



Π.3.1.3

Μεθοδολογία και διαδικασίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων στα Γλωσσικά μαθήματα

Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

ΛΑΜΠΡΟΣ ΠΟΛΚΑΣ & ΚΟΣΜΑΣ ΤΟΥΛΟΥΜΗΣ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Θεσσαλονίκη 2012



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΕΡΓΟΥ

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: Ι.Ν. ΚΑΖΑΖΗΣ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: ΒΑΣΙΛΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΗΣ

ΠΑΡΑΔΟΤΕΟ: Π.3.1.3 *Μεθοδολογία και διαδικασίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων στα Γλωσσικά μαθήματα*

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΠΑΡΑΔΟΤΕΟΥ: ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ

ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

<http://www.greeklanguage.gr>

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

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

Περιεχόμενα

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΤΠΕ), Λάμπρος Πόλκας	6
Πρόλογος	7
Κεφάλαιο Πρώτο: Στοιχεία θεωρίας στον σχεδιασμό σεναρίων διδασκαλίας.....	8
1. Διδακτικός σχεδιασμός	9
2. Μοντέλα διδακτικού σχεδιασμού	11
3. Σχεδιασμός και πολυγραμματισμοί	14
4. Μαθησιακός σχεδιασμός	18
5. Σενάριο διδασκαλίας: όροι, χρήσεις, διευκρινίσεις.....	23
6. Το σενάριο σύμφωνα με την προδιαγραφή IMS Learning Design.....	29
7. Η αρχιτεκτονική του σεναρίου στη «Μάθηση μέσω σχεδιασμού».....	32
Κεφάλαιο Δεύτερο: Στοιχεία μεθοδολογίας στον σχεδιασμό σεναρίων διδασκαλίας	35
1. Το σενάριο διδασκαλίας σε αφηγηματική μορφή.....	36
2. Διαγραμματική αναπαράσταση της ροής των δραστηριοτήτων.....	62
3. Αποτύπωση δομικών στοιχείων για κάθε δραστηριότητα.....	63
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Η ταξινόμια δραστηριοτήτων “The DialogPlus Learning ActivitiesTaxonomy”	67
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΝΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΜΕ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΤΠΕ), Κοσμάς Τουλούμης	70
Πρόλογος	71
1. Περιληπτική εκδοχή.....	72
2. Εισαγωγή	78



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



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

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

3. Διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα: οι έννοιες.....	78
4. Η διαθεματικότητα στο ελληνικό σχολείο. Διαθεματικότητα και Αρχαία Ελληνικά	80
5. Διαθεματικότητα και ΤΠΕ.....	84
6. Θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές των διαθεματικών σεναρίων μάθησης με αξιοποίηση των ΤΠΕ	88
7. Διαθεματικά σενάρια Αρχαίων Ελληνικών με χρήση ΤΠΕ	91
8. Δομή και διάρθρωση ενός διαθεματικού σεναρίου με αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία	94
9. Η συγκρότηση των Διαθεματικών Σεναρίων με βάση την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία: μια πρόταση	101
Βιβλιογραφία	110



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



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

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Περιεχόμενα εικόνων

Εικόνα 1 : Το μοντέλο ADDIE (Branch, 2009: 2)	13
Εικόνα 2: Τα έξι στοιχεία σχεδιασμού νοήματος (London Group, 2000: 26).....	16
Εικόνα 3: Ταξινομίες σεναρίων / μαθησιακών σχεδιασμών των Bennamar et al. 1996 και του AUTC-Learning Design Project.....	27
Εικόνα 4: Κύκλος ζωής σεναρίου (Pernin & Lejeune, 2006)	28
Εικόνα 5: Η δομή του στοιχείου «Μαθησιακός Σχεδιασμός» / Learning Design.....	29
Εικόνα 6: Μέθοδος και συστατικά στοιχεία στην προδιαγραφή IMS-LD (Kopper & Tattersall, 2005: 29).....	31
Εικόνα 7: Περιγραφή του διδακτικού προβλήματος.....	39
Εικόνα 8: Μοντέλα διδασκαλίας (Joyce, Weil & Calhoun, 2009).....	41
Εικόνα 9: Ταξινόμια θεωρητικών προσεγγίσεων (Mayes & de Freitas, 2005).....	42
Εικόνα 10: Όψεις παιδαγωγικής πρακτικής στη «Μάθηση μέσω Σχεδιασμού» (Kalantzis & Cope, 2008)	45
Εικόνα 11: Τάσεις διδασκαλίας της ΑΕΓΓ (Γιάννου, 2011).....	46
Εικόνα 12: Σύγκριση ταξινόμιας θεωρητικών προσεγγίσεων με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις της ΑΕΓΓ	47
Εικόνα 13: Σύγκριση της ταξινόμιας των στόχων κατά τον Bloom (1956) [αριστερά] και τους Anderson & Krathwohl (2001) [δεξιά].....	50
Εικόνα 14: Οι «γνωστικές διαδικασίες» στη Μάθηση μέσω Σχεδιασμού (Kalantzis & Cope, 2008).....	52
Εικόνα 15: Ο ρόμβος της γλώσσας (Κουτσογιάννης, υπό δημοσίευση).....	56
Εικόνα 16: Ρουμπρίκα αξιολόγησης (Πετροπούλου, 2011: 49).....	60
Εικόνα 17: Διαγραμματική ροή των δραστηριοτήτων	63
Εικόνα 18: Ταξινόμια εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (LADiE project)	65



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



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

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

**ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ
ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ
ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ
ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΤΠΕ), Λάμπρος Πόλκας**



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Πρόλογος

Αντικείμενο εργασίας του Πρώτου Μέρους της μελέτης αυτής είναι να παρουσιάσει στον ενδιαφερόμενο φιλόλογο εκπαιδευτικό βασικά στοιχεία θεωρίας και μεθοδολογίας, που μπορούν να ληφθούν υπόψη στη σχεδίαση σεναρίων διδασκαλίας με την υποστήριξη των ΤΠΕ στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (ΑΕΓΓ) στο Λύκειο. Η παραδειγματική εφαρμογή της θεωρητικής και μεθοδολογικής αυτής υποστήριξης του μαθήματος, με συγκεκριμένο κείμενο, προβλέπεται αυτονομημένη και ανεξάρτητη. Η μελέτη επιμερίζεται σε δύο κεφάλαια, τα οποία εξελίσσονται ως εξής:

Στο πρώτο κεφάλαιο συστήνονται και διευκρινίζονται (θεωρητικά και δικαιολογημένα με βάση τη διεθνή εργογραφία) όροι και ζητήματα που σχετίζονται με τον διδακτικό-μαθησιακό σχεδιασμό και το σενάριο διδασκαλίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο καθορίζονται τα δομικά στοιχεία που απαρτίζουν ένα σενάριο διδασκαλίας, τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν στη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο.

Λάμπρος Πόλκας



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Κεφάλαιο Πρώτο: Στοιχεία θεωρίας στον σχεδιασμό σεναρίων διδασκαλίας



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

1. Διδακτικός σχεδιασμός

Στις προσπάθειες που καταβάλλονται τα τελευταία χρόνια για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) συγκαταλέγονται οι πρακτικές εκείνες οι οποίες μετατοπίζουν το κέντρο ενδιαφέροντος από την καθολική μετάδοση του περιεχομένου της γνώσης στην εξατομικευμένη διαδικασία σχηματισμού της. Έτσι, ενώ παλαιότερα η χρήση των εκπαιδευτικών τεχνολογιών απέβλεπε στη στατική μετάδοση της γνώσης, σήμερα το ενδιαφέρον έχει μεταφερθεί στην υιοθέτηση δυναμικών προτύπων μάθησης και εκπαίδευσης, τα οποία, προωθώντας τη συμμετοχή, την επικοινωνία, τον διαμοιρασμό και τη συνεργασία, δίνουν έμφαση στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και στις αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Britain, 2004).

Από την άλλη μεριά, η διεύρυνση του διαδικτύου, των τεχνολογιών δεύτερης γενιάς (Web 2.0), των κινητών συσκευών, των ψηφιακών παιχνιδιών και των εικονικών περιβαλλόντων μάθησης στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν φέρει τους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας αντιμέτωπους με νέες προκλήσεις. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται να αποκτήσουν νέους γραμματισμούς, ώστε να παρέχουν τις κατάλληλες μαθησιακές ατραπούς στους εκπαιδευόμενους, προκειμένου να συνδυάζουν, με δημιουργικό και κριτικό τρόπο, τα παραδοσιακά μέσα με τους υπερπροσφερόμενους πόρους της ελεύθερης αγοράς. Αυτό ωστόσο προϋποθέτει, μεταξύ άλλων, τη μετατόπιση από τις διαισθητικές, κανονιστικές και στοχοκεντρικές, θεωρήσεις μετάδοσης της γνώσης στις τεκμηριωμένες και σχεδιαστικές, που δίνουν έμφαση στις μεθόδους οι οποίες απαιτούνται για την πραγμάτωση των εκπαιδευτικών στόχων.

Η συστηματική διαδικασία ενορχήστρωσης της μάθησης, μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός καθορίζει τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον για συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους επιδιώκοντας την επίτευξη ενός συγκεκριμένου (διδακτικού ή εκπαιδευτικού γενικότερα) στόχου δηλώνεται ως «διδακτικός σχεδιασμός» / instructional design (IEEE, 2001· Reigeluth, 1999: 6-7·



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Reigeluth & Carr-Chellman, 2009: 7-9· Chen, 2011). Προτιμάται επίσης συχνά η χρήση του όρου «εκπαιδευτικός σχεδιασμός» / educational design (Κοκονός, 2006: 8-12· Σάμψων 2006· Goodyear & Fang, 2009: 169· McKenney & Reeves, 2011: 20), προκειμένου να δηλωθεί, γενικότερα, το σύνολο των πρακτικών οργάνωσης, ανάπτυξης και υποστήριξης της μάθησης. Ο ειδικότερος όρος «διδακτικός σχεδιασμός» αναφέρεται στη χρήση των μέσων αφενός για διδακτικούς σκοπούς και των συστηματικών διαδικασιών σχεδιασμού αφετέρου για τη βελτίωση της διδασκαλίας (Reiser, 2001: 57).

Με αναλογικό πρότυπο τον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό ο διδακτικός στηρίχθηκε, από τη δεκαετία του '60 και έπειτα, στις αρχές του συμπεριφορισμού, της κυβερνητικής και της γνωστικής ψυχολογίας, και προσαρμόστηκε στη συνέχεια στην προγραμματισμένη λογική των υπολογιστών ενόψει της αποδοτικότητας στα εργασιακά περιβάλλοντα. Με την εξάπλωση της «Τεχνολογικά Υποστηριζόμενης Μάθησης» / Technology Enhanced Learning¹ ο διδακτικός σχεδιασμός απέκτησε συστημικό χαρακτήρα, με άμεσο πεδίο αναφοράς τον προσδιορισμό των μαθησιακών στόχων και, μέσω της ανάλυσης αναγκών, τη διερεύνηση των κατάλληλων μεθόδων και στρατηγικών για την επίτευξη των στόχων αυτών ανάλογα με το περιεχόμενο μάθησης και το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στις βασικές του πάντως εφαρμογές ο διδακτικός σχεδιασμός, μέσω κυρίως της «Προγραμματισμένης διδασκαλίας» / programmed instruction με την υποστήριξη του υπολογιστή, συνδέθηκε με τον αυστηρό έλεγχο των συνθηκών μάθησης, καθώς επίσης με την προβλεψιμότητα επίτευξης των διδακτικών στόχων, γεγονός που προσέδωσε στη σχετική θεωρία χαρακτήρα θετικιστικό και κανονιστικό.

Στην ευρύτερη έννοιά του σήμερα ο διδακτικός σχεδιασμός, ως διεπιστημονικός ακαδημαϊκός κλάδος, καλύπτει ποικιλία μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας, καθώς επίσης τις καταστάσεις μέσα στις οποίες οι αποφάσεις, οι μέθοδοι και οι στρατηγικές αυτές χρησιμοποιούνται (Seel & Dijkstra, 2004). Οι «πιθανο-κεντρικές» διαδικασίες που εκάστοτε υιοθετούνται για τον σχεδιασμό, την

¹ Ο σχετικός όρος χρησιμοποιείται εναλλακτικά προς τον παραδοσιακό «ηλεκτρονική μάθηση» / e-learning, δίνοντας έμφαση στους ποικίλους τρόπους με τους οποίους η τεχνολογία αποτελεί προστιθέμενη αξία στη μαθησιακή διαδικασία (Knight, 2009: 8).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ανάπτυξη και την υλοποίηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης και μάθησης μέσω της «Συστημικής προσέγγισης του διδακτικού σχεδιασμού» / Instructional Systems Design (ISD) αποτυπώνουν το συνεχές ενδιαφέρον των ειδικών να δημιουργήσουν πιο ανοιχτά και ευέλικτα προγράμματα, τα οποία, συνδυάζοντας τα εκπαιδευτικά μέσα και την ανάλυση συστημάτων με τις εποικοδομιστικές θεωρίες μάθησης, την έρευνα και την παιδαγωγική πρακτική, επιχειρούν να μετακινήσουν το ενδιαφέρον από την αυστηρή προσήλωση στην τεχνολογία στον σχεδιασμό της διδασκαλίας (Reigeluth, 2007· Carliner, 2008· Morrison & Anglin, 2012).

2. Μοντέλα διδακτικού σχεδιασμού

Γεφυρώνοντας τη διδακτική θεωρία με την καθημερινή διδακτική πρακτική, ο διδακτικός σχεδιασμός υλοποιείται σε φάσεις που ξεκινούν από την ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών και τη διατύπωση στόχων, εξελίσσονται στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και εργασιών και απολήγουν στην εφαρμογή και αξιολόγηση της όλης σχεδιασμένης διαδικασίας. Η εξελικτική αυτή πορεία αναπαριστάται με γραφικές απεικονίσεις, τα λεγόμενα «μοντέλα» διδακτικού σχεδιασμού, δίνοντας έμφαση στα δομικά συστατικά που τον απαρτίζουν και τις μεταξύ τους σχέσεις. Ανακλώντας τα μοντέλα αυτά (σε θεωρητικό πάντοτε επίπεδο), την υλοποιημένη πραγματικότητα μιας εκπαιδευτικής εφαρμογής, σειράς μαθημάτων ή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, βοηθούν τον εκπαιδευτικό ή τον ειδικό στον σχεδιασμό να εναρμονίσει τα θεμελιώδη στοιχεία της διαδικασίας με τις γενικότερες αρχές του διδακτικού σχεδιασμού.

Σήμερα χρησιμοποιούνται άφθονα μοντέλα διδακτικού σχεδιασμού (Gustafson & Branch, 2002, & 2007· Chen, 2011). Ανάλογα με τη θεωρία μάθησης στην οποία υπακούουν τα μοντέλα αυτά διακρίνονται στα παραδοσιακότερα συμπεριφοριστικά / γνωστικά, όπου προέχει η εξεικόνιση της πορείας προς το αποτέλεσμα / έλεγχο της μάθησης, και στα πιο σύγχρονα κονστрукτιβιστικά, τα οποία επιμένουν στην ανάδειξη της μαθησιακής διαδικασίας. Μερικά αντιπροσωπευτικά παραδείγματα (Κοκονός, 2006: 13-23· Σάμψων, 2006): στην

πρώτη κατηγορία ανήκουν τα μοντέλα: α) «Dick, Carey & Carey Instructional Systems Design» (των Dick, Carey & Carey, 2001)· β) «Morrison, Ross & Kemp ID model» (των Morrison, Ross & Kemp, 2004)· γ) των Gagne, Briggs & Wager (1992) «Principles of Instructional Design». Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσεται το μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού «4C/ID model» (των van Merriënboer, Clark, και de Croock, 2002).

Παρά τις επιμέρους διαφορές τους, τα προηγούμενα μοντέλα, προτείνοντας διαφορετικούς σχεδιαστικούς τρόπους της διδασκαλίας, καλύπτουν, καθένα σε διαφορετικό βαθμό, τις πέντε φάσεις της σχεδιαστικής διαδικασίας που έχει καθιερωθεί ως ADDIE (Εικόνα 1) – ακρωνύμιο που αναφέρεται στις εξής επιμέρους φάσεις (Κοκονός, 2006: 24-28· Branch, 2010: 3, 17-18):

1. Την Ανάλυση / Analysis: στη φάση αυτή ορίζεται το διδακτικό πρόβλημα, προσδιορίζονται και αξιολογούνται οι ανάγκες που το καθορίζουν, περιγράφονται τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων, ορίζονται οι σκοποί, οι στόχοι ή τα μαθησιακά αποτελέσματα με τα προαπαιτούμενα για την υλοποίησή τους και αναφέρονται τα στοιχεία του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου.

2. Τον Σχεδιασμό / Design: στη φάση αυτή εξειδικεύεται η ανάλυση του περιεχομένου σε επιμέρους μαθησιακές ενότητες ή στοιχεία, προσδιορίζονται τα απαιτούμενα βήματα για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων, καθορίζονται οι τρόποι αξιολόγησης, κατηγοριοποιούνται οι στόχοι και επιλέγονται η κατάλληλη διδακτική προσέγγιση, οι δραστηριότητες/εργασίες και ο τρόπος υλοποίησής τους, καθώς επίσης τα προσφερόμενα εργαλεία-μέσα και οι διαθέσιμοι πόροι που θα χρειαστούν.

3. Την Ανάπτυξη / Development, η οποία αναφέρεται στη «συγγραφή» και την παραγωγή του μαθησιακού περιεχομένου με βάση τις προηγούμενες φάσεις. Δημιουργούνται, δηλαδή, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες με βάση τις επιλεγμένες μεθόδους, καθώς επίσης το προς χρησιμοποίηση υλικό. Ακολουθεί ο τελικός έλεγχος, προκειμένου να διαπιστωθεί η επάρκεια των προηγούμενων διαδικασιών στην εξυπηρέτηση των επιδιωκόμενων στόχων.

4. Την Εφαρμογή / Implementation, η οποία συνδέεται με τη συνολική λειτουργία, στην πράξη, της εκπαιδευτικής εφαρμογής. Ουσιαστικά εφαρμόζεται σε αυτή τη φάση το πλάνο /σχέδιο της διδασκαλίας.

5. Την Αξιολόγηση / Evaluation, η οποία αποτιμά τη συνολική αποτυχία ή επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επανεξετάζονται έτσι και αποτιμώνται η ευστοχία του καθορισμού του περιεχομένου των προηγούμενων φάσεων και η επίτευξη των στόχων, ενώ υποδεικνύονται οι τυχόν βελτιώσεις /επεκτάσεις.



Εικόνα 1 : Το μοντέλο ADDIE (Branch, 2009: 2)



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

3. Σχεδιασμός και πολυγραμματισμοί

Στο πλαίσιο των «πολυγραμματισμών» / multiliteracies² στην εκπαίδευση, ο όρος «σχεδιασμός» / design³ είναι μείζων παιδαγωγική αρχή για τη δόμηση και την παραγωγή κάθε μορφής νοήματος, κυρίως της γλώσσας και των κειμένων. Ξεκίνησε, εξάλλου, το σχετικό πρόγραμμα με σκοπό να διερευνήσει «πώς τα κείμενα τοποθετούνται και παράγονται ιστορικά και κοινωνικά, δηλαδή με ποιον τρόπο είναι ‘σχεδιασμένα’ / designed τεχνήματα» (Kalantzis & Cope, 1999: 687): στον βαθμό που πιστεύεται, γενικότερα, ότι η μάθηση και η παραγωγικότητα είναι προϊόντα σχεδίων (δομών) σύνθετων συστημάτων των ανθρώπων, του περιβάλλοντος, της τεχνολογίας, της ιδεολογίας και των κειμένων.

Υπ’ αυτή την έννοια, ο όρος «σχεδιασμός» στο πρόγραμμα των πολυγραμματισμών, υποκαθιστώντας τους παραδοσιακούς «γραμματική», «γράψιμο» και «παραγωγή λόγου», συστήνει είτε την οργανωτική δομή (τη μορφολογία) των προϊόντων είτε τις αόρατες, εσωτερικές τους δομές, δηλ. τη διαδικασία του σχεδιασμού τους: εκφράσεις, λ.χ., «το σχέδιο του αυτοκινήτου» ή «το σχέδιο ενός κειμένου» αναφέρονται είτε στο πώς είναι σχεδιασμένα είτε στη διαδικασία του σχεδιασμού τους (The New London Group, 2000: 20· Kalantzis, et al., 2005: 41). Στο πλαίσιο αυτό ο σχεδιασμός στο πρόγραμμα των πολυγραμματισμών περιλαμβάνει (εκτός από τον συνήθη αρχιτεκτονικό σχεδιασμό ενός προϊόντος: λ.χ. τη θέση και τη σειρά που πρέπει να λάβουν τα διάφορα μέρη που συναποτελούν ένα σπίτι, ώστε αυτά να λειτουργούν ως σύνολα), την αισθητική, τον βαθμό αποτελεσματικότητας που έχουν και την προσαρμογή τους στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό και ειδικότερο τοπικό περιβάλλον. Συνιστά, κατ’ επέκταση, δυναμική διαδικασία που προϋποθέτει την αναζήτηση πηγών, επιλογή, συνδυασμό και σύνθεση και αποτελείται

² Ο όρος «πολυγραμματισμοί» / multiliteracies (Kalantzis & Cope, 1999: 681-682) περιγράφει δύο πλευρές της αναδυόμενης πολιτισμικής, θεσμικής και παγκόσμιας, τάξης: α) την αύξουσα σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας,· β) την επίδραση των νέων επικοινωνιακών τεχνολογιών στη διαμόρφωση του νοήματος, το οποίο πλέον παράγεται με τρόπους που όλο και περισσότερο είναι «πολυτροπικοί»: γλωσσικοί, οπτικοί, ηχητικοί, χωρικοί.

³ Ο όρος design αποδίδεται στα ελληνικά από τους μεταφραστές των κειμένων των εισηγητών των πολυγραμματισμών και της κοινωνικής σημειωτικής ως «σχέδιο» και ως «σχεδιασμός».



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



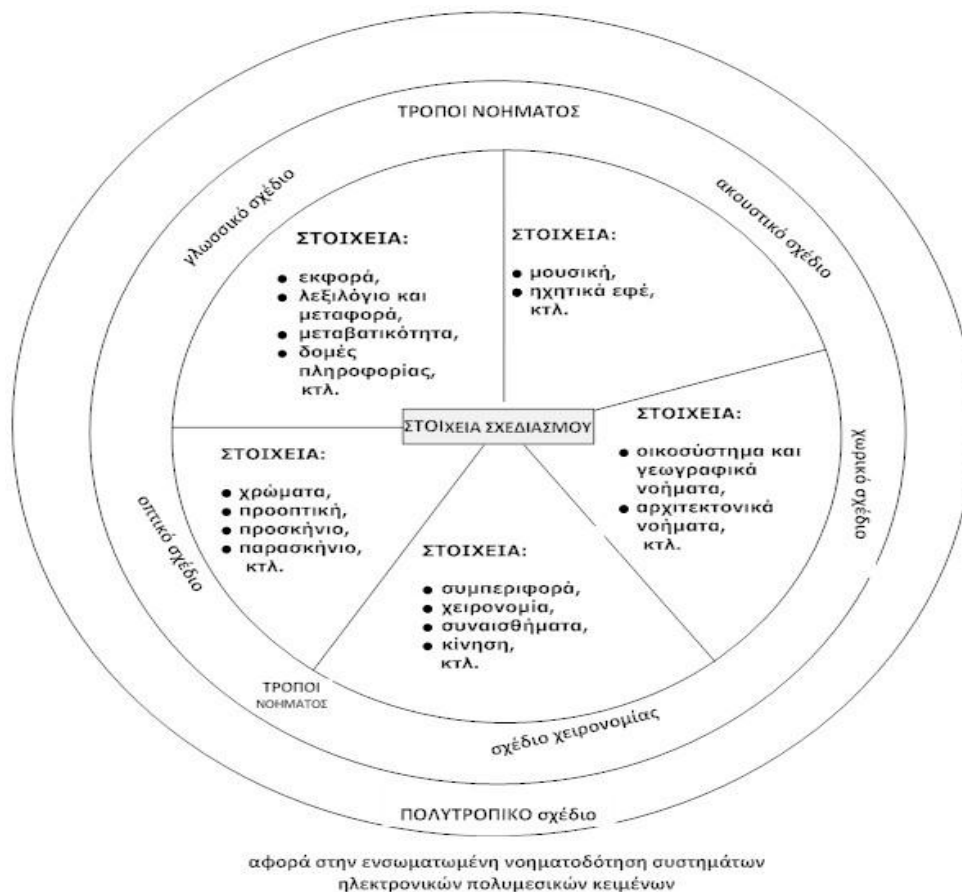
ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

από τρεις όψεις (Kalantzis, 1999: 687-688· The New London Group, 2000: 19-23· Χατζησαββίδης, 2003: 409):

- το «σχεδιασμένο» ή τα «διαθέσιμα σχέδια» / the designed - available designs: αναφέρεται στο σύνολο των προσδιοριζόμενων κοινωνικοπολιτισμικά διαθέσιμων πόρων οι οποίοι παράγουν νόημα·
- τον «σχεδιασμό» / designing: δηλώνει τη διαδικασία δημιουργικού μετασχηματισμού των διαθέσιμων πηγών, ώστε να ανταποκρίνονται σε κάποιο επικοινωνιακό γεγονός·
- το «ανασχεδιασμένο» / the redesigned: συνδέεται με το αποτέλεσμα του σχεδιασμού ως προϊόν ιστορικών και πολιτισμικών προτύπων.

Το πεδίο δράσης των «σχεδίων» νοήματος εντοπίζεται σε έξι κύριους (όχι οριστικούς πάντως και αποκλειστικούς), διαφορετικούς, σύνθετους και διασυνδεδεμένους, «τρόπους» νοήματος / modes (Εικόνα 2): το γλωσσικό, το οπτικό, το σχέδιο χειρονομίας, το χωρικό, το ακουστικό και το πολυτροπικό σχέδιο.

Το τελευταίο, το πολυτροπικό σχέδιο, είναι διαφορετικής τάξης από τα προηγούμενα, καθώς στα ηλεκτρονικά μέσα αναπαριστά τους τύπους των διασυνδέσεων ανάμεσα στα υπόλοιπα πέντε. Όλα πάντως τα προηγούμενα «σχέδια» με τα επιμέρους στοιχεία τους εννοούνται ως «εργαλεία», τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αξιολογηθούν οι λόγοι για τους οποίους γίνονται συγκεκριμένες επιλογές σχεδίου μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια και συγκεκριμένες περιστάσεις. Η περιγραφή τους αποβλέπει στο να δοθεί στον εκπαιδευτικό κόσμο η δυνατότητα κατανόησης του τρόπου με τον οποίο οι τύποι νοήματος ενεργοποιούνται σε διαφορετικά περιβάλλοντα – ιδιαίτερα μέσα στα μεταβαλλόμενα συμφραζόμενα που δημιουργούν οι ΤΠΕ, καθώς επίσης στα ποικίλα και διαπολιτισμικά συμφραζόμενα μέσα στα οποία χρησιμοποιείται η γλώσσα (Kalantzis, 1999: 688· The New London Group, 2000: 25).



Εικόνα 2: Τα έξι στοιχεία σχεδιασμού νοήματος (London Group, 2000: 26)

Το πρόγραμμα των πολυγραμματισμών στηρίχθηκε στις προτάσεις των θεωρητικών της κοινωνικής σημειωτικής, για τους οποίους ο σχεδιασμός περιγράφει το αναδυόμενο, νέο πολυτροπικό μοντέλο επικοινωνίας, όπου το νόημα παράγεται και μεταδίδεται μέσω της συλλειτουργίας πολλών σημειωτικών συστημάτων (λ.χ., της εικόνας, του ήχου, του λόγου, της κίνησης, των χειρονομιών, του χρώματος ή της γραφής). Ειδικότερα, ο σχεδιασμός αποτελεί ένα από τα τέσσερα «επίπεδα» / strata παραγωγής νοήματος. Τα άλλα τρία είναι ο «λόγος» / discourse (ως κοινωνικά κατασκευασμένη γνώση), η «παραγωγή» / production και η «διανομή» / distribution (Kress & van Leeuwen 2001: 4· Κουτσογιάννης, 2005).

Ο κεντρικός ρόλος του σχεδιασμού προκύπτει από την ενδιάμεση θέση που καταλαμβάνει ανάμεσα στο περιεχόμενο και στην έκφραση, καθώς «είναι η νοηματική πλευρά της έκφρασης και ταυτόχρονα η εκφραστική πλευρά του



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

νοήματος» (Kress & van Leeuwen, 2001: 5). Ως ανεξάρτητος από τα μέσα υλοποίησης ο σχεδιασμός οργανώνει καταρχήν αυτό που πρόκειται να διατυπωθεί, λειτουργώντας ως οδηγός για την παραγωγή ενός προϊόντος (Kress & van Leeuwen 2001: 50). Παράλληλα, ο «λόγος» τοποθετείται μέσα σε ένα επικοινωνιακό περιεχόμενο, με βάση τους διαθέσιμους σημειωτικούς πόρους, και καθορίζονται επιπρόσθετα οι «τρόποι» / modes που θα χρησιμοποιηθούν, προκειμένου να υλοποιηθούν συγκεκριμένες πτυχές της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης (Kress & van Leeuwen 2001: 5· Κουτσογιάννης, 2005: 625-626).

Καθώς η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση διεξάγεται σήμερα σε καθεστώς αστάθειας, προσωρινότητας και ρευστότητας, ο σχεδιασμός εννοείται, καταρχήν, ως θεωρητική αρχή επικοινωνίας και νοήματος, που δίνει έμφαση στο πώς πραγματώνουν τα ενδιαφέροντά τους τα υποκείμενα μέσα στον κόσμο που τα ίδια ζουν (Kress 2010: 6). Εξαιτίας των μεταλλάξεων που έχουν υποστεί η γλώσσα, το κείμενο και η παραγωγή γραπτού λόγου σήμερα το ζήτημα δεν είναι *ποιες καλύτερες λέξεις, σε ποια καλύτερη διάταξη, να επιλέξω για την έκφραση των ιδεών μου*, αλλά ερωτήματα που σχετίζονται με την ικανότητα που έχει, ή πρέπει να αναπτύξει, κάποιος για να σχεδιάσει ένα πολυτροπικό κείμενο, όπως τα εξής: *Πώς θα διανείμω τις πληροφορίες / περιεχόμενο ανάμεσα στους διαθέσιμους σ' εμένα σημειωτικούς τρόπους, συμπεριλαμβανομένης και της γλώσσας, και οι οποίοι θα δημιουργήσουν συγκεκριμένα αποτελέσματα για το κοινό στο οποίο απευθύνομαι;* (Kress, 2000: 119)· ή, γενικότερα: *ποιους τρόπους να χρησιμοποιήσω, σε ποια τμήματα της διδασκαλίας μου, πώς να διευθετήσω το περιεχόμενο (λ.χ. να το σχεδιάσω σε μια μακρά διαδοχική δομή;) και πώς να διευθετήσω το σύνολο των τρόπων στη δομή αυτή;* (Kress & van Leeuwen 2001: 51).

Ο σχεδιασμός, κατ' επέκταση, βασίζεται στην πλήρη επίγνωση των δυνατοτήτων των διαθέσιμων πόρων, στις σχέσεις μεταξύ τους, όταν χρησιμοποιούνται, και στα ενδιαφέροντα του σχεδιαστή/τριας που μετασχηματίζει, δημιουργεί και ανανεώνει (Kress, 2000: 120). Η γνώση των δυνατοτήτων των διαθέσιμων σημειωτικών πόρων (που διαμορφώνονται πολιτισμικά) –είτε πρόκειται για προφορικό ή γραπτό γλωσσικό κείμενο, είτε πρόκειται για κείμενο οπτικό ή



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

μουσικό— φέρνει στο προσκήνιο επιλογές που υιοθετούνται σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά περιβάλλοντα ή περιστάσεις, και αποτελούν την προσωπική (υπό μία έννοια) απάντηση του/της σχεδιαστή/-τριας στις απαιτήσεις του επικοινωνιακού γεγονότος (Kress, 2000: 122).

Είναι προφανές ότι ο σχεδιασμός στην προβληματική αυτή δεν είναι μόνο μια μεταφορά για την οργάνωση ενός μαθήματος ή προγράμματος, που πραγματοποιούνται με βάση κανονιστικές, συμβατικές και κλειστές, παραμέτρους. Αποτελεί (κυρίως) μια μορφή «δημιουργικότητας» / agency (Κουτσογιάννης, 2011δ: 33), περιλαμβάνοντας το υλικό όλων των σκόπιμων παιδαγωγικών δράσεων, των διδακτικών πλαισίων και των οργανωτικών τύπων της εκπαίδευσης (Kalantzis, et al., 2005: 41). Υπογραμμίζει, επιπρόσθετα, τον ενεργητικό ρόλο που διαδραματίζει ο σχεδιαστής/τρια, με βάση τα ενδιαφέροντά του, στη δημιουργία νέου, μετασχηματισμένου περιεχομένου με βάση τους υπάρχοντες πόρους παρά στην αναπαραγωγή του παλαιού (Kress 2000α: 158).

4. Μαθησιακός σχεδιασμός

Ως γενικότερος, με διαφορετική εστίαση και πιο πρόσφατος σε σχέση με τον διδακτικό, χρησιμοποιείται σήμερα και ο όρος «μαθησιακός σχεδιασμός» / learning design. Ο διδακτικός σχεδιασμός εξυπηρετεί ανάγκες συγκεκριμένων ακροατηρίων και περιβαλλόντων, διακρίνοντας, κατά κάποιον τρόπο, τον σχεδιαστή-παραγωγό από τον εκπαιδευόμενο-καταναλωτή. Αντίθετα, ο μαθησιακός σχεδιασμός, που προέκυψε από τον διδακτικό και χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια, αναφέρεται στο σύνολο των εργαλείων, πόρων, μεθόδων και πρακτικών που υποστηρίζουν τη δυναμική και συνεχώς ανοιχτή διαδικασία ενορχήστρωσης της μάθησης, υπολογίζοντας στον ενεργητικό ρόλο όλων των εμπλεκόμενων στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία (Beetham & Sharpe, 2007: 8· Conole, 2010: 7· Conole, 2012: ch. 1). Κατά μία διαφορετική άποψη (Britain, 2007: 104), ο πρώτος, ο παραδοσιακότερος όρος, δίνει



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

έμφαση στα «μαθησιακά αντικείμενα» / learning objects,⁴ ενόψει του πώς θα διδαχθεί το περιεχόμενο μιας συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας. Ο δεύτερος όρος, αντίθετα, εστιάζει στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενόψει του πώς οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να μάθουν μια συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. Στην τελευταία αυτή περίπτωση ο μαθησιακός σχεδιασμός συλλαμβάνει με έναν πιο ολιστικό τρόπο τη μάθηση και την εκπαίδευση, αντιπαρατιθέμενος κριτικά στον διδακτικό, στον βαθμό που οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις με βάση τα μαθησιακά αντικείμενα δίνουν έμφαση στη μετάδοση του περιεχομένου παρά στο τι οι εκπαιδευόμενοι κάνουν.

Η έρευνα ως προς τον μαθησιακό σχεδιασμό αποσκοπεί στο να καλυφθεί το κενό που παρατηρείται ανάμεσα στις «δυνατότητες» (affordances) των τεχνολογιών του «δεύτερου ιστού» (web 2.0) και στην πραγματική τους υπο-χρησιμοποίηση στο σχολικό και ακαδημαϊκό περιβάλλον. Ενδιαφέρει, με άλλα λόγια, η σύγκλιση ανάμεσα στα μέσα που ευνοούν την ενεργό συμμετοχή, τη συνεργασία, τον διαμοιρασμό, τη διεπίδραση και τη συλλογική κατασκευή με τις εποικοδομιστικές, «τοποθετημένες» / situated, διαλογικές και διερευνητικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Στο νέο αυτό, ανοιχτό και εξαιρετικά σύνθετο, πλαίσιο ο μαθησιακός σχεδιασμός, στην ευρεία έννοιά του, αποτελεί μεθοδολογία που υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς να πάρουν τεκμηριωμένες και παιδαγωγικά αξιόπιστες αποφάσεις για το πώς να προχωρήσουν στην οργάνωση της διδασκαλίας ενός μαθήματος ή προγράμματος, αξιοποιώντας αποτελεσματικά τους κατάλληλους πόρους. Αυτό σημαίνει ότι σχεδιάζονται, με σαφή, τεκμηριωμένο και διαμοιράσιμο τρόπο, όλα τα επίπεδα της μαθησιακής διαδικασίας: από τους πόρους και τις δραστηριότητες μέχρι το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών (Conole, 2012: ch. 2).

Δύο, τουλάχιστον, είναι τα βασικά πλεονεκτήματα που καταλογίζονται στην αξιοποίηση του μαθησιακού σχεδιασμού στην εκπαιδευτική διαδικασία (Britain, 2007: 104· Cross & Conole, 2009· Conole, 2012: ch. 2). Κατά πρώτο λόγο, παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναστοχαστεί, σε ένα βαθύτερο και δημιουργικό επίπεδο, πώς να προγραμματίσει και να οργανώσει με τεκμηριωμένο τρόπο τις

⁴ Ως «μαθησιακό αντικείμενο» / learning object εννοείται η οποιαδήποτε, ψηφιακή ή και μη ψηφιακή, οντότητα-πόρος, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη μάθηση, την εκπαίδευση ή την εξάσκηση (IEEE, 2002: 6). Ένα από τα πιο γνωστά αποθετήρια ψηφιακών μαθησιακών αντικειμένων είναι το MERLOT.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

μαθησιακές δραστηριότητες (είτε στο επίπεδο της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου είτε στο επίπεδο εφαρμογής ενός ολόκληρου προγράμματος), προσαρμόζοντάς τες στις εκάστοτε διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Κατά δεύτερο λόγο, τα αποτελεσματικά σχέδια, ως καλές πρακτικές, μπορούν να αναθεωρηθούν, να διαμοιραστούν και να επαναχρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές διδακτικές περιστάσεις.

Στην ειδικότερη τεχνολογική του εκδοχή ο «μαθησιακός σχεδιασμός» περιγράφει την/τις αναπαράσταση/σεις της μαθησιακής διαδικασίας και τα αποτελέσματά της μέσω μιας σημειογραφικής γλώσσας, με τρόπο συνεπή, κατανοητό και τεκμηριωμένο, που να μπορεί να αναπαραχθεί και να επαναχρησιμοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό (Agostinho, 2009: 3). Το ενδιαφέρον προς αυτή την κατεύθυνση επικεντρώνεται στην ενοποίηση, με βάση τεκμηριωμένα κοινά πρότυπα-προδιαγραφές, των μηχανισμών άρθρωσης και των συγκεκριμένων τρόπων αναπαράστασης των σχεδιασμών (Bennett et al., 2007· Conole 2010: 10). Ωστόσο, μέχρι σήμερα, παρά τις σημαντικές πρωτοβουλίες που έχουν αναληφθεί από οργανισμούς και ακαδημαϊκά ερευνητικά ιδρύματα της Ευρώπης κυρίως (Ολλανδίας, Αγγλίας) και της Αυστραλίας (Conole 2010: 10-12), ρευστός παραμένει ο τρόπος με τον οποίο οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αναπαραστήσουν τις σχετικές ιδέες τους μέσω των κατάλληλων σχεδίων στα περιβάλλοντα της ηλεκτρονικής μάθησης. Έτσι, το εγχείρημα της ανεύρεσης μιας «κοινής γλώσσας», που να ενοποιεί τις ετερόκλητες προδιαγραφές στο τεχνολογικό επίπεδο και να παρέχει την κατάλληλη τεκμηρίωση των τρόπων αναπαράστασης του μαθησιακού σχεδιασμού βρίσκεται σε πρώιμο ακόμη στάδιο (Agostinho, 2009: 3, 15).

Ανεξάρτητα από τις εναλλακτικές του ονομασίες (λ.χ. «μάθηση μέσω σχεδιασμού» / Learning by Design: Kalantzis & Cope, 2008) και «σχεδιασμός για τη μάθηση» / Design for Learning: Beetham & Sharpe, 2007: 7 & 11· Conole, 2012), ο «μαθησιακός σχεδιασμός» / learning design μπορεί να αναφέρεται (Cross & Conole: 2009· Agostinho, 2009: 4· Cameron, 2009: 20):

1. Στη διαδικασία με την οποία σχεδιάζονται και δομούνται στη διαδοχή τους οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

διαδικασία. Η έμφαση στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων δεν σημαίνει την απλή περιγραφή-ονομασία των εργασιών που απαιτούνται, αλλά τη συστηματική σκέψη όσον αφορά το πώς οι εκπαιδευόμενοι (ο καθένας από τους οποίους μπορεί να δουλεύει με τον δικό του τρόπο) εμπλέκονται ως ενεργοί συμμετέχοντες σε αυτές τις εργασίες. Εξάλλου, ο μαθησιακός σχεδιασμός δεν αναδεικνύει μόνο τη διαδοχή των δραστηριοτήτων, αλλά εκφράζει και τις σχέσεις που συντηρούνται ανάμεσά τους. Οι σχέσεις αυτές ανακλούν την παιδαγωγική πρόθεση του σχεδιασμού, δικαιολογώντας παράλληλα το γιατί οι συγκεκριμένες δραστηριότητες εφαρμόζονται με αυτόν τον τρόπο και όχι με κάποιον άλλον (Falconer & Littlejohn, 2009: 24).

2. Στο προϊόν της σχεδιαστικής διαδικασίας, που περιλαμβάνει την τεκμηρίωση, τις αναπαραστάσεις, το σχέδιο ή την κατασκευή που δημιουργείται είτε κατά τη διάρκεια της σχεδιαστικής διαδικασίας είτε αργότερα. Τα προϊόντα αυτά μπορεί να είναι κάθε είδους εργαλεία ή πόροι που υποστηρίζουν τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Η υποστήριξη, συγκεκριμένα, μπορεί να εκφράζεται:

2.1. Με μοντέλα πρακτικής, τα οποία, ως «διαμεσολαβητικά τεχνήματα» / mediating artefacts (Falconer & Littlejohn, 2009: 21· Conole, 2009: 191· Conole, 2012: ch. 6), αποτυπώνουν τη δομή και την ενορχήστρωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων, αναπαριστώντας τις αποτελεσματικές και καλές πρακτικές. Ενδεικτικά και μόνον, ως παραδειγματικές περιπτώσεις (Agostinho, 2009: 5-10) που έχουν αναπτυχθεί μέχρι σήμερα με βάση ένα «προτυποποιημένο» / standard τρόπο περιγραφής και τεκμηρίωσης του μαθησιακού σχεδιασμού, αναφέρονται οι εξής εφαρμογές / προδιαγραφές:

Το λογισμικό Learning Activity Management System (LAMS): παρέχει τη δυνατότητα στον χρήστη να σχεδιάσει και μαζί να εκτελέσει στο διαδίκτυο μαθησιακές δραστηριότητες σε ένα οπτικό περιβάλλον συγγραφής (Dalziel, 2008).

Τα σχεδιαστικά χνάρια / design patterns: αποτυπώνουν τον πυρήνα της λύσης ενός προβλήματος με τρόπο που να μπορεί η λύση αυτή να χρησιμοποιηθεί άπειρες φορές, χωρίς να εφαρμοστεί ο ίδιος τρόπος δεύτερη φορά (Goodyear & Retalis, 2010: 14-16).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Η προδιαγραφή Instructional Management Systems - Learning Design (IMS-LD): τεκμηριώνει τον μαθησιακό σχεδιασμό σε ένα «μορφότυπο» / format, που μπορεί να διαβαστεί από τον υπολογιστή (λ.χ., ένα αρχείο XML), έτσι ώστε να μπορεί να «παίξει», στη συνέχεια, για τον χρήστη με ένα συμβατό «player», με τον ίδιο τρόπο που ένας κώδικας HTML «παίξει» με ένα περιηγητή του διαδικτύου (Koper and Olivier 2004· Koper & Bennett 2008· Koper & Miao, 2009). Ο «Μαθησιακός Σχεδιασμός» / Learning Design, με κεφαλαία τα αρχικά γράμματα, χρησιμοποιείται συχνά για να δηλώσει αυτήν ακριβώς την τεχνολογική προδιαγραφή. Βασικό πλεονέκτημα της IMS-LD είναι ότι, ενοποιώντας τις υπάρχουσες προδιαγραφές, παρέχει ένα συμβολισμό, ανεξάρτητο από οποιαδήποτε πλατφόρμα και περιεχόμενο μάθησης, με βάση τον οποίο μπορούν να διαμοιραστούν και να επαναχρησιμοποιηθούν οι μαθησιακοί σχεδιασμοί όλων των παιδαγωγικών προσεγγίσεων και όχι μόνο μιας μεμονωμένης. Πρόκειται ωστόσο για σύνθετη προδιαγραφή, που απαιτεί ειδικές γνώσεις τεχνολογικών γλωσσών (λ.χ. της UML και της XML) για να υλοποιηθεί σε όλα της τα επίπεδα και να μπορεί ο μέσος εκπαιδευτικός να τη διαβάζει, να την κατανοεί και να την εφαρμόζει στο σύνολό της (Griffiths & Blat, 2005· Cameron, 2009: 21).

2.2. Με συγκεκριμένα παραδείγματα πρακτικών, που αποτυπώνονται στα σχέδια μαθημάτων ή στα εκτενέστερα σενάρια διδασκαλίας, για τα οποία γίνεται διεξοδικότερος λόγος στη συνέχεια.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

5. Σενάριο διδασκαλίας: όροι, χρήσεις, διευκρινίσεις

Στην εκπαιδευτική διαδικασία η υλοποίηση των φάσεων μιας πορείας, μαζί με τα επιμέρους δομικά στοιχεία (περιεχόμενο, εργαλεία ή πόρους), που ακολουθείται στον σχεδιασμό της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου μπορεί να αποτυπωθεί σε σενάρια διδασκαλίας. Στην προκειμένη περίπτωση ο όρος «σενάριο» / scenario, ως αντιδάνειο του λατινικού επιθέτου scenarius-a-um (= ο-η-το επί της σκηνής), μεταφέρει σημασίες και λειτουργίες των επιτελεστικών και παραστατικών τεχνών (λ.χ. του θεάτρου) στη διδακτική διαδικασία. Περιγράφει, κατά κανόνα σε αφηγηματική μορφή ή στον τύπο της ιστορίας, τον συγκεκριμένο τρόπο με τον οποίο προοδεύει οργανωμένη, μετά από κατάλληλο σχεδιασμό, μια δεδομένη μαθησιακή κατάσταση ή μαθησιακή ενότητα μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, με στόχο την οικοδόμηση συγκεκριμένης γνώσης.

Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εξελίσσεται το σενάριο εκτελούνται δραστηριότητες (απλές ή σύνθετες, μαθησιακές ή υποστηρικτικές) με μια συγκεκριμένη διαδοχή, προκειμένου να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι. Την εκτέλεση των δραστηριοτήτων αναλαμβάνουν άτομα ή ομάδες, με συγκεκριμένες ιδιότητες, που υποδύονται «ρόλους» (λ.χ. του δασκάλου ή του μαθητή), ενώ στην άσκηση των ρόλων βοηθούν τα εργαλεία και οι υπηρεσίες που είναι διαθέσιμα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Caroll, 2000: 46-48· Pernin & Lejeune, 2004: 251· Lankshear & Knobel, 2011: 96· Dagdilelis & Papadopoulos, 2010: 117· Μακρή κ.ά., 2006· Κουτσογιάννης, 2011α).

Ως γενική τεχνική στρατηγικού σχεδιασμού το σενάριο πέρασε νωρίς από τις στρατιωτικές στις οικονομικές επιχειρήσεις στον χώρο της πολιτικής και της τεχνολογίας. Σε όλες τις χρήσεις του σεναρίου υπόκειται η ιδέα ότι είναι προτιμότερο να σκέφτεται κανείς για το μέλλον στο παρόν, προκειμένου να αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα αυτό που θα συναντήσει μπροστά του αργότερα. Κατ' επέκταση, ο «σχεδιασμός με βάση το σενάριο» / scenario planning δεν είναι πρόβλεψη, ούτε οραματισμός ενός επιθυμητού μέλλοντος, αλλά σύλληψη του



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

μέλλοντος στο παρόν, καθιστώντας δυνατή τη διαχείριση ενός επικείμενου κινδύνου ή μιας αβεβαιότητας (van Notten, 2005: 18· Lindgren & Bandhold, 2009: 22-33).

Η αναλογία, ειδικότερα, του σεναρίου διδασκαλίας με τις παραστατικές τέχνες ισχύει στον βαθμό που ο σχεδιασμός με βάση το σενάριο είναι όπως η συγγραφή και το προβάρισμα ενός έργου, το οποίο συντάσσεται και δοκιμάζεται στο παρόν, ώστε να προκύψει μια επιτυχής «παράσταση». Εξάλλου, στο σενάριο αφηγούμαστε συγκεκριμένους και αξιόπιστους κόσμους με βάση τις υπάρχουσες και εγνωσμένες δυνάμεις μας και επιρροές, που είναι πιθανόν να κατευθύνουν το μέλλον προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση ανάλογα με το πώς αναπτύσσονται (Lankshear & Knobel, 2011: 94-95).

Το σενάριο έτσι δεν αποβαίνει μόνο σχεδιαστικό εργαλείο αλλά και μαθησιακό, επειδή η σκέψη που καταβάλλεται για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του υποστηρίζει τον δημιουργό του να:

- ορίσει ορθά προαπαιτούμενα, με συγκεκριμένο αλλά και ευλύγιστο τρόπο, προκειμένου να αντιμετωπίσει εξωτερικούς περιορισμούς·
- να κατανοήσει τη λογική μιας εξελικτικής διαδικασίας καθορίζοντας τους ρυθμιστικούς συντελεστές της·
- να αναλύσει ποικίλες πιθανότητες που του παρέχει το σχέδιο μέσα από εναλλακτικές όψεις καταστασιακών χρήσεων·
- να δοκιμαστεί ως προς την ικανότητά του να ασκήσει κάποιας μορφής επιρροή (Carroll, 2000: 69· Lindgren & Bandhold, 2009: 26).

Σημειώνεται εδώ ότι ο μεταφρασμένος όρος *σενάριο*, παραπέμποντας στον αγγλικό *script*, χρησιμοποιείται και στις γνωσιακές επιστήμες. Οι Schank & Abelson (1977: 17-19, 41) ονομάζουν «σενάρια» / *scripts* τις αποθηκευμένες στη μνήμη στερεότυπες ακολουθίες συμβάντων, οι οποίες ανασύρονται κάθε φορά, προκειμένου οι άνθρωποι να δώσουν νόημα στις πράξεις και στα γεγονότα του πραγματικού κόσμου, ή του κόσμου που εξελίσσεται μέσα στις αφηγήσεις (Πόλκας, 2008). Η δημιουργία του «σεναρίου» / *script* προϋποθέτει: αφενός την επαναληπτική συμμετοχή σε συγκεκριμένα στιγμιότυπα μιας κοινωνικής κατάστασης και αφετέρου την αφαίρεση /



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

γενίκευση των κοινών χαρακτηριστικών που διέπουν τα σχετικά στιγμιότυπα. Γνωστό είναι το σενάριο «εστιατόριο» των δύο ερευνητών.

Από τις γνωσιακές επιστήμες το «σενάριο» / script μεταφέρθηκε στον κλάδο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, όπου οι εκπρόσωποί της με τα «σενάρια συνεργασίας» / collaborative-cooperation scripts, περιγράφουν τη δομή και διαμόρφωση της «διεπίδρασης» / interaction που υφίσταται ανάμεσα σε ομάδες μαθητευόμενων, οι οποίοι συνεργάζονται στο πλαίσιο υποστηριγμένων (μερικώς ή ολικώς) από τον υπολογιστή συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης (O'Donnell & Dansereau, 1992· Weinberger et al., 2002· Kobbe et al., 2007· Dillenbourg & Jermann, 2007). Παραδειγματικές μορφές σεναριακών σχημάτων διεπίδρασης μεταξύ των μαθητευόμενων αποτελούν το «jigsaw σχήμα», το «σχήμα σύγκρουσης» / conflict schema, το «σχήμα διαπραγμάτευσης» / negotiation schema, το «ανταποδοτικό σχήμα» / reciprocal schema, κτλ.

Παρά τις εξωτερικές διαφορές που μπορεί να εμφανίζει η χρήση του σεναρίου στις γνωσιακές σπουδές και στην εκπαίδευση (King, 2007: 16-17), είναι προφανές ότι ο σχετικός όρος, συνδέοντας τη σχετική θεωρία με τη στρατηγική διδασκαλίας και γενικότερα με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, αναφέρεται σε γνωστικές (εσωτερικές και εξωτερικές) δομές που καθοδηγούν τα υποκείμενα μέσω συγκεκριμένων (γνωστικών και κοινωνικών) διαδικασιών.

Οι τυπολογίες ανάπτυξης των σεναρίων διδασκαλίας αφθονούν και ποικίλλουν (Bishop, et al., 2007). Στην Ελλάδα πρότυπα και παραδείγματα σεναρίων διδασκαλίας πρωτοκυκλοφόρησαν και εδραιώθηκαν στη συνέχεια με τις επιμορφωτικές δράσεις που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο του έργου «Οδύσσεια» (1999-2001), του Β' επιπέδου,⁵ των ΠΑΚΕ (για την επιμόρφωση των επιμορφωτών Β' επιπέδου), του Προγράμματος Μείζονος Επιμόρφωσης και πρόσφατα των ερευνητικών εργασιών / projects στην Α' λυκείου. Ο μορφότυπος και τα επιμέρους περιεχόμενά τους ανακλούν την ιδεολογία / φιλοσοφία των εκπαιδευτικών

⁵ Ο όρος «Β' επίπεδο» έχει επικρατήσει ως σύντομη αναφορά στο έργο «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη» του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του ΕΣΠΑ (2007-2013).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

περιβαλλόντων στα οποία εφαρμόζονται (και από τα οποία αναμφισβήτητα επηρεάζονται), καθώς επίσης τους διδακτικούς λόγους, τις διδακτικές πρακτικές και τις ταυτότητες εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων (Κουτσογιάννης, 2011α).

Η ταξινόμια των σεναρίων ποικίλλει, εξαρτώμενη από τον βαθμό εστίασης σε κάποια περιοχή και συγκεκριμένο τρόπο μάθησης. Οι Benammar et al. (2006) εντοπίζουν τρεις ενδεχόμενους τύπους σεναρίων:

1. τα «προσανατολισμένα στην έρευνα» / research-based, στα οποία προέχει η ενθάρρυνση των εκπαιδευόμενων να εξερευνούν και να χρησιμοποιούν πόρους και εργαλεία·
2. τα «προσανατολισμένα στο αποτέλεσμα» / product-based, που δίνουν έμφαση στην υλοποίηση ρεαλιστικών στόχων·
3. τα «προσανατολισμένα στη διεπίδραση» / interaction-based, τα οποία εστιάζουν στις στρατηγικές διαπραγμάτευσης που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευόμενων.

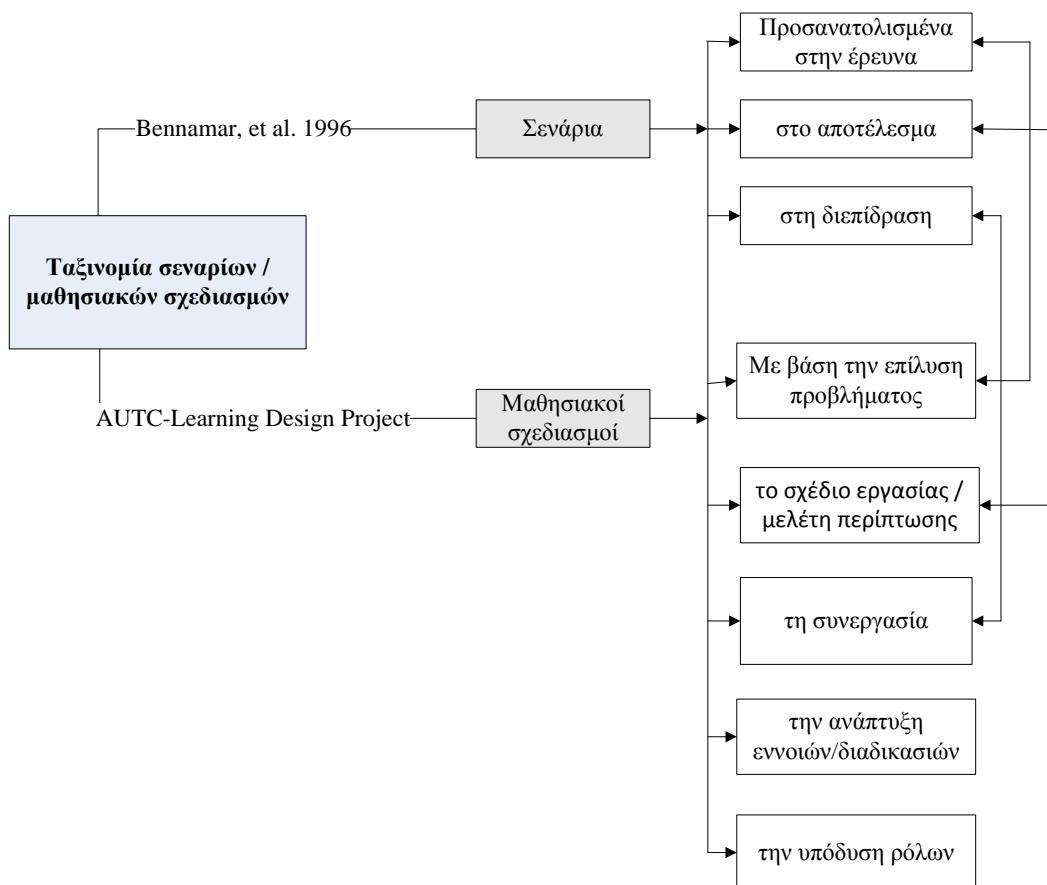
Στο πρόγραμμα AUTC – Learning Design Project, στο πλαίσιο του οποίου έχουν υλοποιηθεί παραδείγματα επαναχρησιμοποιήσιμου μαθησιακού σχεδιασμού υπό την εποπτεία του οργανισμού Australian Universities Teaching Committee, οι κατηγοριοποιήσεις των σχετικών εφαρμογών, ανάλογα με τη μαθησιακή τους εστίαση / learning focus, είναι πέντε (Εικόνα 3):

1. Οι «συνεργατικοί» / collaborative μαθησιακοί σχεδιασμοί, στο πλαίσιο των οποίων έμφαση δίνεται στη διεπίδραση και στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευόμενων·
2. Οι σχεδιασμοί που βασίζονται στην «ανάπτυξη εννοιών-διαδικασιών» / concept-procedure development, όπου προέχει η κατανόηση και η εμπέδωση εννοιών και/ή διαδικασιών·
3. Οι μαθησιακοί σχεδιασμοί «επίλυσης προβλήματος» / problem based learning, όπου το κέντρο βάρους πέφτει στη διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευόμενοι επιλύουν ένα πρόβλημα του πραγματικού κόσμου που τους τίθεται·

4. Οι μαθησιακοί σχεδιασμοί βασισμένοι στο «σχέδιο εργασίας» ή «στη μελέτη περίπτωσης» / project / case study, όπου η έμφαση δίνεται στη δημιουργία ή στην παραγωγή ενός τεχνήματος;

5. Οι μαθησιακοί σχεδιασμοί που εστιάζουν στην «υπόδυση ρόλων» / role play.

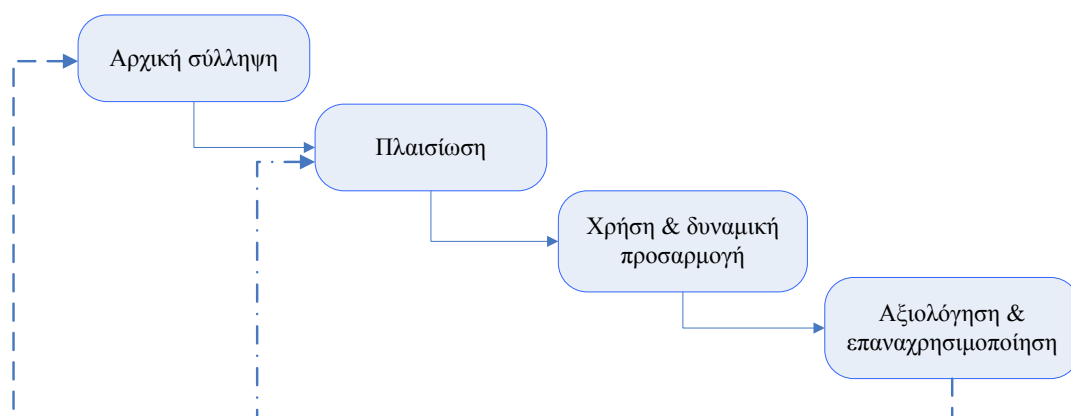
Είναι προφανές ότι οι προηγούμενες ομαδοποιήσεις δεν είναι μοναδικές και απόλυτες, καθώς στην εφαρμογή τους είναι δυνατόν να συλλειτουργούν δομικά στοιχεία από διαφορετικές μεταξύ τους ταξινομίες. Εξάλλου, οι αναπροσαρμογές του σεναρίου είναι αναπόφευκτες, επειδή ακριβώς ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας είναι αποτέλεσμα ανθρώπινων διεπιδράσεων σε πραγματικά μεταβλητά περιβάλλοντα.



Εικόνα 3: Ταξινομίες σεναρίων / μαθησιακών σχεδιασμών των Bennamar et al. 1996 και του AUTC-Learning Design Project

Οι συνεχείς τροποποιήσεις από τους εμπλεκόμενους στο σενάριο εκτείνονται σε όλες τις φάσεις του κύκλου ζωής ενός σεναρίου (Εικόνα 4), οι οποίες αποτελούνται κατά τους Pernin & Lejeune (2006: 3) από:

- την «αρχική σύλληψη» / initial conception του σεναρίου σε αφηρημένη μορφή, χωρίς να υπολογίζονται οι εκπαιδευτικές καταστάσεις που απαιτούνται για την υλοποίησή του·
- την «πλαisiώση-συγκειμενοποίηση» / contextualization: παιδαγωγική και τεχνική σύμφωνα με την οποία καθορίζονται οι όροι χρήσης ενός σεναρίου αφηρημένης μορφής σε ένα συγκεκριμένο ακροατήριο και εκπαιδευτικό πλαίσιο·
- τη «χρήση και δυναμική προσαρμογή» / use & dynamic adaptation, η οποία αντιστοιχεί στη χρήση του πλαisiωμένου πλέον σεναρίου, υποκείμενου σε προοδευτικές δυναμικές τροποποιήσεις καθώς διεκπεραιώνεται από διαφορετικούς τύπους ρόλων (δασκάλου ή μαθητή)·
- την «αξιολόγηση και επαναχρησιμοποίηση» / validation & reuse, στην οποία αξιολογούνται τα αποτελέσματα της προηγούμενης φάσης. Εδώ επίσης διαμορφώνονται οι όροι για την επικείμενη επαναχρησιμοποίηση σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Το σενάριο τώρα «αποπλαisiώνεται», παίρνει δηλαδή ξανά αφηρημένη μορφή, χάνοντας τα συγκεκριμένα στοιχεία που θα μπορούσαν να εμποδίσουν την επαναχρησιμοποίησή του σε διαφορετικά περιβάλλοντα.

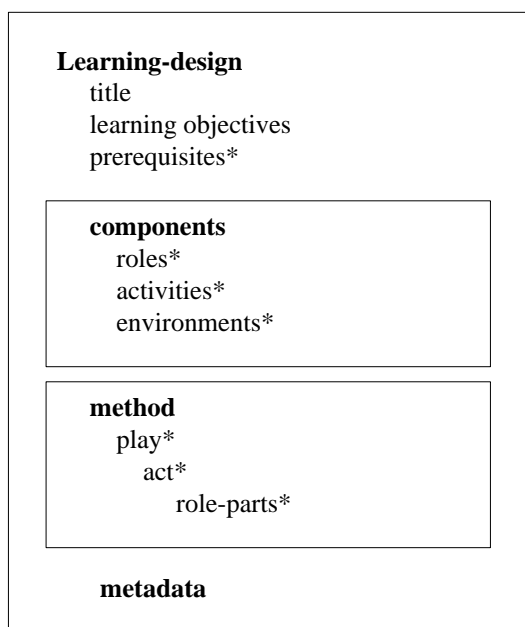


Εικόνα 4: Κύκλος ζωής σεναρίου (Pernin & Lejeune, 2006)

6. Το σενάριο σύμφωνα με την προδιαγραφή IMS Learning Design

Στα περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης η πληρέστερη τεχνολογική μεταφορά του σεναρίου διδασκαλίας στον μαθησιακό σχεδιασμό περιγράφεται με την προδιαγραφή IMS Learning Design. Τα κύρια στοιχεία από τα οποία αποτελείται η δομή του στοιχείου «μαθησιακός σχεδιασμός» στη σχετική προδιαγραφή είναι (Εικόνα 5):

- τα προκαταρκτικά στοιχεία του «μαθησιακού σχεδιασμού» («τίτλος», «διδασκτικοί στόχοι», «προαπαιτούμενα»);
- τα «συστατικά στοιχεία» / components, που περιλαμβάνουν το υλικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ρόλους, δραστηριότητες, περιβάλλοντα);
- η «μέθοδος» / method, που αναφέρεται στον τρόπο διεκπεραίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας περιγράφοντας το ποιος ρόλος θα κάνει τι και σε ποιο ακριβώς χρόνο;
- τα «μεταδεδομένα» (Koper & Tattersall, 2005: x, 5, 26-27): παρέχουν πληροφορίες για μια πηγή πληροφορίας περιγράφοντας ιδιότητές τους (λ.χ. ποιος είναι ο συντάκτης, ο τελικός αποδέκτης, το θέμα, η χρονολογία δημιουργίας, κτλ.).



(* = μπορεί να είναι πολλά)

Εικόνα 5: Η δομή του στοιχείου «Μαθησιακός Σχεδιασμός» / Learning Design (Koper & Tattersall, 2005: 27)



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



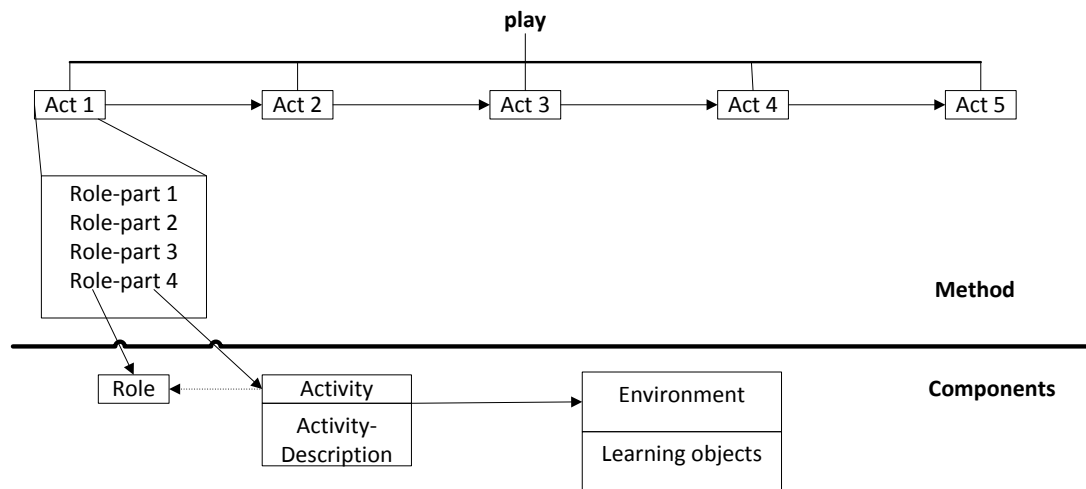
ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Η «μέθοδος» / method με την οποία ενεργοποιείται ο «μαθησιακός σχεδιασμός» / learning design αποτελεί μεταφορικά μέρος ενός θεατρικού «έργου» ή «παράστασης» / play, το οποίο, όπως φαίνεται στην προηγούμενη Εικόνα (5) εντίθεται σε αυτήν (Koper & Olivier, 2004: 101· Koper & Tattersall, 2005: 28-29). Το θεατρικό έργο-μαθησιακή διαδικασία αποτελείται από μία ή περισσότερες «πράξεις» / acts (Εικόνα 6), τις αυτοτελείς μαθησιακές/διδακτικές ενότητες, που εξελίσσονται διαδοχικά: μόλις ολοκληρωθεί μια «πράξη» (λ.χ. η «πράξη 1») ξεκινά η επόμενη (η «πράξη 2», κ.ο.κ.). Σε κάθε «πράξη» (λ.χ. στην «πράξη 1») εκτελούνται ένα ή και περισσότερα «τμήματα-ρόλων» / role-parts (του δασκάλου, του μαθητή, ή ομάδας μαθητών), που βρίσκονται «επί σκηνής» την ίδια στιγμή· όπως στο θεατρικό έργο, όπου μπορεί να υπάρχουν περισσότεροι από ένας πρωταγωνιστές πάνω στη σκηνή ταυτόχρονα, δεν μπορούν ωστόσο να μιλάνε όλοι όποτε θέλουν, καθώς το σενάριο προδιαγράφει τη σειρά με την οποία τα λόγια θα πρέπει να ειπωθούν.

Κάθε «τμήμα-ρόλος» συνδέεται με τον «ρόλο» / role (τον δάσκαλο, τον μαθητή ή την ομάδα μαθητών), του οποίου το «τμήμα-ρόλος» είναι μέρος, καθώς και με τη «δραστηριότητα» / activity που επιτελεί ο ρόλος στο πλαίσιο της συγκεκριμένης «πράξης». Οι δραστηριότητες που εκτελούνται ταυτόχρονα από διαφορετικούς ρόλους συγχρονίζονται με την «πράξη». Αυτό σημαίνει ότι, αν ένα «τμήμα-ρόλου» ολοκληρώσει τη δραστηριότητά του πριν από τα άλλα «τμήματα-ρόλων», η επόμενη «πράξη» θα αρχίσει όταν όλα τα «τμήματα-ρόλων» της προηγούμενης πράξης τελειώσουν (εκτός και αν ορίζεται διαφορετικά).

Κάθε δραστηριότητα διαθέτει την «περιγραφή» της / activity description και εξελίσσεται μέσα σε ένα μαθησιακό «περιβάλλον» / environment (λ.χ. τη σχολική τάξη ή το εργαστήριο με τον σχετικό εξοπλισμό τους, που στο θέατρο αποτελείται από τα καθίσματα, τα σκηνικά, τα μηχανήματα, κτλ.). Στην «περιγραφή της δραστηριότητας» καθορίζεται τι πρέπει να πράξει ο συσχετιζόμενος ρόλος με τα μαθησιακά αντικείμενα ή τις λοιπές υπηρεσίες και τους πόρους (λ.χ. λογισμικά), που είναι διαθέσιμα στο μαθησιακό «περιβάλλον». Γενικότερα: αν το σενάριο σε ένα θεατρικό έργο συνδυάζει όλες τις πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο εξέλιξής του, υποδεικνύοντας την τάξη με την οποία οι πράξεις, μέσω των ρόλων των

πρωταγωνιστών του, εκτελούνται, η «μέθοδος» της προδιαγραφής IMS-Learning Design είναι δυνατόν δικαιολογηθεί με τον όρο «διδασκτικό σενάριο» (Pernin & Lejeune, 2004: 251· van Es & Koper, 2006: 230-231).



Εικόνα 6: Μέθοδος και συστατικά στοιχεία στην προδιαγραφή IMS-LD (Kopper & Tattersall, 2005: 29)

Εξάλλου, σε έγγραφο *Οδηγό* της σχετικής προδιαγραφής (Koper et al., 2003), όπου προτείνεται και παραδειγματίζεται ο σχεδιασμός σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης, η εισαγωγική φάση της ανάλυσης μιας «χρήσης περίπτωσης» / use case με βάση τη σχετική προδιαγραφή καταλήγει σε «σενάριο διδασκαλίας» / didactical scenario.

Καθώς, ωστόσο, η προδιαγραφή IMS Learning Design δεν προτείνει και τον διαδικαστικό τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα φτάσει στη διατύπωση του διδασκτικού σεναρίου σε αφηγηματική μορφή, αναπτύχθηκαν αρκετά προγράμματα / projects επαναχρησιμοποίησιμου σχεδιασμού εκπαιδευτικών, συνεργατικών ή μη, δραστηριοτήτων, που λαμβάνουν υπόψη τους τη σχετική προδιαγραφή και την εμπλουτίζουν. Παραδείγματα: το ερευνητικό πρόγραμμα AUTC Learning Designs Project, που αναφέρθηκε προηγουμένως, και το LADie Project, για το οποίο γίνεται λόγος παρακάτω.

7. Η αρχιτεκτονική του σεναρίου στη «Μάθηση μέσω σχεδιασμού»

Ανεξάρτητα από την τεχνολογική προδιαγραφή IMS Learning Design, έχουν αναπτυχθεί σήμερα απλές ηλεκτρονικές πλατφόρμες (δίχως να προαπαιτείται η γνώση κάποιας γλώσσας συμβολισμού), οι οποίες διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει με τεκμηριωμένο τρόπο το κατάλληλο σχεδιαστικό περιβάλλον για την εκπόνηση ενός σεναρίου διδασκαλίας. Στο πλαίσιο, για παράδειγμα, της «Μάθησης μέσω σχεδιασμού» / Learning by Design,⁶ που αντλεί ικανό μέρος της φιλοσοφίας του από τις αρχές των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 2008), ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει το ηλεκτρονικό εργαλείο κοινωνικής δικτύωσης του προγράμματος για να σχεδιάσει μια μαθησιακή ενότητα. Την αρχιτεκτονική του αποτελούν τα εξής κεντρικά μέρη:

Μέρη της μαθησιακής ενότητας	Περιγραφή
1. Η μαθησιακή εστίαση	Αναφέρεται η γνωστική περιοχή στο πρόγραμμα σπουδών και το μαθησιακό επίπεδο.
2. Οι γνωστικοί στόχοι	Ορίζονται τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και η σύνδεσή τους με τα προκαθορισμένα πρότυπα και τα αποτελέσματα αξιολόγησης του προγράμματος σπουδών.

⁶ Ο τίτλος αποτελεί μέρος του προγράμματος «ΝΕΑ ΜΑΘΗΣΗ: Μετασηματιστικοί σχεδιασμοί για την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση»: <http://neamathisi.com/new-learning/>.

3. Οι γνωστικές διαδικασίες⁷



Περιγράφονται οι δραστηριότητες, κατάλληλες για «το είδος γνώσης» που απαιτείται από τον μαθητή και συνδεδεμένες με αλληλουχία και κατάλληλο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα / πολυμορφία των μαθητών.

4. Τα γνωστικά αποτελέσματα



Καθορίζονται οι διαδικασίες αξιολόγησης: διαμορφωτική και τελική.

5. Οι μαθησιακές διαδρομές



Αναφέρονται οι περαιτέρω δραστηριότητες που συνιστώνται στους μαθητές, όπως άλλες μαθησιακές ενότητες.

Στα χαρακτηριστικά της ψηφιακής αυτής αρχιτεκτονικής ανήκουν:

- Η δίπτυχη ψηφιακή σκευή της, που επιτρέπει την τεκμηρίωση του σχεδιασμού ενός σεναρίου αφενός στην προκαταρκτική του φάση (στα βήματα, δηλ., που ακολουθούνται πριν τη διδασκαλία) και αφετέρου στην αναδρομική του φάση, όπου είναι δυνατή η αναδιατύπωση πρακτικών μετά τη διδασκαλία.
- Ο διπλός χώρος του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Στον πρώτο, όπου το σενάριο, στον τύπο της «σκαλωσιάς» / «scaffold», συντάσσεται στην επαγγελματική

⁷ Για τις «γνωστικές διαδικασίες» γίνεται διεξοδικός λόγος παρακάτω.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



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

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

γλώσσα του εκπαιδευτικού, παρέχεται η δυνατότητα, μέσω της «κοινωνικής δικτύωσης», η ανταλλαγή και ο διαμοιρασμός διδακτικών σχεδίων μεταξύ των εκπαιδευτικών, η επανασχεδίαση, η επαναχρησιμοποίηση και η προσαρμογή τους στο εκάστοτε διαφορετικό επίπεδο μάθησης των μαθητών, το διδακτικό αντικείμενο και το θέμα. Στον δεύτερο, αντικριστό στην διαδικτυακή πλατφόρμα με τον πρώτο σχεδιαστικό χώρο, το σενάριο γράφεται προσαρμοσμένο στη γλώσσα των μαθητών. Το σενάριο εδώ μεταφράζεται στη γλώσσα της σχολικής τάξης, επιτρέποντας την αυτόνομη και ασύγχρονη (συμπληρωματικά στην καθοδηγημένη / και σύγχρονη) πρόσβαση από μεμονωμένους μαθητές ή ομάδες μαθητών. Στο περιεχόμενο του χώρου αυτού είναι δυνατόν να εντάσσονται τμήματα του σεναρίου του εκπαιδευτικού αλλά και πάσης φύσεως πρόσθετοι, συμβατικοί ή ψηφιακοί, πόροι σχετικοί με την εκπόνηση των δραστηριοτήτων από τους μαθητές.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



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

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Κεφάλαιο Δεύτερο: Στοιχεία μεθοδολογίας στον σχεδιασμό σεναρίων διδασκαλίας



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

1. Το σενάριο διδασκαλίας σε αφηγηματική μορφή

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται τα δομικά στοιχεία που συγκροτούν ένα σενάριο διδασκαλίας και μπορούν να απαρτίσουν το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο.

Με βάση τις θεωρίες μάθησης και τα μοντέλα του διδακτικού σχεδιασμού ένα σενάριο διδασκαλίας απαντά με τα περιεχόμενα δομικά του στοιχεία στα επόμενα στοιχειώδη ερωτήματα.

1. Ποιες μαθησιακές ανάγκες καλύπτει το προτεινόμενο σενάριο; ειδικότερα, πιο διδακτικό πρόβλημα αντιμετωπίζει, ώστε να δικαιολογείται η σχετική διδακτική παρέμβαση και να εξασφαλίζεται το κίνητρο εμπλοκής των αποδεκτών του;

2. Ποιοι ακριβώς είναι οι αποδέκτες του διδακτικού σεναρίου, και ειδικότερα ποιες ακριβώς είναι οι μαθησιακές τους ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους;

3. Τι ακριβώς επιδιώκεται να μάθουν οι αποδέκτες του διδακτικού σεναρίου; ποιες γνώσεις και δεξιότητες χρειάζεται να αποκτήσουν και ποιες στάσεις τους πρόκειται να αναδυθούν μέσα από την προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση;

4. Μέσα από ποια εκπαιδευτική προσέγγιση, με ποιον ακριβώς τρόπο και με ποια μέσα και πόρους θα υλοποιηθούν οι προσδοκώμενοι διδακτικοί στόχοι ή τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα;

5. Πώς θα αποτιμηθεί η επίτευξη των διδακτικών στόχων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων;

Οι απαντήσεις στα προηγούμενα ερωτήματα δίνονται με την επόμενη περιγραφή του σεναρίου διδασκαλίας, η οποία αποτελείται από τρία επιμέρους βήματα:

1. την αποτύπωση του σεναρίου διδασκαλίας σε αφηγηματική μορφή·
2. τη διαγραμματική αναπαράσταση και την ανάλυση της ροής των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται στο σενάριο διδασκαλίας·
3. την αποτύπωση των στοιχείων στα οποία αναλύεται κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα, ώστε να γίνει κατανοητή η συνολική εικόνα του διδακτικού σεναρίου



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

και να προβληθούν όχι μόνο τα συστατικά στοιχεία του αλλά και οι οριζόντιες, μεταξύ τους σχέσεις.

Βασικός στόχος της περιγραφής του σεναρίου διδασκαλίας σε αφηγηματική μορφή είναι να εκφραστεί και να αποτυπωθεί με απλό και κατανοητό τρόπο το υπό εξέταση διδακτικό πρόβλημα και να επιλεγεί η κατάλληλη εκπαιδευτική προσέγγιση που διευθετεί τα ζητήματα που τίθενται από το διδακτικό πρόβλημα. Στη συνέχεια περιγράφονται: τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, οι ρόλοι που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι δραστηριότητες και οι αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα εκπαιδευτικά μέσα που υποστηρίζουν τις δραστηριότητες και την αξιολόγηση.

Την αποτύπωση του διδακτικού σεναρίου σε αφηγηματική μορφή συγκροτούν τα επόμενα στοιχεία:

Ταυτότητα της μαθησιακής ενότητας

Στο πλαίσιο της τεχνολογικής προδιαγραφής IMS Learning Design ως «μαθησιακή ενότητα» (unit of learning, UOL) εννοείται μια πλήρης μονάδα διδασκαλίας ή εκπαίδευσης, που μπορεί να έχει τη μορφή μιας πλήρους σειράς μαθημάτων, ενός μαθήματος, μιας διδακτικής ενότητας, ενός εργαστηρίου, κτλ. (Kopper & Mandeverld, 2004: 1· Olivier & Tattershall, 2005: 25). Ανάλογα περίπου, στο πλαίσιο της «Μάθησης μέσω Σχεδιασμού» (Kalantzis & Cope, 2008), η «μαθησιακή ενότητα» / learning element ορίζεται ως «μια συνεκτική δέσμη μαθησιακών εμπειριών, μαθησιακών εργασιών ή δραστηριοτήτων, όπως ένα μάθημα ή μια σειρά μαθημάτων». Μια μαθησιακή ενότητα είναι περίπου στο μέγεθος του κεφαλαίου ενός βιβλίου ή μιας διδακτικής ενότητας σε ένα πρόγραμμα σπουδών.

Τα βασικά στοιχεία σχεδιασμού της μαθησιακής ενότητας αποτελούν (πρβλ. AUTC: Learning Design Submission Form 1.):

- Ο τίτλος/θέμα
- Το όνομα/τίτλος/ιδιότητα του συντάκτη/σχεδιαστή



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

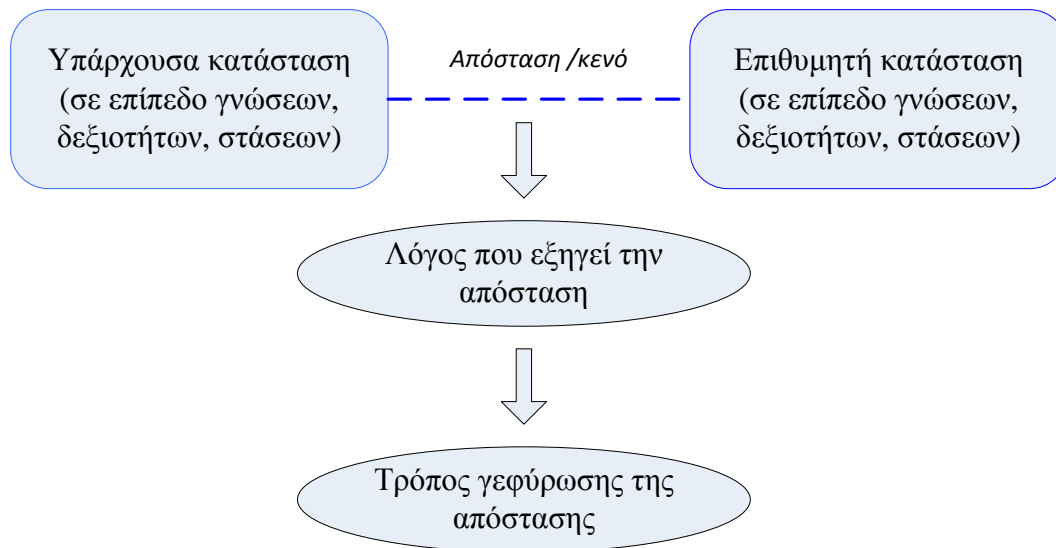
- Το πεδίο του γνωστικού αντικείμενου (και οι τυχόν εμπλεκόμενες διαθεματικές ή διεπιστημονικές περιοχές)
- Οι αποδέκτες της μαθησιακής ενότητας
- Το μέγεθος ή η κλίμακα της μαθησιακής ενότητας (ανά ώρες ή σειρά μαθημάτων)
- Η σχέση της σχεδιαζόμενης μαθησιακής ενότητας με το πρόγραμμα σπουδών στο οποίο εφαρμόζεται.

Το διδακτικό πρόβλημα

Το διδακτικό πρόβλημα περιλαμβάνει (Εικόνα 7):

1. *την περιγραφή του διδακτικού προβλήματος*. Εξονομάζονται οι πτυχές του υπό εξέταση διδακτικού προβλήματος που καλείται να αντιμετωπίσει το σενάριο διδασκαλίας, και αιτιολογείται η ανάγκη για διδακτική παρέμβαση. Αναφέρονται συγκεκριμένα εδώ τα εξής (Rothwell & Kazanas, 1998: 34· Branch, 2010: 17, 24-29· Κοκονός, 2006: 31-32· Σάμψων, 2006):

- η ύπαρξη της υφιστάμενης προβληματικής κατάστασης που πρέπει να αντικατασταθεί από μια επιθυμητή, διορθωτική·
- η εξήγηση των λόγων στους οποίους οφείλεται η απόσταση ανάμεσα στην υφιστάμενη και στην επιθυμητή κατάσταση·
- η πρόταση για τη γεφύρωση της απόστασης αυτής μέσω της σχεδιαζόμενης διδακτικής παρέμβασης.



Εικόνα 7: Περιγραφή του διδακτικού προβλήματος

2. τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων. Συγκροτούν τη διαφοροποιημένη ταυτότητα των εκπαιδευόμενων και αναφέρονται (ανάλογα με το εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο):

- στα γνωστικά τους χαρακτηριστικά: σχετίζονται με τα μαθησιακά ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων, τους τρόπους που προτιμούν να μαθαίνουν (λ.χ., γνωστικά στιλ), τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο του υπό εξέταση διδακτικού προβλήματος, καθώς και τις δεξιότητες που διαθέτουν·
- στα ψυχο-κοινωνικά τους χαρακτηριστικά: αναφέρονται κυρίως στα κίνητρα των εκπαιδευόμενων, στις στάσεις και στην εν γένει νοοτροπία τους, καθώς και στην κοινωνικο-οικονομική τους κατάσταση·
- στα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά: αναφέρονται στην ηλικία των μαθητών, στο φύλο, στην εθνικότητα, καθώς και στο πολιτιστικό και στο γλωσσικό τους υπόβαθρο (πρβλ. Kalantzis & Cope, 2008).

3. το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Περιλαμβάνονται:

- οι προϋποθέσεις / προαπαιτούμενα για τη σχεδίαση, την εφαρμογή (από τον εκπαιδευτικό) και την παρακολούθηση (από τους εκπαιδευόμενους) της σχεδιαζόμενης μαθησιακής εμπειρίας (λ.χ., να έχουν διδαχθεί οι μαθητές την παρατακτική και υποτακτική σύνδεση των προτάσεων στα αρχαία ελληνικά)·
- ο τρόπος με τον οποίο το υλικό της μαθησιακής ενότητας προσφέρεται στους εκπαιδευόμενους (λ.χ., πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία ή / και εξ αποστάσεως, στην τάξη με προφορικό διάλογο ή / και στο εργαστήριο με υπολογιστές και συμπλήρωση φύλλων εργασίας)·
- οι τυχόν περιορισμοί που τίθενται από το εκπαιδευτικό πλαίσιο (για παράδειγμα: τα ασφυκτικά χρονικά πλαίσια διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών ή ο γλωσσοκεντρικός και εξεταστικοκεντρικός χαρακτήρας του μαθήματος).

Εκπαιδευτική προσέγγιση

Στην εκπαιδευτική προσέγγιση αναφέρονται τόσο οι θεωρητικές αρχές και η σχετική μεθοδολογική προσέγγιση όσο και οι γενικότεροι και συγκεκριμένοι σκοποί-στόχοι και παράμετροι που επιλέγονται και υπολογίζονται, προκειμένου να αντιμετωπιστεί στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον το διδακτικό πρόβλημα. Ειδικότερα περιλαμβάνονται:

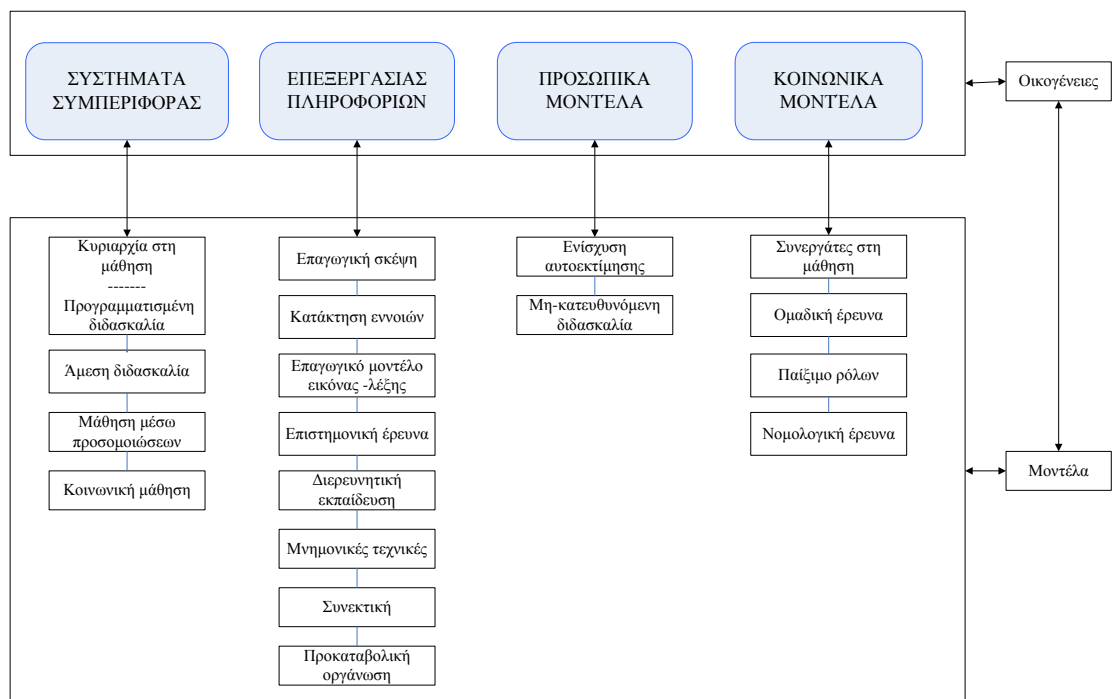
1. **Η περιγραφή της εκπαιδευτικής προσέγγισης.** Περιγράφονται οι υποκείμενες (παιδαγωγικές και ψυχολογικές) θεωρίες μάθησης ή τα μοντέλα διδασκαλίας, καθώς επίσης οι ειδικότερες μεθοδολογίες και στρατηγικές μάθησης που σχετίζονται με τη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου.

Η ορολογία και οι ταξινομήσεις στις παιδαγωγικο-ψυχολογικές θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας ποικίλλουν και διατυπώνονται στην εκπαιδευτική πρακτική πολλές φορές με γενικόλογο τρόπο, που στεγάζονται σε αφαιρετικούς τίτλους. Εξάλλου, δημιουργείται συχνά ασάφεια, καθώς τα διδακτικά μοντέλα συγχέονται με τις θεωρίες μάθησης, ενώ οι μεθοδολογικές διαδικασίες συχνά δεν διαφέρουν από τις

θεωρίες μάθησης και συγχέονται είτε με τα μοντέλα διδασκαλίας είτε με τις στρατηγικές μάθησης (Bird, et al., 2007: 26-27· Δαγδιλέλης κ.ά., 2011: 36).

1.1. *Θεωρίες μάθησης - μοντέλα διδασκαλίας* -. Ενδεικτικά και μόνον αναφέρονται εδώ τρεις αντιπροσωπευτικές θεωρητικές ταξινομήσεις, που αντιστοιχούν κυρίως στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται από παιδαγωγική άποψη ένα γνωστικό αντικείμενο. Η πρώτη είναι, κατά κάποιον τρόπο παραδοσιακά ταξινομική, η δεύτερη αφορά κυρίως στα περιβάλλοντα της ηλεκτρονικής μάθησης, ενώ η τρίτη υπολογίζει στους πολυγραμματισμούς.

Ως προς την πρώτη ταξινόμια, οι Joyce, Weil & Calhoun (2009: 7· πρβλ. Eggen & Kauchak, 2001) αναφέρονται σε «μοντέλα διδασκαλίας» / models of teaching, τα οποία εντάσσουν σε τέσσερις μεγάλες «οικογένειες» / family (Εικόνα 8). Στα μοντέλα διδασκαλίας υπόκεινται ανάλογες θεωρίες μάθησης και επιμέρους φάσεις - βήματα διδασκαλίας (Joyce, Weil & Calhoun, 2009: 24-35).

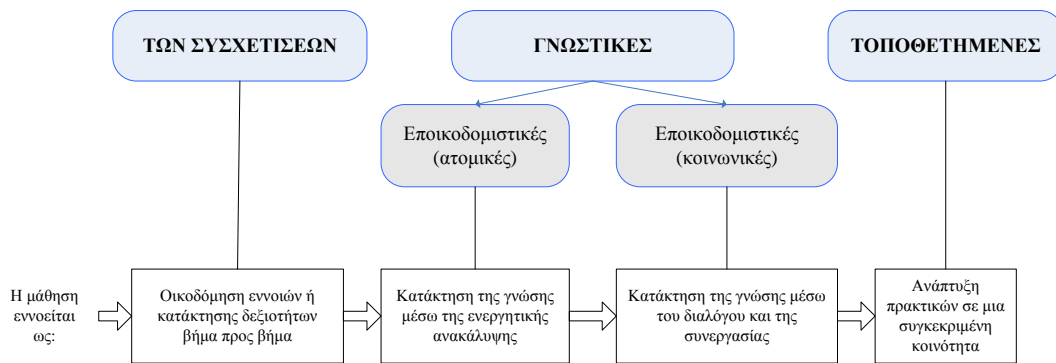


Εικόνα 8: Μοντέλα διδασκαλίας (Joyce, Weil & Calhoun, 2009)

Μια διαφορετική, προσαρμοσμένη στα περιβάλλοντα σχεδιασμού ηλεκτρονικής μάθησης, ταξινόμια μαθησιακών και διδακτικών προσεγγίσεων εισηγούνται οι Mayes

& de Freitas (2005 & 2007). Αν και δεν πιστεύουν ότι υπάρχουν νέα μοντέλα μάθησης για την ηλεκτρονική μάθηση παρά μόνο ενισχύσεις για τα ήδη υπάρχοντα, διακρίνουν τις τέσσερις μεγάλες οικογένειες των Joyce, Weil & Calhoun σε τρεις.

- στις *εμπειρικές ή των συσχετίσεων* / empiricist-associative
- στις *γνωστικές-εποικοδομιστικές* / cognitive-constructive
- στις *«τοποθετημένες»* / situative (Εικόνα 9).



Εικόνα 9: Ταξινόμια θεωρητικών προσεγγίσεων (Mayes & de Freitas, 2005)

Στις προηγούμενες προσεγγίσεις υπόκεινται συγκεκριμένες θεωρίες μάθησης και ειδικότερα παιδαγωγικά μοντέλα και στρατηγικές μάθησης. Στην *εμπειρική προσέγγιση* ή *των συσχετίσεων* / empiricist-associative, όπου προέχει η δραστηριότητα με δομημένες εργασίες, ενσωματώνονται στοιχεία από τις οικογένειες των Συστημάτων συμπεριφοράς και της Επεξεργασίας πληροφοριών των Joyce, Weil & Calhoun. Η μάθηση κατακτάται αρχικά μέσω του ερεθίσματος-αντίδρασης και ύστερα μέσω της συσχέτισης των εννοιών τόσο στο επίπεδο της σκέψης όσο και στις αυστηρά προγραμματισμένες ως προς τη διαδοχή τους δραστηριότητες. Ως κεντρικός μηχανισμός μάθησης θεωρείται η μνήμη, ενώ η διαδικασία της συσχέτισης οδηγεί στην ακρίβεια της αναπαραγωγής ενός μαθησιακού έργου. Τους εισηγητές της προσέγγισης *των συσχετίσεων* (Skinner, Gagné) δεν ενδιαφέρει τόσο το πώς οι έννοιες ή οι δεξιότητες αναπαριστώνται εσωτερικά όσο το πώς εκδηλώνονται στην



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

εξωτερική συμπεριφορά. Η διδασκαλία εξελίσσεται με προγραμματισμένες διαδοχικές δραστηριότητες στη μορφή της ανάλυσης-σύνθεσης.

Στη *γνωστική-επικοινωνιακή / cognitive-constructive* προσέγγιση η μάθηση εννοείται κυρίως ως κατανόηση. Επιμερίζεται στην επικοινωνιακή ατομική και την κοινωνική. Στην *επικοινωνιακή (ατομική)* προοπτική, που περιλαμβάνει στοιχεία από τις οικογένειες της Επεξεργασίας πληροφοριών και των Προσωπικών μοντέλων των Joyce, Weil & Calhoun, προϋποτίθεται ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσω της ενεργητικής εξερεύνησης και της ανατροφοδότησης με απόληξη την εξαγωγή συμπερασμάτων. Ο επικοινωνιακός (ατομικός) χαρακτήρας της μάθησης οδηγεί στην ενσωμάτωση των εννοιών και των δεξιοτήτων στις προϋπάρχουσες νοητικές δομές του εκπαιδευόμενου. Τους εισηγητές του ατομικού επικοινωνιακού (Piaget, Papert, Kolb, Biggs) ενδιαφέρει περισσότερο το πώς οι γνώσεις και οι δεξιότητες εσωτερικεύονται παρά το πώς εκδηλώνονται με την εξωτερική συμπεριφορά. Η διδασκαλία εξελίσσεται με την ενεργητική οικοδόμηση και αφομοίωση των εννοιών, ενώ η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται αφενός από τις ευκαιρίες που παρέχονται στον εκπαιδευόμενο για αναστοχασμό και αφετέρου από τον προσωπικό χαρακτήρα που έχει το μαθησιακό αποτέλεσμα μετά την εφαρμογή της.

Στην *επικοινωνιακή (κοινωνική)* προσέγγιση, που στο έργο των Joyce, Weil & Calhoun ενσωματώνει στοιχεία από τις οικογένειες μοντέλων της Επεξεργασίας των πληροφοριών και των Κοινωνικών, προέχει η προσωπική ανακάλυψη μέσω αρχών που στηρίζονται σε έντονα υποστηρικτικές πρακτικές από το κοινωνικό περιβάλλον. Κεντρική σημασία έχει ο διάλογος ανάμεσα στον δάσκαλο και στους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι μετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία συνεργαζόμενοι μεταξύ τους. Τους εισηγητές των επικοινωνιακών (κοινωνικών) θεωρήσεων (Vygotsky, Laurillard, Pask) ενδιαφέρει το πώς οι αναδυόμενες έννοιες και δεξιότητες υποστηρίζονται από τρίτους, ενδυναμώνοντας τους εκπαιδευόμενους στο να φτάσουν πέρα από αυτό που είναι ικανοί να πετύχουν. Η διδασκαλία εξελίσσεται σε συνεργατικά και διαμεσολαβητικής υποστήριξης περιβάλλοντα, που ευνοούν τη δοκιμή, τη διαμοιρασμένη εξερεύνηση, την ανάδυση εννοιών και δεξιοτήτων από τις



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

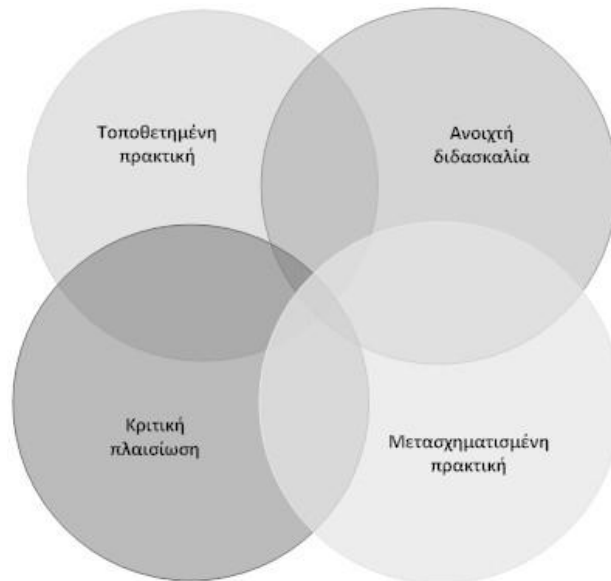
προϋπάρχουσες, την καλλιέργεια κοινωνικών κυρίως δεξιοτήτων και την εφαρμοσμένη γνώση.

Η «τοποθετημένη» / *situated* προσέγγιση, κατά την οποία η μάθηση εννοείται κυρίως ως κοινωνική πρακτική, επικοινωνεί με την οικογένεια των *Κοινωνικών μοντέλων* των Joyce, Weil & Calhoun. Όπως και στις εποικοδομιστικές (κοινωνικές) προσεγγίσεις, έμφαση δίνεται στο κοινωνικό πλαίσιο μάθησης, μόνο που αυτό το πλαίσιο τώρα είναι κατά κανόνα ταυτόσημο με αυτό στο οποίο κάποιος μαθητεύει. Τους εισηγητές των τοποθετημένων προσεγγίσεων (Lave & Wenger, Cole, Engström & Wertsch) δεν ενδιαφέρουν τόσο οι τυπικές μορφές μάθησης όσο η μάθηση βασισμένη στην εργασία/δράση και η μαθητεία σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, η αποτελεσματικότητα της οποίας συναρτάται προς την παρεχόμενη υποστήριξη. Η διδασκαλία που διεξάγεται σε αυθεντικά περιβάλλοντα ευνοεί τη συμμετοχή σε κοινωνικές πρακτικές αναζήτησης και μάθησης, στην καλλιέργεια έθους, στάσεων, αξιών και «τοποθετημένων» / *situated* δραστηριοτήτων.

Στο πλαίσιο της «Μάθησης μέσω Σχεδιασμού» (Kalantzis & Cope, 2008) υιοθετείται μια πιο ανοιχτή και ευλύγιστη παιδαγωγική πρακτική (Εικόνα 10), η οποία πραγματώνει τις τρεις όψεις του «σχεδιασμού» / *design* του προγράμματος των πολυγραμματισμών, που αναφέρθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας. Η παιδαγωγική αυτή πρακτική περιλαμβάνει ένα μείγμα από:

- την «τοποθετημένη πρακτική» / *situated practice*: αφορά στην προσπάθεια επαφής των εκπαιδευόμενων κατά τη διδασκαλία με στοιχεία και λόγους που έχουν σχέση με την εμπειρία τους, με βιώματα από την καθημερινή τους ζωή, τον εργασιακό τους ή τον ιδιαίτερο κοινωνικό τους χώρο·
- την «ανοιχτή διδασκαλία» / *overt instruction*: αφορά στην αναλυτική και συστηματική κατανόηση των στοιχείων με τα οποία έρχονται σε επαφή οι εκπαιδευόμενοι·
- την «κριτική πλαισίωση» / *critical framing*: αφορά στην ερμηνεία και στην κριτική θεώρηση που κάνουν οι εκπαιδευόμενοι σε σχέση με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ανήκει ο λόγος με τον οποίο έρχονται οι εκπαιδευόμενοι σε επαφή·

- τη «μετασχηματισμένη ή μετασχηματίζουσα πρακτική» / transformed-transformative practice: αφορά στη μεταφορά του λόγου και των πρακτικών παραγωγής του νοήματος σε άλλα κοινωνικά, επικοινωνιακά και/ή πολιτισμικά πλαίσια (Kalantzis & Cope, 1999: 689-690· The New London Group, 2000: 33-36· Kern, 2000: 133-134· Χατζησαββίδης, 2003: 410· Kalantzis & Cope, 2005: 73).

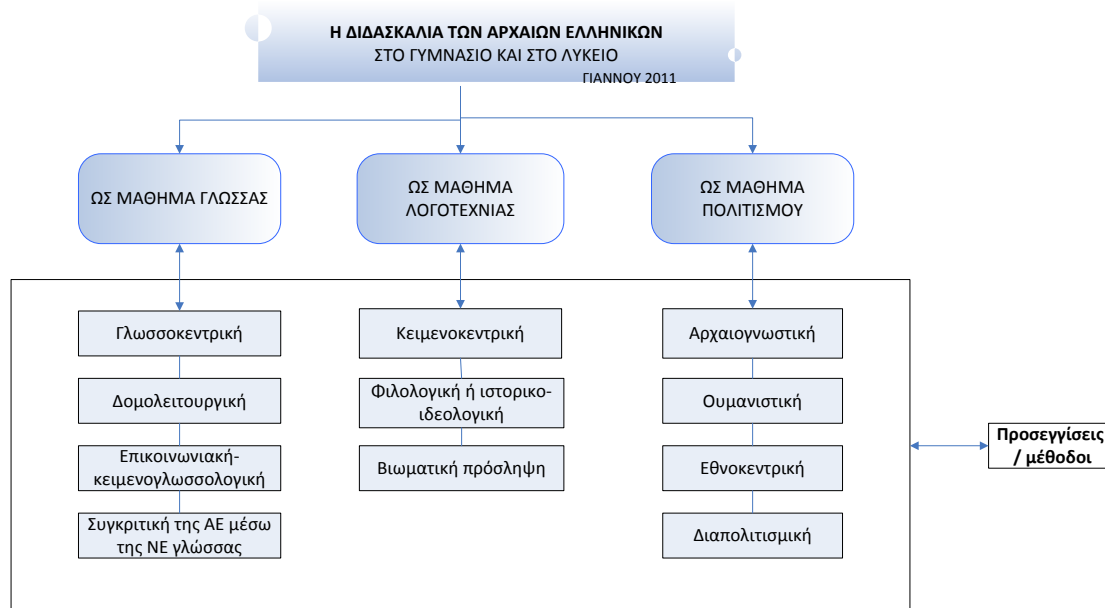


Εικόνα 10: Όψεις παιδαγωγικής πρακτικής στη «Μάθηση μέσω Σχεδιασμού» (Kalantzis & Cope, 2008)

Κάθε όψη από τις τέσσερις προηγούμενες παιδαγωγικές πρακτικές αντιπροσωπεύει μια παιδαγωγική παράδοση (λ.χ. η «ανοιχτή διδασκαλία» εδράζεται στην «άμεση διδασκαλία», ή η «μετασχηματισμένη πρακτική» στις τοποθετημένες προσεγγίσεις). Εξάλλου, όπως οι παραδοσιακές προσεγγίσεις, εφαρμόζονται συνδυαστικά, αμβλύνοντας έτσι τις υπερβολές στις οποίες θα μπορούσε να οδηγήσει μια απομονωμένη ή με βάση μια σταθερή αλληλουχία εφαρμογή τους. Για παράδειγμα, η «ανοιχτή διδασκαλία», όταν εφαρμοστεί συνδυαστικά με την «τοποθετημένη πρακτική» γίνεται περισσότερο παιδαγωγική, υποστηριζόμενη από τον δάσκαλο, και λιγότερο δασκαλοκεντρική μετάδοση γνώσης (Kalantzis & Cope, 1999: 691· Iyer & Luke, 2010: 22).

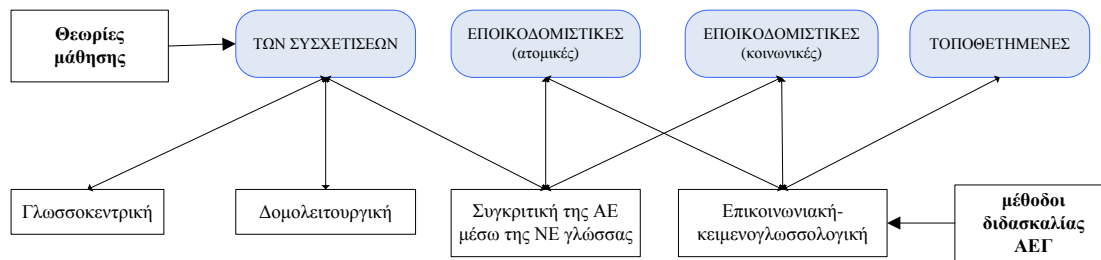
1.2. *Μεθοδολογικές προσεγγίσεις ως προς τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου.* Όσον αφορά τις ειδικότερες, μεθοδολογικές προσεγγίσεις που

εφαρμόζονται για τη διδασκαλία της ΑΕΓΓ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι οποίες απορρέουν εν μέρει τουλάχιστον από τα προηγούμενα θεωρητικά σχήματα μάθησης και διδασκαλίας, έχει προταθεί (Εικόνα 11) η επόμενη ταξινόμηση (Γιάννου, 2011: 100-105).



Εικόνα 11: Τάσεις διδασκαλίας της ΑΕΓΓ (Γιάννου, 2011)

Ως προς το σκέλος της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, τόσο η γλωσσοκεντρική / γραμματοσυντακτική όσο και η δομολειτουργική μέθοδος της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών επικοινωνούν με τη θεωρία των συσχετίσεων. Η συγκριτική μέθοδος της ΑΕ με τη ΝΕ διαλέγεται, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, με τις τρεις πρώτες θεωρίες μάθησης (των συσχετίσεων και τις εποικοδομιστικές, ατομικές και κοινωνικές), ενώ η επικοινωνιακή / κειμενογλωσσολογική με τις εποικοδομιστικές (ατομικές και κοινωνικές) και τις «τοποθετημένες» (Εικόνα 12).



Εικόνα 12: Σύγκριση ταξινομίας θεωρητικών προσεγγίσεων με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις της ΑΕΓΓ

Όπως προηγουμένως σημειώθηκε, εξαιτίας της συγκεχυμένης ορολογίας και των ετερόκλητων υποκειμενικών, ταξινομικών θεωρήσεων και μοντέλων διδασκαλίας (γενικών και ειδικών) που εκάστοτε προτείνονται, είναι εξαιρετικά δύσκολη μια συνεπής εφαρμογή τους στον διδακτικό-εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Αυτό ωστόσο δεν σημαίνει ότι οι πάσης φύσεως θεωρητικές κατασκευές δεν υπάρχουν και ότι δεν πρέπει, με τη στοιχειώδη συνέπεια, να εφαρμόζονται, στον βαθμό που σε κάθε διδακτικό σχέδιο υπόκειται μια θεωρία ή κάποιο εννοιολογικό πλαίσιο, που επηρεάζουν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα, δικαιολογώντας, άμεσα ή έμμεσα, το τι και πώς κάνουμε κάτι (Koschmann, 2011: 7-8, με βάση τον Gee, 2005). Είναι δυνατόν βέβαια το θεωρητικό πλαίσιο αρχών να είναι ευλύγιστο (αντλώντας στοιχεία από διαφορετικές μεταξύ τους θεωρήσεις), να εστιάζει στον μαθητή, να «δένει» με τις υπόλοιπες ενότητες του εκπαιδευτικού σεναρίου και να λαμβάνει υπόψη του το συγκεκριμένο διδακτικό περιβάλλον.

2. Σκοποί και στόχοι της εκπαιδευτικής προσέγγισης. Αποτυπώνονται οι γενικοί σκοποί και ειδικότεροι στόχοι της εκπαιδευτικής προσέγγισης, οι οποίοι ανακλούν τις θεωρητικές αρχές και θέσεις της και προσεγγίζουν με σαφήνεια τα ζητήματα που τίθενται από το υπό εξέταση διδακτικό πρόβλημα.

Αφθονες ταξινομήσεις χρησιμοποιούνται προκειμένου να ονομαστεί η στοχοθεσία στον διδακτικό-εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Allan, 2006). Διάκριση γίνεται συνήθως ανάμεσα στους γενικότερους σκοπούς / instructional goals και στους ειδικότερους στόχους / instructional / performance objectives (Dick et al., 2001: 123). Οι σκοποί, περιγράφουν τι θα έχουν μάθει και τι θα είναι ικανοί να εφαρμόζουν οι

εκπαιδευόμενοι έχοντας ολοκληρώσει το σύνολο των δραστηριοτήτων ενός μαθήματος. Αναφέρονται, κατά κανόνα, στο πλαίσιο του πραγματικού κόσμου (έξω δηλαδή από το μαθησιακό περιβάλλον), όπου οι εκπαιδευόμενοι θα χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Οι διδακτικοί στόχοι περιγράφουν λεπτομερώς και επακριβώς τι θα έχουν μάθει και τι θα είναι ικανοί να κάνουν οι εκπαιδευόμενοι έχοντας ολοκληρώσει μια ενότητα διδασκαλίας. Το πλαίσιο αναφοράς είναι το μαθησιακό περιβάλλον και όχι ο πραγματικός κόσμος.

Η πλήρης περιγραφή των διδακτικών στόχων προϋποθέτει τρία γνωρίσματα (Mager, 2000: 21· Dick et al., 2001: 124):

- τη συγκεκριμένη «δραστηριότητα / συμπεριφορά» / *performance / behavior* που θα πρέπει να μπορούν να πετύχουν οι εκπαιδευόμενοι ύστερα από τη διδασκαλία. Ορίζεται κυρίως μέσω ενός συγκεκριμένου ρήματος, το οποίο προσδιορίζει το είδος της παρατηρήσιμης και υπολογίσιμης ενέργειας που αναμένεται να επιτελέσουν οι εκπαιδευόμενοι (βλ. σχετικά και παρακάτω)·

- «τον όρο» ή τις «συνθήκες» / *conditions* κάτω από τις οποίες διεξάγεται η δραστηριότητα / συμπεριφορά που πρέπει να πετύχουν οι εκπαιδευόμενοι. Αναφέρονται, δηλαδή, τα μέσα, ο εξοπλισμός, οι πηγές, ο χρόνος, που επηρεάζουν την επίτευξη του στόχου·

- το «κριτήριο» / *criterion* επίτευξης του στόχου. Δηλώνει το επίπεδο εκτέλεσης ή τον βαθμό στον οποίο πρέπει να εκτελεστεί μια δραστηριότητα / συμπεριφορά για να θεωρηθεί αποδεκτή.

Ο Mager (2000: 21) βέβαια εκτιμά ότι «δεν είναι πάντα αναγκαίο να συμπεριλαμβάνεται το δεύτερο γνώρισμα, και δεν είναι πρόσφορο στην πράξη να λαμβάνεται υπόψη το τρίτο». Ωστόσο, όσο περισσότερο αναφερόμαστε σε αυτά τα γνωρίσματα, τόσο καλύτερα δηλώνει η περιγραφή του στόχου αυτό που πρέπει να δηλώσει. Επίσης, προκειμένου οι διδακτικοί στόχοι να έχουν νόημα και να είναι έγκυροι, θα πρέπει να στοιχίζονται με: α) το πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσεται το διδακτικό πρόβλημα· β) τις διδακτικές ανάγκες που αναδεικνύονται από το υπό εξέταση πρόβλημα· γ) την ανταπόκρισή τους στις μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Γενικότερα, η διατύπωση των διδακτικών στόχων έχει ιδιαίτερη σημασία στη διαδικασία του διδακτικού-εκπαιδευτικού σχεδιασμού, στον βαθμό που:

- υπαγορεύει την επιλογή της κατάλληλης εκπαιδευτικής προσέγγισης·
- επηρεάζει την επιλογή και την ανάπτυξη του μαθησιακού υλικού·
- σκιαγραφεί τον τρόπο και τα μέσα αξιολόγησης της επίτευξης του αναμενόμενου μαθησιακού αποτελέσματος (Dick et al., 2001: 129-132· Τριλιανός, 2004: 137-140).

Για τη διατύπωση των διδακτικών στόχων, ανεξάρτητα από το υπό διδασκαλία γνωστικό αντικείμενο, χρησιμοποιείται, κατά κανόνα, η κλασική ταξινόμηση του Bloom, όπως την εισηγήθηκε το 1956 και την ανανέωσαν μεταγενέστερα οι συνεργάτες του. Με βάση τα κριτήρια της ποιότητας, της πολυπλοκότητας και της αφαίρεσης, η ταξινόμηση των διδακτικών στόχων μοιράζεται στις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες, που αντιστοιχούν σε τρεις περιοχές: τη γνωστική, τη συναισθηματική και την ψυχοκινητική (Τριλιανός 2004: 141-146). Συστήνεται στη συνέχεια εδώ, για λόγους οικονομίας, μόνον η γνωστική περιοχή.

Η γνωστική περιοχή, στην οποία εντάσσονται στόχοι που συνδέονται με την απόκτηση της γνώσης και την ανάπτυξη των διανοητικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, απαρτίζεται από έξι οικεία κύρια, ιεραρχημένα επίπεδα: 1. τη γνώση, 2. την κατανόηση, 3. την εφαρμογή, 4. την ανάλυση, 5. τη σύνθεση, και 6. την αξιολόγηση. Η ταξινόμηση αυτή, στο μεταξύ, αναθεωρήθηκε από τους Anderson & Krathwohl (2001: 67-68) και τα ιεραρχημένα επίπεδα της γνωστικής περιοχής τροποποιήθηκαν ως προς τη δομή, την ορολογία και την έμφαση και διατυπώθηκαν με τα εξής ρήματα:

1. *θυμάμαι*: περιλαμβάνει την ανάσυρση, αναγνώριση και ανάκληση σχετικών γνώσεων από τη μακρόχρονη μνήμη·

2. *κατανοώ*. Αναφέρεται στην κατασκευή νοήματος (από προφορικές, γραπτές πληροφορίες ή με γραφικά), μέσω των μεθόδων της ερμηνείας, της παραδειγματικότητας, της ταξινόμησης, της περίληψης, της συνεπαγωγής, της σύγκρισης και της εξήγησης·

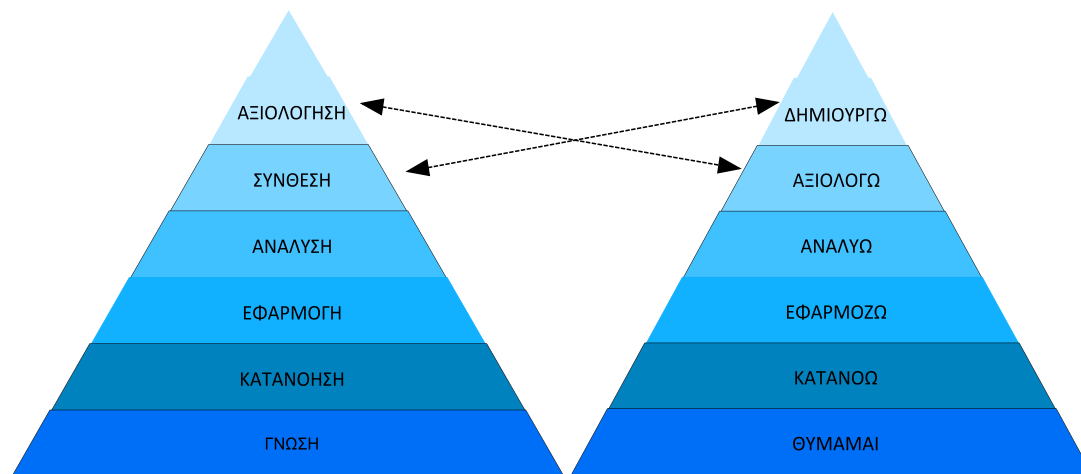
3. *εφαρμόζω*. Συνδέεται με την ολοκλήρωση ή τη χρήση μιας διαδικασίας μέσω των διαδικασιών της εκτέλεσης ή της συμπλήρωσης·

4. *αναλύω*. Προϋποθέτει το μοίρασμα του υλικού στα μέρη του, και τον καθορισμό του τρόπου με τον οποίο τα μέρη σχετίζονται τόσο το ένα με το άλλο όσο και με το όλον, ή με τον τελικό σκοπό. Εφαρμόζονται εδώ οι τεχνικές της διαφοροποίησης, της οργάνωσης και της απόδοσης ιδιοτήτων·

5. *αιτιολογώ*. Διατυπώνονται κρίσεις με βάση κριτήρια και πρότυπα, μέσω των διαδικασιών του ελέγχου και της κριτικής·

6. *δημιουργώ*. Αποβλέπει στην ανασύνθεση των μερών σε ένα συνεκτικό και λειτουργικό όλον και την επανοργάνωση των στοιχείων σε ένα νέο σχέδιο ή μια νέα δομή, μέσω των διαδικασιών του σχεδιασμού ή της παραγωγής.

Έτσι, στην αρχική ιεραρχία του Bloom η *σύνθεση* αναβιβάστηκε στην αναθεωρημένη ταξινόμηση στην κορυφή (*δημιουργώ*), ενώ η κορυφαία *αξιολόγηση* υποβιβάστηκε στη δεύτερη θέση (*αξιολογώ*) (Εικόνα 13):



Εικόνα 13: Σύγκριση της ταξινόμιας των στόχων κατά τον Bloom (1956) [αριστερά] και τους Anderson & Krathwohl (2001) [δεξιά]

Επιπρόσθετα, με την αναθεώρηση των Anderson & Krathwohl η μονοδιάστατη ιεραρχική ταξινόμηση (από τη συγκεκριμένη βάση στην αφηρημένη κορυφή) της στοχοθεσίας του Bloom έγινε δισδιάστατη, αποτελούμενη από τη γνωστική διάσταση

(δηλ. το είδος της γνώσης που πρέπει να κατακτηθεί) και από τη διαδικασία της γνωστικής διάστασης. Η γνωστική διάσταση περιλαμβάνει τέσσερα είδη γνώσης:

1. την *πραγματολογική γνώση*. Αναφέρεται σε στοιχειώδη γεγονότα, στην ορολογία, στις λεπτομέρειες ή στα στοιχεία που πρέπει να κατέχουν οι εκπαιδευόμενοι προκειμένου να κατανοήσουν έναν κλάδο μάθησης ή να λύσουν κάποιο περιεχόμενο στον κλάδο αυτόν πρόβλημα·

2. την *εννοιολογική γνώση*. Σχετίζεται με ταξινομήσεις, αρχές, γενικεύσεις, θεωρίες, μοντέλα ή δομές που είναι σε συνάφεια με κάποιον κλάδο μάθησης·

3. τη *διαδικαστική γνώση*. Συνδέεται με τις πληροφορίες ή τη γνώση που βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να επιτελέσουν ένα συγκεκριμένο έργο σε κάποιον κλάδο ή πεδίο μάθησης. Επίσης, αναφέρεται η διαδικαστική γνώση στις μεθόδους και τεχνικές έρευνας ή αναζήτησης, σε συγκεκριμένες δεξιότητες, αλγόριθμους, τεχνικές ή συγκεκριμένες μεθοδολογίες·

4. τη *μεταγνώση*. Εννοείται ως επίγνωση (ή αυτογνωσία) αναφορικά με τις γνωστικές δυνατότητες ή τις γνωστικές διαδικασίες που πρέπει να έχουν και να κατακτήσουν οι εκπαιδευόμενοι. Πρόκειται για στρατηγική ή αναστοχαστική γνώση σχετικά με το πώς μπορεί να προχωρήσει κάποιος στην επίλυση κάποιου προβλήματος, στο πώς να εφαρμόσει μια συγκεκριμένη δραστηριότητα στρατηγικής ή στο πώς να ενεργοποιήσει την κατάλληλη, εν πλαίσιο, γνώση που κατέχει σε κάποιον κλάδο μάθησης.

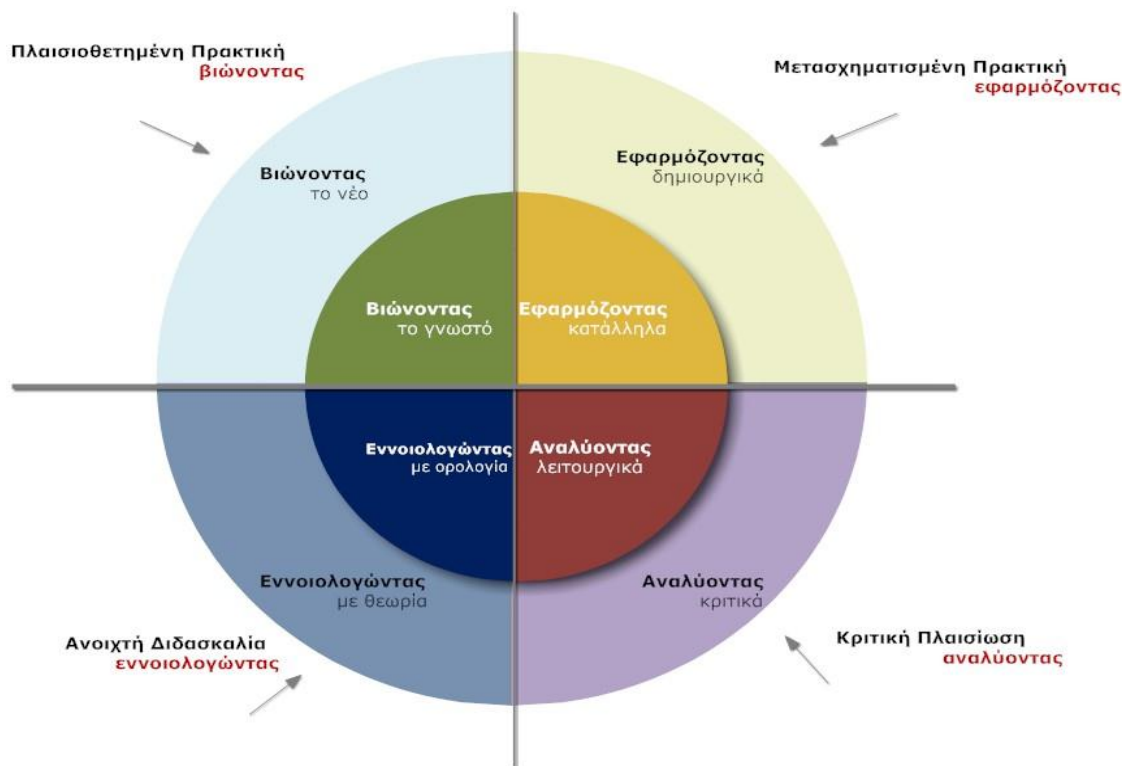
Στον επόμενο Πίνακα εμφανίζονται, οριζόντιες και κάθετες, παραδειγματικές όψεις της γνωστικής διάστασης και της διαδικασίας της γνωστικής διάστασης στην αναθεωρημένη ταξινόμηση της στοχοθεσίας του Bloom.

Γνωστική Διάσταση	Διαδικασία της γνωστικής διάστασης					
	<u>Θυμάμαι</u>	<u>Κατανοώ</u>	<u>Εφαρμόζω</u>	<u>Αναλύω</u>	<u>Αξιολογώ</u>	<u>Δημιουργώ</u>
Πραγματολογική Γνώση	καταγράφω	συνοψίζω	ταξινομώ	κατατάσσω	διαβαθμίζω	συνδυάζω
Εννοιολογική Γνώση	περιγράφω	ερμηνεύω	δοκιμάζω	εξηγώ	εκτιμώ	σχεδιάζω
Διαδικαστική Γνώση	διευθετώ σε πίνακα	προβλέπω	υπολογίζω	διαφοροποιώ	συμπεραίνω	συνθέτω

Μεταγνώση	ταιριάζω κατάλληλα	Εκτελώ	κατασκευάζω	πετυχαίνω	δρω	ενεργοποιώ
-----------	--------------------	--------	-------------	-----------	-----	------------

Γνωστική διάσταση και διαδικασία της γνωστικής διάστασης

Στις τέσσερις παιδαγωγικές πρακτικές της «Μάθησης μέσω Σχεδιασμού» (Kalantzis & Cope, 2008), που αναφέρθηκαν προηγουμένως (*τοποθετημένη πρακτική, ανοιχτή διδασκαλία, κριτική παισιώση και μετασχηματισμένη πρακτική*), οι διδακτικοί στόχοι εντάσσονται σε τέσσερις «γνωστικές διαδικασίες» / cognitive processes (Εικόνα 14):



Εικόνα 14: Οι «γνωστικές διαδικασίες» στη Μάθηση μέσω Σχεδιασμού (Kalantzis & Cope, 2008)

Οι διαδικασίες αυτές πλαισιώνουν τον σχεδιασμό μιας «μαθησιακής ενότητας» και αντιστοιχούν στις στόχους με βάση στις οποίους σχεδιάζονται οι σύστοιχες δραστηριότητες. Οι σχετικές ονομασίες τους με τις επιμέρους διαιρέσεις τους είναι:

Η Βιωματική / Experiencing. Επιμερίζεται: α) στη *γνωστή*, στο πλαίσιο στις οποίας οι μαθητές αναστοχάζονται τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντά και τις απόψεις τους· και β) στη *νέα*, όπου οι μαθητές παρατηρούν ή συμμετέχουν σε άγνωστες



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

μαθησιακές καταστάσεις και εμβαπτίζονται σε νέες καταστάσεις ή περιεχόμενο. Χαρακτηριστικά ρήματα-κλειδιά που υποστηρίζουν στόχους και σχετικές δραστηριότητες είναι τα:

συνδέω με...	περιγράφω	συζητώ
εξετάζω	δοκιμάζω	εξερευνώ
διαφωτίζω	εξετάζω	φαντάζομαι
ακούω	παρατηρώ	προβλέπω
διαβάζω	καταγράφω	ερευνώ
απαντώ	αξιολογώ	επισκοπώ

Η Εννοιολόγηση-νοηματοδότηση / Conceptualising: α) *με ορολογία:* οι μαθητές ομαδοποιούν πράγματα σε κατηγορίες, εφαρμόζουν κριτήρια κατηγοριοποίησης των όρων και στις ορίζουν· και β) *με θεωρία:* οι μαθητές κάνουν γενικεύσεις χρησιμοποιώντας έννοιες και συνδέουν όρους σε εννοιολογικούς χάρτες ή θεωρίες. Χαρακτηριστικά ρήματα κλειδιά που υποστηρίζουν στόχους και σχετικές δραστηριότητες είναι τα:

υπολογίζω	κατηγοριοποιώ	εξηγώ
ταξινομώ	συγκρίνω	αντιδιαστέλλω
συνάγω	καθορίζω	περιγράφω
προεκτείνω	εκτιμώ	γενικεύω
υποθέτω	ταυτίζω	αποδεικνύω
καταλογραφώ	λύνω	διαλέγω

Η Ανάλυση / Analysing: α) *με λειτουργικό τρόπο:* οι μαθητές αναλύουν λογικές συνδέσεις, σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος, δομές και λειτουργίες· και β) *με κριτικό τρόπο:* οι μαθητές αξιολογούν τις δικές τους απόψεις, ενδιαφέροντα και κίνητρα ή και των άλλων ανθρώπων. Χαρακτηριστικά ρήματα κλειδιά που υποστηρίζουν στόχους και σχετικές δραστηριότητες είναι τα:

αναλύω	επιχειρηματολογώ	αξιολογώ
συγκρίνω	συμπεραίνω	αντιθέτω
κρίνω	συνάγω	συζητώ
αξιολογώ	εξηγώ	ερμηνεύω
εξετάζω	κρίνω	δικαιολογώ
εκτιμώ	συνθέτω	κατανοώ

Η Εφαρμογή / Applying: α) *με κατάλληλο τρόπο:* οι μαθητές εφαρμόζουν τη νέα μάθηση σε πραγματικές καθημερινές καταστάσεις και δοκιμάζουν την εγκυρότητα των καταστάσεων αυτών· και β) *με δημιουργικό τρόπο:* οι μαθητές κάνουν μια παρέμβαση στον κόσμο που ζουν, η οποία είναι καινοτόμα και δημιουργική ή μεταφέρουν αυτό που έμαθαν σε διαφορετικά περιβάλλοντα / καταστάσεις. Χαρακτηριστικά ρήματα κλειδιά που υποστηρίζουν στόχους και σχετικές δραστηριότητες είναι τα:

εφαρμόζω	αξιολογώ	συλλέγω
συνθέτω	αντιπαραθέτω	δημιουργώ
δηλώνω	αναπαριστώ	περιγράφω
σχεδιάζω	διαφωτίζω	διερευνώ
οργανώνω	παρουσιάζω	συνθέτω
κατανοώ	χρησιμοποιώ	γράφω

Τέλος, ένα δυναμικό μοντέλο-σχήμα εισηγείται ο Κουτσογιάννης (υπό δημοσίευση), μέρος του οποίου εφαρμόζεται από το 2011-12 στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΦΕΚ, 2011), και βασίζει τη στοχοθεσία στην τριμερή διάκριση ανάμεσα σε τρεις, αλληλοδιαπλεκόμενους και υπό συνεχή μεταβολή, άξονες:

- A) στις γνώσεις για τον κόσμο, αξίες και στάσεις·
- B) στους γραμματισμούς, και



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

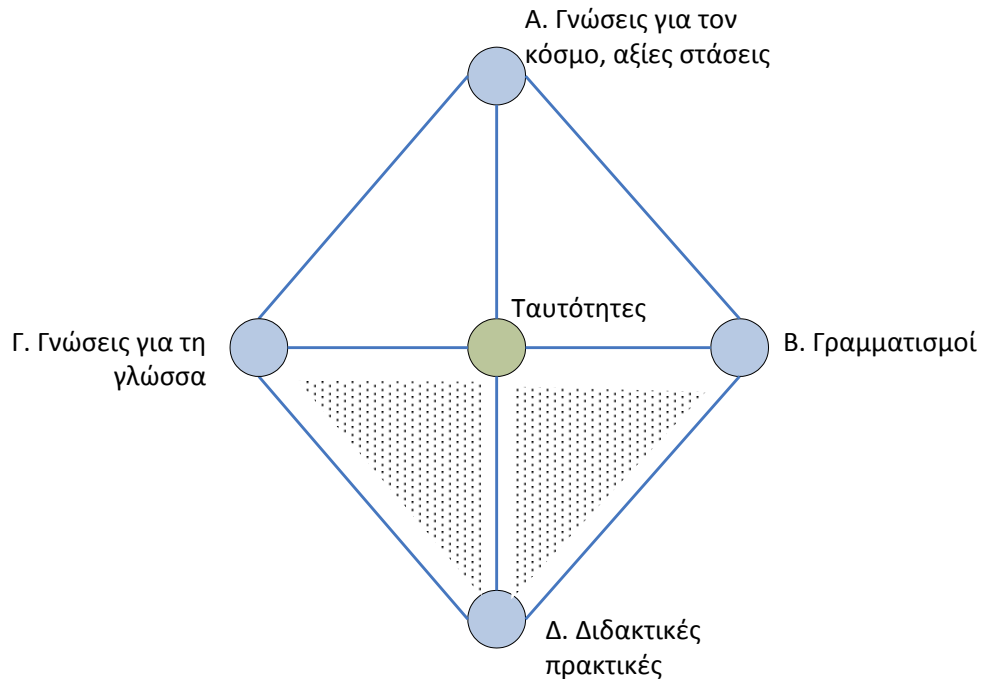


ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Γ) στις γνώσεις για τη γλώσσα.

Ο πρώτος άξονας αναφέρεται αφενός στο είδος των γνώσεων για τον κόσμο που αναπλαισιώνεται με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και αφετέρου στις σχετικές αξίες, στάσεις, πρότυπα και πεποιθήσεις που καλλιεργούνται στη διδακτική πράξη. Ο δεύτερος άξονας σχετίζεται με το είδος και το εύρος των σχολικών γραμματισμών που επιδιώκονται να καλλιεργηθούν μέσω στις διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, ενώ ο τρίτος, υποκαθιστώντας τον παραδοσιακό όρο «γραμματική», καλύπτει κάθε σύγχρονη αναζήτηση με μεταγλωσσική εστίαση (Κουτσογιάννης, υπό δημοσίευση).

Τα περιεχόμενα των τριών αξόνων ανακλώνται σε έναν τέταρτο (Δ), που καταλαμβάνουν οι επονομαζόμενες «διδασκτικές πρακτικές», στο εσωτερικό των οποίων τα περιεχόμενα των γνώσεων μετατρέπονται σε παιδαγωγική γνώση. Στο ρομβοειδές μοντέλο-σχήμα (Εικόνα 15) γνώσεις για τον κόσμο, γραμματισμοί και γνώσεις για τη γλώσσα αποτελούν όψεις του, κατά τον Bernstein (2003: 158, 182-183), «διδασκτικού λόγου» / instructional discourse, συγκροτώντας το υλικό, το *τι* στις διδασκαλίας, ενώ οι διδασκτικές πρακτικές, ως μέρος του «ρυθμιστικού λόγου» / regulative discourse, αναδεικνύουν το *πώς*. Και οι τέσσερις άξονες του προκείμενου δυναμικού μοντέλου, καλύτερα το είδος των επιλογών που αποφασίζονται και υιοθετούνται στις άκρες του ρόμβου, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των μαθητικών ταυτοτήτων, που γι' αυτόν τον λόγο τοποθετούνται στο κέντρο του σχήματος (Κουτσογιάννης, υπό δημοσίευση).



Εικόνα 15: Ο ρόμβος της γλώσσας (Κουτσογιάννης, υπό δημοσίευση)

Μαθησιακά αποτελέσματα

Περιγράφεται το γενικό μαθησιακό αποτέλεσμα το οποίο συνδέεται με την επιτέλεση της ολόκληρης της μαθησιακής ενότητας, καθώς και τα επιμέρους μαθησιακά αποτελέσματα, καθένα από τα οποία συνδέεται με την επιτέλεση μιας ή περισσότερων δραστηριοτήτων.

Συμμετέχοντες ρόλοι

Οι δραστηριότητες που συμβαίνουν στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος επιτελούνται από ρόλους, οι οποίοι περιγράφονται αναλυτικά και με σαφήνεια. Οι βασικοί τύποι ρόλων / roles στην προδιαγραφή IMS Learning Design είναι δύο: του «εκπαιδευτικού» / staff και του «εκπαιδευόμενου» / learner. Ο πρώτος ρόλος αναλαμβάνεται από το άτομο που διδάσκει (τον δάσκαλο) ή από τα άτομα που μετέχουν υποστηρικτικά στη διδασκαλία (λ.χ. τον εκπαιδευτικό της πληροφορικής ή



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

έναν εξωτερικό αξιολογητή). Ο δεύτερος ρόλος αναλαμβάνεται από το άτομο ή τα άτομα που μαθαίνουν. Ανάλογα με το πλαίσιο εντός του οποίου εξελίσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία, οι ρόλοι μπορεί να δηλώνονται με διάφορα ονόματα (εκπαιδευτικός, μαθητής, ή ένα σύνολο ή ομάδα φοιτητών/μαθητών) και να εξειδικεύονται στις εκάστοτε εκπονούμενες δραστηριότητες (λ.χ., ο εκπαιδευτικός: ως διευκολυντής ή μέντορας· οι μαθητές: ως άτομα, σε дуάδες ή ομάδες).

Εκπαιδευτικά μέσα

Περιγράφονται τα κάθε είδους εκπαιδευτικά μέσα, οι υπηρεσίες (λ.χ., ένας ψηφιακός χώρος συζήτησης ή το e-mail), τα εργαλεία και οι πόροι που χρησιμοποιούνται (λ.χ. διαφάνειες ενός λογισμικού παρουσίασης (ppt), έγγραφο επεξεργαστή κειμένου, μια ιστοσελίδα, τετράδιο σημειώσεων, κτλ). Ο τύπος των εκπαιδευτικών μέσων διακρίνεται στις εξής κατηγορίες (Laurillard, 2002: 90), ανάλογα με τον τύπο της μαθησιακής εμπειρίας που υποστηρίζουν (βλ. παρακάτω και την ταξινόμια LADiE):

Τύπος μαθησιακής εμπειρίας	Τεχνολογίες	Τύπος Μέσου
παρουσίασης, κατανόησης	έντυπο, βίντεο / cd	αφηγηματικό
διερεύνησης, κατανόησης	πόροι διαδικτύου, βιβλία	διαδραστικό
διαλόγου, αντιπαράθεσης	σεμινάριο, online συνέδριο	επικοινωνιακό
πειράματος, εξάσκησης	προσομοίωση, εργαστήριο	προσαρμοστικό
σύνδεσης, έκφρασης	δοκίμιο, μοντέλο, τέχνημα	παραγωγικό

Έχει επίσης ιδιαίτερη σημασία να προσδιορίζεται δικαιολογημένα η συνεισφορά / προστιθέμενη αξία των πάσης φύσεως υπηρεσιών / εργαλείων ή πόρων στην πρόοδο της μαθησιακής εμπειρίας των εκπαιδευομένων.

Οι δραστηριότητες



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Ως δραστηριότητα ορίζεται η διεπίδραση που συμβαίνει ανάμεσα στον/στους εκπαιδευόμενο/ους και στο μαθησιακό περιβάλλον, προκειμένου να επιτευχθεί ένα επιδιωκόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα (Beetham, 2007: 28). Το μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να περιλαμβάνει πάσης φύσεως πόρους, εργαλεία υπολογιστικά συστήματα και υπηρεσίες, καθώς επίσης αντικείμενα και γεγονότα του «πραγματικού» κόσμου. Ενδεικτικά παραδείγματα: η ανάγνωση κειμένων από τους μαθητές, η ασύγχρονη συζήτηση, ασκήσεις με κουίζ, επίλυση προβλημάτων, προσομοιώσεις, με παιχνίδι ρόλων ή με εννοιολογικό χάρτη.

Στη «Μάθηση μέσω Σχεδιασμού» οι δραστηριότητες αποτελούν την εφαρμογή των «γνωστικών διαδικασιών» / learning processes, στον βαθμό που αυτές ορίζονται ως «μορφές δράσης, ή πράγματα που κάνουμε για να μαθαίνουμε» και επιμερίζονται, ανάλογα με τη γνωστική διαδικασία στην οποία αναφέρονται (τη βιωματική, την εννοιολόγηση, την ανάλυση ή την εφαρμογή) σε συγκεκριμένους τύπους δραστηριοτήτων τις οποίες μπορεί να επιλέξει ο εκπαιδευτικός (Kalantzis & Core, 2008).

Για τους εισηγητές της προδιαγραφής IMS Learning Design οι «δραστηριότητες» / activities θεωρούνται ενέργειες που εκτελούνται από έναν ρόλο μέσα σε ένα μαθησιακό «περιβάλλον» / environment (Koper & Tattersall, 2005). Θεωρούνται το βασικότερο, δομικό στοιχείο του μαθησιακού σχεδιασμού, συνδέοντας τους ρόλους με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο και τα εκπαιδευτικά μέσα. Θα πρέπει να περιγράφονται αναλυτικά, με συγκεκριμένο τρόπο και με επακριβώς καθορισμένη την αλληλουχία / ροή τους, συμφωνώντας με: α) τις αρχές της εκπαιδευτικής προσέγγισης που έχει επιλεγεί· β) τα ζητήματα που έχουν τεθεί κατά την περιγραφή του υπό εξέταση διδακτικού προβλήματος· γ) τους διδακτικούς στόχους και τα προαπαιτούμενα.

Στη διδακτική πρακτική μια μαθησιακή δραστηριότητα, ως μικρής έκτασης (συγκριτικά προς το σενάριο διδασκαλίας) σχέδιο εργασίας, εκτελείται από τον μαθητή με βάση τις λεπτομερείς οδηγίες και τις ερωτηματικές υποδείξεις των φύλλων εργασίας που του παρέχει ο εκπαιδευτικός (Κουτσογιάννης, 2011α: 363, 366-367).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Αξιολόγηση

Η παρακολούθηση και ανίχνευση των επιδόσεων των μαθητών, η τεκμηρίωση της συμμετοχής τους στη διαδικασία μάθησης και ο μετασχηματισμός τους αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, που εφαρμόζεται με τρεις, συμπληρωματικές μεταξύ τους, βασικές μεθόδους αξιολόγησης: α) τη «διαγνωστική» / diagnostic: ελέγχει, κυρίως στην πρώιμη φάση της μαθησιακής διαδικασίας, την ικανότητα και ετοιμότητα του μαθητή να υποδεχθεί και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας μαθησιακής ενότητας / δραστηριότητας ή ενός προγράμματος σπουδών, πληροφορώντας παράλληλα τον εκπαιδευτικό για πιθανά προβλήματα που θα αντιμετωπίσει· β) τη «διαμορφωτική» / formative: παρέχει στους μαθητές ανατροφοδότηση για την πρόοδό τους, χωρίς η επίδοσή τους να υπολογίζεται στη συνολική τους αξιολόγηση – αξιολόγηση «για τη μάθηση»· γ) την τελική-αθροιστική / summative: αποτιμά τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες των μαθητών στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους της μαθησιακής ενότητας – αξιολόγηση «για το αποτέλεσμα της μάθησης».

Οι μέθοδοι αυτές μπορούν να εφαρμοστούν με ποικίλες τεχνικές (λ.χ., παρατήρηση, τεστ αυτοαξιολόγησης, e-portfolio, ετερο-αξιολόγηση), αγκαλιάζοντας τις τρεις κρίσιμες ικανότητες εξέλιξης / μετακίνησης του μαθητή: α) την ικανότητά του να σκέφτεται και να ενεργεί με βοήθεια· β) την ικανότητά του να σκέφτεται και να ενεργεί ανεξάρτητα, και γ) την ικανότητά του να συνεργάζεται (McMillan, 2000· Newton, 2007: 151 στον Scriven, 1991: 168-169, 340· Kalantzis & Cope, 2008).

Η «κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων», επονομαζόμενη και «ρουμπρίκα αξιολόγησης» / rubric assessment, είναι μια ευρέως διαδεδομένη τεχνική, διαμορφωτικής κυρίως, αξιολόγησης. Ορίζεται ως «περιγραφικός οδηγός βαθμολογίας, ο οποίος αποτελείται από ειδικά εκ των προτέρων καθορισμένα κριτήρια απόδοσης» (Πετροπούλου, 2011: 48) και συγκροτείται σε πίνακα, στον κάθετο άξονα του οποίου απεικονίζονται τα «κριτήρια επίδοσης» και στον οριζόντιο η «ποιοτική διαβάθμιση των επιπέδων επίδοσης» και η «κλίμακα βαθμολογίας» που χρησιμοποιείται (Εικόνα 16).



Εικόνα 16: Ρουμπρίκα αξιολόγησης (Πετροπούλου, 2011: 49)

Αναστοχασμός

Με γενικούς όρους, στην τελευταία φάση του αναστοχασμού (AUTC Learning Deisgns Project) περιγράφονται οι βασικές παιδαγωγικές αρχές του μαθησιακού σχεδιασμού μέσω σύντομης αναδρομής στον τρόπο δημιουργίας του και κατατίθενται τα πάσης φύσεως αξιολογικά σχόλια από την πλευρά του εκπαιδευτικού/σχεδιαστή.

Με βάση τα προηγούμενα βήματα σχεδιασμού ο μορφότυπος του σεναρίου διδασκαλίας σε αφηγηματική μορφή έχει ως εξής:

Ταυτότητα μαθησιακής ενότητας
[εισάγονται:
<ul style="list-style-type: none"> • ο τίτλος/θέμα της μαθησιακής ενότητας • το όνομα/τίτλος/ιδιότητα του συντάκτη/σχεδιαστή • το πεδίο του γνωστικού αντικειμένου (και οι εμπλεκόμενες διαθεματικές ή διεπιστημονικές περιοχές) • οι αποδέκτες της μαθησιακής ενότητας • το μέγεθος ή η κλίμακα της μαθησιακής ενότητας (ανά ώρες ή σειρά μαθημάτων)



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

<ul style="list-style-type: none"> η σχέση της σχεδιαζόμενης μαθησιακής ενότητας με το πρόγραμμα σπουδών στο οποίο εφαρμόζεται]
Το διδακτικό πρόβλημα
Περιγραφή του διδακτικού προβλήματος
[Περιγράφεται αναλυτικά το υπό εξέταση διδακτικό πρόβλημα και αιτιολογείται η αναγκαιότητα για διδακτική παρέμβαση]
Χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων
[Περιγράφονται: τα γνωστικά, τα ψυχο-κοινωνικά και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, οι δεξιότητες, καθώς και οι πραγματικές μαθησιακές τους ανάγκες]
Περιγραφή του εκπαιδευτικού πλαισίου
[Περιγράφονται: τα προαπαιτούμενα, ο τρόπος προσφοράς του μαθησιακού υλικού, οι τυχόν περιορισμοί του εκπαιδευτικού πλαισίου]
Εκπαιδευτική προσέγγιση
Περιγραφή της εκπαιδευτικής προσέγγισης
[Περιγράφονται: οι θεωρίες μάθησης-μοντέλα διδασκαλίας και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις ως προς τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου]
Σκοποί και στόχοι της εκπαιδευτικής προσέγγισης
[Αποτυπώνονται: οι γενικοί σκοποί και οι στόχοι της εκπαιδευτικής προσέγγισης, οι οποίοι ανακλούν τις θεωρητικές αρχές και θέσεις της εκπαιδευτικής προσέγγισης και προσεγγίζουν με σαφήνεια τα ζητήματα που τίθενται από το υπό εξέταση διδακτικό πρόβλημα]
Μαθησιακά αποτελέσματα
[Περιγράφονται: τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα από την επιτέλεση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων]
Συμμετέχοντες ρόλοι
[Περιγράφονται: με σαφήνεια όλοι οι ρόλοι που εμπλέκονται στις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού σεναρίου]
Εκπαιδευτικά μέσα
Περιγράφονται: τα εργαλεία, οι πόροι και οι πάσης φύσεως υπηρεσίες, με έμφαση στην προστιθέμενη αξία τους]
Περιγραφή ροής δραστηριοτήτων
[Προσδιορίζονται: η αλληλουχία από σκόπιμα επιλεγμένες και προσεκτικά ενορχηστρωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες βρίσκονται σε απόλυτη



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



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



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

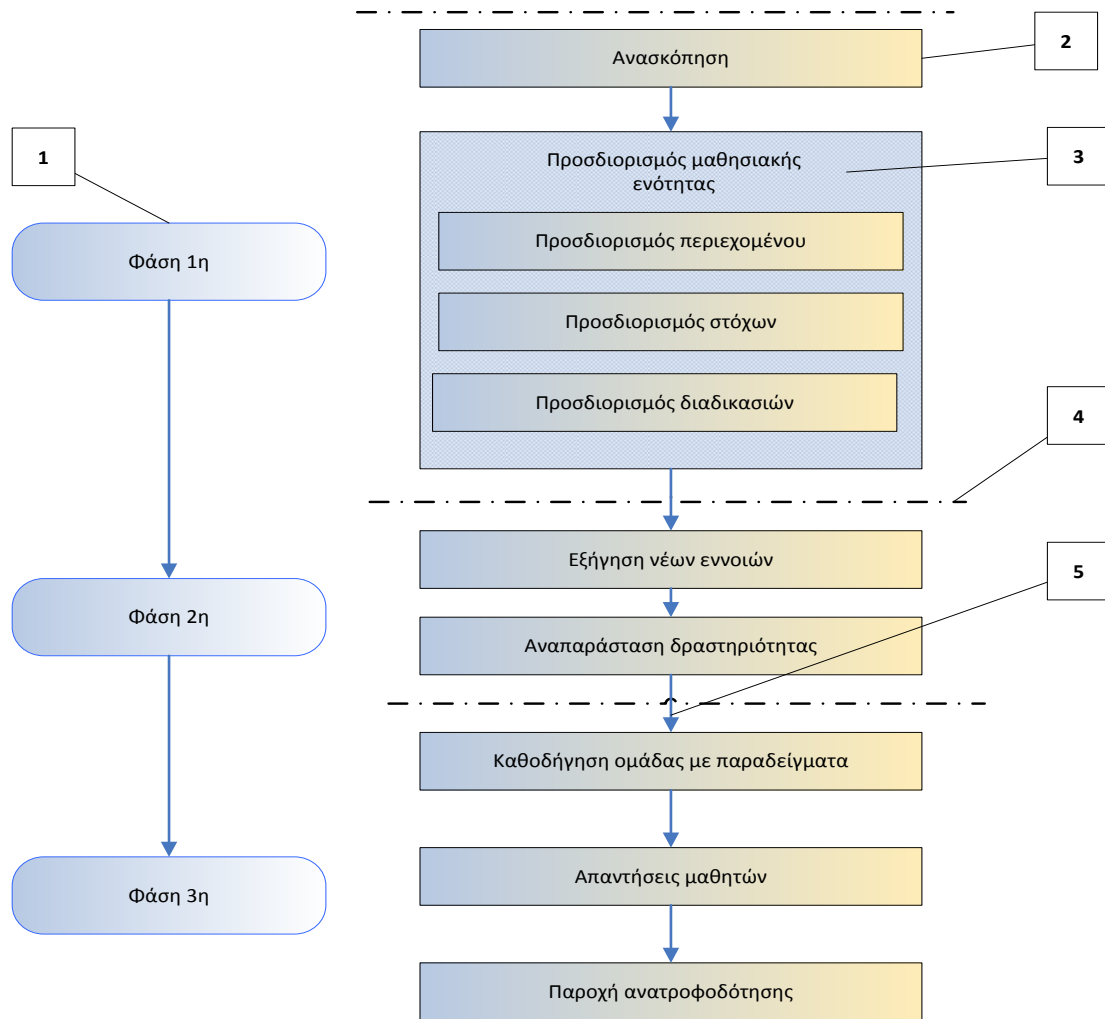
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

<p>συμφωνία με τις αρχές και τις θέσεις και τις φάσεις της εκπαιδευτικής προσέγγισης που έχει επιλεγεί, καθώς και με τα ζητήματα που έχουν τεθεί κατά την περιγραφή του υπό εξέταση διδακτικού προβλήματος]</p>
<p>Αξιολόγηση</p>
<p>[Περιγράφεται: η μέθοδος και η τεχνική της αξιολόγησης του έργου των μαθητών αναλυτικά για κάθε δραστηριότητα]</p>
<p>Αναστοχασμός</p>
<p>[Σύντομη αναδρομή και αξιολόγηση του σεναρίου]</p>

2. Διαγραμματική αναπαράσταση της ροής των δραστηριοτήτων

Η επακριβώς καθορισμένη αλληλουχία των δραστηριοτήτων αποτυπώνεται σε διάγραμμα ροής, ώστε να αποφεύγονται αφενός οι τυχόν παρερμηνείες που μπορεί να δημιουργήσει η αφηγηματική τους απόδοση, και να γίνονται αφετέρου αμεσότερα κατανοητές. Εξάλλου, το διαγραμματικό σχέδιο, συνοδεύοντας τον κειμενικό μορφότυπο του σεναρίου, βοηθάει τον δημιουργό του να σκεφθεί πιο δημιουργικά, ενώ μπορεί να οδηγήσει και σε νέες θεωρήσεις σχεδιασμού των δραστηριοτήτων (Conole, 2012: ch. 8).

Στην προκείμενη διαγραμματική αναπαράσταση (Εικόνα 17) απεικονίζονται αμεσότερα τόσο η σχέση ανάμεσα στις εκάστοτε φάσεις με τις περιεχόμενες δραστηριότητες και τα όρια λήξης ή συγχρονισμού τους όσο και η ενδεχόμενη εσωτερική διάκριση των δραστηριοτήτων σε απλές ή σύνθετες. Για παράδειγμα, αναπαριστούνται: η ακολουθία των φάσεων [1], οι έντιπλες, απλές [2] και οι σύνθετες δραστηριότητες [3] μιας φάσης (που περιέχουν τουλάχιστον δύο απλές), και ο διαχωρισμός [4] των δραστηριοτήτων κατά την πρόοδο από τη μία φάση στην επόμενη. Τα βέλη [5], που μπορεί να είναι προαιρετικά, παραπέμπουν στην καθορισμένη σειρά με την οποία εκτελούνται οι δραστηριότητες.



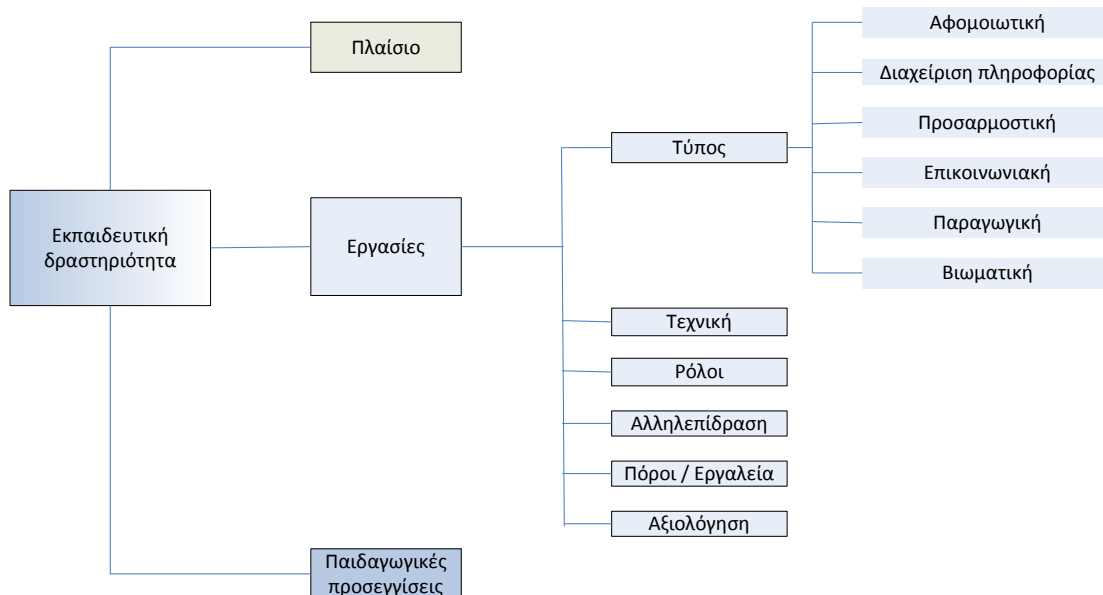
Εικόνα 17: Διαγραμματική ροή των δραστηριοτήτων

3. Αποτύπωση δομικών στοιχείων για κάθε δραστηριότητα

Στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος LADiE / Learning Activity Design in Education έχει εφαρμοστεί μια ταξινόμια εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (η DialogPlus Learning Activity Taxonomy), που περιγράφει με αναλυτικό τρόπο έννοιες και περιεχόμενά τους (Conole & Fill, 2005· Conole et al., 2005α· Conole, 2012: ch. 8 & 15). Η γλώσσα περιγραφής της σχετικής ταξινόμιας, αν και σύνθετη, περιγράφει λεπτομερώς τη μαθησιακή διαδικασία και, καθώς είναι παιδαγωγικά τεκμηριωμένη, βρίσκεται πολύ κοντά στους σχετικούς όρους που χρησιμοποιούν ανά τον κόσμο εκπαιδευτικοί και ειδικοί που ασχολούνται σήμερα με τον μαθησιακό σχεδιασμό. Στη συνοπτική του εκδοχή το ταξινομικό σχήμα έχει ως εξής (Εικόνα 18): μια δραστηριότητα διεξάγεται μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο / context, στο οποίο εκτελούνται από τους εκπαιδευόμενους «εργασίες» / tasks, με βάση συγκεκριμένες μαθησιακές-παιδαγωγικές προσεγγίσεις / pedagogical approaches (των Mayes & Freitas, 2007), προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα / learning outcomes. Οι εργασίες / tasks, που εκτελούνται στο εσωτερικό των δραστηριοτήτων, ταξινομούνται ως προς τον «τύπο» τους / type, δηλαδή ως προς το τι κάνει κάποιος ή ως προς το τι είναι η περιγραφόμενη δραστηριότητα (What), σε έξι κατηγορίες (Conole, 2012: ch. 8 & 15):

1. στην «αφομοιωτική» / assimilative: οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν (βλέπουν ή ακούν) και κατανοούν κάποιο περιεχόμενο·
2. στη «διαχείριση πληροφορίας» / information handling: συλλέγουν και ταξινομούν πόρους ή διαχειρίζονται δεδομένα·
3. στην «προσαρμοστική» / adaptive: χρησιμοποιούν μοντέλα προσομοίωσης ή σχετικά λογισμικά·
4. στην «επικοινωνιακή» / communicative: επικοινωνούν μεταξύ τους ή με τον δάσκαλο μέσω διαλογικών δραστηριοτήτων (σε δυάδες ή ομαδικά)·
5. στην «παραγωγική» / productive: παράγουν-κατασκευάζουν κάτι (λ.χ. ένα δοκίμιο, ένα βίντεο)·
6. στη «βιωματική» / experiential: αναπτύσσουν πρακτικές δεξιότητες μέσα σε ένα περιβάλλον ή αναλαμβάνουν μια έρευνα.

Επιπρόσθετα, εκτός από τον τύπο της κάθε εργασίας, καθορίζονται: η «τεχνική» της / technique: το πώς δηλαδή εκτελούνται οι σχετικές εργασίες (How)· οι εμπλεκόμενοι «ρόλοι» / roles, δηλαδή ποιος εκτελεί την εργασία (Which)· η «αλληλεπίδραση» / interaction, που απαντά στο πώς οι συμμετέχοντες ρόλοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Who)· τα «εργαλεία-πόροι» / tools-resources, που χρησιμοποιούνται στην εκτέλεση των εργασιών· η μορφή της «αξιολόγησης» / Assessment (διαγνωστική / διαμορφωτική / αθροιστική). Στο Παράρτημα παρατίθεται σε πίνακα ο χάρτης της σχετικής ταξινόμιας.



Εικόνα 18: Ταξινόμια εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (LADiE project)

Ένα παράδειγμα με βάση τα περιεχόμενα του πίνακα στο Παράρτημα: ο εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο της προ-αναγνωστικής φάσης διδασκαλίας του αρχαιοελληνικού κειμένου στην Α' λυκείου, παρουσιάζει στους μαθητές, με το λογισμικό SmartTools, το σύνολο της εξέλιξης της μαθησιακής ενότητας. Κατ' επέκταση, η πρώτη δραστηριότητα / εργασία του σεναρίου μπορεί να πάρει, αποτυπωμένη στην οριζόντια ταξινόμια της, την επόμενη μορφή:



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



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

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Δραστηριότητα Activity	Τύπος / Type (What)	Τεχνική / Technique (How)	Αλληλεπίδραση / Interaction (Who)	Ρόλοι / Roles (Which)	Εργαλεία/- Πόροι / Tools- resources	Αξιολόγηση / Assesment
Παρουσίαση μαθησιακής ενότητας	Αφομοιωτική Assimilative	Εννοιολογική χαρτογράφηση / Concept mapping	Εκπαιδευτικός / Individual	Εκπαιδευτικός / presenter	SmartTools	Διαγνωστική

Η οριζόντια αναλυτική παρουσίαση των δομικών στοιχείων μιας δραστηριότητας, όπως η προηγούμενη, έχει το πλεονέκτημα ότι περιγράφει την εκπαιδευτική δραστηριότητα με συγκεκριμένο τρόπο, μέσω μιας «γλώσσας» κοινά αποδεκτής, δοκιμασμένης και τεκμηριωμένης, που μπορεί, με μικρή σχετικά εξοικείωση, να μαθευτεί.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Η ταξινόμια δραστηριοτήτων “The DialogPlus Learning Activities Taxonomy”

Taxonomy of learning activities *								
Context			Task taxonomy					
Context	Learning outcomes	Pedagogical approaches	Type (What)	Technique (How)	Interaction (Who)	Roles (Which)	Tools & resources	Assessment
<i>Aims</i> <i>Pre-requisites</i> <i>Subject</i> <i>Environment</i> Computer-based Lab-based Field-based Work-based Audio-based Simulator Video Lecture-based Seminar-based <i>Time</i> <i>Difficulty</i> <i>Skills</i> Creativity Critical analysis Critical reading Group/team work IT Literacy Numeracy Oral communication Practical Problem solving	Cognitive Knowledge State Recall List Recognise Select Reproduce Specify Draw Finding out/discover Pronounce Recite Comprehension Explain Describe reasons Identify causes of Illustrate Question Clarify Identify Understand Application Use Apply Construct	Associative Instructional system design Intelligent tutoring systems Elaboration theory Didactic Behaviourist Training needs analysis Cognitive Active learning Enquiry-led Problem-based Goal-based scenarios Reflective practitioner Cognitive apprenticeship Constructivist-based design Situative E-moderating framework Dialogue/argumentation	Assimilative Reading Viewing Listening Information Handling Gathering Ordering Classifying Selecting Analysing Manipulating Adaptive Modelling Simulation Communicative Discussing Presenting Debating Critiquing Productive Creating Producing Writing Drawing Composing Synthesising	Assimilative Information Handling Brainstorming Buzz words Crosswords Defining Mindmaps Web search Adaptive Communicative Articulate reasoning Arguing Coaching Debate Discussion Fishbowl Ice breaker Interview Negotiation On the spot questioning Pair dialogues Panel discussion	Individual One to one One to many Group based Class based	Individual learner Group leader Coach Group participant Mentor Supervisor Rapporteur Facilitator Deliverer Pair person Presenter Peer assessor Moderator	Assimilative Word processor Text, image, audio or video viewer Information handling Spreadsheet Database SPSS NVIVO Bibliographic software Microsoft exchange PDAs Project manager Digital image manipulation software Mind mapping software Mind mapping software Search engines Libraries Adaptive Virtual worlds Models Simulation Modelling Communicative Electronic whiteboards Email	Not assessed Diagnostic Formative Summative



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



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



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Research Written communication Ability to learn Commercial awareness Computer literacy Criticism Data modelling Decision making Foreign languages Information handling Information literacy Interpersonal competence Management of change Negotiating Planning and organising Self management Self reflection Synthesis Study skills Critical analysis and logical argument Writing style Library E-literacy Listening and comprehension Making notes Oral presentation	Solve Select Hypothesize Infer Calculate Investigate Produce Construct Translate Assemble Demonstrate Solve Write <i>Analysis</i> Break down List component parts of Compare and contrast Differentiate between Predict Critique Analyse Compare Select Distinguish between <i>Synthesis</i> Summarise Generalise Argue Organise Design Explain the reasons for	Experiential learning Collaborative learning Activity theory Apprenticeship Action research Reciprocal teaching Project-based learning Vicarious learning	Re-mixing <i>Experiential</i> Practicing Applying Mimicking Experiencing Exploring Investigating Performing	Peer exchange Performance Question and answer Rounds Scaffolding Socratic instruction Short answer Snowball Structured debate <i>Productive</i> Artefact Assignment Book report Dissertation/thesis Drill and practice Essay Exercise Journaling Presentation Literature review MCQ Puzzles Portfolio Product Report/paper Test Voting <i>Experiential</i> Case study Experiment Field trip Game Role play Scavenger hunt			Discussion boards Chat Instant messaging Voice over IP Video conferencing Access grid Blogs Wikis <i>Productive</i> CAA tools VLEs	
--	---	--	---	--	--	--	--	--



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



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



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Reading Referencing Research reading Inference and synthesis of information Selecting and prioritising information Summary skill Time management and organisation	<p>Evaluation</p> <p>Judge Evaluate Give arguments for and against Criticise Feedback Reflect Affective Listen Appreciate Awareness Responsive</p> <p><u>Aesthetic</u></p> <p>Appreciation Commitment Moral awareness Ethical awareness</p> <p><u>Psychomotor</u></p> <p>Draw Play Make Perform Exercise Throw Run Jump Swim</p>			Simulation				
---	---	--	--	------------	--	--	--	--

* http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/DialogPlus%20taxonomy.doc

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΝΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ
ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΜΕ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΤΠΕ),
Κοσμάς Τουλούμης



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Πρόλογος

Το παρόν κείμενο έχει ως στόχο να προτείνει ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο για τη δημιουργία διαθεματικών σεναρίων με βάση τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας. Εκπονήθηκε στο πλαίσιο της Δράσης 62 (Π. 3.1.3) με φορέα υλοποίησης το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Περιλαμβάνει, ύστερα από μια σύντομη αναφορά στην έννοια της διαθεματικότητας, τις μέχρι σήμερα προσπάθειες εφαρμογής της στα Αρχαία Ελληνικά μέσα από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του Γυμνασίου και καταλήγει σε μια πρόταση για τη δημιουργία διαθεματικών σεναρίων μάθησης αξιοποιώντας τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) ακολουθώντας συγκεκριμένες θεωρητικές, παιδαγωγικές, μεθοδολογικές και διδακτικές αρχές.

Κοσμάς Τουλούμης



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

1. Περιληπτική εκδοχή

Διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα:

Μια διαθεματική προσέγγιση έχει ως κέντρο της τη διερεύνηση ενός θέματος, γεγονός που αποτελεί στόχο που υπηρετούν όλες οι επιμέρους επιστήμες χάνοντας την αυτοτέλειά τους, ενώ σε μια διεπιστημονική προσέγγιση το θέμα διαχέεται στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία διατηρούν την αυτονομία τους, και εξετάζεται υπό το πρίσμα των θεωρητικών και μεθοδολογικών τους αρχών. Η διαθεματικότητα, συνεπώς, πρέπει να καταργεί στην ουσία τα γνωστά και καθιερωμένα προγράμματα σπουδών που στηρίζονται στα δεδομένα γνωστικά αντικείμενα και να συγκροτεί ένα ενιαίο, «ολιστικής» λογικής, πρόγραμμα.

Η διαθεματικότητα στο ελληνικό σχολείο - Διαθεματικότητα και Αρχαία Ελληνικά

Στο ΔΕΠΠΣ του 2003 αναγνωρίζεται ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βασίζεται στην αυτοτελή διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων και προτείνεται η κατά το δυνατόν οριζόντια διασύνδεση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) ώστε «να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες» να «φωτίζονται πολυπρισματικά» και να αναδεικνύεται η σχέση της γνώσης με την πραγματικότητα. Τονίζεται ότι η διαθεματικότητα είναι γενικότερος όρος απ' αυτόν της διεπιστημονικότητας και καταγράφεται το πλαίσιο εφαρμογής της στην ελληνική εκπαίδευση. Διατηρείται η αυτοτέλεια των γνωστικών αντικειμένων καθώς η διαθεματική προσέγγιση εφαρμόζεται κατά τη διδασκαλία του κάθε αντικειμένου χωριστά μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες σε κάθε θεματική ενότητα. Οι δραστηριότητες αυτές διαχέονται στα σχολικά βιβλία, τα οποία παραμένουν κυρίαρχη πηγή γνώσης, και αναδεικνύουν θεμελιώδεις έννοιες που συναντώνται σ' όλες τις επιστήμες και είναι, συνεπώς, διαθεματικές. Είναι προφανές ότι στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε πραγματολογική, αφού θεωρεί ότι λαμβάνει υπόψη της τα ισχύοντα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, στα «παραδοσιακά» μαθήματα, όπως σ' αυτό των Αρχαίων Ελληνικών, εφαρμόζεται η στρατηγική της οριζόντιας διασύνδεσης με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, η οποία εκφράζεται, μεθοδολογικά, με τη χρήση των διαθεματικών εννοιών και δραστηριοτήτων.

Διαθεματικότητα και ΤΠΕ



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Όταν διαμορφώνεται ένα σενάριο, μια δραστηριότητα ή ένα σχέδιο μαθήματος με στόχο μια διαθεματική προσέγγιση των Αρχαίων Ελληνικών πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ποια είναι η προστιθέμενη αξία χρήσης των ΤΠΕ. Τι προσφέρει η χρήση τους; «Εκσυγχρονίζει», απλά, το μάθημα και το καθιστά πιο «εύπεπτο» και προσιτό στο μαθητή στο πλαίσιο πιο παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας, προσφέρει έναν ανεξάντλητο πλούτο επιπλέον πηγών και μετασχηματίζει τη διδασκαλία σε όλα τα θεωρητικά και πρακτικά επίπεδα της (θεωρίες μάθησης, δραστηριότητες και έργο των μαθητών, αξιολόγηση) μετατρέποντάς την σε δημιουργική μάθηση ή οδηγεί στη σύνδεση της χρήσης των υπολογιστών, στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, με την κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα που τους δημιουργεί;

Είναι προφανές ότι υπάρχουν θιασώτες όλων των παραπάνω απόψεων. Προκρίνουμε να αξιοποιήσουμε εδώ τις δυο τελευταίες προσεγγίσεις γιατί, πιστεύουμε, πως έχουν ουσιαστικά πλεονεκτήματα, αφού αναδεικνύουν τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών ως μέσων πρακτικής γραμματισμού (μέσων για διάβασμα, γράψιμο και επικοινωνία) και δίνουν έμφαση στην ανάδειξη της κειμενικής πολυτροπικότητας, αλλά και της κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών. Επειδή, επιπλέον, αναφερόμαστε στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών προσφέρεται, και μέσω της διαθεματικής προσέγγισης, μια πρώτης τάξης ευκαιρία να συνδεθούν τα αρχαία κείμενα με την καθημερινότητα των μαθητών/τριών και με δεξιότητες με τις οποίες είναι περισσότερο εξοικειωμένοι

Η αξία χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) είναι πολλαπλή προς αυτήν την κατεύθυνση. Δεσμοί και υπερσύνδεσμοι διασπούν την έννοια του ανεξάρτητου και αυτοτελούς γνωστικού αντικειμένου και δημιουργούν πολλά νέα, υβριδικής μορφής, γνωστικά αντικείμενα που δανείζονται και αξιοποιούν στοιχεία από διαφορετικούς τομείς και επίπεδα γνώσης. Η αξιοποίηση, παράλληλα, νέων μορφών για την έκφραση και αναπαράσταση του βιώματος ή της εμπειρίας όπως η πολυτροπικότητα που αναφέρεται στη μίξη πολλών διαφορετικών τρόπων διευκολύνεται από τη χρήση των ΤΠΕ. Οι νέες δυνατότητες παραγωγής, παρουσίασης και μετατροπής των μαθητικών εργασιών σε ψηφιακούς πόρους που υπερβαίνουν τα όρια μιας σχολικής αίθουσας ή ενός σχολείου και διαχέονται ή διαμοιράζονται στον Παγκόσμιο Ιστό προσφέρουν, τέλος, νέους ορίζοντες μάθησης, επικοινωνίας, συνεργασίας και βιώματος, μετασχηματίζοντας τόσο την παραδοσιακή έννοια της εκπαίδευσης όσο και τους καθιερωμένους ρόλους μαθητών και εκπαιδευτικών.

Διαθεματικά σενάρια Αρχαίων Ελληνικών με χρήση ΤΠΕ



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Πριν οποιαδήποτε ενασχόληση με τη δημιουργία διαθεματικών σεναρίων θα πρέπει να καταθέσουμε τέσσερις παραδοχές

- Οι ταυτότητες των μαθητών, των δασκάλων τους και του ελληνικού σχολείου, τελικά, όπως αυτά αναδεικνύονται από τον «ρόμβο της γλωσσικής εκπαίδευσης» ως συναίρεση των: Α. Γνώσεων για τον κόσμο, αξιών και στάσεων, Β. Γραμματισμών, Γ. Γνώσεων για τη Γλώσσα και Δ. Διδακτικών Πρακτικών (Κουτσογιάννης, υπό δημοσίευση) μπορεί να είναι το ζητούμενο και στην περίπτωση των Αρχαίων Ελληνικών.
- Καθίσταται προφανές ότι ένα διαθεματικό σενάριο με κέντρο τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών δεν μπορεί να είναι αποκλειστικά γλωσσοκεντρικό και να αποσκοπεί στην ανάδειξη των γραμματικών και συντακτικών κανόνων της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας.
- Οι σύγχρονες μαθησιακές παιδαγωγικές διαδικασίες των πολυγραμματισμών και της θεωρίας του «Σχεδιασμού», οι οποίες αναγνωρίζουν το ρόλο των ΤΠΕ στο γραμματισμό και πολύ περισσότερο στον κριτικό γραμματισμό μπορούν να προσφέρουν το πλαίσιο εντός του οποίου θα κινηθούν τα διαθεματικά σενάρια.
- Με βάση τη θέση του μαθήματος στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα θα ήταν πολύ δύσκολο μια διαθεματική προσέγγιση να υπερβεί την αυτοτέλεια και την ανεξαρτησία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου και να λειτουργήσει ως μέρος ενός υβριδικού, διαθεματικού, νέου αρχαιογνωστικού μαθήματος. Θα μπορούσε, παραταύτα, να υπάρξει μια όσο το δυνατό μεγαλύτερη συνεργασία διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, φιλολογικών και μη, με άξονα είτε κάποια διαθεματική έννοια, είτε ένα πρόβλημα ή ζήτημα το οποίο θα κληθούν να επιλύσουν οι μαθητές.

Δομή και διάρθρωση ενός διαθεματικού σεναρίου με αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία

Ένα διαθεματικό σενάριο που εφαρμόζεται στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας μπορεί να έχει την ακόλουθη δομή και διάρθρωση:

- 1. Ταυτότητα:**
Τίτλος του σεναρίου:
Δημιουργός:



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Τάξη ή ηλικία μαθητών/τριών που απευθύνεται:

Θέμα ή διαθεματική έννοια που αναδεικνύεται:

Σχέση με ΔΕΠΠΣ ή ΑΠΣ:

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και γνωστικά αντικείμενα:

Χρονική διάρκεια:

Αξία χρήσης ΤΠΕ:

Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο εφαρμογής:

Προϋποθέσεις υλοποίησης:

Σύντομη περιγραφή του σεναρίου (περίληψη): .

2. Σκεπτικό - Στόχοι :

- **Γνωστικό και παιδαγωγικό σκεπτικό:**
- **Σκοπός:**
- **Στόχοι:**
 - ✓ Γνώσεις για τον κόσμο
 - ✓ Γνώσεις για τη γλώσσα
 - ✓ Γλώσσα και γραμματισμοί

3. Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης:

Τεχνολογίες

Χρονισμός:

Οργάνωση της τάξης – Διδακτική διαδικασία:

4. Φύλλα εργασίας:

5. Άλλες εκδοχές – Επέκταση του σεναρίου μάθησης:

6. Κριτική:

7. Αξιολόγηση:

8. Βιβλιογραφία:

Η συγκρότηση των Διαθεματικών Σεναρίων με βάση την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία: μια πρόταση

Η προτεινόμενη προσέγγιση αποσκοπεί στην παραγωγή νοήματος από τους μαθητές / τριες και όχι στη στείρα συλλογή παντός είδους πληροφοριών από διάφορες ψηφιακές πηγές. Μπορεί να συνοψιστεί σε 6 βήματα



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

<i>Δημιουργώντας ένα διαθεματικό σενάριο</i>	
<i>Βήμα 1^ο</i>	<i>Ορισμός του περιεχομένου της διαθεματικής προσέγγισης</i>
<i>Βήμα 2^ο</i>	<i>Προσδιορισμός του προς επίλυση προβλήματος (επιλέγεται η επίλυση προβλήματος ως υψηλού επιπέδου γνωστική διαδικασία)</i>
<i>Βήμα 3^ο</i>	<i>Οι μαθητές/τριες ορίζουν το θέμα ή τη διαθεματική έννοια που σχετίζεται με το πρόβλημα</i>
<i>Βήμα 4^ο</i>	<i>Η διδακτική διαδικασία – Ομάδες, ρόλοι και ιστοεξερευνήσεις</i>
<i>Βήμα 5^ο</i>	<i>Η απάντηση στο αρχικό πρόβλημα και η δημιουργία του νέου ψηφιακού πόρου των μαθητών</i>
<i>Βήμα 6^ο</i>	<i>Η αξιολόγηση</i>

Βήμα 1^ο

Ορισμός του περιεχομένου της διαθεματικής προσέγγισης: Αφετηρία της διαθεματικής προσέγγισης είναι ένα θέμα ή μια διαθεματική έννοια όπως προκύπτει από τη συγκεκριμένη προς διδασκαλία ενότητα.

Βήμα 2^ο

Επίλυση προβλήματος: η επιλογή του προς διαπραγμάτευση «θέματος» ή της «έννοιας» είναι καλό να συσχετίζεται με μια γνωστική και διδακτική διαδικασία υψηλού επιπέδου όπως είναι η επίλυση προβλήματος.

Βήμα 3^ο

Ορισμός του θέματος ή της διαθεματικής έννοιας από τους μαθητές: Αφού κοινοποιηθεί στους μαθητές το προς επίλυση πρόβλημα το επόμενο βήμα είναι να ορίσουν το θέμα ή τη διαθεματική έννοια σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές και αντικείμενα. Προς την κατεύθυνση αυτή μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης όπου οι μαθητές θα ανακαλύψουν μόνοι τους τη σημασία του θέματος ή της έννοιας αξιοποιώντας Ηλεκτρονικά Λεξικά και εντάσσοντάς τα στις αυθεντικές συνθήκες και περιστάσεις γένους λόγων (genres) και νοήματος που προσφέρουν τα Σώματα Κειμένων

Βήμα 4^ο

Η διδακτική διαδικασία – Ομάδες, ρόλοι και ιστοεξερευνήσεις: Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες. Οι ομάδες μπορεί να δρουν σε δυο φάσεις με διαφορετικές συνθέσεις. Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης τα μέλη κάθε ομάδας έχουν τους ίδιους ρόλους. Στη δεύτερη φάση οι ομάδες αναδιατάσσονται σε νέες ομάδες όπου συμμετέχει από ένα μέλος των προηγούμενων. Ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα, αρχαιογνωστικοί ιστότοποι και το διαδίκτυο, γενικότερα, συνιστούν το πεδίο που εξερευνάται από τις ομάδες των μαθητών και όπου αναζητείται το υλικό, σύμφωνα και με τα φύλλα εργασίας που έχουν δοθεί, για να επιλυθεί το πρόβλημα που τέθηκε στο 2^ο Βήμα.

Βήμα 5^ο

Η απάντηση στο πρόβλημα και η δημιουργία του νέου ψηφιακού πόρου των μαθητών: Οι ομάδες καλούνται να απαντήσουν στο προς επίλυση πρόβλημα. Οι απαντήσεις τους αξιοποιούν ψηφιακά περιβάλλοντα που εισάγουν τους μαθητές στις νέες πρακτικές γραμματισμού (επεξεργαστές κειμένων, λογισμικά παρουσίασης, λευκώματα ιστού κ.ά.) και καταλήγουν σε πολυτροπικά κείμενα, τα οποία μπορεί να συνδυάζουν γραπτό ή/ και προφορικό λόγο, τραγούδια, ήχους, εικόνες, σκίτσα ή/ και κινούμενα σχέδια, βίντεο κ.ά. Τα παραπάνω κείμενα αναρτώνται στο διαδίκτυο, δημιουργώντας ένα νέο ψηφιακό πόρο

Βήμα 6^ο

Η αξιολόγηση: Το ζήτημα της αξιολόγησης των μαθητών πάνω σε διαθεματικές προσεγγίσεις με τη χρήση των ΤΠΕ είναι αρκετά πολύπλοκο και περίπλοκο. Η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση των μαθητών και η αξιολόγηση από τη μεριά του καθηγητή θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα τρίπτυχο όπου θα εδραζόταν οποιαδήποτε ανάλογη απόπειρα. Η συμπλήρωση ενός αναστοχαστικού φύλλου αξιολόγησης από όλους τους παραπάνω είναι μια πρόταση προς αυτή την κατεύθυνση.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

2. Εισαγωγή

Η συζήτηση για τη σύνταξη διαθεματικών σεναρίων στο Γυμνάσιο με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και με επίκεντρο τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών προϋποθέτει:

- την κατανόηση της έννοιας της διαθεματικότητας και της εφαρμογής της στην ελληνική εκπαίδευση
- την αποσαφήνιση του τι προσφέρει αυτή η διαθεματική λογική στη συγκεκριμένη διδασκαλία
- τον προσδιορισμό του πώς διαφοροποιείται και μετασχηματίζεται αυτή η διδασκαλία εξαιτίας της χρήσης των ΤΠΕ.

Πριν προταθεί, συνεπώς, κάποια διαδικασία διαμόρφωσης διαθεματικών σεναρίων με βάση την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία θα ήταν χρήσιμο να πραγματοποιηθεί μια σύντομη αναφορά στις παραπάνω τρεις προϋποθέσεις.

3. Διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα: οι έννοιες

Ξεκινώντας από τον ορισμό της έννοιας της *διαθεματικότητας* θα πρέπει να επισημανθεί ότι αποτέλεσε και αποτελεί αντικείμενο τόσο θεωρητικής όσο και μεθοδολογικής έρευνας στην παγκόσμια σύγχρονη εκπαίδευση (Κουτσογιάννης & Παυλίδου 2012, 33-41, όπου και σχετική βιβλιογραφία). Συνδέεται στενά με την *Κριτική Ανάλυση του Λόγου* (*Critical Discourse Analysis – CDA*) και την αντιμετώπιση της παιδαγωγικής ως «λόγου» (discourse) που περιλαμβάνει τρία επίπεδα ιδεών σχετικών με τη σχολική τάξη, το εκπαιδευτικό σύστημα και τις πολιτικές του, αλλά και ευρύτερες όψεις της κοινωνίας και του πολιτισμού (Savage 2011, Weiss & Wodak, 2003· όπου και σχετική βιβλιογραφία). Από το 2003 με τη σύνταξη (ΦΕΚ 303/ 13-03-03, τ. Β΄). του *Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)* η διαθεματικότητα άρχισε να απασχολεί και την αντίστοιχη ελληνική παιδαγωγική έρευνα.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Η διασαφήνιση του όρου είναι απαραίτητη, καθώς παρατηρείται μια ελαστικότητα στον προσδιορισμό του περιεχομένου του, ενώ ταυτίζεται, συχνά, με τη *διεπιστημονικότητα*. Χρήσιμοι προς αυτή την κατεύθυνση είναι οι αγγλικοί όροι *cross-curricular* για τη διαθεματική προσέγγιση και *interdisciplinary* για τη διεπιστημονική, λαμβάνοντας υπόψη ότι η λέξη “curricular” δηλώνει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, ενώ ο όρος “discipline” την επιστήμη. Μια διαθεματική προσέγγιση έχει ως κέντρο της τη διερεύνηση ενός θέματος, γεγονός που αποτελεί στόχο που υπηρετούν όλες οι επιμέρους επιστήμες χάνοντας την αυτοτέλειά τους, ενώ σε μια διεπιστημονική προσέγγιση το θέμα διαχέεται στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία διατηρούν την αυτονομία τους, και εξετάζεται υπό το πρίσμα των θεωρητικών και μεθοδολογικών τους αρχών.

Η διαθεματικότητα, συνεπώς, πρέπει να καταργεί στην ουσία τα γνωστά και καθιερωμένα προγράμματα σπουδών που στηρίζονται στα δεδομένα γνωστικά αντικείμενα και να συγκροτεί ένα ενιαίο, «ολιστικής» λογικής, πρόγραμμα σπουδών (Ματσαγγούρας 2002, σσ. 22-27). Ήδη από νωρίς ο R. Barthes θεωρεί ως αποτέλεσμα ακόμα και της διεπιστημονικότητας μια «μετάλλαξη» που θα χαρακτηρίζεται από τη δημιουργία ενός νέου αντικειμένου και μιας νέας γλώσσας που θα διασπά τα παραδοσιακά όρια των επιστημών:

Η διεπιστημονικότητα...αρχίζει ουσιαστικά...όταν καταρρέει η αλληλοϋποστήριξη των παλαιών επιστημών...προς το συμφέρον ενός νέου αντικειμένου και μιας νέας γλώσσας που ούτε το ένα ούτε η άλλη έχουν θέση στους τομείς των επιστημών που συμφιλώθηκαν, ενώ αυτή η ταξινομική ανησυχία αποτελεί ακριβώς το σημείο από το οποίο είναι δυνατόν να διαγνωστεί μια συγκεκριμένη μετάλλαξη (Moran 2002, σελ. 16. Η διασκευή, η μετάφραση και η έμφαση δική μου)



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

4. Η διαθεματικότητα στο ελληνικό σχολείο. Διαθεματικότητα και Αρχαία Ελληνικά

Είναι γεγονός ότι οι έντονες επιστημονικές αναζητήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης από το 1970 και μετά δημιούργησαν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μια διαθεματική σύνδεση κάποιων γνωστικών αντικειμένων. Η στροφή προς τους πολυγραμματισμούς και την ανάδειξη της κοινωνικής και πολιτισμικής καθημερινότητας ως ζητούμενων της σχολικής διδασκαλίας που υιοθετήθηκε, θεωρητικά τουλάχιστον, διεθνώς και η οποία ευνοεί τη διαθεματική προσέγγιση όλου του εύρους της σχολικής ζωής «άγγιξε» και το ελληνικό σχολείο, έστω και μη συστηματικά ακόμη (Κουτσογιάννης & Παυλίδου 2012, 8-16).

Η προσέγγιση του ζητήματος της διαθεματικότητας στη διδασκαλία συνδέεται, επίσης, σαφώς με το σύνολο της λογικής των διδακτικών πρακτικών που υιοθετούνται στο ελληνικό σχολείο. Είναι γεγονός ότι «οι προτεινόμενες αλλαγές δεν λάμβαναν υπόψη τους βασικές πτυχές των ισχυρότων διδακτικών λόγων (διαχείριση του σχολικού χρόνου και χώρου, ρόλοι στους παιδαγωγικούς πρωταγωνιστές, είδος του γραμματισμού που καλλιεργείται, γνώσεις για τον κόσμο που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν)» (Κουτσογιάννης & Παυλίδου 2012, 16).

Στο ΔΕΙΠΠΣ του 2003 αναγνωρίζεται ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βασίζεται στην αυτοτελή διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων και προτείνεται η κατά το δυνατόν οριζόντια διασύνδεση των *Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ)* ώστε «να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες» να «φωτίζονται πολυπρισματικά» και να αναδεικνύεται η σχέση της γνώσης με την πραγματικότητα. Τονίζεται ότι η *διαθεματικότητα* είναι γενικότερος όρος απ' αυτόν της *διεπιστημονικότητας* και καταγράφεται το πλαίσιο εφαρμογής της στην ελληνική εκπαίδευση.

Θεωρείται, λοιπόν, ότι η *διαθεματικότητα* «δίνει τη δυνατότητα στον **μαθητή** να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια **ολιστική** εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που του επιτρέπει να διαμορφώνει **προσωπική άποψη** για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

καθημερινής ζωής». Ο μαθητής «...μπορεί να διαμορφώσει το δικό του κοσμοείδωλο, τη δική του κοσμοθεωρία, τη δική του άποψη για τον κόσμο που πρέπει να γνωρίσει, να αγαπήσει, να ζήσει. Η **διαθεματική προσέγγιση υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής απόκτησης της γνώσης, οι οποίες εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου και εξειδικεύονται στις διαθεματικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της διδασκαλίας κάθε θεματικής ενότητας. Η οργάνωση διαθεματικών δραστηριοτήτων διευκολύνεται από τη διάχυση της διαθεματικότητας στο κείμενο των σχολικών βιβλίων (όπου είναι εφικτό) μέσα από θεμελιώδεις έννοιες των διαφόρων επιστημών, οι οποίες μπορούν (ΦΕΚ 303/ 13-03-03, τ. Β', σς. 3737-3738, η έμφαση δική μου) .Ως παράδειγμα ανάλογης θεμελιώδους διαθεματικής έννοιας αναλύεται η έννοια του συστήματος που συναντάται τόσο στις θετικές όσο και στις κοινωνικές επιστήμες.**

Σύμφωνα με τα παραπάνω διατηρείται η αυτοτέλεια των γνωστικών αντικειμένων καθώς η διαθεματική προσέγγιση εφαρμόζεται κατά τη διδασκαλία του κάθε αντικειμένου χωριστά μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες σε κάθε θεματική ενότητα. Οι δραστηριότητες αυτές διαχέονται στα σχολικά βιβλία, τα οποία παραμένουν κυρίαρχη πηγή γνώσης, και αναδεικνύουν θεμελιώδεις έννοιες που συναντώνται σ' όλες τις επιστήμες και είναι, συνεπώς, διαθεματικές. Παρόλα αυτά θεωρείται (ΦΕΚ ό.π, σελ. 3738) πως είναι δυνατή η υιοθέτηση στα ΑΠΣ δυο διαφορετικών αλλά συμπληρωματικών στρατηγικών σχεδιασμού διαθεματικών προσεγγίσεων Μπορεί να προκύψουν, έτσι, τόσο ανεξάρτητα διαθεματικά, μη παραδοσιακά, διδακτικά αντικείμενα π.χ. «Μελέτη Περιβάλλοντος», όσο και η οριζόντια διασύνδεση διαφορετικών, αλλά αυτοτελών γνωστικών αντικειμένων.

Είναι προφανές ότι στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε πραγματολογική, αφού θεωρεί ότι λαμβάνει υπόψη της τα ισχύοντα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, στα «παραδοσιακά» μαθήματα, όπως σ' αυτό των Αρχαίων Ελληνικών, εφαρμόζεται η στρατηγική της οριζόντιας διασύνδεσης με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, η οποία εκφράζεται, μεθοδολογικά, με τη χρήση των διαθεματικών εννοιών και δραστηριοτήτων.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Ο κύριος σκοπός του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, όπως σημειώνεται επίσης στο ΔΕΠΠΣ, είναι *ανθρωπογνωστικός και αρχαιογνωστικός*, ενώ «*διερευνά και ερμηνεύει την πνευματική δημιουργία των αρχαίων Ελλήνων μέσα από τα έργα της τέχνης του λόγου, τα οποία προσεγγίζει είτε από το πρωτότυπο, στο βαθμό που η γνώση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας το επιτρέπει, είτε από μετάφραση*». Ορίζονται ταυτόχρονα ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης – *χώρος, χρόνος, εξέλιξη, μεταβολή, πολιτισμός, επικοινωνία, σύστημα, πολιτισμός, ομοιότητα, διαφορά κ.ά.* - τόσο για την *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα (πρωτότυπο)* , όσο και για την *Οδύσσεια, τις Ηροδότου Ιστορίες, την Ιλιάδα, το ανθολόγιο Αρχαία Ελλάδα: ο τόπος και οι άνθρωποι τη Δραματική Ποίηση: Ελένη του Ευριπίδη, τους Όρνιθες του Αριστοφάνη και το Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων (ΦΕΚ 303/ 13-03-03, τ. Β, σ. 3808-3810).*

Προτείνονται, παράλληλα, διαθεματικές δραστηριότητες για κάθε τάξη του Γυμνασίου και για κάθε θεματική ενότητα (ό.π. σσ. 3811-3814, 3815-3816, 3818-3819, 3820-3822), αλλά και αντίστοιχα διαθεματικά σχέδια εργασίας (ό.π. σσ. 3814-15, 3817, 3819, 3821-22) με βάση τις παραπάνω έννοιες διαθεματικής προσέγγισης. Η λογική αυτή κυριαρχεί τόσο στα βιβλία του μαθητή, όσο και στα βιβλία του καθηγητή. Από αυτή την «επίσημη» δεξαμενή αντλούν και τα περισσότερα παραδείγματα διαθεματικών προσεγγίσεων στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, αν και δεν υπάρχουν κάποια στοιχεία για το πού και πώς εφαρμόζεται και αν εφαρμόζεται η διαθεματικότητα στα ελληνικά σχολεία. Η αυτοτέλεια των γνωστικών αντικειμένων είναι προφανής και τηρούνται όλα τα χαρακτηριστικά της τυπικής εκπαίδευσης από άποψη προγράμματος, σχολικού χρόνου και χώρου και οργάνωσης.

Ύστερα από όλα αυτά η επαναδόμηση του σχολικού χρόνου θεωρείται, εύλογα ως αναγκαία και ικανή προϋπόθεση προς την κατεύθυνση της εισαγωγής της διαθεματικής λογικής στα ισχύοντα σχολικά δεδομένα. Προτείνεται, έτσι, η δημιουργία τεσσάρων ζωνών στο σχολείο με κινητήριο μοχλό τη διδασκαλία της Γλώσσας. (Κουτσογιάννης & Παυλίδου 2012, 21-22) Στην πρώτη θα συμπεριλαμβάνονται οι άτυπες διδακτικές πρακτικές (π.χ. εκδρομές, σχολικές γιορτές), στη δεύτερη οι ημιτυπικές (π.χ. προγράμματα περιβαλλοντικής αγωγής,



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

αγωγής υγείας, μαθητικές κοινότητες κλπ.), στην τρίτη θα εντάσσονται τα γλωσσικά μαθημάτων (νεοελληνική γλώσσα, αρχαία ελληνικά, νεοελληνική λογοτεχνία και ενδεχομένως τις ξένες γλώσσες) και στην τέταρτη τα διδακτικά αντικείμενα, όπως υπάρχουν μέχρι σήμερα. Η αναδόμηση αυτή του σχολικού χρόνου μπορεί να επιτρέψει, σύμφωνα με την παραπάνω άποψη,

έναν συνολικό σχεδιασμό της σχολικής εγγράμματης δραστηριότητας με αφετηρία το πώς η γλώσσα χρησιμοποιείται ως μέσο διδασκαλίας, επομένως και σαφές πλαίσιο για το είδος και το εύρος των πρακτικών γραμματισμού στις οποίες θα συμμετέχουν τα παιδιά. (ό.π., σελ. 21).

Μια διαφορετική προσέγγιση που έτυχε μεν της ερευνητικής έγκρισης του τότε Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, χωρίς όμως κάποια περαιτέρω εξέλιξη, αξίζει να αναφερθεί εδώ, καθώς είναι από τις ελάχιστες προσπάθειες, ίσως και η μοναδική, που ανέτρεψε την παραδοσιακή λογική του ελληνικού ωρολογίου προγράμματος και αντιμετώπισε τη διαθεματικότητα με επίκεντρο ένα θέμα και όχι τις διαθεματικές έννοιες. Η διδασκαλία θεωρημάτων της Ευκλείδειας Γεωμετρίας στην Α΄ Λυκείου του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Μακεδονίας κατά τα σχολικά έτη 2002-03 και 2003-04 βασιζόταν στη σύμπραξη και συνδιδασκαλία μαθηματικών και φιλολόγων. Επαναδόμησε, όμως, το σχολικό χρόνο με μια διαφορετική λογική από την προηγούμενη των ζωνών.

Κατά τη διάρκεια ενός διδακτικού δίωρου μαθηματικοί και φιλόλογοι δίδασκαν από κοινού και ο καθένας ανάλογα με την ειδικότητά του το μέρος που του αναλογούσε, τα θεωρήματα της Ευκλείδειας Γεωμετρίας, τα οποία προσεγγίζονταν από το αρχαίο πρωτότυπο και το σύγχρονο κείμενο του σχολικού εγχειριδίου, ενώ αναλυόταν η μορφή και η δομή του αρχαίου επιστημονικού λόγου και γίνονταν συγκρίσεις με τη νεότερη συμβολική γλώσσα της σύγχρονης Γεωμετρίας. Όλα τα παραπάνω εντάσσονταν, παράλληλα, στο ιστορικό κοινωνικό – πολιτισμικό πλαίσιο της ελληνιστικής εποχής, όταν και είχαν διατυπωθεί αυτά τα ευκλείδεια θεωρήματα για πρώτη φορά (Θωμαΐδης, Πετράκης, Τουλούμης & Σταφυλίδου 2006). Το γεγονός ότι η συγκεκριμένη επαναδόμηση του σχολικού χρόνου και ο υβριδισμός του γνωστικού αντικείμενου που δημιουργήθηκε λειτούργησαν στο πλαίσιο του



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

καθιερωμένου σχολικού χωροχρόνου αποδεικνύει ότι παρόμοιες προσπάθειες δεν είναι πάντα ουτοπικές και μάλιστα στον αρκετά επιβαρημένο χώρο του Λυκείου,. Η έρευνα όμως αυτή πραγματοποιήθηκε κάτω από, σαφώς, ιδιαίτερα ευνοϊκές συνθήκες (σχολείου, εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών), ενώ όταν επιχειρήθηκε να επεκταθεί και σε άλλο σχολείο αντιμετώπισε αζεπέραστα προβλήματα που προέκυψαν από την αδυναμία και την άρνηση της σχολικής κοινότητας να υιοθετήσει το προτεινόμενο μοντέλο σχολικού χρόνου και γνωστικού αντικειμένου (ό.π., 88-94).

5. Διαθεματικότητα και ΤΠΕ

Όταν διαμορφώνεται ένα σενάριο, μια δραστηριότητα⁸ ή ένα σχέδιο μαθήματος με στόχο μια διαθεματική προσέγγιση των Αρχαίων Ελληνικών πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ποια είναι η προστιθέμενη αξία χρήσης των ΤΠΕ. Τι προσφέρει η χρήση τους;. «Εκσυγχρονίζει», απλά, το μάθημα και το καθιστά πιο «εύπεπτο» και προσιτό στο μαθητή στο πλαίσιο πιο παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας, προσφέρει έναν ανεξάντλητο πλούτο επιπλέον πηγών και μετασχηματίζει τη διδασκαλία σε όλα τα θεωρητικά και πρακτικά επίπεδά της (θεωρίες μάθησης, δραστηριότητες και έργο των μαθητών, αξιολόγηση) μετατρέποντάς την σε δημιουργική μάθηση ή οδηγεί στη σύνδεση της χρήσης των υπολογιστών, στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, με την κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα που τους δημιουργεί; (Κουτσογιάννης & Αλεξίου 2012, 34-35).

Είναι προφανές ότι υπάρχουν θιασώτες όλων των παραπάνω απόψεων. Προκρίνουμε να αξιολογήσουμε εδώ τις δυο τελευταίες προσεγγίσεις γιατί, πιστεύουμε, πως έχουν ουσιαστικά πλεονεκτήματα, αφού αναδεικνύουν τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών ως μέσων πρακτικής γραμματισμού (μέσων για διάβασμα, γράψιμο και επικοινωνία) και δίνουν έμφαση στην ανάδειξη της «κειμενικής πολυτροπικότητας» (Κουτσογιάννης & Αλεξίου 2012, 32), αλλά και της κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών. Επειδή, επιπλέον, αναφερόμαστε στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών προσφέρεται, και μέσω της διαθεματικής προσέγγισης, μια πρώτη τάξης

⁸ Για τις διαφορές δραστηριότητας και σεναρίου βλ. Κουτσογιάννης & Αλεξίου 2012, 13-15.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ευκαιρία να συνδεθούν τα αρχαία κείμενα με την καθημερινότητα των μαθητών/τριών και με δεξιότητες με τις οποίες είναι περισσότερο εξοικειωμένοι. Αυτή η εξοικείωση μπορεί να αποτελέσει και το διαβατήριο για να γνωρίσουν και να «οικειοποιηθούν» οι μαθητές τον αρχαίο ελληνικό κόσμο όχι μέσα από ένα αποστειρωμένο και ξεχασμένο ιστορικό «σεντούκι» γεμάτο με «μεγάλες» ιδέες που συχνά, μέσα από την έμφαση στη γλώσσα, παρουσιάζονται με εξαιρετικά θολό και παρωχημένο τρόπο, αλλά μέσα από το παρόν και τη ζωντάνια του.

Έχει επισημανθεί (Γιάννου 2011, 110-111) ότι η χρήση των ΤΠΕ στα Αρχαία Ελληνικά διευκολύνει

- την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αναζήτηση πληροφοριών
- την κριτική επεξεργασία και συνθετική παρουσίαση των δεδομένων που συλλέγονται
- τη χρήση πολυτροπικών κειμένων και ποικίλων σημειωτικών πόρων
- τον πειραματισμό κατά το γράψιμο και την παραστατικότητα στην παρουσίαση
- τη συνεργατική μάθηση και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών εντός της ομάδας

Η αξία χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) είναι πολλαπλή προς αυτήν την κατεύθυνση. Ενδεικτικά (Τουλούμης 2011, 520)

✓ Εξυπηρετείται η ανάπτυξη υψηλού επιπέδου γνωστικών δεξιοτήτων, όπως η επίλυση προβλήματος, η αντιμετώπιση του θέματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες, η επικοινωνία και η συνεργασία και η δημιουργία περιβάλλοντος κριτικής μάθησης.

✓ Αξιοποιούνται πολυτροπικές ψηφιακές πηγές, τις οποίες οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν, να αποκωδικοποιήσουν και τελικά να αποδομήσουν ως νέο κειμενικό είδος.

✓ Προωθείται η κατανόηση και η παραγωγή πολυτροπικού λόγου από τους ίδιους τους μαθητές, αφού πρώτα έχουν προσεγγίσει και χρησιμοποιήσει τις νέες πρακτικές διαβάσματος, γραψίματος και επικοινωνίας



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

✓ Συνειδητοποιούνται οι δυνατότητες δημιουργίας και ανάρτησης των πολυτροπικών αυτών εργασιών στο διαδίκτυο μέσω του νέου περιβάλλοντος γραμματισμού και επικοινωνίας Web 2.0.

Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι η διδασκαλία με τις ΤΠΕ προϋποθέτει έναν ενεργητικό και κριτικό δάσκαλο, αλλά, πολύ περισσότερο έναν ενεργητικό και κριτικό μαθητή ο οποίος «παράγει» έργο σε ομάδες, δηλαδή σε κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, συμμετέχοντας στην παραγωγή της γνώσης. Θα πρέπει να σημειωθεί, επιπλέον, ότι η φύση των ΤΠΕ και μάλιστα στην εποχή του Ιστού 2.0 (Web 2.0) και της κοινωνικής δικτύωσης, τα οποία επιτρέπουν την ολοένα και μεγαλύτερη δυνατότητα των χρηστών να «παράγουν» υλικό που αναρτούν και μοιράζονται στο διαδίκτυο, είναι κατεξοχήν διαθεματική. Τα εργαλεία και οι πρακτικές κοινωνικού γραμματισμού, όπως τα ιστολόγια και τα wikis ή ακόμα και το facebook που ενισχύουν τη συμμετοχική και συνεργατική μάθηση, μπορεί να συνεισφέρουν στους νέους διδακτικούς σχεδιασμούς (Lankshear & Knobel 2011, 141-173).

Δεσμοί και υπερσύνδεσμοι διασπούν την έννοια του ανεξάρτητου και αυτοτελούς γνωστικού αντικειμένου και δημιουργούν πολλά νέα, υβριδικής μορφής, γνωστικά αντικείμενα που δανείζονται και αξιοποιούν στοιχεία από διαφορετικούς τομείς και επίπεδα γνώσης. Η αξιοποίηση, παράλληλα, νέων μορφών για την έκφραση και αναπαράσταση του βιώματος ή της εμπειρίας όπως η πολυτροπικότητα που αναφέρεται στη μίξη πολλών διαφορετικών τρόπων (γλωσσικών, ηχητικών, εικονικών, ακουστικών κ.λ.π.) διευκολύνεται από τη χρήση των ΤΠΕ. Οι νέες δυνατότητες παραγωγής, παρουσίασης και μετατροπής των μαθητικών εργασιών σε ψηφιακούς πόρους που υπερβαίνουν τα όρια μιας σχολικής αίθουσας ή ενός σχολείου και διαχέονται ή διαμοιράζονται στον Παγκόσμιο Ιστό προσφέρουν, τέλος, νέους ορίζοντες μάθησης, επικοινωνίας, συνεργασίας και βιώματος, μετασχηματίζοντας τόσο την παραδοσιακή έννοια της εκπαίδευσης όσο και τους καθιερωμένους ρόλους μαθητών και εκπαιδευτικών.

Η συνεισφορά των ΤΠΕ μπορεί, τέλος, να είναι σημαντική και σε έναν άλλον τομέα που ενδιαφέρει άμεσα και τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ιδιαίτερα αν την προσεγγίσουμε μέσα από διαθεματική λογική. Αναφερόμαστε στη σχηματοποίηση της ιστορικής εξέλιξης της αξιοποίησης των υπολογιστών στη γλωσσική διδασκαλία σε τρεις ομόκεντρους και συγκοινωνούντες μεταξύ τους κύκλους. (Koutsogiannis 2011, Κουτσογιάννης, Παυλίδου & Χαλισιάνη 2011, 7-31). Η κατανόηση του εξωτερικού «τρίτου κύκλου» (ό.π., 14-29, Σχήμα 1, σελ.14)) είναι σημαντική καθώς αντιλαμβάνεται οποιοσδήποτε αλλαγές στη χρήση των ΤΠΕ ως εξαρτώμενες από ιστορικά προσδιορισμένες κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβολές.

Ο τρίτος κύκλος «δίνει έμφαση στην ιδιαιτερότητα κάθε γλώσσας και κυρίως στο ιστορικό όλο» και πλαισιώνει τους εσώτερους δυο κύκλους - που αφορούν στη συνεισφορά του υπολογιστή ως μέσου για τη διδασκαλία των γλωσσών με ΤΠΕ και τη χρήση των ΤΠΕ ως μέσων πρακτικής γραμματισμού και νέων μορφών επικοινωνίας - συμβάλλει, σαφώς, και στην καλύτερη κατανόηση των αλλαγών ή των διατηρούμενων εμμονών στη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής. Γλώσσας διαχρονικά, αλλά και στην καλύτερη «ανάγνωση» της χρήσης των ΤΠΕ προς αυτήν την κατεύθυνση. Τόσο αυτή η διδασκαλία όσο και αυτή η χρήση των ΤΠΕ θεωρείται, άλλωστε, ότι σχετίζονται και με την ιδιαιτερότητα κάθε γλώσσας, αλλά και με τις τοπικές πολιτισμικές παραδόσεις, στα οποία δίνεται έμφαση με την υιοθέτηση του παραπάνω «τρίτου κύκλου» (Koutsogiannis 2011, 57). Συνδέονται, συνεπώς, και τα δυο με τη θέση των Αρχαίων Ελληνικών στη γλωσσική διδασκαλία και στη γενικότερη συζήτηση περί ελληνικής γλώσσας και της θέσης της στο παγκόσμιο γλωσσικό γίνγεσθαι και φωτίζουν το πολύπλοκο ζήτημα της διαλεκτικής σχέσης τοπικότητας και παγκοσμιότητας (Κουτσογιάννης, Παυλίδου & Χαλισιάνη 2011, 14-29).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

6. Θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές των διαθεματικών σεναρίων μάθησης με αξιοποίηση των ΤΠΕ

Οι γενικές προδιαγραφές ενός «καλού» σεναρίου μάθησης με τη χρήση ΤΠΕ, τα χαρακτηριστικά των σεναρίων αυτών ειδικά για τα φιλολογικά μαθήματα, καθώς και η δομή που πρέπει να έχει ένα σενάριο μάθησης, όπως έχουν τεθεί μέχρι σήμερα ισχύουν, προφανώς, και στην περίπτωση μας. Θα πρέπει όμως, παράλληλα να έχουμε υπόψη μας ότι η θεωρητική οικοδόμηση και η πρακτική εφαρμογή ενός σεναρίου διδασκαλίας διαφοροποιείται ως προς τους στόχους ανάλογα με τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών και τους γραμματισμούς που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν. Οι παράγοντες αυτοί οι οποίοι επηρεάζουν, σαφώς, τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούνται οδηγούν πολλές φορές και σε διαφορετικές εκδοχές του ίδιου σεναρίου (Κουτσογιάννης & Αλεξίου 2012, 70-103).

Στο χώρο των Αρχαίων Ελληνικών η παραπάνω παρατήρηση αποκτά ιδιαίτερη αξία. Είναι γνωστή, για παράδειγμα, η νοηματοδότηση της διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας με γλωσσαμυντορικά συμβολικά χαρακτηριστικά, τα οποία επικεντρώνονται στην ανάδειξη της υπεροχής του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και της αδιάλειπτης συνέχειάς του μέχρι σήμερα, παραμένοντας στη σχολική αναπλαισίωση γνώσεων παλαιότερων εποχών όπου η καλλιέργεια των κλασικών αξιών συνδεόταν σχεδόν αποκλειστικά με τις αξίες του έθνους – κράτους (Κουτσογιάννης & Παυλίδου 2012, 8-9). Η στάση των μαθητών και των μαθητριών, επιπρόσθετα, παρόλο που λαμβάνει υπόψη της τη συμβολική σημασία της διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, κυριαρχείται από έκδηλη αμηχανία έως πλήρη άρνηση για την αξία χρήσης της διδασκαλίας μιας γλώσσας που δεν είναι η καθομιλουμένη και μπορεί να εμφορείται από γραμματικοσυντακτικές και μορφολογικές εμμονές. Ένας ή μια εκπαιδευτικός που υπερασπίζεται την πρώτη άποψη και ένας μαθητής ή μια μαθήτρια που υπερασπίζεται τη δεύτερη έχουν, ήδη, διαμορφωμένες ταυτότητες οι οποίες προσδιορίζουν την προσέγγιση του ζητήματος «διδάσκω» ή «μαθαίνω Αρχαία Ελληνικά». Οι ταυτότητες αυτές διαφέρουν από όσους ή όσες θεωρούν ότι μέσω της διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

διδάσκουν ή διδάσκονται για τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό ή θεωρούν πως διδάσκουν και διδάσκονται για την κοινωνική και πολιτισμική καθημερινότητα, ή, τέλος, ενστερνίζονται και τις τρεις παραπάνω εκδοχές.

Ύστερα από όλα αυτά, ένα καλό σενάριο μάθησης με χρήση ΤΠΕ θεωρείται ότι πρέπει να έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά (Κουτσογιάννης 2011α, 365-385)

Γενικές προδιαγραφές σεναρίων μάθησης

- Έμφαση στην αξιοποίηση ανοιχτών περιβαλλόντων (π.χ. ηλεκτρονικών λεξικών, Σωμάτων Κειμένων, διαδικτύου για το μάθημα της γλώσσας).
- Έμφαση στη νέα κειμενικότητα (δημιουργία κειμένων που σχετίζονται με το διαδίκτυο).
- Έμφαση στην καλλιέργεια της αξιοποίησης των ΤΠΕ ως περιβαλλόντων πρακτικής γραμματισμού (αξιοποίηση των Επεξεργαστών Κειμένου, των προγραμμάτων παρουσιάσεων – Power Point κλπ.).
- Έμφαση στην καλλιέργεια της δεξιότητας για κριτική ανάγνωση-αξιολόγηση της διαδικτυακής πληροφορίας
- Παράλληλη καλλιέργεια του γραμματισμού με το νέο γραμματισμό.

Ειδικά χαρακτηριστικά «καλών» σεναρίων για τα φιλολογικά μαθήματα

- Θέσπιση ενός σαφούς πλαισίου το οποίο θα εξασφαλίζει ενδιαφέρον και νόημα για τους μαθητές, προκειμένου να υλοποιήσουν την εργασία που τους ανατίθεται. Τέτοιου είδους πλαίσιο εξασφαλίζεται συνήθως με τη δημιουργία σεναρίων που έχουν τα χαρακτηριστικά του Project.
- Το πλαίσιο αυτό να εξασφαλίζει και την κατά λειτουργικό ή κριτικό τρόπο αξιοποίηση των ΤΠΕ. Για παράδειγμα, αξιοποίηση των Σωμάτων Κειμένων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, προκειμένου να καταλήξουν οι μαθητές/τριες σε διαπιστώσεις για τα χαρακτηριστικά της ποίησης του Σεφέρη, ή στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, προκειμένου να οδηγηθούν επαγωγικά στη διαπίστωση συντακτικών ή γραμματικών κανόνων, και τέλος, στη διδασκαλία

της ν.ε. γλώσσας, προκειμένου να οδηγηθούν στην κατανόηση δομών ή λεξιλογίου της νέας ελληνικής. Αυτή θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η παιδαγωγική διάσταση της αξιοποίησης των ΤΠΕ.

- Δόμηση του σεναρίου ώστε να αξιοποιούνται ψηφιακά περιβάλλοντα που καλλιεργούν τον νέο γραμματισμό στα παιδιά. Μέσα από τις δραστηριότητες, για παράδειγμα, που έχουν να ολοκληρώσουν οι μαθητές εκπαιδεύονται παράλληλα στις ιδιαιτερότητες των προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου ή των προγραμμάτων παρουσίασης (Power Point) ως μέσα παραγωγής γραπτού λόγου, στις ιδιαιτερότητες που έχει το διαδίκτυο και οι βάσεις δεδομένων στην αναζήτηση γλωσσικού υλικού κλπ.
- Καλλιέργεια της πρωτοβουλίας και αυτενέργειας των μαθητών. Ένα καλό σενάριο θέτει προβλήματα και δεν καθοδηγεί στενά, σχεδόν μηχανιστικά, τις κινήσεις των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό αφήνουμε χώρο για αναζήτηση, προβληματισμό, χρήση άλλων μέσων (ψηφιακών ή μη), για συνεργασία με δάσκαλο και συμμαθητές, για εναλλακτικούς δρόμους υλοποίησης.
- Παροχή πολλών ευκαιρίες για πρόσληψη και παραγωγή ποικίλων κειμένων: προφορικών, γραπτών και πολυτροπικών.
- Παροχή δυνατοτήτων για συνεργασία μεταξύ των μαθητών και συνεργατική αναζήτηση της γνώσης.
- Ενίσχυση της λογικής του σχεδιασμού (design), που σημαίνει ότι αξιοποιούνται ποικίλα περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού και σημειωτικά συστήματα για την συγγραφή των κειμένων τους.
- Εξασφάλιση δημιουργικού ρόλου, επίσης, στον εκπαιδευτικό. Που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει σημαντικό μερίδιο στην υποστήριξη της μάθησης –και όχι στην παροχή έτοιμης γνώσης-, στη δημιουργία δηλαδή της σκαλωσιάς για την επικείμενη εξέλιξη (Vygotsky, Bruner).

Δομή εκπαιδευτικών σεναρίων

1. Ταυτότητα
2. Σύντομη περιγραφή (περίληψη)



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

3. Στόχοι – σκεπτικό.
4. Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης
5. Φύλλο εργασίας
6. Άλλες εκδοχές
7. Κριτική
8. Βιβλιογραφία

7. Διαθεματικά σενάρια Αρχαίων Ελληνικών με χρήση ΤΠΕ

Πριν οποιαδήποτε ενασχόληση με τη δημιουργία διαθεματικών σεναρίων θα πρέπει να καταθέσουμε τέσσερεις παραδοχές με βάση και τα όσα παρατηρήσαμε παραπάνω

- **Παραδοχή 1η:** Τα διαθεματικά σενάρια με έμφαση στα Αρχαία Ελληνικά μπορεί να λαμβάνουν υπόψη τις σύγχρονες αναζητήσεις στο πεδίο της χρήσης και αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Οι ταυτότητες των εφήβων μαθητών (Κουτσογιάννης 2011γ), αλλά και των δασκάλων τους όπως αναδεικνύονται από τον «ρόμβο της γλωσσικής εκπαίδευσης» ως συναίρεση των: Α. Γνώσεων για τον κόσμο, αξιών και στάσεων, Β. Γραμματισμών, Γ. Γνώσεων για τη Γλώσσα και Δ. Διδακτικών Πρακτικών (Κουτσογιάννης, υπό δημοσίευση) μπορεί να αποτελέσουν ζητούμενο και στην περίπτωση των Αρχαίων Ελληνικών. Η ανάγνωση του τρόπου με τον οποίο «αναπλασιάζονται» τα Αρχαία Ελληνικά στο ελληνικό σχολείο διευκολύνεται, έτσι, ουσιαστικά

- **Παραδοχή 2η:** Καθίσταται προφανές ότι ένα διαθεματικό σενάριο με κέντρο τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών δεν μπορεί να είναι αποκλειστικά γλωσσοκεντρικό και να αποσκοπεί στην ανάδειξη των γραμματικών και συντακτικών κανόνων της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας. Η δημιουργία διαθεματικών σεναρίων πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τόσο τον *ανθρωπογνωστικό* όσο και τον *αρχαιογνωστικό* χαρακτήρα του μαθήματος όπως αυτός προβλέπεται από το ΔΕΠΠΣ. Η γλώσσα, η λογοτεχνία, ο πολιτισμός και η κοινωνία της αρχαίας Ελλάδας και οι ανάλογες, κάθε φορά, θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις (γλωσσοκεντρική – γραμματικοσυντακτική, δομολειτουργική, επικοινωνιακή – κειμενογλωσσολογική,

συγκριτική της ΑΕ μέσω τη ΝΕ γλώσσας, κειμενοκεντρική, φιλολογική – ιστορική ή ιδεολογική, βιωματική, μετάφραση, αρχαιογνωστική, ουμανιστική, εθνοκεντρική, διαπολιτισμική) που συνοδεύουν τη διδασκαλία τους (Γιάννου 2011, 104-109⁹), θα πρέπει να αναδεικνύονται σε σχέση με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και με το παρόν στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης της γνώσης που θα ανταποκρίνεται στους σύγχρονους προβληματισμούς των μαθητών.

- **Παραδοχή 3η:** Οι σύγχρονες μαθησιακές παιδαγωγικές διαδικασίες των πολυγραμματισμών και της θεωρίας της «Μάθησης μέσω Σχεδιασμού» (Cope & Kalantzis 2000, Kalantzis & Cope 2008, Kress & van Leeuwen 2001), οι οποίες αναγνωρίζουν το ρόλο των ΤΠΕ στο γραμματισμό (Κουτσογιάννης 2011β) και πολύ περισσότερο στον κριτικό γραμματισμό, μπορούν να προσφέρουν το πλαίσιο εντός του οποίου θα κινηθούν τα διαθεματικά σενάρια. Εξυπηρετείται, έτσι «ένας από τους πιο σημαντικούς στόχους του γλωσσικού μαθήματος» που είναι «να εξοικειώσει τα παιδιά με κοινωνικές γλώσσες, επίπεδα ύφους και κειμενικά είδη τα οποία είναι απαραίτητα για την καλύτερη λειτουργία τους ως πολιτών σε εγγράμματες δυτικού τύπου κοινωνίες, όπως η ελληνική» (Κουτσογιάννης & Αλεξίου 2012, 29).

Οι ΤΠΕ οδηγούν σε κείμενα πολυτροπικά και σε νοήματα που είναι ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά ενταγμένα στη σημερινή πραγματικότητα, ενώ αποτελούν συνισταμένη πολλών «τρόπων» (γραπτών, οπτικών, ήχου, χώρου, ακόμα και νοηματικών). Ο «Σχεδιασμός», στην κοινωνικο – σημειωτική του διάσταση (Kress & van Leeuwen 2001) περιλαμβάνει τον εντοπισμό των διαθέσιμων ψηφιακών πόρων την ένταξή τους σε νέο περιβάλλον (αναπλαισίωση) και τη δημιουργία ενός νέου ψηφιακού πόρου, ο οποίος ποτέ δεν μπορεί να είναι πανομοιότυπος με τον προηγούμενο αφού προέρχεται από τη νοηματοδότηση που του προσδίδουν τα συγκεκριμένα κοινωνικά υποκείμενα που τον «διαχειρίζονται» και τον αναπλαισιώνουν κάθε φορά.

- **Παραδοχή 4η:** Με βάση τη θέση του μαθήματος στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα - όπου κυριαρχεί, κατεξοχήν, η βιβλιοκεντρική παράδοση των σχολικών εγχειριδίων, «στη λογική της Προσφοράς, της

⁹ Βλ. και [Εικόνα11](#), σελ. 46 στο παρόν κείμενο.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Ζήτησης και της Σύνοψης» (Κουτσογιάννης 2010, Κουτσογιάννης & Αλεξίου 2012, 6), με την έννοια ότι προσφέρεται στους μαθητές η πληροφορία και τα γνωστικά δεδομένα και ζητείται από αυτούς να δώσουν κάποιες πληροφορίες ή να λύσουν κάποια άσκηση και στο τέλος να προκύψει εν είδει συμπεράσματος η νέα πληροφορία ή γνώση. Σε αυτό το υπάρχον πλαίσιο, θα ήταν, συνεπώς, πολύ δύσκολο μια διαθεματική προσέγγιση να υπερβεί την αυτοτέλεια και την ανεξαρτησία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου και να λειτουργήσει ως μέρος ενός υβριδικού, διαθεματικού, καινούριου αρχαιογνωστικού μαθήματος., αν, μάλιστα, λάβουμε υπόψη μας και τους ισχυρότατους ιδεολογικούς και, μερικές φορές, ιδεοληπτικούς, επικαθορισμούς που «αναπλασιάζουν» τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο ελληνικό σχολείο.

Θα μπορούσε, παραταύτα, να υπάρξει μια όσο το δυνατό μεγαλύτερη συνεργασία διαφορετικών γνωστικών αντικείμενων, φιλολογικών και μη, με άξονα είτε κάποια διαθεματική έννοια, είτε ένα πρόβλημα ή ζήτημα το οποίο θα κληθούν να επιλύσουν οι μαθητές. Αν, παράλληλα, η στοχοθεσία της διδασκαλίας αξιοποιήσει και το τρίπτυχο, το ρόμβο της γλώσσας¹⁰ που προτάθηκε για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας με ΤΠΕ (Κουτσογιάννης υπό δημοσίευση), την επιδίωξη, δηλαδή α) της κατάκτησης γνώσεων για τον κόσμο και της διαμόρφωσης στάσεων, αξιών και, πεποιθήσεων β) της κατάκτησης γνώσεων για τη Γλώσσα και το γνωστικό αντικείμενο και γ) τη της συσχέτισης της Γλώσσας με την καλλιέργεια ποικίλων γραμματισμών (Κουτσογιάννης & Αλεξίου 2012, 21-29), τότε σε συνδυασμό και με τις παρατηρήσεις για τα χαρακτηριστικά ενός καλού σεναρίου¹¹, οδηγούμαστε σε μια νέα προσέγγιση του μαθήματος.

Μια τέτοια προσέγγιση θα μετασχημάτιζε δημιουργικά και τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας αφού θα την αναπροσδιόριζε ως μέσο ανάγνωσης και νοηματοδότησης του αρχαίου κόσμου με ταυτόχρονη αναγνώριση και διερεύνηση προβλημάτων που απασχολούν και το σύγχρονο κόσμο. Στα διδακτικά εγχειρίδια, άλλωστε, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου φαίνεται να ακολουθείται

¹⁰ Βλ. [Εικόνα 15](#), σελίδα 56 στο παρόν κείμενο

¹¹ Βλ. σελίδες 87-89.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



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

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

μια παρόμοια λογική στην επιλογή, τουλάχιστον, και ανθολόγηση των κειμένων, παρόλο που καταλήγουν, τελικά, σε πληθώρα παραδοσιακών γραμματικοσυντακτικών ασκήσεων.

Είναι, πάντως γεγονός ότι αν κρίνει κανείς από τα νέα Προγράμματα Σπουδών, τα οποία εμφανίστηκαν κατά τη φετινή σχολική χρονιά, το κλίμα φαίνεται πως αρχίζει να αλλάζει. Όπως σημειώνεται, χαρακτηριστικά για το Πρόγραμμα Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στην Α΄ τάξη του Γενικού Λυκείου (ΦΕΚ 1562/τ. Β΄/27-06-2011).

«...θα αναζητηθεί μια νέα λογική διδακτικής και παιδαγωγικής προσέγγισης του μαθήματος, η οποία θα διευκολύνει:

- την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αναζήτηση πληροφοριών
- την κριτική επεξεργασία και συνθετική παρουσίαση των δεδομένων που συλλέγονται
- τη χρήση πολυτροπικών κειμένων και ποικίλων σημειωτικών πόρων
- την πραγμάτευση ενός θέματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες
- τον πειραματισμό κατά το γράψιμο και την παραστατικότητα στην παρουσίαση
- τη συνεργατική μάθηση και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών εντός της ομάδας.

Με αυτούς τους όρους, το μάθημα των αρχαίων ελληνικών μπορεί να επιτρέψει:

- τη συστηματική ανασκαφή και ανασυγκρότηση του παρελθόντος
- τον παραλληλισμό του παρελθόντος με το παρόν
- και την προετοιμασία των μαθητών για την, ιστορικά προσδιορισμένη, ένταξή τους στο μέλλον.

Οι μαθητές δεν θα γνωρίσουν απλώς τα δημιουργήματα ενός πολιτισμού που συνέβαλε στη θεμελίωση του σύγχρονου δυτικού πολιτισμού και στη διαμόρφωση της φυσιογνωμίας του • θα διδαχθούν συγκεκριμένους τρόπους διερευνητικής προσέγγισης και κριτικής διαχείρισης της γνώσης, προκειμένου να μπορούν αντίστοιχα να τους χρησιμοποιήσουν αποδοτικά στη ζωή τους».

8. Δομή και διάρθρωση ενός διαθεματικού σεναρίου με αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Ένα διαθεματικό σενάριο που εφαρμόζεται στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας μπορεί να έχει την ακόλουθη δομή και διάρθρωση:

- 1. Ταυτότητα:** Αποτελεί την ενότητα της αναγνώρισης και κατάταξης του σεναρίου όπου δίνονται και οι βασικές πληροφορίες γι' αυτό. Περιλαμβάνονται συνήθως:
 - **Τίτλος του σεναρίου:** σύντομος τίτλος που αντιστοιχεί στο περιεχόμενο της διαθεματικής προσέγγισης.
 - **Δημιουργός:** το ονοματεπώνυμο και η ιδιότητα αυτού που το κατασκεύασε.
 - **Τάξη ή ηλικία μαθητών/τριών που απευθύνεται:** δηλώνεται η τάξη ή και οι τάξεις στις οποίες μπορεί να εφαρμοστεί ή εφαρμόστηκε το σενάριο ή εναλλακτικά η ηλικία των μαθητών/τριών που απευθύνεται. Αν εφαρμόστηκε δηλώνονται και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εφαρμόστηκε π.χ. σχολείο, αριθμός μαθητών/τριών, συνεργασία με καθηγητές/τριες της ίδιας ή άλλης ειδικότητας, υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή κ.λ.π.
 - **Θέμα ή διαθεματική έννοια που αναδεικνύεται:** γίνεται αναφορά στο κυρίαρχο θέμα ή τη διαθεματική έννοια που αναδεικνύεται μέσα από το σενάριο.
 - **Σχέση με ΔΕΠΠΣ ή ΑΠΣ:** δηλώνεται η σχέση του σεναρίου με τα ισχύοντα ΔΕΠΠΣ ή ΑΠΣ των Αρχαίων Ελληνικών για το Γυμνάσιο. Καταγράφονται η ενότητα ή οι ενότητες των Προγραμμάτων Σπουδών Αρχαίων Ελληνικών με τα οποία συνδέεται το σενάριο
 - **Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και γνωστικά αντικείμενα:** από τη στιγμή που η προσέγγιση είναι διαθεματική καταγράφονται οι γνωστικές περιοχές και τα αντικείμενα τόσο της τυπικής (π.χ. Ιστορία, Γλώσσα, Μαθηματικά, Ξένη Γλώσσα κ.λ.π.), όσο και της ημιτυπικής εκπαίδευσης (π.χ. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας κ.λ.π.) που μπορεί να εμπλέκονται στην εφαρμογή του.
 - **Χρονική διάρκεια:** επειδή τα διαθεματικά σενάρια συνήθως ακολουθούν τη λογική του Σχεδίου Εργασίας (Project) προτείνονται 2 – 10 διδακτικές ώρες.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- **Αξία χρήσης ΤΠΕ:** το βασικό ερώτημα το οποίο πρέπει να απαντηθεί είναι για ποιο λόγο το συγκεκριμένο Σενάριο πρέπει να υλοποιηθεί με τη χρήση των ΤΠΕ. Τι προσφέρουν, δηλαδή, αυτές σε σχέση με μια παραδοσιακή διαπραγμάτευση η οποία μπορεί να χρησιμοποιεί και οπτικοακουστικό υλικό

Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο εφαρμογής: δίνονται στοιχεία για το θεωρητικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο της διδασκαλίας. Θα πρέπει να τονιστεί ότι η εκπόνηση σεναρίων με χρήση των ΤΠΕ είναι καλό να αποσκοπεί στην παραγωγή νοήματος σχετικά με οποιοδήποτε θέμα από τους μαθητές και τις μαθήτριες και όχι στη στείρα συλλογή πληροφοριών και αναπαραγωγή ήδη υπαρχόντων ψηφιακών πόρων.

Μπορεί να δηλώνονται, για παράδειγμα, τα παρακάτω:

Πρόκειται για διαθεματική πρόταση διδασκαλίας η οποία βασίζεται σε ομαδοσυνεργατική μάθηση και υλοποιείται με εφαρμογή της λογικής του Σχεδιασμού (Design), όπως αυτό εννοείται από την προσέγγιση των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας στην επικοινωνία. Ο ρόλος του καθηγητή κατά τη διαδικασία του Σχεδίου είναι υποβοηθητικός και εμπνευστικός στο πλαίσιο της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης των μαθητών, όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Vygotsky (Vygotsky 1978). Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες, επιτελούν διαφορετικούς ρόλους, διερευνούν και ανακαλύπτουν τη γνώση σε ανοιχτό περιβάλλον μάθησης, ενώ διαμορφώνουν ένα τελικό προϊόν που συνιστά έναν νέο ψηφιακό πόρο που αναρτάται στο διαδίκτυο. Πραγματοποιείται στο σχολικό εργαστήριο.

Ακολουθούνται, δηλαδή, οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης όπως ο «εποικοδομισμός» (οι μαθητές δημιουργούν τη νέα γνώση επάνω στην προηγούμενη) και οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις (η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω αλληλεπίδρασης και συμμετοχής σε κοινωνικές ομάδες) (για τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης βλ. Δαγδιλέλης κ.ά. 2010, 24-32).

Στο σημείο αυτό μπορεί να κατατεθούν και σύντομες σκέψεις του εκπαιδευτικού για τη διαθεματικότητα και τη σχέση της με το σενάριο που εκπόνησε.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- **Προϋποθέσεις υλοποίησης:** στην ενότητα αυτή δηλώνονται οι προϋποθέσεις τόσο της υλικοτεχνικής υποδομής που απαιτούνται όσο και οι αναγκαίες προηγούμενες γνώσεις αλλά και παιδαγωγικές αρχές αυτών που θα πρέπει να υλοποιήσουν το συγκεκριμένο σενάριο. Η πρόβλεψη για συνεργασία καθηγητών διαφορετικών ειδικοτήτων και ο προτεινόμενος τρόπος που θα πραγματοποιηθεί μπορεί να δηλωθεί, επίσης, σ' αυτό το σημείο. Η ύπαρξη ενός ιστολογίου του μαθήματος, για παράδειγμα, μπορεί να κριθεί ως αναγκαία.
- 2. **Σύντομη περιγραφή (περίληψη):** . περιγράφεται σύντομα το σενάριο και τα ζητούμενά του. Γίνεται, επίσης, αναφορά στα προϊόντα που θα παραχθούν από τους μαθητές και την εργασία τους με την αξιοποίηση των ΤΠΕ.
- 3. **Σκεπτικό - Στόχοι :** η συγκεκριμένη ενότητα μπορεί να χωριστεί σε τρία μέρη:
 - a. **Γνωστικό και παιδαγωγικό σκεπτικό:** καταγράφονται οι λόγοι για τους οποίους επιλέχτηκε να συζητηθεί και να αποτελέσει αντικείμενο του Σεναρίου το συγκεκριμένο θέμα ή η διαθεματική έννοια και η παιδαγωγική αξία ενασχόλησης μαζί του.
 - b. **Σκοπός:** συνδέεται με το γνωστικό και παιδαγωγικό σκεπτικό και περιγράφει το τελικό ζητούμενο. Είναι καλό να κινείται στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Μπορεί να ανακοινώνεται στους μαθητές.
 - c. **Στόχοι:** εξειδικεύουν το σκοπό, αφορούν τους μαθητές και ανακοινώνονται σ' αυτούς. Μπορούν να είναι διατυπωμένοι στο παραδοσιακό επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων στο πλαίσιο του παραδοσιακού γραμματισμού, αλλά και να λαμβάνουν υπόψη τους τόσο το νέο γραμματισμό που σχετίζεται με τη χρήση των ΤΠΕ, όσο και τον κριτικό γραμματισμό που αφορά στον τρόπο με τον οποίο τα κοινωνικά υποκείμενα – μαθητές, νοηματοδοτούν και αντιλαμβάνονται, γενικότερα, τον γύρω τους κόσμο.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Το τρίπτυχο για τη στοχοθεσία που προτάθηκε για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας με ΤΠΕ, το οποίο λαμβάνει υπόψη του το ρόμβο της γλώσσας (Κουτσογιάννης & Αλεξίου 2012, 21-29, Κουτσογιάννης & Παυλίδου 2012, 100-108),

- *Γνώσεις για τον κόσμο και στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις*
- *Γνώσεις για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και το γνωστικό αντικείμενο*
- *Γλώσσα και γραμματισμοί*

μπορεί, κάλλιστα, να αξιοποιηθεί και στη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας.

Οι παραδοσιακού τύπου στόχοι, άλλωστε, μπορεί να μετασχηματιστούν αν θεωρήσουμε ότι ο στόχος της διδασκαλίας της γλώσσας δεν είναι μόνο η παροχή γνώσεων για την ίδια τη γλώσσα, αλλά και η κριτική ανάγνωση του κόσμου που μας περιβάλλει και των κάθε είδους κειμένων του ώστε ο μαθητής να καταστεί ένας υποψιασμένος «πολίτης του κόσμου», ένας ενεργός, δηλαδή, πολίτης, μέλος της κοινωνίας των πολιτών, στο πλαίσιο μιας «κριτικής εγγράμματης πολιτειότητας» (Κουτσογιάννης & Αλεξίου 2012, 23, 30-31). Σε κάθε περίπτωση, πάντως, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στη στοχοθεσία η μετάβαση, έτσι όπως αυτή περιγράφηκε από τον B. Bernstein, από τη λογική της *ορατής* παιδαγωγικής πρακτικής (=έμφαση στη μετάδοση της γνώσης και στις ασκήσεις) προς την *αόρατη* (= έμφαση στην πρωτοβουλία των μαθητών, στο διαφορετικό ρόλο των διδασκόντων) παιδαγωγική πρακτική (Κουτσογιάννης & Αλεξίου 2011).

Παρατήρηση:

Στις διαθεματικές προσεγγίσεις διαφαίνεται η τάση σε κάποια σενάρια να υπάρχουν ξεχωριστοί .στόχοι για κάθε γνωστικό αντικείμενο Είναι προφανές ότι αυτό προκύπτει από την «τυραννία» της αυτοτέλειας και



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



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

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

του «σεβασμού» του γνωστικού αντικειμένου. Μια αμιγής διαθεματική προσέγγιση, όμως, οδηγεί όπως προείπαμε σ' ένα υβριδικού τύπου γνωστικό αντικείμενο που μπορεί να έχει το δικό του σκοπό και τους δικούς του στόχους οι οποίοι είναι ολιστικοί, και όχι αποκλειστικά γνωστικοί, αλλά στόχοι δεξιοτήτων και πολυγραμματισμών.

4. **Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης:** πραγματοποιείται η αναλυτική παρουσίαση των βημάτων που ακολουθούνται με βάση το σενάριο και περιγράφεται η διδακτική διαδικασία και οι δραστηριότητες των μαθητών. Μπορεί να αποτελείται από τις εξής ενότητες:

- **Τεχνολογίες:** αναφορά στα εργαλεία των ΤΠΕ που θα χρησιμοποιηθούν, π.χ.
 - Διαδίκτυο
 - Ιστολόγιο μαθήματος
 - Επεξεργαστής κειμένου
 - Λογισμικό παρουσίασης
 - Διαδραστικοί πίνακεςκ.λ.π.

- **Χρονισμός:** αναλυτική περιγραφή του έργου που θα πραγματοποιηθεί σε κάθε διδακτική ώρα που θα είναι αφιερωμένη στην εκπόνηση του Σεναρίου

- **Οργάνωση της τάξης – Διδακτική διαδικασία:** κατατίθενται
 - το πρόβλημα με τα δεδομένα του
 - το πλαίσιο ομαδικής διδασκαλίας που υιοθετείται
 - ο ρόλος κάθε ομάδας και το έργο, με την αξιοποίηση των ΤΠΕ, που αναλαμβάνει
 - το τελικό προϊόν που παράγει κάθε ομάδα και παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης

- το τελικό προϊόν, αν υπάρχει, της ολομέλειας
5. **Φύλλα εργασίας:** Τα φύλλα εργασίας απευθύνονται στην κάθε ομάδα και προσδιορίζουν με ακρίβεια την αποστολή της, το έργο, δηλαδή, που καλείται να επιτελέσει και τις δραστηριότητες με τη χρήση των ΤΠΕ που συνδέονται μ' αυτό. Αποτελούν, στην ουσία, καταγραφή των ζητούμενων της κάθε ομάδας μέσα στα ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης στα οποία αυτές θα κινηθούν. Μπορεί να συμπληρώνονται σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή.
 6. **Άλλες εκδοχές – Επέκταση του σεναρίου μάθησης:** σε περίπτωση που υπάρχουν εναλλακτικές προτάσεις για τη δομή, την υλοποίηση, την ολοκλήρωση, αλλά και την επέκταση του σεναρίου κατατίθενται σ' αυτή την ενότητα. Στην περίπτωση των διαθεματικών προσεγγίσεων θα ήταν ενδιαφέρον να καταγραφεί πώς θα μετασχηματιζόταν το σενάριο των Αρχαίων Ελληνικών αν αντιμετωπιζόταν με αφετηρία κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο.
 7. **Κριτική:** σ' αυτή την πολύ σημαντική ενότητα βρίσκεται ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού για το διαθεματικό σενάριο που δημιούργησε τόσο σε θεωρητικό, παιδαγωγικό όσο και σε μεθοδολογικό επίπεδο και ο έλεγχος της επίτευξης των αρχικών στόχων. Προβλέπονται, αν δεν έχει εφαρμοστεί, ή καταγράφονται, όταν εφαρμοστεί, οι πιθανές δυσκολίες αυτής της εφαρμογής του και προτείνονται λύσεις για την αντιμετώπισή τους.
 8. **Αξιολόγηση:** αφορά στη μεθοδολογία αξιολόγησης των μαθητών/τριών, αλλά και του σεναρίου. Προτείνεται η ύπαρξη ενός φύλλου αξιολόγησης όπου θα υιοθετείται ένα καθεστώς τριπλής αξιολόγησης: αυτοαξιολόγηση του μαθητή, ετεροαξιολόγηση μεταξύ των μαθητών και αξιολόγηση από τη μεριά του εκπαιδευτικού. Θα βοηθούσε περισσότερο ο συνδυασμός αρχικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης. Θα ήταν, επίσης, ενδιαφέρον ο



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

εκπαιδευτικός να αυτοαξιολογείται με άξονα την επίτευξη των αρχικών στόχων που είχε θέσει.

9. **Βιβλιογραφία:** περιλαμβάνει ηλεκτρονικές, γραπτές και άλλες πηγές που χρησιμοποιήθηκαν για τη θεωρητική, παιδαγωγική και μεθοδολογική τεκμηρίωση του διαθεματικού σεναρίου.

9. Η συγκρότηση των Διαθεματικών Σεναρίων με βάση την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία: μια πρόταση

Αξιοποιώντας τις *Γενικές Προδιαγραφές Σεναρίων Μάθησης*, καθώς και τα *Ειδικά Χαρακτηριστικά των «καλών» Σεναρίων για τα φιλολογικά μαθήματα* στα οποία αναφερθήκαμε παραπάνω, μπορούμε να καταλήξουμε σε κάποιες γενικές αρχές - οδηγίες για το πώς μπορεί να δημιουργηθεί ένα «καλό» διαθεματικό σενάριο που πραγματώνεται με την ουσιαστική χρήση των ΤΠΕ και έχει ως βάση την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία. Η προτεινόμενη προσέγγιση μπορεί να συνοψιστεί σε 6 βήματα (Πίνακας 1) τα οποία ακολουθούνται αφού έχουν εξασφαλιστεί συγκεκριμένες προϋποθέσεις υλοποίησης, όπως η δημιουργία των ομάδων των μαθητών, η εξοικείωση με τα εργαλεία ΤΠΕ που θα χρησιμοποιηθούν, η δημιουργία ιστολογίου του μαθήματος κ.λ.π.:

<i>Δημιουργώντας ένα διαθεματικό σενάριο</i>	
<i>Βήμα 1^ο</i>	Ορισμός του περιεχομένου της διαθεματικής προσέγγισης
<i>Βήμα 2^ο</i>	Προσδιορισμός του προς επίλυση προβλήματος (επιλέγεται η επίλυση προβλήματος ως υψηλού επιπέδου γνωστική διαδικασία)

Βήμα 3^ο	Οι μαθητές/τριες ορίζουν το θέμα ή τη διαθεματική έννοια που σχετίζεται με το πρόβλημα
Βήμα 4^ο	Η διδακτική διαδικασία – Ομάδες, ρόλοι και ιστοεξερευνήσεις
Βήμα 5^ο	Η απάντηση στο αρχικό πρόβλημα και η δημιουργία του νέου ψηφιακού πόρου των μαθητών
Βήμα 6^ο	Η αξιολόγηση

Βήμα 1^ο

Ορισμός του περιεχόμενου της διαθεματικής προσέγγισης:

Αφετηρία της διαθεματικής προσέγγισης είναι ένα θέμα ή μια διαθεματική έννοια όπως αυτό προκύπτει από τη συγκεκριμένη προς διδασκαλία ενότητα. Ανάλογα «θέματα» ή «έννοιες» ενυπάρχουν σε κάθε κείμενο των Ανθολογίων της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, αλλά μπορεί να εντοπιστούν με ευκολία και στα έργα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας που αποτελούν τη διδακτέα ύλη του Γυμνασίου.

Βήμα 2^ο

Επίλυση προβλήματος:

Η επιλογή του προς διαπραγμάτευση «θέματος» ή της «έννοιας» είναι καλό να συσχετίζεται με μια γνωστική και διδακτική διαδικασία υψηλού επιπέδου όπως είναι η επίλυση προβλήματος. Η διαθεματική προσέγγιση, με λίγα λόγια, δεν περιλαμβάνει μια αόριστη και γενική διερεύνηση του θέματος ή της έννοιας ώστε να αποκτηθούν απλά νέες γνώσεις, έστω και διαθεματικής λογικής, αλλά εντάσσεται μέσα σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, μέσω ενός ερωτήματος που διατυπώνεται και το οποίο έχει τα χαρακτηριστικά ενός προβλήματος που πρέπει να επιλυθεί.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Το συγκεκριμένο πρόβλημα μπορεί να ανακοινωθεί στους μαθητές να περιληφθεί στα φύλλα εργασίας ή σε μια διαφορετική λογική χρήσης των ΤΠΕ, η οποία ενσωματώνει εργαλεία κοινωνικής δικτύωσης στη διδασκαλία (Τουλούμης 2011), να αναρτηθεί στο ιστολόγιο του μαθήματος που θα έχει δημιουργηθεί εκ των προτέρων, και από τους ίδιους τους μαθητές αν είναι δυνατόν. Θα ήταν πολύ πιο ενδιαφέρον, βέβαια, οι ίδιοι οι μαθητές να εντοπίσουν το προς συζήτηση θέμα, το οποίο πολλές φορές μπορεί να είναι διαφορετικό από αυτό που έχει κατά νου ο εκπαιδευτικός.

Βήμα 3^ο

Οι μαθητές/τριες ορίζουν το θέμα ή τη διαθεματική έννοια που σχετίζεται με το πρόβλημα :

Από αυτό το σημείο αρχίζει η διερεύνηση και η ανακάλυψη της γνώσης από τις ομάδες των μαθητών. Αφού τους κοινοποιηθεί το προς επίλυση πρόβλημα το επόμενο βήμα είναι να ορίσουν το θέμα ή τη διαθεματική έννοια σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές και αντικείμενα. Προς την κατεύθυνση αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθούν ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης όπου οι μαθητές θα ανακαλύψουν μόνοι τους τη σημασία του θέματος ή της έννοιας αξιοποιώντας τα Ηλεκτρονικά Λεξικά και εντάσσοντάς τα στις αυθεντικές συνθήκες και περιστάσεις γένους λόγων (genres) και νοήματος που προσφέρουν τα Σώματα Κειμένων (π.χ. της Πύλης Ελληνικής Γλώσσας - www.greek-language.gr). Μπορούν, επίσης, να αξιοποιήσουν νοητικούς χάρτες ή άλλα εργαλεία νοητικής χαρτογράφησης για τον καθορισμό των παραμέτρων μιας έννοιας σε ποικίλες γνωστικές περιοχές. Αρκετά ανάλογα εργαλεία βρίσκονται ελεύθερα στο διαδίκτυο με μια απλή αναζήτηση στις γνωστές μηχανές.

Σχετικές οδηγίες μπορεί να υπάρχουν στο φύλλο εργασίας που δίνεται στις ομάδες των μαθητών ή/και να αναρτηθούν στο ιστολόγιο του μαθήματος, ενώ το συγκεκριμένο έργο είναι κοινό για όλες τις ομάδες. Τα πορίσματα αυτής της πρώτης διερεύνησης ανακοινώνονται στην ολομέλεια της τάξης ή/και αναρτώνται στο παραπάνω ιστολόγιο. Επιτυγχάνεται, έτσι, η αναγκαία ανατροφοδότηση μεταξύ των



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ομάδων και ο αναστοχασμός των μελών τους, αφού, αυτοαξιολογούνται ή/και η μια ομάδα αξιολογεί την άλλη σύμφωνα με τα αποτελέσματά της.

Βήμα 4^ο

Η διδακτική διαδικασία – Ομάδες, ρόλοι και ιστοεξερευνήσεις:

Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες. Η επιλογή αυτή δεν είναι μόνο αποτέλεσμα της κυριαρχίας των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης στην παιδαγωγική εκπαιδευτική μεθοδολογία που σχετίζεται με τη χρήση των ΤΠΕ. Εξυπηρετεί τα μέγιστα και τη διαθεματική προσέγγιση, καθώς συνοδεύεται από την ανάληψη ρόλων από τους μαθητές. Αυτοί οι ρόλοι ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών και εξασφαλίζουν τη διερεύνηση του θέματος ή της έννοιας από διαφορετική οπτική γωνία, η οποία μπορεί και να αντιστοιχεί με κάποιο διαφορετικό γνωστικό πεδίο. Οδηγούν, συνεπώς, αναπόφευκτα σε μια διαθεματική διερεύνηση του ζητουμένου.

Οι ομάδες μπορεί να δρουν σε δυο φάσεις με διαφορετικές συνθέσεις. Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης τα μέλη κάθε ομάδας έχουν τους ίδιους ρόλους. Ορίζονται, δηλαδή, ομάδες που αποτελούνται, για παράδειγμα, από κλασικούς φιλόλογους, νεοελληνιστές, ιστορικούς, αρχαιολόγους, θετικούς επιστήμονες, γεωγράφους, κοινωνιολόγους, δημοσιογράφους, αλλά και οποιοδήποτε άλλο «ρόλο» που μπορεί να θεωρηθεί πρόσφορος για τη διεκπεραίωση ενός σεναρίου. Στη δεύτερη φάση οι ομάδες αναδιατάσσονται σε νέες ομάδες όπου συμμετέχει από ένα μέλος των προηγούμενων. Δημιουργούνται έτσι διαθεματικές ομάδες που τα μέλη τους αξιοποιούν την εμπειρία της ενασχόλησής τους στις προηγούμενες ομάδες, ενώ, έτσι συμμετέχουν όλοι και βρίσκονται σε εγρήγορση, καθώς όλη η διαδικασία συμφωνείται και περιγράφεται εκ των προτέρων στους μαθητές και στις μαθήτριες. Τα αποτελέσματα της εργασίας κάθε ομάδας, άλλωστε, είναι προσβάσιμα στις άλλες ομάδες μέσα από τα φύλλα εργασίας ή από τις αναρτήσεις των ομάδων στο ιστολόγιο του μαθήματος ή μπορεί να έχουν παρουσιαστεί σε μια ενδιάμεση φάση μεταξύ της εργασίας των πρώτων και των δεύτερων ομάδων. Συνηθίζεται σε αρκετά σενάρια να υπάρχουν και κάποιοι «τυπικοί» διαχωρισμοί ρόλων μέσα στις ομάδες όπως, για παράδειγμα, η επιλογή κάποιου «παρουσιαστή» των δεδομένων, ενός γραμματέα,



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

κάποιου χειριστή του Η/Υ. κ.ά. Η λογική αυτή παρότι αναδεικνύει, σαφώς, τις δεξιότητες των μελών της ομάδας, απομονώνει εντούτοις το διερευνητικό έργο του ενός μέλους της ομάδας από το άλλο. Θα ήταν προτιμότερο, λοιπόν, οι ρόλοι αυτοί να προκύπτουν μέσα από την αυθόρμητη δράση της ομάδας αφού έχουν ασχοληθεί όλοι με την έρευνα των δεδομένων.

Ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα, αρχαιογνωστικοί ιστότοποι και το διαδίκτυο, γενικότερα, συνιστούν το πεδίο που εξερευνάται από τις ομάδες των μαθητών και όπου αναζητείται το υλικό, σύμφωνα και με τα φύλλα εργασίας που έχουν δοθεί, για να επιλυθεί το πρόβλημα που τέθηκε στο 2^ο Βήμα. Οι ψηφιακοί πόροι ελέγχονται, κρίνονται και αξιοποιούνται από τους ίδιους τους μαθητές ώστε να αποτελέσουν τις πηγές για τη δημιουργία του νέου ψηφιακού πόρου που θα δημιουργηθεί από τους μαθητές. Είναι προφανές ότι αυτή η διαδικασία κρίσης και αξιοποίησης των ψηφιακών πόρων προϋποθέτει μια ουσιαστική και όχι εργαλειακή ενασχόληση με τις ΤΠΕ, κάτι που δεν μπορεί να επιτευχθεί κατά την εφαρμογή οποιουδήποτε διαθεματικού σεναρίου. Απαιτείται, συνεπώς, μια διαφορετική λογική των Προγραμμάτων Σπουδών προσανατολισμένη σε ανάλογες κατευθύνσεις.

Βήμα 5ο

Η απάντηση στο πρόβλημα και η δημιουργία του νέου ψηφιακού πόρου των μαθητών:

Οι ομάδες καλούνται να απαντήσουν στο προς επίλυση πρόβλημα. Οι απαντήσεις τους αξιοποιούν ψηφιακά περιβάλλοντα που εισάγουν τους μαθητές στις νέες πρακτικές γραμματισμού (επεξεργαστές κειμένων, λογισμικά παρουσίασης, λευκώματα ιστού κ.ά.) και καταλήγουν σε πολυτροπικά κείμενα, τα ή ακόμα και μια ψηφιακή διήγηση (digital storytelling) ακολουθώντας οποία μπορεί να συνδυάζουν γραπτό ή/ και προφορικό λόγο, τραγούδια, ήχους, εικόνες, σκίτσα ή/ και κινούμενα σχέδια, βίντεο κ.ά..¹² Τα παραπάνω κείμενα αναρτώνται στο διαδίκτυο, δημιουργώντας ένα νέο ψηφιακό πόρο ο οποίος εκφράζει ουσιαστικά τα νέα νοήματα σε σχέση με το θέμα ή τη διαθεματική έννοια που παρήχθησαν από τη διερεύνηση

¹² Για τα πολυτροπικά κείμενα βλ. Πουρκός & Κατσαρού 2011, και κυρίως σελίδες 403-652.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

των μαθητών. Προχωρούν στη δική τους ερμηνεία του κόσμου με βάση κείμενα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας τα οποία προσεγγίζουν από το πρωτότυπο ή τη μετάφραση και τα συνδέουν με τη σύγχρονη ζωή.

Είναι αυτονόητο ότι τα αποτελέσματα οποιασδήποτε διαθεματικής προσέγγισης θα μπορούσαν να παρουσιαστούν και με πιο παραδοσιακούς τρόπους, όπως, για παράδειγμα, η προφορική παρουσίαση με αξιοποίηση, πάλι, των γνωστών ψηφιακών περιβαλλόντων.

Η ανάρτηση σ' ένα ιστολόγιο που δημιουργείται για το μάθημα καθιστά τις απαντήσεις τους διαθέσιμες και συζητήσιμες σ' ένα ευρύτερο σχολικό και εξωσχολικό δίκτυο, αλλά θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν γι' αυτό το σκοπό και άλλα εργαλεία. Ιστοσελίδες σχολείων, εφαρμογές wiki, αλλά και εξειδικευμένα λογισμικά ελεύθερης χρήσης που ευνοούν τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων, όπως, για παράδειγμα, τα εργαλεία κοινωνικής δικτύωσης Glogster, Vuvox, Prezi¹³ και άλλα παρόμοια, μπορούν να χρησιμοποιηθούν προς αυτήν την κατεύθυνση. Η παραγωγή μιας πολυτροπικής Ψηφιακής Διήγησης (Digital Storytelling), με την αξιοποίηση της ανάλογης τεχνολογίας¹⁴, θα μπορούσε επίσης να είναι μια ενδιαφέρουσα προοπτική.

Ο εξοπλισμός με διαδραστικούς πίνακες πολλών σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσφέρει την επιπλέον δυνατότητα για μια αξιοποίησή τους κατά τη φάση όπου οι ομάδες συζητούν τα αποτελέσματα των ερευνών τους. Οι τυχόν διορθώσεις των μαθητών μπορεί να γίνονται, έτσι, κεντρικά με ταυτόχρονη αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων των ΤΠΕ. Εξυπακούεται, βέβαια, ότι η παραπάνω διαδικασία αποτελεί ουσιαστική εξοικείωση μαθητών και εκπαιδευτικών με το νέο μέσο.

Το τελικό προϊόν της εργασίας των μαθητών/τριών μπορεί, συνεπώς, να είναι το αποτέλεσμα κάθε ομάδας ή ένα συνολικό πόνημα το οποίο μπορεί να συζητηθεί

¹³ <http://edu.glogster.com/>, <http://www.vuvox.com/>, <http://prezi.com/>

¹⁴ Για το τι είναι μια Ψηφιακή Διήγηση βλ. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7021.pdf>. Για τον τρόπο δημιουργίας μιας Ψηφιακής Διήγησης και τις εκπαιδευτικές δυνατότητές της, βλ. <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/>, καθώς και την ανάλογη σελίδα της Microsoft για τη δημιουργία ανάλογων διηγήσεων στο σχολείο, στη διεύθυνση http://www.microsoft.com/education/en-us/teachers/guides/Pages/digital_storytelling.aspx



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

στην ολομέλεια της τάξης με χρήση του διαδραστικού πίνακα, όπου υπάρχει, για ανατροφοδότηση, σχόλια, επισημάνσεις, τροποποιήσεις, προσαρμογές και τελική σύνταξη ενός νέου ψηφιακού πόρου με βάση το έργο κάθε ομάδας.

Βήμα 6^ο

Η αξιολόγηση:

Το ζήτημα της αξιολόγησης των μαθητών πάνω σε διαθεματικές προσεγγίσεις με τη χρήση των ΤΠΕ είναι αρκετά πολύπλοκο και περίπλοκο. Η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση των μαθητών και η αξιολόγηση από τη μεριά του καθηγητή θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα τρίπτυχο όπου θα εδραζόταν οποιαδήποτε ανάλογη απόπειρα.

Η συμπλήρωση ενός αναστοχαστικού φύλλου αξιολόγησης από όλους τους παραπάνω είναι μια πρόταση προς αυτή την κατεύθυνση. Το συγκεκριμένο φύλλο μπορεί να περιέχει συγκεκριμένα κριτήρια για το περιεχόμενο, τη διαθεματικότητα, τη συνεργασία της ομάδας, τον αναστοχασμό της διαδικασίας και του αποτελέσματος, να διερευνήσει μεταγνωστικές δεξιότητες, αλλά και να λαμβάνει υπόψη του κριτήρια που αφορούν τη μορφή του παραχθέντος πολυτροπικού κειμένου. Οι μαθητές θα βαθμολογούν τους εαυτούς τους και τους συμμαθητές τους σε κάποια κλίμακα π.χ. Α έως Γ (όπου Α = άριστο τελικό αποτέλεσμα, συνεργασία, σύνθεση για κάθε κριτήριο, Β = καλό κείμενο, συνεργασία, σύνθεση και Γ = στοιχειώδες τελικό αποτέλεσμα, συνεργασία, σύνθεση δεδομένων), ενώ σε ειδική στήλη καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους που μπορεί να περιλαμβάνουν και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Την ίδια διαδικασία ακολουθεί και ο καθηγητής.

Φύλλο Αξιολόγησης (συμπληρώνεται από κάθε μαθητή/τρια)

Κριτήρια αξιολόγησης	Συνεργασία (Α, Β ή Γ)	Επεξεργασία δεδομένων	Σύνθεση η Δεδομένων	Παρατηρήσεις
----------------------	--------------------------	--------------------------	---------------------------	--------------



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



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



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

		(Α, Β ή Γ)	(Α, Β ή Γ)	
Κριτήριο περιεχομένου 1				
Κριτήριο περιεχομένου 2 κ.ο.κ				
Κριτήριο διαθεματικότητας 1: αντιμετωπίζεται με διαθεματική λογική το θέμα ή η έννοια κατά τη διαδικασία της επίλυσης του αρχικού προβλήματος;				
Κριτήριο διαθεματικότητας 2: αναδεικνύεται η συμβολή των διαφορετικών ρόλων – γνωστικών πεδίων στην ομάδα;				
Πρόκειται για απλή αντιγραφή πληροφοριών από το διαδίκτυο ή για σύνθεση δεδομένων που εντοπίσατε μόνοι σας;				
Λειτουργικότητα παρουσίασης: είναι κατανοητή η παρουσίασή σας, απαντά στο πρόβλημα;				
Πολυτροπικότητα τελικής παρουσίασης (περιέχει κείμενα, εικόνες, βίντεο, χάρτες;)				
Συνεργασία με τα μέλη των ομάδων της πρώτης φάσης που είχαν τους ίδιους ρόλους				
Συνεργασία με τα μέλη της ομάδας της δεύτερης φάσης που είχαν διαφορετικούς ρόλους				
Συνεργασία καθηγητή – μαθητών				
Πόσο άλλαξαν οι απόψεις μου για το συγκεκριμένο ζήτημα; (Πόσα ήξερα; Πόσα χρειάστηκε				



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



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



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

να μάθω;)				
Τελικός Αριθμός	A =	A =	A =	
	B =	B =	B =	
	Γ =	Γ =	Γ =	



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Βιβλιογραφία

- Agostinho, S. 2009. Learning Design Representations to Document, Model, and Share Teaching Practice. Στο L. Lockyer, S. Bennett, S. Agostinho, & B. Harper (Eds), *Handbook of Research in Learning Design Objects. Issues, Applications, and Technologies*, 1-19. Hershey & London: Information Science Reference, IGI Global.
- Allan, J. 2006. Learning Outcomes in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 21(1): 93-108.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete edition*. New York: Longman.
- AUTC (Australian Universities Teaching Committee): Learning Designs Project. Στη διεύθυνση: <http://www.learningdesigns.uow.edu.au/index.html> (τελευταία επίσκεψη: 29/5/2012).
- AUTC: Learning Design Submission Form. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: http://www.learningdesigns.uow.edu.au/project/eval_rev_frame.htm (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).
- Beetham, H., & Sharpe, R. 2007. An Introduction to Rethinking Pedagogy for a Digital Age. Στο H. Beetham, & R. Sharpe (Eds.), *Rethinking Pedagogy for a Digital Age. Designing and Delivering E-learning*, 1-10. London: Routledge.
- Beetham, H. 2007. An Approach to Learning Activity Design. Στο H. Beetham, & R. Sharpe (Eds.), *Rethinking Pedagogy for a Digital Age. Designing and Delivering E-learning*, 26-40. London: Routledge.
- Benammar, K., Dale, L., Poortinga, J., Schwab, H., Snoek, M. 2006. The Scenario Method for Education. Facilitator Manual, Version 6.2. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: http://www.kenniscentrumonderwijsopvoeding.hva.nl/content/kenniscentrum/lerenennoveren/documenten/Final-publication-Facilitator-Manual_ScenarioMethod.pdf (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).
- Bennett, S, Agostinho, S, Lockyer, L, Kosta, L, Jones, J, Koper, R & Harper, B. 2007.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- Learning Designs: Bridging the Gap Between Theory and Practice. *Ascilite 2007: ICT: Providing Choices for Learners and Learning*. Nanyang Technological University, Singapore, 2-5 December 2007.
- Bernstein, B. 2003. *Class, Codes, and Control: The Structuring of Pedagogic Discourse, Vol. IV*. London and New York: Routledge.
- Bird, J., Morgan, C., & O'Reilly, M. 2007. Exploring the Tensions in Educational and Instructional Design in Australian Universities. Στο M. J. Keppell (Ed.), *Instructional Design: Case Studies in Communities of Practice*, 19-35. Hershey-N.Y.: International Science Publishing, IGI Global.
- Bishop, P., Hines, A., & Collins, T. 2007. The Current State of Scenario Development: An Overview of Techniques, *foresight*, 9(1): 5-25.
- Bloom, B. S. & D. R. Krathwohl. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a Committee of College and University Examiners. Handbook 1: Cognitive Domain*. New York : Longman.
- Branch, R. 2010. *Instructional Design. The ADDIE Approach*. NY-Dordrecht-London: Springer.
- Britain, S. 2004. A Review of Learning Design: Concept, Specifications and Tools. A Report for the JISC E-learning Pedagogy Programme. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearningpedagogy/learningdesigntoolsfinalreport.pdf> (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).
- Britain, S. 2007. Learning Design Systems: Current and Future Developments. Στο H. Beentham, & R. Sharpe (Eds.), *Rethinking Pedagogy for a Digital Age. Designing and Delivering E-learning*, 103-114. London: Routledge.
- Cameron, L. 2009. How Learning Design Can Illuminate Teaching Practice. *The Future of Learning Design Conference, Paper 3*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=fld> (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).
- Carliner, S. 2008. A Holistic Framework of Instructional Design for e-Learning. Στο S. Carliner, & P. Schank (Eds.), *The e-Learning Handbook: Past Promises, Present Challenges*, 307-358. San Francisco, CA: Pfeiffer.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- Carroll, J. M. 2000. *Making Use. Scenario-based Design of Human-Computer Interactions*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Chen, I. 2011. Instructional Design Methodologies. Στο *Instructional Design. Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*, 80-94. Hershey-NY: Information Resources Management Association.
- Conole, G. & Fill, K. 2005. A Learning Design Toolkit to Create Pedagogically Effective Learning Activities. *Journal of Interactive Media in Education*, 8: 1-16. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://jime.open.ac.uk/2005/08/> (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).
- Conole, G., Littlejohn, A., Falconer, I. & Jeffery, A. 2005a. Pedagogical Review of Learning Activities and Use Cases. LADIE Project Report. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://www.elframework.org/refmodels/ladie/ouputs/LADIE%20lit%20review%20v15.doc> (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).
- Conole, G. 2009. The Role of Mediating Artefacts in Learning Design. Στο L. Lockyer, S. Bennett, S. Agostinho, & B. Harper (Eds), *Handbook of Research in Learning Design Objects. Issues, Applications, and Technologies*, 188-208. Hershey & London: Information Science Reference, IGI Global.
- Conole, G. 2010. Learning Design – Making Practice Explicit. Στο *ConnectEd Design Conference*, 28 June - 2 July 2010, Sydney, Australia. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://oro.open.ac.uk/22890/> (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).
- Conole, G. 2012. *Designing for Learning in an Open World*. New York: Springer [υπό έκδοση]. Διαθέσιμα κεφάλαια στη διεύθυνση: <http://cloudworks.ac.uk/cloudscape/view/2155> (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).
- Cross, S., & Conole, G. 2009 (January). Learn About Learning Design. OU Learning Design Initiative: Open University (UK). Διαθέσιμο στη διεύθυνση: http://www.open.ac.uk/blogs/OULDI/wp-content/uploads/2010/11/Learn-about-learning-design_v7.doc (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).
- Δαγδιλέλης, Β., κ.ά. 2010. *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία. Επιμορφωτικό υλικό για την*



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης. Τεύχος 1: Γενικό Μέρος. Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ. (αναθεωρημένη έκδοση 06.02.2010).
- Δαγδιλέλης, Β., κ.ά. 2011 (Ιανουάριος, 2^η έκδ.). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, τεύχ. 1: Γενικό μέρος. Πάτρα: ΕΑΙΤΥ.
- Dagdidelis, V., & I. Papadopoulos 2010. Didactic Scenarios and ICT: A Good Practice Guide. Στο M. D. Lytras, et al. (Eds.), *Technology Enhanced Learning. Quality of Teaching and Educational Reform. First International Conference, TECH EDUCATION 2010. Athens, Greece, May 19-21*, 117-123. Berlin Heidelberg: Springer.
- Dalziel, J. 2008. Learning Design: Sharing Pedagogical Know-How. Στο T. Iiyoshi, & M. S. Vijary Kumar (Eds.), *Opening Up Education. The Collective Advancement of Education through Open Technology, Open Content, and Open Knowledge*, 375-387. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. 2001 (5th ed.). *The Systematic Design of Instruction*. NY: Addison-Wesley.
- Dillenbourg, P., & Jermann, P. 2007. Designing Integrative Scripts. Στο F. Fischer, I. Kollar, H. Mandl, & J. Haake (Eds.), *Scripting Computer-Supported Collaborative Learning: Cognitive, Computational and Educational Perspectives*, 275-301. NY: Springer.
- Eggen, P., & Kauchak, D. 2001. *Strategies for Teachers: Teaching Content and Thinking Skills*. Boston: Allyn and Bacon.
- Falconer, I., & Littlejohn, A. 2009. Representing Models of Practice. Στο L. Lockyer, S. Bennett, S. Agostinho, & B. Harper (Eds), *Handbook of Research in Learning Design Objects. Issues, Applications, and Technologies*, 20-40. Hershey & London: Information Science Reference, IGI Global.
- Γιάννου, Τ. 2011. Οι ΤΠΕ στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Στο *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ΠΑΚΕ*,



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- τεύχος 3, 104-128. Πάτρα: ΕΑΙΤΥ.
- Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. 1992. *Principles of Instructional Design*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.
- Gee, J. P. 2005. It's Theories All the Way Down: A Response to *Scientific Research in Education*. *Teachers College Record*, 107: 10–18. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://gismo.fi.ncsu.edu/ems792/articles/TCR2005Gee.pdf> (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).
- Goodyear, P., & Fang, Dai Fei. 2009. Patterns and Pattern Languages in Educational Design. Στο L. Lockyer, S. Bennett, S. Agostinho, & B. Harper (Eds), *Handbook of Research in Learning Design Objects. Issues, Applications, and Technologies*, 167-187. Hershey & London: Information Science Reference, IGI Global.
- Goodyear, P., & Retalis, S. 2010. *Technology-Enhanced Learning. Design Patterns and Pattern Languages*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sens Publishers.
- Griffiths, D, & Blat, J. 2005. The Role of Teachers in Editing and Authoring Units of Learning using IMS Learning Design. *International Journal on Advanced Technology for Learning*, 2(3). Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://dspace.ou.nl/handle/1820/586> (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).
- Gustafson, K. L., & Branch, R. M. 2002 (4th ed.) *Survey of Instructional Development Models*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University.
- Gustafson, K. L., & Branch, R. M. 2007 (2nd ed.). What is Instructional Design? Στο R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*, 16-25. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill-Prentice Hall.
- IEEE 2001. Reference Guide for Instructional Design and Development. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: http://www.ieee.org/education_careers/education/reference_guide/index.html (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).
- IEEE 2002. Draft Standard for Learning Object Metadata. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: http://ltsc.ieee.org/wg12/files/LOM_1484_12_1_v1_Final_Draft.pdf (τελευταία



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- επίσκεψη: 29/05/2012).
- IMS-LD (Instructional Management Systems - Learning Design). Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://www.imsglobal.org/learningdesign/> (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).
- Iyer, R., & Luke, C. 2010. Multimodal, Multiliteracies: Texts and Literacies for the 21st Century. Στο D. L. Pullen, & D. R. Cole (Eds.), *Multiliteracies and Technology Enhanced Education: Social Practice and the Global Classroom*, 18-34. Hershey, N.Y.: Information Science Reference, IGI Global.
- Joyce, B., Weil, M., Calhoun, E. 2009. *Διδακτική μεθοδολογία. Διδακτικά μοντέλα*, μτφρ. Ν. Κουβαράκου. Αθήνα: εκδ. Έλλην.
- Kalantzis, M., & Cope, B. 1999. Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, Μάρτιος 1997, Θεσσαλονίκη)*, τόμ. Β', 680-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kalantzis, M., & Cope, B., and the Learning by Design Group. 2005. *Learning by Design*. Melbourne, Australia: Victorian Schools Innovation Commission.
- Kalantzis, M. & B. Cope 2008. *Νέα Μάθηση. Μετασχηματιστικοί σχεδιασμοί για την παιδαγωγική και την αξιολόγηση*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://neamathisi.com/learning-by-design/> (τελευταία επίσκεψη: 29/5/2012)
- Kalantzis, M., & Cope, B. 2008. Μάθηση μέσω Σχεδιασμού / Learning by Design. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://neamathisi.com/learning-by-design/> (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).
- Kern, R. 2000. *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- King, A. 2007. Scripting Collaborative Learning Process: A Cognitive Perspective. Στο F. Fischer, I. Kollar, H. Mandl, & I. M. Haake (Eds.), *Scripting Computer-Supported Collaborative Learning: Cognitive, Computational and Educational Perspectives*, 13-37. NY: Springer.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- Knight, S. 2009. *Effective Practice in a Digital Age. A Guide to Technology-Enhanced Learning and Teaching*. HEFCE, on behalf of JISC.
- Kobbe, L., Weinberger, A., Dillenbourg, P., Harrer, A., Hämäläinen, R., Häkkinen, P., & Fischer, F. 2007. Specifying Computer-Supported Collaboration Scripts. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 2: 211-224.
- Κοκονός, Α. 2006. *Μεθοδολογίες σχεδίασης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης*. Μεταπτ. Διπλ. Εργασία. Πειραιάς: ΠαΠει - Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων.
- Koper, R., Olivier, B., Anderson, Th. (Eds). 2003. *IMS Learning Design Best Practice and Implementation Guide, Version 1.0 (Final Specification): 3.2.4 The Design Phase Examined in Detail*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: http://www.imsglobal.org/learningdesign/ldv1p0/imsl_bestv1p0.html#1501775 (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).
- Koper, R., & Mandeverld, J. 2004. Educational Modelling Language: Modelling Reusable, Interoperable, Rich and Personalised Units of Learning. *British Journal of Educational Technology*, 35(4): 537-551.
- Koper, R., & Olivier, B. 2004. Representing the Learning Design of Units of Learning. *Educational Technology & Society*, 7(2): 97-111.
- Koper, R., & Tattersall, C. (Eds.) 2005. *Learning Design. A Handbook on Modelling and Delivering Networked Education and Training*. Berlin: Springer.
- Koper, R., & Bennett, S. 2008 (2nd ed.). *Learning Design: Concepts*. Στο H. H. Adelsberger, Kinshuk, J. M. Pawlowski, D. Sampson (Eds.), *Handbook on Information Technologies for Education and Training*, 135-154. Heidelberg: Springer.
- Koper, R., & Miao, Y. 2009. Using the IMS LD Standard to Describe Learning Designs. Στο L. Lockyer, S. Bennett, S. Agostinho, & B. Harper (Eds), *Handbook of Research in Learning Design Objects. Issues, Applications, and Technologies*, 41-86.. Hershey & London: Information Science Reference, IGI Global.
- Koschmann, T. 2011. *Theorizing Practice*. Στο T. Koschmann (Ed.), *Theories of*



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- Learning and Studies of Instructional Practice*, 3-17. NY: Springer.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2005. Η πολυτροπική θεωρία της επικοινωνίας ως εργαλείο για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού. Στο Ουρ. Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί (Πρακτικά συνεδρίου)*, 621-632. Θεσσαλονίκη: cannot not design.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2010. Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του Γυμνασίου. Στο Ντίνας, Κ., Α. Χατζηπαναγιωτίδου, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου, (επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/ μητρικής, δεύτερης /ξένης)*. Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή. Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> (τελευταία επίσκεψη 29/5/2012).
- Κουτσογιάννης, Δ. 2011α. Σενάρια: δομή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων. Στο *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Επιμορφωτικό Υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα ΠΑΚΕ*. Τεύχος 3. Κλάδος ΠΕ02. Α΄ έκδοση, 360-404. Πάτρα: ΕΑΙΤΥ.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2011β. ΤΠΕ και γραμματισμός. Στο *επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*. Τεύχος 3. Κλάδος ΠΕ02. Α΄ Έκδοση, 32-71. Πάτρα. ΕΑΙΤΥ.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2011γ. *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ., υπό δημοσίευση. Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 32^{ης} συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ., 6-8 Μαΐου 2011*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Κουτσογιάννης, Δ. & Αλεξίου, Μ. 2012. Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση *Μελέτη στο πλαίσιο της Δράσης 62 (Π.3.1.3)*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Γλώσσας. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο στη διεύθυνση
<http://www.greeklanguage.gr/aboutdigitalschool> (τελευταία επίσκεψη
29/05/2012).

Κουτσογιάννης, Δ. & Μ. Παυλίδου 2012. Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: για διαθεματικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της ζώνης φιλολογικών μαθημάτων και με άλλα γνωστικά αντικείμενα, για ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές, με διαδραστικούς πίνακες και φορητούς υπολογιστές *Μελέτη στο πλαίσιο της Δράσης 62 (Π.3.1.3)*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο στη διεύθυνση <http://www.greeklanguage.gr/aboutdigitalschool> (τελευταία επίσκεψη 29/05/2012).

Κουτσογιάννης, Δ, Παυλίδου, Μ. & Ι. Χαλυσιάνη 2011. Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες. *Μελέτη στο πλαίσιο της Δράσης 62 (Π.3.1.2)*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο στη διεύθυνση <http://www.greeklanguage.gr/aboutdigitalschool> (τελευταία επίσκεψη 29/05/2012).

Koutsogiannis, D. 2011. The Missing Third Circle. Στο Gerhard Stickel & Tamás Váradi (Eds.), *Language, Languages and New Technologies. ICT in the Service of Languages*, 43-59. Frankfurt am Main (and others): Peter Lang Verlag.

Kress, G. & van Leeuwen, T. 2001. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.

Kress G. 2000. Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το Μέλλον. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τ. 2, τεύχος 1-2: 111-122. Διαθέσιμο και στη διεύθυνση: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/glossika/print/kress/index.htm> (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).

Kress, G. 2000α. Design and Transformation: New Theories of Meaning. Στο B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, 153-161. London: Routledge.

Kress, G. 2010. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary*



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Communcation. London: Routledge.

LADie Project. Διαθέσιμο στη διεύθυνση:

<http://misc.jisc.ac.uk/refmodels/LADIE/www.elframework.org/refmodels/ladie.html> (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).

LAMS. Στη διεύθυνση: <http://www.lamsinternational.com/> (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).

Lankshear, C., & Knobel, M. 2011 (3rd ed.). *New Literacies: Everyday Practices & Classroom Learning*. Berkshire: Open University Press.

Laurillard, D. 2002 (2nd ed.). *Rethinking University Teaching*. London: Routledge, Falmer.

Lindgren, M., & Bandhold, H. 2009 (2nd ed.). *Scenario Planning. The Link Between Future and Strategy*. Hampshire, N.Y.: Palgrave Macmillan.

Mager, R. 2000 (2^η έκδ). *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία*, μτφρ. Γ. Βρεττός. Θεσσαλονίκη: εκδ. Α/φών Κυριακίδη.

Μακρή, Α., Αράπογλου, Α, Φράγκου, Ο, & Κυνηγός, Χ. 2006 (Οκτώβριος). Ο σχεδιασμός πλαισίων εκπαιδευτικών σεναρίων ως διαδικασία αναστοχασμού κατά την επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Στο Β. Δαγδιλέλης, & Δ. Ψύλλος (εκδ.), *Πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΠΕ*. - *Οι τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 10-17. Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: http://www.etpe.gr/files/proceedings/22/1234427589_5%20etpe%2010-17.pdf (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).

Ματσαγγούρας, Η. Γ. 2002. Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7: 19-36.

McMillan, J. H. 2000. *Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Instruction*. Pearson Technology Group.

Moran, J. 2002. *Interdisciplinarity*. London and New York. Routledge.

Mayes, T. & de Freitas, S. 2005. Review of e-Learning Theories, Frameworks and Models. *JISC e-Learning Models Desk Study*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση:



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

[http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/Stage%20%20Learning%20Models%20\(Versions%201\).pdf](http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/Stage%20%20Learning%20Models%20(Versions%201).pdf) (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).

Mayes, T. & de Freitas, S. 2007. Learning and E-Learning: the Role of Theory. Στο H. Beetham & R. Sharpe. (Eds). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing and Delivering for E-Learning*, 13-25. London: Routledge.

McKenney, S., Reeves, T. 2011 (30 Dec.). Conducting Educational Design Research. London: Routledge (in press). Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/4034/1/ConductingEducationalDesignResearch-Submitted-3-Oct-2011.pdf> (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).

MERLOT (Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching). Στη διεύθυνση: <http://www.merlot.org/merlot/index.htm> (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).

Morrison, G. R., & Anglin, G. 2012. Instructional Design for Technology-Based Systems. Στο A. Oloffson, & O. Lindberg (Eds), *Informed Design of Educational Technology in Higher Education. Enhanced Learning and Training*, 38-56. Hershey: Information Science Reference, IGI Global.

Morrison, G. R., Ross, S. M., & Kemp, J. E. 2004. *Designing Effective Instruction*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Newton, E., P. 2007. Clarifying the Purposes of Educational Assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14 (2): 149-170.

O'Donnell, A., Dansereau, D. F. 1992. Scripted Cooperation in Study Dyads. A Method for Analyzing and Enhancing Academic Learning and Performance. Στο R. Hertz-Lazarovitz, & N. Miller (Eds.), *Interaction in Cooperative Groups: The Anatomy of Group Learning*, 120-141. NY: Cambridge University Press.

Olivier & Tattersall. 2005. The Learning Design Specification. Στο R. Koper, and C. Tattershall (Eds.), *Learning Design: A Handbook on Modeling and Delivering Networked Education and Training*, 21-40. Berlin: Springer.

Pernin, J-P., & Lejeune A., 2004. A Taxonomy for Scenario-Based Engineering. Στο *IADIS International Conference Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2004)*, 249-256. Lisboa, Portugal.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- Pernin, J-P., & Lejeune, A. 2006. Learning Design: Models for Computers, for Engineers or for Teachers? *Proceedings of International Workshop in Learning Networks for Lifelong Competence Development*, organized by the EU 6th Framework Integrated Project TENCompetence, 1-5. Sofia, Bulgaria. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://dspace.ou.nl/handle/1820/847> (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).
- Πετροπούλου, Ουρ. 2011. *Αξιοποίηση δεικτών ανάλυσης διαδραστικότητας σε περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης για την αξιολόγηση της επίδοσης των εκπαιδευομένων*. Διδακτορική διατριβή. Πειραιάς: Πα.Πει - Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων.
- Πόλκας, Λ. 2008. *Αναπαριστώντας τη δομή μιας παραδοσιακής αφήγησης με ηλεκτρονικό γραφικό οργανωτή*. Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία. Πειραιάς: ΠαΠει - Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων.
- Πουρκός, Μ., & Κατσαρού, Ε. 2011 (επιμ.). *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Reigeluth, C. M. 1999. What is Instructional-Design Theory and How is it Changing? Στο C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory, Vol. II*, 5-29. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reigeluth, M. Ch. 2007. Order, First Step to Mastery: An Introduction to Sequencing in Instructional Design. Στο F. Ritter, J. Nerb, E. Lehtinen, & T. O'Shey (Eds.), *In Order to Learn. How the Sequence of Topics Influences Learning*, 19-40. NY: Oxford University Press.
- Reigeluth, C.M., & Carr-Chellman, A. 2009. Understanding Instructional Theory. Στο C. M. Reigeluth & A. Carr-Chellman (Eds.), *Instructional-Design Theories and Models, Volume III: Building a Common Knowledge Base*, 3-25. New York: Routledge.
- Reiser, R. A. 2001. A History of Instructional Design and Technology: Part II: A



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- History of Instructional Design. *Educational Technology Research and Development*, 49(2): 57-67.
- Rothwell, W. J., & H. C. Kazanas, H. C. 1998. *Mastering the Instructional Design Process. A Systematic Approach*. San Francisco, CA. Jossey-Bass Publishers.
- Σάμψων, Δ. 2006 (Μάιος). *Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και διδακτικά μοντέλα: Επισκόπηση*. Υλικό διαλέξεων μαθήματος «Διδακτικά μοντέλα και εκπαιδευτικός σχεδιασμός του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων». Πειραιάς: Πα.Πει.
- Savage, J. 2011. *Cross-Curricular Teaching and Learning in the Secondary School*. London and New York. Routledge.
- Schank, R C., & Abelson, R. P. 1977. *Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Scriven, M. 1991. (4th ed.). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park: Sage.
- Seel, N., & Dijkstra, S. 2004. Introduction: Instructional Design and Curriculum Development. Στο N. Seel, & S. Dijkstra (Eds.), *Curriculum, Plans, and Processes in Instructional Design: International Perspectives*, 1-16. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- The DialogPlus Learning Activities Taxonomy. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/DialogPlus%20taxonomy.doc (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).
- The New London Group (Cazden, Courtney, Bill Cope, Mary Kalantzis et al.). 2000. A Pedagogy for Multiliteracies: Designing Social Futures. Στο B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, 9-37. London: Routledge.
- Θωμαΐδης, Ι., Πετράκης, Ι., Τουλούμης, Κ., & Μ. Σταφυλίδου. 2006. *Γλώσσα, Ιστορία και Ευκλείδεια Γεωμετρία: Μια δοκιμή διαθεματικής προσέγγισης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

- Τουλούμης, Κ. 2011. Ο πολυτροπικός κόσμος των αρχαίων πραγμάτων και η χρήση του στην εκπαίδευση της ψηφιακής εποχής. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα. Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*, 510-526. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Τριλιανός, Θ. Α. 2004 (3^η έκδ.). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, τόμ. Α'. Αθήνα.
- van Es, R., & Koper, R. 2006. Testing the Pedagogical Expressiveness of IMS LD. *Educational Technology & Society*, 9 (1): 229-249.
- van Merriënboer, J.J.G., Clark, R.E. and de Crook, M.B.M. 2002. Blueprints for complex learning: the 4C/ID-model. *Educational Technology Research and Development*, 50(2): 39–64.
- van Notten, Ph. 2005. *Writing on the Wall: Scenario Development in Times of Discontinuity*. Florida: Dissertation.com.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weinberger, A., Fischer, F., & Mandl, H. 2002. Fostering Computer-Supported Collaboration with Cooperation Scripts and Scaffolds. Στο G. Stahl (Ed.), *Computer Support for Collaborative Learning: Foundations of a CSCL Community*, 573-574. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Weiss, G., & R. Wodak (Eds.) 2003. *Critical Discourse Analysis: Theory and Interdisciplinarity*. New York. Palgrave MacMillan.
- Χατζησαββίδης, Σ. 2003. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). *Φιλολόγος*, 113: 405-414.