές ήταν οι ερωτήσεις της εξέτασης που έκανα.» (σχολ 2)

«Ε: Πείτε μας για παράδειγμα μια ερώτηση που κάνατε.

A: Οι ερωτήσεις που κάνω είναι συνήθως μικρές και απλές. Δεν χρησιμοποιώ δύσκολους όρους, αλλά ίσα ίσα τους μαθαίνω κάποιους για παράδειγμα διαχείριση ανθρωπίνων πόρων. Τους ρωτάω καταρχάς τι σημαίνει διαχείριση και ύστερα τι είναι πόρος και μετά από συζήτηση συνδέεσαι το νόημα.» (σχολ 6)

«Ε: Μπορείτε να μας πείτε κάποια παραδείγματα ερωτήσεων που κάνατε;

A: Ναι ναι, τι είναι πρωτεΐνες, ας πούμε όταν λέμε πρωτεΐνες πρώτης βιολογικής αξίας τι σημαίνει αυτό ποια τρόφιμα περιέχουν πρωτεΐνες πρώτης βιολογικής αξίας, ποια τρόφιμα περιέχουν πρωτεΐνες δεύτερης βιολογικής αξίας, πόσες πρωτεΐνες χρειαζόμαστε την ημέρα να τρώμε, ή στο σύνολο των θερμίδων ημερησίως τι ποσοστό κατέχουν οι πρωτεΐνες. Περίπου αυτά.» (σχολ 10)

«Ε: Κάνετε ερωτήσεις; τι είδους; πείτε μας για παράδειγμα μια ερώτηση που κάνατε;

A: Μνημονικές ερωτήσεις του προηγούμενου μαθήματος για την καθιερωμένη εξέταση» (σχολ 8)

Συμπεραίνουμε λοιπόν από τα παραπάνω παραδείγματα πως οι ερωτήσεις για το προηγούμενο μάθημα είναι πολύ συχνά μνημονικές και ενθαρρύνουν τη στείρα αποστήθιση. Πέρα από την απομνημόνευση δεν αποσκοπούν στην καλλιέργεια άλλων ικανοτήτων όπως η κριτική σκέψη ή άλλες ικανότητες της αναλυτικής νοημοσύνης, ενώ δεν γίνεται καθόλου λόγος για ερωτήσεις που απαιτούν φαντασία ή πρακτικότητα. Οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο εξασκούν μόνο ένα μέρος της σκέψης τους και περιορίζουν τις νοητικές τους δυνατότητες. Δεν έχουν με άλλα λόγια τη δυνατότητα να ανακαλύψουν πτυχές της νοημοσύνης τους οι οποίες θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν να γίνουν όχι μόνο καλύτεροι μαθητές αλλά και στη μετέπειτα ζωή τους.

A.1.1.γ.Συζήτηση

Σε λίγες περιπτώσεις οι καθηγητές φάνηκαν να μην ζητούν αποκλειστικά από τους μαθητές απομνημόνευση. Σε αυτές τις περιπτώσεις δίνεται έμφαση στη συζήτηση που θα γίνει κατά τη διάρκεια της εξέτασης αλλά και σε αυτά που ειπώθηκαν κατά τη διάρκεια του προηγούμενου μαθήματος:

«Ε: τους λέτε να διαβάσουν κάτι από το προηγούμενο μάθημα;
Α: όχι όχι. Απλά προσπαθώ να βρω έναν τρόπο τέλος πάντων να δω αν θυμούνται τι κάναμε χωρίς διάβασμα, τι είπαμε. Τους λέω μία λέξη, μία έκφραση και μετά θέλω να δω τι θυμούνται από το μάθημα.
Ε: Δίνετε την αφορμή για μία συζήτηση.
Α: Ναι, για μία συζήτηση και πάνω σε αυτή τη συζήτηση συνεχίζουμε το επόμενο μάθημα.
Ε: Δεν απαιτείται όμως να απομνημονεύουν κάτι;
Α: Όχι, σπάνια. Απλά προσπαθώ, βέβαια εντάξει «σπάνια;», όχι με τον τρόπο: «πες μου εσύ αυτό» και αν το θυμάται. Θέλω να δω περισσότερο τι θυμούνται από την ώρα που κάναμε μαζί μάθημα, παρά τι διάβασαν.» (σχολ 9)

Σε αυτές τις περιπτώσεις η εξέταση έχει ως στόχο να διερευνήσει τι τελικά θυμούνται οι μαθητές από το μάθημα και στο τι τελικά αποκόμισαν από τη διαδικασία της προηγούμενης παράδοσης. Θεωρούν σωστό τα παιδιά να μαθαίνουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος και όχι στο σπίτι με αποστήθιση.

A.1.1.δ.Χρήση παραδειγμάτων

Σε μία περίπτωση η καθηγήτρια νόμιζε ότι μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να εφαρμόσουν τη θεωρία στην πράξη με τη χρήση παραδείγματα πάνω στη θεωρία την οποία εξετάζονται:

«Στην ελεύθερη αγορά ,να περιγράψουν τον νόμο της ζήτησης, και να μου πουν και ένα παράδειγμα: τους προσδιοριστικούς παράγοντες της προσφοράς, να μου τους πουν και με αυτούς τους παράγοντες να μου κάνουν ένα ή δύο παραδείγματα .Δηλαδή βλέπω αν καταλαβαίνουν την θεωρία και μετά να την εφαρμόσουν πρακτικά.»(σχολ 15)

Τα παραδείγματα βέβαια δεν είναι ο καλύτερος τρόπος για να ασκήσουν την πρακτική τους νοημοσύνη. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύουν και πάλι την αναλυτική τους σκέψη συνδυάζοντας τη θεωρία με κάποια καθημερινά επαγγέλματα. Οι καθηγητές θα πρέπει να βρουν διαφορετικούς τρόπους προκειμένου να διεγείρουν την πρακτική νοημοσύνη των μαθητών τους όπως για παράδειγμα να τους ζητήσουν να εφαρμόσουν οι ίδιοι στην καθημερινότητά τους κάποιες ιδέες που θα σκεφτούν οι ίδιοι, εξασκώντας ταυτόχρονα και τη δημιουργική τους σκέψη.

A.1.2.Προφορική εξέταση

Σχεδόν όλοι οι καθηγητές παραδέχονται πως είναι πρακτικά αδύνατον να λάβουν μέρος όλοι οι μαθητές στην εξέταση και συνήθως συμμετέχουν οι «καλοί» ή οι μαθητές που ρωτάνε αυτοί:

«Κοιτάζτε να δείτε, δεν γίνεται να εξεταστούν όλοι, γι αυτό άλλωστε βάζω και τα τεστ. Από κει και πέρα ,θα εξετάσω 2,3 μαθητές με χέρια και μετά με το απουσιολόγιο το δικό μου» (σχολ 3)

«Ε:Και ποιοι απαντάνε; Όσοι σηκώνουν χέρι ή όλοι συμμετέχουν;
Α: Εξαρτάται από τη φορά που είναι και όχι όσοι σηκώνουν χέρι αλλά και με τα ονόματα που θέλω εγώ να εξετάσω κάτι.»(σχολ 2)

«Αναλόγως κάποιες φορές θέλω να εξετάσω συγκεκριμένους μαθητές και άλλες φορές ρωτάω γενικά.»(σχολ 8)

«Α: βέβαια την ευκαιρία να απαντήσουν έχουν κάποια παιδιά, όχι όλη η τάξη.

Ε: σηκώνουν χέρι;

Α: ναι, ναι, σηκώνουν.»(σχολ 4)

«Ε: σε αυτές τις ερωτήσεις απαντούσαν όλοι οι μαθητές οι συμμετείχαν συγκεκριμένοι. Εννοώ ενδιαφερόταν όλοι οι μαθητές, ήξεραν ;

Α εντάξει όχι όλοι.

Ε εκεί συμμετέχουν οι πιο κάλοι;

Α οι πιο καλοί, δε συμμετέχουν όλοι, δεν απαντούν όλοι.»(σχολ 10)

«Ε: συμμετέχουν πολλά παιδιά στην εξέταση;

Α: ναι, όλοι συμμετέχουν.»(σχολ 1)

Από της παραπάνω απαντήσεις αποδεικνύεται πως ο παραδοσιακός τρόπος εξέτασης δεν επιτρέπει τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Ελάχιστοι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εξεταστούν και όπως είναι φυσικό αυτό δεν επιτρέπει την αντικειμενική αξιολόγησή τους. Γι αυτό το λόγο κάποιοι καθηγητές, όπως αναφέρεται και παραπάνω, καταφεύγουν στη λύση των τεστ για αντικειμενική αξιολόγηση. Οι καθηγητές ισχυρίστηκαν πως αυτοί που απαντούν στις ερωτήσεις είναι οι καλοί μαθητές ή αυτοί που έχουν επιλεγεί από τους καθηγητές να εξεταστούν. Σε μία μόνο περίπτωση η καθηγήτρια απάντησε πως συμμετέχουν όλοι.

Οι καθηγητές πάντως τονίζουν πως η συμμετοχή εξαρτάται από τη σύσταση του τμήματος αλλά και από τη είδος του μαθήματος που εξετάζεται:

«Ε: Οι μαθητές σας απάντησαν αυθόρμητα ή ζητήσατε να σας απαντήσουν;

Α: Κάποιοι αυθόρμητα. Εξαρτάται το τμήμα. Το Β3 που θα δείτε είναι πιο ζωνηρό (γέλια). Κάποια με χέρι. Γενικά επικρατεί ησυχία δεν έχω πρόβλημα.»(σχολ 6)

«Συγκεκριμένα για το μάθημα της διαφήμισης σχεδόν συμμετείχαν όλοι. Τους ενδιαφέρει πολύ επειδή μιλήσαμε για τηλεόραση. Τους ήταν πιο προσιτό και υπήρχε και χιούμορ στη συζήτηση. Γενικά συνήθως οι περισσότεροι απάντησαν. Προσπαθώ να τους συζητάω και να συμμετέχουν όλοι» (σχολ 1)

«Ε: συμμετέχουν όλοι;

Α: Είναι αναλόγως το μάθημα που τους αρέσει. Δηλαδή η Διατροφή είναι ένα κεφάλαιο που ενδιαφέρει όλους. Στο κεφάλαιο της οικογένειας τα αγόρια δεν συμμετέχουν πολύ. Ακόμα και μαθητές έχω που δεν διαβάζουν και συμμετέχουν στο μάθημα.» (σχολ 3)

Φαίνεται ότι η σύσταση του τμήματος όπως και το μάθημα το οποίο εξετάζεται επηρεάζει πολύ τη συμμετοχή στη τάξη. Αν το τμήμα, για παράδειγμα, είναι ζωνηρό και συνεργάσιμο ή αν το μάθημα ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών τότε η συμμετοχή αυξάνεται.

Συμπερασματικά όσο αναφορά την προφορική εξέταση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας τα συμπεράσματα είναι τα εξής:

1. Οι περισσότεροι καθηγητές ζητούν από τους μαθητές αποστήθιση πληροφοριών.

2. Ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις στις οποίες οι καθηγητές δίνουν έμφαση στην ουσία του μαθήματος και στο τι τελικά κατάλαβαν οι μαθητές.
3. Οι καθηγητές φαίνεται να προσπαθούν να διδάξουν στα παιδιά την πρακτική εφαρμογή των γνώσεων αλλά με λάθος τρόπο. Δεν δείχνουν να έχουν ούτε οι ίδιοι τη γνώση η οποία απαιτείται για την ανάπτυξη της πρακτικής νοημοσύνης.
4. Ο «κατάλογος» χρησιμοποιείται ακόμα αλλά η σημασία του έχει αλλάξει. Πλέον, δεν χρησιμοποιείται για εκφοβισμό αλλά για να βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν το βαθμό τους.
5. Η εξέταση όλων των μαθητών είναι πρακτικά αδύνατη γι αυτό και εξετάζονται είτε όσοι σηκώνουν χέρι είτε όσοι θέλουν οι καθηγητές να εξετάσουν.
6. Η συμμετοχή των μαθητών στην εξέταση εξαρτάται από τη σύσταση του τμήματος και από το κεφάλαιο το οποίο εξετάζεται.

A.2.ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Αφού γίνει η εξέταση, οι καθηγητές προχωράνε στη σύνδεση του προηγούμενου μαθήματος με το επόμενο, έτσι ώστε να υπάρξει μια ομαλή μετάβαση:

«Πρωταρχικό μέλημα είναι να συνδέσουμε αυτά τα δεδομένα με το προηγούμενο μάθημα. Ξεκινάμε να εξηγούμε τις λέξεις κλειδιά με βάση τις εμπειρίες των μαθητών. Είναι πιο εύκολο και βοηθά και στην επιδιόρθωση λανθασμένων εμπειριών των παιδιών.»(σχολ 7)

«Όταν τελειώσει η εξέταση προσχωρούμε στο επόμενο μάθημα όπου και γίνεται η σύνδεση. Αν υποθέσουμε ότι το επόμενο είναι η επιχειρηματικότητα θα μπορούσαμε να ρωτήσουμε α)Πως μια οικογένεια/επιχείρηση/κράτος μπορούν να αποδώσουν στα οικονομικά τους; β) Ποιοι συμβάλλουν στην οικονομία του κράτους. γ)Ποιοι δουλεύουν την επιχειρηματικότητα , με ποιους πόρους η παραγωγικούς συντελεστές;»(σχολ 2)

«Ε: Δίνετε την αφορμή για μία συζήτηση.

A: Ναι, για μία συζήτηση και πάνω σε αυτή τη συζήτηση συνεχίζουμε το επόμενο μάθημα.»(σχολ 9)

«Συνήθως κάνω σύνδεση με το προηγούμενο, λέμε κάποια πράγματα που αν είναι δύσκολο το μάθημα σχεδόν το επαναλαμβάνω, δηλαδή κάπως θα το κάνω για δεύτερη φορά με έναν άλλο τρόπο, μια παραλλαγή όχι ακριβώς τον ίδιο, για να το θέσω κάπως αλλιώς.»(σχολ 13)

Η σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα είναι πολύ σημαντική προκειμένου οι μαθητές να συλλάβουν τη νέα γνώση. Σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομητισμού η νέα γνώση στηρίζεται σε παλαιότερες γνώσεις και ο ανθρώπινος εγκέφαλος μπορεί πιο εύκολα να κατανοήσει νέα πράγματα όταν αυτά συνδέονται με παλαιότερα.

A.3.ΠΑΡΑΔΟΣΗ

Μετά τη σύνδεση μεταξύ παλαιού και νέου μαθήματος, η ροή της διδακτικής ώρας συνεχίζεται με την παράδοση. Οι καθηγητές χρησιμοποιούν πολλά και διαφορετικά είδη παράδοσης, τα οποία εξετάζονται παρακάτω.

A.3.1.Μέθοδος παράδοσης

A.3.1.α.Ερωταποκρίσεις

Σύμφωνα με όσα ανέφεραν οι καθηγητές, η κύρια μέθοδος παράδοσης είναι οι ερωταποκρίσεις ανάμεσα στους καθηγητές και τους μαθητές:

«Ε: Και αυτό πως γίνεται; Παραδίδετε εσείς μάθημα ή...

A: Με ερωτήσεις.

E: Ρωτάτε και απαντάνε;

A: Ρωτάω αλλά όχι σε όλα γιατί κάποια που δεν τα ξέρουνε είναι λογικό να τα πω εγώ. Δεν μπορεί να τα ξέρουν όλα τα παιδιά.»
(σχολ 2)

«Μονόλογο δεν κάνω ποτέ. Οι ερωταποκρίσεις μου αρέσουν και αρέσουν και στα παιδιά και στη συνέχεια η ομαδική συζήτηση. Μμμμ.. βρήκα ένα κουτάκι αναψυκτικού στη έδρα. Το ακούμπησα στο θρανίο και αφού ησύχασαν τους ρώτησα που πάει αυτό; Είπαν σκουπίδια... Είπα σε τι σκουπίδια και μιλήσαμε για την ανακύκλωση. Τους ρώτησα τι είναι και σε ποια υλικά μπορεί να συμβεί.»(σχολ 6)

«Συνήθως ερωταποκρίσεις και ο διάλογος σαν συζήτηση είναι κάτι που προκύπτει αν είναι κάποιο θέμα που τα παιδιά τα ενδιαφέρει και το αφήνω να σε εξελιχτεί, δεν είμαι αυστηρή με το πώς πρέπει να γίνετε το μάθημα. Αν ξεφύγει από αυτό εντάξει.»(8)

Η μέθοδος των ερωταποκρίσεων φαίνεται να χρησιμοποιείται αρκετά από τους καθηγητές. Δείχνει όμως να συμβαίνει μόνο με τη μορφή της ερώτησης από τη μεριά του καθηγητή στην οποία θα πρέπει να απαντήσει ο μαθητής και όχι αντίστροφα. Οι μαθητές θα μπορούσαν να θέτουν τις δικές τους ερωτήσεις στους καθηγητές ή ακόμα και στους συμμαθητές τους και με αυτό τον τρόπο να γίνεται η διεξαγωγή του μαθήματος. Σε κάθε περίπτωση όμως η μέθοδος αυτή ευνοεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και διεγείρει το ενδιαφέρον τους.

A.3.1.β.Εισήγηση

Η εισήγηση εξακολουθεί να είναι μία από τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι καθηγητές κατά τη διάρκεια της παράδοσης:

«Συνήθως καθ' έδρα με επεξηγήσεις πάνω στο μάθημα ανάλογα με το πώς, κτλ» (σχολ 16)

«Λοιπόν μετά κατευθείαν τους κάνω μια εισαγωγή για να τους πω τι είναι οι βιταμίνες ή τι είναι ανόργανα στοιχεία και μετά τους ρωτάω να μου πούνε άμα ξέρουνε καμιά γνωστή βιταμίνη.....Επίσης συζητάμε τι ξέρουνε γι αυτά, συζητάμε κανένα δεκάλεπτο για τις βιταμίνες τι ξέρουν τι έχουν ακούσει και μετά παίρνω μια βιταμίνη και λέω τα βασικά με ανοιχτό βιβλίο»(σχολ 4)

«Ανέφερε ότι το μάθημα γίνεται κυρίως με την μορφή της εισήγησης αλλά τόνισε πως κάποια πράγματα τα οποία μπορούν να πούνε οι μαθητές το λένε, οπότε γίνεται και διάλογος κάποιες φορές.»(σχολ 5)

Από τις παραπάνω απαντήσεις γίνεται ξεκάθαρο πως οι καθηγητές χρησιμοποιούν την εισήγηση πολλές φορές. Τη θεωρούν απαραίτητη για την παράδοση του μαθήματος και προτιμούν να εξηγούν οι ίδιοι κάποια πράγματα στους μαθητές. Δηλώνουν όμως ότι πάντα συνοδεύουν την εισήγησή τους με διάλογο με τους μαθητές και συζήτηση. Με τον τρόπο αυτό το μάθημα δεν γίνεται μονόλογικά, από τη μεριά του καθηγητή, αλλά ζητάτε και η συμμετοχή των μαθητών.

A.3.1.γ.Εναλλαγή μεθόδων

Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις οι μέθοδοι εναλλάσσονται και μπορεί να ποικίλουν:

«Μονόλογος, ερωταποκρίσεις και διάλογος σε κάποια κεφάλαια. Σε κάποια κεφάλαια επίσης έγιναν ομάδες και παρουσίαση υλικού μέσα στην τάξη από τους μαθητές.»(σχολ 17)

«Παράδοση του μαθήματος και διάλογος με ερωταποκρίσεις»(σχολ 18)

Κάποιοι καθηγητές απάντησαν πως δεν χρησιμοποιούν αποκλείστηκα έναν τρόπο παράδοσης αλλά πολλούς τους οποίους εναλλάσσουν. Η επιλογή του κατάλληλου τρόπου κάθε φορά εξαρτάται από το κεφάλαιο το οποίο παραδίδεται. Ωστόσο είναι πιθανό σε κάποιο μάθημα να χρησιμοποιηθούν όλοι οι τρόποι.

A.3.1.δ.Άλλες μέθοδοι

Σε μία περίπτωση η καθηγήτρια εξηγούσε το μάθημα καθώς κάποιος μαθητής το διάβαζε από το βιβλίο:

«Σταματάμε, εξηγούμε και εφόσον εξηγήσουμε ίσως κάποιες άγνωστες λέξεις περνάμε στο τετράδιο εργασιών»(σχολ 12)

Ενώ σε μία άλλη περίπτωση η παράδοση γίνεται με σχεδιάγραμμα του μαθήματος που γράφει κάποιος μαθητής στον πίνακα και συνέχεια οι υπόλοιποι μαθητές το σημειώνουν στο τετράδιό τους.

«Η παράδοση γίνεται με έναν διαφορετικό τρόπο δηλαδή σηκώνεται ένα παιδί στον πίνακα και γράφει τα σημαντικότερα σημεία που βρίσκονται στις σημειώσεις μου. Από κάτω οι μαθητές γράφουν τα ίδια στο τετράδιό τους και με αυτό τον τρόπο συμμετέχουν ενεργά και οι ίδιοι. Ταυτόχρονα με αυτό τον τρόπο μένουν πράγματα και στους πιο αδύναμους μαθητές.» (σχολ 8)

Σε αυτή την περίπτωση, η καθηγήτρια ισχυρίζεται πως η μέθοδος που χρησιμοποιεί καθιστά τους μαθητές ενεργούς. Στην πραγματικότητα όμως οι μαθητές δεν συμμετέχουν ενεργά με το να αντιγράφουν από τον πίνακα τις σημειώσεις τις καθηγήτριας.

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως όσο αναφορά την παράδοση παρατηρείται μια πληθώρα μέσων τα οποία χρησιμοποιούν οι καθηγητές προκειμένου να εξηγήσουν το μάθημα. Οι ερωταποκρίσεις, η εισήγηση, ο μονόλογος, η συζήτηση είναι μερικά από αυτά. Ανεξάρτητα από τον τρόπο παράδοσης πάντως οι καθηγητές ζητούν τη συμμετοχή των μαθητών.

A.3.2.Συμμετοχή των μαθητών

Οι περισσότεροι καθηγητές παραδέχονται πως στην ώρα της παράδοσης οι μαθητές που συμμετέχουν είναι συγκεκριμένοι:

«Ε: Ποιοι συμμετέχουν;

Α: Συμμετέχουν συνήθως αυτοί που ενδιαφέρονται για το μάθημα.

Ε: Δηλαδή πιστεύετε ότι αυτοί που δεν συμμετέχουν είναι αυτοί που δεν ενδιαφέρονται;

Α: Φαντάζομαι ναι όταν ο άλλος μιλάει συνέχεια.»(σχολ 2)

«Όχι, δεν παρακολουθούν. Δε συμμετέχουν. Τα πιο άτακτα παιδιά»(σχολ 8)

«Όχι πολλές εξαρτάται την ενότητα. Για παράδειγμα στα οικονομικά της οικογένειας που είναι μια δύσκολη ενότητα ,είχα ερωτήσεις από

καλούς μαθητές. Οι υπόλοιποι μισοκοιμόντουσαν (γέλια). Πήγαινα εγώ κοντά και ρωτούσα τι είναι δαπάνες πιστωτική κ. λ. π.»(σχολ 6)

«Εεεε.. συνήθως οι καλοί μαθητές μιλούν και ρωτούν πιο συχνά αλλά λόγω της φύσης του μαθήματος ακόμα και οι κακοί μαθητές όταν πιάνει το αυτί τους κάτι που τους ενδιαφέρει ρωτούν. πχ στο μάθημα της διαφήμισης είχαν όλοι ενθουσιαστεί. Τους είχα αναθέσει από πιο πριν να παρατηρήσουν τηλεόραση και συζητήσαμε για τις διαφημίσεις και το πόσο μας πείθουν ή όχι.»(σχολ 1)

«Δεν έχουμε κάποιο πρόβλημα. Εντάξει μπορεί να υπάρχουν ένα ή δύο παιδιά που γενικά δεν συμμετέχουν αλλά και σε αυτούς ακόμα θα τους δοθεί η ευκαιρία σε κάποιο μάθημα να πουν κάτι. Είναι πολλά τα παιδιά και δεν γίνεται να ασχοληθώ με όλους πάντα! Δεν έχω και το χρόνο πάντα. Από την άλλη όταν τελειώνω ένα κεφάλαιο στο τέλος έχουμε ένα επαναληπτικό το οποίο είναι καλό για μένα» (σχολ 3)

Συμπεραίνουμε επομένως πως ο παραδοσιακός τρόπος παράδοσης τις περισσότερες φορές εξασφαλίζει τη συμμετοχή ορισμένων μόνο μαθητών και θέτει στο περιθώριο κάποιους άλλους. Από τις απαντήσεις των καθηγητών διαπιστώνουμε ότι οι άτακτοι μαθητές είναι αυτοί που δε συμμετέχουν και θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει επειδή δεν ενδιαφέρονται. Στην πραγματικότητα όμως μπορεί να υπάρχουν άλλοι λόγοι που δεν τους επιτρέπουν να συμμετέχουν στο μάθημα, όπως ο λάθος τρόπος προσέγγισης. Στην περίπτωση για παράδειγμα της καθηγήτριας που έβαλε τους μαθητές να παρατηρήσουν διαφημίσεις ακόμα και οι «κακοί» μαθητές είπαν τη γνώμη τους. Επιπλέον οι καθηγητές παραδέχονται πως δεν υπάρχει αρκετός χρόνος να ασχοληθούν με όλους τους μαθητές. Υπήρχε μόνο μια περίπτωση καθηγήτριας που απάντησε πως η συμμετοχή είναι καθολική.

A.3.3. Λόγοι μη συμμετοχής

Όπως προκύπτει, η μη συμμετοχή κάποιων μαθητών δεν σημαίνει απαραίτητα πως είναι αδιάφοροι. Ο σημαντικότερος λόγος που μπορεί να εμποδίσει τη συμμετοχή των παιδιών είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά τους, όπως η έλλειψη θάρρους ή κάτι ακόμη πιο σοβαρό όπως η δυσλεξία.

«Ε: τα παιδιά που δεν συμμετέχουν γιατί νομίζεται ότι το κάνουν;
Α: δεν συμμετέχουν....., μερικά ντρέπονται, διστάζουν γιατί νομίζουν πως αν πουν κάτι λάθος ίσως γελάσουν τα άλλα παιδιά και τα κοροϊδέψουν, και τους λέω δεν τίθεται τέτοιο θέμα ας πείτε και λάθος εγώ θέλω την άποψή σας, το σωστό θα το βρούμε στην πορεία μετά από πολλές απόψεις, αλλά παρόλα αυτά κάποια παιδιά είναι διστακτικά...

Ε: Αυτοί που δεν ρωτάνε καταλαβαίνουν το μάθημα, πως τους βλέπεις;

Κ: Υπάρχουν παιδιά που βλέπω και δεν συμμετέχουν ιδιαίτερα και ίσως να μην τους φαίνεται ενδιαφέρον όλο αυτό και από το διαγώνισμα που γράψαμε μου έδειξαν ότι κατάλαβαν αρκετά πράγματα.»(σχολ 4)

«Ε: Θεωρείτε ότι υπάρχουν παιδιά που δεν καταλαβαίνουν και ίσως υπάρχει περίπτωση να μην καταλάβουν;

Α: Ναι υπάρχουν ειδικές περιπτώσεις όπως παιδιά με δυσλεξία ή επιλεκτική αλαλία οι οποίες κατά την άποψη μου πρέπει να παρακολουθούν ειδικό σχολείο για να προσαρμοστούν.»(σχολ 7)

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό πως πολλές φορές καταδικάζουμε κάποιους μαθητές θεωρώντας τους αδιάφορους, άτακτους ή κακούς μαθητές. Από τις παραπάνω απαντήσεις φαίνεται πως η συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζεται από σοβαρούς παράγοντες οι οποίοι μπορεί να μη γίνονται αμέσως αντιληπτοί. Αυτοί οι παράγοντες είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά κάποιων μαθητών αλλά και κάποιες μαθησιακές δυσκολίες.

A.3.4.Μέθοδος προσέγγισης

Κάποιοι από τους καθηγητές θεωρούν πως πρέπει να ασχοληθούν με την παραπάνω μερίδα μαθητών και προσπαθούν να προσαρμόσουν στη διδασκαλία στοιχεία που θα δραστηριοποιήσουν όλους τους μαθητές.

A.3.4.α.Ζωγραφική

Ένας από τους τρόπους για να προσεγγίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών που δεν συμμετέχουν είναι η ζωγραφική:

«Τα πιο άτακτα παιδιά. Συνήθως ζωγραφίζουν κάτι, τους λέω συνήθως «ότι θέλετε» στα πολύ ατίθασα. Άλλες φορές, συνήθως πιάνει το χέρι τους, τους λέω να ζωγραφίσουν κάτι σχετικό. Όταν κάναμε την οικογένεια, μία οικογένεια. Το βρίσκουν ως παιχνίδι.»(σχολ 9)

«εκτός από τη ζωγραφική, μπορεί να τους πω μία έκφραση και θέλω να μου πουν τι τους έρχεται στο μυαλό. Δε συνεργάζονται όμως εύκολα όταν πρόκειται να μιλήσουν. Μπορεί να μου λένε άσχετα αλλά τουλάχιστον μιλάνε.» (σχολ 9)

Η ζωγραφική μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά αποτελεσματική και να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών. Αυτό γίνεται κυρίως διότι κάποιοι από αυτούς μπορεί να έχουν ιδιαίτερα ταλέντα τα οποία δεν θα μπορούσαν να αναδείξουν με άλλον τρόπο.

A.3.4.β. Έγερση ενδιαφέροντος

Ένας άλλος τρόπος είναι η έγερση του ενδιαφέροντος μέσω ενός ερεθίσματος

«Νομίζω ότι αυτό που κάνω με λέξεις κλειδιά δηλ στην έναρξη, ερέθισμα το πετυχαίνω σε μεγάλο βαθμό,. Ποτέ δεν μπορείς να είσαι 100% σίγουρος βέβαια.»(σχολ 6)

Η χρησιμοποίηση ερεθισμάτων είναι ένας ενδιαφέρον και αποτελεσματικός τρόπος προσέγγισης καθώς εξασφαλίζει από την αρχή την προσοχή των μαθητών.

A.3.4.γ.Μεγαλύτερη ενασχόληση με μαθητές που αδιαφορούν

Υπάρχουν βέβαια και οι πιο κλασσικοί μέθοδοι προσέγγισης όπως τα απλά παραδείγματα από την καθημερινότητα και η μεγαλύτερη ενασχόληση με τους μαθητές που δεν καταλαβαίνουν εύκολα το μάθημα.

«Ε: Υπάρχει κάποιος τρόπος ώστε να προσελκύσετε το ενδιαφέρον και αυτών των μαθητών;

A: Τώρα τι να σου πω.. μπορεί να υπάρχει όπως έλεγε και πέρσι ο καθηγητής σας ότι υπάρχουν και άλλοι τρόποι, δηλαδή με κάποια δημιουργία με κάτι τέτοιο. Τώρα δεν ξέρω..

E: Εσείς κάνετε κάτι;

A: Εγώ πέρα από το να τους τα γράφω στον πίνακα και να τους λέω ορισμένα παραδείγματα από την καθημερινότητα, που τα ξέρουνε οπότε μπορούν να συμμετέχουν, κάποιες φορές έχουνε να πούνε πράγματα για το δικό τους θέμα.

E: Είναι αρκετοί μαθητές...

A: Δηλαδή με τη πιστωτική, χρεωστική κάρτα ας πούμε είχανε πιο πολύ συμμετοχή γιατί τις πιστωτικές κάρτες τις ακούνε από τους γονείς τους. Όχι όλοι-όλοι όμως ποτέ.»(σχολ 2)

«Ναι εγώ είμαι του στυλ, είμαι από τους καθηγητές που ασχολούνται και με τους κακούς μαθητές γιατί και κάποιος να μη σηκώνει το χέρι, θα τον ρωτήσω, θα του πω κάτι ποιο απλό να το καταλάβει. Για παράδειγμα σήμερα ένας δεν καταλάβαινε τι τον ρωτούσα για τον καταναλωτή και του είπα, οι καταναλωτές κάνουν αυτό, άρα τι σε ενδιαφέρει τι θέλεις να καλύψεις αγοράζοντας αγαθά, οπότε προσπαθώ να του βγάλω έστω μια-δύο λέξεις για να συμμετέχει με κάποιον τρόπο κι εκείνος.»(σχολ 11)

«E: Και τι κάνετε εσείς;

A: Μ' αυτούς;

E: Ναι.

A: Εξαρτάται από το χαρακτήρα του παιδιού. Προσπαθώ να τους δείξω ενδιαφέρον, με το που σηκώσουν το χέρι κατευθείαν τους δίνω το λόγο, δηλαδή παρακάμπτω όλους τους υπόλοιπους, και

κάποιοι με αυτόν τον τρόπο δραστηριοποιούνται, υπάρχουν όμως κάποιοι που είναι προκλητικά αδιάφοροι.»(σχολ 8)

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό πως αρκετοί από τους καθηγητές προσπαθούν να κάνουν και τους αδιάφορους μαθητές να συμμετέχουν στην διαδικασία του μαθήματος. Αυτό μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους. Η ζωγραφική είναι ένας από αυτούς. Άλλοι πάλι καθηγητές γνωρίζουν μεν τον παραπάνω τρόπο προσέγγισης αλλά μένουν σε πιο παραδοσιακές τεχνικές όπως το γράψιμο στον πίνακα και τα καθημερινά παραδείγματα. Ένας άλλος τρόπος, είναι να διεγείρουν το ενδιαφέρον από την αρχή με κάποιο ερέθισμα. Τέλος η περεταίρω ενασχόληση με μαθητές που δείχνουν αδιάφοροι φαίνεται να προτιμάται επίσης από τους καθηγητές.

A.4.ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Μετά το πέρας της παράδοσης ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ο έλεγχος της κατανόησης του μαθήματος. Είναι πολύ χρήσιμο οι καθηγητές να γνωρίζουν αν οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν έχουν αποτέλεσμα και με αυτό τον τρόπο να βελτιώνονται.

Οι περισσότεροι καθηγητές μας απάντησαν πως πιστεύουν ότι το μάθημα γίνεται κατανοητό από τους μαθητές:

«Ε: πιστεύεται ότι τα παιδιά καταλαβαίνουν το μάθημα, τους είναι εύκολο;

Α ναι, πιστεύω πως ναι γιατί γίνεται διάλογος, δεν είναι τόσο να μάθουν απ' έξω να αποστηθίσουν έννοιες, όπως μπορεί να γίνεται σε άλλα μαθήματα και επειδή δίνονται και παραδείγματα, λέει το κάθε παιδί δικά του παραδείγματα κάτι να τους μένει.»(σχολ 7)

«Πιστεύω πως ναι καταλαβαίνουν. Τουλάχιστον οι περισσότεροι. Συνήθως με ρωτούν αν δεν καταλαβαίνουν κάτι. Βέβαια υπάρχουν και μαθητές όπως και εσείς θυμάστε από τα μαθητικά σας χρόνια που δεν συμμετέχουν σε κανένα μάθημα. Παρόλα αυτά σε εμένα είναι εντάξει μπορεί να μην διαβάζουν άλλα θα πουν τη γνώμη τους.»(σχολ 6)

«Ε: κατά τη διάρκεια του μαθήματος πιστεύετε ότι τα παιδιά καταλαβαίνουν το μάθημα;

Α ναι νομίζω ναι.» (σχολ 9)

«Ε: Και πιστεύετε ότι οι μαθητές καταλαβαίνουν το μάθημα;

Α: Το καταλαβαίνουν ναι.

Ε: Όλοι οι μαθητές;

Α: Όλοι οι μαθητές το καταλαβαίνουν»(σχολ 2)

Φαίνεται λοιπόν πως σύμφωνα με τη γνώμη των καθηγητών το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές. Σε αυτό παίζει πολύ σπουδαίο ρόλο η φύση του μαθήματος που επιτρέπει τη συζήτηση και την συμμετοχή των μαθητών με το εκφράζουν παραδείγματα της καθημερινότητάς τους και την προσωπική τους γνώμη.

Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις που είτε το μάθημα δεν γίνεται αντιληπτό είτε οι μαθητές δεν δείχνουν ενδιαφέρον, γεγονός που εξαρτάται από το κεφάλαιο ή τη σύσταση του τμήματος:

«Δεν το καταλαβαίνουν όλοι σε κάποια τμήματα είναι ανάλογα υπάρχουν τμήματα όπως αυτό που έχεις έρθει εσύ σήμερα που έχουν καλούς μαθητές κι άλλα που είναι ανάμικτα. Προσπαθώ να το καταλαβαίνουν όλοι.»(σχολ 18)

«Στα οικονομικά της οικογένειας που είναι μια δύσκολη ενότητα, είχα ερωτήσεις από καλούς μαθητές. Οι υπόλοιποι μισοκοιμόντουσαν (γέλια). Πήγαινα εγώ κοντά και ρωτούσα τι είναι δαπάνες πιστωτική κ. λ. π.»(σχολ 6)

«Ε: Σας κάνουν ερωτήσεις πάνω στο μάθημα στο προηγούμενο ή στο καινούριο από τη διδασκαλία;

Α: Όχι σε υπερβολικό βαθμό πράγματα που δεν καταλαβαίνουν, ούτε τα βλέπω να προβληματίζονται πάρα πολύ, μόνο αν τους ρωτάω εγώ αν έχουν κάποια απορία, κάποια ρωτάνε, αλλά δεν είναι κάτι που γίνετε πάντα και πολύ συχνά. Πέρυσι για παράδειγμα με ρωτάγανε συνέχεια για σχετικά θέματα.»(σχολ 4)

Πάντως, άσχετα με το μάθημα που παραδίδεται ή το τμήμα, σχεδόν όλοι οι καθηγητές απάντησαν πως οι μαθητές εκφράζουν απορίες:

«Ε: τα παιδιά συμμετέχουν στην παράδοση, εκφράζουν απορίες;

Α: και πάλι συμμετέχουν όλοι, τους έχω πει να μη ντρέπονται και να ρωτάνε, και όντως δεν ντρέπονται, εκφράζουν απορίες. Τους ζητάω επίσης πολύ συχνά να μου αναφέρουν παραδείγματα από την καθημερινή τους ζωή.» (σχολ 1)

«Δεν το καταλαβαίνουν και όλοι οι μαθητές. Ό,τι δεν καταλαβαίνουν κάνουν ερωτήσεις εκείνη την στιγμή.»(σχολ 17)

«Ε: Τα παιδιά αναπτύσσουν απορίες;

Α: Ναι πολλές. Υπάρχουν ερωτήσεις τις οποίες τυχαίνει να μην μπορώ να απαντήσω. Την επόμενη φορά όμως είμαι υποχρεωμένη να τους απαντήσω»(σχολ 7)

«Ε: Σας τέθηκαν κάποιου είδους ερωτήσεις; Από ποιους μαθητές;

A: Γενικότερα σε κάθε κεφάλαιο γίνονται απορίες από τις μαθητές όπως ο ρόλος της γυναίκας και άνδρα και στο κεφάλαιο της διατροφής. Οι απορίες προέρχονται συνήθως από μαθητές που δείχνουν ενδιαφέρον στο μάθημα.»(σχολ 9)

Συμπεραίνουμε λοιπόν από τις απαντήσεις των καθηγητών ότι οι μαθητές εκφράζουν απορίες. Ρωτάνε ότι δεν καταλαβαίνουν και σε αυτό τους ενθαρρύνουν και οι καθηγητές τους. Ωστόσο και σε αυτή την περίπτωση φαίνεται πως οι απορίες εκφράζονται από τους μαθητές που δείχνουν ενδιαφέρον.

A.4.1.Έλεγχος κατανόησης της παράδοσης

A.4.1.α.Έλεγχος μέσω των αποριών των μαθητών

Από τις απαντήσεις των καθηγητών γίνεται φανερό πως οι απορίες των μαθητές είναι ένας τρόπος για να αντιληφθούν εάν το μάθημα έγινε κατανοητό:

«Μας είπε πως το μάθημα το καταλαβαίνουν όλοι και ότι αυτό το αντιλαμβάνεται από τις διευκρινιστικές ερωτήσεις που τίθενται από τους μαθητές.» (σχολ 5)

E: οι μαθητές καταλαβαίνουν το μάθημα;

A: κάποιες φορές δεν καταλαβαίνουν κάποια πράγματα...το καταλαβαίνω από τη στάση τους ή άμα κάνουν ερωτήσεις.»(σχολ 8)

E: σας τέθηκαν ερωτήσεις κατά το πέρας την παράδοσης;

A: ναι κάποιες διευκρινιστικές στο τέλος από 1-2 μαθητές.»(σχολ 9)

«E: κάνετε διευκρινιστικές ερωτήσεις πως καταλαβαίνετε ότι το καταλαβαίνουν;

A: και με τις ερωτήσεις που τους κάνω αλλά νιώθω ότι έχουν και μια άνεση να ρωτάνε όταν δεν καταλαβαίνουν κάτι.

E: α δηλαδή σας κάνουν ερωτήσεις.

A: το νιώθω ότι έχουν την άνεση αυτοί να ρωτήσουν.»(σχολ 1)

«Γιατί αν δεν καταλαβαίνουν κάτι, με ρωτάνε πάλι και έχει τύχει ας πούμε και πάω την επόμενη φορά να τους κάνω το μάθημα και μου λένε κάποια ότι κυρία αυτό δεν το κατάλαβα το σημείο παρόλο που το διάβασα στο σπίτι, σου λέει δεν το κατάλαβα και τους το εξηγώ πάλι.»(σχολ 2)

A.4.1.β.Έλεγχος μέσω ασκήσεων εμπέδωσης

Σε κάποιες περιπτώσεις οι καθηγήτριες μας απάντησαν πως το μέσο που χρησιμοποιούν για να ελέγξουν εάν το μάθημα έγινε κατανοητό από τους μαθητές είναι οι ασκήσεις από το τετράδιο του μαθητή:

«Ε: Πιστεύεις ότι υπάρχει κάποιος τρόπος που μπορείς να καταλάβεις αν οι μαθητές καταλαβαίνουν το μάθημα εκτός από το διαγώνισμα, δηλαδή από τις ερωτήσεις που σου κάνουν ίσως να καταλαβαίνεις; Πώς καταλαβαίνεις ότι έχουν κατανοήσει αυτό που τους είπες;

Α: Στο τέλος αξιολογώντας, κυρίως με το τετράδιο εργασιών, βέβαια αυτό δεν αρκεί γιατί πολλές είναι οι ερωτήσεις ανάπτυξης και σε πρώτη φάση πόσο έχουν κατανοήσει αυτά που είπαμε φαίνονται σε πιο απλές ασκήσεις, σωστό ή λάθος, πολλαπλής επιλογής και τους ρωτάω όχι μόνο να απαντήσουν την ερώτηση αλλά τους ζητάω να μου εξηγήσουν γιατί πιστεύουν ότι ισχύει αυτό.»(σχολ 19)

«Επίσης μέσα στην τάξη για να καταλάβω αν έχουν κατανοήσει το καινούργιο κεφάλαιο χρησιμοποιούμε δραστηριότητες από το τετράδιο εργασιών η και δίκες μου.»(σχολ 13)

Α.4.1.γ.Αποφυγή διευκρινιστικών ερωτήσεων

Αντίθετα οι διευκρινιστικές ερωτήσεις δεν φαίνεται να χρησιμοποιούνται ως μέσο από τους καθηγητές για να διαπιστώσουν αν οι μαθητές κατάλαβαν το μάθημα.

«Ε: Ερωτήσεις κατανόησης κάνατε εκείνη την ώρα να δείτε αν υπάρχουν μαθητές που δεν κατάλαβαν κάτι.

Α: Στην πραγματικότητα όχι. Από τη στιγμή που..εε..άμα κατάλαβαν τι είναι η βιταμίνη?

Ε: Γενικά.

Α: Όχι δεν έκανα ερωτήσεις κατανόησης, όχι να πω την αλήθεια όχι»(σχολ 10)

Οι απορίες λοιπόν παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διεξαγωγή του μαθήματος. Αφενός κρατάνε σε εγρήγορση την επικοινωνία μεταξύ μαθητών-καθηγητών την ώρα της παράδοσης και αφετέρου είναι μέσο ανατροφοδότησης για τους καθηγητές έτσι ώστε να αντιληφθούν εάν οι μαθητές κατανόησαν το μάθημα. Για τον παραπάνω σκοπό οι καθηγητές χρησιμοποιούν επίσης το τετράδιο του μαθητή και τις ασκήσεις, ενώ αντίθετα οι διευκρινιστικές ερωτήσεις δεν φαίνεται να χρησιμοποιούνται.

Συμπερασματικά όσο αναφορά την παράδοση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας τα συμπεράσματα είναι τα εξής:

1. Οι επικρατέστεροι μέθοδοι παράδοσης του νέου μαθήματος είναι οι ερωταποκρίσεις καθηγητών-μαθητών και η εισήγηση.
2. Οι καθηγητές τη ώρα της παράδοσης χρησιμοποιούν και άλλες μεθόδους διδασκαλίας αλλά πάντα ζητούν τη συμμετοχή των μαθητών.

3. Στις περισσότερες περιπτώσεις κρίνεται απαραίτητη η σύνδεση του παλαιού μαθήματος με το νέο.
4. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι καθηγητές πιστεύουν πως το μάθημα, το οποίο παραδίδεται, γίνεται κατανοητό από τους μαθητές.
5. Οι μαθητές σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις εκφράζουν απορίες.
6. Οι απορίες μάλιστα αποτελούν με έναν τρόπο για να αντιλαμβάνονται οι καθηγητές εάν το μάθημα έγινε αντιληπτό.
7. Ένας επίσης δημοφιλής τρόπος για να ελέγξουν οι καθηγητές αν το μάθημα έγινε αντιληπτό είναι οι ασκήσεις του τετραδίου του μαθητή αλλά όχι οι διευκρινιστικές ερωτήσεις.
8. Η συμμετοχή των μαθητών στην παράδοση του νέου μαθήματος περιορίζεται στη συμμετοχή μόνο ορισμένων μαθητών, οι οποίοι δείχνουν ενδιαφέρον. Βέβαια οι λόγοι που δείχνουν αδιάφοροι ορισμένοι μαθητές είναι πολλές φορές είναι κάτι που δεν γίνεται αντιληπτό από την αρχή. Πολύ συχνά μαθητές αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς.

A.5.ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

Εφόσον ολοκληρωθεί και ο έλεγχος της κατανόησης του μαθήματος, οι καθηγητές συνήθως συνεχίζουν με εργασίες. Οι εργασίες και οι διάφορες δραστηριότητες είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας το οποίο μπορεί να ενεργοποιήσει τους μαθητές και να έχει θετικά αποτελέσματα.

A.5.1.Ανάθεση εργασιών

Η μεγάλη πλειοψηφία των καθηγητών μας απάντησε πως θέτει διάφορες δραστηριότητες στους μαθητές.

«Ε: Δηλαδή μπαίνετε, κάνετε την εξέταση και μετά...

A: Κοιτάμε τις ασκήσεις και μετά...»(σχολ 2)

«Ε: Από δραστηριότητες μόνο από το τετράδιο του μαθητή;

A: Ναι. Και εκτός από τα περιβαλλοντολογικά που τα παιδιά έρχονται και ρωτάνε γιατί τους είναι πολύ ενδιαφέρον.»(σχολ 3)

«Είπε πως βάζει εργασίες στο σπίτι από το τετράδιο του μαθητή και αυτό όταν δεν προλαβαίνουν να τις τελειώσουν στο σχολείο, αυτό μας είπε ότι βοηθάει στην κατανόηση του μαθήματος»(σχολ 8)

«Ε: στη συνέχεια τι κάνετε;

A: μετά περνάμε στο τετράδιο εργασιών» (σχολ 1)

A.5.1.α.Δραστηριότητες από το τετράδιο του μαθητή

Στις περισσότερες περιπτώσεις(όπως φαίνεται και από τις παραπάνω απαντήσεις)οι δραστηριότητες αυτές προέρχονται από το τετράδιο του μαθητή.

«Ε:Ασκήσεις, όπως;

Α:Ασκήσεις από το τετράδιο εργασιών»(σχολ 2)

«Είπε πως βάζει εργασίες στο σπίτι από το τετράδιο του μαθητή και αυτό όταν δεν προλαβαίνουν να τις τελειώσουν στο σχολείο, αυτό μας είπε ότι βοηθάει στην κατανόηση του μαθήματος» (σχολ 5)

«Επίσης μέσα στην τάξη για να καταλάβω αν έχουν κατανοήσει το καινούργιο κεφάλαιο χρησιμοποιούμε δραστηριότητες από το τετράδιο εργασιών η και δίκες μου.»(σχολ 16)

«Ε: στη συνέχεια τι κάνετε;

Α: μετά περνάμε στο τετράδιο εργασιών» (σχολ 1)

Από τις παραπάνω απαντήσεις γίνεται φανερή η παραδοσιακή προσκόλληση των καθηγητών στο βιβλίο. Αυτό σημαίνει πως επαναπαύονται στις δραστηριότητες του τετραδίου εργασιών χωρίς να προσπαθούν οι ίδιοι να δημιουργήσουν δραστηριότητες οι οποίες να ανταποκρίνονται περισσότερο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των δικών τους μαθητών.

A.5.1.β.Άλλες δραστηριότητες

Σε άλλες περιπτώσεις βέβαια, εκτός από το τετράδιο του μαθητή οι καθηγητές χρησιμοποιούν και δικές τους δραστηριότητες.

«Μπαίνουμε στο internet, αναζητούμε πληροφορίες για θέματα του μαθήματος που μας απασχολούν, συνομιλούμε με άλλα σχολεία Οικιακής και αλληλοπαρουσιάζουμε εργασίες.»(σχολ 7)

«Ε: Βάζετε εργασίες για το σπίτι

Α: Εργασίες από το τετράδιο του μαθητή και φυλλάδια δικά μου.»(σχολ 17)

«Ε: στο τέλος του μαθήματος;

Α: όταν προλαβαίνουμε στην ώρα του μαθήματος στο τέλος της ώρας στο τετράδιο του μαθητή αλλά πολλές φορές και δικές μου εργασίες για το σπίτι.»(σχολ 19)

Σε αυτές τις περιπτώσεις φαίνεται πως οι καθηγητές επιδεικνύουν μεγαλύτερη δημιουργικότητα και εφευρετικότητα όσο αναφορά τις εργασίες. Δεν περιορίζονται

δηλαδή στο τετράδιο εργασιών αλλά αναζητούν πρωτότυπες να ενδιαφέρουσες δραστηριότητες όπως η αναζήτηση στο διαδίκτυο και η συνεργασία με άλλα σχολεία. Κάποια παραδείγματα άλλων δραστηριοτήτων είναι τα παρακάτω

«Πολλαπλής επιλογής»

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω οι περισσότεροι καθηγητές προτιμάνε τις δραστηριότητες του τετραδίου εργασιών. Ένας τύπος δραστηριότητας που φαίνεται να αρέσει πολύ στους μαθητές είναι η λεγόμενη «πολλαπλής επιλογής»:

«Ε: Γενικά γιατί τους βάζετε εργασίες;

Α: Γιατί κάποιες αυτές με τις πολλαπλές ερωτήσεις ειδικά τους αρέσουν κιόλας και τις κάνουν και εύκολα.» (σχολ 2)

Αναζήτηση στο διαδίκτυο

Επίσης οι καθηγητές φαίνεται να χρησιμοποιούν αρκετά το διαδίκτυο στις δραστηριότητες που αναθέτουν στους μαθητές. Στην περίπτωση αυτή βέβαια απαιτείται μεγαλύτερη δουλειά από τους μαθητές ακόμη και δημιουργικότητα, αφού για να ολοκληρωθεί η εργασία είναι απαραίτητα πολλά στοιχεία όπως δικά τους λόγια ή φωτογραφίες:

«Μπαίνουμε στο internet, αναζητούμε πληροφορίες για θέματα του μαθήματος που μας απασχολούν, συνομιλούμε με άλλα σχολεία Οικιακής και αλληλοπαρουσιάζουμε εργασίες.» (σχολ 7)

«Και δεν είναι υλικό που το παίρνουν έτοιμο από το internet, πρέπει να είναι δουλεμένο από τους ίδιους με δικά τους λόγια /φωτογραφίες για να βαθμολογηθεί η εργασία τους.» (σχολ 9)

Εμπέδωση θεωρίας

Ένα άλλο είδος δραστηριότητας αποτελεί μια άσκηση που βασίζεται στη θεωρία του βιβλίου:

«Ε: μπορείτε να μας πείτε κάποια παραδείγματα αυτών των εργασιών που κάνετε στο τέλος, αυτών που βάζετε εσείς;

Α: ναι, σα πούμε λέει μέσα το βιβλίο χρειαζόμαστε 1γρ πρωτεΐνης αν κιλό σωματικού βάρους. Τους ρωτάω πόσα κιλά είναι και ανάλογα με το σωματικό τους βάρος πόσα γραμμάρια πρωτεΐνη χρειάζονται κάθε μέρα. Αυτό το καταλαβαίνουν, από τη άλλη υπάρχει ένας πίνακας στο βιβλίο δηλαδή τι θα πρέπει να φάω για να συμπληρώσω αυτά τα γραμμάρια πρωτεΐνης; Βλέπουν τα παιδιά τον

πίνακα του βιβλίου και φτιάχνουν ένα διαιτολόγιο ημερήσιο, τι θα φάνε το πρωί, το μεσημέρι, το βράδυ έτσι ώστε να ξέρουν και πρακτικά τι πρωτεΐνες πρέπει να τρώνε. Εδώ είναι και αυτό που λέμε και στην τριαρχική νοημοσύνη πρακτική εφαρμογή. Ας πούμε για τα λιπίδια υπάρχει εργασία στο βιβλίο για τα τρόφιμα του κλικίου, ποια έχουν λίπη, ποια όχι, ποια έχουν ορατά ποια μη ορατά λίπη.»(σχολ 10)

«Ε: Για το σπίτι τους βάζετε εργασίες;

Α: Συνήθως μια απλή εργασία για εμπέδωση της ύλης»(σχολ 16)

Αντιγραφή από το βιβλίο

Σε άλλες περιπτώσεις βέβαια το είδος της δραστηριότητας περιορίζεται στην απλή αντιγραφή από το βιβλίο:

«Κάποιες άλλες φορές, κάνα-δυο φορές τους έχω βάλει και κάτι που είναι ουσιαστικά αντιγραφή από βιβλίο, για να μπορέσουν λιγάκι να το καταλάβουν πιο εύκολα. Βέβαια υπάρχουν μαθητές που έχουν έρθει και λένε κυρία αυτό δεν ξέρω να το κάνω και λέω άνοιξε το βιβλίο σου παιδί μου να δούμε του λέω. Το γράφει εδώ πέρα, δηλαδή αυτό είναι καθαρά αντιγραφή, δε χρειάζεται να το μάθει απ' έξω.»(σχολ 19)

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε πως οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούν οι καθηγητές ποικίλουν σημαντικά. Ο κάθε καθηγητής αναθέτει μια διαφορετική δραστηριότητα στους μαθητές του. Άλλοτε αυτή η δραστηριότητα είναι περισσότερο δημιουργική και απαιτεί τη σκέψη των μαθητών και άλλοτε περιορίζεται στην απλή εφαρμογή ή αντιγραφή. Πάντως οι περισσότεροι καθηγητές δεν αναθέτουν δραστηριότητες που καλλιεργούν τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την πρακτικότητα των μαθητών.

A.5.1.γ.Αποφυγή ανάθεσης εργασιών

Υπάρχουν ωστόσο και περιπτώσεις καθηγητών οι οποίοι δεν βάζουν εργασίες στους μαθητές, συνήθως για να μην τους επιβαρύνουν.

«Ε: Βάζεις εργασίες στο σπίτι από το τετράδιο εργασιών;

Α: Όχι το έκανα μόνο στο 3^ο κεφάλαιο, επειδή είναι αυτό που γράψαμε για να το καταλάβουν λίγο παραπάνω. Αλλά συνήθως δεν τους βάζω για να μην τους επιβαρύνω.»(σχολ 4)

«Όχι δεν τους βάζω δουλειά για το σπίτι. Δεν θέλω να τα κουράζω. Συνήθως οι εργασίες είναι προαιρετικές.»(σχολ 6)

«Ε: Ασκήσεις για το σπίτι είχατε;

A: Όχι δε βάζω ποτέ.

E: Ποτέ;

A: Ποτέ.»(σχολ 9)

Κάποιοι από τους καθηγητές ισχυρίζονται πως δεν αναθέτουν εργασίες στους μαθητές για να μην τους επιβαρύνουν. Θεωρούν δηλαδή πως οι εργασίες κουράζουν τους μαθητές και δεν είναι απαραίτητες. Εξαιρέσεις γίνονται όταν το μάθημα είναι δύσκολο και απαιτούνται κάποιες δραστηριότητες για την κατανόησή του.

A.5.2. Συμμετοχή μαθητών

Στην περίπτωση των δραστηριοτήτων, οι καθηγητές αναφέρουν πως οι μαθητές στην πλειοψηφία τους συμμετέχουν, υπάρχει ωστόσο και μια μερίδα μαθητών οι οποίοι δεν συμμετέχουν και είναι εκείνοι οι οποίοι αδιαφορούν γενικά:

«Ε: Τα κάνουν όλοι οι μαθητές;

A: Όχι πάντα όλοι. Πάντα υπάρχει ένα ποσοστό που δεν τις έχει κάνει., των πολλαπλών τις κάνουν όλοι.

E: Ποιοι είναι αυτοί που δεν τις κάνουν;

A: Αυτοί που δεν ασχολούνται γενικότερα. Αλλά είναι σου λέω σε όλα τα μαθήματα, δεν είναι σε ένα μόνο.»(σχολ 2)

«Ε: Κάνουν όλοι εργασίες;

A: Το μεγαλύτερο ποσοστό τις τάξεις. Ακόμα και τα δυο , τρία παιδιά που δεν θα κάνουμε εν τέλει θα μου την παρουσιάσουν αλλά καθυστερημένα»(σχολ 7)

«Ε: όμως δεν έκαναν όλα τα παιδιά εργασία.

A: κάνουν σχεδόν όλα.

E: αυτά που δεν κάνουν εργασίες, γιατί δεν τις κάνουν;

A: δεν κάνουν τα παιδιά που γενικά δε συμμετέχουν στο μάθημα.

Συμμετέχουν με άλλο τρόπο. Μπορεί να μου ζωγραφίσουν κάτι.

Μπορεί να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον κάτι στον πίνακα.»(σχολ 9)

«Ε: τις εργασίες αυτές που βάζετε σπίτι βλέπετε από τα παιδιά να ενδιαφέρονται, να τους αρέσει;

A: ναι.

E: ή οι περισσότεροι έρχονται και δεν έχουν μελετήσει σπίτι;

A: όχι υπάρχει ενδιαφέρον, στην πλειοψηφία τα παιδιά κάνουν τους εργασίες τους.»(σχολ 17)

«Ανέφερε πως δεν κάνουν όλοι τις εργασίες στο σπίτι με την έκφραση 'όχι φυσικά'.»(σχολ 5)

Συμπεραίνουμε λοιπόν πως όπως στην εξέταση αλλά και στην παράδοση του μαθήματος έτσι και στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων το ποσοστό των μαθητών

που συμμετέχουν μπορεί να είναι μεγάλο αλλά δεν είναι το σύνολο των μαθητών. Παρατηρούμε βέβαια πως οι δραστηριότητες είναι το κομμάτι εκείνο της διδασκαλίας που ενεργοποιεί περισσότερο τους αδιάφορους μαθητές καθώς έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν με άλλο τρόπο όπως για παράδειγμα η ζωγραφική.

A.5.3.Χρόνος για δραστηριότητες

Οι περισσότεροι καθηγητές απάντησαν πως δεν έχουν αρκετό χρόνο στη διάθεσή τους έτσι ώστε να πραγματοποιήσουν όλες εκείνες της δραστηριότητες που θα ήθελαν.

«Από την άλλη μπαίνω στο internet βρίσκω 5.000 φύλλα εργασίας και δεν προλαβαίνω να τους κάνω δραστηριότητες. Δηλαδή θα μπω σε μια ιστοσελίδα με PowerPoint.... Στο σχολείο δεν μπορούμε να δουλέψουμε με αυτό. Δεν έχω τον χρόνο να ανοίξω τον υπολογιστή να βάλω τον προτζέκτορα .Και μετά αν τους κλείσεις και τα φώτα τελείωσε-τα παιδιά κοιμηθήκανε !Ναι το ξέρω ότι είναι ωραία τα οπτικοακουστικά υλικά αλλά δεν γίνεται να γίνει μάθημα έτσι. Εγώ θεωρώ ότι δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε σχολεία. Να χρησιμοποιηθούν στα κολέγια Αθηνών .Εγώ θα θέλω και 10 λεπτά να τα ετοιμάσω. Εγώ τα έχω δει στο internet που τα περισσότερα είναι με αυτή την μορφή αλλά εγώ δεν νομίζω να με βοηθήσει κάτι τέτοιο στο μάθημά μου. Και στα αγγλικά που βρίσκω άντε να κάνω την μετάφραση.»(σχολ 3)

«Δυστυχώς όμως δεν υπάρχει πάντα χρόνος για κάτι τέτοιο οπότε τους βάζω εργασία στο σπίτι. Το υλικό της εργασίας το παρουσιάζουμε την επόμενη φορά στην τάξη.»(σχολ 16)

«Ε: συνήθως προλαβαίνετε ή δεν φτάνει ο χρόνος;
Α: συνήθως δεν προλαβαίνουμε.»(σχολ 10)

«Είπε πως βάζει εργασίες στο σπίτι από το τετράδιο του μαθητή και αυτό όταν δεν προλαβαίνουν να τις τελειώσουν στο σχολείο» (σχολ 5)

Από τις απαντήσεις των καθηγητών καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η σχολική ώρα δεν επαρκεί για τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη. Στις περισσότερες περιπτώσεις βέβαια οι δραστηριότητες αναθέτονται για το σπίτι. Κάποιοι μάλιστα από τους καθηγητές έχουν ψάξει ενδιαφέρουσες δραστηριότητες στο διαδίκτυο λόγω όμως του περιορισμένου χρόνου ισχυρίζονται ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να τις πραγματοποιήσουν. Στην περίπτωση που αναφέρθηκε παραπάνω η καθηγήτρια προβάλλει ως δικαιολογία εκτός από τον περιορισμένο χρόνο, την έλλειψη εξοικείωσης των μαθητών με τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας και την δυσκολία τις μετάφρασης των αγγλικών φύλλων εργασίας. Συμπεραίνουμε επομένως

πως ο χρόνος δεν είναι ο μοναδικός ανασταλτικός παράγοντας για τους καθηγητές. Ίσως δεν προσπαθούν αρκετά ή δεν έχουν τη διάθεση να εφαρμόσουν κάποιες πιο απαιτητικές και πρωτότυπες δραστηριότητες.

A.5.4.Χρησιμότητα των δραστηριοτήτων

Οι περισσότεροι καθηγητές ανέφεραν πως αναθέτουν εργασίες στους μαθητές. Σε αυτό το σημείο παρουσιάζονται τα θετικά αποτελέσματα που προκύπτουν από τις εργασίες-δραστηριότητες, σύμφωνα με τους ισχυρισμούς των καθηγητών.

A.5.4.α. Κατανόηση μαθήματος

Αρχικά οι καθηγητές αναφέρουν πως χρησιμοποιούν τις εργασίες ως μια μέθοδο για την καλύτερη εμπέδωση και κατανόηση του μαθήματος.:

«Ε: Βοηθάει αυτό, που τους βάζετε εργασίες στο σπίτι;

A: Αν βοηθάει σε τι;

E: Τους μαθητές αν το καταλαβαίνουν καλύτερα...

A: Αν το καταλαβαίνουν καλύτερα; Αααααα»(σχολ 2)

«Αυτό(οι εργασίες) μας είπε ότι βοηθάει στην κατανόηση του μαθήματος.» (σχολ 5)

A.5.4.β. Εξασφάλιση μεγάλης συμμετοχής

Οι εργασίες φαίνεται πως ενεργοποιούν τους μαθητές και εξασφαλίζουν μεγαλύτερη συμμετοχή:

«Ε: όταν κάνετε συμπληρωματικές ασκήσεις είδατε κάποιο αυξημένο ενδιαφέρον;

A: η αλήθεια είναι ναι, η αλήθεια είναι ότι αυτά τα παιδιά κάτι κάνουν, δηλαδή δεν κάνανε σημαντικά πράγματα αλλά κάτι γράφανε. Στην αρχή φοβόμουν να μην το χρησιμοποιήσουν για να κάνουν παρέες, δεν γίνεται αυτό, δηλαδή κάνω βόλτες και βλέπω ότι θα πουν πραγματάκια που είναι για την άσκηση. Πολλές φορές αυτά τα παιδιά θέλουν κατεύθυνση, δηλαδή μου λένε κυρία δεν καταλαβαίνω, πείτε μου και δουλεύω έτσι λίγο πάνω τους, τους εξηγώ.»(σχολ 11)

«Ε:Βάζετε εργασίες για το σπίτι;

A: όχι τις λύνουν όλες μέσα στην τάξη γιατί έτσι συμμετέχουν όλοι.»(σχολ 8)

«Είναι η συμμετοχή, ακόμα και η ζωγραφική και η συμμετοχή στις εργασίες. Τους έχω υποχρεώσει με τις εργασίες να συμμετέχουν όλοι, αυτοί που δε συμμετέχουν είναι αυτοί που ούτως ή άλλως δε

θα συμμετείχαν σε τίποτα. Είναι αυτοί που γράφουν 5,6.. πολλές φορές τους πιάνει το φιλότιμο με τις εργασίες.»(σχολ 9)

A.5.4.γ. Έλεγχος της επίδοσης

Τέλος ένα άλλο θετικό αποτέλεσμα που προκύπτει από την ενασχόληση με δραστηριότητες φαίνεται να είναι ο έλεγχος της επίδοσης των μαθητών:

«Ε: Πιστεύετε ότι βοηθούν οι εργασίες;

Α: Βοηθούν πάρα πολύ για να ξέρεις και την επίδοση των μαθητών και το παιδί να κρατιέται σε μια διαδικασία μάθησης.»(σχολ 16)

Διαπιστώνουμε επομένως πως η ενασχόληση με δραστηριότητες είναι ένα σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας και έχει σίγουρα πλεονεκτήματα. Αφενός βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν το μάθημα και αφετέρου εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων των μαθητών ενεργοποιώντας ακόμη και τους πιο αδιάφορους.

Τα συμπεράσματά μας λοιπόν όσο αναφορά τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε μια παραδοσιακή διδασκαλία είναι τα εξής:

1. Οι περισσότεροι καθηγητές αναθέτουν εργασίες στους μαθητές.
2. Εκείνοι που δεν το κάνουν θεωρούν πως οι εργασίες επιβαρύνουν τους μαθητές.
3. Οι περισσότεροι καθηγητές προτιμούν τις δραστηριότητες του τετραδίου εργασιών.
4. Λίγοι είναι εκείνοι που θέτουν δικές τους δραστηριότητες στους μαθητές.
5. Στις δραστηριότητες οι μαθητές που συμμετέχουν είναι πολλοί αλλά και σε αυτή την περίπτωση υπάρχει ένα ποσοστό μαθητών που αδιαφορεί.
6. Βέβαια η ώρα των δραστηριοτήτων είναι η ώρα που ενεργοποιεί περισσότερο τους αδιάφορους μαθητές αφού συνήθως συμμετέχουν με άλλους τρόπους όπως η ζωγραφική.
7. Οι περισσότεροι καθηγητές ισχυρίζονται πως δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για δραστηριότητες.
8. Οι δραστηριότητες αποδεικνύονται ιδιαίτερα χρήσιμες αφού αφενός βοηθάνε τους μαθητές να κατανοήσουν το μάθημα και αφετέρου εξασφαλίζουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών
9. Όσο αναφορά το είδος των δραστηριοτήτων που αναθέτει ο κάθε καθηγητής αυτό ποικίλει σημαντικά. Συνήθως όμως δεν δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες όπως η φαντασία, η δημιουργικότητα ή η πρακτικότητα.

A.6.ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ

Η αξιολόγηση των μαθητών είναι μια πολύπλευρη διαδικασία και οι καθηγητές λαμβάνουν υπόψη τους πολλούς παράγοντες προκειμένου να καταλήξουν στην τελική βαθμολογία των μαθητών. Θα πρέπει να διευκρινιστεί από την αρχή πως κανείς από τους καθηγητές δεν λαμβάνει υπόψη του μόνο έναν παράγοντα, παρόλα αυτά ο καθένας δίνει μεγαλύτερη σημασία σε έναν από αυτούς.

A.6.1.Παράγοντες αξιολόγησης

A.6.1.α.Συμμετοχή και ενδιαφέρον

Οι περισσότεροι από τους καθηγητές φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη συμμετοχή των μαθητών και το ενδιαφέρον τους:

«Ε: ο βαθμός που μπαίνει στο τέλος του τριμήνου μπορείτε να μου πείτε από πού βγαίνει;

A: βασικά από τη συμμετοχή τους μέσα στην τάξη, από τις απαντήσεις που δίνουν προφορικά όταν τους ρωτάω για το μάθημα της προηγούμενης μέρας και λοιπά, από κάποια γραπτά τεστ που κάνουμε στο μάθημα της ημέρας, δεν τους κάνω επαναληπτικά εγώ.»(σχολ 17)

«Ε: τέλος θα ήθελα να μου πείτε τι λαμβάνεται υπόψη σας για την τελική βαθμολογία του τριμήνου.

A: αξιολογώ κυρίως τη παρουσία μέσα στην τάξη και μετά το διαγώνισμα ή το τεστ.» (σχολ 1)

«Ε: για να αξιολογήσετε ένα μαθητή στο τέλος του τριμήνου, τι λαμβάνεται υπόψη σας; Την επίδοση στην τάξη; Το διαγώνισμα;

A: ας αφήσουμε το διαγώνισμα που ούτος ή άλλως θέλω δε θέλω το παίρνω υπόψη μου γιατί η εικόνα που έχω για ένα μαθητή είναι ίδια με αυτή του διαγωνίσματος. Συνήθως, σπάνια πέφτω έξω. Είναι η συμμετοχή, ακόμα και η ζωγραφική και η συμμετοχή στις εργασίες. Τους έχω υποχρεώσει με τις εργασίες να συμμετέχουν όλοι, αυτοί που δε συμμετέχουν είναι αυτοί που ούτος ή άλλως δε θα συμμετείχαν σε τίποτα. Είναι αυτοί που γράφουν 5,6.. πολλές φορές τους πιάνει το φιλότιμο με τις εργασίες.» (σχολ 9)

«Ε: Η συμμετοχή τους μετράει στη βαθμολογία;

A: Βέβαια!

E: Τι άλλο μετράει;

A: Το διαγώνισμα, όταν τους εξετάζω, αν μου φέρουν εργασίες.. αυτά.»(σχολ 2)

«Ε: Μετράνε όλα αυτά στην αξιολόγηση; Τι άλλο χρησιμοποιείτε ως μέσο αξιολόγησης των μαθητών σας;

A: Εννοείται. Συνήθως μετρώ τη συμμετοχή και τη διάθεση και με βάση το διαγώνισμα βγαίνει ο βαθμός αλλά εντάξει δεν βάζω χαμηλούς βαθμούς.»(σχολ 6)

«Συνυπολογίζω τρία πράγματα. Τη συμμετοχή στην τάξη, κατά πόσο είναι συμμετοχικοί, δεύτερον κατά πόσο αυτά που λένε είναι σωστά. Δηλαδή ένα παιδί το οποίο είναι συμμετοχικό αλλά ότι λέει είναι εντελώς άσχετο παίζει ένα ρόλο αρνητικό αλλά όχι..δηλαδή παίζει ρόλο και η συμμετοχή του, τη συνυπολογίζω. Και μετά ο τρίτος παράγοντας και πιο χαμηλός είναι βάζω ένα διαγώνισμα αναλυτικό το οποίο είναι προειδοποιημένο, τους το έχω πει και το οποίο είναι πάντα πολλαπλών επιλογών και σωστό λάθος.»(σχολ 19)

Μπορούμε να συμπεράνουμε λοιπόν πως η συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος παίζει αρκετά σημαντικό ρόλο στην τελική τους αξιολόγηση. Σε καμία περίπτωση ωστόσο η συμμετοχή δεν είναι το μόνο κριτήριο αξιολόγησης, καθώς ο βαθμός του διαγωνίσματος ή των τεστ παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο.

A.6.1.β.Συμπεριφορά

Η συμπεριφορά είναι ένας παράγοντας αξιολόγησης που διχάζει τους καθηγητές καθώς κάποιοι από αυτούς τη θεωρούν σημαντικό κριτήριο για την τελική βαθμολογία ενώ κάποιοι άλλοι όχι:

«Ε:Με ποιο τρόπο αντιμετωπίζεται το κομμάτι της βαθμολόγησης.

A: Η βαθμολόγηση είναι ιδιαίτερη στο μάθημα της Οικιακής.

Δηλαδή, και 20 να μου γράψει ένας μαθητής δεν θα του το βάλω εάν δεν δω αυτά που λένε να τα κάνουν πράξη και είναι γνωστό αυτό στους μαθητές μου. Και δεν αναφέρομαι στην συμπεριφορά τους μόνο μέσα στην τάξη αλλά και στην αυλή και στην εκδρομή και έξω γενικά. Για παράδειγμα δεν μπορούμε να μιλάμε για την οργάνωση του χρόνου και τον μαθημάτων τους και την επόμενη να έρχονται χωρίς βιβλίο. Όταν μιλάμε για τα δικαιώματα των ανθρώπων δεν επιτρέπεται να τους βλέπω να βρίζουν τους συμμαθητές.»(σχολ 7)

«Ε: μετράνε όλα αυτά στην αξιολόγηση; τι άλλο χρησιμοποιείται ως μέσο αξιολόγησης των μαθητών;

A: Φυσικά η εξέταση, η παρακολούθηση, η συμμετοχή αλλά και πάρα πολύ μετράει η συμπεριφορά. Για λόγους καταχώρησης βάζει 2 τεστ κα 1 διαγώνισμα.»(σχολ 8)

«Ε: Μετράνε όλα αυτά στην αξιολόγηση; Τι άλλο χρησιμοποιείτε ως μέσο αξιολόγησης των μαθητών σας;

A: Βαθμολογώ με βάση την επίδοση του μαθητή την συμμετοχή του στο μάθημα, την προσπάθεια και το αποτέλεσμα σε τεστ και

διαγωνίσματα. Δεν βαθμολογώ με βάση την συμπεριφορά.»(σχολ 17)

«Ε: Μετράνε όλα αυτά στην αξιολόγηση; Τι άλλο χρησιμοποιείτε ως μέσο αξιολόγησης των μαθητών σας;

Α: Μετράει η απόδοσή τους και τα αποτελέσματα στα τεστ όχι η συμπεριφορά τους δεν επηρεάζει την βαθμολόγηση.»(σχολ 18)

«Ε: η συμπεριφορά παίζει ρόλο;

Α: όχι, η συμπεριφορά είναι άσχετη με την επίδοση και το βαθμό.»(σχολ 3)

A.6.1.γ. Δραστηριότητες

Όλοι οι καθηγητές ανέφεραν πως οι δραστηριότητες που κάνουν οι μαθητές μετράνε στην αξιολόγησή τους.

«Ε: μετράνε αυτά(οι εργασίες) στην αξιολόγηση;

Α: φυσικά.»(σχολ 8)

«Τόνισε επίσης πως το αν φέρουν τις εργασίες μετράει στον βαθμό αξιολόγησης τους με την έκφραση 'σίγουρα και μετράνε'.» (σχολ 5)

«Ε: τι μετράει στην αξιολόγησή τους;

Α: Είναι η συμμετοχή, ακόμα και η ζωγραφική και η συμμετοχή στις εργασίες. Τους έχω υποχρεώσει με τις εργασίες να συμμετέχουν όλοι, αυτοί που δε συμμετέχουν είναι αυτοί που ούτε ή άλλως δε θα συμμετείχαν σε τίποτα. Είναι αυτοί που γράφουν 5,6.. πολλές φορές τους πιάνει το φιλότιμο με τις εργασίες.»(σχολ 9)

«Α:....Δεν θέλω να τα κουράζω Συνήθως οι εργασίες είναι προαιρετικές αλλά τις μετρώ πολύ καλά στη βαθμολογία και συνήθως σχεδόν όλοι κάνουν.»(σχολ 18)

«Ε: Μετράνε όλα αυτά στην αξιολόγηση(οι εργασίες); Τι άλλο χρησιμοποιείτε ως μέσο αξιολόγησης των μαθητών σας;

Α: Εννοείται.»(σχολ 6)

Από τις απαντήσεις των καθηγητών μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι εργασίες που κάνουν οι μαθητές μετράνε στην τελική αξιολόγησή τους άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο.

A.6.1.δ. Άλλοι παράγοντες

Ωστόσο υπάρχουν και οι περιπτώσεις των καθηγητών οι οποίοι δεν αξιολογούν έναν παράγοντα περισσότερο από κάποιον άλλο. Επομένως για αυτούς στην τελική

βαθμολογία λαμβάνεται εξίσου υπόψη και η συμμετοχή και το διαγώνισμα και η απόδοση στην εξέταση και η συμμετοχή στις εργασίες.

«Ε: Πως αλλιώς βαθμολογείτε, δηλαδή τι μας είπατε ότι μετράει για τη βαθμολογία τους;

Α: Διαγώνισμα, εξέταση του προηγούμενου μαθήματος, εργασίες και συμμετοχή στην τάξη. Αυτά τα τέσσερα.»(σχολ 2)

«Τόνισε επίσης πως το αν φέρουν τις εργασίες μετράει στον βαθμό αξιολόγησης τους με την έκφραση 'σίγουρα και μετράνε', επίσης είπε ότι εκτός από τις εργασίες για την αξιολόγηση τους μετράει και η συμμετοχή τους στην τάξη, το διαγώνισμα και τα τεστ φυσικά.» (σχολ 5)

«Μετρώ λοιπόν την συμμετοχή μέσα στην τάξη, την συμπεριφορά του μαθητή γενικά, το τεστ, το διαγώνισμα και το τετράδιο του το οποίο ελέγχεται 3 με 4 φορές μέσα στο τρίμηνο αν δεν προλαβαίνουν μέσα στην τάξη.»(σχολ 18)

A.6.1.ε. Διαγώνισμα

Τέλος θα πρέπει να τονιστεί πως σχεδόν όλοι οι καθηγητές θεωρούν το διαγώνισμα καθοριστικό παράγοντα για την τελική βαθμολογία των μαθητών τους:

«....επίσης είπε ότι εκτός από τις εργασίες για την αξιολόγηση τους μετράει και η συμμετοχή τους στην τάξη, το διαγώνισμα και τα τεστ φυσικά.» (σχολ 5)

«Διαγώνισμα, εξέταση του προηγούμενου μαθήματος, εργασίες και συμμετοχή στην τάξη. Αυτά τα τέσσερα.»(σχολ 2)

«Βαθμολογώ με βάση την επίδοση του μαθητή την συμμετοχή του στο μάθημα, την προσπάθεια και το αποτέλεσμα σε τεστ και διαγωνίσματα.»(σχολ 17)

«...Συνήθως μετρώ τη συμμετοχή και τη διάθεση και με βάση το διαγώνισμα βγαίνει ο βαθμός.»(σχολ 10)

«Ε: Τι άλλο μετράει;

Α: Το διαγώνισμα, όταν τους εξετάζω, αν μου φέρουν εργασίες.. αυτά.»(σχολ 2)

Παρατηρούμε επομένως πως μπορεί σε άλλους παράγοντες αξιολόγησης να μην υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των καθηγητών, στην περίπτωση όμως του διαγωνίσματος σχεδόν όλοι συμφωνούν πως μετράει στον τελικό βαθμό.

A.6.2.Μορφή διαγωνίσματος

Οι καθηγητές φαίνεται να προτιμούν τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ή τις ερωτήσεις «σωστού-λάθους» και λιγότερο τις ερωτήσεις ανάπτυξης ή κρίσεως.

«Δεν τους ζητάω ώστε να κάθονται να σκέφτονται και αν γίνει αυτό θα είναι μόνο μία ερώτηση. Τα διαγωνίσματά τους είναι όλα multiple choice και θεωρώ ότι με αυτό τον τρόπο μαθαίνουν πιο εύκολα γιατί και από το βιβλίο τους δεν μπορούν να μάθουν.» (σχολ 12)

«Ε: το διαγώνισμα τι μορφή έχει συνήθως;
Α: πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης, σωστό-λάθος, μία με δύο ερωτήσεις κατανόησης αλλά όχι αντιγραφή από το βιβλίο. Μου αρκεί να γράψουν αυτά που είπαμε στην τάξη.» (σχολ 9)

«Όχι, είναι στο μάθημα της ημέρας του ενός δεκαλέπτου-τετάρτου το πολύ με κάποιες ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, κρίσεως και αυτά.» (σχολ 19)

«Στα διαγωνίσματα δεν βάζω ορισμούς. Είναι συνήθως πολύ εύκολα.» (σχολ 6)

«Ε: Συνήθως τι είδους διαγώνισμα είναι; (έκφραση απορίας από την καθηγήτρια) Για παράδειγμα ορισμοί, είναι καθαρά πράγματα που να τα έχουν μάθει;

Α: Απ' όλα έχει, και ερωτήσεις δηλαδή να μου αναπτύξουν...

Ε: Δηλαδή τι ερωτήσεις;

Α: Ρωτώ για παράδειγμα τι ονομάζουμε οικογένεια, ποιοι είναι οι τύποι των οικογενειών, έχει και ερωτήσεις σωστό-λάθος και ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών.

Ε: Δηλαδή τι ερωτήσεις;

Α: Μια μορφή... η συγγένεια που έχουμε με τον αδερφό του πατέρα μας είναι εξ αίματος, ας πούμε, σωστό ή λάθος. Και πολλαπλών επιλογών, δηλαδή τους ξεκινάω μια πρόταση και τους δίνω τρεις επιλογές να επιλέξουν τη σωστή.» (σχολ 2)

Όσο αναφορά το διαγώνισμα λοιπόν οι καθηγητές φαίνεται να προτιμούν τις εύκολες ερωτήσεις των πολλαπλών επιλογών, τις «σωστού-λάθους» και αντιστοίχισης. Οι ερωτήσεις ανάπτυξης ή κρίσεως χρησιμοποιούνται κι αυτές αλλά σε μικρότερο βαθμό.

Επιπλέον από την απάντηση μιας καθηγήτριας φαίνεται πως οι μαθητές τα πηγαίνουν καλύτερα στις ερωτήσεις κρίσεως απ' ότι σε ερωτήσεις που απαιτούν απομνημόνευση:

«Ε: μπορείτε να μας πείτε κάποιες ερωτήσεις;

Α: ναι, για παράδειγμα περιγράψτε ένα γεύμα πλούσιο σε υδατάνθρακες, το οποίο είναι ερώτηση κρίσεως βέβαια αλλά απλό και σας πληροφορώ ότι την απαντάει η πλειοψηφία των παιδιών, ενώ αν τους ρωτήσω σε ποιες κατηγορίες χωρίζονται οι υδατάνθρακες θα απαντήσουν τα παιδιά τα οποία έχουν διαβάσει στο σπίτι.»(σχολ 10)

Εξετάζοντας τις απαντήσεις των καθηγητών σχετικά με τον τρόπο που αξιολογούν τους μαθητές τους, τα συμπεράσματά μας είναι τα εξής:

1. Καταρχήν θα πρέπει να γίνει ξεκάθαρο πως όλοι οι καθηγητές συνυπολογίζουν πολλούς παράγοντες προκειμένου να καταλήξουν στην τελική βαθμολογία των μαθητών.
2. Οι περισσότεροι ωστόσο φαίνεται να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών.
3. Η συμπεριφορά είναι ένας παράγοντας αξιολόγησης που διχάζει τους καθηγητές καθώς κάποιοι από αυτούς τον θεωρούν σημαντικό ενώ κάποιοι άλλοι δεν τον υπολογίζουν στην τελική τους βαθμολογία.
4. Πολλοί από τους καθηγητές συνυπολογίζουν εξίσου πολλούς παράγοντες όπως η συμμετοχή, η παράδοση εργασιών, τα τεστ, το διαγώνισμα και η εξέταση.
5. Πάντως στην πλειοψηφία τους οι καθηγητές δίνουν έμφαση στο διαγώνισμα το οποίο καθορίζει άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο τον τελικό βαθμό.
6. Όσο αναφορά τη μορφή του διαγωνίσματος, οι καθηγητές φαίνεται να προτιμούν τις ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και τις ερωτήσεις «σωστού-λάθους». Κάποιοι από αυτούς χρησιμοποιούν και ερωτήσεις ανάπτυξης ή κρίσεως αλλά σε μικρότερο βαθμό και συνοδευμένες πάντα με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.

ΜΕΡΟΣ Β: ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΤΡΙΑΡΧΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Σε αυτό το σημείο της εργασίας πρόκειται να παρουσιαστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι πραγματοποίησαν το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας σύμφωνα με τις αρχές και τις μεθόδους της Τριαρχικής διδασκαλίας. Πριν από αυτό, κρίνεται απαραίτητο να γίνει μια αναφορά στους στόχους και τον τρόπο διεξαγωγής όλης αυτής της διαδικασίας.

Καταρχάς είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι οι καθηγήτριες δέχτηκαν να συμμετέχουν και να δοκιμάσουν έναν καινοτόμο τρόπο διδασκαλίας. Επιπλέον εφάρμοσαν τη διδασκαλία αυτή με επιτυχία διαπιστώνοντας μεγάλες αλλαγές όσο αναφορά τη συνεργασία τους με τους μαθητές.

Πρωταρχικός στόχος όλης αυτής της προσπάθειας ήταν η καλλιέργεια της αναλυτικής, της δημιουργικής και της πρακτικής σκέψης των μαθητών. Ένας επιπλέον στόχος ήταν να προωθήσει τη συμμετοχή όλων των μαθητών ανεξάρτητα από την επίδοσή τους. Επίσης, στόχος της όλης προσέγγισης είναι οι μαθητές να μη δουλεύουν απλά για τον εαυτό τους αλλά να παρουσιάσουν την δουλειά τους σε όλη την τάξη. Τέλος θα πρέπει να διευκρινιστεί πως για τις απαντήσεις των μαθητών δεν υπάρχει το κριτήριο του «σωστού-λάθους», αλλά αξιολογούνται με βάση άλλους παράγοντες, όπως η δημιουργικότητα, η φαντασία, η καινοτομία .κ. α.

Ο ρόλος του καθηγητή κατά τη διάρκεια της παρουσίασης είναι να παρεμβαίνει με διευκρινίσεις, εμβασύνσεις ή παρατηρήσεις ώστε το μάθημα να γίνεται μέσα από τα έργα και τις εμπειρίες των μαθητών και όχι μέσω διήγησης του εκπαιδευτικού.

Εξαιτίας του ότι οι ενότητες της Οικιακής Οικονομίας είναι εν πολλοίς αλληλεπικαλυπτόμενες, μπορούν να γίνουν όχι ως ανεξάρτητες μεταξύ τους ενότητες αλλά ως μια συνεχόμενη ενιαία ενότητα που θα διαρκέσει μέχρι πέντε (5) διδακτικές ώρες σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα. Ο όλος σχεδιασμός είναι έτσι φτιαγμένος ώστε εάν η εκπαιδευτικός θελήσει να αφιερώσει λιγότερο χρόνο να μπορεί να το κάνει.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε προκειμένου να διεξαχθεί το μάθημα με σκοπό την καλλιέργεια της Τριαρχικής Νοημοσύνης ήταν η εξής. Η ερευνητική ομάδα ετοίμαζε τα φύλλα εργασίας των μαθημάτων και στη συνέχεια τα έστελνε στις καθηγήτριες για να εφαρμόσουν στην τάξη. Τα φύλλα εργασίας συνήθως αφορούσαν τη συνεργασία των μαθητών σε ομάδες. Προτάθηκε στους καθηγητές, η διαμόρφωση των ομάδων να γίνεται από αυτούς, έτσι ώστε να συμμετέχουν και οι μαθητές χαμηλότερων επιδόσεων. Αν όμως στη συνέχεια φανεί ότι ο αυθόρμητος σχηματισμός λειτουργεί καλύτερα, τότε θα μπορούσαν να το επιτρέψουν. Καλό είναι οι ομάδες της κάθε περιόδου να σχηματίζονται στο τέλος της προηγούμενης συνάντησης ώστε να μη χάνεται χρόνος. Σε κάθε περίπτωση πάντως οι καθηγητές είχαν τη δυνατότητα να πειραματιστούν.

Στο Παράρτημα 1 που βρίσκεται στο τέλος της εργασίας, παρατίθεται σχεδιάγραμμα με ένα παράδειγμα μαθήματος για την καλλιέργεια της Τριαρχικής νοημοσύνης.

B.1.ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΥΛΛΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Όσο αναφορά τον αριθμό των φύλλων εργασίας διαπιστώθηκε πως υπάρχει μεγάλη απόκλιση σε σχέση με το πόσα έχουν χρησιμοποιήσει οι καθηγητές.

B.1.α.Οι περισσότεροι από αυτούς έχουν χρησιμοποιήσει λίγα:

«Έχω κάνει για τη 1^η και 2^η ενότητα.»(σχολ 14)

«Ε: ας μιλήσουμε τώρα για τις βιωματικές, πόσες έχετε κάνει;
Α: τρεις. Δύο για την αρχαία Ελλάδα και μία κάναμε για την οργάνωση και σε κάποια τμήματα έκανα το αντίθετο, μία για την αρχαία Ελλάδα και δύο για την οργάνωση.» (σχολ 11)

«Ε: δουλεύεται συστηματικά με τα φύλλα;
Α: Δεν τα έχω προλάβει όλα να τα κάνω.»(σχολ 15)

B.1.β.Μόνο μία καθηγήτρια είχε δουλέψει αρκετά φύλλα εργασίας:

«Ε: Πόσα φύλλα εργασίας έχετε κάνει;
Α: γύρω στα 8-9 φύλλα εργασίας έχω κάνει.»(σχολ 12)

Παρατηρώντας τις παραπάνω απαντήσεις, φαίνεται πως οι περισσότεροι καθηγητές έχουν δουλέψει λίγα φύλλα εργασίας, γεγονός που μπορεί να οφείλεται σε πολλούς παράγοντες. Αρχικά θα πρέπει να αναφερθεί πως οι συνεντεύξεις άρθηκαν περίπου δύο μήνες μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, δηλαδή οι καθηγητές προφανώς δεν είχαν προλάβει να εφαρμόσουν πολλές φορές τη διδασκαλία της Τριαρχικής Νοημοσύνης. Ένας επιπλέον παράγοντας που μπορεί να επηρέασε τον αριθμό των φύλλων εργασίας είναι η απειρία τόσο των καθηγητών όσο και των μαθητών να δουλεύουν σε ομάδες και να συνεργάζονται, επομένως χρειάστηκαν πολλές διδακτικές ώρες για την ολοκλήρωση μιας ενότητας. Επιπλέον ενδέχεται οι καθηγητές να θέλουν να εμβαθύνουν σε κάποια ζητήματα με αποτέλεσμα να προχωράνε αργά τη διαδικασία. Επομένως ο μικρός αριθμός των φύλλων εργασίας δεν φανερώνει πως οι καθηγητές αποφεύγουν να τα χρησιμοποιήσουν αλλά η χρήση τους εξαρτάται από πολλούς παράγοντες.

B.2.ΕΝΑΡΞΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Όσο αναφορά την έναρξη της δραστηριότητας οι καθηγητές απάντησαν πως θεωρούν απαραίτητη την εισαγωγή στο θέμα της ενότητας πριν οι μαθητές αρχίσουν να δουλεύουν μόνοι τους στις ομάδες εργασίας.

B.2.α. Κάποιοι από τους καθηγητές κάνουν την εισαγωγή της ενότητας λίγα λεπτά πριν αρχίσει η δραστηριότητα με τα φύλλα εργασίας:

«Ε: Θέλω να μου πείτε πιο συγκεκριμένα, μπαίνοντας στην τάξη πως ξεκινήσατε το μάθημα;

Α: Η εισαγωγή που γίνεται είναι σχετικά με την οικογένεια, το πώς λειτουργεί η οικογένεια, ερωτήσεις για το πώς είναι οι ίδιοι μέσα στην οικογένεια τους, αν υπάρχει καταμερισμός ρόλων, τι θέση έχει ο πατέρας, τι θέση έχει η μητέρα, αν η γιαγιά ή ο παππούς έχουν διαφορετικές αντιλήψεις, αν ο άνδρας θεωρείται ο πιο σημαντικός και είναι αυτός που παίρνει τις αποφάσεις. Περισσότερο μ' αυτόν τον τρόπο γίνεται η εισαγωγή και σιγά σιγά θυμόμαστε και κάποια πράγματα από την ιστορία.»(σχολ 13)

«Α: Ναι γίνεται η παράδοση του επόμενου μαθήματος.

Ε: Με ποιόν τρόπο;

Α: Συνήθως καθ' έδρα με επεξηγήσεις πάνω στο μάθημα ανάλογα με το πώς, κτλ. Όχι με ομάδες εργασίας πέρα από την τριαρχική νοημοσύνη.»(σχολ 17)

«Πάντως εγώ γενικά δεν έχω ξεφύγει από τον παραδοσιακό τρόπο τελείως, δηλαδή πάντα εισηγούμαι το μάθημα, θεωρώ ότι το παιδί πρέπει να πάρει μία γεύση για το τι θα δουλέψει, τι θα του πεις.»(σχολ 19)

«Ε: Αφού γίνεται η παράδοση πως κυλά η ώρα;

Α: Μετά κάνω ομάδες εργασίας και δουλεύουμε πάνω σε αυτές.....»(σχολ 18)

B.2.β. Κάποιοι άλλοι καθηγητές δουλεύουν με διαφορετικό τρόπο. Γίνεται δηλαδή η παράδοση της ενότητας σε μία ώρα και την επόμενη ώρα την αφιερώνουν εξολοκλήρου στην διεξαγωγή της δραστηριότητας:

«Ε: Πώς γίνεται το μάθημα με τα φύλλα εργασίας;

Α: Επειδή κάθε φύλλο εργασίας αφορά όλη την ενότητα κάνουμε εισαγωγικά κάποια πράγματα, μια θεωρητική προσέγγιση σε πρώτη φάση, αφιερώνω 1 ώρα σε αυτό, γιατί μιλάμε για όλη την ενότητα και στο επόμενο έχουν ήδη χωριστεί σε ομάδες και αρχίζουν και δουλεύουν πάνω στα φύλλα εργασίας.»(σχολ 14)

«Γινόταν η διδασκαλία της θεωρίας μια φορά και μετά πηγαίναμε στα φύλλα εργασίας»(σχολ 16)

«Από την προηγούμενη φορά τους έχω προετοιμάσει λέγοντας τους για ποιο θέμα θα μιλήσουμε και τους δίνω και κάποιες πληροφορίες για αυτό το θέμα. Την επόμενη φορά μόλις μπουν στην τάξη χωρίζονται στις ομάδες τους και τους μοιράζω τα φύλλα εργασίας. Τους δίνω το χρονικό περιθώριο που έχουν και ξεκινούν.»
Μπορούμε εύκολα να συμπεράνουμε λοιπόν πως είναι δύσκολο για τους καθηγητές να αποβάλλουν τον τρόπο με τον οποίο δούλευαν μέχρι τώρα. Η δραστηριότητα αρχίζει με παράδοση είτε με μορφή εισήγησης είτε με μορφή συζήτησης. Αυτό μπορεί να γίνει λίγη ώρα πριν αρχίσουν τα φύλλα εργασίας ή στο προηγούμενο μάθημα. (σχολ 15)

Η επιλογή αυτή των εκπαιδευτικών, να κάνουν δηλαδή μια εισαγωγή του μαθήματος, δεν είναι μια λάθος επιλογή και δεν θα πρέπει να συγχέεται με την παραδοσιακή εισήγηση. Οι καθηγητές απλώς εισάγουν την νέα ενότητα στους μαθητές πριν αρχίσει η διαδικασία της συνεργασίας στις ομάδες. Αντίθετα στην παραδοσιακή διδασκαλία η εισήγηση γίνεται με σκοπό ο καθηγητής να έχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο και να θέσει τους μαθητές εκτός της διδακτικής πράξης.

B.3.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

B.3.1.Στάδια

Όλοι οι καθηγητές φαίνεται να ακολουθούν τις οδηγίες που τους δόθηκαν σχετικά με τη διεξαγωγή της δραστηριότητας και τα στάδια που πρέπει να ακολουθήσουν. Μοιράζουν δηλαδή τα φύλλα, καθορίζονται οι ομάδες, δίνονται οι απαραίτητες διευκρινήσεις και στο τέλος παρουσιάζουν τα αποτελέσματα:

«Την επόμενη φορά μόλις μπουν στην τάξη χωρίζονται στις ομάδες τους και τους μοιράζω τα φύλλα εργασίας. Τους δίνω το χρονικό περιθώριο που έχουν και ξεκινούν. Κατά την διάρκεια είμαι από πάνω τους σε περίπτωση που έχουν απορίες. Αφού τελειώσουν κι έχουμε χρόνο γίνονται κι οι παρουσιάσεις.»(σχολ 17)

«Μπήκαμε στην τάξη, τους μοίρασα τα φύλλα εργασίας που αφορούσαν την ενότητα της οργάνωσης, τους εξήγησα κάποια πράγματα και τους ζήτησα να δουλέψουν με την ομάδα τους. Δεν πρόλαβαν να τα ολοκληρώσουν και τους ανέθεσα να τα τελειώσουν σπίτι. Θα τα παρουσιάσουν και θα τα συζητήσουμε σήμερα.»(σχολ 19)

B.3.2.Τόπος και χρόνος διεξαγωγής

Τα φύλλα εργασίας πάντα δουλεύονται στο σχολείο. Ωστόσο δεν υπάρχει πάντα ο απαραίτητος χρόνος για την ολοκλήρωση της διαδικασίας γι αυτό τα φύλλα πολλές φορές συμπληρώνονται στο σπίτι:

«Ε: Τα φύλλα εργασίας δίνονται ως εργασία για το σπίτι ή γίνονται την ώρα του μαθήματος;

Α: Τα περισσότερα γίνονται στο σχολείο.»(σχολ 14)

«Ε: Εργασίες βάζετε στο σπίτι στα παιδιά που κάνετε μάθημα με τριαρχική νοημοσύνη;

Α: Μπαίνουν σε περιπτώσεις όπου τα φύλλα εργασίας χρειάζονται λίγο περισσότερη δουλειά από τους ίδιους. Έχω διαπιστώσει ότι χρειάζονται περισσότερο χρόνο από το τέταρτο ή εικοσάλεπτο.»(σχολ 13)

«Δεν πρόλαβαν να τα ολοκληρώσουν και τους ανέθεσα να τα τελειώσουν σπίτι. Θα τα παρουσιάσουν και θα τα συζητήσουμε σήμερα.»(σχολ 19)

«Ε: Μόνο δηλαδή αν δεν προλάβουν να το κάνουν στην τάξη τότε το τελειώνουν στο σπίτι;

Α: Ναι, μόνο τότε το συνεχίζουν στο σπίτι και το παρουσιάζουν σαν ομάδα πια, το πρώτο δεκάλεπτο, να φανεί η εργασία ότι είναι συλλογική. Να το καταλάβουν τα ίδια ότι η Κατερίνα βοήθησε τη Φωτεινή, η Φωτεινή την Πόπη και πάει λέγοντας.»(σχολ 15)

«Ε: τα δουλεύεται μέσα στη τάξη;

Α: ναι μέσα στην τάξη»(σχολ 12)

Ορισμένοι ισχυρίστηκαν πως βρίσκουν την παραπάνω διαδικασία χρονοβόρα, γεγονός που εξηγεί τον μικρό αριθμό των φύλλων εργασίας που έχουν εφαρμοστεί(όπως διαπιστώθηκε προηγουμένως):

«Ε: Πόσες διδακτικές ώρες σου παίρνουν για να συμπληρώσουν και να τα παρουσιάσουν;

Α: Αρκετές.

Α: Πάνω από 3-4;

Κ: Στην καλύτερη περίπτωση για να τα συμπληρώσουν 2 ώρες κ 2 για να τα παρουσιάσουν.»(σχολ 14)

Μετά το τέλος της παράδοσης λοιπόν οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, δουλεύουν τα φύλλα εργασίας και στο τέλος παρουσιάζουν τα αποτελέσματα. Απ' ότι φαίνεται η σχολική ώρα δεν επαρκεί για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας και τα φύλλα εργασίας συμπληρώνονται πολλές φορές στο σπίτι. Ενδεχομένως, αυτό να συμβαίνει διότι τα φύλλα εργασίας είναι μια πρωτότυπη διαδικασία και οι μαθητές δυσκολεύονται να λειτουργήσουν γρήγορα, ωστόσο, όπως θα διαπιστωθεί στη συνέχεια, όσο περνάει ο καιρός οι μαθητές εξοικειώνονται όλο και περισσότερο.

B.3.3.Συμμετοχή μαθητών

Όλοι οι καθηγητές δήλωσαν πως η συμμετοχή των παιδιών είναι αυξημένη όταν δουλεύουν φύλλα εργασίας. Με άλλα λόγια φαίνεται πως διδασκαλία για την καλλιέργεια της Τριαρχικής νοημοσύνης ενεργοποιεί τους μαθητές και δίνει κίνητρα για συμμετοχή.

«Ε:Στα φύλλα εργασίας συμμετέχουν όλοι οι μαθητές;

Α:Ναι συμμετέχουν όλοι αναγκαστικά αφού είναι σε ομάδες και απαντάνε κι στις ερωτήσεις με τον δικό τους τρόπο.»(σχολ 17)

«Γράφουν όλα τα παιδιά. Τα παιδιά που δεν συμμετέχουν γενικά εδώ συμμετέχουν περισσότερο, βλέπω αρκετή διαφορά, πάντα γράφουν.

Βλέπουν τα ίδια ότι με την δραματοποίηση τους βοηθάει. Γενικά τα φύλλα λειτουργούν. Και το βλέπουν και οι ίδιοι μαθητές!!»(σχολ 15)

«Ε: Συμμετέχουν όλοι;

Α: Οι περισσότεροι. Στη τριαρχική νοημοσύνη όλα σχεδόν τα παιδιά.»(σχολ 16)

«Ναι, τα βοηθάει η ομάδα. Το διαπίστωσα αυτό μέσα από το μαθητή τον «κακό» ας πούμε, που πέρσι δεν έκανε τίποτα και φέτος μέσα από την ομάδα βλέπεις ότι παρουσιάζει κάτι.»(σχολ 19)

«Ε: Οι βιωματικές ασκήσεις σε τι βοηθάνε τα παιδιά;

Α: Έχουν βοηθηθεί με αυτόν τον τρόπο και παιδιά με προβλήματα, τα έχω κάνει να νοιώσουν καλά..βοηθάνε και οι βιωματικές εργασίες και να ασχοληθεί το κάθε παιδί με ότι του αρέσει πάνω σε έναν τομέα.»(σχολ 11)

«Ε: όσο αναφορά τις βιωματικές, έχετε δει κάποια έντονη διαφορά σε εσάς ή στους μαθητές τώρα που ξεκινήσατε τις βιωματικές ασκήσεις;

Α: είναι μεγαλύτερη η συμμετοχή και τα παιδιά εάν μάθουν ότι έκανα σε ένα άλλο τμήμα ρωτάνε και ζητάνε να κάνουνε και αυτά. Επειδή είμαι σε δύο σχολεία και είπα πως δεν θα το εφαρμόσω απέναντι τελικά το εφάρμοσα κι εκεί.»(σχολ 10)

Όσο αναφορά τη συμμετοχή λοιπόν παρατηρούμε ότι είναι αυξημένη σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Αυτό μπορεί να συμβαίνει για πολλούς λόγους όπως αναφέρουν οι καθηγητές, είτε γιατί η συνεργασία σε ομάδες ενεργοποιεί τους μαθητές, είτε γιατί τα παιδιά ασχολούνται με δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν. Αυτό που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι όλη αυτή η διαδικασία είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα παιδιά τα οποία έδειχναν αδιάφορα στην παραδοσιακή διδασκαλία. Οι καθηγήτριες τονίζουν το γεγονός ότι «κακοί» ή αδιάφοροι μαθητές συμμετέχουν στη διδασκαλία της τριαρχικής νοημοσύνης.

B.3.4.Ρόλος καθηγητή

B.3.4.α.Διευκρίνιση αποριών

Ο ρόλος του καθηγητή κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της δραστηριότητας είναι να λύνει τις απορίες των μαθητών και να δίνει διευκρινήσεις:

«Και μετά κάνουν τις εργασίες τους και ακόμα την ώρα που δουλεύουν εγώ τους δίνω διευκρινήσεις.»(σχολ 13)

«Ε: Πιστεύετε πως καταλαβαίνουν όλοι οι μαθητές το μάθημα;
Α: Αναλόγως το μάθημα ή τις έννοιες που έχουμε κάθε φορά.
Όποιος δεν καταλαβαίνει με ρωτάει και εγώ χρησιμοποιώ πιο απλά παραδείγματα προκειμένου να τα εξηγήσω καλύτερα και να σιγουρευτώ ότι τα έχουν καταλάβει όλοι. Και αν υπάρχει πάλι κάποιος που δεν το κατάλαβε, ξανά καινούριο παράδειγμα μέχρι να γίνει κατανοητό από όλους.»(σχολ 14)

«Κατά την διάρκεια είμαι από πάνω τους σε περίπτωση που έχουν απορίες.»(σχολ 12)

Σε αυτή την περίπτωση γίνεται για άλλη μια φορά φανερό το γεγονός πως η διδασκαλία για την καλλιέργεια της Τριαρχικής Νοημοσύνης ενεργοποιεί τους μαθητές. Οι μαθητές εκφράζουν απορίες, ζητούν διευκρινήσεις, και αυτό δείχνει το ενδιαφέρον τους.

B.3.4.β.Επίλυση διαφωνιών στις ομάδες

Ένα άλλο από τα καθήκοντα του καθηγητή είναι να ρυθμίζει τις ομάδες όταν προκύψει κάποιο σοβαρό πρόβλημα όπως αυτό της περιθωριοποίησης μαθητών:

«Όπως είπαμε, δεν αναμίχθηκα, δεν παρεμβαίνω σε αυτό(στη σύσταση των ομάδων), παρεμβαίνω μόνο όταν υπάρχει μία συμπεριφορά του ότι «δεν σε θέλω γιατί είσαι στάσιμος», δεν είναι ανάγκη να το πούνε, ή «γιατί είσαι βρώμικος», ή «γιατί είσαι αλβανός»(σχολ 19)

Ο ρόλος του καθηγητή στην περίπτωση των φύλλων εργασίας διαφέρει σημαντικά από το ρόλο του καθηγητή στο παραδοσιακό μάθημα. Το μάθημα παύει να είναι δασκαλοκεντρικό και οι μαθητές έχουν το κύριο λόγο. Ο ρόλος του καθηγητή περιορίζεται σε ρόλο ρυθμιστή που έχει ως στόχο να διασφαλίσει τη ομαλή λειτουργία της διαδικασίας και να βοηθήσει τους μαθητές σε τυχόν δυσκολίες. Οι ομάδες πολλές φορές διαμορφώνονται από μόνες τους και ο καθηγητής επεμβαίνει για να λύσει διαφωνίες που συνήθως προκύπτουν με τις ομάδες όπως η περιθωριοποίηση κάποιων μαθητών. Σε αυτό το σημείο γίνεται φανερή η απειρία των μαθητών να εργάζονται σε ομάδες καθώς προκύπτουν προβλήματα συνεργασίας.

Παρόλα αυτά τα παιδιά εξοικειώνονται γρήγορα(σύμφωνα με συνεντεύξεις που παρουσιάζονται παρακάτω) και με αυτό τον τρόπο μαθαίνουν. Τέλος ο ρόλος των καθηγητών στην αρχή ίσως είναι κάπως κουραστικός ή δύσκολος διότι ούτε οι καθηγητές έχουν συνηθίσει να δουλεύουν με τέτοιο τρόπο και να συντονίζουν τους μαθητές σε ομάδες.

B.4.Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ

B.4.1.Θετικά αποτελέσματα

Τα σχόλια των καθηγητών για τη συνεργασία των παιδιών σε ομάδες είναι πολύ θετικά και έχουν ιδιαίτερη σημασία ειδικά για τους μαθητές που έδειχναν αδιάφοροι:

«Όλα τα παιδιά το βρήκαν ιδιαίτερα ενδιαφέρον, διασκεδαστικό, γελούσαν μεταξύ τους στις ομάδες και αυτό περισσότερο γιατί υπήρχε αυτή η ανταλλαγή των απόψεων όσον αφορά αυτά που θα σκεφτόταν η γυναίκα ή ο άνδρας εκείνης της περιόδου.»(σχολ 13)

«Στα παιδιά είναι το ότι γουστάρουν αφάνταστα το ότι φτιάχνουν οι ίδιοι τα θρανία, προετοιμάζουν το σώμα τους στο να καθίσει αλλιώς, ότι δεν είναι το ένα πίσω από το άλλο, το ότι είναι σε ομάδες, τους λείπει αυτό. Να σας πω ότι εγώ δεν έκανα καμία παρέμβαση στο πως θα χωριστούν κατά ομάδες.»(σχολ 19)

«Ναι, τα βοηθάει η ομάδα. Το διαπίστωσα αυτό μέσα από το μαθητή τον «κακό» ας πούμε, που πέρσι δεν έκανε τίποτα και φέτος μέσα από την ομάδα βλέπεις ότι παρουσιάζει κάτι.»(σχολ 19)

«Ε: Τα παιδιά λειτουργούν ως ομάδα;

Α: Ναι. Στο κάθε ένα του δίνεται κάποιος ξεχωριστός ρόλος. Άλλο παιδί θα φέρει φωτογραφίες .Ποιος μετά θα παρουσιάσει και μετά βέβαια τα συζητάμε.»(σχολ 16)

Τα παιδιά φαίνεται πως μπορούν να συνεργαστούν και να δουλέψουν σε ομάδες και μάλιστα είναι μια διαδικασία που τους λείπει. Γελάνε, το διασκεδάζουν, απολαμβάνουν την ομάδα, τους ρόλους τους, τον τρόπο οργάνωσης των θρανίων και την ανταλλαγή των απόψεων. Με άλλα λόγια είναι μια διαδικασία που φαίνεται πως τους αρέσει και είναι ιδιαίτερα σημαντική για μαθητές που δεν συμμετείχαν στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

B.4.2. Προβλήματα συνεργασίας

Βέβαια οι καθηγητές ανέφεραν και κάποια προβλήματα σχετικά με τις ομάδες, τα οποία όμως ίσως συνδέονται με την απειρία τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών.

B.4.2.α. Σπατάλη χρόνου

Ένα από αυτά είναι ότι οι μαθητές ξοδεύουν πολύ χρόνο στη συνεργασία τους με την ομάδα και δεν προλαβαίνουν να ολοκληρώσουν την διαδικασία:

«Πρέπει να είμαι από πάνω τους, γιατί τα παιδιά δεν έχουν μάθει να δουλεύουν σε ομάδες και κάποιες φορές συζητάνε άσχετα πράγματα από αυτό που τους έχεις πει να κάνουν και γι' αυτό νομίζω ότι μου παίρνει και το λιγότερο 2 ώρες να δουλέψουν τα φύλλα εργασίας.»(σχολ 14)

«Μπαίνουν σε περιπτώσεις όπου τα φύλλα εργασίας χρειάζονται λίγο περισσότερη δουλειά από τους ίδιους. Έχω διαπιστώσει ότι χρειάζονται περισσότερο χρόνο από το τέταρτο ή εικοσάλεπτο που μπορεί να τους δίνω για να συνεργαστούν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, εξαιτίας της φασαρίας που επικρατεί δυσκολεύονται λίγο να συγκεντρωθούν.»(σχολ15)

Στην πρώτη συνέντευξη η καθηγήτρια αναφέρει η ίδια το γεγονός ότι οι μαθητές δεν έχουν μάθει να δουλεύουν σε ομάδες και αυτό δημιουργεί προβλήματα με το χρόνο. Πάντως η συνεργασία στις ομάδες είναι η αφορμή οι μαθητές να έρθουν πιο κοντά και να ανταλλάξουν απόψεις έστω κι αν αυτό δημιουργεί παραπάνω φασαρία.

B.4.2.β.Περιθωριοποίηση μαθητών

Η περιθωριοποίηση ορισμένων μαθητών κατά τη διάρκεια της συνεργασίας στις ομάδες μπορεί να συμβεί σε κάποιες περιπτώσεις.

«Εκεί που έκανα παρέμβαση ήταν όταν ένιωσα ότι έβγαζαν απ' έξω παιδιά, αποστασιοποιούνταν από παιδιά τα οποία ήταν παραβατικά.»(σχολ 10)

«Δεν προσπάθησε καν να ενταχθεί σε ομάδα γιατί θεωρεί ότι τον σνομπάρουν. Εκεί παρεμβαίνω και λέω «θα πάρετε και τον Κωνσταντίνο στην ομάδα σας», αλλά ο ίδιος σηκώνει τοίχος μπροστά του, δεν θέλει, θεωρεί ότι είναι μεγάλος και δεν μπορεί να κάνει παρέα με τους πιο μικρούς.»(σχολ 19)

Το παραπάνω φαινόμενο είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται όχι μόνο στη σχολική τάξη αλλά στην κοινωνία γενικότερα. Παρόλα αυτά ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας δίνει την αφορμή να εκδηλωθούν τέτοιες συμπεριφορές και μέσω αυτής της εκδήλωσης τελικά να λυθούν. Αντίθετα στην παραδοσιακή διδασκαλία, η οποία έχει καθορισμένη μορφή, τέτοια φαινόμενα συνήθως μένουν στην αφάνεια και δεν έχουν τη δυνατότητα να λυθούν.

B.4.2.γ.Οχλαγωγία:

Η οχλαγωγία και η φασαρία είναι ένα από τα συχνότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές σύμφωνα με τα λεγόμενά τους:

«Είναι λίγο της οχλαγωγίας, προσπαθώ έτσι λίγο να....προσπαθούν να συνεργασθούν αλλά ταυτόχρονα μιλάνε αλλά εντάξει αυτό το ρυθμίζω»(σχολ 11)

«...εξαιτίας της φασαρίας που επικρατεί δυσκολεύονται λίγο να συγκεντρωθούν.»(σχολ 15)

«Για παράδειγμα το να χωριστεί αυτό το τμήμα σε ομάδες από ένα συνάδελφο που δεν το έχει ξανακάνει είναι σχεδόν ακατόρθωτο γιατί τα παιδιά είναι ατίθασα.»(σχολ 19)

Ενδεχομένως η διδασκαλία για την καλλιέργεια της Τριαρχικής νοημοσύνης να δημιουργεί μεγαλύτερη αναστάτωση και φασαρία στην αίθουσα διδασκαλίας. Όπως αναφέρει μία καθηγήτρια αυτό συμβαίνει στην προσπάθεια των μαθητών να συνεργαστούν. Επομένως, η φασαρία δεν είναι απαραίτητα μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά αλλά ίσως ο μόνος τρόπος οι μαθητές να έρθουν σε επαφή και να ανταλλάξουν απόψεις. Τέλος για άλλη μια φορά τονίζεται η σημασία της εμπειρίας για την αποτελεσματική λειτουργία της διδασκαλίας.

B.4.2.δ. Αδιαφορία

Τέλος σε ορισμένες περιπτώσεις δεν υπάρχει σεβασμός μεταξύ των ομάδων με αποτέλεσμα η μία να αδιαφορεί για την παρουσίαση της άλλης:

«Αλλά δεν το παίρνανε και πολύ στα σοβαρά απ' ότι κατάλαβα και όταν ερχόταν η ώρα να παρουσιάσει η ομάδα αυτή που δούλεψε στις υπόλοιπες ομάδες δεν ακουγότανε δεν ενδιαφερόταν η μια ομάδα για την άλλη τι δούλεψε.» (σχολ 12)

Τέλος μία από τις καθηγήτριες ανέφερε ότι οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται για τις παρουσιάσεις των συμμαθητών τους. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι οι μαθητές δεν έχουν συνηθίσει να παρακολουθούν τους συμμαθητές τους εφόσον στην παραδοσιακή διδασκαλία ο καθηγητής είναι ο μόνος που παρουσιάζει.

Παρατηρώντας τη συνεργασία των παιδιών στις ομάδες μπορούμε να συμπεράνουμε τα εξής:

1. Η συνεργασία σε ομάδες είναι μια διαδικασία διασκεδαστική αλλά ταυτόχρονα και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές.

2. Οι μαθητές ανταλλάσσουν απόψεις μέσα στα πλαίσια της ομάδας.
3. Η διαδικασία της προετοιμασίας του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα δουλέψει η ομάδα(π.χ. θρανία) είναι μια ευχάριστη διαδικασία για τους μαθητές.
4. Στους μαθητές λείπει η συνεργασία και η συνομιλία με τους συμμαθητές τους για αυτό η ομαδική εργασία τους αρέσει τόσο πολύ.
5. Οι πιο αδύναμοι μαθητές ωφελούνται από τις ομάδες εργασίας.
6. Στις ομάδες ο κάθε μαθητής έχει το δικό του ρόλο.
7. Όσο αναφορά τα προβλήματα που δημιουργούνται λόγω της ομάδας αυτά μπορεί να είναι η δυσκολία των μαθητών να συνεργαστούν γρήγορα με αποτέλεσμα να καθυστερούν την όλη διαδικασία.
8. Επιπλέον προκύπτουν δυσκολίες όσο αναφορά την περιθωριοποίηση κάποιων μαθητών και την οχλαγωγία. Πολλές φορές τα παιδιά βαριούνται και αδιαφορούν για τα αποτελέσματα της παρουσίασης των υπόλοιπων ομάδων.
9. Βέβαια όλα αυτά τα προβλήματα είναι αποτέλεσμα της έλλειψης της εμπειρίας τόσο των μαθητών όσο και των καθηγητών, οι οποίοι έχουν συνηθίσει σε διαφορετικούς ρόλους.

B.5.ΤΕΛΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

B.5.α.Εργασία για το σπίτι

Κάποιοι από τους καθηγητές μας απάντησαν πως μετά το τέλος της δραστηριότητας, οι μαθητές πρέπει να διαβάσουν τα αποτελέσματα των φύλλων εργασίας για την επόμενη φορά. Πάντως δεν στοχεύουν τόσο την αποστήθιση όσο στον προβληματισμό:

«Α: Συνήθως πρέπει να διαβάσουν κάποια στοιχεία από το φύλλο εργασίας ή μια-δύο ερωτήσεις από το τετράδιο εργασιών αν υπάρχει κάτι για να μάθουν.

Ε: Έχουν δηλαδή κάτι να μάθουν απ' έξω στο σπίτι;

Α: Ελάχιστα πράγματα, όπου υπάρχουν σε συγκεκριμένα μαθήματα συγκεκριμένοι ορισμοί, συγκεκριμένες έννοιες μόνο για να δω την κατανόηση των μαθητών σ' αυτά παρά για να αποστηθίσουν κάτι από το βιβλίο.»(σχολ 13)

«Ε: Έχουν το μάθημα να το διαβάσουν στο σπίτι;

Α: Όταν κάνουμε τα φύλλα εργασίας τους ζητάω να το σκεφτούνε σπίτι, τα παίρνω σπίτι μου τα φύλλα και τους τα πάω την άλλη μέρα, πως μπορούν να αναπτύξουν το θέμα που τους έχει ζητηθεί.»(σχολ 19)

Σε αυτό το σημείο έγκειται και η διαφορά σχετικά με τους στόχους της παραδοσιακής διδασκαλίας και της διδασκαλίας για την καλλιέργεια Τριαρχικής νοημοσύνης. Ενώ στην πρώτη περίπτωση στόχος είναι η απομνημόνευση και η

αποστήθιση ορισμών, στη δεύτερη περίπτωση στόχος είναι ο προβληματισμός και η εμβάθυνση.

B.5.β. Δεν πραγματοποιείται μελέτη στο σπίτι

Αντίθετα σε μία περίπτωση η διαδικασία έληγε με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων χωρίς κάποια δουλειά για το σπίτι:

«Ε: Αν το κάνουν στην τάξη και το παρουσιάσουν τους το ξανά βάζετε και για το σπίτι ή όχι;

Α: Μπα όχι, τελείωσε, πάμε παρακάτω φύγαμε.» (σχολ 19)

Μετά το τέλος της δραστηριότητας κάποιοι καθηγητές θεωρούν απαραίτητο οι μαθητές να μελετήσουν τα φύλλα εργασίας στο σπίτι και την επόμενη μέρα να μπορούν να συζητήσουν για τα θέματα τα οποία αναπτύχθηκαν στην τάξη. Φαίνεται να δίνουν έμφαση στην κατανόηση και την εμπέδωση και όχι στην αποστήθιση ορισμών. Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις όπου μετά τη λήξη της δραστηριότητας η διδασκαλία προχωράει σε άλλη ενότητα.

B.6. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

B.6.1. Τα φύλλα εργασίας ως μέσο αξιολόγησης των μαθητών

Ορισμένοι από τους καθηγητές μας απάντησαν πως μεταξύ άλλων χρησιμοποιούν και τα φύλλα εργασίας ως μέσο αξιολόγησης των μαθητών:

«Ε η αξιολόγηση στο τέλος εφόσον δε θα μπει διαγώνισμα πως γίνεται στο τέλος;

Α μάζεψα τις εργασίες τους, έλεγξα αυτά που έχουνε γράψει, είδα και τη συμμετοχή μέσα στην ομάδα, τι προσπαθούσε να κάνει ο καθένας, να μπορέσω να βγάλω μια βαθμολογία.» (σχολ 14)

«Ε: Επομένως λαμβάνονται υπόψη για τη βαθμολογία τους (τα φύλλα εργασίας);

Α: Ναι, λαμβάνονται υπόψη.» (σχολ 13)

«Αν δοθεί η δυνατότητα να έχουμε τεστ έχει καλώς αν και τα φύλλα εργασίας δουλεύουν περισσότερο σαν τεστ παρά να βάλω κάποιες ερωτήσεις ανάπτυξης.» (σχολ 12)

«Ε: Οι εργασίες του φύλλου εργασίας που κάνετε στο μάθημα μετράνε στην αξιολόγηση;
Για το βαθμό του τριμήνου.

A: Ναι, βέβαια μετράνε»(σχολ 17)

Μπορεί στα φύλλα εργασίας όλες οι απαντήσεις των μαθητών να θεωρούνται σωστές, ωστόσο κάποιοι από τους καθηγητές τα χρησιμοποιούν ως μέσο αξιολόγησης. Πάντως τα στοιχεία που αξιολογούνται είναι τελείως διαφορετικά από αυτά που αξιολογεί η παραδοσιακή διδασκαλία.

B.6.2.Στοιχεία που αξιολογούνται

«Ε: στα φύλλα τι αξιολογείται;

A: αν είναι καθαρή η σκέψη τους σε αυτά που γράφουν, αν έχουν κατανοήσει το θέμα, αν προσπάθησαν να βάλουν δημιουργικότητα, φαντασία. Επίσης αν έχουν κρατήσει τα φυλλάδια, αν είναι επιμελής, τι άλλα σχέδια έχουν κάνει πάνω στα φύλλα εκείνη την ώρα, πόσο ασχοληθήκανε, αν έκαναν μουτζούρες ή οτιδήποτε.»
(σχολ 12)

«Ε: Από τα φύλλα εργασίας βαθμολογείς τη συμμετοχή τους;

K: Αυτό που αξιολογείται είναι η προσπάθεια.»(σχολ 14)

«Στο ότι συμμετέχουν σε μια διαδικασία όχι στο τι θα γράψουν, η διάθεση τους για συμμετοχή.»(σχολ 11)

Τα στοιχεία που αξιολογεί η διδασκαλία για την καλλιέργεια Τριαρχικής νοημοσύνης είναι, όπως αναφέρουν και οι καθηγητές, η δημιουργικότητα, η φαντασία και η προσπάθεια. Παρατηρούμε δηλαδή πως είναι τελείως διαφορετικά από τα κριτήρια της παραδοσιακής διδασκαλίας η οποία αξιολογεί την αποστήθιση ορισμών.

B.6.3.Η διαδικασία ανεξάρτητη από την βαθμολογία

Αντίθετα για κάποιους άλλους τα φύλλα εργασίας δεν είναι μέσο αξιολόγησης και δίνεται έμφαση στην προσπάθεια και τη συζήτηση:

«Ε: Από τα φύλλα εργασίας βαθμολογείς τη συμμετοχή τους;

K: Αυτό που αξιολογείται είναι η προσπάθεια που καταβάλει κάθε παιδί όχι τόσο αυτά που έγραψε γιατί δεν υπάρχει στην ουσία σωστό ή λάθος. Απλά να έχουν μπει σε μια διαδικασία να σκεφτούνε.»(σχολ 18)

«Ε: Τα διορθώνετε;

A: Πάντα τα διαβάζω. Δεν διορθώνω, διαβάζω και όπου διαφωνούσα βέβαια το συζητούσαμε.»(σχολ 19)

«Ε: στις βιωματικές πως αξιολογείται τα παιδιά;

A: δεν μπαίνω στην διαδικασία να αξιολογήσω τους έχω εξηγήσει πως ότι γράψουν είναι σωστό και σεβαστό. Στο ότι συμμετέχουν σε

μια διαδικασία όχι στο τι θα γράψουν, η διάθεση τους για συμμετοχή.»(σχολ 10)

Η διδασκαλία με φύλλα εργασίας είναι μια καινούργια διαδικασία και όπως είναι φυσικό χρησιμοποιείται διαφορετικά από τους καθηγητές όσο αναφορά την εφαρμογή της. Κάποιοι από τους καθηγητές λαμβάνουν υπόψη τους τα αποτελέσματα των φύλλων εργασίας για την τελική βαθμολογία. Στην περίπτωση αυτή τα στοιχεία που αξιολογούνται είναι κυρίως η συμμετοχή και η διάθεση για συνεργασία των μαθητών αλλά και η δημιουργικότητα-φαντασία που αναπτύσσουν, η σκέψη τους, ακόμα και η επιμέλειά τους. Υπάρχει βέβαια και η αντίθετη άποψη των καθηγητών που πιστεύουν πως τα φύλλα εργασίας δεν πρέπει να αξιολογούνται διότι κάθε απάντηση είναι σωστή και σεβαστή. Σε κάθε περίπτωση πάντως, όπως έχουμε ήδη επισημάνει, το σημαντικό είναι ότι δίνεται έμφαση σε άλλα κριτήρια και ικανότητες των μαθητών.

Εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο τα φύλλα εργασίας δουλεύονται μέσα στη τάξη μπορούμε να εξάγουμε τα εξής συμπεράσματα:

1. Οι καθηγητές δεν έχουν πραγματοποιήσει πολλά μαθήματα με φύλλα εργασίας, γεγονός που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως το ότι είναι μια χρονοβόρα διαδικασία. Βέβαια αυτό δεν θα πρέπει να θεωρείται ως κάτι αρνητικό διότι δίνει τη δυνατότητα στους καθηγητές να εμβαθύνουν και να αφιερώσουν χρόνο στη συζήτηση.
2. Οι καθηγητές θεωρούν απαραίτητη την εισαγωγή της ενότητας, πριν αρχίσουν οι μαθητές να δουλεύουν σε ομάδες. Η εισαγωγή όμως διαφέρει σημαντικά από την παραδοσιακή εισήγηση.
3. Τα βήματα που ακολουθούνται προκειμένου να πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα είναι: ορισμός ομάδων, συμπλήρωση φύλλων εργασίας, παρουσίαση αποτελεσμάτων. Οι καθηγητές επομένως εφάρμοσαν τις οδηγίες που τους είχαν δοθεί για την διεξαγωγή του μαθήματος.
4. Τα φύλλα εργασίας δουλεύονται από τους μαθητές στο σχολείο. Πολλές φορές ωστόσο δεν προλαβαίνουν να ολοκληρωθούν η συμπλήρωσή τους συνεχίζεται στο σπίτι.
5. Κάποιοι από τους καθηγητές μετά τη λήξη της διαδικασίας ζητάνε από τους μαθητές να ξανακοιτάξουν αυτά που έχουν γράψει εστί ώστε την επόμενη ώρα να μπορεί να γίνει μία συζήτηση σχετικά με την ενότητα που διδάχθηκε. Σε καμία περίπτωση δεν απαιτείται απομνημόνευση αλλά δίνεται έμφαση στον προβληματισμό.
6. Ο ρόλος του καθηγητή κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας είναι πολύ διαφορετικός από αυτόν της παραδοσιακής διδασκαλίας. Είναι κυρίως ρυθμιστικός, δηλαδή λύνει απορίες, δίνει διευκρινήσεις και πραγματεύεται τυχών παρεξηγήσεις.
7. Η συμμετοχή των μαθητών με αυτόν τρόπο διδασκαλίας αυξάνεται διότι δημιουργούνται κίνητρα. Αυξάνεται κυρίως το ενδιαφέρον των πιο άτακτων

μαθητών και αυτό είναι ένα από τα πιο σημαντικά αποτελέσματα αυτής της διδασκαλίας.

8. Όσο αναφορά την αξιολόγηση οι γνώμες των καθηγητών διχάζονται καθώς κάποιοι από αυτούς λαμβάνουν υπόψη τους τις απαντήσεις των φύλλων εργασίας στη βαθμολογία ενώ κάποιοι άλλοι όχι. Στην πρώτη περίπτωση αξιολογείτε κυρίως η συμμετοχή, η φαντασία, η δημιουργικότητα ακόμη και η επιμέλεια. Πάντως πρέπει να τονιστεί πως τα κριτήρια αξιολόγησης είναι πολύ διαφορετικά από αυτά της παραδοσιακής διδασκαλίας.

B.7.ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Η διδασκαλία με φύλλα εργασίας είναι μια καινοτόμα μέθοδος και όπως είναι φυσικό αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες εφαρμογής. Ορισμένες από αυτές αναφέρονται παρακάτω.

B.7.α.Δυσκολία συνεργασίας σε ομάδες

Μία από τις δυσκολίες εφαρμογής είναι, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η δυσκολία των μαθητών να δουλέψουν σε ομάδες, η φασαρία και τα φαινόμενα περιθωριοποίησης:

«Πρέπει να είμαι από πάνω τους, γιατί τα παιδιά δεν έχουν μάθει να δουλεύουν σε ομάδες και κάποιες φορές συζητάνε άσχετα πράγματα από αυτό που τους έχεις πει να κάνουν και γι' αυτό νομίζω ότι μου παίρνει και το λιγότερο 2 ώρες να δουλέψουν τα φύλλα εργασίας.»(σχολ 14)

«Στην αρχή είναι αλήθεια ότι τα παιδιά έκαναν ένα τέταρτο να συντονιστούν και να λειτουργήσουν ως ομάδες. Τώρα μέσα σε πέντε λεπτά είναι έτοιμα εφόσον συνηθίσουν σ' αυτόν τον τρόπο λειτουργίας μιας και δεν χρησιμοποιείται σε κανένα άλλο μάθημα και είναι λίγο δύσκολο να μάθουν να λειτουργούν με αυτόν τον τρόπο.»(σχολ 16)

«Μπαίνουν σε περιπτώσεις όπου τα φύλλα εργασίας χρειάζονται λίγο περισσότερη δουλειά από τους ιδίους. Έχω διαπιστώσει ότι χρειάζονται περισσότερο χρόνο από το τέταρτο ή εικοσάλεπτο που μπορεί να τους δίνω για να συνεργαστούν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, εξαιτίας της φασαρίας που επικρατεί δυσκολεύονται λίγο να συγκεντρωθούν.»(σχολ 15)

«Όπως είπαμε, δεν αναμίχθηκα, δεν παρεμβαίνω σε αυτό, παρεμβαίνω μόνο όταν υπάρχει μία συμπεριφορά του ότι «δεν σε

θέλω γιατί είσαι στάσιμος», δεν είναι ανάγκη να το πούνε, ή «γιατί είσαι βρώμικος», ή «γιατί είσαι αλβανός», έχουμε και τέτοια εμείς και πολλές φορές παραβατικές συμπεριφορές είναι αυτό το ότι «άντε εσύ που είσαι από εκεί και εγώ που είμαι από εδώ».(σχολ 19)

«Σε εμένα το μόνο πρόβλημα που δημιουργείτε είναι λίγο της οχλαγωγίας, προσπαθώ έτσι λίγο να....προσπαθούν να συνεργασθούν αλλά ταυτόχρονα μιλάνε αλλά εντάξει αυτό το ρυθμίζω.»(σχολ 11)

«Πρώτο και βασικό η φασαρία που γίνεται κάποιες φορές δεν αντέχετε γιατί ξεφεύγουν.»(σχολ 18)

«Αυτό με ενοχλεί και το γεγονός πως γίνεται λίγη φασαρία παραπάνω και μπορεί να ενοχλούμε.»(σχολ 13)

Η δυσκολία των μαθητών να δουλέψουν σε ομάδες αλλά και τα φαινόμενα περιθωριοποίησης, έχουν ήδη σχολιαστεί παραπάνω. Το πιο πιθανό είναι να συνδέονται με την απειρία καθηγητών και μαθητών σε τέτοιου είδους διαδικασίες. Πάντως η εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών ενθαρρύνει την επίλυσή τους μέσα στην τάξη μέσω του διαλόγου και της συνεργασίας και όχι στην αυλή μέσω πιο βίαιων μέσων. Επιπλέον η δημιουργία φασαρίας δεν θα έπρεπε να προβληματίζει τόσο τους καθηγητές καθώς ίσως είναι ο μόνος τρόπος να επικοινωνήσουν οι μαθητές και να έχουν αποτελεσματική συνεργασία.

B.7.β.Έλλειψη χρόνου

Το γεγονός ότι τα φύλλα εργασίας είναι μια χρονοβόρε διαδικασία δημιουργεί επίσης προβλήματα. Πολλές φορές η σχολική ώρα δεν επαρκεί για συζήτηση, η οποία είναι άκρως απαραίτητη σε αυτό το είδος διδασκαλίας:

«Ε: Πόσες διδακτικές ώρες σου παίρνουν για να συμπληρώσουν και να τα παρουσιάσουν;

Κ: Αρκετές.

Ε: Πάνω από 3-4;

Κ: Στην καλύτερη περίπτωση για να τα συμπληρώσουν 2 ώρες κ 2 για να τα παρουσιάσουν.»(σχολ 14)

«Χάνω ολόκληρη διδακτική ώρα στο να το συμπληρώσει η ομάδα μέσα στην τάξη, να μιλήσουν μεταξύ τους, να το συμπληρώσουν και να μου το παρουσιάσουν.»(σχολ 18)

«Εκεί που υπάρχει πρόβλημα είναι ο χρόνος εκεί δηλαδή πουν τα παιδιά έχουν τελειώσει και είναι έτοιμα να πουν κάτι χτυπάει το κουδούνι. Δεν έχουμε χρόνο να το συζητήσουμε, τώρα να αφιερώσω και δεύτερη ώρα είναι ένα θεματάκι, είναι ένα προβληματάκι.»(σχολ 11)

«Ε: σαν διαδικασία σας δυσκόλεψε;
Α: με δυσκόλεψε μόνο το γεγονός ότι δεν προλαβαίνω να συζητήσω αυτά που γράφουν , το ζήτημα είναι στο τέλος να προλάβουμε να συζητήσουμε 4-5. Συνήθως τους λέω να τα φέρουν και στο επόμενο μάθημα και αντί για ερωτήσεις διαβάζουμε αυτά.»(σχολ 10)

Οι πολλές ώρες που απαιτούνται για την ολοκλήρωση της διαδικασίας δεν είναι απαραίτητα κάτι αρνητικό καθώς μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στους καθηγητές να εμβαθύνουν σε πολλά ζητήματα κάτι που δεν επιτρέπει ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας. Οι καθηγητές δεν θα πρέπει να είναι προσκολλημένοι στην ώρα διότι αυτός ο τρόπος διδασκαλίας τους επιτρέπει να δώσουν έμφαση στη συζήτηση, τον προβληματισμό και την ανταλλαγή απόψεων σε πολλά ενδιαφέροντα ζητήματα.

B.7.γ.Προβλήματα αξιολόγησης και παρουσίασης

Ο νέος αυτός τρόπος διδασκαλίας δημιουργεί επίσης προβληματισμούς όσο αναφορά τον τρόπο εφαρμογής του και ειδικότερα στο θέμα της αξιολόγησης ή της παρουσίασης:

«Επίσης, δυσκολεύομαι να τους αξιολογήσω.»(σχολ 14)

«Δεύτερον το ότι δεν ξέρω πώς να αξιολογήσω ένα τέτοιο μάθημα πραγματικά δυσκολεύομαι.» (σχολ 18)

«Με δυσκόλεψε πάρα πολύ η διαδικασία παρουσίασης.»(σχολ 14)

Τα προβλήματα που δημιουργούνται σχετικά με την αξιολόγηση και την παρουσίαση σχετίζονται με το γεγονός πως όλη αυτή η διαδικασία προσπαθεί να εφαρμοστεί σε ένα συντηρητικό και παραδοσιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τα Αναλυτικά Προγράμματα, οι εγκύκλιοι, το σχολικό περιβάλλον, δεν είναι τα κατάλληλα και αποθαρρύνουν τέτοιες προσπάθειες.

B.7.δ.Σπατάλη χαρτιού

Πολλές από τις καθηγήτριες σημείωσαν το πρόβλημα της σπατάλης μεγάλου όγκου χαρτιού για φωτοτυπίες:

«Ε: δεν θέλατε να το εφαρμόσετε γιατί φοβάστε μήπως γίνει περισσότερη φασαρία;

Α: όχι δεν είναι αυτός ο λόγος , χρειάζονται πολλές φωτοτυπίες, υπάρχει αυτό το πρόβλημα του χαρτιού. Αλλά επειδή τα παιδιά το περίμεναν το εφάρμοσα τελικά σε όλο τα τμήματα.» (σχολ 10)

«Ε: σας φάνηκε δύσκολο να τα εφαρμόσετε;
Α: εν μέρει, έπρεπε να βγάζω αρκετές φωτοτυπίες.»(σχολ 12)

Το πρόβλημα της σπατάλης του χαρτιού είναι όντως ένα σημαντικό πρόβλημα και σχετίζεται με τη σημερινή οικολογική κρίση. Ειδικά το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας θα πρέπει να ευαισθητοποιεί τους μαθητές σε τέτοια ζητήματα και να παραδειγματίζει με ανάλογες συμπεριφορές. Μία προτεινόμενη λύση θα μπορούσε να είναι η χρήση ηλεκτρονικών φύλλων εργασίας.

B.7.ε.Προβλήματα κατανόησης των ερωτήσεων

Δόθηκε επίσης έμφαση σε κάποια προβλήματα κατανόησης των φύλλων εργασίας και η δυσκολία των μαθητών να ανταπεξέλθουν στις ερωτήσεις:

«Η δυσκολία υπήρχε στην κατανόηση της διαφοράς των απόψεων εκείνης της χρονικής περιόδου με το σήμερα αλλά λειτούργησε αρκετά θετικά γιατί έχοντας τις εικόνες του σήμερα το προσάρμοζαν στις αντιλήψεις του τότε και βγήκε ένα καλό αποτέλεσμα.»(σχολ 13)

«Κάποια από αυτά που γραφόντουσαν μέσα εκεί δεν τα καταλάβαιναν τα παιδιά, ήθελαν διευκρινήσεις πάνω στο φυλλάδιο, σαν ασάφεια δηλαδή η ερώτηση δεν ήταν σαφής ήταν πιο γενική, δεν τους προσδιόριζε τι έπρεπε να πουν και μπερδεύοντουσαν είχαν πολλές απορίες.» (σχολ 12)

Η αδυναμία των μαθητών να κατανοήσουν και να απαντήσουν σε ερωτήσεις που απαιτούν δημιουργικότητα και φαντασία είναι αναμενόμενη, εφόσον δεν έχουν συνηθίσει σε τέτοιου είδους ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις του παραδοσιακού μαθήματος απαιτούσαν από τους μαθητές να απαντήσουν σε ερωτήσεις απομνημόνευσης ή έστω κρίσεως ή ανάπτυξης. Οι πρωτότυπες ερωτήσεις των φύλλων εργασίας ξενίζουν τους μαθητές διότι απαιτούν έναν άλλων τρόπο σκέψης και αποσκοπούν στην καλλιέργεια διαφορετικών ικανοτήτων.

B.7.στ.Χαλαρότητα των μαθητών

Εκφράστηκε το παράπονο πως οι μαθητές δεν πήραν ιδιαίτερα σοβαρά αυτή τη διαδικασία και δεν ήταν τόσο επιμελής ή δημιουργικοί όσο θα μπορούσαν να είναι:

«Τα φύλλα εργασίας τα συμπλήρωναν πολλές φορές πρόχειρα, πολλές φορές στην ομάδα βρίσκανε αφορμή να συζητήσουν θέματα που τους ενδιαφέρουν και όχι το θέμα της εργασίας, επικρατούσε λίγη βαβούρα, πέρναγα από ομάδα σε ομάδα η μία τα έκανε εκείνα την ώρα και οι άλλες θα συζητούσαν πάλι τα δικά τους. Πολλές φωτοτυπίες τις χάσανε ή τις μπουτχούσαν ή τις πετάξαν, δεν ήταν επιμελής να τις κρατήσουν μέχρι το τέλος. Επίσης θεωρούσαν ότι αφού δεν γράφουμε κάποιο διαγώνισμα ή κάποια εξέταση ότι

είναι λίγο πιο χαλαρά τα πράγματα. Δεν ήταν όλες οι εργασίες πολύ δημιουργικές και πολύ ευχάριστα δουλέψιμες σε όλα.» (σχολ 12)

Η χαλαρότητα των μαθητών είναι πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός πως το μάθημα θεωρείται δευτερεύον. Επιπλέον, αυτός ο τρόπος διδασκαλίας δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εκφράσουν τα πραγματικά τους συναισθήματα για το μάθημα, πράγμα που δεν μπορούν να κάνουν στην παραδοσιακή διδασκαλία διότι εκεί ο ρόλος τους είναι συγκεκριμένος και η διαδικασία καθορισμένη.

B.7.ζ. Έλλειψη εμπειρίας

Η εμπειρία του καθηγητή αναφέρθηκε ως αναγκαία προϋπόθεση για τον συντονισμό των ομάδων:

«Είναι δύσκολο όταν ο καθηγητής θα το επιχειρήσει για πρώτη φορά γιατί δεν υπάρχει εμπειρία. Δεν είναι δύσκολο όμως όταν ο καθηγητής είναι επιμορφωμένος και ξέρει να το δουλεύει. Για παράδειγμα το να χωριστεί αυτό το τμήμα σε ομάδες από ένα συνάδελφο που δεν το έχει ξανακάνει είναι σχεδόν ακατόρθωτο γιατί τα παιδιά είναι ατίθασα. Όταν όμως θα επιχειρήσω να χωρίσω εγώ την τάξη δεν θα αντιδράσει κανείς γιατί είναι κάτι που το κάνω 20 χρόνια.»(σχολ 13)

Πράγματι, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία καθηγητές εφαρμόζουν ευκολότερα εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και σε αυτό τους βοηθάει η πολύχρονη εμπειρία τους με τους μαθητές. Συνήθως οι νεότεροι καθηγητές οχυρώνονται πίσω από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που τους προσφέρει μεγαλύτερη ασφάλεια.

B.7.η. Γονείς και επικρατούσα νοοτροπία

«Ε: Οι γονείς είναι θετικοί με τα φύλλα εργασίας; Δηλαδή δέχονται να μαζεύονται σπίτι τα παιδιά και να τα κάνουν ή δεν τους τα αναθέτετε για το σπίτι;

Α: Όχι όλοι. Φαίνεται από το παιδί αυτό, δεν είναι ανάγκη να ρωτήσω το γονέα. Λέει «η μαμά μου δεν μπορεί». Στα τρία τμήματα είναι τέσσερις ομάδες που μπορούν να μαζευτούν σε ένα σπίτι να τα κάνουν, γι' αυτό μένουμε πολύ μέσα στην τάξη.»(σχολ 19)

«....είναι η νοοτροπία που υπάρχει γύρω-τριγύρω, αυτή τι κάνει; επιπλέον πρέπει να προετοιμάσεις θετικά τους γονείς, να τους καλέσεις, να τους εξηγήσεις και να στηρίξεις αυτό που κάνεις. Επίσης πρέπει να έχεις συμμάχους, η διεύθυνση να ενημερώνεις σωστά και οι προϊστάμενοι.» (σχολ 11)

Στην περίπτωση της Τριαρχικής διδασκαλίας δεν αλλάζει μόνο ο ρόλος του καθηγητή ή του μαθητή αλλάζει και ο ρόλος του γονέα και ο ρόλος του σχολείου. Οι

γονείς έχουν συνηθίσει να προετοιμάζουν τα παιδιά τους για άλλου είδους μάθημα, αλλά και οι εργασίες των παιδιών έχουν διαφορετικό περιεχόμενο. Στην περίπτωση αυτή οι γονείς εκπλήσσονται, προβληματίζονται και στην αρχή είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν με καχυποψία την διδασκαλία με εναλλακτικές μεθόδους.

Εξετάζοντας τις απαντήσεις των καθηγητών όσο αναφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή των φύλλων εργασίας καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα:

1. Όλοι οι καθηγητές αντιμετώπισαν προβλήματα εφαρμογής της διδασκαλίας, γεγονός ου είναι φυσικό διότι πρόκειται για μια καινοτόμα διδασκαλία.
2. Ένα από τα κυριότερα προβλήματα πάντως ήταν η δυσκολία των παιδιών να δουλέψουν σε ομάδες, να συνεργαστούν δηλαδή γρήγορα, να συντονιστούν και να δουλέψουν πάνω στο θέμα, όπως και τα φαινόμενα περιθωριοποίησης κάποιων μαθητών από τις ομάδες. Το πρόβλημα αυτό σχετίζεται με την έλλειψη εμπειρίας των μαθητών οι οποίοι δεν έχουν συνηθίσει να εργάζονται με αυτό τον τρόπο.
3. Ένα εξίσου σημαντικό πρόβλημα είναι η έλλειψη επαρκής διδακτικής ώρας για την ολοκλήρωση των φύλλων εργασίας και κυρίως για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και τη συζήτηση. Βέβαια οι καθηγητές δεν θα πρέπει να βιάζονται αλλά να επικεντρώνονται στο σκοπό της διδασκαλίας ο οποίος είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων και η εμβάθυνση στη γνώση.
4. Οι καθηγητές δεν γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν το θέμα της αξιολόγησης του μαθήματος ακόμα και τη διαδικασία της παρουσίασης. Αυτό συμβαίνει διότι η Τριαρχική διδασκαλία προσπαθεί να εφαρμοστεί σε ένα περιβάλλον το οποίο δίνει μεγάλη έμφαση στη αξιολόγηση. Στην περίπτωση της Τριαρχικής διδασκαλίας πάντως θα πρέπει να δίνεται έμφαση σε άλλους παράγοντες.
5. Αναφέρθηκε επίσης το πρόβλημα της σπατάλης χαρτιού λόγω των πολλών φωτοτυπιών, το οποίο όμως μπορεί να αντιμετωπιστεί με αντικατάσταση των φωτοτυπιών με ηλεκτρονικά φύλλα.
6. Κάποιες φορές οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατανόησης των ερωτήσεων και αυτό είναι συνέπεια της μακρόχρονης εμπειρίας τους με άλλου είδους ερωτήσεις όπως ερωτήσεις αποστήθισης.
7. Επιπλέον σε κάποιες περιπτώσεις δεν παίρνουν σοβαρά τη διαδικασία μάθησης με αυτόν τον τρόπο με αποτέλεσμα να μην είναι επιμελής, να μην νοιάζονται, να αδιαφορούν και να μην εκφράζουν τη δημιουργικότητά τους.
8. Η εμπειρία τέθηκε ως απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης και είναι απολύτως φυσικό αφού η μακρόχρονη τριβή με την τάξη εξασφαλίζει καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων.
9. Οι γονείς πολλές φορές στέκονται εμπόδιο στην ομαλή εφαρμογή της διαδικασίας με το να μην επιτρέπουν τη συνάντηση των ομάδων.
10. Τέλος για την επιτυχημένη διεξαγωγή της διδασκαλίας με αυτό τον τρόπο κρίνεται απαραίτητη η σωστή συνεργασία με τους γονείς, τη διεύθυνση και τους προϊσταμένους για την αποφυγή τυχών παρεξηγήσεων.

B.8.ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΔΥΟ ΜΕΘΟΔΟΥΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η διδασκαλία σύμφωνα με τις αρχές και μεθόδους της Τριαρχικής νοημοσύνης διαφέρει σημαντικά με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Οι καθηγητές έχουν εντοπίσει αυτές τις διαφορές και μας τις περιέγραψαν.

B.8.α.Αυξημένη συμμετοχή

Σύμφωνα με τους καθηγητές η διδασκαλία της Τριαρχικής νοημοσύνης ενεργοποιεί μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών και ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους.

«Ε:Τι διαφορές βρίσκετε ανάμεσα στην παραδοσιακή διδασκαλία και στην τριαρχική νοημοσύνη;
Α:Υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχή....»(σχολ 13)

«Ε:Συμμετέχουν όλοι;
Α:Οι περισσότεροι. Στη τριαρχική νοημοσύνη όλα σχεδόν τα παιδιά.»
(σχολ 16)

«Συνεργάζονται όλα μπορώ να πω δηλαδή δεν έχω αντιμετωπίσει περιστατικά να πω είναι αδιάφορος τελείως.»(σχολ 17)

«Ε:όσο αναφορά τις βιωματικές, έχετε δει κάποια έντονη διαφορά σε εσάς ή στους μαθητές τώρα που ξεκινήσατε τις βιωματικές ασκήσεις;
Α:είναι μεγαλύτερη η συμμετοχή και τα παιδιά εάν μάθουν ότι έκανα σε ένα άλλο τμήμα ρωτάνε και ζητάνε να κάνουνε και αυτά.»
(σχολ 10)

Παρατηρούμε λοιπόν πως οι καθηγητές σχολίασαν έντονα την αυξημένη συμμετοχή των μαθητών. Αυτό ενδεχομένως συμβαίνει διότι οι μαθητές έχουν κίνητρα να συμμετέχουν, εφόσον το μάθημα ασχολείται με πρωτόγνωρα γι αυτούς θέματα. Επιπλέον η ομάδα ενεργοποιεί το ενδιαφέρον τους και κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να εκφράσει την άποψή του χωρίς να φοβάται μήπως πει κάτι λάθος.

B.8.β.Καλλιέργεια δεξιοτήτων και δημιουργία ευχάριστης διάθεσης

Ένα σπουδαίο πλεονέκτημα της Τριαρχικής διδασκαλίας είναι ότι ασχολείται με την καλλιέργεια διαφορετικών δεξιοτήτων απ' ό,τι το παραδοσιακό μάθημα και επιπλέον έχει θετικά αποτελέσματα στην ψυχολογία των μαθητών.

«Είναι καλή..είναι καλός σαν τρόπος γιατί εε αφενός τα παιδιά δουλεύουν, συνεργάζονται, αναπτύσσουν φαντασία...»(σχολ 11)

«Ε:Μαθαίνουν περισσότερα από το να γίνει ο κλασσικός τρόπος διδασκαλίας;

Α:Ναι, γιατί μπαίνουν από μόνα τους στη διαδικασία να σκεφτούν και να απαντήσουν, οπότε αυτή η μάθηση θα τους μείνει κιάλας.»(σχολ 14)

«Αλλά χαίρομαι γιατί τα βλέπω ότι μετά από ένα μάθημα με φύλλα εργασίας φεύγουν πιο χαρούμενα και ήρεμα από ότι από ένα κλασσικό μάθημα.» (σχολ 18)

«Αυτό που έχω παρατηρήσει στα παιδιά είναι το ότι γουστάρουν αφάνταστα.»(σχολ 19)

Πολύ σημαντικό είναι το γεγονός πως οι καθηγητές διαπίστωσαν την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της φαντασίας στους μαθητές. Επιπλέον φαίνεται πως αυτή η διαδικασία έχει θετικά αποτελέσματα και στην ψυχολογία των παιδιών. Οι καθηγητές ανέφεραν πως τα παιδιά είναι ήρεμα και χαρούμενα και πως τους αρέσει «αφάνταστα» το μάθημα με τα φύλλα εργασίας. Το παραδοσιακό μάθημα αντίθετα δημιουργεί άγχος στους μαθητές, κακή διάθεση και κατ' επέκταση αδιαφορία για το μάθημα.

B.8.γ.Αποφυγή αποστήθισης

Η διδασκαλία για την καλλιέργεια της Τριαρχικής νοημοσύνης στοχεύει σε άλλου είδους δεξιότητες και με αυτό τον τρόπο αποφεύγεται η αποστήθιση.

«...καλύτερη κατανόηση και δεν υπάρχει αποστήθιση, δεν υπάρχει κυνήγι του βαθμού με τον κλασσικό παραδοσιακό τρόπο του μαθήματος.»(σχολ 13)

Αυτό είναι πολύ σημαντικό για τους μαθητές διότι τους δίνει τη δυνατότητα να ξεφύγουν από τη στείρα αποστήθιση, να κατανοήσουν σε βάθος το μάθημα και να ανακαλύψει ο καθένας τις δικές του ιδιαίτερες ικανότητες.

B.8.δ.Πρακτικοποίηση γνώσης

Τέλος οι καθηγητές τονίζουν τον έντονο πρακτικό χαρακτήρα της όλης διαδικασίας και το στόχο για σύνδεση της γνώσης με την καθημερινότητα των μαθητών.

«Την τριαρχική νοημοσύνη γιατί τα παιδιά έχουν καλύτερη επαφή με κάθε έννοια που χρησιμοποιούμε, το βλέπουν πιο πρακτικά στην καθημερινότητα τους.»(σχολ 13)

«Νομίζω ότι αυτό που είναι σημαντικό είναι οι μαθητές να αγαπήσουν το μάθημα και να δούνε τη σημαντικότητα του στη ζωή τους και να το συνδέσουν μ' αυτή.»(σχολ 14)

Ο στόχος αυτός της Τριαρχικής διδασκαλίας είναι πολύ σημαντικός διότι έχει ουσιαστικό νόημα για τους μαθητές. Τους βοηθάει να κάνουν πράξη όσα μαθαίνουν πράγμα που δεν είναι εφικτό όταν μαθαίνουν κάτι με σκοπό να το αποστηθίσουν.

Συγκρίνοντας λοιπόν τις δύο μεθόδους διδασκαλίας μπορούμε να συμπεράνουμε τα εξής:

1. Τα φύλλα εργασίας έχουν πολλά πλεονεκτήματα σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία.
2. Πρώτον εξασφαλίζουν τη συμμετοχή των περισσότερων μαθητών, λόγω της συνεργασίας τους σε ομάδες και αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους μαθητές που έδειχναν αδιάφοροι.
3. Δεύτερον καλλιεργούν διάφορες δεξιότητες, όπως φαντασία, και δημιουργούν ευχάριστο κλίμα στην τάξη κάνοντας τους μαθητές να αγαπήσουν το μάθημα. Έχουν δηλαδή θετική επίδραση στην ψυχολογία των μαθητών σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία που δημιουργεί άγχος.
4. Τέλος με τα φύλλα εργασίας αποφεύγεται η αποστήθιση της γνώσης και δίνεται έμφαση στην πρακτικοποίησή της.

ΜΕΡΟΣ Γ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΤΗΣ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΠΩΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ- ΓΟΝΕΙΣ- ΣΥΝΕΔΕΛΦΟΥΣ

Γ.1.ΜΑΘΗΤΕΣ

Γ.1.α.Το μάθημα δευτερεύον

Οι απαντήσεις των καθηγητών έδειξαν πως οι μαθητές θεωρούν το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας δευτερεύον:

«Ε: τα παιδιά θεωρούν το μάθημα δευτερεύον;

Α: Όλοι το θεωρούν δευτερεύον.....Θεωρούν ότι αν πάνε σπίτι τους και διαβάσουν 20 λεπτά είναι αδιανόητο!»(σχολ 2)

«Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών μπορεί να το θεωρούν δευτερεύον αλλά ξέρουν ότι πρέπει να διαβάσουν γιατί ο βαθμός ανεβάζει το Γ.Μ.Ο η για να πάρουν αυτά που πρέπει να τους δώσει η Οικιακή Οικονομία.»(σχολ 7)

«Α: Δε βλέπω ενδιαφέρον, δε μου λένε κάτι.

Ε: Δε λένε δηλαδή ότι δεν τους αρέσει;

Α: Δεν έχω ακούσει... όχι, όχι κάνα-δυο φορές λένε ωχ τώρα ναι σιγά τώρα οικιακή οικονομία και αυτά τώρα.»(σχολ 9)

Τα αποτελέσματα αυτών των απαντήσεων συμπίπτουν με τα αποτελέσματα των ερευνών που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας. Σύμφωνα λοιπόν με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, οι μαθητές θεωρούν την Οικιακή Οικονομία ένα από τα λιγότερο ενδιαφέροντα μαθήματα και μάθημα που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους.

Πάντως η αντιμετώπιση του μαθήματος φαίνεται να σχετίζεται έντονα με την προσωπικότητα και το χαρακτήρα του εκάστοτε εκπαιδευτικού:

«Ε: Πιστεύεται πως τα παιδιά θεωρούν το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας δευτερεύον;

Α: Όχι προσωπικά δεν εισπράττω κάτι τέτοιο ούτε από τα παιδιά ούτε από τους γονείς. Αν και κάποιοι συνάδελφοι μου έχουν κάνει τέτοιου είδους παραπόνα. Θεωρώ ότι είναι θέμα καθηγητή πως θα στηρίξει και θα υποστηρίξει το μάθημα του και όχι αν δίνεται στις εξετάσεις.»(σχολ 7)

«Ε: Μήπως πιστεύετε ότι το ενδιαφέρον των μαθητών είναι μικρότερο λόγω του ότι το μάθημα είναι μη εξεταζόμενο;

A: Αυτό δεν μπορώ να το πω με σιγουριά για όλους τους μαθητές αλλά για κάποιους σίγουρα. Παρόλο αυτά εγώ κάνω ότι μπορώ.»(σχολ 14)

«Ποτέ μαθητής στα λίγα χρόνια που διδάσκω εγώ το μάθημα-το διδάσκω λίγο- δεν εκφράστηκε ως «υποδεέστερο» ποτέ.» (σχολ 9)

Οι καθηγητές σε αυτές τις περιπτώσεις μας αναφέρουν πως δεν έχουν αντιμετωπίσει την αρνητική στάση των μαθητών για το μάθημα. Αυτό ενδεχομένως σχετίζεται με τη δική τους προσωπικότητα και τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιούν το μάθημα και όχι με τη φύση του μαθήματος.

Γ.1.γ. Το μάθημα ευχάριστο

Μπορεί οι περισσότεροι μαθητές να θεωρούν το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας δευτερεύον, φαίνεται όμως πως αναγνωρίζουν την χρησιμότητά του στην καθημερινότητά τους. Επιπλέον, σύμφωνα με τους καθηγητές, είναι ένα ευχάριστο μάθημα και τους αρέσει.

«Ε: Στα παιδιά πιστεύετε ότι αρέσει το μάθημα;

A: (παύση) Τι να πω; Μερικοί μου λένε αχ τι ωραία που είναι, τι εύκολο, τι καλό μάθημα, τι ενδιαφέρον και αυτά. Κάποια μου το λένε, κάποια άλλα...»(σχολ 2)

«Ενδιαφέρον, για τα παιδιά τα περισσότερα σίγουρα ενδιαφέρον γιατί έχει να κάνει με θέματα που τα αφορούν άμεσα τα περισσότερα από αυτά και μπορεί να είναι εφαρμόσιμα στην καθημερινή τους ζωή. Φυσικά δεν γίνεται να είναι ενδιαφέρον για όλα τα παιδιά αλλά το σημαντικό είναι να αρέσει στον καθηγητή το μάθημά του και να δείχνει ενθουσιασμό γι' αυτό. Να το περνάει και στα παιδιά αυτό.»(σχολ 10)

«Γενικά όμως είναι ένα πολύ αγαπητό μάθημα.» (σχολ 4)

«Ε: μπορεί να θεωρηθεί από τα παιδιά πιο ενδιαφέρον μάθημα από ότι η φυσική που θα τους χρησιμεύει στην πορεία;

A: πολλές φορές. Ναι, είναι μικρά τα παιδιά για να μπουν σε αυτή τη λογική. Οι γονείς τα παρασέρνουν τις περισσότερες φορές που νομίζουν πως διδάσκω οικοκυρικά. Τα περισσότερα παιδιά ενδιαφέρονται και παίρνουν καλούς βαθμούς.»(σχολ 9)

«Στα παιδιά αρέσει πολύ. Αισθάνομαι πολύ τυχερή γιατί είναι ένα μάθημα με πολλές διαστάσεις που και ενδιαφέρει τα παιδιά αλλά και είναι εξαιρετικά χρήσιμο.»(σχολ 15)

«Πιστεύω πως η πλειοψηφία των παιδιών δείχνει ενδιαφέρον γιατί διαπραγματεύεται θέματα της καθημερινής τους ζωής, τους

προβληματίζει για τις σχέσεις με τους φίλους τους, τους γονείς τους, σε σχέση γενικά με τον κοινωνικό τους περίγυρο.»(σχολ 10)

Το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας από πολλούς μαθητές δε θεωρείται ένα πρωτεύον μάθημα. Σίγουρα όμως στους περισσότερους αρέσει και βλέπουν τα θέματα με τα οποία ασχολείται ενδιαφέροντα. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται την πρακτική πλευρά του μαθήματος και προβληματίζονται για θέματα της καθημερινότητας τους όπως οι σχέσεις με τους φίλους τους ή τον κοινωνικό περίγυρο. Τέλος ο καθηγητής έχει μεγάλο μερίδιο ευθύνης για το πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται το μάθημα διότι αυτός είναι που πρέπει να μεταδώσει τον ενθουσιασμό για το μάθημα.

Γ.2.ΓΟΝΕΙΣ

Οι γονείς σύμφωνα με τους ισχυρισμούς των καθηγητών βλέπουν το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας ως δευτερεύον και επηρεάζουν με αυτό τον τρόπο και τους μαθητές.

«Ε: Οι γονείς, ε;

Α: Ναι γιατί είναι δευτερεύον το μάθημα μας.

Ε: Είναι;

Α: Δηλωμένο από το Υπουργείο εννοώ δευτερεύον. Δηλαδή οι γονείς θα έρθουν και θα ρωτήσουν μαθηματικά, αρχαία, νέα, ιστορία, φυσική, χημεία... αυτά. Τα άλλα δηλαδή καλλιτεχνικά, οικιακή οικονομία, γυμναστική, τεχνολογία, μπορεί και να μη ρωτήσουν καθόλου.»(σχολ 2)

«Ε:Θεωρείτε ότι υπάρχουν γονείς που παροτρύνουν τα παιδιά τους να μην αφιερώνουν τόσο χρόνο στη μελέτη της Οικιακής σε σχέση με τα βασικά μαθήματα μιας και το μάθημα δεν δίνεται στις εξετάσεις;

Α: Πιστεύω πως εξαρτάται από την εκάστου οικογένεια και από το πώς βλέπει το σχολείο. Υπάρχουν γονείς που επαναστατούν με ένα χαμηλό βαθμό αλλά φροντίζω πάντα να έχω πειστήρια όπως ένα άδειο τετράδιο του μαθητή»(σχολ 7)

«Ε: δηλαδή τα παιδιά, δε θεωρούν το μάθημα υποδεέστερο για κάποιο λόγο;

Α: όχι, οι γονείς κάποιες φορές, ποτέ τα παιδιά. Ποτέ μαθητής στα λίγα χρόνια που διδάσκω εγώ το μάθημα-το διδάσκω λίγο- δεν εκφράστηκε ως «υποδεέστερο» ποτέ. Μόνο οι γονείς. « Είχε 14 μόνο σε ένα τόσο εύκολο μάθημα;» και βέβαια παραπέμπω στους γονείς να διαβάσουν αυτοί το μάθημα για να τουςβάλω βαθμό.» (σχολ 9)

«Ε: Πιστεύετε ότι φταίει μόνο αυτό ή και το μάθημα από μόνο του δεν είναι τόσο ενδιαφέρον ή είναι δευτερεύον;

A: Πιστεύω ότι οι μαθητές, δε φταίνει μόνο οι μαθητές βέβαια φταίνει και οι γονείς φταίνει και το σύστημα, επειδή δε δίνεις εξετάσεις στο τέλος το μάθημα, δεν του δίνουνε το..όχι όλοι, ένα ποσοστό μαθητών, το ενδιαφέρον που του αξίζει. (σχολ 4)

«Οι γονείς από την άλλη όταν βλέπουν χαμηλό βαθμό στο μάθημά μου λένε “ Καλά στην Οικιακή Οικονομία?”»(σχολ 8)

«Οι γονείς τα παρασέρνουν τις περισσότερες φορές που νομίζουν πως διδάσκω οικοκυρικά.»(σχολ 9)

Παρατηρούμε πως οι γονείς των μαθητών έχουν μια πολύ αρνητική στάση απέναντι στο μάθημα. Το γεγονός αυτό τους κάνει να θεωρούν το μάθημα πολύ εύκολο και κατά συνέπεια να μην δέχονται χαμηλούς βαθμούς. Και σε αυτή την περίπτωση η προσωπικότητα του κάθε καθηγητή είναι αυτή που μπορεί να ανατρέψει τέτοιες απόψεις και συμπεριφορές. Επιπλέον είναι λογικό μέσα σε ένα εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι γονείς να ενδιαφέρονται περισσότερο για τους βαθμούς των παιδιών τους και όχι για το τι πραγματικά μαθαίνουν. Είναι επίσης λογικό πως με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το σύστημα των εξετάσεων, να αδιαφορούν για μαθήματα όπως η Οικιακή Οικονομία και να ενδιαφέρονται μόνο για μαθήματα που εξασφαλίζουν την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο.

Από την απάντηση μιας καθηγήτριας συμπεραίνουμε πως οι γονείς που δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα είναι εκείνοι με μικρότεροι ηλικία:

«Από την άλλη οι νέοι γονείς που ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους έρχονται και λένε πόσο σημαντικό είναι το μάθημα και ότι τα μαθαίνουν και οι ίδιοι γιατί πολύ απλά το θεωρούν ενδιαφέρον.»(σχολ 19)

Μεγάλο ρόλο επομένως στη στάση των γονέων απέναντι στο μάθημα παίζει η ηλικία τους διότι οι πιο νέοι γονείς αντιλαμβάνονται ευκολότερα τη σημαντικότητα του μαθήματος.

Γ.3. ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΑΛΛΩΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ

Οι συνάδελφοι επίσης συχνά αντιμετωπίζουν το μάθημα ως δευτερεύον, επηρεασμένοι και αυτοί από τον τρόπο που λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα:

«Ε: Από τους συναδέλφους σου έχεις διαφορετική αντιμετώπιση; Πώς σου συμπεριφέρονται, πώς είναι; Κάποιοι μπορεί να μην το θεωρούν σημαντικό και να έχουν διαφορετική συμπεριφορά απέναντί σου.

Κ: Φέτος δεν βλέπω κάποια ιδιαίτερη αντιμετώπιση, νομίζω ότι αντιμετωπίζομαι όπως όλοι οι καθηγητές μάλλον ανεξαρτήτου ειδικότητας.

Πέρυσι ίσως να υπήρχε η αντίληψη ότι είναι ένα δευτερεύον μάθημα και ότι η γνώμη μου να μην μετράει και πολύ και ίσως επειδή ήμουν νέα στη δουλειά. Όχι σε υπερβολικό βαθμό, πάντως. Έχει σημασία πόσο εσύ νομίζεις ότι είναι σημαντικό αυτό που κάνεις.»(σχολ 4)

«Ακόμα και συνάδελφοι εδώ το θεωρούν δευτερεύον» (σχολ 3)

«Βλέπουν ότι κάνω δραστηριότητες, πάμε εκδρομές και τα παιδιά αναφέρονται συνέχεια στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας. Κάνουν βιολογία για παράδειγμα και αναφέρονται στο μάθημά μου. Το βλέπουν οι συνάδελφοι αυτό. Αν ο συνάδελφος είναι κάτω από 35 το έχει ξεφυλλίσει και ξέρει το μάθημα μου κάποιοι δεν το συζητάνε καν.»(σχολ 13)

«Ε: Πιστεύεται πως τα παιδιά θεωρούν το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας δευτερεύων;
Α:.....Αν και κάποιοι συνάδελφοι μου έχουν κάνει τέτοιου είδους παραπόνα.(σχολ 11)

Με βάση τις απαντήσεις των καθηγητών συμπεραίνουμε ότι ακόμα και οι συνάδελφοι άλλων ειδικοτήτων κάποιες φορές αντιμετωπίζουν το μάθημα ως δευτερεύον. Σε αυτό μπορεί να συντελούν πολλοί παράγοντες όπως η ηλικία των καθηγητριών της Οικιακής Οικονομίας που συνήθως είναι μικρή ή το περιβάλλον του σχολείου. Υπάρχουν ωστόσο και συνάδελφοι(συνήθως νέοι) οι οποίοι αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα του μαθήματος.

Μελετώντας λοιπόν την στάση των μαθητών, των γονέων και των καθηγητών άλλων ειδικοτήτων απέναντι στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας, συμπεραίνουμε τα εξής:

1. Φαίνεται πως σύμφωνα με τη γνώμη των καθηγητών οι περισσότεροι από τους μαθητές θεωρούν το μάθημα δευτερεύον. Αυτό αποδεικνύεται και από πρόσφατη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
2. Οι περισσότεροι γονείς υποβαθμίζουν τη σημασία του μαθήματος επηρεασμένοι από το εκπαιδευτικό σύστημα, και με αυτόν τον τρόπο προδιαθέτουν αρνητικά και τους μαθητές.
3. Ορισμένοι συνάδελφοι καθηγητές επίσης έχουν την άποψη πως το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας είναι δευτερεύον.
4. Η στάση των γονέων και των συναδέλφων απέναντι στο μάθημα πολλές φορές εξαρτάται από την ηλικία τους. Οι νεότεροι αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα και τη χρησιμότητα του μαθήματος.
5. Οι καθηγητές της Οικιακής Οικονομίας επίσης επηρεάζουν πολύ τη γνώμη τόσο των μαθητών όσο και των γονέων ή των συναδέλφων με την προσωπικότητά

τους και την προσπάθεια που καταβάλουν για το μάθημα. Η συμβολή τους για την ανάδειξη του μαθήματος είναι μεγάλη.

6. Τέλος παρόλο τις αρνητικές απόψεις που επικρατούν γύρω από το μάθημα, φαίνεται να είναι αγαπητό και ευχάριστο.

Γ.5.ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΤΗΣ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

Όλοι οι καθηγητές της Οικιακής Οικονομίας έχουν μια πολύ θετική στάση απέναντι στο μάθημα και θεωρούν το αντικείμενό του πολύ ενδιαφέρον. Τονίζουν την μεγάλη πρακτική εφαρμογή του, τη χρησιμότητα για την καθημερινότητα των μαθητών και τη δυνατότητα που έχει να διαμορφώνει θετικές συμπεριφορές:

«Ε: πως θα χαρακτηρίζατε το μάθημά σας;

Α: πολύ ενδιαφέρον λόγω της υψηλής πρακτικότητας.

Ε: πως σας φαίνεται το μάθημα που διδάσκεται, σας αρέσει;

Α: μου αρέσει άρα πολύ, θεωρώ ότι είναι ενδιαφέρον αρκεί να το κάνει ο εκπαιδευτικός έτσι όπως πρέπει για να το κρατήσει ψηλά.»
(σχολ 8)

«Ε: Πως σας φαίνεται το μάθημα που διδάσκετε; Σας αρέσει;

Της αρέσει παρά πολύ και γι αυτό της αρέσει να ψάχνεται για νέα πράγματα πάνω στο μάθημα. Επίσης θεωρεί το μάθημα της πάρα πολύ ωραίο (έμφαση) και χρήσιμο για την καθημερινότητα των μαθητών και πολύ σημαντική είναι η σύνδεση αυτού με την καθημερινότητα των παιδιών.»(σχολ 5)

«Ε: πώς θα χαρακτηρίζατε το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας γενικότερα σαν μάθημα;

Α: δύσκολο στην τάξη. Ενδιαφέρον για όσο μεγαλώνεις, για τα παιδιά δεν ξέρω. Προσπαθώ να τα δω. Άλλα βρίσκουν μεγάλο ενδιαφέρον σε κάποιες ενότητες...Με την έννοια ότι δε θέλω να θεωρήσουν είναι μάθημα είναι αλλαγή τρόπου ζωής σε πολλά πράγματα.... Είναι δύσκολο στη διδασκαλία γιατί δεν έχεις να μάθεις έννοιες στα παιδιά αλλά να αλλάξεις τρόπο. Δεν έχεις να τα εξετάσεις . τουλάχιστον εγώ αυτό έχω επιλέξει. Είναι κομμάτια από την ίδια τους τη ζωή, που πρέπει να αλλάξουν συμπεριφορές. Είναι και εύκολο να ξεφύγεις από αυτό το μάθημα. Είναι από τα πιο ωραία μαθήματα. Δίνει αφορμή για κουβέντα και είναι δύσκολο να τα μαζέψεις τα παιδιά μετά. Έχει τέτοιου είδους δυσκολίες. Έχει μεγάλο ενδιαφέρον. Όχι σε όλες τις ενότητες, ούτε για μένα ούτε για τα παιδιά.» (σχολ 9)

«Ε: Πως θα χαρακτηρίζατε το μάθημα σας;

Α: Εεε πιστεύω ότι το κάνω καλά. Προσπαθώ, ψάχνομαι και αφιερώνω το χρόνο που πρέπει. Το λατρεύω το μάθημα μου. Στα παιδιά αρέσει πολύ. Αισθάνομαι πολύ τυχερή γιατί είναι ένα

μάθημα με πολλές διαστάσεις που και ενδιαφέρει τα παιδιά αλλά και είναι εξαιρετικά χρήσιμο.»(σχολ 6)

«Ε: Πως σας φαίνεται το μάθημα που διδάσκετε; Σας αρέσει;
Α:Όταν μπαίνω στην τάξη είμαι εκεί. Ξεχνιέμαι από όλα τα άλλα και με γεμίζει πραγματικά γιατί μου αρέσει πάρα πολύ. Είναι μάθημα πιο κοντά στα παιδιά και αισθάνομαι ότι έρχομαι κοντά τους.»(σχολ 6)

«Ε: Γενικά το μάθημα της οικιακής οικονομίας.
Α: Εγώ θα το χαρακτήριζα πολύ ενδιαφέρον και χρήσιμο μάθημα , δηλαδή νομίζω ότι είναι από τα πιο ενδιαφέροντα μαθήματα που υπάρχουν απλώς νομίζω ότι το βιβλίο σηκώνει πάρα πολύ βελτίωση.» (σχολ 4)

«Ε:Τελικά πιστεύετε πως η οικιακή οικονομία είναι ένα μάθημα χρήσιμο για τα παιδιά;
Α: πιστεύω πως κάθε μαθητής έστω μια φορά στη ζωή του θα πρέπει να διδαχθεί οικιακή οικονομία.....»(σχολ 12)

«θεωρώ πως είναι απαραίτητο για τα παιδιά....Θεωρώ ότι είναι απαραίτητο στο σχολείο και αυτό το βλέπω και από τους γονείς, πολλές φορές λένε ότι είναι πολύ ενδιαφέρον και τους βοηθάει σε σχέση με τα παιδιά, στο να συζητούν και οι ίδιοι, στο να επηρεάζουν κατά κάποιο τρόπο τη συμπεριφορά τους, την αλλαγή της διατροφικής τους συμπεριφοράς και πολλά άλλα. Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό, ειδικά στη σύγχρονη κοινωνία που ζούμε.»(σχολ 10)

«Ε άρα έχει πρακτική πλευρά;
Α πρακτική εφαρμογή στη ζωή και βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα.»(σχολ 5)

Ε το μάθημα που διδάσκετε σας αρέσει; πως αισθάνεστε;
Α ναι πάρα πολύ μου αρέσει, μου αρέσει ναι, έχει πολύ ενδιαφέρον.»(σχολ 13)

Σχετικά λοιπόν με την ερώτηση για το πώς βλέπουν οι καθηγητές το μάθημα το οποίο διδάσκουν, την Οικιακή Οικονομία, τα συμπεράσματα είναι τα εξής:

1. Σε όλους το μάθημα αρέσει και τους είναι ευχάριστο να το διδάσκουν.
2. Το θεωρούν ενδιαφέρον λόγω της άμεσης σχέσης που έχει με την καθημερινότητα των μαθητών.
3. Θεωρούν ότι έχει πρακτικό χαρακτήρα.
4. Πιστεύουν πως ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών.
5. Οι περισσότεροι από αυτούς ψάχνουν πρωτότυπους τρόπους να κάνουν το μάθημα πιο ελκυστικό για τους μαθητές διότι θεωρούν ότι το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας ενδείκνυται για εναλλακτική διδασκαλία.

6. Κάποιοι θεωρούν πως δεν θα πρέπει να εξετάζεται διότι είναι ένα μάθημα το οποίο αφορά στην βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών και όχι στην απομνημόνευση. Ο σκοπός αυτός είναι και η δυσκολία του μαθήματος.
7. Η συζήτηση και ο διάλογος ενοούνται από τη φύση του μαθήματος αλλά και η πιο στενή επικοινωνία μεταξύ καθηγητή και μαθητών.

Γ.4.ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

Τέλος υπάρχουν κάποιοι επιπλέον λόγοι για τους οποίους το μάθημα μπορεί να αντιμετωπίζεται ως δευτερεύον. Οι καθηγητές επισημαίνουν το ρόλο του Υπουργείου, του σχολικού προγράμματος και το γεγονός πως το μάθημα είναι μη εξεταζόμενο.

«Μπαίνει και το μάθημα τελευταίες ώρες και με αυτόν τον τρόπο μας φορτώνουν.» (σχολ 3)

«Δηλωμένο από το Υπουργείο εννοώ δευτερεύον.»(σχολ 2)

«Πιστεύω ότι οι μαθητές, δε φτάνει μόνο οι μαθητές βέβαια.....και το σύστημα, επειδή δε δίνεις εξετάσεις στο τέλος το μάθημα.»(σχολ 8)

Συμπεραίνουμε επομένως πως υπάρχουν κάποιοι ανασταλτικοί παράγοντες για το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας οι οποίοι ίσως και να επηρεάζουν αρνητικά τη στάση των μαθητών, των γονέων και των συναδέλφων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΑΝΑΚΑΙΦΑΛΛΑΙΩΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΥΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα της παρούσας εργασίας είχε ως στόχο να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας, αρχικά από τους καθηγητές που διδάσκουν αποκλείστηκα με παραδοσιακή διδασκαλία και έπειτα από τους καθηγητές που διδάσκουν την καλλιέργεια της Τριαρχικής Νοημοσύνης.

Όσο αναφορά τη διδασκαλία με παραδοσιακές μεθόδους, οι καθηγητές φαίνεται να ακολουθούν ορισμένα στάδια κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αρχικά πραγματοποιείται η εξέταση του προηγούμενου μαθήματος και έπειτα γίνεται η σύνδεση με το επόμενο. Στη συνέχεια γίνεται η παράδοση του καινούργιου μαθήματος και αν υπάρχει χρόνος οι καθηγητές αναθέτουν κάποιες δραστηριότητες στους μαθητές.

Σε αυτό το σημείο θα παρουσιαστούν ανακεφαλαιωτικά τα συμπεράσματά μας σχετικά με τη διεξαγωγή της παραδοσιακής διδασκαλίας.

- Σύμφωνα με τις απαντήσεις των καθηγητών το στάδιο της εξέτασης είναι η πρώτη ενέργεια που πραγματοποιείται και είναι απαραίτητη. Η παραδοσιακή εξέταση δίνει έμφαση στη απομνημόνευση και αυτό γίνεται φανερό από τα παραδείγματα ερωτήσεων που ζητήσαμε από τους καθηγητές να μας αναφέρουν. Από κάποιους καθηγητές γίνεται μια προσπάθεια για συζήτηση και πρακτική εφαρμογή των γνώσεων. Θα πρέπει να αναφέρουμε και τη χρήση του καταλόγου στην εξέταση των μαθητών, ο οποίος όπως ισχυρίζονται οι καθηγητές είναι για τη διευκόλυνση των μαθητών. Η διαδικασία της παραδοσιακής εξέτασης θέτει στο περιθώριο ορισμένους μαθητές καθώς αυτοί που συμμετέχουν είναι κυρίως οι «καλοί» μαθητές. Βέβαια η συμμετοχή πάντα εξαρτάται από το ενδιαφέρον που παρουσιάζει η κάθε ενότητα.
- Μετά την εξέταση οι καθηγητές δήλωσαν πως συνδέουν το παλαιό με το καινούργιο μάθημα. Έπειτα προχωράνε στην παράδοση του νέου μαθήματος. Σύμφωνα με τους καθηγητές η κύρια μέθοδος παράδοσης είναι οι ερωταποκρίσεις μεταξύ καθηγητή και μαθητή. Η εισήγηση εξακολουθεί να είναι μια δημοφιλής μέθοδος, ενώ υπάρχουν και καθηγητές που παραδίδουν με εναλλαγή μεθόδων χρησιμοποιώντας ερωταποκρίσεις, εισήγηση και διάλογο. Όπως συμβαίνει στη εξέταση έτσι και στην παράδοση οι μαθητές που συμμετέχουν είναι συγκεκριμένοι, ενώ υπάρχουν μαθητές που δείχνουν αδιάφοροι. Αυτή η αδιαφορία δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως απαξίωση προς το μάθημα ούτε να συνδέεται με αντιλήψεις για μαθητές με μειωμένο δείκτη νοημοσύνης. Οι πραγματικοί λόγοι ίσως είναι πολύ διαφορετικοί και μπορεί να αφορούν είτε στην έλλειψη κινήτρων είτε σε ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Οι απαντήσεις των καθηγητών επιβεβαιώνουν τον παραπάνω ισχυρισμό καθώς αναφέρουν πως ο κύριος λόγος που ορισμένοι μαθητές μπορεί να μη συμμετέχουν είναι η έλλειψη θάρρους ή ακόμα και μαθησιακά προβλήματα όπως η δυσλεξία. Σε κάποιες περιπτώσεις οι καθηγητές προσπαθούν να δραστηριοποιήσουν μαθητές που δείχνουν αδιάφοροι χρησιμοποιώντας ως μέσο τη ζωγραφική ή κάποιο ενδιαφέρον ερέθισμα.

- Σύμφωνα με τους ισχυρισμούς των καθηγητών το μάθημα γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές και αυτό γίνεται φανερό από τις απορίες που εκφράζουν οι μαθητές και τις απαντήσεις τους σε ασκήσεις εμπέδωσης.
- Στο τέλος του μαθήματος, εάν υπάρχει χρόνος, οι καθηγητές αναθέτουν δραστηριότητες στους μαθητές. Οι δραστηριότητες αυτές στο μεγαλύτερο ποσοστό τους αφορούν εργασίες του τετραδίου του μαθητή ενώ σε λίγες περιπτώσεις αφορούν εργασίες που έχουν επινοήσει οι καθηγήτριες. Οι συχνότερες δραστηριότητες είναι ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, η αναζήτηση στο διαδίκτυο, αλλά και κάποιες τελείως παραδοσιακές όπως η αντιγραφή από το βιβλίο. Η συμβολή των δραστηριοτήτων φαίνεται πως είναι σημαντική αφού είναι το κομμάτι της διδασκαλίας που εξασφαλίζει τη μεγαλύτερη συμμετοχή, ενώ βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν το μάθημα και τους καθηγητές να ελέγχουν την επίδοση των μαθητών. Πάντως οι καθηγητές αναφέρουν πως συνήθως δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για δραστηριότητες.
- Όσο αναφορά τους παράγοντες που λαμβάνουν υπόψη τους οι καθηγητές για την τελική βαθμολογία, ποικίλουν σημαντικά. Κάποιοι από αυτούς δίνουν έμφαση στη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών ενώ άλλοι στη συμπεριφορά, διότι πρωταρχικός ρόλος του μαθήματος είναι η αλλαγή συμπεριφοράς σε πολλούς τομείς της καθημερινότητας. Πάντως όλοι οι καθηγητές ανέφεραν πως η βαθμολογία τους στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στο διαγώνισμα. Γι αυτό το λόγο έχει αξία να εξετάσουμε τη μορφή του διαγωνίσματος που χρησιμοποιείται. Όσο αναφορά το διαγώνισμα λοιπόν οι καθηγητές φαίνεται να προτιμούν τις εύκολες ερωτήσεις των πολλαπλών επιλογών, τις «σωστού-λάθους» και αντιστοίχισης. Οι ερωτήσεις ανάπτυξης ή κρίσεως χρησιμοποιούνται κι αυτές αλλά σε μικρότερο βαθμό. Παρατηρούμε επομένως πως οι ερωτήσεις του διαγωνίσματος δεν εξετάζουν σε καμία περίπτωση δημιουργικές ή πρακτικές ικανότητες αλλά περιορίζονται ίσως σε κάποιες αναλυτικές.

Όσο αναφορά τη διδασκαλία για την καλλιέργεια της Τριαρχικής Νοημοσύνης τα συμπεράσματά μας είναι τα εξής:

- Αρχικά, σχετικά με τα φύλλα εργασίας, φαίνεται πως οι περισσότεροι καθηγητές έχουν δουλέψει με αυτά λίγες φορές, γεγονός που μπορεί να οφείλεται σε πολλούς παράγοντες. Αρχικά θα πρέπει να αναφερθεί πως οι συνεντεύξεις πάρθηκαν περίπου δύο μήνες μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, δηλαδή οι καθηγητές προφανώς δεν είχαν προλάβει να εφαρμόσουν πολλές φορές τη διδασκαλία της Τριαρχικής Νοημοσύνης. Ένας επιπλέον παράγοντας που μπορεί να επηρέασε τον αριθμό των φύλλων εργασίας είναι η απειρία τόσο των καθηγητών όσο και των μαθητών να δουλεύουν σε ομάδες και να συνεργάζονται, επομένως χρειάστηκαν πολλές διδακτικές ώρες για την ολοκλήρωση μιας ενότητας. Επιπλέον ενδέχεται οι καθηγητές να θέλουν να εμβαθύνουν σε κάποια ζητήματα με αποτέλεσμα να προχωράνε αργά τη διαδικασία. Επομένως ο μικρός αριθμός των φύλλων εργασίας δεν φανερώνει πως οι καθηγητές αποφεύγουν να τα χρησιμοποιήσουν αλλά η χρήση τους εξαρτάται από πολλούς παράγοντες.

- Η έναρξη της διδασκαλίας συνήθως ξεκινά με μια εισαγωγή του καθηγητή για το θέμα. Η εισαγωγή αυτή έχει τελείως διαφορετικό σκοπό και νόημα από την παραδοσιακή εισήγηση και δεν θα πρέπει να τις συγχέουμε. Στη συνέχεια, όλοι οι καθηγητές φαίνεται να ακολουθούν τις οδηγίες που τους δόθηκαν σχετικά με τη διεξαγωγή της δραστηριότητας και τα στάδια που πρέπει να ακολουθήσουν. Μοιράζουν δηλαδή τα φύλλα, καθορίζονται οι ομάδες, δίνονται οι απαραίτητες διευκρινήσεις και στο τέλος παρουσιάζουν τα αποτελέσματα.
- Απ' ότι φαίνεται η σχολική ώρα δεν επαρκεί για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας και τα φύλλα εργασίας συμπληρώνονται πολλές φορές στο σπίτι. Ενδεχομένως, αυτό να συμβαίνει διότι τα φύλλα εργασίας είναι μια πρωτότυπη διαδικασία και οι μαθητές δυσκολεύονται να λειτουργήσουν γρήγορα, ωστόσο, όπως διαπιστώθηκε όσο περνάει ο καιρός οι μαθητές εξοικειώνονται όλο και περισσότερο.
- Όσο αναφορά τη συμμετοχή, παρατηρούμε ότι είναι αυξημένη σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Αυτό μπορεί να συμβαίνει για πολλούς λόγους όπως αναφέρουν οι καθηγητές, είτε γιατί η συνεργασία σε ομάδες ενεργοποιεί τους μαθητές, είτε γιατί τα παιδιά ασχολούνται με δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν. Αυτό που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι όλη αυτή η διαδικασία είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα παιδιά τα οποία έδειχναν αδιάφορα στην παραδοσιακή διδασκαλία. Οι καθηγήτριες τονίζουν το γεγονός ότι «κακοί» ή αδιάφοροι μαθητές συμμετέχουν στη διδασκαλία της τριαρχικής νοημοσύνης.
- Στη διδασκαλία για την καλλιέργεια της Τριαρχικής Νοημοσύνης διαφοροποιείται και ο ρόλος του καθηγητή. Από πρωταγωνιστής του μαθήματος γίνεται ρυθμιστής της διαδικασίας που δίνει διευκρινήσεις και διευθετεί τυχόν παρεξηγήσεις.
- Η διδασκαλία της Τριαρχικής Νοημοσύνης ενθάρρυνε τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Οι καθηγητές ανέφεραν πολλά θετικά σχόλια από αυτή τη συνεργασία όπως η ανταλλαγή απόψεων και η ευχάριστη διάθεση των μαθητών. Ταυτόχρονα η συνεργασία σε ομάδες δίνει την αφορμή να έρθουν στην επιφάνεια κοινωνικά φαινόμενα όπως ο ρατσισμός. Για παράδειγμα κάποια καθηγήτρια επεσήμανε την περιθωριοποίηση μαθητή λόγω εθνικότητας. Με αυτό τον τρόπο όμως δίνεται η ευκαιρία να λυθούν τέτοιου είδους διαφορές μέσω της συνεργασίας και όχι μέσω βίαιων διαφωνιών στη σχολική αυλή.
- Στο τέλος της Τριαρχικής διδασκαλίας κάποιοι από τους καθηγητές ζητούν από τους μαθητές να διαβάσουν τα φύλλα εργασίας στο σπίτι. Η μελέτη αυτή αποσκοπεί στον προβληματισμό και την εμβάθυνση της γνώσης και όχι στην αποστήθιση. Παρατηρούμε δηλαδή άλλη μια σημαντική διαφορά σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.
- Επιπλέον διαφοροποιούνται σημαντικά και τα κριτήρια αξιολόγησης. Οι καθηγητές σε αυτή την περίπτωση δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια διάφορων ικανοτήτων, της δημιουργικότητας, της φαντασίας κ.α.
- Η διδασκαλία που εφάρμοσαν οι καθηγητές ήταν μια καινοτόμα διαδικασία και όπως είναι φυσικό προέκυψαν ορισμένα δυσκολίες εφαρμογής. Οι δυσκολίες αυτές συνδέονται κυρίως με την απειρία μαθητών και καθηγητών σε τέτοιου είδους εναλλακτικές διαδικασίες. Επίσης συνδέονται με την παρούσα νοοτροπία γονέων και

εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο απαιτεί αξιολόγηση των μαθητών και θέτει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους.

■ Τέλος οι καθηγητές επεσήμαναν τις κυριότερες διαφορές που εντόπισαν ανάμεσα στους δύο τρόπους διδασκαλίας. Κυριότερη διαφορά είναι η αυξημένη συμμετοχή και η δημιουργία κινήτρων για συμμετοχή μαθητών που στην παραδοσιακή διδασκαλία έδειχναν αδιάφοροι. Ένα πολύ σημαντικό πλεονέκτημα της Τριαρχικής διδασκαλίας είναι η ευχάριστη διάθεση που προκαλεί στους μαθητές και η αποβολή του άγχους. Επιπλέον τονίστηκε από τους καθηγητές η καλλιέργεια διάφορων ικανοτήτων, η αποφυγή την αποστήθισης, έτσι ώστε το μάθημα να μένει στο μυαλό του μαθητή, και η μεγάλη πρακτική εφαρμογή της γνώσης.

Στο τελευταίο κομμάτι της εργασίας πραγματοποιήθηκε έρευνα σχετικά με τις απόψεις των καθηγητών για την αντιμετώπιση του μαθήματος από τους μαθητές, τους γονείς και τους καθηγητές άλλων ειδικοτήτων.

Τα συμπεράσματα ήταν τα εξής. Φαίνεται πως οι μαθητές θεωρούν το μάθημα δευτερεύον αλλά τους αρέσει και το βρίσκουν ευχάριστο. Οι απόψεις των μαθητών για το μάθημα εξαρτώνται από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και τον τρόπο με τον οποίο κάνει το μάθημα. Οι γονείς επίσης, θεωρούν το μάθημα δευτερεύον, συνηθισμένοι να δίνουν έμφαση σε μαθήματα που εξασφαλίζουν την εισαγωγή των παιδιών τους σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης και επηρεασμένοι από το εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι απόψεις των συναδέλφων καθηγητών φαίνεται να είναι ανάλογες με τις απόψεις των γονέων. Παρόλα αυτά οι νεότεροι συνάδελφοι αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα του μαθήματος.

Συγκρίνοντας πάντως τα αποτελέσματα των ερευνών, που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας, με τα ευρήματα της δικής μας έρευνας καταλήγουμε σε κάποια ενδιαφέροντα συμπεράσματα.

Πρώτον, οι καθηγητές στις προηγούμενες έρευνες υποστήριξαν πως εφαρμόζουν πολλές εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, εφαρμόζουν δηλαδή ομαδοσυνεργατική, εξατομικευμένη διδασκαλία, συμμετοχική διδασκαλία με ανάθεση εργασιών, κοινωνιοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και βιωματική. Κάτι τέτοιο βέβαια δεν προκύπτει από τις συνεντεύξεις των καθηγητών στην παρούσα έρευνα.

Δεύτερον, σύμφωνα με όσα υποστήριξαν οι καθηγητές φαίνεται πως αποφεύγουν τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας δηλαδή την αφήγηση ή την περιγραφή και δίνουν έμφαση στο διάλογο και τη συζήτηση. Σύμφωνα όμως με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας στην πραγματικότητα ισχύει το αντίθετο. Οι περισσότεροι καθηγητές δήλωσαν πως χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό την εισήγηση και χρησιμοποιούν τη συζήτηση και το διάλογο συμπληρωματικά.

Τέλος οι μαθητές(σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου) δήλωσαν ότι δεν χρησιμοποιούνται σχεδόν ποτέ εποπτικά μέσα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Επιπλέον σύμφωνα με την παρούσα έρευνα οι καθηγητές δεν αναφέρουν σε κανένα σημείο της συνέντευξή τους τα εποπτικά μέσα. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τον ισχυρισμό των καθηγητών, οι οποίοι ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα πολύ συχνά και μάλιστα σε ποσοστό 93%.

Στη διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων ίσων έπαιξε ρόλο ο τρόπος συλλογής των δεδομένων. Ενδεχομένως η συνέντευξη, ως πιο άμεσος τρόπος έρευνας, να έδωσε την ευκαιρία στους καθηγητές να εκφράσουν αυτά που πραγματικά συμβαίνουν και όχι αυτά που θα ήθελαν να συμβαίνουν.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείτε το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας και αν αυτός τελικά ανταποκρίνεται στις σύγχρονες θεωρίες σχετικά με τη νοημοσύνη και τη σχολική επίδοση αλλά και στα σύγχρονα Αναλυτικά προγράμματα.

Για το λόγο αυτό αρχικά μελετήθηκαν κάποιες έρευνες που ασχολήθηκαν είτε με τις απόψεις των μαθητών για το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας είτε με τα μέσα διδασκαλίας που ισχυρίζονται οι καθηγητές πως χρησιμοποιούν. Έγινε επίσης έρευνα για του στόχους που θέτουν το Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών(2002) για να διαπιστωθεί αν έχει επιτευχθεί ο αρχικός στόχος ανασχεδιασμού τους, δηλαδή η ανάγκη για καλλιέργεια της κριτικής, της δημιουργικής και της πρακτικής σκέψης των μαθητών.

Τέλος παρουσιάστηκαν οι συνεντεύξεις 19 καθηγητών οι οποίοι μας απάντησαν για τα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιούν, την ανταπόκριση των μαθητών και τη στάση τους απέναντι στο μάθημα.

Προσεγγίζοντας θεωρητικά και κάνοντας μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σε ζητήματα που αφορούν τη νοημοσύνη, τη σχολική επιτυχία και την επιτυχία γενικά καταλήγουμε σε κάποια χρήσιμα συμπεράσματα. Οι ειδικοί σήμερα κρατούν μια ιδιαίτερα κριτική στάση απέναντι στην άποψη, σύμφωνα με την οποία υπάρχει μόνο μια νοημοσύνη με την οποία γεννιόμαστε, δεν μπορούμε να αλλάξουμε και την οποία οι ψυχολόγοι μπορούν να μετρήσουν. Αμφισβητείται δηλαδή η μονοδιάστατη νοημοσύνη, η νοημοσύνη που παραμένει σταθερή και η μέτρησή της με σταθμισμένους δείκτες.(Gardner1983).

Τονίζεται επίσης τα τελευταία χρόνια η διαπολιτισμική διάσταση της νοημοσύνης, το γεγονός δηλαδή πως η συμπεριφορά που συνεπάγεται επιτυχία σε ένα περιβάλλον μπορεί να συνεπάγεται αποτυχία σε ένα άλλο. Η γλώσσα, η πολιτιστική κληρονομιά, οι ανάγκες και τα πιστεύω μιας κοινωνίας συνδυάζονται για να διαμορφώσουν μια θεώρηση περί νοημοσύνης που να ταιριάζει με τη συγκεκριμένη κουλτούρα.

Μία από τις πιο σύγχρονες και ριζοσπαστικές θεωρίες για τη νοημοσύνη είναι αυτή του Robert J. Sternberg, η οποία πρεσβεύει την άποψη πως ο κάθε άνθρωπος θέτει το δικό του ορισμό για την επιτυχία και χρησιμοποιεί τις δυνατότητές του στο βαθμό εκείνο που θα του εξασφαλίσουν την επιτυχία σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι άνθρωποι που είναι προικισμένοι είναι εκείνοι οι οποίοι πρακτικά πετυχαίνουν στη ζωή. Αυτό το πετυχαίνουν συνδυάζοντας τις τρεις βασικές ικανότητες σύμφωνα με την τριαρχική νοημοσύνη: την αναλυτική ικανότητα, τη δημιουργική και την πρακτική. Οι άνθρωποι μπορεί να είναι προικισμένοι με οποιαδήποτε από αυτές τις ικανότητες ή ακόμα καλύτερα να έχουν βρει την ισορροπία μεταξύ αυτών των τριών ικανοτήτων προκειμένου να πετύχουν.

Όλες αυτές οι απόψεις σχετικά με τη νοημοσύνη έχουν τεράστια σημασία για την εκπαίδευση και ανοίγουν νέους ορίζοντες για τη μαθησιακή διαδικασία.

Σύμφωνα με τον Kolb και Gregorc το ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι να αντιληφθούν και να επεξεργαστούν τα άτομα τις πληροφορίες αποτελεί ισχυρό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ανέχεται τις διαφορετικές προτιμήσεις των μαθητών για τη μάθηση, ενώ παράλληλα πρέπει να ενθαρρύνει και άλλους τρόπους μάθησης. Δεν είναι δύσκολο για έναν εκπαιδευτικό να διαπιστώσει ,αν παρατηρήσει με κάποια προσοχή τα δρώμενα της τάξης, τις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών

Σήμερα λοιπόν οι μέθοδοι διδασκαλίας που προωθούνται είναι εκείνοι που αναπτύσσουν την ανεξάρτητη διανοητική δραστηριότητα των μαθητών, δραστηριοποιούν τη σκέψη και διαμορφώνουν την ικανότητα για αυτομόρφωση, επιτρέποντας την πνευματική απελευθέρωση των μαθητών από την κηδεμονία του δασκάλου.(Φράγκος,1993).

Πόσο όμως αυτές οι διδακτικές μέθοδοι εφαρμόζονται στην πράξη; Για να διαπιστωθεί τι συμβαίνει στην πραγματικότητα ανατρέξαμε σε πτυχιακές εργασίες φοιτητών του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου που είχαν ως στόχο να διερευνήσουν τα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι καθηγητές και αν εφαρμόζουν εναλλακτικές τεχνικές όπως εξατομικευμένη διδασκαλία ή ομαδοσυνεργατική. Σε όλες τις εργασίες οι τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των καθηγητών έδειχναν πως οι καθηγητές χρησιμοποιούν και μάλιστα σε μεγάλο ποσοστό το διάλογο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, εφαρμόζουν εξατομικευμένη και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και εμπλουτίζουν το μάθημα με εποπτικά μέσα.

Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της δικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε με τη μορφή συνέντευξης. Οι λόγοι που μας οδήγησαν σε αυτό τον τρόπο προσέγγισης του δείγματος ήταν αρκετοί. Ο σημαντικότερος ωστόσο ήταν πως ο συνεντευκτής νιώθει περισσότερο ενεργός κατά τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων και δεν αποτελεί έναν ουδέτερο συλλέκτη αυτών των δεδομένων (Mason, 2003).

Σύμφωνα λοιπόν με τη δική μας έρευνα φαίνεται πως οι καθηγητές δεν έχουν ξεφύγει από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό παραδοσιακές τεχνικές. Συγκεκριμένα:

Όσο αναφορά την εξέταση του μαθήματος δίνεται κυρίως έμφαση στην στείρα απομνημόνευση και την αποστήθιση των γνώσεων. Αυτό γίνεται φανερό από τις ερωτήσεις των καθηγητών την ώρα της εξέτασης οι οποίες αφορούν κυρίως σε ορισμούς ή όρους μέσα από το βιβλίο με ελάχιστη έμφαση στη συζήτηση η πρακτική προσέγγιση. Όπως είναι φυσικό το ποσοστό των μαθητών που συμμετέχει είναι μικρό.

Το ίδιο συμβαίνει και με τη παράδοση του καινούργιου μαθήματος το οποίο γίνεται κυρίως με ερωταποκρίσεις και εισήγηση και δίνει την ευκαιρία μόνο σε ένα κομμάτι του μαθητικού πληθυσμού να συμμετέχει. Κάποιοι από τους καθηγητές προσπαθούν να προσεγγίσουν τους πιο αδιάφορους μαθητές χρησιμοποιώντας όμως μη αποτελεσματικές μεθόδους.

Το κομμάτι της διδασκαλίας που όπως φαίνεται εξασφαλίζει τη μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών είναι οι δραστηριότητες-εργασίες. Και σε αυτή την

περίπτωση όμως το είδος των δραστηριοτήτων ακολουθεί το παραδοσιακό μοντέλο και κάποιες φορές περιορίζεται στην απλή αντιγραφή από το βιβλίο.

Η αξιολόγηση των μαθητών κατά συνέπεια όλων των παραπάνω βασίζεται κυρίως στη συμμετοχή, τη συμπεριφορά και πάντα στο βαθμό του διαγωνίσματος.

Εκτός από τους καθηγητές που εφαρμόζουν την παραδοσιακή η έρευνα αφορούσε και καθηγητές που κάνουν το μάθημα σύμφωνα με τις αρχές της Τριαρχικής διδασκαλίας.

Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων ήταν αρκετά διαφωτιστικά και έδωσαν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με αυτό τον τρόπο διδασκαλίας. Μπορεί οι καθηγητές να μην έχουν αποβάλει τελείως τις επιρροές της παραδοσιακής διδασκαλίας, ωστόσο εφάρμοσαν με μεγάλη επιτυχία τη διδασκαλία με τα φύλλα εργασίας και παρατήρησαν αξιοσημείωτα αποτελέσματα.

Η Τριαρχική διδασκαλία εφαρμόστηκε συμπληρωματικά αλλά οι καθηγητές έχουν επισημάνει σπουδαίες διαφορές όπως η μεγαλύτερη συμμετοχή, το αυξημένο ενδιαφέρον, την ευχάριστη διάθεση των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος και την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας σε ομάδες. Οι καθηγητές επίσης σχολίασαν θετικά το γεγονός της αποφυγής της αποστήθισης, της μεγάλης πρακτικοποίησης των γνώσεων και την εξατομίκευση της διδασκαλίας σύμφωνα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή.

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα πως η Τριαρχική διδασκαλία είναι μια εφαρμόσιμη διδασκαλία και μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές. Ειδικά στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας, το οποίο είναι κατεξοχήν ένα πρακτικό μάθημα, η Τριαρχική διδασκαλία βρίσκει το πιο γόνιμο έδαφος για να εφαρμόσει τις αρχές της.

Παρόλα αυτά η Οικιακή Οικονομία δεν είναι το μόνο μάθημα που μπορεί να διεξαχθεί με αυτό τον τρόπο. Όλα τα μαθήματα έχουν ανάγκη από δημιουργικές και πρακτικές δραστηριότητες έτσι ώστε να γίνουν και πιο ελκυστικά προς τους μαθητές και να τους βοηθήσουν να κατακτήσουν τη γνώση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

- Abercrombie, M.L.J.(1986). *Δημιουργική Διδασκαλία και μάθηση, η ανατομία της σκέψης*. Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά.
- Doise, W.-Mugny, G.(1981). *Η κοινωνική ανάπτυξη της νοημοσύνης*. Παρίσι: Πατάκη.
- Plotkin, H.(1996). *Η Φύση της Γνώσης*. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Sternberg, R. J.(1999). *Η Νοημοσύνη της Επιτυχίας*, Γ' έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Victor, L., Webberley, R.(1987). *Intelligence and creativity*. Αθήνα: Π. Κουτσομπός Α.Ε.
- Αλεξόπουλος, Δ.(2009). *Η Αναλυτική, Δημιουργική και Πρακτική Σκέψη στα Ελληνικά Α.Π.Σ και Δ.Ε.Π.Σ. Αλήθεια ή Ψέμα; Η περίπτωση της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού*. Αδημοσίευτη εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Αμπελιώτης, Κ., Αποστολόπουλος, Κ., Γεωργιτσογιάννη, Ε., Γιανακούλια, Μ., Κροκίδι, Ε., Προβατάρη, Σ., Σαϊτη, Α.(2007). *Οικιακή Οικονομία Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Αποστολόπουλος, Κ., Γεωργιτσογιάννη, Ε., Κανέλλου, Α., Σαϊτη, Α., Σδράλη, Δ., Τριάδη, Δ.(2008). *Οικιακή Οικονομία Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Αποστολόπουλος, Κ.(1999). *Οικιακή Οικονομία, Ιστορική και Φιλοσοφική Θεώρηση*. Έκδοση 2^η. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Βασιλείου, Α. & Πολύζου, Ε.(2006). *Μορφές διδακτικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Θεσσαλία*. Πτυχιακή εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Βείκου, Χ., Βαρέση, Ε. & Πατούνα, Α.(2008). Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική πράξη. Στο: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο(επιμ). *Η Ποιότητα στη Εκπαίδευση*. Από: <http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes>.
- Γεωργογιάννης, Π.(1989). *Θεωρία της Κοινωνιογνωστικής Μάθησης. Σύγχρονη Εκπαίδευση*.
- Δρ. Γραβάνη, Ζ.(1995). *Το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας, οργάνωση και αξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος(1881-1991)*. Αθήνα.

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠΣ), Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. (2002). Τομ. Α΄. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Π.Ι.
- Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ.(2006). *Μάθηση και Διδασκαλία*, Τόμος Α΄. Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ.(2006). *Μάθηση και Διδασκαλία*, Τόμος Β΄. Αθήνα.
- Κοροντζή. Π. Γ.(1959). *Ειδική Διδακτική*. Αθήνα: Χ. Ε. Ε. Λ.
- Κρίβας, Σ.(2007). *Παιδαγωγική επιστήμη: Βασική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική
- Κουτρούμπα, Κ.(2004). *Διδακτική, εφαρμογή στη σύγχρονη Οικιακή Οικονομία*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.
- Μάτη, Σ.(2005). *Μορφές διδασκαλίας σε Δημόσια και Ιδιωτικά σχολεία στην πόλη της Λάριδας*. Πτυχιακή εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Ματσαγγούρας, Η.(1994). *Στρατηγικές διδασκαλίας: από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η.(1995). *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η.(2007). *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μελανίτης, Ν.(1976). *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*. Αθήνα
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ.(1999). *Αξιολόγηση της Νοημοσύνης Παιδιών Σχολικής Ηλικίας και Εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξανθάκου, Γ.(1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλης, Π.(2000). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Αθήνα: Αδελφών Κυριακίδη Α. Ε.
- Παπανούτσος, Ε.Π.(1976). *Η Παιδεία, το μεγάλο μας πρόβλημα*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Παπάς. Α. Ε.(1990). *Μαθητοκεντρική Διδασκαλία*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Παπάς, Αθ. Ε.(1994). *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Δελφοί.
- Ρέλλος, Ν.(2007). *Η διδασκαλία μέσα από τη θεώρηση των δομικών της στοιχείων*. Αθήνα: Κυριακίδη Α. Ε.
- Σιμωτά, Κ.(2005). *Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας στα πλαίσια της σύγχρονης διδακτικομαθησιακής πράξης*. Πτυχιακή εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

- Φράγκος, Χ.(1983). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα:Γρηγόρης.
- Φράγκος, Χ.Π.(1993). *Η Σύγχρονη Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά.
- Φυσάκη,Π.& Ρίζου, Β.(2007). *Μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής*. Πτυχιακή εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Χαραλαμπίδης, Β. Ι.(1999). *Οργάνωση της Διδασκαλίας και της Μάθησης γενικά, διδακτική μεθοδολογία*. Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά.
- Χατζηγεωργίου, Γ.(2001). *Γνώθι το curriculum*, Β'έκδοση. Αθήνα: Άτραπος.

Ξένη βιβλιογραφία

- Foshay, A.(2000). *The curriculum :Purpose, substance, practice*. New York: Teacher College Press.
- Gardner, H. *Multiple intelligence*, on line emails: [sos@carl.org], [ids@isinet.com], [service@edrs.com]
- Garne R.& L. Briggs(1974). *The principles of instructional design*. Holt, Rinehart and Winston. Inc.
- Gregorc. A.(1986). *An Adult's Guide to Style*. Columbia: Gregorc Associates, Inc.
- Interview with Howard Gardner, on line
[<http://helpfrom.nea.org/neatoday/9903/gardner.html>]
- Johnson, V.(1987). *Learning Styles and Instructional Strategy*. Science Scope.
- Kahn, R., Cannell, L., Charles, F.,(1957). *The dynamics of interviewing. Theory, technique and cases*. New York: Wiley.
- Korb, D.(1985). *The Learning Style Inventory*. Boston, Mass.: McBer and Co.
- Maccoby, E., Maccoby, N. (1954). *The interview, a tool of social science*. In G.Lindzey(Ed). Cambridge, Mass: Adision-Wesley.
- Massialas, B. G.& Hurst, J.(1978). *Social studies in a New Era: The Elementary School as a Laboratory*. New York: Longman.
- Mishler, E., G., (1986). *Research Interviewing, context and narrative*. U.S.A.: Harvard College.
- Polani, M. (1958). *Personal Knowledge* .Chicago: University of Chicago Press.

- Sawyer, R. K. et al.(2003). *Creativity and development*. Oxford, New York: University press.
- Saylor, G. J., Alexander, W. M. & Lewis, A.(1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt Reinhart & Winston.
- Scheffler, I.(1991). *In Praise of Cognitive Emotions*. New York: Routledge.
- Sins, R.& Sins, S.(1995). *The Importance of Learning Styles*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Silver H., Strong R. and Perini M.,(1997). *Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences*, in: Educational Leadership, Vol. 55 (1)
- Sternberg, J. R. (1998). Principles of Teaching for Successful Intelligence. *Educational Psychologis*. 33(2/3), 65 – 72.
- Sternberg, J. R. (1999). The Theory of Successful Intelligence. *Review of Psychology*. 3(4), 292 – 316.
- Sternberg, J. R. (1999). Successful Intelligence: Finding a balance. *Trends in Cognitive sciences*. 3, 436 – 442.
- Sternberg, J. R. (2002). *Beyond g: The theory of Successful Intelligence*. In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.). *The general factor of intelligence: How general is it?* Chapter 16. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, J. R. (2005). *The Triarchic Theory of Successful Intelligence*. In D. P .Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment*, 2nd ed. (pp. 103 – 119). New York: Guilford Publications, Inc.
- Sternberg, J. R., Castejon, L.J., Prieto, D. M., & Grigorenko, L. E. (2001). Confirmatory Factor Analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in Three International Samples. An empirical Test of the Triarchic Theory of Intelligence. *European Journal of Psychological Assessment*. 7(1), 1 – 16.
- Sternberg, J. R. & Grigorenko, L.E. (2002). The theory of Successful Intelligence as a basis for Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*. 46(4), 265 – 277.
- Sternberg, J. R. & Grigorenko, L. E. (2003). Teaching for Successful Intelligence: Principles, Procedures and Practices. *Journal of the education of the Gifted*, 27, (2/30), 207 – 228.
- Sternberg, J. R. & Grigorenko, L. E. (2004). *Successful Intelligence in the Classroom. Theory into Practice*. 43(40), 274 – 280.
- Sternberg, J. R., Torff, B., & Grigorenko, L.E. (1998). Teaching Triarchically Improves School Achievement. *Journal of Educational Psychology*. 90(3), 374 – 384.

- Sternberg, J. R.(2007). *Winston, Intelligence and Creativity Synthesized*. Cambridge.
- Sternberg, J. R& W. M. Williams,(1996). *How to develop student creativity*.
Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum
Development.
- Taba, H.(1962). *Curriculum development: theory and practice*. New York: Harcourt,
Brace and World.
- Tor, M.(1974). *Le quotient intellectuel*. Paris.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α. Εισαγωγή στο περιεχόμενο

Η θεωρητική προσέγγιση όλης της ενότητας θα γίνει σε μία μόνο ώρα. Ενδεικτικά μπορεί να γίνει ως εξής:

-Ρωτάμε τους μαθητές για τις βασικότερες περιόδους της ελληνικής ιστορίας

-Καταλήγουμε στις 3 περιόδους που μας ενδιαφέρουν.

-Ρωτάμε τους μαθητές και συζητάμε για το τι γνωρίζουν και πώς φαντάζονται την καθημερινή οικογενειακή ζωή των αρχαίων και των βυζαντινών, για τη διατροφή τους, τις γιορτές τους, τα σπίτια τους τις ασχολίες τους τι έφτιαχναν στο σπίτι τους κλπ. Τα βιβλία επιτρέπεται να είναι ανοικτά στο θρανίο.

-Συζητάμε για τη λαϊκή τέχνη και τα ήθη και έθιμα μέσα από τις εμπειρίες τους.

Στο τέλος της διαδικασίας χωρίζονται στις παρακάτω 5 ομάδες. Οι ομάδες θα αλλάζουν κάθε φορά ώστε να μην ασχολούνται οι ίδιοι με τα ίδια πράγματα συνεχώς.

1^η ομάδα:

Αρχαία Ελλάδα: Οικογένεια

2^η ομάδα:

Αρχαία Ελλάδα: Διατροφή

3^η ομάδα:

Βυζάντιο-μεταβυζαντική εποχή: Οικογένεια

4^η ομάδα: Οικοτεχνία, Λαϊκή τέχνη

5^η ομάδα: Ήθη έθιμα

Β΄ Συνάντηση: Βιωματική αντίληψη της εποχής

1^η ομάδα:

Αρχαία Ελλάδα: Οικογένεια

Η ομάδα μοιράζει ρόλους της οικογένειας σε κάθε μέλος της και συζητάει τους ρόλους της. Ο κάθε μαθητής γράφει στις σημειώσεις τους λίγα πράγματα για τον εαυτό του ως μέλος της αρχαίας οικογένειας και τις ασχολίες του και τις ανακοινώνει στην τάξη. Δέχεται ερωτήσεις από τους συμμαθητές του και απαντάει όπως μπορεί. (Για βοηθητικό υλικό για την οικογένεια της Αρχαίας Ελλάδας μπορεί να χρησιμοποιηθεί το κείμενο για την καθημερινή ζωή των αρχαίων. Τα σχετικά κομμάτια έχουν επισημανθεί με **πράσινο** χρώμα.

2^η ομάδα:

Αρχαία Ελλάδα: Διατροφή

Με τη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές προσπαθούν να αντιληφθούν τις φαγητά έτρωγαν οι αρχαίοι έλληνες διαφορετικών περιοχών και διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. Ο κάθε μαθητής της ομάδας αναλαμβάνει να γράψει το φαγητό μιας τυχαίας

ημέρας ενός Αθηναίου φτωχού πολίτη, ενός πλούσιου αθηναίου, ενός Σπαρτιάτη, ενός Νησιώτη και ενός Θηβαίου (κατοίκου της ηπειρωτικής μη παραθαλάσσιας περιοχής) (Για βοηθητικό υλικό για τις τροφές της Αρχαίας Ελλάδας μπορεί να χρησιμοποιηθεί το κείμενο για την καθημερινή ζωή των αρχαίων. Τα σχετικά κομμάτια έχουν επισημανθεί με **κίτρινο** χρώμα.

3^η ομάδα. Διαλέγουμε την δραστηριότητα της 1^{ης} ή της 2^{ης} ομάδας για το Βυζάντιο

4^η ομάδα:

Οικοτεχνία, Λαϊκή τέχνη

Ο κάθε μαθητής-μαθήτρια αυτής της ομάδας είναι τεχνίτης παλιότερης εποχής μιας συγκεκριμένης ειδικότητας. Γράφει σε ένα χαρτί και παρουσιάζει πληροφορίες για την τέχνη του, την καταγωγή του, μας λέει που δουλεύει τώρα, πόσα βγάζει, αν του φτάνουν, τι σχεδιάζει για το μέλλον του και ότι άλλο θέλει.

5^η ομάδα: Ήθη έθιμα

Οι μαθητές φαντάζονται και καταγράφουν έθιμα παλαιότερων εποχών από τις περιοχές τους και τα περιγράφουν στους συμμαθητές τους.

Παρακάτω υπάρχουν φύλλα εργασίας που μπορούν να μοιραστούν στα μέλη των ομάδων (ένα φύλλο στον κάθε μαθητή-μαθήτρια) για να χρησιμοποιηθούν για τις σημειώσεις των μαθητών. Αν δεν υπάρχει ευκολία για φωτοτυπίες, τότε χρησιμοποιείται το πρόχειρό των μαθητών. Τα φύλλα εργασίας μπορούν να συγκεντρωθούν για να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγησή τους (φάκελος εργασίας-portfolio). Αυτό όμως πρέπει να τονισθεί εξ αρχής στους μαθητές καθώς επίσης ότι δε μετράει η ορθογραφία η κακογραφία κλπ.

1^η / 3^η ομάδα:

Αρχαία Ελλάδα / Βυζάντιο : Οικογένεια

Ρόλοι: 1. Πατέρας, 2. Μητέρα, 3. Αγόρι, 4. Κορίτσι, 5. Γιαγιά,

6. Παππούς

(Κυκλώστε ανάλογα)

Με λένε _____.

Είμαι _____ της οικογένειας. Είμαι
_____ χρονών. Η κύρια ασχολία μου είναι _____.

Κάθε πρωί _____

Το μεσημέρι

_____ . Το απόγευμα

_____ .

Το βράδυ

_____ .

Η αγαπημένη μου γιορτή είναι

_____ γιατί εκεί

_____ .

Τα κυριότερα προβλήματα μου είναι

_____ .

Τα όνειρά μου για το μέλλον είναι

_____ .

Άλλα που θέλω να πω για τον εαυτό μου:

2^η /3^η ομάδα: Διατροφή

ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΑΔΑ:

Είμαι: 1. Αθηναίος φτωχός, 2. Αθηναίος πλούσιος, 3. Σπαρτιάτης,
4. Νησιώτης, 5. Θηβαίος
(Κυκλώστε Ανάλογα)

ΒΥΖΑΝΤΙΟ

Είμαι: 1. Φτωχός αγρότης 2. Αριστοκράτης 3. Μακεδόνας 4. Κρητικός
5. Αιγύπτιος

Πρωινό

Μεσημεριανό

Απογευματινό

Βραδινό

Είναι υγιεινό το φαγητό σου; _____ Γιατί

Σου αρέσει; _____

Τι θα ήθελες να αλλάξεις; (αφαίρεσε και πρόσθεσε φαγητά)

4^η Ομάδα: Οικοτεχνία, Λαϊκή τέχνη

Φαντάσου ότι είσαι τεχνίτης και ζεις στον ελλαδικό χώρο τις δύο τελευταίους αιώνες της τουρκοκρατίας. Διάλεξε ένα από τα παρακάτω επαγγέλματα και γράψε μερικά πράγματα για τον εαυτό σου.

Αρχιτέκτονας, Ζωγράφος, Ξυλογλύπτης, Μαρμαρογλύπτης, Αργυροχρυσοχόος, Υφάντρια, Κεντίστρα, Κεραμικός.

Ζω στ____: _____. Η χρονολογία είναι: 1_____. Η δουλειά μου είναι:

Είμαι _____ χρονών και κάνω αυτή τη δουλειά από _____ χρονών. Την έμαθα _____.

Ο χώρος της δουλειάς μου είναι _____

(Περίγραψέ
το)

Τα έργα μου τα πουλάω στ_____. Τα χρήματα που βγάζω είναι

(πόσα) _____ και (φτάνουν;) _____. Οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζω είναι

Τα όνειρά μου είναι

Περίγραψε πως φτιάχνεις ένα έργο σου(εργαλεία που χρησιμοποιείς, διαδικασία, χρόνος που χρειάζεται) κλπ.

5^η Ομάδα: Ήθη και Έθιμα

Φαντάσου ότι ζεις σε παλιότερη εποχή όπου τα διάφορα έθιμα τηρούνταν. Σκέψου, φαντάσου και περίγραψε ένα έθιμο στο οποίο συμμετέχεις από τους παρακάτω κύκλους:

1.Κύκλος της ζωής 2. Κύκλος του έτους (Δες στο βιβλίο σελ. 16 τι είναι το καθένα)

Μπορείς να εμπνευστείς από αναβιώσεις εθίμων που έχεις δει ή από έθιμα που τηρούνται μέχρι σήμερα.

Χρονολογία που ζεις: _____

Έθιμο:

Περιοχή:

Ποιοι συμμετέχουν

Στην αρχή

Στη συνέχεια

Στο τέλος

Β' Συνάντηση: Συγγραφή σεναρίων-Δραματοποίηση

Οι ομάδες αλλάζουν. Οι μαθητές γράφουν αστεία σενάρια και τα δραματοποιούν αν θέλουν. Ο κάθε μαθητής αναλαμβάνει να γράψει τα λόγια ενός από τους συμμετέχοντες. Αποφεύγεται η συγγραφή όλου του σεναρίου από ένα μαθητή.

1^η ομάδα:

Αρχαία Ελλάδα: Οικογένεια

Η καταπιεσμένη σύζυγος

Μια μητέρα είναι θυμωμένη που είναι όλη την ώρα στο σπίτι και ο άντρας της ξενυχτάει στα συμπόσια. Στη συζήτηση συμμετέχουν ο άντρας της τα παιδιά τους.

2^η ομάδα:

Αρχαία Ελλάδα: Διατροφή

Ο τεμπέλης φιλόσοφος

Τα παιδιά γκρινιάζουν με το φαγητό τους που είναι λίγο και άνοστο. Η μητέρα τους Ξανθίππη κατηγορεί τον πατέρα τους, το Σωκράτη, που δε δουλεύει και όλο φιλοσοφεί.

3^η ομάδα:

Βυζάντιο-μεταβυζαντική εποχή: Οικογένεια

Ο λιχούδης σύζυγος

Ο λιχούδης σύζυγος θέλει να καταργήσει τη νηστεία της σαρακοστής και να φάει κρέας και τυρί, αλλά η θεοσεβούμενη σύζυγος ούτε που το συζητάει.

4^η ομάδα: Οικοτεχνία, Λαϊκή τέχνη

Η συνέντευξη των επαγγελματιών

Ο αυτοκράτορας καλεί σε συνέντευξη τους επαγγελματίες για να ακούσει για τη δουλειά τους ώστε να αποφασίσει ποιους θα προσλάβει .

5^η ομάδα: Ήθη έθιμα

Φλερτ τουρκοκρατίας

Νέοι πηγαίνουν στο πανηγύρι του προφήτη Ηλία το καλοκαίρι του 1714 για να βρουν κορίτσια του χωριού να παντρευτούν. Εκείνη την ώρα εμφανίζονται κορίτσια και συζητάνε.

1^η ομάδα:

Αρχαία Ελλάδα: Οικογένεια

Η καταπιεσμένη σύζυγος

Μια μητέρα είναι θυμωμένη που είναι όλη την ώρα στο σπίτι και ο άντρας της ξενυχτάει στα συμπόσια. Στη συζήτηση συμμετέχουν ο άντρας της τα παιδιά τους.

Πρόσωπα: Μητέρα, πατέρας, και τρία παιδιά (αγόρια ή κορίτσια ανάλογα με τη σύνθεση της ομάδας)

Μητέρα: Βαρέθηκα πια. Εγώ κλεισμένη εδώ μέσα και εσύ να γυρίζεις με τους φίλους σου κάθε βράδυ στα συμπόσια, να μπεκροπίνεις με τους φίλους σου και να γυρίζεις το πρωί.....

Πατέρας: Τι να σου κάνω ας γεννιώσουν άντρας.

Παιδί

A:

Παιδί

B:

Παιδί

Γ:

(συνεχίστε)

2^η ομάδα:

Αρχαία Ελλάδα: Διατροφή

Ο τεμπέλης φιλόσοφος και η γκρινιάρα σύζυγος

Τα παιδιά γκρινιάζουν με το φαγητό τους που είναι λίγο και άνοστο. Η μητέρα τους Ξανθίππη κατηγορεί τον πατέρα τους, το Σωκράτη, που δε δουλεύει και όλο φιλοσοφεί.

Πρόσωπα: Ξανθίππη, Σωκράτης, παιδιά τους (ανάλογα με τη σύνθεση της ομάδας)

Παιδί Α: Τι φαΐ είναι αυτό ρε μάνα; Πάλι σκέτα βραστά χόρτα. Και εγώ δεν ξέρω πόσο βάρος έχω χάσει τελευταία!

Ξανθίππη: Εμένα τα λες; Πες τα στον αχαΐρευτο τον πατέρα σου που γέρασε και δεν έχει φέρει δραχμή στο σπίτι. Ευτυχώς που έχω τον καλό μου τον πατερούλη και μας δίνει να φάμε τουλάχιστον

Σωκράτης:

Παιδί

B:

Παιδί

Γ:

(συνεχίστε)

3^η ομάδα:

Βυζάντιο-μεταβυζαντική εποχή: Οικογένεια

Ο λιχούδης σύζυγος

Ο λιχούδης σύζυγος θέλει να καταργήσει τη νηστεία της σαρακοστής και να φάει κρέας και τυρί, αλλά η θεοσεβούμενη σύζυγος ούτε που το συζητάει.

Γυναίκα άντρας, παιδιά τους (ανάλογα με τη σύνθεση της ομάδας)

Γυναίκα: Ας κάνουμε την προσευχή μας που μας αξίωσε ο Θεός να φάμε τα ευλογημένα αυτά φαγητά και αυτήν την Παρασκευή περιμένοντας την Ανάσταση.

Άντρας: Που τα είδες τα ευλογημένα; Εγώ μόλις τρώω αυτά τα νερόβραστα μου ανοίγει η όρεξη. Φέρε εκείνα τα λουκάνικα που κοντεύουν να μουχλιάσουν, μπας και χορτάσουμε!

Παιδί

A:

Παιδί

B:

Παιδί

Γ:

(συνεχίστε)

4^η ομάδα: Οικοτεχνία, Λαϊκή τέχνη

Η συνέντευξη των επαγγελματιών

Ο αυτοκράτορας καλεί σε συνέντευξη τους επαγγελματίες για να ακούσει για τη δουλειά τους ώστε να αποφασίσει ποιους θα προσλάβει. Αυτοί δεν προβάλλουν μόνο τον εαυτό τους αλλά κατηγορούν και τους άλλους.

Πρόσωπα: Ζωγράφος, Ξυλογλύπτης, Μαρμαρογλύπτης, Αργυροχρυσοχόος, Υφάντρια.

Μαρμαρογλύπτης: Μεγαλειότατε, από τα αρχαία χρόνια οι γλύπτες έφτιαχναν τα μεγάλα έργα της ανθρωπότητας. Αν με προσλάβεις θα σου φτιάξω αγάλματα που θα σε θαυμάζουν οι επόμενες γενιές.

Ζωγράφος: Τι τον θες αυτόν Μεγαλειότατε; Αυτός μόνο ταφόπλακες ξέρει να φτιάχνει. Πάρε εμένα να σου φτιάξω εικόνες που θα μοιάζουν σαν Άγιος.

Ξυλογλύπτης: _____

Αργυροχρυσοχόος _____

Υφάντρια

_____ (συνεχίστε)

5^η ομάδα: Ήθη έθιμα

Φλερτ τουρκοκρατίας

Νέοι πηγαίνουν στο πανηγύρι του προφήτη Ηλία το καλοκαίρι του 1714 για να βρουν κορίτσια του χωριού να παντρευτούν. Εκείνη την ώρα εμφανίζονται κορίτσια και συζητάνε.

Πρόσωπα: Αγόρια και Κορίτσια ανάλογα με τη σύνθεση της ομάδας

Αγόρι Α: Ελπίζω να περάσουμε ωραία στο πανηγύρι φέτος. Ήρθαν οι καλύτεροι οργανοπαίχτες της περιοχής.

Αγόρι Β: Για να περάσεις καλά ήρθες εδώ; Εγώ θέλω να βρω γυναίκα να παντρευτώ.

Η μάνα μου μου είπε ότι αν δε βρω και φέτος που έγινα 19, θα με παντρέψει με την Μαρία την άσχημη. Α να έρχονται κάτι κορίτσια!

Κορίτσι

A:

Κορίτσι

B:

(συνεχίστε με ρόλους ανάλογα με τη σύνθεση της ομάδας)