

ηλεκτρονικό περιοδικό

Τόμος Α, τεύχος 4

ςερτυθιο
πασδφγηξ
κλζχψωβν
μζερταυθι
οπασδφγ
ηξκλζχψω
βνμζερτυ

Ε
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
Ι
Κ
Α
Ι
Ρ
Ο
Τ
Η
Τ
Α

ISSN: 1792-2437

Ιούλιος, 2013



Ε
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

Ι
Κ
Α
Ι
Ρ
Ο
Τ
Η
Τ
Α







Επιστημονική επιτροπή:

Αδάμου Μαρία
Δαρόπουλος Απόστολος
Δημουλάς Κωνσταντίνος
Καραγεώργου Ελένη
Κολλάτου Μαρίνα
Κόλλιας Βασίλειος
Κολοκοτρώνης Δημήτριος
Κοντογεωργίου Ασημίνα
Κοτοπούλης Θωμάς
Κωτούλας Βασίλειος
Ντιβέρη Παναγιώτα
Παπαδημητρίου Άρτεμις
Παπαδημητρίου Ευαγγελία
Παπαδοπούλου Μαρία
Πατσαδάκης Εμμανουήλ
Πράντζου-Κανιούρα Κωνσταντία
Σταχτέας Χαράλαμπος
Τασιός Αθανάσιος
Τσιόπα Κυρατσώ
Χανιωτάκης Νικόλαος



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙΡΟΤΗΤΑ

	σελ.
 Περιεχόμενα	2
 Πρόλογος Από την Εκδοτική-συντακτική επιτροπή	3
 Οι ΤΠΕ στην υπηρεσία του γλωσσικού γραμματισμού των ΣΔΕ: προτάσεις αξιοποίησης Κωνσταντίνος Οικονόμου	4
 Θεωρίες μάθησης και ΤΠΕ στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών Ασημίνα Κοντογεωργίου & Δημήτριος Κολοκοτρώνης	14
 Η μετάβαση από την παιδική στην εφηβική ηλικία Γεώργιος Φλουρής	21
 A Sex and Relationships Health Education project in a Greek senior high school Βασιλική Ι. Παπαϊωάννου	28

Π ρ ό λ ο γ ο ς

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/σες,

κυκλοφόρησε το τέταρτο τεύχος του ηλεκτρονικού περιοδικού **Εκπαιδευτική Επικαιρότητα** (ISSN:1792-2437).

Όλα τα τεύχη μπορείτε να τα βρίσκετε στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://ekpaideytikh-epikairothta.blogspot.com> όπως και στην ιστοσελίδα της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Θεσσαλίας στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://thess.pde.sch.gr> , στην αρχική σελίδα επιλέγετε το σύνδεσμο **Ηλεκτρονικό Περιοδικό - Εκπαιδευτική Επικαιρότητα**.

Σχετικά με τη δημοσίευση των εργασιών σας υπενθυμίζουμε ότι υποβολή γίνεται μόνο ηλεκτρονικά στις παρακάτω διευθύνσεις: apdaro@otenet.gr ή mfarmaki@otenet.gr ακολουθώντας τις προτάσεις μορφοποίησης.

<p>Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους συγγραφείς των άρθρων.</p>

Η Εκδοτική-Συντακτική Επιτροπή

Οι ΤΠΕ στην υπηρεσία του γλωσσικού γραμματισμού των ΣΔΕ: προτάσεις αξιοποίησης

Κωνσταντίνος Οικονόμου
φιλόλογος
kooikonomo@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, έναν ιδιαίτερο, καινοτόμο και επιτυχημένο εκπαιδευτικό θεσμό, το ανοικτό πρόγραμμα σπουδών δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον πληροφορικό/τεχνολογικό εγγραμματισμό και προκρίνει τη χρήση της πληροφορικής σε όλα τα μαθήματα. Ενώ, όμως, τα τελευταία χρόνια με την πυροδότηση του σχετικού ενδιαφέροντος, έχει προκύψει και είναι διαθέσιμη για χρήση στην τυπική εκπαίδευση πλούσια διδακτική ύλη, δεν έχουν ακόμη δημιουργηθεί -ή ίσως υπάρχουν, αλλά δεν έχουν δημοσιευθεί- αντίστοιχα διδακτικά υλικά, προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες των ΣΔΕ. Στην εργασία αυτή, και με μοναδικό σκοπό την έναρξη σχετικού προβληματισμού, την πρόσκληση για δοκιμαστικές εφαρμογές ή για ένα πρώτο ξεκίνημα και την ανταλλαγή απόψεων και καλών πρακτικών, παρουσιάζονται διδακτικές προτάσεις γλωσσικού γραμματισμού με αξιοποίηση ΤΠΕ, οι οποίες αφορούν στη διδασκαλία της περιγραφής και της αφήγησης και των δημοτικών τραγουδιών σε ΣΔΕ. Έπειτα από σύντομη παρουσίαση του υποβάθρου και του σκεπτικού παρατίθενται στην πλήρη και αναπτυγμένη μορφή τους τα φύλλα εργασίας, που συγκροτούν τα αντίστοιχα διδακτικά σενάρια, τα οποία, όπως είναι ευνόητο, μπορούν σε ποικίλες διδακτικές περιστάσεις να τροποποιηθούν, να διασκευαστούν και να προσαρμοστούν αναλόγως. Σκοπός και των δύο διδακτικών προτάσεων, αλλά και επιδίωξη της εργασίας μας, είναι να φανούν η ανάγκη και κάποιοι τρόποι για οργανική ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία (και των ΣΔΕ), δεδομένου ότι σήμερα πλέον οι ΤΠΕ αποτελούν οργανικό μέρος της πραγματικότητας στην οποία όλοι ζούμε.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: ΣΔΕ, γλωσσικός και κριτικός γραμματισμός, διδακτική, πληροφορικός γραμματισμός, ΤΠΕ και διδασκαλία, σχέδια, σενάρια και προτάσεις διδασκαλίας, διδασκαλία περιγραφής-αφήγησης, διδασκαλία δημοτικών τραγουδιών

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) θεσμοθετήθηκαν πριν από μια δεκαπενταετία περίπου για να προσφέρουν σπουδές σε ενηλίκους, οι οποίοι δεν είχαν προηγουμένως ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Βασικός σκοπός των ΣΔΕ έχει οριστεί η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού μέσα από την επανασύνδεση με την τυπική εκπαίδευση, τη διαμόρφωση θετικής στάσης προς τη μάθηση, την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων και την πρόσβαση στην αγορά εργασίας (Βεκής 2010). Σε αντιστοιχία με τους σκοπούς αυτούς έχει καθοριστεί και το περιεχόμενο των σπουδών στα ΣΔΕ, το οποίο ανταποκρίνεται στις κοινωνικές και οικονομικές απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, μεταδίδει βασικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικό λογισμό) και κοινωνικές δεξιότητες (ομαδική εργασία, επικοινωνία), προσφέρει κοινωνική και πολιτισμική εκπαίδευση και προετοιμασία για την επαγγελματική ζωή και προβλέπει δραστηριότητες όπως διδασκαλία στην τάξη, διαθεματική διδασκαλία, εργαστήρια, διδασκαλία με τη μέθοδο project, ενώ περιλαμβάνει και τη χρήση των νέων τεχνολογιών στις κεντρικές επιδιώξεις του. Η στοχοθεσία και η φιλοσοφία των ΣΔΕ αναλύονται στο βασικό εγχειρίδιο *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (2010), το οποίο κάνει σαφή την ειδοποιό διαφορά των σχολείων αυτών από την τυπική εκπαίδευση: το πρόγραμμα σπουδών είναι ανοικτό, προσφέροντας μεγάλες δυνατότητες ελεύθερης και δημιουργικής διαμόρφωσης εκπαιδευτικού υλικού από τους διδάσκοντες, ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά, τις αναζητήσεις και τις ανάγκες των ενηλίκων μαθητών. Οι ποικίλες παράμετροι της «ζωής» των ΣΔΕ ως θεσμού της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος 2005), και κυρίως το διδακτικό τρίγωνο, δηλαδή εκπαιδευόμενοι, διδάσκοντες (Βεργίδης

2010), περιεχόμενα και τρόποι διδασκαλίας, και το ευρύτερο συγκείμενό του, συγκροτούν πολύ ενδιαφέρον και πρόσφορο για επιστημονική μελέτη πεδίο, που κατά τη γνώμη μας δεν έχει καλλιεργηθεί επαρκώς και χρειάζεται να φωτιστεί περαιτέρω. Χωρίς αμφιβολία, πάντως, ο θεσμός είναι επιτυχημένος και η επιτυχία αυτή δε φαίνεται μόνο στην εκτίμηση που τρέφει γι' αυτόν η ελληνική κοινωνία, αλλά και στην ερευνητική αποτύπωση της ποικίλης αποτελεσματικότητάς του (Ευθυνόπουλος 2010, Μυστακίδου 2012).

ΤΠΕ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΣΔΕ

Στην εργασία αυτή επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας στα διδακτικά-μαθησιακά περιεχόμενα των ΣΔΕ και, πιο συγκεκριμένα, στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στα αντικείμενα της τυπικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των φιλολογικών μαθημάτων, είναι πλέον εφαρμοζόμενη, αν και όχι όσο θα έπρεπε συχνή, πρακτική, πολλά δείγματα της οποίας έχουν παρουσιαστεί σε πληθώρα συνεδρίων, ημερίδων και σεμιναρίων που έχουν διεξαχθεί ή έχουν συγκεντρωθεί σε ηλεκτρονικά αποθετήρια/ψηφιακές βιβλιοθήκες, όπως αυτό του έργου της «Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β' επιπέδου για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, το <http://ifigeneia.cti.gr/repository/>, που είναι προσβάσιμο σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Σκοπός της επιμορφωτικής δράσης ή –καλύτερα- της ευρύτερης παιδαγωγικής τάσης-κίνησης είναι –ή θα πρέπει να είναι- η εξάλειψη των ορίων μεταξύ του μαθήματος πληροφορικής με τη στενή έννοια και της παραδοσιακής διδασκαλίας της γλώσσας, της λογοτεχνίας κλπ., στο πλαίσιο μιας ολιστικής λογικής, σύμφωνα με την οποία ο υπολογιστής και η τεχνολογία είναι πλέον περιβάλλοντα διεξαγωγής της μάθησης (Ι.Τ.Υ. τ. 1 και 2, 2010). Ενώ, όμως, διαπιστώνουμε ότι τα ΣΔΕ έχουν εξαρχής, τουλάχιστον σε επίπεδο σχεδιασμού των σπουδών, συμμεριστεί και υιοθετήσει αυτήν την ιδέα, που αποτελεί και επιπλέον τεκμήριο του καινοτομικού τους χαρακτήρα (ΥΠΔΒΜΘ 2010, 155), αναζητώντας σχετικά σχέδια μαθημάτων και διδακτικές προτάσεις οδηγούμαστε σε μηδαμινά, αν όχι μηδενικά, αποτελέσματα. Αυτό σημαίνει ότι οι φιλόλογοι που εργάζονται στα ΣΔΕ είτε δεν ενδιαφέρονται για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού, πράγμα απίθανο, είτε –πολύ πιθανότερο- ότι δεν δημοσιεύουν, π. χ. στο διαδίκτυο ή με άλλους τρόπους, διάφορες δραστηριότητες του είδους αυτού, γεγονός που καθιστά τις όποιες πρωτοβουλίες και πρακτικές, αν υπάρχουν, μη προσβάσιμες στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα και εμποδίζει έτσι την παιδαγωγική συζήτηση.

Για το λόγο αυτό κρίναμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε εδώ προτάσεις αξιοποίησης των ΤΠΕ στο γλωσσικό γραμματισμό των ΣΔΕ, στο υπόβαθρο των οποίων βρίσκονται, χωρίς να σφετερίζονται την ιδιότητα του υποδείγματος, δύο σχέδια ολοκληρωμένης διδασκαλίας (σενάρια), που εφαρμόστηκαν το έτος 2011-12 στο 1^ο ΣΔΕ Λάρισας, συγκεκριμένα σε 2 τμήματα του 2^{ου} επιπέδου με 16-18 άτομα το καθένα, με τη φιλοδοξία να εντάξουν όσο πληρέστερα γινόταν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία. Αν και για λόγους οικονομίας του χώρου περιοριζόμαστε στην παράθεση μόνο των φύλλων εργασίας, ελπίζουμε ότι γίνεται σαφής η πρόθεση αυτή, δηλαδή η πλήρης, όχι διακοσμητική ή εναλλακτική, ένταξη των ΤΠΕ, η οποία προσδίδει και την ιδιαίτερη φυσιογνωμία στην διδακτική προσέγγιση και στάση μας. Η εργασία δεν αποτελεί μελέτη περίπτωσης, εφόσον δεν έχει στόχους –μέσω ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων από παρατηρήσεις και συνεντεύξεις- την περιγραφή της διαδικασίας εφαρμογής των σεναρίων, την παρουσίαση των προϊόντων της διδασκαλίας και την αξιολόγησή της. Στόχος της είναι απλώς η διατύπωση μιας «πρακτικής» άποψης για την αξιοποίηση ΤΠΕ στη διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού στα ΣΔΕ με την προσδοκία να αυξηθούν παρόμοια εγχειρήματα. Η ιδιαίτερη αντιμετώπιση της αξιοποίησης των ΤΠΕ στον γλωσσικό γραμματισμό των ΣΔΕ, δηλαδή ως περίπτωσης που διαφοροποιείται από τις διαδικασίες στις λοιπές παραδοσιακές τυπικές εκπαιδευτικές δομές, απορρέει ως απαραίτητη από τις ιδιαιτερότητες των ΣΔΕ, στις οποίες αναφερθήκαμε σύντομα στην αρχή της εργασίας, και είναι η ανάγκη για ποιοτική εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των ενηλίκων μαθητών τους.

ΠΡΟΤΑΣΗ 1^Η: «ΠΕΡΙΓΡΑΦΩ ΚΑΙ ΑΦΗΓΟΥΜΑΙ»

Η πρώτη δέσμη προτάσεων αφορά τις θεματικές ενότητες της περιγραφής και αφήγησης και καλύπτει τα αντικείμενα της Γλώσσας, της Πληροφορικής, της Τοπικής ιστορίας, της Λογοτεχνίας και της Αισθητικής αγωγής, με διάρκεια 8 διδακτικές ώρες.

Ταυτότητα και παρατηρήσεις.

Σκοπός του σεναρίου είναι: α) η εμβάθυνση των μαθητών στις αρχές της οργάνωσης και της συνοχής της περιγραφής και της αφήγησης, β) η συμμετοχή τους –κυρίως με συνεργατική μέθοδο- σε μια διαδικασία μετατροπής τους σε εγγράμματα υποκείμενα συγκεκριμένου τύπου, σε πολίτες, δηλαδή, που θα θεμελιώσουν –τουλάχιστον- (και πιθανώς θα διατηρήσουν στο μέλλον) μια στέρεη σχέση με το νέο και κριτικό γραμματισμό (γλώσσα+τεχνολογία+κριτική ικανότητα), ο οποίος είναι σήμερα, δηλαδή στην τρέχουσα οικονομικοκοινωνική πραγματικότητα, περισσότερο απαραίτητος από ποτέ (Core & Kalantzis 2000), γ) η ανάδειξη του υπολογιστή ως περιβάλλοντος μάθησης και εργασίας (Σολωμονίδου 2006). Στις προϋποθέσεις υλοποίησης περιλαμβάνονται: η ουσιαστική εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τις ΤΠΕ, η διάθεση να καταπιαστεί με την εμπλοκή τους στη διδακτική διαδικασία, που απαιτεί υπέρβαση παραδοσιακών πρακτικών και αρκετό χρόνο προετοιμασίας και συνεργασία με τους συναδέλφους (όχι μόνο της πληροφορικής), η καλή συνεννόηση με τους μαθητές για την αποδοχή αυτού του τρόπου διδασκαλίας και μάθησης, ώστε οι διδακτικές ώρες να πραγματοποιηθούν απρόσκοπτα και αποδοτικά και η απλή εξοικείωση των μαθητών με πολύ στοιχειώδεις γνώσεις πληροφορικής και ΤΠΕ όπως άνοιγμα υπολογιστή, χρήση προγραμμάτων (επεξεργαστή κειμένου, υπολογιστικών φύλλων, φυλλομετρητή διαδικτύου κλπ.), χωρίς να θεωρείται απαραίτητη η προχωρημένη γνώση του χειρισμού τους. Οι γνωστικοί στόχοι αναφέρονται κυρίως στην εμπέδωση της οργάνωσης και της συνοχής της αφήγησης, ώστε οι μαθητές επιτυχώς να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να παράγουν περιγραφικό και αφηγηματικό λόγο. Ειδικότερα, οι στόχοι είναι να κατανοήσουν ότι η περιγραφή «τρέφεται» με το επίθετο και το ρήμα στον ενεστώτα, εδράζεται στον άξονα του χώρου, είναι στατική και εστιάζει σε αντικείμενα, φαινόμενα, διαδικασίες κ.ο.κ., πορεύεται από το γενικό στο ειδικό, μπορεί να εμφανίζεται περισσότερο ή λιγότερο υποκειμενική, χωρίζεται σε διάφορα είδη ανάλογα με το είδος του κειμένου που εξυπηρετεί ή στο οποίο είναι ενταγμένη, επίσης ότι η αφήγηση «τρέφεται» από το ρήμα, που συνήθως είναι σε παρελθοντικό χρόνο, κυρίως αόριστο (αλλά και παρατατικό) με συνοπτική εκφορά (υποτακτική), όμως και σε (ιστορικό) ενεστώτα για ζωντανία και παραστατικότητα, εδράζεται στον άξονα του χρόνου, παρουσιάζει την εξέλιξη και προβάλλει δράση προσώπων, πορεύεται από το ένα χρονικό σημείο στο άλλο (όχι όμως κατ' ανάγκη και ευθύγραμμο), μπορεί να εμφανίζεται περισσότερο ή λιγότερο υποκειμενική, χωρίζεται σε διάφορα είδη ανάλογα με το είδος του κειμένου που εξυπηρετεί ή στο οποίο είναι ενταγμένη, ότι τα δύο είδη στις περισσότερες περιπτώσεις διαπλέκονται, ότι η διαπλοκή αυτή συμβαίνει και στο λογοτεχνικό λόγο, χωρίς να είναι πάντα δυνατή η αυστηρή διάκρισή τους μέσα στο κείμενο. Άλλος στόχος είναι να αφομοιώσουν τις αρχές σύνταξης του βιογραφικού σημειώματος, ενός υβριδικού είδους που στη γραπτή και στην προφορική του μορφή συνδυάζει τόσο την περιγραφή όσο και την αφήγηση. Ο βασικός παιδαγωγικός στόχος είναι να αναπτύξουν οι μαθητές μορφές συμπεριφοράς, δεξιότητες και στάσεις, ώστε να εργάζονται παραγωγικά στα πλαίσια της ομάδας τους και ευρύτερα της τάξης. Ειδικότερα: να συνεργάζονται σε διαδικασίες όπως εξεύρεση, κριτική επεξεργασία και καταγραφή πληροφοριών από το διαδίκτυο, συγγραφή ενός ηλεκτρονικού κειμένου, παρατήρηση και περιγραφή ενός ζωγραφικού πίνακα, να οικοδομήσουν τη γνώση αναλαμβάνοντας κεντρικό και αυτενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία με τη διακριτική υποστήριξη του διδάσκοντα, να έλθουν σε επαφή με την ενεργητική και ανακαλυπτική μάθηση και με τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος, ώστε να αποκτήσουν ανάλογες δεξιότητες, να προσεγγίζουν τα κείμενα διερευνητικά και κριτικά τόσο κατά την αναζήτηση των πληροφοριών όσο και κατά τη σύνθεση κειμένων. Καθώς η πορεία προς τους παραπάνω στόχους θα πλαισιωθεί από τη χρήση διαφόρων μορφών ΤΠΕ, αναμένεται οι μαθητές να μάθουν να χρησιμοποιούν ΤΠΕ και ψηφιακούς πόρους, ώστε να αξιοποιούν αυτόνομα σε άλλα μαθήματα ή/και για δικούς τους

προσωπικούς σκοπούς, όχι δηλαδή μόνο για τις ανάγκες της παρακολούθησης των μαθημάτων, τα εργαλεία αυτά (παγκόσμιος ιστός, ιστότοπος, ιστοσελίδα, επεξεργαστής κειμένου, πρόγραμμα παρουσίασης, έννοιες και διαδικασίες πολυτροπικότητας και πολυμεσικότητας). Ο ψηφιακός γραμματισμός των μαθητών είναι επομένως ο τεχνολογικός στόχος. Όλους αυτούς τους στόχους διαπερνά, τέλος, εγκάρσια ο στόχος του κριτικού γραμματισμού, που είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι ό, τι λέγεται, γράφεται, ακούγεται, δημοσιεύεται κλπ. έντυπα και ηλεκτρονικά είναι προϊόν συγκεκριμένων συνθηκών και περιστάσεων, συγκεκριμένων κοινωνικών συνιστωσών, δηλαδή ιδεολογικά και κοινωνικά προσδιορισμένο, τοποθετημένο σε ένα πλαίσιο κοινωνικοπολιτισμικό. Στα απαραίτητα τεχνολογικά εργαλεία περιλαμβάνονται: εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου, σύνδεση διαδικτύου, φυλλομετρητής ιστοχώρων, διάφορα προγράμματα εφαρμογών γραφείου όπως επεξεργασίας κειμένου, υπολογισμού και παρουσίασης, ιστολόγιο, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, προβολέας, άλλα προγράμματα (π.χ. για μεταφορά κινουμένων αρχείων) κ.ο.κ.

Προτεινόμενη διδακτική πορεία - φύλλα εργασίας

1^η και 2^η διδακτική ώρα:

ΦΥΛΛΟ 1.1 – κοινό για όλους

Ανοίξτε το πρόγραμμα φυλλομετρητή του παγκόσμιου ιστού και εισαγάγετε ως αντικείμενο αναζήτησης το νέο μουσείο της Ακρόπολης. Ελέγξτε τα αποτελέσματα και εντοπίστε τον ιστοχώρο του νέου μουσείου.

Στη συνέχεια προσδιορίστε τη δομή του ιστοχώρου, δηλαδή τις βασικές σελίδες του, και έπειτα από την ανάγνωσή τους καταγράψτε πολύ συνοπτικά τα περιεχόμενα σε επεξεργαστή κειμένου χρησιμοποιώντας πίνακα. Ο πίνακας μπορεί να έχει 2 στήλες, όπου στη μία στήλη θα αναφέρονται τα θέματα (π.χ. ιστορία του μουσείου κ.ο.κ.) και στην άλλη διάφορα στοιχεία γι' αυτό (π.χ. πληροφορίες για την ιστορία του μουσείου).

ΦΥΛΛΟ 1.2 – ενιαίο για 5 ομάδες

Ζητείται από το τμήμα σας να παρουσιάσετε σε άλλα τμήματα του σχολείου, που δεν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, το νέο μουσείο της Ακρόπολης με ένα πρόγραμμα παρουσίασης. Η παρουσίασή σας θα έχει 3 κύρια μέρη: 1) στοιχεία για την ιστορία του μουσείου μαζί με ένα βίντεο παρουσίασης, 2) στοιχεία για την ξενάγηση στους χώρους του, 3) στοιχεία για το εκθεσιακό πρόγραμμα του μουσείου με ενδεικτικές πληροφορίες και φωτογραφίες επάνω στις βασικές μόνιμες συλλογές.

Ξεκινήστε από το τρίτο μέρος της παρουσίασης και γι' αυτό επεξεργαστείτε τις 5 συλλογές του μουσείου, όπως υποδεικνύεται πιο πάνω.

Στη συνέχεια κάντε τα εξής:

(Ομάδα 1) Επεξεργαστείτε το θέμα της ιστορίας του μουσείου

(Ομάδα 2) Επεξεργαστείτε το εκθεσιακό πρόγραμμα

(Ομάδα 3) Επεξεργαστείτε την ξενάγηση στο μουσείο και το σχεδιάγραμμα της αρχιτεκτονικής κάτοψης

(Ομάδα 4) Μεταφορτώστε το κινούμενο αρχείο στον υπολογιστή

(Ομάδα 5) Συνενώστε όλα τα επιμέρους αρχεία που δημιουργήθηκαν σε ενιαίο αρχείο παρουσίασης.

3^η και 4^η διδακτική ώρα:

ΦΥΛΛΟ 2.1 – κοινό για όλους

Αναζητήστε στη μηχανή αναζήτησης αποτελέσματα για την πόλη της Λάρισας και στη συνέχεια επικεντρωθείτε στον [ιστοχώρο του Δήμου Λαρισαίων](#).

Εξερευνήστε τον ιστότοπο και εντοπίστε τα κείμενα εκείνα του ιστότοπου που περιγράφουν τη Λάρισα και αφηγούνται την ιστορία της.

Διαβάστε τα κείμενα και συγκεντρώστε σε υπολογιστικό φύλλο τυχόν άγνωστες λέξεις και φράσεις των κειμένων.

Μέσω του τοπικού δικτύου του εργαστηρίου συνενώστε τις άγνωστες λέξεις σε ένα κατάλογο

και ταξινομήστε τις αλφαβητικά.

ΦΥΛΛΟ 2.2 - κοινό για 4 ομάδες

Επεξεργαστείτε ένα μόνο τμήμα του καταλόγου με τις άγνωστες λέξεις: ερμηνεύστε τις με τη βοήθεια ηλεκτρονικού λεξικού που θα βρείτε στην «Πύλη για την ελληνική γλώσσα» (www.greek-language.gr).

Ενοποιήστε στη συνέχεια τις άγνωστες λέξεις με τα ερμηνεύματα σε ενιαίο υπολογιστικό φύλλο.

ΦΥΛΛΟ 2.3 – (νέα) ομάδα 1

Μεταφέρετε σε αρχείο επεξεργαστή κειμένου τα τμήματα Α και Β του περιγραφικού κειμένου. Υπογραμμίστε τα επίθετα του κειμένου, καταγράψτε τον αριθμό τους και δημιουργήστε αντίγραφο του κειμένου διαγράφοντας τα επίθετα. Ποια εντύπωση δίνει το κείμενο με αυτήν τη μορφή;

Το κείμενο αναφέρεται στον χρόνο ή στον χώρο; Εξηγήστε την άποψη ότι η περιγραφή είναι «τέχνη στατική» και χαρακτηρίζεται από τη «συμπαράθεση» στοιχείων.

Ανοίξτε υπολογιστικό φύλλο, δημιουργήστε στήλες για 5 κτήρια ή τοπία ή μνημεία που περιγράφονται και καταγράψτε τα επίθετα που χρησιμοποιούνται στην περιγραφή.

Το κείμενο που επεξεργαστήκατε υπηρετεί την υποκειμενική ή αντικειμενική περιγραφή και γιατί; Απαντήστε στις παραπάνω ερωτήσεις σε ένα αρχείο κειμένου.

ΦΥΛΛΟ 2.4 - (νέα) ομάδα 2

Μεταφέρετε σε αρχείο επεξεργαστή κειμένου τα τμήματα Γ, Δ και Ε του περιγραφικού κειμένου.

Υπογραμμίστε τα ρήματα του κειμένου και προσδιορίστε τους χρόνους τους και δημιουργήστε αντίγραφο του κειμένου αλλάζοντας τον χρόνο των ρημάτων από παροντικό σε παρελθοντικό και το αντίστροφο. Ποια εντύπωση δίνει το κείμενο με αυτήν τη μορφή;

Κινείται αυτός που περιγράφει στο χώρο; Εξηγήστε την άποψη ότι η περιγραφή είναι ωστόσο «τέχνη στατική» και χαρακτηρίζεται από τη «συμπαράθεση» στοιχείων.

Ανοίξτε υπολογιστικό φύλλο, δημιουργήστε στήλες για 5 κτήρια ή τοπία ή μνημεία που περιγράφονται και καταγράψτε επίθετα και ρήματα που χρησιμοποιούνται στην περιγραφή.

Σε τι είδος κειμένου (λογοτεχνικό, τουριστικό, εγκυκλοπαιδικό κλπ.) ανήκει το συνολικό κείμενο και γιατί; Απαντήστε στις παραπάνω ερωτήσεις σε ένα αρχείο κειμένου.

ΦΥΛΛΟ 2.5 – (νέα) ομάδα 3

Μεταφέρετε σε αρχείο επεξεργαστή κειμένου τα τμήματα της μυθολογίας, της προϊστορικής, της αρχαίας και της ρωμαϊκής εποχής του αφηγηματικού κειμένου.

Υπογραμμίστε τα ρήματα ενός τμήματος του κειμένου που αντιγράψατε και καταγράψτε τους χρόνους τους. Αντιγράψτε το αλλάζοντας τον αόριστο σε ενεστώτα. Τι παρατηρείτε ως προς την εναλλαγή των χρόνων και τη χρήση τους γενικότερα;

Ανοίξτε υπολογιστικό φύλλο και δημιουργήστε στήλες για 5 γεγονότα που αναφέρονται στο κείμενο, ενώ κάθε μέλος της ομάδας θα καταγράψει τον συγκεκριμένο χρόνο, τον τόπο, το πρόσωπο ή τα πρόσωπα και τη δράση του γεγονότος.

Εξετάστε εάν στο κείμενο έχει επιλεγεί ο ευθύγραμμος τρόπος αφήγησης. Απαντήστε και δικαιολογήστε την απάντησή σας σε ένα αρχείο κειμένου.

ΦΥΛΛΟ 2.6 – (νέα) ομάδα 4

Μεταφέρετε σε επεξεργαστή κειμένου το τμήμα της βυζαντινής εποχής του αφηγηματικού κειμένου.

Υπογραμμίστε τα ρήματα ενός τμήματος του κειμένου που αντιγράψατε και καταγράψτε τους χρόνους τους. Αντιγράψτε το αλλάζοντας τον ενεστώτα σε αόριστο. Τι παρατηρείτε ως προς την εναλλαγή των χρόνων και τη χρήση τους γενικότερα;

Ανοίξτε υπολογιστικό φύλλο και δημιουργήστε στήλες για 5 γεγονότα που αναφέρονται στο κείμενο, ενώ κάθε μέλος της ομάδας θα καταγράψει τον συγκεκριμένο χρόνο, τον τόπο, το πρόσωπο ή τα πρόσωπα και τη δράση του γεγονότος.

Προσδιορίστε εάν έχουμε αντικειμενική ή υποκειμενική αφήγηση και σε τι είδους κειμένου (λογοτεχνικό, ιστορικό κλπ.) ανήκει το κείμενο που επεξεργαστήκατε και γιατί. Απαντήστε και δικαιολογήστε την απάντησή σας σε ένα αρχείο κειμένου.

ΦΥΛΛΟ 2.7 κοινό

Εντοπίστε περιγραφικές αναφορές στο αφηγηματικό κείμενο και περιγραφικές στο αφηγηματικό, για να επαληθεύσετε την άποψη ότι τα είδη σπάνια απαντούν με την καθαρή τους μορφή και ότι το ένα συνήθως εμπεριέχει κατά κάποιον τρόπο και το άλλο;

Επαληθεύστε την άποψη αυτή και σε σχέση με ένα λογοτεχνικό κείμενο: π.χ. ένα απόσπασμα από το μυθιστόρημα *Ερωϊκά* του Κοσμά Πολίτη, που θα βρείτε στον ιστοχώρο «Πολιτιστικός θησαυρός της ελληνικής γλώσσας», όπου θα εντοπίστε α) περιγραφικά-αφηγηματικά μέρη και β) την υποκειμενική χρήση της γλώσσας. Κρατήστε τις σημειώσεις σας σε αρχείο κειμένου.

5η και 6^η διδακτική ώρα:

ΦΥΛΛΟ 3.1 – κοινό για 4 ομάδες

Επιλέξτε ένα μνημείο ή ένα χώρο, καθώς και ένα γεγονός, εντοπίστε στο διαδίκτυο σχετικές φωτογραφίες και μεταφορτώστε τις σε ένα αρχείο παρουσίασης. Στη συνέχεια εκπρόσωπος της ομάδας θα παρουσιάσει με προβολέα το θέμα στην ολομέλεια.

ΦΥΛΛΟ 3.2 – κοινό για 4 ομάδες

Ερευνήστε σε μηχανή αναζήτησης αποτελέσματα για τη Δημοτική Πινακοθήκη της Λάρισας και στη συνέχεια εντοπίστε την ψηφιακή συλλογή του ιστότοπου. Επιλέξτε από έναν καλλιτέχνη, εξετάστε τους πίνακές του και περιγράψτε το έργο του με βάση τους πίνακες αυτούς και τα βοηθητικά κείμενά που δίνονται για τον καθένα. Περιγράψτε τις θεματικές προτιμήσεις, τις χρωματικές επιλογές, τους χώρους, τους χρόνους και τα πρόσωπα σε ένα κείμενο του ΠΕΚ έκτασης 400 περίπου λέξεων. Το κείμενο θα σταλεί στη συνέχεια με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στο προσωπικό της Πινακοθήκης, για να δημοσιευτεί εκεί στη σελίδα που υπάρχει για κάθε ζωγράφο.

ΦΥΛΛΟ 3.3 – κοινό για 4 ομάδες

Ξεκινώντας από τη φράση «Ενώ περιδιάβαινα μέσα στους δρόμους της Λάρισας...» γράψτε ομαδικά μια αφήγηση. Κάθε μέλος αποστέλλει με σειρά που έχει συμφωνηθεί σε άλλο μέλος ένα τμήμα της ιστορίας αυτής μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Το τελευταίο μέλος της ομάδας θα αποστείλει στο διδάσκοντα το τελικό κείμενο μέχρι το βράδυ της Κυριακής. Ο διδάσκων στη συνέχεια θα συγκεντρώσει όλες τις αφηγήσεις και θα τις στείλει σε όλους τους μαθητές. Όταν τις παραλάβετε και τις διαβάσετε, ψηφίστε για την καλύτερη που θα δημοσιευθεί στο ιστολόγιο του σχολείου.

7^η και 8^η ώρα:

ΦΥΛΛΟ 4.1 – ενιαίο για 4 ομάδες

Για την πρώτη ομάδα: μεταβείτε στον ιστότοπο [«Σύμβουλοι καριέρας»](#) και εκεί στην ενότητα για το βιογραφικό σημείωμα, όπου θα επεξεργαστείτε τα είδη στα οποία διακρίνεται το σημείωμα ως προς την ιεραρχία της ζητούμενης θέσης.

Για τη δεύτερη ομάδα: μεταβείτε στον ιστότοπο του Γραφείου Διασύνδεσης Σπουδών και Σταδιοδρομίας του Α.Π.Θ. και στην ιστοσελίδα του βιογραφικού σημειώματος, από όπου θα συγκεντρώσετε πληροφορίες γύρω από τις θεματικές ενότητες του βιογραφικού σημειώματος.

Για την τρίτη ομάδα: μεταβείτε στον ιστότοπο του Γραφείου Διασύνδεσης Σπουδών και Σταδιοδρομίας του Α.Π.Θ. και στην ιστοσελίδα του βιογραφικού σημειώματος, από όπου θα συγκεντρώσετε πληροφορίες για τις οδηγίες για την καλύτερη δυνατή σύνταξή του.

Για την τέταρτη ομάδα: μεταβείτε στο σχετικό μέρος του ΠΕΚ και επεξεργαστείτε τις διάφορες μορφές και τα διάφορα στυλ του βιογραφικού.

Γράψτε τις απαντήσεις σας σε αρχεία κειμένου.

ΦΥΛΛΟ 4.2 – για ζεύγη

Ανοίξτε πρότυπο εγγράφου βιογραφικού σημειώματος (ένα ζευγάρι μπορεί να εργαστεί στον ιστότοπο του Γραφείου Διασύνδεσης του Α.Π.Θ. και ένα άλλο στο «Ευρωδιαβατήριο») και πάρτε ο ένας/η μία συνέντευξη από τον άλλον/την άλλη, ώστε να συμπληρώσετε όλα τα στοιχεία. Αποθηκεύστε το βιογραφικό. Στη συνέχεια αλλάξτε θέση και αντιστρέψτε τη διαδικασία. Αποθηκεύστε και αυτό το βιογραφικό. Στη συνέχεια εκτυπώστε τα βιογραφικά.

ΠΡΟΤΑΣΗ 2^Η: «ΞΕΝΙΤΕΜΕΝΟ ΜΟΥ ΠΟΥΛΙ – ΣΤΕΙΑ΄, ΟΥΡΑΝΕ ΜΟΥ, ΕΝΑ ΠΟΥΛΙ»

Η δεύτερη δέσμη προτάσεων αφορά τη λογοτεχνία και συγκεκριμένα τα δημοτικά τραγούδια σε συνδυασμό με την πληροφορική, διάρκειας 6 διδακτικών ωρών. Το πλαίσιο σπουδών των ΣΔΕ επιδιώκει την απόκτηση από τους μαθητές και τις μαθήτριες στοιχείων λογοτεχνικού γραμματισμού «ως ικανότητας επικοινωνίας με το λογοτεχνικό κείμενο, όπως και με κάθε τι που βρίσκεται στο περιβάλλον και τους ικανοποιεί συναισθηματικά, λογικά και αισθητικά» (ΥΠΔΒΜΘ 2010).

Ταυτότητα και παρατηρήσεις.

Σκοπός είναι οι μαθητές, χρησιμοποιώντας νέες τεχνολογίες και ψηφιακά μέσα, να έρθουν σε επαφή με το δημοτικό τραγούδι -και στη συνέχεια ειδικότερα με το δημοτικό τραγούδι της ξενιτιάς- ως προφορική λαϊκή ποίηση (λογοτεχνικό και ποιητικό είδος), ως σύνθετη μορφή τέχνης (ποίηση+μουσική+χορός) και ως φορέα παραδοσιακών αξιών και μορφών ζωής επιτυγχάνοντας παράλληλα επίγνωση της σημασίας της πολιτισμικής αυτής κληρονομιάς διαχρονικά (Νημάς, 2010). Η στοχοθεσία ταυτίζεται με εκείνη του προηγούμενου σεναρίου, πλην του γνωστικού της τμήματος. Ως προς αυτό επισημαίνεται ότι οι μαθητές αναμένεται να γνωρίσουν το λογοτεχνικό και ποιητικό είδος των δημοτικών τραγουδιών και όσο το δυνατό περισσότερα κείμενα του είδους, ώστε να διαμορφώσουν μια συνολική και περιεκτική εικόνα γι' αυτό συγχρόνως να κατανοήσουν ότι το είδος είναι προφορική λαϊκή ποίηση, σύνθετη μορφή τέχνης (ποίηση+μουσική+χορός) και φορέας παραδοσιακών αξιών και μορφών ζωής περνώντας από το γενικό προς το ειδικότερο να επικεντρωθούν σε συγκεκριμένη κατηγορία δημοτικών τραγουδιών, αυτών που αναφέρονται στη μετανάστευση, τον ξεριζωμό, την εξορία, την ξενιτιά, κατηγορία που θα την προσεγγίσουν αναλυτικότερα, κατανοώντας παράλληλα ότι τα τραγούδια συνδέονται πάντα με συγκεκριμένες ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες να αντιληφθούν στη βάση των τραγουδιών της ξενιτιάς ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ύφους, π.χ. την ποικιλία ή τη μονοτονία, τη φυσικότητα ή την επιτήδευση, την περιεκτικότητα των λεκτικών και νοηματικών σχημάτων λόγου κλπ. να γνωρίσουν βασικά τεχνοτροπικά μοτίβα της προφορικής λαϊκής ποίησης (π.χ. στερεότυπους στίχους, επαναλαμβανόμενες συντακτικές δομές κλπ.) να αξιοποιήσουν εξωκειμενικά στοιχεία, π.χ. τη μουσική εκτέλεση του τραγουδιού σε διάφορες παραλλαγές, στην κατεύθυνση της απόκτησης μιας καλύτερης επαφής με το τραγούδι να κατανοήσουν τη διαχρονικότητα του

βασικού θέματος των δημοτικών τραγουδιών και τη συνέχειά του στην ποίηση και τη μουσική της νεότερης και σύγχρονης Ελλάδας, καθώς και την πρόσληψη διαφόρων μοτίβων και υφολογικών στοιχείων.

Προτεινόμενη διδακτική πορεία και φύλλα εργασίας

1^ο τρίωρο:

ΦΥΛΛΟ 1.1 – κοινό για όλους τους μαθητές

Ενημερωθείτε από το διαδίκτυο για την [ψηφιακή βιβλιοθήκη](#) και προβληματιστείτε για τις διαφορές ανάμεσα σε αυτό το είδος βιβλιοθήκης και στις συμβατικές ή αναλογικές βιβλιοθήκες.

Γνωριστείτε με το Ψηφιακό σχολείο, τη μοναδική σχολική ψηφιακή βιβλιοθήκη-πλατφόρμα: digitalschool.minedu.gov.gr. Εργαστείτε σε ζεύγη: πλοηγηθείτε, επιλέξτε μερικά βιβλία της Β΄ Γυμνασίου, «ξεφυλλίστε» τα και μεταφορτώστε στον υπολογιστή ορισμένα κεφάλαιά τους.

Μεταβείτε στον ιστοχώρο της δημόσιας ραδιοτηλεόρασης εκεί εντοπίστε το αρχείο της. Εκεί παρακολουθήστε τμήμα του ντοκιμαντέρ που περιγράφει το αρχείο και διαβάστε το κείμενο που περιγράφει τα 3 μέρη του αρχείου. Από το σύνδεσμο «Δείτε-Ακούστε» εξετάστε τις διαφορές ανάμεσα στο αρχείο ειδήσεων και στα δελτία ειδήσεων. Στη συνέχεια στο πεδίο της αναζήτησης εισαγάγετε τη λέξη «Λαϊκά όργανα και κατασκευή τους» επιλέγοντας μόνο «τίτλο» και στη συνέχεια επιλέγοντας και «περιεχόμενα». Τι παρατηρείτε από τη σύγκριση; Κρατήστε σημειώσεις σε επεξεργαστή κειμένου για τα αποτελέσματα που δίνει αυτή η αναζήτηση.

Αναζητήστε σε μηχανή αναζήτησης τον ιστοχώρο του Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος και στην ψηφιακή βιβλιοθήκη του αναζητήστε αποσπάσματα από την παράσταση «Λωζάντρα». Ανοίξτε το αρχείο, παρακολουθήστε για 3' την παράσταση και περιγράψτε σε επεξεργαστή κειμένου τη σκηνή που παρακολουθήσατε.

ΦΥΛΛΟ 1.2 – για τις ομάδες

A) Παρακολουθήστε το επεισόδιο [Το δημοτικό τραγούδι \(σήμερα\)](#) της σειράς ντοκιμαντέρ «Ανταύγειες από το παρελθόν» από το αρχείο της δημόσιας ραδιοτηλεόρασης και διαβάστε το κεφάλαιο για το δημοτικό τραγούδι του εγχειριδίου της Ιστορίας της νεοελληνικής λογοτεχνίας Γυμνασίου από την πλατφόρμα του Ψηφιακού Σχολείου. Στη συνέχεια αναζητήστε στην ψηφιακή βιβλιοθήκη της Εκκλησίας της Ελλάδος το αφιέρωμα στο δημοτικό τραγούδι και διαβάστε τραγούδια από κάθε κατηγορία. Με βάση τα στοιχεία αυτά απαντήστε στις εξής ερωτήσεις και κατασκευάστε 2 διαφάνειες προγράμματος παρουσίασης με τις ερωτήσεις αυτές και με τις απαντήσεις:

(Ομάδα 1) Ποια είναι η προέλευση και η γένεση των δημοτικών τραγουδιών; Σε τι αποσκοπούσαν και γιατί δημιουργήθηκαν τα δημοτικά τραγούδια;

(Ομάδα 2) Ποια σημασία αποδίδεται στο δημοτικό τραγούδι και πώς συσχετίζεται με ένα άλλο σημαντικό λογοτεχνικό είδος του ελληνικού πολιτισμού; Ποιες κατηγορίες διακρίνονται;

(Ομάδα 3) Ποια η σχέση μεταξύ ελληνικού δημοτικού τραγουδιού και ευρωπαϊκού πολιτισμού; Με ποιες περιστάσεις της ζωής συνδέεται το δημοτικό τραγούδι;

(Ομάδα 4) Ποια είναι η σημερινή απήχηση του δημοτικού τραγουδιού; Πώς έχει επηρεάσει το δημοτικό τραγούδι τη νέα ελληνική μουσική και τους συνθέτες της και ποια άποψη εκφράζεται σχετικά με αυτό το θέμα;

B) Επιλέξτε ένα δημοτικό τραγούδι οποιασδήποτε κατηγορίας, πλην αυτών της ξενιτιάς, στην ψηφιακή βιβλιοθήκη για να το επεξεργαστείτε. Αναζητήστε το ύστερα στο διαδίκτυο, προτιμότερο σε τράπεζα κινουμένων αρχείων για να έχετε εικόνα (π.χ. το You Tube) ή -αν αυτό δεν είναι δυνατό- σε άλλον ιστότοπο μόνο με ηχητικά αρχεία (π.χ. στον δικτυακό τόπο των Αρκάδων, www.arcadians.gr), για να το παρουσιάσετε στην ολομέλεια μέσω προβολέα ως ένα σύνθετο καλλιτεχνικό δημιούργημα (στίχοι-μουσική-χορός), αφού το αποθηκεύσετε στον σκληρό δίσκο. Αναζητήστε ερμηνείες τυχόν αγνώστων λέξεων και φράσεων στα λεξικά της Πύλης για την ελληνική γλώσσα και καταγράψτε τις σε αρχείο κειμένου. Πριν την παρουσίαση αναφερθείτε στο θέμα και την κατάταξη του τραγουδιού και αφηγηθείτε το περιεχόμενό του, βοηθούμενοι από τις σημειώσεις που κρατήσατε σε αρχείο κειμένου. Εάν

εντοπίσατε άλλη εκδοχή των στίχων του τραγουδιού, καταγράψτε τις διαφορές σε ΠΕΚ, για να τις παρουσιάσετε.

2^ο τρίωρο:

ΦΥΛΛΟ 2.1 – ενιαίο και κοινό για όλες τις ομάδες

Παρακολουθήστε από τον προβολέα μια παρουσίαση (Θανασοπούλου 2011) για τα τραγούδια της ξενιτιάς.

Αναζητήστε σε μηχανή αναζήτησης τον ιστότοπο «Ελληνικός Πολιτισμός» και στο σύνδεσμο της λογοτεχνίας αναζητήστε την ανθολογία των τραγουδιών της ξενιτιάς και διατρέξτε τα δημοτικά, λαϊκά και έντεχνα τραγούδια.

Επιλέξτε από τα δημοτικά τραγούδια 5 και αντιγράψτε τα σε αρχείο εγγράφου. Αναζητήστε τη σημασία αγνώστων λέξεων και φράσεων με τη βοήθεια του λεξικού της Πύλης για την ελληνική γλώσσα και εισάγετέ τη με τη μορφή σχολίου στα αντίστοιχα σημεία.

Εντοπίστε το θέμα κάθε τραγουδιού που επιλέξατε, αποδώστε το περιεχόμενό του και κατατάξτε το στους κύκλους των τραγουδιών της ξενιτιάς. Καταγράψτε τα στοιχεία αυτά στο ίδιο αρχείο και αποθηκεύστε τα.

ΦΥΛΛΟ 2.2 – ενιαίο για όλες τις ομάδες

A) Αναζητήστε σε μηχανή αναζήτησης την εργασία του Θ. Νημά, Το δημοτικό τραγούδι στη μέση εκπαίδευση, και μεταφορτώστε την στον υπολογιστή σας. Διαβάστε και συζητήστε μεταξύ σας τις ενότητες «Τεχνοτροπικά χαρακτηριστικά και μοτίβα δημοτικών τραγουδιών», «Τεχνική της έκφρασης», «Γλώσσα των δημοτικών τραγουδιών», «Μετρικά στοιχεία του δημοτικού τραγουδιού».

B) Επαληθεύστε τα γνωρίσματα αυτά στα τραγούδια που επιλέξατε και ήδη επεξεργαστήκατε στο προηγούμενο φύλλο εργασίας ως εξής:

(Ομάδα 1) Ασχοληθείτε με την ισομετρία του στίχου, την έλλειψη ομοιοκαταληξίας, την αναδίπλωση του νοήματος και το στοιχείο του τρίτου και εντοπίστε τα χαρακτηριστικά αυτά στα κείμενά σας.

(Ομάδα 2) Ασχοληθείτε με τα άσκοπα ερωτήματα, το θέμα του «αδυνάτου», τα αρχαϊκά στοιχεία και τα τσακίσματα και εντοπίστε τα χαρακτηριστικά αυτά στα κείμενά σας.

(Ομάδα 3) Ασχοληθείτε με τα τεχνικά θέματα της έκφρασης, όπως η λιτότητα στην έκφραση και την αφήγηση, η ανθρωποποίηση του φυσικού κόσμου και η υπερβολή και εντοπίστε τα χαρακτηριστικά αυτά στα κείμενά σας.

(Ομάδα 4) Σχολιάστε τη γλώσσα και το μέτρο των τραγουδιών.

Γράψτε τις απαντήσεις σας σε αρχείο κειμένου.

ΦΥΛΛΟ 2.3 – κοινό

Διαβάστε και ακούστε τα λαϊκά και έντεχνα τραγούδια της ξενιτιάς από τον ιστότοπο Ελληνικός Πολιτισμός και εντοπίστε τα σημεία εκείνα που δείχνουν ότι οι δημιουργοί τους γνωρίζουν τα δημοτικά της ξενιτιάς και τα «χρησιμοποιούν» (γλωσσικά στοιχεία, θέματα, μοτίβα, καταστάσεις, αφηγηματικές τεχνικές κλπ.). Καταγράψτε όλα αυτά τα στοιχεία σε επεξεργαστή κειμένου.

Αναζητήστε και άλλα νεοελληνικά τραγούδια που θεματοποιούν την ξενιτιά, συγκεντρώστε τα σε ένα αρχείο στίχους, συνδέσμους κλπ. και παρουσιάστε τα στην ολομέλεια μέσω προβολέα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως προαναφέρθηκε, η προκειμένη εργασία αποσκοπεί απλώς στην παρουσίαση διδακτικών προτάσεων που εφαρμόστηκαν στην πράξη και όχι στη φαινομενολογική αποτύπωση της εφαρμογής ως ποιοτική προσέγγισή της.

Βασική ιδιότητα των προτάσεων αυτών, εκτός από το διαθεματικό και συνεργατικό τους χαρακτήρα, καθώς και την έμφαση στο τοπικό και την προσαρμογή στην ηλικία των εκπαιδευομένων, είναι προπαντός ότι υποστηρίζουν τη λεγόμενη «ολοκληρωμένη» προσέγγιση των ΤΠΕ, δηλαδή τη διάχυση της χρήσης τους στη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων. Η εκπαιδευτική αυτή επιλογή είναι σήμερα απαραίτητη μπροστά

στη νέα επικοινωνιακή τάξη πραγμάτων που έχει διαμορφωθεί και η οποία επιβάλλει μια νέα διδακτική πρακτική στο σχολείο κατά την επιδίωξή του να κατακτήσει αυτήν την πραγματικότητα διδακτικά: διδασκόμαστε μέσα στις ΤΠΕ τις ίδιες τις ΤΠΕ με σκοπό την ενδυνάμωση της κριτικής μας ικανότητας στο συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο όπου ζούμε (συνδυασμός ή ταύτιση ψηφιακού και κριτικού γραμματισμού, απομάκρυνση από την εργαλειακή λογική των ΤΠΕ, εξοικείωση με τη νέα κειμενική πραγματικότητα και πολυτροπικότητα). Έτσι, επιλέγουμε π.χ. αντί να διαβάσουμε θεωρία για το δημοτικό τραγούδι να δούμε ένα σχετικό τηλεοπτικό ντοκιμαντέρ και αντί να διαβάσουμε δημοτικά τραγούδια από τις παραδοσιακές έντυπες συλλογές να τα αναζητήσουμε στο διαδίκτυο, «εφοδιασμένα» με τη μουσική και το χορό τους. Ακόμη, επιλέγουμε να διδάξουμε αφήγηση και περιγραφή επάνω σε κείμενα ιστοσελίδας της πόλης μας και να γράψουμε μια ιστορία συνεργατικά, όχι με μολύβι στην τάξη, αλλά στο σπίτι και μέσω ηλεκτρονικής επικοινωνίας.

Με δεδομένο ότι τα ΣΔΕ έθεσαν αποκλειστικό σκοπό από την ίδρυσή τους τη μετάδοση του κριτικού γραμματισμού και μάλιστα σε ενηλίκους που «έχασαν» την πρώτη τους ευκαιρία για εκπαίδευση και θα πρέπει να ενταχθούν ομαλά στην απαιτητική σύγχρονη κοινωνικοοικονομική ζωή, καθώς και με δεδομένο ότι το πρόγραμμα των σχολείων αυτών έχει υπάρξει ανοικτό και ευέλικτο και κινείται στην κατεύθυνση του ολιστικού πληροφορικού γραμματισμού, προξενεί εντύπωση η μη συστηματική εκπόνηση και δημοσίευση διδακτικών προτάσεων με αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία που λαμβάνει χώρα στα ΣΔΕ. Η παρούσα εργασία θα πρέπει να γίνει αντιληπτή ως μια συμβολή με αυτόν τον στόχο. Αφήνεται στην κρίση οποιουδήποτε το επιθυμεί να διασκευάσει τις διδακτικές προτάσεις και να τις προσαρμόσει στο δικό του διδακτικό και σχολικό πλαίσιο. Ας επισημανθεί, όμως, εδώ ότι η εφαρμογή των παραπάνω σεναρίων υπήρξε στην δική μας περίπτωση επιτυχής και ότι από τη συζήτηση αναστοχασμού που ως απαραίτητο τμήμα της διδασκαλίας την επισφράγισε στην ολομέλεια της τάξης προέκυψε -ή επιβεβαιώθηκε- η αντίληψη ότι οι ΤΠΕ προσφέρουν εργαλεία και περιβάλλοντα εργασίας, που είναι χρήσιμα για τη φοίτηση, αλλά και για την κάλυψη ποικίλων άλλων προσωπικών και επαγγελματικών αναγκών διδασκόμενων, πόσω μάλλον ανθρώπων που αποφάσισαν να γυρίσουν νέα σελίδα στη ζωή τους μέσω των ΣΔΕ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βασικό υλικό και επίσημα κείμενα για τα ΣΔΕ στον παλαιότερο ιστότοπο: <http://epms.ideke.edu.gr/sde/Books.asp>
- Βεκρής, Λ. (2003). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού – η ελληνική εκδοχή. Στο: ΥΠΔΒΜΘ 2010, 15-25.
- Βεργίδης, Δ.(2010). *Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας*. Αθήνα.
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2000. *Multiliteracies. Literacy learning and the Design of social Futures*. London & New York: Routledge.
- Ευθυνόπουλος, Μ. (2010). *Αποτελεσματικότητα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Απόψεις των Αποφοίτων Εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Δράμας*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Θανασοπούλου, Κ. (2011). *Εκπαιδευτικό πακέτο Ξενιτεμένο μου πουλί*. Στο <http://ifigeneia.cti.gr/repository/>. Ανακτήθηκε στις 7/10/2012.
- Ι.Τ.Υ., τ. 1. (2010). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. Τεύχος 1^ο, Γενικό Μέρος*. Πάτρα.
- Ι.Τ.Υ., τ. 2. (2010). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. Τεύχος 3^ο, κλάδος ΠΕ02*. Πάτρα.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μυστακίδου, Θ. (2012). *Αποτελεσματικότητα σχολείων δεύτερης ευκαιρίας: απόψεις εκπαιδευομένων*. Βόλος.
- Νημάς, Θ. (2010). *Το δημοτικό τραγούδι στη μέση εκπαίδευση*. Στο: <http://sfpeiraia.gr/articles.html>. Ανακτήθηκε στις 4/2/2012.
- Σολωμονίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. 2010. *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα.

Θεωρίες μάθησης και ΤΠΕ στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών

Ασημίνα Κοντογεωργίου
Σχολικός Σύμβουλος Φυσικών Επιστημών Ν. Λάρισας
akontogeorgiou@sch.gr

Δημήτριος Κολοκοτρώνης
Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής Ν. Λάρισας
kolokotr@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο άρθρο αυτό διερευνάται η συνεισφορά των θεωριών μάθησης στη δημιουργία πληροφορικών περιβαλλόντων για τη διδασκαλία των ΦΕ. Σύμφωνα με τα σημερινά ερευνητικά δεδομένα φαίνεται ότι ο κοινωνικός εποικοδομητισμός και κυρίως οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες αναδεικνύουν τον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης μέσα από συνεργατικές και αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των ΦΕ μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από σενάρια διδασκαλίας και διδακτικές ενέργειες που θα ακολουθούν αυτές τις θεωρητικές προσεγγίσεις, ώστε να επιτυγχάνεται όχι μόνο η βελτίωση των γνώσεων των μαθητών και των μαθητριών, αλλά και η προαγωγή της κριτικής τους ικανότητας απέναντι στα επιστημονικά θέματα που συνδέονται με την ποιότητα της ζωής τους, καθώς και άλλες δεξιότητες απαραίτητες για την κοινωνικοποίησή τους και την ανάδειξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων της προσωπικότητάς τους.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Φυσικές Επιστήμες, ΤΠΕ, Θεωρίες μάθησης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σήμερα οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) αποτελούν για τους νέους μέρος της καθημερινής τους ζωής. Η γρήγορη ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει οδηγήσει επίσης στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης. Ιδιαίτερα αξιοποιούνται στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ) για μοντελοποίηση, οπτικοποίηση και προσομοίωση που συνδέονται με αφηρημένες έννοιες και φυσικά φαινόμενα του μικρόκοσμου ή του μακρόκοσμου (Johnassen 2003).

Για να επιλέξουμε τις καταλληλότερες για το σημερινό σχολικό περιβάλλον μαθησιακές διαδικασίες δεν αρκεί να διερευνήσουμε τις πολλαπλές δυνατότητες των ΤΠΕ. Είναι απαραίτητο να στηριχθούμε στην επιστημονική γνώση για την ανάπτυξη της ανθρώπινης νόησης και κάθε είδους δεξιοτήτων που αφορούν στη μάθηση, ώστε να οργανώσουμε διδακτικές στρατηγικές που θα απευθύνονται σε μαθητές και μαθήτριες με διαφορετικές δυνατότητες, που ζουν ή/και προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Στο άρθρο αυτό οι ΤΠΕ θεωρούνται ως εργαλείο που βοηθά τον/την εκπαιδευτικό στη διδασκαλία και το παιδί στη μάθηση των ΦΕ σε ένα σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον. Διερευνάται η συνεισφορά των θεωριών μάθησης στη δημιουργία πληροφορικών περιβαλλόντων για τη διδασκαλία των ΦΕ. Σημαντικό ερώτημα που προσπαθούμε να απαντήσουμε είναι σύμφωνα με ποια θεωρία μάθησης φαίνεται να επιτυγχάνεται περισσότερο όχι μόνο η βελτίωση των γνώσεων των μαθητών και των μαθητριών, αλλά και η προαγωγή της κριτικής τους ικανότητας απέναντι στα επιστημονικά θέματα που συνδέονται με την ποιότητα της ζωής τους, καθώς και άλλες δεξιότητες απαραίτητες για την κοινωνικοποίησή τους και την ανάδειξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων της προσωπικότητάς τους.

ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗ ΣΧΕΔΙΑΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΩΝ

Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση έχει συνδεθεί με την ανάπτυξη των υπολογιστών και των λογισμικών καθώς και με την εξέλιξη των διαφόρων ψυχολογικών και παιδαγωγικών θεωριών για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Όλες οι προσεγγίσεις συμφωνούν, παρά τις σημαντικές διαφορές τους, στο ότι η παιδαγωγική αξιοποίηση της πληροφορικής συνιστά το σημείο συνάντησης μιας ψυχολογικής πραγματικότητας (ένα υποκείμενο που μαθαίνει), ενός θεσμικού περιβάλλοντος (π.χ. το σχολείο) και μιας τεχνολογικής πραγματικότητας (ο υπολογιστής, οι γλώσσες προγραμματισμού και άλλα είδη λογισμικού) διαμέσου ενός περιεχομένου που πρέπει να προσκτηθεί (οι γνώσεις) (Mendelsohn 1992).

Οι θεωρίες μάθησης, που επηρεάζουν καθοριστικά τον τρόπο ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην διδακτική πρακτική θα μπορούσαν να ταξινομηθούν κυρίως σε τρεις κατηγορίες: *Το συμπεριφορισμό (behaviourism), τον εποικοδομητισμό (constructivism) και τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης.*

Ο συμπεριφορισμός δίνει έμφαση στην αναμετάδοση της πληροφορίας και στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του κάθε μαθητή, η οποία θεωρείται προβλέψιμη και εξαρτώμενη από τη διδασκαλία. Μέχρι πρόσφατα ενέπνεε τους σχεδιαστές πολυμεσικών εφαρμογών και των διαδικτυακών τεχνολογιών. Συντελεί στην ανάπτυξη αδρανούς γνώσης, που δεν μπορούν να εφαρμόσουν σε καινούριες καταστάσεις, ενώ σχετίζεται με την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων που κατατάσσονται χαμηλά στη νοητική κλίμακα. Τα λογισμικά που δημιουργούνται είναι «**κλειστού τύπου**», με έμφαση στα ηλεκτρονικά βιβλία και στην αξιολόγηση των γνώσεων μέσω δραστηριοτήτων εξάσκησης και πρακτικής. Η έμφαση δίνεται στον/ην εκπαιδευτικό που μπορεί να υποκαθίσταται εν μέρει από το λογισμικό στο πλαίσιο μιας παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας περιορίζοντας έτσι τα μαθησιακά αποτελέσματα (Κόμης 2004, Σολωμονίδου 2006).

Ο εποικοδομητισμός αναγνωρίζει ότι τα παιδιά έρχονται με προϋπάρχουσες γνώσεις στο σχολείο, όπου πρέπει να οικοδομηθούν νέες, συμβατές με τις επιστημονικές τροποποιώντας αυτές που ήδη κατέχουν. Δύο είναι οι σημαντικότερες όψεις της θεωρίας του εποικοδομητισμού:

1. Ο γνωστικός εποικοδομητισμός, έχει κυριότερο εκφραστή τον Piaget (1929/1967) που θεωρεί τη μάθηση ως εξατομικευμένη διανοητική διαδικασία που προέρχεται από τη δράση του υποκειμένου πάνω στο φυσικό κόσμο. Στις απόψεις του βασίσθηκε η θεωρία της γλώσσας προγραμματισμού Logo, με εμπνευστή της τον Papert (1991).
2. Ο κοινωνικός εποικοδομητισμός (Doise & Mugny, 1981) υποστηρίζει το ρόλο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και των συνεργατικών δραστηριοτήτων στο μετασχηματισμό των ιδεών του υποκειμένου. Συναντά συνεπώς, στο πλαίσιο αυτό, την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της γνώσης. Η σημαντικότερη εκπρόσωπός του κυρίως όσον αφορά την Διδακτική των ΦΕ είναι η Driver (Driver, 1983, Driver et al., 1996).

Τα υπολογιστικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του εποικοδομητισμού είναι «ανοικτού τύπου», προσφέροντας ένα πλούσιο περιβάλλον αλληλεπίδρασης και χειρισμού αντικειμένων και εννοιών, ενώ έχουν συνήθως τη μορφή συστημάτων υπερμέσων, προσομοίωσης ή μικρόκοσμων. Επιτρέπουν και υποστηρίζουν τη μάθηση μέσω πράξης προσομοιώνοντας πραγματικά προβλήματα και καταστάσεις (Jonassen, 1996).

Η κύρια κριτική στον γνωστικό εποικοδομητισμό προέρχεται από τους εκπροσώπους του κοινωνικού εποικοδομητισμού και της κοινωνικοπολιτισμικής θεώρησης της μάθησης, διότι ο πρώτος θεωρεί ότι η γνωστική ανάπτυξη επιτελείται μέσα από ατομικές διεργασίες του υποκειμένου. Η κριτική βασίζεται στην εμφάνιση νέων θεωρητικών προσεγγίσεων για τη φύση της νόησης και της νοητικής δραστηριότητας και κυρίως στη σοβιετική ψυχολογική σχολή (Vygotsky, 1978, Leontiev, 1978, Luria, 1976).

Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει μαθησιακή δραστηριότητα έξω από το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζεται. Κατά συνέπεια, η νόηση δεν νοείται ως αυτόνομη οντότητα αλλά ως οργανικό και αναδυόμενο συστατικό αλληλεπίδρασης του ατόμου με το πλαίσιο, εντός του

οποίου κινείται. Στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης οι ενήλικες ή οι πιο έμπειροι συνομήλικοι παρέχουν μια υποστηρικτική σκαλωσιά (scaffold), η οποία και διαμεσολαβεί τη σχέση του παιδιού με το αντικείμενο δραστηριότητάς του. Τα υποστηριζόμενα από υπολογιστές εκπαιδευτικά περιβάλλοντα σχεδιάζονται με γνώμονα την ενίσχυση της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές ή ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές, με στόχο τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης (Brown & Campione, 1990, Scardamalia & Bereiter, 1994). Όλα τα μέλη της κοινότητας αναμένεται να μάθουν, είναι έτοιμα να εμπλακούν στις απαιτούμενες δραστηριότητες (Wilson & Ryder, 1996) και οφείλουν να ενδιαφέρονται για την επιτυχία των άλλων μελλών (Rovai, 2002) (Σολωμονίδου, 2006, Αβούρης κ.ά., 2008).

Η θεωρία του κοινωνικού εποικοδομητισμού δεν ταυτίζεται με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης. Σύμφωνα με τον κοινωνικό εποικοδομητισμό οι μαθητές μαθαίνουν διαμέσου των αλληλεπιδράσεών τους με τους άλλους. Η γνωστική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία που λαμβάνει καταρχήν χώρα σε ενδοπροσωπικό επίπεδο με τη βοήθεια μηχανισμών που εδράζονται και σε κοινωνικές διεργασίες και στη συνέχεια εμφανίζεται σε διαπροσωπικό επίπεδο στα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης. Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση διαφοροποιείται σημαντικά θεωρώντας ότι η νόηση έχει κοινωνικό χαρακτήρα και κοινωνικές απαρχές. Η κοινωνική αλληλεπίδραση προηγείται, η γνωστική ανάπτυξη προκύπτει ως αποτέλεσμα αυτής και συμβαίνει κυρίως μέσω γλωσσικής διαπραγμάτευσης, εξελίσσεται δε στη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης (Vygotsky, 1978) (Κόμης 2004, Αβούρης κ. ά 2008).

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΦΕ

Στο πλαίσιο της προσπάθειας να βελτιώσουν τις μεθόδους διδασκαλίας ερευνητές της Διδακτικής των ΦΕ, αλλά και διδάσκοντες σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, έστρεψαν το ενδιαφέρον τους προς την χρήση των υπολογιστών και τη διερεύνηση των επιδράσεων της χρήσης τους στη διδασκαλία. Η αξιοποίηση του υπολογιστή για τη διδασκαλία των ΦΕ αποτελεί αντικείμενο έρευνας από τα μέσα της δεκαετίας του '60, οπότε περιορίστηκε στη διδασκαλία του προγραμματισμού και στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών εφαρμογών με τη μορφή λογισμικού προσομοίωσης φυσικών φαινομένων, εφαρμογές επηρεασμένες από το ρεύμα των συμπεριφοριστών.

Πιο κάτω περιγράφονται πληροφορικά περιβάλλοντα που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία των ΦΕ:

- Τα εργαλεία για λήψη και επεξεργασία δεδομένων, τα οποία εκτείνονται από τα απλά φύλλα εργασίας μέχρι τα πολύ προχωρημένα εργαστήρια μικροϋπολογιστών (Microcomputer Based Laboratories, MBL) και την ανάλυση βιντεοσκοπημένων (video analysis) φυσικών φαινομένων του πραγματικού κόσμου. Στα εργαστήρια ΦΕ των λυκείων συναντούμε συχνά το λογισμικό Multilog για λήψη πειραματικών δεδομένων και απευθείας κατασκευή γραφικών παραστάσεων για την επεξεργασία τους.
- Τα υπερμέσα (hypermedia) αποτελούν δυναμικά συστήματα αναζήτησης και ανάκτησης της πληροφορίας και ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού (Μικρόπουλος 2003). Έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάζουν την πληροφορία ως συνδυασμό ήχου, κειμένου (υπερκειμένου) και στατικής ή δυναμικής οπτικοποίησης, η οποία είναι πιθανόν να έχει προκύψει από την προσομοίωση του φυσικού φαινομένου και ταυτόχρονα επιτρέπουν στο μαθητή να μαθαίνει αλληλεπιδρώντας με το λογισμικό και επιλέγοντας την σειρά με την οποία θα λαμβάνει τις πληροφορίες.
- Οι μοντελοποιήσεις, προσομοιώσεις και οπτικοποιήσεις προσφέρουν μεγάλα περιθώρια για μεταβολές των εμπλεκόμενων παραμέτρων κατά τη μελέτη των φυσικών φαινομένων (Κόμης και Μικρόπουλος 2002).
- Οι τεχνολογίες εικονικής πραγματικότητας θεωρούνται από τα ισχυρότερα εκπαιδευτικά εργαλεία αφού η σχεδίαση συστημάτων εικονικής πραγματικότητας έχει στο κέντρο της τον άνθρωπο και όχι την τεχνολογία, προσαρμόζοντάς την στις φυσιολογικές δραστηριότητες του ανθρώπου (Μικρόπουλος 1998, 2003). Είναι δε

ένας από τους πλέον σύγχρονους τρόπος υλοποίησης των αρχών του εποικοδομητισμού και των σύγχρονων κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών.

- Η τηλεματική και το διαδίκτυο αξιοποιούν όλους τους προηγούμενους τύπους λογισμικού. Ένας συνεχώς αυξανόμενος αριθμός κοινοτήτων μάθησης δημιουργείται, ο οποίος αξιοποιεί και σχολιάζει υλικό από εκπαιδευτικά και ερευνητικά ιδρύματα. Η συνεργατική μάθηση υλοποιείται τόσο σε τοπικά, όσο και σε ευρύτερα δίκτυα. Ομάδες διδασκομένων μπορούν να συνδέονται με απομακρυσμένα εργαστήρια (remote laboratories) για τη συλλογή δεδομένων κατ' ευθείαν από πραγματικά πειράματα (Kolias et al. 2008, De la Torre, L. et al. 2011, Kozik et al. 2012).

Όλες οι προηγούμενες προσεγγίσεις και τεχνολογίες μπορούν να υλοποιούνται σε ανοικτά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, τα οποία είναι κατ' εξοχήν εργαλεία για την ανάπτυξη νοητικών δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου και για την οικοδόμηση της γνώσης και φαίνεται να συνεισφέρουν θετικά στη μαθησιακή διαδικασία των ΦΕ (Byrne 1996, Cerni et al. 2006, Durey & Journeaux 1989, Esquembre 2001, Chandra et al. 2011). Όμως παρατηρείται μεγάλη καθυστέρηση στην ενσωμάτωσή τους στη σχολική πραγματικότητα. Ένας κρίσιμος παράγοντας για την ουσιαστική διδακτική τους αξιοποίηση είναι η στάση των διδασκόντων και διδασκουσών απέναντι στην ένταξη των υπολογιστών στην εκπαίδευση (Davidson & Ritchie 1994). Το έργο της διδασκαλίας με αξιοποίηση των ΤΠΕ δεν μπορεί να θεωρηθεί κοινότυπο στη διαχείρισή του, εφόσον απαιτεί την εφαρμογή σύγχρονων παιδαγωγικών και διδακτικών στρατηγικών και ειδικές γνώσεις πάνω σε αυτές (Ράπτης & Ράπτη 2001, Σολομωνίδου & Κολοκοτρώνης 2009). Απαιτείται ευρεία επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυνατότητες των νέων αυτών μέσων, ώστε οι γνώσεις τους να αναμορφωθούν και να γίνουν παιδαγωγικά αποτελεσματικές (Baggott La Velle et al., 2003).

ΟΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΤΠΕ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΦΕ

Από όσα αναφέρθηκαν στις δύο προηγούμενες ενότητες είναι φανερό ότι η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των ΦΕ περιλαμβάνει μια πολύ μεγάλη ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων και πληροφορικών περιβαλλόντων. Εδώ και τριάντα περίπου χρόνια γίνεται όλο και πιο ισχυρή η πεποίθηση ότι η γνώση οικοδομείται διαμέσου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες κατά την από κοινού συμμετοχή σε διαφόρων τύπων δραστηριότητες κύριο χαρακτηριστικό των οποίων είναι η ανθρώπινη συνεργασία. Η άποψη αυτή ευθυγραμμίζεται με τον κοινωνικό εποικοδομητισμό και κυρίως τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες. Επομένως δεν μπορούμε να αγνοήσουμε την κοινωνική φύση της μάθησης και τις θεωρητικές παραδοχές που προκύπτουν από τις πιο πάνω θεωρητικές προσεγγίσεις κατά τη σχεδίαση και την υλοποίηση υπολογιστικών συνεργατικών περιβαλλόντων που αφορούν στη μάθηση (Αβούρης κ. ά. 2008).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα υπάρχουν διαθέσιμα πολλά εκπαιδευτικά λογισμικά και εφαρμογές στο διαδίκτυο που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία των ΦΕ. Οι διδάσκοντες/ουσες έχουν αρχίσει να ενημερώνονται γι' αυτά και να εκπαιδεύονται στη χρήση τους στα πλαίσια της Επιμόρφωσης Β' επιπέδου από το 2008 (<http://b-eripredo2.cti.gr>). Αρκετά από αυτά έχουν σχεδιαστεί λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία του εποικοδομητισμού και κυρίως του γνωστικού εποικοδομητισμού, άλλα έχουν αναπτυχθεί σύμφωνα με την συμπεριφοριστική αντίληψη μάθησης (Σολομωνίδου & Κολοκοτρώνης 2009).

Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης, σε αντίθεση με τις άλλες ψυχολογικές προσεγγίσεις, έχουν συμβάλει καταλυτικά στην αλλαγή της έμφασης από το σχεδιασμό και την ανάπτυξη λογισμικού στη χρήση του λογισμικού στην εκπαιδευτική πρακτική. Το ενδιαφέρον πλέον σήμερα στρέφεται αφενός στην υποστήριξη νοητικών ενεργειών μαθητών που εργάζονται ατομικά ή σε μικρές ομάδες και αφετέρου προς την τεχνολογική υποστήριξη της επικοινωνίας μεταξύ ομάδων μαθητών που εργάζονται είτε στον ίδιο χώρο είτε από απόσταση. Ο ρόλος του δασκάλου και των μαθητών αλλάζει. Οι στρατηγικές διδασκαλίας των ΦΕ δεν μπορεί παρά να ευθυγραμμιστούν με αυτό το γενικότερο πλαίσιο μάθησης.

Ένα μαθησιακό περιβάλλον που σχεδιάζεται στο πλαίσιο αυτό πρέπει να διαθέτει τουλάχιστον τα παρακάτω χαρακτηριστικά (Κόμης 2004: 105).

- Να υποστηρίζει τη μάθηση που λαμβάνει χώρα σε αυθεντικά πλαίσια
- Να προσφέρει καταστάσεις που προάγουν τη μάθηση μέσω ενεργούς συμμετοχής
- Να προωθεί τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων
- Να παρέχει εργαλεία που να ευνοούν την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων και να υποστηρίζει την αλληλεπίδραση
- Να υποστηρίζει και να ενισχύει τη δημιουργία και τη λειτουργία κοινοτήτων μάθησης και κοινοτήτων πρακτικής
- Να ενισχύει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τη χρήση εργαλείων και οργάνων δεδομένου ότι η γνώση βρίσκεται στις δράσεις των ατόμων και των ομάδων
- Να προσφέρει τη δυνατότητα πολλαπλών τρόπων διαμεσολάβησης και αλληλεπίδρασης μέσω ποικίλων εργαλείων και τεχνουργημάτων που παίζουν ρόλο πολιτιστικών πηγών για πληροφορίες και γνώσεις.

Είναι επομένως εφικτό να δημιουργηθούν σενάρια διδασκαλίας που θα αξιοποιούν τμήματα των υπαρχόντων εξελληνισμένων λογισμικών, εφαρμογές του διαδικτύου (π.χ. applets) ή άλλες δυνατότητές του (μέσα κοινωνικής δικτύωσης) σύμφωνα με τις κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις. Οι μαθητές/ριες μπορούν να μάθουν να συνεργάζονται και να μαθαίνουν, ενώ ο διδάσκων/ουσα θα προσφέρει τις απαραίτητες «σκαλωσιές», για να προχωρούν.

Είναι πλέον απαραίτητο να διερευνηθεί περισσότερο και η δυνατότητα αξιοποίησης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στη διδασκαλία των ΦΕ από την πλευρά των διδασκόντων και διδασκουσών ΦΕ. Μπορούν να ενεργοποιηθούν ώστε να χτίσουν ένα «προσωπικό δίκτυο μάθησης» (Ελληνιάδου κ.ά 2010), συμμετέχοντας στο «Διδάσκοντες Φυσικές Επιστήμες» (<http://www.dfe.gr/>), στο Υλικό Φυσικής - Χημείας (<http://ylikonet.gr/>), στις εκπαιδευτικές κοινότητες και τα ιστολόγια του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (<http://www.sch.gr/2010-04-19-13-45-02/2009-09-16-08-35-57>) και αλλού. Έτσι θα μπορέσουν να ανοίξουν στους μαθητές τους δρόμους μάθησης που απαιτούν δεξιότητες τις οποίες έχουν ήδη αναπτύξει στην καθημερινότητά τους για να επικοινωνούν μεταξύ τους και είναι άκρως ελκυστικοί.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από όσα αναφέρθηκαν στην εργασία αυτή για τη διδασκαλία κάθε επιστημονικού θέματος στις ΦΕ είναι αναγκαία καταρχήν η γνώση των νοητικών παραστάσεων των μαθητών και των μαθητριών, ώστε να είναι ληφθούν υπόψη για την οργάνωση ενός σεναρίου διδασκαλίας. Η έμφαση θα πρέπει να δίνεται στις *συνεργατικές* και *αλληλεπιδραστικές* διαδικασίες, σύμφωνα με τις αρχές του κοινωνικού εποικοδομητισμού ή των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης. Οι ΤΠΕ μπορούν να τις υποστηρίξουν με την ποικιλία των περιβαλλόντων και το εύρος των δυνατοτήτων τους.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν παίζουν ακόμη σημαντικό ρόλο οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης, ενώ στην πράξη κυριαρχεί η συμπεριφοριστική αντίληψη για τη μάθηση. Πολλά βήματα αναμένεται να γίνουν ακόμη και σε πολλά επίπεδα, ώστε τα ερευνητικά αποτελέσματα να επηρεάσουν την εκπαίδευση των μαθητών/ριών στις ΦΕ.

Για να υπάρξουν μαθησιακά αποτελέσματα αντάξια των προσπαθειών των διαφορετικών επιστημονικών ομάδων και του οικονομικού κόστους των τεχνολογικών εφαρμογών, επιβάλλεται η συνεργασία χωρίς παλινδρομήσεις για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση των αλλαγών που απαιτούνται όσο αφορά στις μεθόδους διδασκαλίας και στους ρόλους διδασκόντων/ουσών και διδασκόμενων δημιουργώντας νέες δομές στο ελληνικό σχολείο για τις ΦΕ. Έτσι μαθητές και μαθήτριες θα αποκτήσουν εμπειρία διαφορετικών προσεγγίσεων της επιστημονικής γνώσης, ώστε μελλοντικά να γίνουν επιστημονικά ενημερωμένοι πολίτες ή να επιλέξουν την επαγγελματική ενασχόληση με τις ΦΕ. Επιπλέον θα έχουν την παιδεία για να αντιμετωπίζουν τις διάφορες προκλήσεις της ζωής τους όχι με βεβαιότητες και αφορισμούς, αλλά με κριτική ματιά και εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Baggott La Velle, L., McFarlane, A. and Brawn, R. (2003). Knowledge information through ICT in science education: a case study in teacher – driven curriculum development – Case-Study 1, *British Journal of Educational Technology*, 34, 183 – 199.

Byrne, C. (1996). Water on tap: the use of virtual reality as an educational tool, unpublished doctoral dissertation,

URL: http://www.hitl.washington.edu/projects/learning_center/chemistry/

Çepni, S., Taş, E. & Köse, S. (2004). The effects of computer-assisted material on students' cognitive levels, misconceptions & attitudes towards science, *Computers & Education*, 46, 192 – 205.

Chandra, Vinesh & Watters, James J. (2011). Re-thinking physics teaching with web-based learning, *Computers & Education*, 58, 631-640.

De la Torre, L., Heradio1, R., Vargas, H., Sanchez, J. & Dormido. S. (2011). A Framework for Implementing Virtual & Remote Laboratories in Scientific Course, World Congress in Computer Science Computer Engineering & Applied Computing, Las Vegas, USA.

Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Intereditions.

Driver, R.A. (1983). The pupil as scientist? Milton Keynes: Open University Press scientific knowledge in the classroom, *Educational Researcher*, 23, 5–12.

Driver, R., Leach, J., Millar, R. & Scott, P. (1996). *Young People's Images of Science*, Open University Press, Buckingham.

Durey A., & Journeaux, R. (1989). Vers des activités didactiques de mise au point de modèles de physique avec des micro-ordinateurs, *Aster*, 8, 162-18.5

Esquembre, F. (2001). Computers in Physics Education, *Computers Physics Communications*, 1-6.

Johnassen, D. H. (2003). Using cognitive tools to represent problems, *Journal of Research on Technology in Education*, 35, 362 – 380.

Kozik, T.; Simon, M. (2012). Preparing & managing the remote experiment in education," Interactive Collaborative Learning (ICL), 2012 15th International Conference, 26-28 doi: 10.1109/ICL.2012.6402077

Kolias, V. Anagnostopoulos, I. Kayafas, E. (2008). Remote experiments in education: A survey over different platforms & application fields," Optimization of Electrical & Electronic Equipment, 2008. OPTIM 2008. 11th International Conference on, 181-188, doi: 10.1109/OPTIM.2008.4602519

Leontiev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness and Personality*. NJ: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Luria, A. (1978). *Les fonctions corticales supérieures de l'homme*. Paris : PUF.

Mendelsohn, P. (1992). L'ordinateur dans l'enseignement, Actes de la Troisième Rencontre Francophone de la Didactique de l'Informatique, 53-63.

Papert, S. (1991). *Νοητικές θύελλες*. Αθήνα: ΟΔΥΣΣΕΑΣ.

Piaget, J. (1929/1967). *The Child's conception of the world*. London: Routledge.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing & learning*. London: Falmer Press.

Αβούρης, Ν., Καραγιαννίδης, Χ. & Κόμης, Β. (2008). *Συνεργατική τεχνολογία*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Ελληνιάδου, Ε., Ζακόπουλος, Β., Τερζίδης, Σ. (2010), Χτίζοντας ένα Δίκτυο Προσωπικής Μάθησης, στο Μ. Δοδοντσής, Β. Κολτσάκης, Ι. Σαλονικίδης (επιμ.) 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, "Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση", 1678-1687, <http://www.ekped.gr/praktika10/web.htm>

Κόμης, Β. και Μικρόπουλος, Α. (2002). Πληροφορική στην Εκπαίδευση. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Μικρόπουλος, Τ. Α. (1998). Η Εικονική Πραγματικότητα στην Υποστήριξη της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας 1η Πανεπιστημιακή Ημερίδα Πληροφορική στην Εκπαίδευση, 35-43.

Μικρόπουλος, Τ. (2003). *Εκπαιδευτικό λογισμικό: Θέματα σχεδίασης και αξιολόγησης λογισμικού υπερμέσων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Ράπτης, Α. και Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της διδασκαλίας*. Αθήνα.

Σολωμονίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Η μετάβαση από την παιδική στην εφηβική ηλικία

Γεώργιος Φλουρής
Δάσκαλος, MSc Πανεπιστημίου Κρήτης
g.p.flouris@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη ασχολείται με τα γνωρίσματα και τις επιπτώσεις που επέρχονται από το πέρασμα του παιδιού στην εφηβική ηλικία, που αποτελεί το στάδιο της εκκόλαψής του σε ενήλικο άτομο. Οι βιολογικές μεταβολές αυτού του αναπτυξιακού σταδίου επιφέρουν ψυχοσωματικές αλλαγές στο απερχόμενο παιδί και νυν έφηβο, οι οποίες αντικατοπτρίζονται στον τρόπο σκέψης του. Οι αλλαγές αυτές επηρεάζουν τη γνωστική, κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του νέου, προετοιμάζοντάς τον να μεταβεί στην «πύλη» της ενηλικιότητας. Για την ομαλή, όμως, αυτή μετάβαση καταλυτικός είναι ο ρόλος που διαδραματίζει, εκτός από την οικογένεια, και η εκπαίδευση, ενώ σημαντικά μπορεί να επηρεάσουν και τα χαρακτηριστικά κάθε εποχής. Παράγοντες, όπως η οικονομική κρίση, η εργασιακή ανασφάλεια, η εντατικοποίηση του σχολικού προγράμματος και η επιτακτική ανάγκη για ορθολογική χρήση της πληροφόρησης, που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία του διαδικτύου, αφήνουν το στίγμα τους στον αγώνα του εφήβου για προσαρμογή, η αποτυχία της οποίας εκδηλώνεται στον έφηβο με διαταραχές, που ενδέχεται να μην εκδηλωθούν, αλλά, στην αντίθετη περίπτωση, να δύνανται να αντιμετωπιστούν εύστοχα.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: *Εφηβεία, ήβη, παιδί-εκκολαπτόμενος ενήλικος, εγωκεντρισμός, ναρκισσισμός, εξιδανίκευση, μεταβλητότητα, φορείς κοινωνικοποίησης.*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Εφηβεία αποκαλείται η εξελικτική διεργασία στη ζωή του ανθρώπου, που συνδυάζει βιολογικές μεταβολές της φυσιολογίας της ήβης και ταυτόχρονα μεταβλητότητα στην ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Ειδικότερα, η ήβη είναι ο προθάλαμος της εφηβείας και διαρκεί περίπου 2 χρόνια, από τα 9 έως τα 11 περίπου στα κορίτσια, και από τα 10 έως τα 12 στα αγόρια, ενώ η εφηβεία κρατάει περισσότερα χρόνια, από τα 11 έως τα 17-18 στα κορίτσια και από τα 12 έως τα 20 στα αγόρια (Ζουπάνος, 2013). Δηλαδή αποτελεί μία μακρόχρονη περίοδο που εντοπίζεται στο μεταίχμιο της παιδικής ηλικίας, με εναρκτήριο στάδιο το τέλος της τελευταίας και τελικό όριο την «πύλη» της ενηλικίωσης. Το παιδί παύει να είναι πλέον παιδί, αλλά δεν είναι ακόμα και ώριμος ενήλικος. Αντίθετα, είναι ένα πρόσωπο που εκκολάπτεται για να ενηλικιωθεί.

Με λίγα λόγια, η εφηβική ηλικία αποτελεί την αναπτυξιακή εκείνη περίοδο της ζωής του ανθρώπου που περιλαμβάνει ορμονικές (και όχι μόνο) αλλαγές στο σώμα του παιδιού, οι οποίες συνοδεύονται και από ταυτόχρονες ψυχοσωματικές μεταβολές, που ολοκληρώνονται με τη γενετήσια ωρίμανση και τον καθορισμό της ταυτότητας του νέου ατόμου, το οποίο από παιδί μεταβαίνει στη φάση της ενηλικιότητας (Ρομποτή, 2004). Χαρακτηριστικό της περιόδου αυτής είναι ότι δεν έχει ταυτόσημη εκδήλωση για όλα τα άτομα, αλλά χαρακτηρίζεται από διακύμανση εκδηλώσεων ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του παιδιού-εκκολαπτόμενου ενηλίκου και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο διαβιώνει.

Έτσι, λοιπόν, η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στο να διερευνήσει τα χαρακτηριστικά της μετάβασης του ατόμου από παιδί σε εκκολαπτόμενο ενήλικο, να ιχνογραφήσει τα προβλήματα που ανακύπτουν σε αυτό το στάδιο μετάβασης και να αναδείξει τις προκλήσεις που το τελευταίο εγκυμονεί για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό.

ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΟΜΕΝΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

Η εφηβική ηλικία δεν εξελίσσεται ομοιόμορφα σε όλα τα άτομα, όσον αφορά στην έναρξη, τη διάρκεια και τη λήξη. Αυτό συμβαίνει διότι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μετάβαση από την παιδική στην εφηβική ηλικία δεν είναι μόνο γενετικοί, αλλά και περιβαλλοντικοί, κοινωνικοί ακόμα και πολιτιστικοί (Μακρή-Μπότσαρη, 2011). Για τον λόγο αυτό, δεν είναι τυχαίο ότι παρατηρείται εφηβική συμπεριφορά και σε ενήλικους που δεν κατάφεραν να μεταβούν από την εφηβική ηλικία στο στάδιο της ωρίμανσης.

Η λέξη *έφηβος*, στην αρχαία εποχή, αναφερόταν στο τέλος της περιόδου που σήμερα είναι γνωστή ως *εφηβεία*. Τότε ονομαζόταν *ήβη*. Η ήβη άρχιζε, όπως ισχύει και σήμερα, με την πρώτη εμφάνιση των εξωτερικών γνωρισμάτων του φύλου, και τελείωνε όταν το αποφάσιζε ο νόμος. Στην Αθήνα, και γενικότερα στις Ιωνικές πόλεις, η ήβη τελείωνε μόλις ο νέος συμπλήρωνε το 16^ο έτος της ηλικίας του, ενώ στη Σπάρτη και γενικά στις Δωρικές πόλεις, μόλις γινόταν 18 χρόνων. Για τα κορίτσια, το τέλος της εφηβείας σήμαινε ότι είχαν φτάσει πλέον σε ηλικία γάμου και γενικότερα η ήβη τελείωνε γι' αυτά πολύ νωρίτερα από ό,τι στα αγόρια. Στην αρχαιότητα, αντί του όρου *έφηβος* χρησιμοποιούσαν συνήθως τον όρο *νέος* (Ομάδα αγωγής υγείας Β' Τάξη Γυμνασίου Δομοκού, 2005).

Η εφηβεία, ως βιοψυχολογικό φαινόμενο, τώρα, επιδρά, όχι μόνο στη σωματική ανάπτυξη, αλλά και στην ψυχολογία του νέου ανθρώπου (Ζουπάνος, 2013). Οι βιολογικές ρηξικέλευθες αλλαγές που επέρχονται στο νεαρό άτομο αυτή την περίοδο, καθώς και η μεταμόρφωση του σώματος του παιδιού σε έναν εκκολαπτόμενο ενήλικο σωματότυπο, χρήζουν επανατοποθέτησης, τόσο του εφήβου, σε σχέση με τον εσωτερικό εαυτό του, όσο και με το εξωτερικό περιβάλλον. Οι αλλαγές αυτές, που αφορούν τόσο στα πρωτογενή όσο και στα δευτερογενή γενετικά χαρακτηριστικά του φύλου, επιφέρουν ανακατατάξεις στην αντίληψη του εφήβου για την εικόνα του εαυτού του. Γι' αυτό, δεν είναι τυχαίο ότι υπάρχουν έφηβοι που δυσκολεύονται να αποδεχθούν τη «μεταμόρφωση» αυτή. Γενικότερα, η μετάβαση από την παιδική ηλικία προς την έλευση της ενηλικότητας διακρίνεται από γνωρίσματα που γεννούν επικείμενους προβληματισμούς.

Ειδικότερα, το πέρασμα από την παιδική στην εφηβική ηλικία χαρακτηρίζεται από τον λεγόμενο «εγωκεντρισμό». Ο όρος αυτός είναι παραπλανητικός, εφόσον δεν έχει ηθικό-αξιολογικό περιεχόμενο, δηλαδή δεν αφορά στον εγωισμό, αλλά είναι ένα φυσιολογικό αναπτυξιακό φαινόμενο (Γαλανάκη, 2003).

Οι μορφές εγωκεντρισμού, κατά την εφηβική ηλικία, όπως υποστηρίζει ο κλινικός ψυχολόγος David Elkind (1987), είναι: το «φανταστικό ακροατήριο» και ο «προσωπικός μύθος». Ο Elkind άρχισε να ασχολείται με τον εφηβικό εγωκεντρισμό, όταν εργαζόταν με παραβατικούς εφήβους, και διαπίστωσε την αδυναμία των τελευταίων να εισέλθουν και να νιώσουν τη θέση των προσώπων που έβλαψαν. Οπότε, ο εγωκεντρισμός, σύμφωνα με την ίδια άποψη, αναπτύσσεται με άλλο τρόπο στην παιδική ηλικία, υιοθετώντας τη μορφή της αποτυχίας διαφοροποίησης ανάμεσα στο παροδικό και το μόνιμο, το υποκειμενικό και αντικειμενικό και το ατομικό και καθολικό.

Σύμφωνα με ένα από τα γνωρίσματα του εγωκεντρισμού στην εφηβεία, το «φανταστικό ακροατήριο», ο έφηβος θεωρεί ότι όλοι γύρω του τον παρατηρούν, είτε για να τον επικρίνουν είτε για να το θαυμάσουν, ανάλογα με το αν η αξιολόγηση για τον εαυτό του είναι θετική ή αρνητική. Με τον τρόπο αυτό, υποβάλλει τον εαυτό του σε έναν διαρκή ψυχαναγκαστικό έλεγχο ή μια υποτιθέμενη από τους άλλους κρίση. Κατά το δεύτερο γνώρισμα, του «προσωπικού μύθου», ο έφηβος νιώθει ότι είναι τόσο σημαντικό πρόσωπο που μαγνητίζει διαρκώς την προσοχή των άλλων, και ότι τα συναισθήματά του διαφοροποιούνται εντελώς από των υπολοίπων γύρω του, με αποτέλεσμα να νιώθει ότι κανείς δεν μπορεί να τον καταλάβει. Ταυτόχρονα, όμως, έχει έλλειψη της αίσθησης του κινδύνου, λόγω του αναπτυσσόμενου αισθήματος της ατρωτότητας. Ο εγωκεντρισμός, που εμφανίζεται σε διάφορα στάδια γνωστικής ανάπτυξης, όπως στη βρεφική και την παιδική ηλικία, σταδιακά

υποχωρεί στο τέλος της εφηβείας, λόγω της ωρίμανσης των νοητικών του λειτουργιών και της κοινωνικής εμπειρίας που επιτρέπουν στον έφηβο να ελέγξει τις δυσλειτουργίες που προκαλεί αυτός ο τρόπος σκέψης, και να αποκεντρώσει τη σκέψη του από τους «μύθους» της εύλαττης αυτής ηλικίας (Γαλανάκη, 2003).

Ένα ακόμα στοιχείο που θα άξιζε να αναφέρουμε, είναι ότι ο έφηβος, σε αυτή τη φάση, παρουσιάζει τάση ενδοσκοπησης και διακατέχεται από τον λεγόμενο «αφελή ιδεαλισμό», που τον παρακινεί να δημιουργεί ιδεολογίες οι οποίες στοχεύουν στην αναμόρφωση του κόσμου και συνήθως δεν φτάνουν στο επίπεδο της πρακτικής εφαρμογής (Γαλανάκη, 2003).

Επιπλέον, κατά τον Rene Spitz, γνωστό επιστήμονα ψυχικής υγείας, στους εφήβους συναντάται το «πένθος» των γονεϊκών εικόνων και η επιλογή ετερόφυλου αντικειμένου. Ειδικότερα, στην εφηβική ηλικία παρατηρείται η προσπάθεια απογαλακτισμού από τους γονείς και η αναζήτηση προσοχής σε τρίτα άτομα. Η οριστική και αναπότρεπτη εγκατάλειψη του «πρωτογενούς αντικειμένου αγάπης», δηλαδή της μητέρας ή και του πατέρα, μέσα από αυτό ακριβώς το «πένθος» των γονεϊκών προτύπων, συμβάλλει στον επαναπροσανατολισμό προς άλλα αντικείμενα σχέσεων (Ρομποτή, 2004). Έτσι, το «πένθος» του εφήβου εμφανίζεται ως καταλυτικός παράγοντας που προωθεί την πρόοδο της φυσιολογικής ανάπτυξης.

Πολύ σημαντικό, ωστόσο, στοιχείο για τη δόμηση του ψυχισμού του εφήβου, είναι και η εξιδανίκευση, ένα ζήτημα που θα πρέπει να προηγηθεί της φυσικής επιλογής του ετερόφυλου αντικειμένου. Με το όρο *εξιδανίκευση*, λοιπόν, θεωρούμε το σύνολο των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν την τέχνη, την πνευματική έρευνα και ενασχόληση. Μία ενόρμηση λέγεται εξιδανικευμένη, όταν προσανατολίζεται προς αντικείμενα κοινωνικά αποδεκτά. Ορισμένοι έφηβοι, συνήθως οι περισσότεροι, κατά την περίοδο αυτή, αναπτύσσουν νέα ταλέντα, δημιουργικότητα, ικανότητες και εκφραστικά μέσα που δεν είχαν χρησιμοποιήσει νωρίτερα. Συχνά πρόκειται για δραστηριότητες μέσω των οποίων ο έφηβος ψάχνει να εκφράσει μια ζωή κυρίως φαντασιωσική, ιδιαίτερα έντονη, και μια θλίψη μπροστά στον αποχωρισμό του παιδικού κόσμου, ενώ ταυτόχρονα δηλώνουν και μια έντονη επιθυμία για συγκινησιακές ικανοποιήσεις (Ρομποτή, 2004). Η εμφάνιση της ώριμης ενηλικιότητας και η προσαρμογή του εφήβου σε μια νέα αντίληψη της πραγματικότητας, έχουν ως συνέπεια τη σταδιακή απώλεια των σπάνιων αυτών χαρισματικών γνωρισμάτων της εφηβείας.

Ταυτόχρονα, ο έφηβος διακατέχεται από ναρκισσισμό, που εκδηλώνεται με υπερεκτίμηση του εαυτού του, ευθιξία και μεγέθυνση των καταστάσεων, γεγονός που δεν του επιτρέπει να ελέγξει την πραγματικότητα (Γαλανάκη, 2003). Ειδικότερα, το πρώτο στάδιο της επιλογής του ετερόφυλου αντικειμένου, που αναφέρθηκε παραπάνω, είναι η ναρκισσιστική αναδίπλωση. Μία μορφή, επίσης, αναζήτησης αυτού είναι η τάση για ονειροπόληση, για φαντασιωσικού τύπου δραστηριότητες, για υπερευαισθησία και για αισθητηριακή οξύτητα (Ρομποτή, 2004). Αυτές οι τάσεις διαδραματίζουν έναν λειτουργικό ρόλο στην εφηβεία. Το νέο άτομο, μέσω αυτών, αφομοιώνει τις νέες συναισθηματικές καταστάσεις που γεννιούνται από την εξελικτική αναπτυξιακή διαδικασία προς την ενηλικίωση.

Τα ομοφυλικά στοιχεία, που συχνά ανιχνεύουμε στη φάση αναζήτησης του ετερόφυλου αντικειμένου, είναι, σε αυτές τις περιπτώσεις, μία αναγκαία συνθήκη. Μια αγάπη εξιδανικευμένη, παθιασμένη του εφήβου για φίλους του ίδιου φύλου, που αποτελούν ταυτόχρονα «αντικείμενα» και εικόνες του ιδανικού του εγώ, είναι χαρακτηριστικά φαινόμενα της ηλικίας αυτής. Συγκεκριμένα, στην αναπτυξιακή αυτή πορεία του εφήβου ιδιαίτερη θέση κατέχουν οι ταυτίσεις και το ιδανικό του εγώ, δηλαδή «γίνομαι για μένα αυτός που θέλω εγώ και όχι αυτός που θέλουν οι άλλοι». Ο έφηβος, ειδικότερα, βρίσκεται ανάμεσα σε γονεϊκές ταυτίσεις και ταυτίσεις με ήρωες, είδωλα, ηθοποιούς, που προκαλούν και μια σταδιακή απώλεια της ταυτότητάς του ως ατόμου (Ρομποτή, 2004).

Γενικότερα, η εφηβική ηλικία χαρακτηρίζεται από μια μεταβλητότητα που εκφράζεται με συγκρούσεις, διακυμάνσεις αυτοεκτίμησης και προσπάθειας για διαμόρφωση της ταυτότητας του εαυτού, κατά τη διάρκεια της οποίας ο έφηβος μπορεί να αποσκοπεί σε καλλιέργεια σχέσεων με ετερόφυλα αντικείμενα και σε πνευματικά, καλλιτεχνικά ή επαγγελματικά ενδιαφέροντα. Εκτός, όμως, από αυτά, ο έφηβος πετυχαίνει και νοητικά άλματα, όπως ότι καθιστά τον εαυτό του αντικείμενο σκέψης και δύναται πια να προσδιορίζει

σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος, δηλαδή να χρησιμοποιεί την επιστημονική-πειραματική μέθοδο (Γαλανάκη, 2003).

Τα παραπάνω γνωρίσματα, που σηματοδοτούν την είσοδο του νέου ανθρώπου στην εφηβική ηλικία, και αποτελούν πολλές φορές αναγκαία συνθήκη στη φυσιολογική αναπτυξιακή πορεία του, γεννούν προβληματισμούς για το κατά πόσο προωθούν την ομαλή εξέλιξη του εφήβου ή αποτελούν τροχοπέδη σε αυτή. Τα χαρακτηριστικά αυτά φαίνεται κάποιες φορές να προκαλούν εμπλοκές και δυσλειτουργίες, τόσο στην εικόνα που έχει ο έφηβος για τον εαυτό του όσο και στο ομαλό πέρασμά του στην ενήλικη ζωή. Για την απεμπλοκή και την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων που ενδέχεται να ανακύψουν από την αναπτυξιακή πορεία του εφήβου προς την ενηλικίωση, καταλυτικό ρόλο διαδραματίζουν οι φορείς κοινωνικοποίησης και ιδιαίτερα η οικογένεια και το σχολείο (Νόβα-Καλτσούνη, 1998). Τόσο ο γονεϊκός ρόλος όσο και ο ρόλος του εκπαιδευτικού δύναται να εξισορροπήσει τις αντίρροπες τάσεις – δυσλειτουργικές και εποικοδομητικές– που δημιουργεί αυτή η ηλικία, και μπορεί να συνδράμει τον έφηβο στο να επενδύσει στα χαρισματικά στοιχεία-δώρα αυτής της αναπτυξιακής περιόδου, όπως είναι η δόμηση της λογικής σκέψης, η δημιουργικότητα, οι καλλιτεχνικές τάσεις και ο νεανικός ιδεαλισμός. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι ικανά να αποτελέσουν μηχανισμούς αποφόρτισης από την ένταση αυτής της περιόδου αναπροσαρμογών, η οποία, ανάλογα με τον χειρισμό του εξωτερικού περιβάλλοντος, δύναται να αποβεί γόνιμη και εποικοδομητική για τη μετεξέλιξη του νέου ανθρώπου σε ώριμο ενήλικο.

Ο ΕΦΗΒΟΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΟΧΗ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Η μετάβαση από την παιδική στην εφηβική ηλικία περιλαμβάνει κάποιες εγγενείς δυσκολίες, οι οποίες οφείλονται στις βιοψυχολογικές μεταβολές που εμφανίζονται στο παιδί που εκκολάπτεται σε έφηβο και ύστερα σε ενήλικο άτομο. Η απορρόφηση των «κραδασμών» που προκαλούν οι νέες αυτές σωματικές και ψυχολογικές αλλαγές στον νέο δεν είναι πάντοτε εύστοχη, διότι συναρτάται από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο αυτός εγκολλώνεται (Μακρή-Μπότσαρη, 2011).

Ειδικότερα, τα χαρακτηριστικά των τελευταίων χρόνων, δεν αφήνουν αλώβητο το πέρασμα των νέων από την παιδικότητα στην εφηβεία. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι η κρίση της εποχής, είτε επικαλύπτεται με τον μανδύα της οικονομικής δυσπραγίας είτε εκφράζεται ως κρίση αξιών, αλλά και η ραγδαία επιστημονικό-τεχνολογική πρόοδος επιταχύνει πολλές φορές τη μετάβαση στην εφηβεία και ακόμα περισσότερο το πέρασμα στην ενηλικίωση. Παρ' όλα αυτά, οι αναπτυξιακές φάσεις, τόσο της παιδικής ηλικίας όσο και της εφηβείας, είναι απαραίτητο να διανυθούν για την ομαλή ψυχοσύνθεση του μετέπειτα ενήλικου προσώπου.

Κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά των τελευταίων χρόνων στη χώρα μας είναι η γενικευμένη οικονομική και εργασιακή ανασφάλεια που πολλές φορές μετεξελίσσεται σε πρόβλημα επιβίωσης, η απαξίωση συχνά διαχρονικών θεσμών, όπως του γάμου, των πολιτικών κομμάτων ή των εκκλησιαστικών ταγών, η γενικότερη αποδυνάμωση του θρησκευτικού συναισθήματος, η όλο και μεγαλύτερη ανισοκατανομή αγαθών και βαρών, ο επαγγελματικός ανταγωνισμός, η μεταλλαγή της κοινωνίας σε μια κοινωνία της πληροφορίας, και η ταυτόχρονη ανάγκη εκπαίδευσης στη διαχείριση των πληροφοριών ενημέρωσης, η εξάπλωση της τεχνολογίας και ο νέος εκπαιδευτικός της ρόλος είτε στο σχολείο είτε μέσω του διαδικτύου, η εντατικοποίηση του σχολικού προγράμματος, η διάρρηξη συχνά του κοινωνικού ιστού της οικογένειας και η ρευστότητα και η σύγχυση των πρώην ισχυρών ιδεολογιών (Δελλασούδας, 2005. Δερμιτζάκης & Ιωαννίδης, 2004. Φραγκάκη & Λιοναράκης, 2009).

Τα χαρακτηριστικά κάθε εποχής στιγματίζουν την αναπτυξιακή πορεία των εφήβων, οι οποίοι είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι στις προκλήσεις των καιρών. Ο έφηβος σε αυτόν τον αγώνα προσαρμογής και επιβίωσης μπορεί να αναπτύξει διαταραχές, οι οποίες συχνά είναι η τοξικομανία, η κατάθλιψη, οι διατροφικές διαταραχές (νευρική ανορεξία, βουλιμία), η

αντικοινωνική συμπεριφορά, η παραπτωματική συμπεριφορά και η διαταραχή των γνωστικών λειτουργιών (Ρομποτή, 2004).

Όσον αφορά στη διαταραχή των γνωστικών λειτουργιών, αυτές αποτελούν διαταραχές της ανάπτυξης της προσωπικότητας που συνδυάζονται με σχεδόν πλήρη σχολική αποτυχία, η οποία δεν σχετίζεται με το νοητικό επίπεδο (Ρομποτή, 2004). Ειδικότερα, ο έφηβος παύει να αναζητά και να βρίσκει ενδιαφέροντα στη ζωή, δεν ξέρει να αξιοποιεί τον ελεύθερο χρόνο του και νιώθει περιθωριοποιημένος.

Στην περίπτωση αυτή η εκπαιδευτική παρέμβαση είναι απαραίτητη για να προωθήσει τη διαπροσωπική κατανόηση στην εκπαιδευτική φιλοσοφία με έμφαση στην προώθηση της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού, στον αλτρουισμό και την ενσυναίσθηση, δηλαδή το να μπορεί ο νέος να υπεισέλθει στη θέση του άλλου (Γαλανάκη, 2003). Ο πιο αποδοτικός τρόπος της εμπέδωσης της κοινωνικής κατανόησης στο σχολικό περιβάλλον είναι η διδασκαλία που βασίζεται στη συζήτηση και την επιχειρηματολογία άλλου (Γαλανάκη, 2003). Η αρμονική διαλεκτική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή δημιουργεί συνθήκες μέσα στις οποίες ο μαθητής αισθάνεται υποκείμενο και όχι αντικείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ ταυτόχρονα του επιτρέπει να νιώσει ως δρών, συμμετοχός και συνδιαμορφωτής των όρων της σχολικής εκπαίδευσης στην οποία καλείται να ενταχθεί. Είναι όμως αναγκαίο, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να κατανοεί την ιδιαιτερότητα του αναπτυξιακού επιπέδου των εφήβων, το οποίο δεν είναι ταυτόσημο για όλους και να διαμορφώνει τις προσδοκίες σύμφωνα με αυτό (Δερμιτζάκης & Ιωαννίδης, 2004).

Καλό θα ήταν επίσης να σημειωθεί, ότι σήμερα η πρόκληση του εκπαιδευτικού που απευθύνεται σε εκκολαπτόμενους εφήβους ή εκκολαπτόμενους ενηλίκους είναι ιδιαίτερα μεγάλη, διότι τα σύγχρονα γνωστικά ερεθίσματα δεν προέρχονται αποκλειστικά από το σχολικό περιβάλλον, αλλά πηγάζουν και από το εξωσχολικό, λόγω χάρη από τα ΜΜΕ (έντυπα ή ηλεκτρονικά). Για τον λόγο αυτό, στην εποχή της πληροφορίας και της τεχνολογίας, το σχολείο καλείται να ανταγωνιστεί ή και να ενσωματώσει τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όχι μόνο για να την εκσυγχρονίσει αλλά και για να την καταστήσει ελκυστικότερη στον σύγχρονο έφηβο που διαθέτει πολλαπλάσιες προσλαμβάνουσες παραστάσεις από το παρελθόν (Κουτσούμπας και συν., 2010).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το πέρασμα από την παιδική στην εφηβική ηλικία, η οποία με τη σειρά της αποτελεί την «πύλη» για την ενηλικίωση, αποτελεί μία περίοδο που διακρίνεται, από τη μια, από αναπτυξιακές ψυχολογικές δυσκολίες και, από την άλλη, από χαρισματικές δεξιότητες. Ο έφηβος δεν είναι ούτε παιδί, αλλά ούτε και ενήλικος, ακολουθεί, όμως, μια βιοψυχολογική πορεία προς την ωρίμανση, στο πλαίσιο, της οποίας συντελούνται σωματικές, γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές αναπτυξιακές αλλαγές.

Τα στάδια της αναπτυξιακής μετάβασης του παιδιού στην εφηβεία είναι αναγκαία συνθήκη για την ενηλικίωσή του, η οποία, όμως, μπορεί να υπονομευτεί είτε από την επιβάρυνση του νέου με ανάληψη υπέρμετρων ευθυνών, που θα τον ενηλικιώσουν πρόωρα, είτε με την παρεμπόδιση του να αναλάβει ευθύνες αντίστοιχες του αναπτυξιακού του επιπέδου με αποτέλεσμα να παραταθεί η εφηβεία του εμποδίζοντας την ωρίμανση.

Ο εγωκεντρισμός της νόησης στην παιδική ηλικία μεταλλάσσεται κατά τη διάρκεια της μετάβασης, σε μια αποκεντρωμένη σκέψη που δομείται λογικά, προσδιορίζει τις σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος, επαναπροσδιορίζει το γονεϊκό ρόλο, επιζητά να οικοδομήσει διαπροσωπικές σχέσεις εκτός της οικογενειακής εστίας, εμφορείται από ιδεαλισμό και διαπνέεται από συγκινησιακή ευαισθησία και ανάγκη για δημιουργική έκφραση. Ταυτόχρονα, όμως, είναι και ιδιαίτερα ευάλωτος, διότι προσπαθεί να προσαρμοστεί στις νέες βιολογικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο σώμα του, επιζητά την αποδοχή των συνομηλίκων του, νιώθει διαρκώς αντικείμενο παρατήρησης, αλλά και συχνά ακατάληπτος για τους άλλους γύρω του. Έτσι, λοιπόν, αναζητά να ενσωματωθεί στις ομάδες των συνομηλίκων του και επιδιώκει να διαφοροποιηθεί τόσο στην εμφάνιση όσο και στη

συμπεριφορά από τους ενήλικους. Μέσα στο πλαίσιο αυτής της αναπτυξιακής πορείας του εφήβου προς αναζήτηση της ταυτότητας του, ο τελευταίος έρχεται αντιμέτωπος με ένα υπερεντατικό και αγχογόνο πρόγραμμα σπουδών στο οποίο καλείται να ανταποκριθεί.

Στη διαχείριση αυτής της πιεστικής κατάστασης, εκτός από την οικογένεια μπορεί να συμβάλλει καταλυτικά και ο εκπαιδευτικός, αποφορτίζοντας τον νέο από τις εμπλοκές που θα συναντήσει στην πορεία προς την κατάκτηση της ενηλικίωσης. Η σχολική εκπαιδευτική διαδικασία και οι λειτουργοί της μπορούν να εμψύχουν στον νέο άνθρωπο την ανάγκη στοχοθεσίας και στοχοπροσήλωσης, η οποία θα συμβάλλει δημιουργικά στην εξελικτική διαδικασία που περιλαμβάνεται στην εφηβική ηλικία. Η επένδυση του σχολικού περιβάλλοντος στα χαρισματικά προσόντα που φέρουν οι έφηβοι, εξοπλίζει τους νέους ανθρώπους με μηχανισμούς άμυνας κατά των ψυχοπιεστικών καταστάσεων που γεννά αυτή η ηλικία.

Ταυτόχρονα, το άτομο σε αυτή την ηλικία, έρχεται αντιμέτωπο με πληθώρα κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων που δημιουργεί το σύγχρονο μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Με προεξέχουσα την οικονομική κρίση, την εργασιακή ανασφάλεια και την απαξίωση παραδοσιακών θεσμών και ιδεολογιών, ο νέος άνθρωπος καλείται σήμερα να διαχειριστεί την ενδεχόμενη διάρρηξη του κοινωνικού ιστού, δηλαδή τη διαταραχή ή διάσπαση μέσα στην οικογενειακή εστία, τη συχνή αδυναμία του σχολικού περιβάλλοντος, να διαγνώσει και, ως εκ τούτου, να θεραπεύσει αναφυόμενες γνωστικές διαταραχές, το ολοένα και συχνότερο φαινόμενο της σχολικής βίας μεταξύ των συνομηλίκων, τη διαχείριση της αυξανόμενης πληροφόρησης από τους σύγχρονους διαύλους επικοινωνίας και τον έλεγχο αξιοπιστίας του πλήθους των πηγών πληροφόρησης.

Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο προβλημάτων, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να αντιμετωπίσει την πρόκληση του να προασπίσει το δικαίωμα των παιδιών να μεταβούν ομαλά στην εφηβική ηλικία και να διάγουν δημιουργικά την αναπτυξιακή της πορεία προς την ενηλικίωση. Η έκβαση της εξέλιξης της αναπτυξιακής πορείας των εφήβων είναι αυτή που θα οχυρώσει τον μετέπειτα ενήλικο στο να διαχειριστεί τις αναπόφευκτες και επικείμενες ματαιώσεις της ζωής, ώστε να τις μετατρέψει σε επαναπροσδιορισμούς νέων προτεραιοτήτων και στόχων που θα του επιτρέψουν να συνεχίσει γόνιμα και εποικοδομητικά την πορεία του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας – Γνωστική-κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ατραπός.

Δελλασούδας, Λ. (2005). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Διδακτική μαθητών με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα: Ατραπός.

Δερμιτζάκης, Μ., Ιωαννίδης, Β. (2004). Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού – Αξιοποίηση αρχών της προαγωγής της υγείας στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Τιμητικός Τόμος Λουκά Σπάρου*: 329-339.

Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38(4): 1025-1034.

Ζουπάνος, Γ. (2013). Εφηβεία. *Ιατρικός Κόσμος*, 13: 56-59.

Κουτσούμπας, Χ., Γιαννούλας, Α., Μερκούρης, Σ. (2010). Για μια ηθική των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας με τίτλο: *Ψηφιακές και διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση*: 1653-1664.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2011). *Σύγχρονα προβλήματα εφηβείας – Παιδαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ*, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο – Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.

Νόβα-Κατσούνη, Ν. (1998). *Κοινωνικοποίηση – Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Ομάδα αγωγής υγείας Β΄ Τάξη Γυμνασίου Δομοκού (2005). *Εφηβεία: Ένα συναρπαστικό ταξίδι*. Δομοκός: Γυμνάσιο Δομοκού.

Ρομποτή, Σ. (2004). *Εφηβεία*. Διαθέσιμο στο: www.systech.gr. Ανακτήθηκε στις 24/5/2013.

Φραγκάκη, Μ., Λιοναράκης, Α. (2009). Η κοινωνικο-πολιτική και ηθική διάσταση των ΤΠΕ μέσα από ένα εξ' αποστάσεως πολυμορφικό μοντέλο. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου με τίτλο: Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. 24-26 Απριλίου. Βόλος.

A Sex and Relationships Health Education project in a Greek senior high school

Δρ Βασιλική Ι. Παπαϊωάννου (Dr Vasiliki Papaioannou)

Εκπαιδευτικός ΠΕ06 (Αγγλικής Φιλολογίας) στο 10^ο Λύκειο Λάρισας

EFL teacher working for the Greek Ministry of Education

elpjc@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αυτό το άρθρο περιγράφει ένα πρόγραμμα Αγωγής Υγείας με θέμα 'Διαφυλικές σχέσεις και σεξουαλική αγωγή' που έλαβε χώρα σε ένα δημόσιο λύκειο της Λάρισας, το σχολικό έτος 2009-2010. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν εθελοντικά δεκαεννιά μαθητές – έφηβοι της δευτέρας τάξης του Ενιαίου Λυκείου υπό την καθοδήγηση δύο εκπαιδευτικών, ύστερα από σχετική έγκριση των αρμόδιων αρχών και φορέων και του συλλόγου διδασκόντων.

Το πρόγραμμα διήρκεσε περίπου 25 ώρες, λάμβανε χώρα μετά τη λήξη των μαθημάτων και αποτέλεσε μελέτη περίπτωσης. Ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους συμμετέχοντες στην αρχή, μέση και τέλος του προγράμματος προκειμένου να ανιχνευτούν οι ανάγκες των εφήβων στη σεξουαλική εκπαίδευση, η στάση και μέχρι τώρα πληροφόρησή τους για σεξουαλικά μεταδιδόμενες ασθένειες και ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη και να αξιολογηθεί το πρόγραμμα προκειμένου να βελτιωθεί την επόμενη σχολική χρονιά.

Με την εφαρμογή και αξιολόγηση παρόμοιων προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην σεξουαλική αγωγή των εφήβων στα λύκεια, κάτι που λείπει από το βασικό κορμό των μαθημάτων στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση. Παρόμοιες παρεμβάσεις οφείλουν να είναι ευπρόσδεκτες από τις εκπαιδευτικές κοινότητες και με τη βοήθεια ποικιλίας εκπαιδευτικών μεθόδων, βιβλιογραφίας, εκπαιδευτικής καθοδήγησης και εθελοντισμού στα πλαίσια καινοτόμων δράσεων, η συναισθηματική και σεξουαλική υγεία μαθητών – εφήβων μπορεί σημαντικά να βελτιωθεί μέσα από την ενημέρωση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *πρόγραμμα αγωγής υγείας, διαφυλικές σχέσεις, σεξουαλική αγωγή, μελέτη περίπτωσης, έφηβοι*

INTRODUCTION

While the prevalence of sex education courses in America's schools has grown substantially during the last several decades (Sabia 2006) the curricula for health education projects in Greek schools were only approved in 2002 by the Greek Pedagogical Institute (Γ2/6006/7-11-2001 and Φ11.2/818/78436/Γ1/25-7-2002) in relation to the then minister's decision (Γ2/43520/ΦΕΚ/543/τ.Β'1-5-2002) (Στάππα – Μουρτζίνη 2004). School projects in the area of Health Education have therefore been slowly increasing in Greek schools in the last decade. This is probably due to an urgent need to fill in gaps in education that are created within a school system which still does not adequately encourage or facilitate classroom interaction, student exchange of ideas, and group work -- particularly on issues closely related to adolescence. Such issues are usually discussed and taught in the context of biology lessons (Iwu et al. 2011) either by biology teachers or by teachers with an adjacent area of expertise.

It is likely that those teachers who work in the 'high uncertainty avoidance' Greek classroom might feel stressed, as they know they are expected to be the 'guru' with all the answers. If the answer is not given to students, this can be taken as a sign of weakness (Hofstede 1986:313). Greek teachers are in an even worse position, never having been trained for the recent, approved by the parliament changes (Law 3848/2010, (ΦΕΚ 71/19-05-2010),

3966/2011 (A' 118), 4024/2011 (A' 226), 4072/2012 (A' 86) which for the first time introduce the concept of teacher and teaching process evaluation in Greek schools and place 'the student' at the top of the educational hierarchy, encouraging teachers' lifelong learning (Νέο Σχολείο: πρώτα ο μαθητής 2010; Εγκύκλιος σχεδιασμού υλοποίησης προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων 2009-10). Health education projects may take some of the burden off teachers' shoulders, since they are based on the idea that teachers do not have the answers to all the problems. Rather, teachers can only suggest solutions to problems discussed, motivate students, increase awareness and critical thinking, and help students to work alone or in groups to find the answers themselves (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών 2012).

Students' expectations may create certain challenges or raise certain issues in this type of learning, and this paper discusses the importance of a health education project implemented in a senior high school of Greece (Ενιαίο Λύκειο) and attempts to evaluate it in the process (not the outcome). Although the creation of fixed evaluation methods in this type of projects may be an impossible task considering the diversity of communities served (Sriranganathan et al. 2010), we will show the principles and tools we used to meet the goals of our educational organisation.

LACK OF PREVIOUS RESEARCH IN HEALTH EDUCATION PROJECTS IN GREECE

Discussing the wide choice of school projects available in Greek primary and secondary education (stress, nutrition, or food disorder, bullying, antismoking & antiviolent behaviour, mourning etc.), Gerouki (2009) highlights an uneven distribution of teachers' choices when selecting a thematic unit for implementing Health Education Projects in the Greek elementary sector. Some of the factors which explain the lack of sex education in Greek schools include the Greek educational system, pragmatic and moral reasons on the teachers' part (Gerouki 2008) and other reasons possibly related to the conservative spirit still prevalent in Orthodox Greek families who remain faithful to the biblical and traditional norms regarding premarital sexual relations between men and women.

However, there have been changes in Greek society and especially in family relations lately (Cohen et al. 2007) and today's adolescents are allowed to date more than those of previous generations. Greek public high school system, however, has not facilitated the implementation of sex education programmes in the classrooms as a regular part of instruction for decades, even though this subject has been officially part of the Greek primary and secondary educational curriculum since 2008 (law 2817/14-3-2000 (ΦΕΚ 78, article 7, par. 6).

In Sweden 'society's acceptance of sexual activity among young people is high and responsible sexual relationships recognised to add quality to adolescent life' (Edgardh 2002:355). Health policies have been introduced in England and Wales in order to address sexual health concerns (Social Exclusion Unit 1999; National Assembly for Wales 2000; Nutbeam et al. 1987). In general, the sexual behaviour of young people has long been cause for concern (Piltcher 2005) especially about the increasing levels of sexually transmitted infections and high levels of teenage pregnancy (United Nations Children's fund 2001; Coleman and Testa 2007).

It is well documented and widely acclaimed that adolescent children receive sex education through family interactions before they reach their teenage years (Baldwin and Baranoski 1990), with parents usually serving as 'role models' by instilling values and beliefs in their children (Angera et al. 2008; Turnbull 2011; Turnbull et al. 2011) and with family members, friends and other peers playing varied roles within the information seeking behaviour of young people's sex and relationships (Powell 2008).

Comprehensive sex education has been supported by empirical studies conducted in a variety of countries as an effective approach to delaying and preventing adverse effects of premarital sexual behaviour (Thato et al. 2008:466). Sex education programmes need to be introduced in schools in order to reduce risk behaviors such as unprotected sex, to equip adolescents to make informed decisions about their personal sexual activity, to encourage their sense of responsibility, understanding and acceptance of sexual health ((Nakpodia

2012:36). However, although the majority of Greek parents (70%) believe that sex education should start before adolescence, 80% believe that the Greek school is not adequate to provide it (Kirana et al. 2007:265). In Cyprus it has been found that lack of formalised sex education (Lesta et al. 2008:244) ends up in limited and erroneous sexually transmitted infection knowledge as well as widespread negative stereotypes. Sex education should therefore also include the inculcation of moral principles and dispositions, while still allowing students the freedom to explore their own sexual preferences and ideals. Adolescents need to recognize sexual exploitation and to be aware of sexual and emotional abuse.

OBJECTIVES

Responding to the above needs, two young female teachers in a senior high school of Larissa, one of whom was the writer, decided to run a twenty-five hours annual school project about adolescent relations across sex and sex education. This was done outside the normal school hours, on a voluntary basis, out of educational interest, and the writer also received 40 hours preparatory training from the Hellenic Centre for infectious diseases control (K.E.E.L).

Twenty secondary schools in the wider area of Larissa were involved in the planning and implementation of Health Education projects in 2009-2010. These were based on experiential learning -- a mental and emotional stimulation of high and upper high school students' imagination and creativity through sharing experiences, and participating in activities such as research, observation, interviews, and creative composition.

The project was initially designed to meet the sex education needs of nineteen adolescents. Although parents play invaluable roles in educating their children about sexuality and relationships, we initially tried to identify students' knowledge of the basic facts of sex education, investigate areas susceptible to misunderstanding (e.g. how safe the withdrawal method is), evaluate ourselves in a different teaching approach, and make the project better for the following year. The project could in the future be implemented in other senior high schools in the wider area or as a cooperative project across several local schools or even include parents' help in its planning or implementation. According to Clarke (1982:51) careful monitoring of the teenagers' views and opinions can lead to more effective sex education in schools. So we first wanted to study Greek students' views and perceptions about sex education and relationships so that we could understand their way of thinking, uncover the principles on which their relationships with the other sex are based, and help them become aware of the dangers that sexually transmitted diseases pose before taking this research further.

METHODOLOGY

Questionnaires were the simplest, safest way to identify students' beliefs and feelings throughout the project. However, we also used other approaches in order to meet our project objectives, including ice breakers, experiential fun learning activities and workshops, brainstorming, theory distributed in the form of handouts (documentary materials from the Ministry of Education and other educational - counselling sources), power point presentations, discussion and reflection groups to develop argumentation skills and encourage assertiveness. We also encouraged the dissemination of findings via such media as school newspapers, personal blogs, local educational websites, exhibition of students' best art work on the school notice board, and so on. Twenty-four participants were initially selected via ballot as the participation rate was unexpectedly high in the second grade of Lykeio (year 11). Teenagers seem to realize that there is a great challenge in relationships between the sexes, and by helping them familiarize themselves with notions, words, definitions and ideas that initially sound strange, simple, or even funny we can help to demystify sex and give it its proper role in a healthy human life.

Twelve females and twelve male students were requested to fill in a questionnaire where they would prioritize the ten thematic units outlined in the educators' agenda numbering from one (first priority) to ten (last priority) according to their personal expectations and needs, rather than in the prescribed order. The thematic units were self-esteem (self-identity), active listening, social exclusion, contraception, biological gender and sex (gender equality and

relationships), making love/having sexual intercourse, maintaining/valuing friendship and interpersonal relations, human reproduction, sexually transmitted diseases, and puberty issues. The range was wide since we decided to associate sex education not only with biology but also with the wider scope and variety of useful personal and social issues that could be included. Students' views were also explored in order to identify their preferences and favorite subjects, in order to help us explain any possible (future) absences from the project. Students were also requested to fill in at least two time slots outside normal school hours when they would be available at the school premises and to explain in a few lines their expectations from the project. Because we had to reach an agreement about the hours the project would take place every second week, we produced a final list of nineteen students who had agreed to attend every second Wednesday from 2:00 - 3:30 p.m.

Students' attitudes towards the use of research to discover their students' favorite sexual themes were very favorable. As part of an evaluation case study, mini, open-ended questionnaires were distributed to all participants in the middle (February 2009) and end of the project (May 2009), and students' responses were analyzed using manual methods as the sample was small. Responses came from all students in the first two questionnaires and from only six students in the last one.

QUESTIONNAIRE ANALYSIS

Students' expectations (first questionnaire) were initially rather vague. Three categories of student interest were formulated as all answers nearly fell into them: Gaining knowledge, raising self-esteem, and learning new ways/types of communication and behaviour. Adolescents expressed a sincere interest in learning as many things as possible about friendship, interpersonal relations, sexual life, and problems related to the last. They wanted to gain knowledge and information beyond the curriculum (shown by the fact that they posed unexpected questions), understand issues related to puberty, and become aware of ways to protect themselves from sexually transmitted diseases. They also wanted to get to know themselves deeply, raise their self-esteem, and increase their self-confidence. Finally, our students wanted to understand other people's thinking and behaviour and develop healthier friendships and sexual relationships.

The second questionnaire was designed to help us realize whether there should be a shift of objectives and policies due to students' altering needs. When participants were asked to discuss what they had liked about the voluntary project they had been involved in so far, they generally replied positively. Initially they expressed a rather shallow adolescent argumentation (e.g. 'interesting class', 'everything was great', 'interesting conversation', 'we discuss issues easily', etc.). However, in their full answers students also highlighted the notions of 'unexpectedness' and 'newness' as far as the content was concerned and raised the positive issues of 'internal seeking', following/respecting common rules, expressing themselves freely through discussing issues of immediate concern, sharing experiences and questions, learning from each other, trusting each other when exchanging sensitive information, and building healthy interpersonal relationships and cooperation skills (with the help of team-building activities).

Among the things that participants liked less (as of February 2009) were having to split into two groups (of ten people) for practical reasons. They also commented on team discipline issues and on covering incredibly large territory in some sessions. Students also mentioned the incoherence in the frequency with which sessions had been organized (not always every second week, owing to strikes or bank holidays) and the lack of an educational (out of town) day trip as a motivation to keep them attending and an opportunity to learn something useful from experts. Although some students mentioned they would have liked more opportunities to exchange information within the group, only one felt intimidated by her encouragement to talk at some point.

When participants were asked whether the project had met their expectations so far they all admitted it had been a unique opportunity to exchange ideas which had enabled them to look at different sides of their own selves. Some of them reported that they were amazed because the team was friendlier than they had expected and they were getting along

unexpectedly well with classmates they didn't know before. This attitude was clearly depicted in one student's words:

'Now, I am not just learning; I am also having fun, which is great.' (Maria)

The answers to the third questionnaire (May 2009) gave us a complete picture of students' feelings about the project. Among the new things that the students reported they had learned were gender biological and social differences, society's perceptions of the different genders, sexually transmitted diseases, contraception, interpersonal relations, and self-esteem. Students admitted that they learnt better how their body and sexual organs worked and how to appreciate their body image and a large number of teenagers liked best the aspect of the course that covered relationships with the opposite sex.

Asked to recall their favourite moments from the sessions, students mentioned the art work the group had made and presented, titled 'what is love in my opinion', the role-playing sessions about types of behaviour (e.g. aggressive, assertive etc.), the games we played (e.g. funny active listening tasks), and talking and writing about the advantages and strengths of other people.

Students' feelings at the end of the project reflected their increased knowledge and appreciation of their body. It is worth mentioning that students were punctual in our weekly meetings throughout the year, even though they were participating on a voluntary basis. Most students recommended this unique experience to other students in the following year, not only for the information gained but also for the opportunity to share and discuss things that are still considered of low importance in a Greek school context.

STRENGTHS AND WEAKNESSES OF THE PROJECT

The project was a brief interlude during the school curriculum so it was not a long enough period to effectively relate such serious material, fulfill set objectives and cover the broad spectrum of sex education.

October and November 2009 were the months for team-building activities, after a mutually agreed contract based on five students' expectations. We tried to keep in mind that teaching skills such as communication and interpersonal relations are very important for the emotional health of children (Mishara & Ystgaard 2000:4) and consequently for the success of the project.

Self-confidence was a major theme in the project, since our perception of ourselves has an enormous impact on how others perceive us. In this area, perception is reality; the more self-confident we are, the more likely it is we will succeed and adolescents need to become aware of this. Although many of the factors affecting self-confidence are beyond our control, there are a number of things we can consciously do to get the mental edge we need to reach our potential.

The issue of equal rights to sex education for both sexes was supported throughout the project, since the group was gender inclusive. Students were not taught only what is necessary to know for their own gender. The whole process familiarized them with the opposite sex and helped them to overcome embarrassment when discussing delicate issues. Students were taught the correct terms for the reproductive system, sexually transmitted diseases, and contraceptives, rather than the 'street language'. Myths surrounding sexual intercourse were dispelled, such as not being able to get pregnant the first time.

Teenagers had some difficulty accepting abstinence as a means of preventing sexual problems in their lives. And because some of them had already become sexually active before the implementation of the project, it was not easy to persuade them to practice safe sex, since they had reported experiencing more pleasure without using contraception and were bombarded with negative and inaccurate sexual messages from the media and their peers. However, we felt it was important for teenagers to know that there are pitfalls to becoming sexually active without thinking it through and taking precautionary steps.

We sometimes caught ourselves struggling with personal 'conflicts, tensions and anxieties' (Oladepo & Akintayo 1991:220) as well as importing our own beliefs and morals

into the subject matter rather than sticking with the facts in the set literature. It was sometimes difficult for both of us to answer questions without bringing up personal feelings and experiences and adopting conservative parental or teacher attitudes, especially as we were concerned that our opinions might be reported to the students' parents and friends.

Furthermore, the students who were willing to participate in this project were the ones who were keeping the lines of communication open with their parents on multiple levels. Parents who thought that the subject of sex education was inappropriate for adolescents did not allow their children to participate. So, in the end, the project addressed adolescents who seemed to know a lot about the subject, owing to a healthy communication with their parents.

Dissemination of findings at the end of the project included presentation of student artwork related to the topic. The physical, emotional, sexy, risky, sensitive, romantic, messy, enjoyable, and recreational aspects of love were depicted in students' artwork which was hung on the main noticeboard at the entrance of the school premises. This regrettably caused some annoyance to school staff who were not familiar with the content of the project and thought it was inappropriate, even though they had given their full consent to it at the beginning of the year. The artwork was therefore immediately removed from the noticeboard in order to avoid confrontation in the staff room.

CONCLUSION

This article attempted to evaluate a sex education project implemented in a public upper-high school in mainland, Greece and discussed strengths and weaknesses in its process, as reflected in students' answers to three open-ended questionnaires. It has been an effort to raise awareness about the issues that facilitate and prohibit the implementation of similar Health Education projects in a Greek school context -- projects which are desirable in the light of the wide range of sexual-health-related problems and unplanned pregnancies affecting the young population in Greece and other developing countries (Edet, 1991; Mellanby et al. 1992) nowadays.

Although Greek teenagers tend to undervalue discussion of sex, there is a growing recognition that a healthy interaction between males and females is essential if young people are to help each other grow biologically, sentimentally, and socially. Stereotypical views about the sexes with strong conservative elements are still deeply rooted in collective Greek society (Hofstede & Hofstede 2005) and are frequently imposed on teenagers, though, thankfully, they seem to be gradually reducing from generation to generation. Gender inclusive health education projects and their evaluation can help towards that direction and the role of school should be capitalised in providing sex education (Alexander & Jorgensen 1983:324) responding to the unequivocal request of young men and women for school-based sexuality education that will meet their needs in a more satisfactory way than it does at present (Fakinos 2010).

REFERENCES

Alexander JS and Jorgensen SR. (1983). Sex education for early adolescents: a study of parents and students, *Journal of Early Adolescence*, 3(4): 315–325.

«Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος επιλογής «Αγωγή Υγείας – Πρώτες Βοήθειες» της Α΄ Τάξης ημερησίων ΕΠΑ.Λ.», Αθήνα, Αριθ. Πρωτ. 100579/Γ2, 04-09-2012, ΦΕΚ 2499 Β΄

Angera JJ, Brookins – Fisher J and Inungu NJ. (2008). An investigation of parent – child communication about sexuality. *American Journal of Sexuality Education*, 3(2):165–181.

Baldwin E and Baranoski M. (1990). Family interaction and sex education in the home. *Adolescence*, 25: 573–581.

Clarke L. (1982). Teenage views of sex education. *Health Education Journal*, 41(2): 47–51.

Cohen S, Crawford K, Guillari S, Michailidou M, Mouriki A, Spyrou S, et al. (2007). *Family diversity: A guide for teachers*. Cyprus, Nicosia.

- Coleman L and Testa A. (2007). Sexual health knowledge, attitudes and behaviours among an ethnically diverse sample of young people in the UK. *Health Education Journal*, 66(1): 68–81.
- Edet E. (1991). The role of sex education in adolescent pregnancy. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 111: 17–18.
- Edgardh K. (2002). Adolescent sexual health in Sweden. *Sexually transmitted Infections*, 78: 352–356.
- Fakinos M. (2010). Sexuality education in Greek schools: student experiences and recommendations. *Electronic Journal of Human Sexuality*, 13. www.ejhs.org (2010, ανακτήθηκε στις 4 Μαρτίου 2013).
- Gerouki M. (2009). Innovations on hold: sex education in the Greek primary schools. *Health Education*, 109(1): 49–65.
- Gerouki M. (2008). Pushed to the margins – sex and relationships in Greek primary textbooks. *Sex Education* 8(3): 329–343.
- Hofstede, G. (1986). Cultural Differences in Teaching and Learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3): 301–320.
- Hofstede G. and Hofstede J. (2005). *Cultures and organizations: software of the mind*, New York: McGraw-Hill.
- Iwu, RU, Onoja, AI, Ijioma, BC, Ngummah, MO and Egeruoh AS. (2011). The Integration of sexuality Education in secondary school biology curriculum for sustainable development. *International Journal of Science and Technology Education Research*, 2(4): 62–66.
- Kirana PS, Nakopoulou E, Akrita I and Papaharitou, S. (2007). Parents’ attitudes and health promoters’ views concerning adolescents’ sexual education. *Sex Education*, 7(3): 265–276.
- Lesta S, Stalo VL and Essén B. (2008). Young Cypriots on sex education: sources and adequacy of information received on sexuality issues. *Sex Education*, 8(2): 237–246.
- Mellanby A, Phelps F, Lawrence C and Tripp JH. (1992). Teenagers and the risks of sexually transmitted diseases: a need for the provision of balanced information. *Genitourin Med.* 68: 241–244.
- Mishara BL and Ystgaard M. (2000). Exploring the potential for primary prevention: evaluation of the best friends international reaching young people pilot programme in Denmark. *Crisis*, 21(1): 4–7.
- Nakpodia ED. (2012). The relevance of sex education in secondary school curricula in Abraka Metropolis, Delta State, Nigeria. *Scholarly Journal of Business Administration*, 2(2): 36–41.
- National Assembly for Wales. (2000). *A strategic framework for promoting sexual health in Wales*, Cardiff National Assembly for Wales, pp: 1–21.
- ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: πρώτα ο μαθητής, Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Nutbeam D, Clarkson J, Phillips K, Everett, V. Hill A and Catford J. (1987). The health-promoting school: organisation and policy development in Welsh secondary schools. *Health Education Journal*, 46(3): 109–115.
- Oladejo O and Akintayo T. (1991). Secondary school teachers’ viewpoint on sex education. *The Journal of the Royal Society for the promotion of health*, 111: 216–220.
- Piltcher J. (2005). School sex education: policy and practice in England 1870 to 2000. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 5(2): 153–170.
- Powell E. (2008). Young people’s use of friends and family for sex and relationships information and advice. *Sex Education*, 8(3):289–302.
- Sabia, JJ. (2006). Does Sex Education affect adolescent sexual behaviors and health? *Journal of Policy Analysis and Management*, 25(4): 783–802.
- Social Exclusion Unit. (1999). *Teenage Pregnancy Cm 4342*. London: The Stationery Office

Στάππα – Μουρτζίνη Μ. (2004). *Αγωγή Υγείας: Βασικές Αρχές – Σχεδιασμός Προγράμματος*, Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς α/θμιας και β/θμιας εκπ/σης, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: ΟΕΔΒ, pp: 1–85.

<http://www.doe.gr/2010/neosxoleio.pdf> (2010, ανακτήθηκε στις 4 Μαρτίου 2013).

Stiranganathan G, Jaworsky D, Larkin J, Flicker S, Cambell L, Flynn S, Janssen J and Erlich L. (2010). Peer sexual health education: interventions for effective programme evaluation. *Health Education Journal*, 71: 62–71.

Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων για το σχολικό έτος 2009-10, αρ. πρωτ. 81687/Γ7, 09/07/2009, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Δ/ση Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων.

Turnbull T. (2011). Sex and relationship education in British families: How do we move forward? *Education and Health*, 29(2): 35–37.

Turnbull T, van Wersch A and van Schaik P. (2011). Parents as educators of sex and relationship education: the role for effective communication in British families. *Health Education Journal*, 70(3): 240–248.

Thato T et al. (2008). Effects of the culturally sensitive comprehensive sex education programme among Thai secondary school students. *Journal of Advanced Nursing*, 62(4): 457–69.

United Nations Children's Fund (2001). A league table of teenage births in rich nations. *Innocenti Report Card*. Florence: Unicef, Innocenti Research Centre, 3: 1–36.