

Βασικές αρχές της σύγχρονης Διδακτικής και εφαρμογή τους στη μεθοδολογία Project

Αλέξανδρος Κόπτης, Διευθυντής Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπ.Ε.Π.Θ.

Περίληψη

Η μεθοδολογία Project είναι μία σύνθετη μορφή διδασκαλίας, μάθησης και έρευνας με κύρια χαρακτηριστικά την πρωτοβουλία των μαθητών, την αυτονομία και την αυτενέργειά τους, τη σύνδεση πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας, την ομαδική δράση και τη συμμετοχή όλων στη διδακτική διαδικασία. Η μεθοδολογία Project με τον τρόπο που εκδηλώνεται δίνει τη δυνατότητα στον διδάσκοντα να εφαρμόσει πολλές αρχές της σύγχρονης διδακτικής όπως παιδοκεντρικότητα, εποπτεία, σύνδεση σχολείου με τη ζωή, καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων και να βελτιώσει σημαντικά τόσο το ψυχολογικό κλίμα της τάξης όσο και την απόδοση των μαθητών. Την εφαρμογή των βασικών αρχών της σύγχρονης διδακτικής στη μεθοδολογία Project επιχειρεί να παρουσιάσει αυτή η εργασία.

1. Εισαγωγή

Οι βασικές αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης, οι οποίες εφαρμόζονται στη διδακτική πράξη και διευκολύνουν τη διδακτική διαδικασία είναι: Η παιδοκεντρικότητα - Η αυτενέργεια - Η εποπτεία - Η εργασία κατά ομάδες - Η σύνδεση του σχολείου με τη ζωή - Η Διαθεματικότητα - Η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων.

Οι αρχές αυτές, οι οποίες στηρίζονται σε ψυχολογικά και επιστημονικά πορίσματα, ενεργοποιούν τον μαθητή και δημιουργούν συστηματικά ερεθίσματα με σκοπό την επιτυχία της διδασκαλίας. Οι παραπάνω διδακτικές αρχές αποτελούν

Ο κ. Αλέξανδρος Κόπτης είναι Διευθυντής Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπ.Ε.Π.Θ. και Σχολικός Σύμβουλος.

δείκτες προσανατολισμού για τον εκπαιδευτικό και συνεισφέρουν στην ουσιαστικότερη και αποδοτικότερη προσφορά του στο μάθημα. Είναι πάντα επίκαιρες και βρίσκουν εφαρμογή σε κάθε νέα μεθοδολογία. Παρόμοια εφαρμογή βρίσκουν και στη μεθοδολογία Project, η οποία αποτελεί ένα σύγχρονο τρόπο διδακτικής προσέγγισης.

2. Η μεθοδολογία Project

Το Project αποτελεί έναν τρόπο έρευνας, είναι ένα σχέδιο εργασίας. Στη μεθοδολογία Project σημαντικό ρόλο παίζουν οι ανάγκες, οι προδιαθέσεις και τα ενδιαφέροντα αυτών που συμμετέχουν (Frey, 1986, σ. 8) και αποτελείται από τα εξής στάδια (Frey, 1986, σ. 19-36): α) Πρωτοβουλία-Πρόταση, β) Ανταλλαγή απόψεων, γ) Διαμόρφωση πλαισίου δράσης από τα παιδιά, δ) Υλοποίηση Προγράμματος και ε) Παρουσίαση.

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της μεθόδου είναι ότι ενισχύει την πρωτοβουλία των μαθητών, συνδέει την πνευματική με τη χειρωνακτική εργασία, ενισχύει την ομαδική δράση, αφού οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες, ενσωματώνει διαφορετικές ηλικίες σε κοινή δράση, προάγει παραγωγικές δραστηριότητες, εισάγει την καθημερινή ζωή στους θεσμούς μόρφωσης και προσφέρει αγωγή μέσα από βιώματα (Frey, 1991, σ. 33-45).

Στη διαδικασία της μεθοδολογίας αυτής συμμετέχουν όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές, ακόμη και οι αδύνατοι, ο καθένας ανάλογα με τις δυνατότητές του. Έτσι, προάγεται η κοινωνικότητα, η συναδελφικότητα και η αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι αυτονομούνται από τον δάσκαλο (Klippert, 1989, σ. 82-85).

Η μέθοδος Project λαμβάνει υπόψη πολλές από τις αρχές της σύγχρονης Παιδαγωγικής όπως την αυτενέργεια, την αυτονομία, τη σύνδεση του σχολείου με τη ζωή. Η εφαρμογή της μεθόδου απαιτεί αναδιοργάνωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, αναδιαμόρφωση του ωραρίου με το οποίο λειτουργεί το σχολείο και κυρίως αλλαγή νοοτροπίας των δασκάλων.

3. Διδακτικές αρχές και εφαρμογή τους στη μεθοδολογία Project

Η παιδοκεντρικότητα

Ως παιδοκεντρικότητα ορίζεται η διάθρωση της διδασκαλίας με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στις ικανότητες και στα ψυχολογικά δεδομένα των παιδιών της σχολικής ηλικίας (Ματσαγγούρας, 1996², σ. 303), παράλληλα όμως να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των μαθητών και τα ενδιαφέροντά τους. Δίνεται, επίσης, κατά την παιδοκεντρικότητα ιδιαίτερη θέση στις δραστηριότητες του μα-

θητή, ο οποίος συμμετέχει ενεργά στη διδασκαλία και θεωρείται ένα άτομο που σκέφτεται, ενεργεί και δραστηριοποιείται.

Η παιδοκεντρικότητα αποτελεί μία σύγχρονη αντίληψη στην παιδαγωγική και συντελεί στην αυτενέργεια και στην αυτονομία του μαθητή, στην ανάπτυξη της κοινωνικότητάς του, στην ανάπτυξη της ικανότητας εξεύρεσης τεχνικών και λύσεων και στην ανακάλυψη της γνώσης από τον ίδιο (Δερβίσης, 1999, σ. 156-157).

Κέντρο της όλης διαδικασίας της μάθησης γίνεται το παιδί. Ο ρόλος του δασκάλου κατά τη μέθοδο αυτή διαφοροποιείται. Ο ίδιος περνά στο περιθώριο. Γίνεται ο σύμβουλος και καθοδηγητής των μαθητών του και τους προσφέρει βοήθεια, όταν διαπιστώνει ότι αυτοί οι ίδιοι αδυνατούν να ανταποκριθούν.

Στη μεθοδολογία *Project* κυριαρχεί η παιδοκεντρικότητα. Ο μαθητής κατέχει την κεντρική θέση σε όλα τα στάδια εφαρμογής της μεθόδου. Πιο αναλυτικά: στο στάδιο της αφόρμησης και της συζήτησης, τα παιδιά είναι αυτά που καθορίζουν το θέμα, αλλά και όλη την πορεία της συζήτησης. Στο στάδιο του χωρισμού των μαθητών σε ομάδες, τα παιδιά, με βάση αποκλειστικά τα ενδιαφέροντά τους, σχηματίζουν τις ομάδες. Κατά το στάδιο της συλλογής και επεξεργασίας των πληροφοριών, οι μαθητές είναι ελεύθεροι να συγκεντρώσουν όποιες πληροφορίες επιθυμούν και να τις αναλύσουν-συνθέσουν, με όποιο τρόπο τα ίδια θέλουν.

Η αυτενέργεια

Αυτενέργεια είναι η ενέργεια του ανθρώπου που βασίζεται στη θέλησή του, η οποία ενεργοποιεί τις ψυχοσωματικές του δυνάμεις. Κατά την αυτενέργεια επιδιώκεται η ελεύθερη τοποθέτηση σκοπών διδασκαλίας, η αυτόβουλη εκλογή μέσων και σχεδιασμού εργασίας και η ενεργοποίηση των ψυχοσωματικών δυνάμεων του μαθητή με δική του βούληση για να επιτευχθεί ο διδακτικός σκοπός (Δερβίσης, 1998, σ. 248). Η αυτενέργεια ανταποκρίνεται στα σημερινά δεδομένα της ψυχολογίας που θεωρεί το παιδί ως μία ενεργητική ύπαρξη που μαθαίνει ενεργοποιώντας τις εσωτερικές του δυνάμεις (Δελικωνσταντής, 1990, σ. 75).

Κριτήριο της αυτενέργειας, κατά τον Kerschensteiner, αποτελεί όχι μόνο η κινητικότητα και δραστηριότητα του ατόμου αλλά κυρίως το κατά πόσο πηγάζει από το Εγώ του. Η γνήσια αυτενέργεια πηγάζει από το ελεύθερο Εγώ, αποτελεί έκφραση αυτού του Εγώ και επιδρά μορφωτικά στο Εγώ (Kerschensteiner, 1928, σ. 404-405). Η αυτενέργεια περιέχει το στοιχείο της παρόρμησης, ενεργοποιεί τις εσωτερικές δυνάμεις του μαθητή με αποτέλεσμα να κατανοηθεί η νέα γνώση στην καθαρότερή της μορφή. Είναι πρωτίστως, για τον Kerschensteiner, αυτενεργός σκέψη.

Ο δάσκαλος οφείλει με τις ενέργειές του να βοηθά το παιδί στην απόκτηση αυτενεργού σκέψης και δράσης, ώστε αυτό να αναπτύξει τις ικανότητές του και να αυ-

τονομηθεί. Κατά τον Gaudig (1924, σ. 11) *ο παιδαγωγός πρέπει να πάψει να είναι το κέντρο της σχολικής ζωής, αλλά να βοηθά τις αναπτυσσόμενες προσωπικότητες να γνωρίσουν τον εαυτό τους δια μέσον της προσωπικότητάς του.*

Η αυτενέργεια δεν είναι μόνο η ενέργεια του χεριού, αλλά κυρίως η ελεύθερη ενέργεια του πνεύματος. Στην αυτενεργό εργασία ο μαθητής τοποθετείται στο κέντρο της σχολικής ζωής και καθορίζεται από αυτόν όλη η διαδικασία της μάθησης. Για την επίτευξη της ελεύθερης ενέργειας του πνεύματος πρέπει ο δάσκαλος να τροποποιήσει τον τρόπο διδασκαλίας, να περιορίσει τις ερωτήσεις του, να δώσει χώρο και χρόνο στον μαθητή για να ενισχύσει την ενεργητικότητα και την κινητικότητα του πνεύματός του. *Το μανθάνειν δια του πράττειν*, όπως αναφέρει ο Dewey (1924, σ. 82).

Η μεθοδολογία Project δίνει πολλές δυνατότητες στο παιδί να αυτενεργήσει. Από την αρχή της διαδικασίας της μεθοδολογικής αυτής προσέγγισης το παιδί αυτενεργεί. Ο καθορισμός του θέματος είναι ευθύνη των ίδιων των παιδιών και ελάχιστα του δασκάλου. Κατά τη διάρκεια της ένταξης του παιδιού σε ομάδες, το παιδί επιλέγει την ομάδα με την οποία θα συνεργαστεί, με βάση τα ενδιαφέροντά του.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας έχει την ευχέρεια να ερευνήσει όποια πηγή θέλει και να φέρει στην ομάδα τις πληροφορίες που έχει βρει. Έχει όμως και την υποχρέωση να φέρει οπωσδήποτε πληροφορίες, γιατί το κάθε παιδί αποτελεί μέλος της ομάδας και πρέπει να διεκπεραιώσει μία συγκεκριμένη εργασία.

Κατά το στάδιο της παρουσίασης, το κάθε παιδί έχει τη δυνατότητα να παρουσιάσει αυτό που επιθυμεί και με τον τρόπο που το επιλέγει. Στην έξοδο από το σχολείο, αν υπάρξει και βιωματική προσέγγιση, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν τον χώρο που θέλουν να επισκεφτούν. Δίνεται, επιπλέον, η ευκαιρία στο παιδί να ασχοληθεί με την κοινωνική διάσταση του θέματος στον χώρο επίσκεψης, επιλέγοντας το ίδιο τον τρόπο που θα το αντιμετωπίσει. Δίνονται έτσι πολλές ευκαιρίες στον μαθητή να αυτενεργήσει σε κάθε στάδιο της μεθόδου Project.

Η εποπτεία

Εποπτεία είναι μία συνολική παράσταση ενός αντικειμένου, που συνδυάζει αρμονικά σε ένα ενιαίο σύνολο όλες τις επί μέρους κατ' αίσθηση αντιλήψεις από τις οποίες σχηματίστηκε (Βασιλόπουλος, 1993, σ. 52). Η συμβολή της εποπτείας στη μάθηση αναγνωρίζεται σήμερα από όλους τους παιδαγωγούς.

Οι εικόνες καλλιεργούν τη μνήμη, βοηθούν στον σχηματισμό εννοιών, συμβάλλουν στη διεγέρση του ενδιαφέροντος και της προσοχής των παιδιών και συντελούν στη διεγέρση του συναισθηματικού τους κόσμου. Είναι, επομένως, απαραίτητη και αναγκαία η χρήση τους, ιδιαίτερα σήμερα που παρατηρείται τε-

ράστια αύξηση γνώσεων, διότι με τη βοήθειά τους επιτυγχάνονται ευκολότερα οι στόχοι του μαθήματος (Παπανδρέου, 1993, σ. 195).

Το εποπτικό υλικό πρέπει να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες της οργάνωσης κάθε διδασκαλίας. Οφείλει ο δάσκαλος να επιλέξει, σε συνεργασία με τους μαθητές, το υλικό με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργεί κίνητρα στους μαθητές και να ανοίγει δρόμους για μεγάλες δυνατότητες λύσεων. Πρέπει το υλικό αυτό να είναι ανάλογο προς τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, καθώς και στην ηλικία και τις πνευματικές τους δυνατότητες. Είναι, τέλος, ανάγκη να εξοικειωθούν οι μαθητές με τη χρήση των μέσων αυτών, για να είναι σε θέση να εκμεταλλευτούν με τον καλύτερο τρόπο τις πολλαπλές ωφέλειές τους.

Η εποπτική διδασκαλία εφαρμόζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό κατά τη μεθοδολογία Project. Πλήθος εποπτικών υλικών μεταφέρονται στο σχολείο από τους μαθητές, οι οποίοι τα επιλέγουν μόνοι τις περισσότερες φορές, χωρίς την παρέμβαση του δασκάλου και κατά συνέπεια ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις επιδιώξεις τους.

Ο δάσκαλος, στο πρώτο ίσως στάδιο, μπορεί να φέρει εποπτικό υλικό, για να βοηθήσει τους μαθητές να ξεκινήσουν τη συζήτηση. Στα επόμενα στάδια οι μαθητές ερευνούν διάφορες πηγές όπως φωτογραφίες, περιοδικά, σλάιτς, Cd και όποιο άλλο εποπτικό υλικό θεωρεί ο καθένας αναγκαίο. Οι ομάδες επεξεργάζονται το υλικό αυτό, ώστε να το παρουσιάσουν στη φάση της παρουσίασης.

Στο στάδιο της πραγματοποίησης των επισκέψεων, όταν εφαρμόζεται και βιωματική προσέγγιση, υπάρχει εκτός από το εποπτικό υλικό και η ζωντανή πραγματικότητα που εκτυλίσσεται μπροστά στα παιδιά.

Τέλος, στο στάδιο της παρουσίασης των εργασιών, κάθε ομάδα μαζί με την ανάλυση του θέματος παρέχει και όλο το εποπτικό υλικό που συγκέντρωσε κατά τη διάρκεια της εργασίας.

Η εργασία κατά ομάδες

Σύμφωνα με παιδαγωγούς και ψυχολόγους η δημιουργία μικρών ομάδων ανταποκρίνεται στην έμφυτη τάση του ανθρώπου να σχηματίζει ομάδες για να ικανοποιεί τις ανάγκες του και βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν αυτοαντίληψη και κοινωνικότητα. Η συνεργατική σχολική εργασία (Klafki et al., 1981, σ. 20-25) ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της παιδοκεντρικότητας, αφού δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή να αναπτύσσει πρωτοβουλία, να συνεργάζεται με τους άλλους, αλλά και βοηθείται να απαλλαγεί από τον διανοητικό εγωκεντρισμό.

Για να επιτευχθεί πραγματική συνεργατική σχολική εργασία και όχι απλά ομαδοποίηση των μαθητών απαιτούνται πολύ περισσότερα από μία απλή συνεργασία, ανταλλαγή απόψεων και επιφανειακή αλληλοβοήθεια. Χωρίς να αγνοεί κανείς τη

σημασία των παραγόντων αυτών, τόσο στην κοινωνικοποίηση των μαθητών όσο και στην ανάπτυξη της μάθησης, είναι αναγκαίο να συνυπάρχουν και άλλοι παράγοντες για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των ομάδων όπως θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών, συλλογική ευθύνη, εναλλαγή ρόλων, συλλογική εργασία (Ματσαγγούρας, 1996², σ. 17-18).

Η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα με τη συνεργασία των μαθητών (Meyer, 1995, σ. 82-83), διότι οι αντιπαραθέσεις και οι αντίθετες απόψεις που εκφράζουν τα μέλη της ομάδας αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών, παρουσιάζουν διάφορες παραμέτρους κάθε προβλήματος, δίνουν τη δυνατότητα στον μαθητή να αναλύσει και να συνθέσει τις αντικρουόμενες απόψεις και επιπλέον βοηθούν στη διατύπωση ποικίλων λύσεων (Gonschorek & Schneider, 2000, σ. 38).

Η συνεργατική διδασκαλία βοηθά στην ανάπτυξη ανώτερων πνευματικών λειτουργιών, γιατί οι μαθητές, όταν συνεργάζονται, χρησιμοποιούν ανώτερες λογικές επεξεργασίες, όπως τη στρατηγική της κατηγοριοποίησης, της επαλήθευσης, της σύνθεσης, της οργάνωσης υλικού, της διερεύνησης (Φλουρής, 1986, σ. 91). Έτσι, απαλλάσσονται από τον εγωκεντρισμό και την ανταγωνιστική διάθεση.

Δημιουργείται, ακόμη, τέτοιο κλίμα μέσα στις ομάδες, που βοηθά και συναισθηματικά τα παιδιά. Νιώθουν πιο ελεύθερα, πιο ανεξάρτητα, πιο οικεία με τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να εργάζονται και πιο ευχάριστα. Οι ασθενέστεροι μαθητές ενεργοποιούνται πιο εύκολα, δεν απομονώνονται, δεν παρουσιάζουν ψυχολογικά προβλήματα, μειώνονται οι δυσκολίες επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους και παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις.

Η συνεργασία των μαθητών και οι ομαδικές εργασίες αποτελούν το κύριο γνώρισμα της μεθοδολογίας Project. Από το δεύτερο στάδιο τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες εργασίας και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει μόνη της και με τον τρόπο που επιθυμεί την επεξεργασία του θέματος που αναλαμβάνει.

Η συνεργασία των μαθητών πραγματοποιείται σε όλα τα επόμενα στάδια. Εργάζονται από κοινού στο σχολείο και πολλές φορές ακόμη και στο σπίτι. Συγκεντρώνουν τις πληροφορίες από τις διάφορες πηγές και στη συνέχεια αναλύουν και συνθέτουν το θέμα όλοι μαζί. Χωρίζουν το κύριο θέμα της ομάδας σε επιμέρους θέματα και αναλαμβάνει ο καθένας τον δικό του τομέα, που αποτελεί μέρος του θέματος που ανέλαβε η ομάδα και είναι υποχρεωμένοι να παρουσιάσουν σε συγκεκριμένο χρόνο τις πληροφορίες που θα επεξεργαστούν όλοι μαζί.

Οι μαθητές ανταλλάσσουν απόψεις, διαφωνούν ή συμφωνούν, επικοινωνούν μεταξύ τους και βρίσκουν τις λύσεις που κάθε φορά το σύνολο της ομάδας κάνει αποδεκτές. Οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο ενεργοποιούνται, αναλαμβάνουν ευθύνες και μαθαίνουν να εργάζονται συλλογικά.

Η σύνδεση του Σχολείου με τη ζωή

Βασική θέση της σύγχρονης Παιδαγωγικής είναι η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και τις πραγματικές καταστάσεις που βιώνει το παιδί εκτός του σχολείου (Dewey, 1982, σ. 33-51). Η ανάγκη αυτή προέκυψε από τη διαπίστωση ότι το σχολείο με τη μορφή που είχε δε βοηθούσε στην κοινωνικοποίηση των μαθητών ούτε στη γνωριμία με το περιβάλλον του, αφού ο μοναδικός σκοπός του ήταν πάντα η παροχή γνώσεων.

Η σύνδεση του σχολείου με τη ζωή και τις πραγματικές κοινωνικές καταστάσεις φέρνει μεγάλες αλλαγές στην όλη διαδικασία της εκπαίδευσης. Το σχολείο σταματά να λειτουργεί σαν ένα κλειστό σύστημα, ξεκομμένο από την κοινωνία και γίνεται προπαρασκευαστικό της ζωής. Προετοιμάζει δηλαδή το παιδί για τη μεγάλη κοινωνία (Roehrs, 1984, σ. 5). Η νέα αυτή προσέγγιση της διδασκαλίας αποβάλλει τον συσσωρευτικό χαρακτήρα της Παιδείας και μετατρέπει τους μαθητές σε δυναμικούς και ενεργητικούς. Στοιχεία και γεγονότα της καθημερινής, κοινωνικής ζωής του παιδιού προσεγγίζονται μεθοδικά και ενεργητικά από τον μαθητή και συμπληρώνουν την αγωγή του. Το κέντρο βάρους μεταφέρεται από την ποσότητα της ύλης στην ποιότητα, την έρευνα, την εποπτεία, την εμπειρία, τη βίωση. Επιβάλλεται αναδιάρθρωση του Αναλυτικού Προγράμματος και προσαρμογή του στην πρακτική εφαρμογή των γνώσεων (Μπαλάσκας, 1984, σ. 113-137).

Με τον τρόπο αυτό το χάσμα μεταξύ σχολείου και κοινωνίας μικραίνει και το σχολείο προσφέρει γνώσεις, εμπειρίες και πρακτικές χρήσιμες για τη ζωή του παιδιού (Dewey, 1982, σ. 9-14). Μετατρέπεται σε σπέρμα για την κοινωνική ζωή και χαρακτηρίζεται από δραστηριότητες που αντικατοπτρίζουν τη ζωή στη μεγαλύτερη κοινωνία (Dewey, 1913, σ. 51). Αυτός, εξάλλου, οφείλει να είναι ο ρόλος του, να είναι κάτι περισσότερο από την απλή προσαρμογή του ατόμου στην κοινωνία και στους κανόνες της. Να δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα εξόδου από τον χώρο απομόνωσης του σχολείου (Κοσσυβάκη, 1998, σ. 166), να δημιουργεί τέτοιες προσωπικότητες που να αναλύουν την κοινωνική ζωή, να ασκούν κριτική και να ανοίγουν νέες προοπτικές στην πορεία της.

Το στοιχείο αυτό, η σύνδεση δηλαδή του Σχολείου με τη ζωή αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της μεθοδολογίας Project. Η σύνδεση αυτή επιτυγχάνεται τόσο θεωρητικά όσο, κυρίως, πρακτικά. Από το πρώτο στάδιο, της αφόρμησης, αρχίζει να συνδέεται κάθε γεγονός με την κοινωνική του διάσταση. Το ίδιο συμβαίνει και στο στάδιο της συζήτησης, όπου τα παιδιά μεταφέρουν προσωπικές εμπειρίες.

Αυτό όμως που δίνει κοινωνική διάσταση στη διδακτική προσέγγιση της μάθησης είναι η μεταφορά στους χώρους του Σχολείου της ίδιας της ζωής. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την κοινωνία, με τα ίδια τα γεγονότα, τα φαι-

νόμμενα και τα πρόσωπα που ήδη μελέτησαν θεωρητικά. Αγγίζουν τα αντικείμενα, τα ερευνούν από κοντά, τα φωτογραφίζουν, τα βιντεοσκοπούν, τα εξετάζουν.

Όταν πρόκειται για πρόσωπα, έρχονται σε επαφή μαζί τους, συζητούν, παίζουν, ρωτούν, λύνουν απορίες, φορτίζονται συναισθηματικά. Όταν πρόκειται για γεγονότα, τα βλέπουν να διαδραματίζονται μπροστά τους, τα αναλύουν, ερευνούν και ανακαλύπτουν τις αιτίες, προσπαθούν να τα εξηγήσουν.

Η σύνδεση με τη ζωή επιτυγχάνεται με τον καλύτερο τρόπο μέσα από τη μεθοδολογία Project. Η μεθοδολογία αυτή προσπαθεί όχι μόνο να παρουσιάσει τη ζωή, αλλά και να παρέμβει με πρόθεση να την αλλάξει και να τη βελτιώσει (Χρυσανφίδης, 2000, σ. 52).

Η Διαθεματικότητα

Η Διαθεματικότητα, η ενιαιοποίηση δηλαδή της ύλης, η απόκτηση της γνώσης με διερευνητικό και βιωματικό τρόπο (Αγγελάκος, 2003, σ. 14) και η ολιστική προσέγγισή της, στηρίζεται στις σύγχρονες αντιλήψεις των παιδαγωγών του αιώνα μας, που είναι: Η ενότητα του κόσμου - η ενότητα του ανθρώπου - η ενότητα της γνώσης - η συνολική αντίληψη του παιδιού - η φυσικότητα της ψυχικής ζωής του παιδιού και η φυσικότητα της μάθησης (Τσιρίμπας, 1974, σ. 186). Πρώτος εισήγαγε τη μορφή αυτή διδασκαλίας ο Β. Otto¹. Ελεγε ότι *το μάθημα με όλη την τάξη είναι ακατάλληλο για να φέρει νέες ιδέες στους μαθητές. Πρέπει να γίνουν μικρότεροι κύκλοι μαθημάτων, κατά τη διάρκεια των οποίων τα παιδιά θα μπορούν να εκφράζονται και να κινούνται ελεύθερα, όπως ακριβώς κάνει και ο ενήλικας στην κοινωνία.*

Σε μια τέτοια διδασκαλία αποφεύγεται κάθε διάσπαση της ύλης, αποφεύγεται η διάκριση των ρόλων δασκάλου και μαθητή, δημιουργούνται ομάδες εργασίας, υπάρχει ελευθερία έκφρασης και κίνησης, οικοδομείται η έρευνα των μαθητών.

Η διαθεματικότητα δε διευκολύνει μόνο τη μάθηση αλλά και την αναβαθμίζει ποιοτικά, διότι οι διαδικασίες γενίκευσης, αφαίρεσης και σύνθεσης που συνεπάγεται η διαθεματική προσέγγιση, οδηγούν σε ανωτέρου επιπέδου μάθηση (Ματσαγγούρας, 1999, σ. 244-246). Επιπλέον, παρουσιάζει μία αδιάσπαστη ενότητα που ανταποκρίνεται στα δεδομένα της παιδικής αντίληψης, αφού το παιδί δυσκολεύεται να κατανοήσει τη διάσπαση της ύλης (Θεοφιλίδης, 1997, σ. 14-15).

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές απόψεις περί ενότητας του ανθρώπου και συνολικής αντίληψης του παιδιού απαιτούν, όπως ισχυρίζονται οι παιδαγωγοί, ενιαία αντιμετώπιση της διδασκαλίας. Να μαθαίνει, δηλαδή, το παιδί συνολικά τα διακτέα αντικείμενα, χωρίς να νομίζει ότι οι διάφορες γνωστικές περιοχές, όπως αυτές αποτυπώνονται με τα διάφορα μαθήματα, δε σχετίζονται μεταξύ τους. Οι απόψεις αυτές λαμβάνονται υπόψη κατά τη μεθοδολογία Project, η οποία διαρ-

θρώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ερευνούνται και να παρουσιάζονται όλες οι ενότητες διαθεματικά².

Κατά τη συζήτηση-πρώτο στάδιο, κατά τον σχεδιασμό εργασίας-δεύτερο στάδιο, κατά την έρευνα των ομάδων-τρίτο στάδιο, αλλά και κατά τα στάδια των επισκέψεων-δραστηριοτήτων και της παρουσίας οι μαθητές συζητούν και ερευνούν το θέμα, όχι με τη στενή του έννοια, αλλά συνδυάζοντάς το με όποια άλλα γνωστικά αντικείμενα είναι δυνατόν να συνδεθεί. Το μάθημα για παράδειγμα των Θρησκευτικών μπορεί να συνδεθεί με την ιστορία (π.χ. ιστορικά στοιχεία βυζαντινών ναών), τη γεωμετρία (σχήματα ναών), τη γεωγραφία (γεωγραφική κατανομή ναών), τον πολιτισμό (ζωγραφική, αρχιτεκτονική), τη γλώσσα (ασκήσεις γλωσσικές), την Πολιτική Αγωγή (πρότυπα συμπεριφορών) και με πολλά ακόμη γνωστικά αντικείμενα, ανάλογα με το μάθημα που εξετάζεται.

Ο δάσκαλος μπορεί να μνησεί τα παιδιά στον τρόπο αυτό εργασίας, αν και η ψυχροσύνη τους και ο τρόπος διάρθρωσης της βιωματικής αποκλείει κάθε άλλο χειρισμό εκτός από τη διαθεματική προσέγγιση.

Η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων δασκάλου-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους

Η σύγχρονη Παιδαγωγική Επιστήμη διαμόρφωσε τις συνθήκες που συντέλεσαν στη δημιουργία νέων διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ δασκάλου και μαθητών, διαφορετικών από αυτές που ίσχυαν στο παραδοσιακό σχολείο.

Ο δάσκαλος θεωρείτο ο μεταδότης και ο καταθέτης των γνώσεων, σύμφωνα με την τραπεζική έννοια της εκπαίδευσης³. Η παντοδυναμία και η παντογνωσία του ήταν χαρακτηριστικά ενός δασκάλου του παραδοσιακού, ονομαζόμενου αυταρχικού σχολείου. Ενός δασκάλου που χαρακτηριζόταν από *κενή ρητορεία, λατρεία της εξωτερικής λάμψης και θάμβος της ηχηρότητας* (Παπάς, 1990, σ. 70). Ο Παπανούτσος τον χαρακτηρίζει παντογνώστη, φωτισμένο, άνθρωπο που απειλεί, λοιδορεί, ειρωνεύεται τους μαθητές και απαιτεί τον σεβασμό τους (Παπανούτσος, 1976, σ. 13).

Στο σχολείο αυτό σκοπός της αγωγής ήταν η απομνημόνευση ύλης, η επιβολή στον μαθητή σωματικών ποινών, η αυστηρότητα, οι επιπλήξεις και η δημιουργία κλίματος απόλυτης ησυχίας στην τάξη και προσαρμογής στη ζωή. Σε ένα τέτοιο διαμορφωμένο, μη δημοκρατικό κλίμα εντοπιζόταν ένα χάσμα στις σχέσεις δασκάλου-μαθητή. Οι σχέσεις αυτές ήταν αντιπαιδαγωγικές, γιατί δεν ανταποκρίνονταν στις ανάγκες του παιδιού, αφού δεν πρόσφεραν αγάπη, ασφάλεια, καλοσύνη, ελεύθερη ζωή, αυτοπραγμάτωση (Κοσμόπουλος, 1990, σ. 80).

Σήμερα κυριαρχεί η άποψη για ένα σχολείο δημοκρατικό, στο οποίο καταργούνται οι παραδοσιακές λειτουργίες του, όπως αυστηρή πειθαρχία και τιμωρία.

Τη θέση τους καταλαμβάνουν οι ελεύθερες συζητήσεις μεταξύ μαθητών και δασκάλου⁴, το δημοκρατικό κλίμα της τάξης, η δυνατότητα των μαθητών να εκφράζονται χωρίς φόβο, η αποφυγή κάθε είδους τιμωρίας, η δυνατότητα ανάπτυξης κριτικής σκέψης και η ενθάρρυνση της δράσης, της φαντασίας και του στοχασμού (Ματσαγγούρας, 2000, σ. 226-234). Με τον τρόπο αυτό γεφυρώνεται το χάσμα στις σχέσεις δασκάλου-μαθητή και δημιουργείται αμοιβαία εκτίμηση και εμπιστοσύνη. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον ο μαθητής αυτονομείται και οδηγείται βαθμιαία στην ανεξαρτησία. Η ανεξαρτησία αυτή βοηθά τον μαθητή να *ωριμάσει μέσα του το αίσθημα της ευθύνης και η αντίληψη του χρέους*.

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον οφείλει πρώτα από όλα να προσαρμοστεί ο δάσκαλος, να αναγνωρίσει στον εαυτό του ένα ρόλο διαφορετικό από αυτόν που είχε για πολλά χρόνια υιοθετήσει. Να αντιληφθεί ότι βρίσκεται σε μία ισότιμη θέση με τον μαθητή και ότι ο ρόλος του είναι βοηθητικός, συμβουλευτικός, συνεργατικός και καθοδηγητικός. Οι σχέσεις αυτές δε νοούνται ως μορφές καταναγκασμού και πνευματικής υποτέλειας αλλά λειτουργούν στο πλαίσιο της ισοτιμίας και αμοιβαιότητας μεταξύ δασκάλου-μαθητή (Κογκούλης, 2000, σ. 135-140). Έχουν δε σκοπό να διαμορφώσουν ανθρώπους ώριμους, συνεργάσιμους, με κριτική σκέψη, οι οποίοι θα ερευνούν και θα ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση. Οι έτσι διαμορφούμενες σχέσεις δασκάλου-μαθητών θα συντελέσουν στη διαμόρφωση καλής ψυχολογίας του μαθητή, ο οποίος μέσα από τις φυσικές αυτές συνθήκες θα οδηγηθεί ευκολότερα στη μάθηση.

Στην παραδοσιακή διδασκαλία είχαμε κλειστά επικοινωνιακά συστήματα, όπου επικρατούσε η σχέση, κατά μονόδρομο τρόπο, πομπού-δέκτη και φυσικά παρεμποδιζόταν η ανάπτυξη αυτονομίας του παιδιού. Με τη μεθοδολογία Project προτείνεται μία διαδικασία αλληλεπίδρασης, στην οποία συμμετέχουν όλοι οι παράγοντες της εκπαίδευσης, δάσκαλος και μαθητής σε μία αμφίδρομη σχέση. Τα μέλη των ομάδων καταθέτουν απόψεις, επιχειρήματα, σκέψεις σε μία ισότιμη σχέση με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μεταφέρει τις δικές του απόψεις και σκέψεις, όχι προς εκτέλεση αλλά προς συζήτηση. Η αντίληψη που επικρατεί στη μεθοδολογία αυτή για τη σχέση δασκάλου-μαθητή, είναι όχι ο ένας εναντίον του άλλου, αλλά ο ένας πλάι στον άλλο (Schier-Loddenkemper, 1980, σ. 12). Μεγαλύτερη σημασία έχει η ανταλλαγή ιδεών και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και δασκάλου, παρά η μετάδοση γνώσεων, γιατί είναι αποδεκτό πια σήμερα ότι η επικοινωνία παράγει γνώσεις.

Κατά την εφαρμογή του Project ο δάσκαλος δεν είναι ο αυταρχικός, ο ηγέτης, ο πομπός των γνώσεων. Είναι ισότιμος με τους μαθητές του και αντί να προσπαθεί να επιβάλει τις δικές του απόψεις, αφήνει στους μαθητές του να κάνουν τις δικές τους προσεγγίσεις. Είναι ο συντονιστής της εργασίας των παιδιών, ο καθοδηγητής

και ο συνεργάτης τους. Δίνει συμβουλές μόνο όταν τις χρειάζονται και του τις ζητούν οι μαθητές του, λύνει απορίες, προσπαθεί να τους προβληματίσει και να τους οδηγήσει να ανακαλύψουν μόνοι τους τη γνώση. Η συνεργασία δασκάλου-μαθητή είναι γνήσια και ειλικρινής, χωρίς να υπάρχει ο παραμικρός φόβος από την πλευρά του μαθητή (Arnhardt, 2000, σ. 46).

Το κλίμα που επικρατεί στην τάξη είναι δημοκρατικό. Οι μαθητές μπορούν να εργάζονται με όποιον τρόπο οι ίδιοι θέλουν, να σηκώνονται και να πηγαίνουν στη βιβλιοθήκη ή να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, παρουσιάζοντας μία εικόνα εντελώς διαφορετική από αυτήν της παραδοσιακής διδασκαλίας. Έχουν, όμως, την υποχρέωση να είναι υπεύθυνοι και να ολοκληρώνουν την εργασία τους σε συγκεκριμένο χρόνο.

Η διαφορετική σχέση δασκάλου-μαθητών γίνεται φανερή τόσο στο στάδιο της συζήτησης, όπου τα παιδιά εκφράζονται ελεύθερα, χωρίς φόβο και άγχος, όσο και στο στάδιο της εργασίας των ομάδων, όπου η τάξη μετατρέπεται σε μία πραγματική κυψέλη δουλειάς, με τον δάσκαλο να παραμένει στο περιθώριο και να αφήνει τα παιδιά να εργάζονται αυτόνομα.

4. Επίλογος

Οι αρχές της σύγχρονης διδακτικής συμβάλλουν αποφασιστικά στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας και διευκολύνουν τη μάθηση. Η εφαρμογή τους, επομένως, θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση σε κάθε μεθοδολογία. Η μεθοδολογία Project, της οποίας η εφαρμογή επιχειρείται ολοένα και περισσότερο στο σύγχρονο σχολείο, αποτελεί ένα πεδίο όπου όλες οι διδακτικές αρχές μπορούν να ενταχθούν και να βρουν πλήρη εφαρμογή. Η παιδοκεντρικότητα, η αυτενέργεια, η εποπτεία, η εργασία κατά ομάδες, η σύνδεση του σχολείου με τη ζωή, η Διαθεματικότητα και η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων αποδείχθηκε ότι όχι μόνο χρηστικές και χρήσιμες είναι αλλά και αποτελούν κεντρικά σημεία της διδακτικής πράξης κατά την εφαρμογή του Project, βοηθώντας να γίνει η διδακτική διαδικασία εποικοδομητικότερη και να συνεισφέρει τα μέγιστα τόσο στον γνωστικό όσο και στον συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης των μαθητών.

Σημειώσεις

1. Ο Otto ήταν Γερμανός παιδαγωγός, κοινωνιολόγος και γλωσσολόγος. Εφάρμοσε την Ενιαία Διδασκαλία στο σχολείο του Lichterfelde και αυτή γινόταν 3-4 ώρες την εβδομάδα. Συγκεντρώνονταν όλα τα παιδιά του σχολείου σε κύκλο και συζητούσαν σε ομάδες διάφορα θέματα που πήγάζαν από το ενδιαφέρον τους.

2. Η διαθεματική προσέγγιση είναι μία μορφή διδασκαλίας, κατά την οποία καταλύονται τα όρια των καθιερωμένων διδακτικών αντικειμένων. Δεν υπάρχουν στεγανά μεταξύ των διαφόρων μαθημάτων, ούτε απόλυτη ανεξαρτησία και αυτονομία τους. Το περιεχόμενό τους ανασυγκροτείται γύρω από ζητήματα και θέματα, που έχουν πρωταρχική σημασία για τους μαθητές. Η γνώση, δηλαδή, δεν εμφανίζεται πολυμερισμένη και περιχαρακωμένη, στο πλαίσιο ανεξάρτητων διδακτικών αντικειμένων, αλλά ενιαιοποιημένη. Για τη Διαθεματική Διδασκαλία βλ. Η. Ματσαγγούρα, *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Αθήνα, Γρηγόρης, 2003.
3. Για την τραπεζική έννοια της εκπαίδευσης αναφέρει ο Θ. Γέρος στο έργο του: Βαθιές τομές στην εκπαίδευση, Αθήνα 1985, σ. 26-27. Σύμφωνα με αυτή ο δάσκαλος καταθέτει τις γνώσεις του στο ταμειυτήριο, που είναι οι μαθητές. Από άλλους ονομάζεται ταϊστική μέθοδος.
4. Για την ελεύθερη επικοινωνία δασκάλου μαθητή κατά τη διαλογική συζήτηση βλ. Χ. Βασιλόπουλο, *Διδακτική του μαθήματος των θρησκευτικών*, σ. 146-151. Ο Χ. Βασιλόπουλος αναφέρει ότι εκπαιδευτικός και μαθητές τοποθετούνται ανοιχτοί ο ένας απέναντι στον άλλο με αποτέλεσμα η συζήτηση να αποκτά προσωπικό χαρακτήρα, να μετατρέπεται δηλαδή από μέθοδο σε σχέση προσώπων.

Βιβλιογραφία

- Αγγελάκος, Μ. (2003). *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Arnhardt, G. (2000). *Der Lehrer, Bilder und Vorbilder*. Auer Donauwoerth.
- Βασιλόπουλος, Χ. (1993²). *Ο μαθητής ως κριτήριο του μαθήματος των θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Δελγκωνσταντής, Κ. (1990). *Η παιδαγωγική του Κάντ*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Δερβίσης, Σ. (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δερβίσης, Σ. (1999). *Σύγχρονη Γενική Διδακτική Μεθοδολογία της Διδασκαλίας-Μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Dewey, J. (1913). *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1924). *Τα σχολεία εργασίας*, μτφ. Μ. Γ. Μιχαηλίδου. Αθήνα: Εστία.
- Dewey, J. (1982). *Το σχολείο που μ' αρέσει*, μτφ. Μ. Μιχαλοπούλου. Αθήνα: Γλάρος.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματικότητα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Frey, K. (1986). *Η μέθοδος Project*, μτφ. Κ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Frey, K. (1991). *Die Projectmethode*. Weinheim: Beltz.

- Gaudig, H. (1924). Η σύγχρονος διδακτική, μτφ. Σ. Καλλιάφα. Εν Αθήναις: Δ. και Π. Δημητράκου.
- Gonschorek, G., & Schneider S. (2000). *Einfuehrung in der Schulpaedagogik und die Unterrichtsplanung*. Auer Donauwoerth.
- Kerschensteiner, G. (1928). *Η έννοια του σχολείου εργασίας*, μτφ. Δ. Γεωργακάκης. Αθήνα: Εστία.
- Klafki, W., Meyer, E., & Weber, A. (1981). *Gruppenarbeit im Grundschulunterricht*. Muenchen: Wilhelm Fink.
- Klippert, H. (1989). *Projectwochen*. Weinheim: Beltz.
- Κογγούλης, Ι. (2000). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κοσμόπουλος, Α. (1990). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική - Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1996²). *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδασκαλία-πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Meyer, H. (1995). *Didaktische Modelle*. Cornelsen: Verlag Scriptor.
- Μπαλάσκας, Κ. (1984). *Κοινωνική θεώρηση της παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπανδρέου, Α. (1993). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Λευκωσία: Κυριακίδη.
- Παπανούτσος, Ε. (1976). *Η παιδεία, το μεγάλο μας πρόβλημα*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Παπάς, Α. (1990). *Μαθητοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Roehrs, H. (1984). *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*, μτφ. Δεληκωνσταντή-Μπουζάκη. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Schier-Loddenkemper, H. (1980). *Schule als Instanz sozialer und kreativer Lernprozesser*. Muenchen: Reinhardt.
- Τσιρίμπας, Α. (1974). *Γενική Διδακτική*. Αθήνα: Ι. Χιωτέλη.
- Φλουρής, Γ. (1986). *Η αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χρυσafίδης, Κ. (2000). *Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.