

ΠΟΛΛΑΠΛΟΙ ΤΥΠΟΙ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

MULTIPLE INTELLIGENCES AND ANCIENT GREEK: DESIGN AND ORGANIZATION OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION

Χριστίνα Γκορτσά
Εκπαιδευτικός (ΠΕ02-Φιλολόγος)
Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α.
chrgkorts@gmail.com

Περίληψη

Κεντρική στόχευση του νέου Προγράμματος Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία του μαθήματος σε επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού και εκπαιδευτικής πράξης στο πλαίσιο της προσπάθειας αλλαγής της αρνητικής στάσης των μαθητών απέναντι στα Αρχαία Ελληνικά. Στο παρόν άρθρο, λοιπόν, προτείνεται ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στη βάση της θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης του Howard Gardner. Συγκεκριμένα, προτείνεται η διαφοροποίηση της διαδικασίας μάθησης, του τρόπου δηλαδή που ο μαθητής επεξεργάζεται και κατανοεί το περιεχόμενο του μαθήματος με βάση το προφίλ νοημοσύνης του.

Λέξεις κλειδιά

Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης, Αρχαία Ελληνικά, διαφοροποιημένη διδασκαλία, σχεδιασμός διδασκαλίας, προφίλ νοημοσύνης.

Abstract

The main aim of the new Ancient Greek Language Programme in High School is the differentiated instruction of the lesson both at a teaching design and educational practice level as part of the attempt to change students' negative attitudes towards Ancient Greek. This article proposes the design and organization of Ancient Greek Language instruction based on Howard Gardner's theory of Multiple Intelligences. In particular, the proposal is to differentiate the learning process, the way the student processes and understands the content of the course based on his/her intelligence profile.

Key words

Multiple Intelligences, Ancient Greek, differentiated instruction, instructional design, intelligence profile.

0. Εισαγωγή

Παρά τις όποιες αμφισβητήσεις διατυπώνονται κατά καιρούς σχετικά με την αναγκαιότητα διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στο πλαίσιο της υλιστικής κατεύθυνσης της σύγχρονης εποχής (Finley, 1996, Romilly & Vernant, 2002: 30), το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών εξακολουθεί να κατέχει κεντρική θέση στο Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου. Το γεγονός αυτό μαρτυρεί ότι η παιδευτική αξία των Αρχαίων Ελληνικών εξακολουθεί να αναγνωρίζεται, τουλάχιστον από τους πολλούς (Γκλαβιάς & Καραγεωργίου, 2007).

Είναι, λοιπόν, δεδομένη η θέση του μαθήματος στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα του Γυμνασίου, όχι όμως και στη συνείδηση της πλειονότητας των μαθητών. Στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο δίνονται οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, ώστε - όπως σημειώνεται χαρακτηριστικά - *“να πάψουν οι μαθητές και οι μαθήτριες να αντιμετωπίζουν με απέχθεια τα ΑΕ”* (Π.Σ., 2011α: 9). Η στάση αυτή των - περισσότερων τουλάχιστον - μαθητών απέναντι στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών αποκαλύπτει τον πυρήνα του προβλήματος: απουσία κινήτρων μάθησης (Κελπανίδης, 2009, Ο.Ε.Π.ΕΚ., 2008: 10, Ποιμενίδου, 2011, Ρίζου, 2011α, β).

Προϋπόθεση εκδήλωσης κινήτρων μάθησης είναι τα περιεχόμενα μάθησης να έχουν σημασία και να ενδιαφέρουν το μαθητή. *“Δεδομένου ότι όλα τα περιεχόμενα δεν ενδιαφέρουν - τουλάχιστον προς το παρόν - τον μαθητή, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να τα πλησιάσει στον ορίζοντα μάθησης του μαθητή, επιστρατεύοντας ποικίλα μέσα και τρόπους, ώστε να προκαλέσει το ενδιαφέρον του για μάθηση”* (Βρεττός, 1988α: 55). Ένας από αυτούς τους τρόπους είναι και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, δηλαδή η προσαρμογή ενός ή περισσότερων στοιχείων της διδασκαλίας σε ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά των μαθητών.

Σύμφωνα με τη θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης (Π.Τ.Ν.) τα άτομα διαφέρουν ως προς το προφίλ νοημοσύνης τους, που καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο οργανώνουν τη σκέψη τους. Τη θεωρία διατύπωσε ο Howard Gardner, αναπτυξιακός ψυχολόγος, το 1983 στο βιβλίο του *Frames of mind*. Υποστήριξε ότι η νοημοσύνη του ανθρώπου δεν είναι ενιαία αλλά αποτελείται από πολλαπλά νοητικά συστήματα (*modality view*) ή αλλιώς *τύπους νοημοσύνης*, οι οποίοι είναι τουλάχιστον οκτώ: γλωσσική, μουσική, λογικο-μαθηματική, χωρική, σωματική-κινησθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική και οικολογική/φυσιογνωστική νοημοσύνη. Σύμφωνα

με τον Gardner κάθε άνθρωπος μέσα στο πλαίσιο ποικίλων πολιτισμικών περιβαλλόντων και ανάλογα με τις εμπειρίες που βιώνει, αναπτύσσει τους τύπους νοημοσύνης σε διαφορετικό βαθμό διαμορφώνοντας τελικά ένα μοναδικό προφίλ νοημοσύνης. Με τον τρόπο αυτό προκύπτει η διαφορετικότητα μεταξύ των ατόμων, καθώς, αν και όλοι έχουν εκ φύσεως το ίδιο φάσμα τύπων νοημοσύνης - όπως αυτό διαμορφώθηκε στην πορεία της εξέλιξης του ανθρώπινου είδους - ωστόσο, δε διαθέτουν αυτούς τους τύπους νοημοσύνης ανεπτυγμένους στον ίδιο βαθμό. Όπως αναφέρει ο ίδιος ο Gardner (2001), *“όλοι διαθέτουμε αυτές τις νοημοσύνες, αλλά ούτε δύο από εμάς - ούτε καν δύο μονοζυγωτικοί δίδυμοι - δε διαθέτουμε στον ίδιο βαθμό τις νοημοσύνες στην ίδια στιγμή”*.

Αν και ο Gardner δε συνέλαβε τη θεωρία των Π.Τ.Ν. για εκπαιδευτικούς σκοπούς, αυτή τελικά εφαρμόστηκε στην εκπαίδευση με ποικίλους τρόπους (Armstrong, 2009: 199-206, Campbell, 1997, Campbell & Campbell, 2000, Chen et al., 2009, Christodoulou & Kunkel, 2009, Hoerr, 2000, Kunkel, 2007), καθώς ανταποκρίνεται στο βασικό αίτημα της σύγχρονης εποχής για διαφοροποίηση της διδασκαλίας και προσαρμογή της στον ιδιαίτερο τρόπο μάθησης κάθε ατόμου. Η ανάγκη διαφοροποίησης της διδασκαλίας προβάλλει πλέον επιτακτική και στη χώρα μας. Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών τονίζεται ότι, εφόσον δε μαθαίνουν όλοι οι μαθητές με τον ίδιο τρόπο, η διδασκαλία πρέπει να είναι διαφοροποιημένη (Π.Σ., 2011α: 5).

1. Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας

Ο Howard Gardner (στο Siegel & Shaughnessy, 1994: 564) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι το μεγαλύτερο λάθος που γινόταν στη διδασκαλία κατά τους προηγούμενους αιώνες ήταν η αντιμετώπιση όλων των παιδιών ως παραλλαγών του ίδιου ατόμου, ώστε οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ικανοποιημένοι διδάσκοντας τους μαθητές τα ίδια θέματα με τον ίδιο τρόπο. Η παρατήρηση αυτή στηρίζεται στη διαπίστωση της διαφορετικότητας του ατόμου και στη συνειδητοποίηση της ανάγκης σεβασμού αυτής, καθώς ο πολύπλοκος πολιτισμός στον οποίο ζούμε, αναπτύσσεται και προοδεύει με την ποικιλία και την διαφορετικότητα των ατόμων (Καψάλης & Νημά, 2008: 213).

Επομένως, στην εκπαίδευση κάθε διδακτική ενέργεια για να είναι αποτελεσματική πρέπει να λαμβάνει υπ' όψιν τις ατομικές διαφορές (Παρασκευόπουλος, 1994: 22), πρέπει δηλαδή να είναι διαφοροποιημένη. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση που βασίζεται στην αναγνώριση της μοναδικότητας και ετερότητας κάθε μαθητή (Stradling & Saunders, 1993). Θεμελιώνεται στη θεωρία του εποικοδομισμού, σύμφωνα με την οποία η μάθηση είναι διαδικασία οικοδόμησης προσωπικού νοήματος, άρα εξαρτάται και διαμορφώνεται από τα ιδιαίτερα γνωρίσματα κάθε ατόμου (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2006α: 61). Στόχος της διαφοροποίησης

είναι η προσαρμογή του γνωστικού αντικειμένου στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2004: 287), η δημιουργία διαφορετικών 'μαθησιακών δρόμων' για την κατάκτηση της γνώσης (Stradling & Saunders, 1993 Tomlinson, 2015).

Η διαφοροποίηση διακρίνεται σε οργανωτική και διδακτική. Η οργανωτική διαφοροποίηση αναφέρεται στην οργάνωση των μαθητών σε ομοιογενή σώματα, ενώ η διδακτική διαφοροποίηση αναφέρεται στη διαφοροποίηση δομικών στοιχείων της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2008α: 48). Το σχολικό σύστημα έχει αποκλείσει τις επιλογές των ομοιογενών σχολείων, τάξεων ή τμημάτων και βάσει παιδαγωγικών, ψυχολογικών και κοινωνικο-πολιτικών κριτηρίων έχει επιλέξει τη συνεκπαίδευση των μαθητών στα ανομοιογενή τμήματα του ενιαίου σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό το αίτημα της διαφοροποίησης μετατοπίζεται από την οργανωτική διαφοροποίηση, στη διδακτική τόσο του κοινού Αναλυτικού Προγράμματος (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 112, Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1998: 31) όσο και της καθημερινής διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2008α: 54) με σκοπό την προσαρμογή στην ατομικότητα κάθε μαθητή.

Ο εκπαιδευτικός προγραμματίζει και σχεδιάζει την πορεία της διδασκαλίας, αφού πρώτα προσμετρήσει όλες τις πληροφορίες που αφορούν στους μαθητές του (Hall, 2002: 2, Κοσσυβάκη, 2006: 142). Μάλιστα υποστηρίζεται ότι είναι πολύ πιο αποτελεσματικό να λαμβάνεται εξ αρχής υπ' όψιν η διαφορετικότητα των αναγκών των μαθητών μιας τάξης στο πλαίσιο μιας οργανωμένης και συνολικά σχεδιασμένης διδασκαλίας και όχι κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hart, 1992).

Έχοντας 'διαγνώσει' τις ατομικές διαφορές των μαθητών του, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αξιοποιήσει τα δεδομένα της αξιολόγησης και να διαφοροποιήσει - λαμβάνοντας υπ' όψιν ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά των μαθητών του - ένα ή περισσότερα στοιχεία της διδασκαλίας (Tomlinson, 2000: 2-3 2004: 22 2015: 17-18):

- i) Το περιεχόμενο της διδασκαλίας (content): Το περιεχόμενο περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις έννοιες και τις δεξιότητες που ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να μάθουν οι μαθητές, καθώς και τα υλικά ή τους μηχανισμούς μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η μάθηση.
- ii) Τη διαδικασία μάθησης (process): Η διαδικασία περιγράφει τις δραστηριότητες που έχουν οργανωθεί με σκοπό να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν τις βασικές δεξιότητες, για να κατανοήσουν τις ουσιαστικές ιδέες και πληροφορίες.
- iii) Το μαθησιακό αποτέλεσμα (product): Το αποτέλεσμα είναι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές δείχνουν τι έμαθαν και πώς μπορούν να διευρύνουν περαιτέρω αυτό που έμαθαν.
- iv) Το μαθησιακό περιβάλλον (learning environment): Το περιβάλλον περιλαμβάνει οτιδήποτε σχετίζεται με το χώρο όπου διεξάγεται η μάθηση και την οργάνωσή του, π.χ. συνθήκες, διάταξη, υλικά κ.τ.λ..

Η διαφοροποίηση, λοιπόν, αφορά (Αργυρόπουλος, 2013: 39-42 Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1998: 29-30, 2006β: 12-14):

- i) Στο περιεχόμενο, το 'τί' της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός, χωρίς να αλλάζει τον μαθησιακό στόχο, προσφέρει στον μαθητή τη δυνατότητα της επιλογής με βάση την ετερότητά του.
- ii) Στη διαδικασία μάθησης, το 'πώς' της διδασκαλίας. Διαφοροποιείται ο τρόπος που ο μαθητής επεξεργάζεται και κατανοεί το περιεχόμενο του μαθήματος. Διαφορετικοί μαθητές "μπορούν να καλύψουν το ίδιο περιεχόμενο και με επιτυχία να εκτελέσουν την ίδια εργασία στο ίδιο επίπεδο, αλλά με διαφορετικούς τρόπους και εφαρμόζοντας διαφορετικό τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών" (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1998: 29 2006β: 13). Ο εκπαιδευτικός φροντίζει να συνδέει το περιεχόμενο του μαθήματος με άλλα γνωστά στους μαθητές θέματα.
- iii) Στο μαθησιακό αποτέλεσμα, το 'προϊόν' της μάθησης. Οι μαθητές, δηλαδή, επιλέγουν τον τρόπο με τον οποίο επιδεικνύουν τι έχουν μάθει.
- iv) Στο μαθησιακό περιβάλλον. Το περιβάλλον όπου πραγματοποιείται η διδασκαλία είναι δυνατό να αναδιοργανώνεται, να εμπλουτίζεται και να προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών.

Ορισμένες βασικές αρχές που διέπουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι οι εξής (Tomlinson, 2004: 19-27):

- α) ο εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στα ουσιώδη,
- β) η αξιολόγηση και η διδασκαλία είναι αλληλένδετες,
- γ) όλοι οι μαθητές συμμετέχουν σε αξιολογη εργασία,
- δ) ο εκπαιδευτικός προωθεί τόσο την ομαδική όσο και την ατομική εργασία.

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι πλέον ο παροχέας της σχολικής γνώσης. Ο κύριος ρόλος του είναι να 'διαβάζει' τους μαθητές του και να μετατρέπει την τάξη του σε ένα σωστά οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο διαφοροποιημένων μαθησιακών δραστηριοτήτων διερευνητικής φύσης, οργανωμένων μαθητοκεντρικά και στηριγμένων στην αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης (Ματσαγούρας, 2008α: 86).

2. Προτάσεις εφαρμογής της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στη Διδασκαλία

Οι συνεργάτες του Gardner αρχικά (Armstrong, 2009, Campbell et al., 1996, Lazear, 1991) και αργότερα ο ίδιος ο Gardner (1993, 1999a-c, 2006), πρότειναν ορισμένες πρακτικές για την εφαρμογή της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στην εκπαίδευση και την προώθηση της διαδικασίας της μάθησης.

Συγκεκριμένα, ο Gardner (1999a: 169-172) προτείνει στην εκπαιδευτική διαδικασία να αξιοποιούνται οι *πύλες εισόδου* (*entry points*), δηλαδή δίοδοι, πρακτικές που οδηγούν στην ενεργοποίηση των κυρίαρχων τύπων νοημοσύνης του μαθητή και στη διασύνδεση με τα κεντρικά θέματα του σχολικού προγράμματος. Μια δεύτερη διδακτική πρόταση του Gardner (1999a: 172-3, 177) είναι η χρήση αναλογιών, μεταφορών και παραδειγμάτων που πρέπει να συνοδεύουν τις *πύλες εισόδου*, καθώς ενεργοποιούν το ενδιαφέρον του μαθητή οδηγώντας τον σε βαθύτερη διερεύνηση και κατανόηση των υπό μελέτη θεμάτων. Η τρίτη διδακτική πρόταση του Gardner (1999a: 173-9, 1999b) αφορά στη *διείσδυση στον πυρήνα ενός θέματος*, δηλαδή σκοπός είναι ο μαθητής να εντοπίσει την κεντρική ιδέα ενός θέματος, ώστε τελικά να το κατανοήσει σε βάθος. Γι' αυτό άλλωστε και προτείνει (Gardner, 1999c) η εκπαίδευση να εστιάζει σε ορισμένα σημαντικά για την ανθρωπότητα θέματα, που είναι δυνατό να συνδεθούν με ευρύτερα θέματα πολλών επιστημονικών κλάδων και παράλληλα να μειωθεί η ποσότητα της διδακτέας ύλης. Η *διείσδυση στον πυρήνα ενός θέματος* και επομένως η κατανόησή του επιτυγχάνεται, σύμφωνα με τον Gardner, μέσα από τις *πολλαπλές αναπαραστάσεις του περιεχομένου* (*multiple representations of content*). Αυτό σημαίνει ότι το προς διερεύνηση θέμα πρέπει να παρουσιάζεται στους μαθητές με πολλούς τρόπους, ώστε να είναι δυνατή η κατανόησή του από όλους, ανάλογα με το προφίλ νοημοσύνης που ο καθένας διαθέτει και επιπλέον να ενεργοποιούνται και οι λιγότερο ανεπτυγμένοι τύποι νοημοσύνης.

Με την εφαρμογή της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στη διδασκαλία, επιδιώκεται (Gardner & Hatch, 1989) η διευκόλυνση της διαδικασίας μάθησης για όλους τους μαθητές και όχι μόνο για τους 'καλούς', καθώς λαμβάνονται υπ' όψιν οι ατομικές διαφορές των μαθητών και η διδασκαλία εξατομικεύεται. Το πρώτο βήμα επομένως, στη διαδικασία εκπαίδευσης ενός ατόμου πρέπει να είναι η προσπάθεια προσδιορισμού των περισσότερο ανεπτυγμένων τύπων νοημοσύνης, οι οποίοι μπορούν να αποτελέσουν το μέσο κατανόησης ενός περιεχομένου κατά τρόπο προσιτό κι ελκυστικό (Gardner, 2010: 426). Παράλληλα, οι πολλαπλές αναπαραστάσεις του ίδιου περιεχομένου, μπορούν να ενισχύσουν τους αδύναμους τύπους νοημοσύνης (Φλουρής, 2006β: 131) και τελικά να συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της μάθησης.

2.1. Προσδιορισμός και αξιολόγηση προφίλ νοημοσύνης του μαθητή

Ο προσδιορισμός και η αξιολόγηση των διανοητικών δυνάμεων και αδυναμιών του κάθε μαθητή χωριστά αποτελεί προϋπόθεση επιτυχούς σχεδιασμού της διδασκαλίας, καθώς καθίσταται δυνατή η προσαρμογή της στις ικανότητες και στις ανάγκες των εκάστοτε μαθητών. Ωστόσο, ο Gardner (1999a: 138-9, 2010: 483) επισημαίνει πως η επινόηση μεθόδων προσδιορισμού και αξιολόγησης του προφίλ νοημοσύνης ενός ατόμου δεν είναι εύκολη υπόθεση, ενώ εκφράζει την ανησυχία του για το γεγονός ότι πολύ εύκολα συχνά τυποποιούνται και εμπορευματοποιούνται προγράμματα 'ανεπιφύλακτης αξιολόγησης'.

Οι παραδοσιακές μετρήσεις νοημοσύνης του τύπου ‘μολύβι-χαρτί’, κατά τις οποίες το άτομο καλείται να δώσει σε σύντομο χρονικό διάστημα μία και μοναδική απάντηση, ουσιαστικά αξιολογούν γλωσσικές, λογικο-μαθηματικές και ως ένα βαθμό κοινωνικές δεξιότητες αφήνοντας κατά μέρος άλλους τύπους νοημοσύνης. Στη θέση αυτών των τυποποιημένων τεστ ο Gardner προτείνει τη μέθοδο της παρατήρησης της δραστηριότητας του ατόμου μέσα σε ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, ανάλογο της ηλικίας, της καλλιέργειας και των πολιτισμικών του καταβολών (Gardner, 1993: 31-32, 1999a: 135-8). Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατή η παρακολούθηση της ανάπτυξης των τύπων νοημοσύνης και ο προσδιορισμός του προφίλ νοημοσύνης ενός ατόμου σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Αν και πρόκειται για μια χρονοβόρα διαδικασία συγκριτικά με τα τυποποιημένα τεστ μέτρησης της ευφυΐας, ωστόσο είναι αποκαλυπτική σχετικά με το “ποιες κατευθύνσεις έχει ήδη πάρει το άτομο, ποιες κατευθύνσεις δείχνουν να προσφέρονται περισσότερο για ανάπτυξη, ποιες δεν περικλείουν ιδιαίτερες δυνατότητες ή παρουσιάζουν κάποιες αντικειμενικές δυσκολίες” (Gardner, 2010: 486).

Ο Armstrong προτείνει, επίσης, την παρατήρηση ως την καταλληλότερη μέθοδο αξιολόγησης των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης κάθε μαθητή. Επισημαίνει, μάλιστα, πως ιδιαίτερα αποκαλυπτική μπορεί να είναι η παρατήρηση της μη αποδεκτής συμπεριφοράς του μαθητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος στην τάξη. Για παράδειγμα, ο μαθητής που έχει ιδιαίτερα ανεπτυγμένη τη γλωσσική νοημοσύνη μιλά χωρίς να του δοθεί ο λόγος, ο μαθητής που σκισάρει αφηρημένα ή ονειροπολεί, έχει ανεπτυγμένη τη χωρική νοημοσύνη, κ.τ.λ. Ακόμα, σε χρήσιμα συμπεράσματα μπορεί να οδηγήσει η παρατήρηση σχετικά με το τι επιλέγουν οι μαθητές να κάνουν, όταν έχουν ελεύθερο χρόνο ή όταν έχουν τη δυνατότητα επιλογών μεταξύ διαφορετικών δραστηριοτήτων (Armstrong, 2009: 34).

Ο Armstrong συμβουλεύει τον εκπαιδευτικό να καταγράφει τις παρατηρήσεις του. Μάλιστα, για την καλύτερη οργάνωση της δουλειάς του, προτείνει τη χρήση λίστας ελέγχου (checklist) των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης των μαθητών, τονίζοντας πως σε καμιά περίπτωση δεν αποτελεί τεστ αξιολόγησης (Armstrong, 2009: 35-39 βλ. και Armstrong, 1993).

3. Σχεδιασμός Διδασκαλίας οι νέες κατευθύνσεις της διδακτικής μεθοδολογίας

Η συστηματική διδασκαλία ως συνειδητή και σκόπιμη ενέργεια προϋποθέτει σχεδιασμό. Ο όρος *σχεδιασμός διδασκαλίας* (*instructional design*) αναφέρεται στην ‘επί χάρτου’ οργάνωση της διδασκαλίας από τον διδάσκοντα. Η διαδικασία αυτή προηγείται της συνάντησης του δασκάλου με τον μαθητή και συνιστά ουσιαστικό τμήμα της διδασκαλίας, καθώς προετοιμάζει τη συνάντηση των δύο κυρίων παραγόντων της και οργανώνει την αλληλόδρασή τους (Φουντοπούλου, 2010: 146).

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας αποτυπώνεται στο *σχέδιο διδασκαλίας* ή αλλιώς *σχέδιο μαθήματος* (*lesson plan*), που καθορίζεται από συγκεκριμένο διδακτικό μοντέλο και στηρίζεται σε ορισμένη θεωρία για τη μάθηση ή την κοινωνικο-παιδαγωγική αποστολή του σχολείου, η οποία επιχειρείται να υλοποιηθεί μέσα από την κατάλληλη οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 319). Το *σχέδιο διδασκαλίας* ή *σχέδιο μαθήματος* προσδιορίζει τα κύρια δομικά στοιχεία της διδασκαλίας (μέθοδο, πορεία, στάδια, μορφή, μέσα) με γνώμονα την υλοποίηση του εκάστοτε διδακτικού σκοπού και των στόχων. Οι παράγοντες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν από τον εκπαιδευτικό για την κατάρτιση ενός αποτελεσματικού σχεδίου διδασκαλίας είναι (Φουντοπούλου, 2010: 145-146): α) επιστημονικοί-γνωστικοί (π.χ. φυσιογνωμία γνωστικού αντικείμενου, σύνδεση προηγούμενης γνώσης με την επόμενη), β) παιδαγωγικοί (π.χ. βαθμός αυτενέργειας μαθητών), γ) ψυχολογικοί (π.χ. προσδοκίες μαθητών), δ) κανονιστικοί-θεσμικοί (π.χ. Α.Π.Σ., Δ.Ε.Π.Π.Σ. μαθήματος).

Ένα σχέδιο μαθήματος πρέπει να εκπονείται στη βάση των κατευθύνσεων της σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας. Μεταξύ άλλων τονίζονται τα εξής (Minder, στο Φουντοπούλου, 2010: 34-35):

- Η έμφαση δίνεται στον μαθητή ως ενεργό υποκείμενο της μάθησης παρά στον δάσκαλο ως διανομέα της γνώσης.
- Παρατηρείται τάση να καταργηθούν οι φραγμοί ανάμεσα στους κλάδους της γνώσης και να ευνοηθούν οι ολιστικές δεξιότητες, σε αντίθεση με την απόκτηση κατακερματισμένων γνώσεων.
- Θεωρείται σεβαστή η διαφορετικότητα ανάμεσα σε πρόσωπα και κουλτούρες.
- Δίνεται αξία στην ανάπτυξη βαθύτερων κινήτρων, στην ευχαρίστηση, στην ανακάλυψη και στη δράση, σε αντίθεση με το παραδοσιακό σύστημα αμοιβών και κυρώσεων.
- Προκρίνονται συνεργασιακές μορφές της σχολικής δουλειάς και ομαδική λειτουργία της τάξης έναντι των αποκλειστικά ατομικών εργασιών και του ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές.
- Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη της προσωπικότητας σε αντιδιαστολή προς την αποκλειστική έμφαση στις γνώσεις ή στις δεξιότητες.

Οι νέες αυτές κατευθύνσεις της διδακτικής μεθοδολογίας διαμορφώθηκαν κατά βάσιν από τρία ρεύματα του 20^{ου} αιώνα: τον υπαρξισμό, τον πραγματισμό και τη μετανεωτερικότητα.

Για τον υπαρξισμό, ο άνθρωπος είναι το επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Η ύπαρξή του διαμορφώνεται με τη δράση του, γι' αυτό ο ίδιος ο άνθρωπος καθίσταται υπεύθυνος των πράξεών του. Στο χώρο της εκπαίδευσης, αντίστοιχα, το επίκεντρο της διδασκαλίας είναι ο μαθητής, που αναλαμβάνει τον ρόλο διαμορφωτή της γνώσης.

Στη θεωρία του πραγματισμού κεντρική έννοια είναι η εμπειρία. Ο άνθρωπος βρίσκεται σε διαρκή προσπάθεια ανασύνθεσης της εμπειρίας του μέσω της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον του. Η επίδραση του πραγματισμού στη διδακτική πράξη αποτυπώνεται στην αναγνώριση της σπουδαιότητας της εμπειρικής δράσης του μαθητή, ο οποίος καλείται να ενεργήσει ως ερευνητής και να ανακαλύψει τη γνώση. Τέλος, η μετανεωτερικότητα οδήγησε στην επανεξέταση του συνόλου των αξιών της δυτικής κοινωνίας και στη μεταβολή της φυσιογνωμίας της γνώσης, που παύει πλέον να αποτελεί αυτοσκοπό, προβάλλεται ως αβέβαιη και ασαφής, δεκτική συμπλήρωσης και προσαρμογής στις ανθρώπινες ανάγκες, πρόσφορη ανακάλυψης και ανασχηματισμού (Φουντοπούλου, 2010: 29-33).

Η αναγνώριση, λοιπόν, της σημασίας των ατομικών αναγκών και ενδιαφερόντων στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και η κατανόηση της αξίας των προηγούμενων νοητικών δομών στην αφομοίωση της νέας γνώσης είναι δύο βασικές αρχές της σύγχρονης εκπαίδευσης αποτέλεσμα της επίδρασης του κινήματος της μετανεωτερικότητας. Ο συμπεριφορισμός - θεωρία που επικράτησε στις αρχές της δεκαετίας του '60 και αντιμετώπισε τη μάθηση ως μια παθητική διαδικασία διαμόρφωσης της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας του ατόμου - υποχωρεί, καθώς κάνει την εμφάνισή της η θεωρία του εποικοδομισμού. Στο πλαίσιο της θεωρίας αυτής η γνώση αντιμετωπίζεται ως μια κοινωνικοπολιτισμική 'κατασκευή' που επηρεάζεται επομένως από παράγοντες όπως ο χρόνος, ο τόπος και η προοπτική (Wilson, 1997). Η έμφαση, λοιπόν, δίνεται στον μαθητή ως ενεργό υποκείμενο της μάθησης. Στόχος, δηλαδή, δεν είναι ο δάσκαλος να μεταδώσει τη γνώση στον μαθητή, αλλά ο ίδιος ο μαθητής να μάθει να κατασκευάζει ενεργητικά τη γνώση (Κοσσυβάκη, 2006). Τα κείμενα νομοθετικού χαρακτήρα (Α.Π.Σ., Δ.Ε.Π.Π.Σ., βιβλία εκπαιδευτικών, οδηγίες συγγραφής σχολικών εγχειριδίων και λοιπού εκπαιδευτικού υλικού, σχολικά εγχειρίδια) βάσει των οποίων πραγματοποιείται η διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών σήμερα, απηχούν άμεσα ή έμμεσα τις ιδέες του κοινωνικού εποικοδομισμού (Φουντοπούλου, 2010: 40-43).

Επιπλέον, η θεωρία του Howard Gardner, η οποία κάνει λόγο για τη μοναδικότητα του προφίλ νοημοσύνης κάθε ατόμου, μαρτυρά τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι ατομικές διαφορές στον τρόπο πρόσκτησης της γνώσης. Κατανόηση, σημαίνει προσωπική απόδοση νοήματος από το υποκείμενο, καθώς με έρευνες αποδεικνύεται ότι ο εγκέφαλος μαθαίνει καλύτερα, όταν μπορεί να κατανοήσει ο ίδιος τις πληροφορίες παρά όταν του επιβάλλονται οι πληροφορίες αυτές (Tomlinson, 2004: 35-36). Αναζητά νοηματικά σχήματα και αντιστέκεται σε αυτά που δεν έχουν νόημα.

Δεδομένης, λοιπόν, της γνωστικής πολλαπλότητας το ενδιαφέρον της Παιδαγωγικής εστιάζεται - μεταξύ άλλων - στη μοναδικότητα του μαθητή αναφορικά με τον τρόπο πρόσκτησης της γνώσης και το ζητούμενο πλέον είναι ο τρόπος διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μαθητή.

Συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών λειτουργεί το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο, στο οποίο - μεταξύ άλλων - τονίζεται η ανάγκη διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Π.Σ., 2011α: 5):

“Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών η διδασκαλία/μάθηση της γλώσσας οργανώνεται με βάση το μαθητή. [...] Κεντρική στόχευση του προγράμματος είναι η ‘διαφοροποιημένη διδασκαλία’ σε επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού και εκπαιδευτικής πράξης. Οι μαθητές/τριες μιας τάξης θεωρούνται ένα ενιαίο σύνολο εκπαιδευομένων στο οποίο εφαρμόζεται μια κοινή διδασκαλία, επειδή διαφέρουν ως προς [...] τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν κ.ά.”

3.1. Σχεδιασμός και οργάνωση διαφοροποιημένης Διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών

Ο σκοπός διδασκαλίας του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας διατυπώνεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) του μαθήματος (ΦΕΚ 303/τ.Β'/13-3-2003: 3808): *“ο κύριος σκοπός είναι ανθρωπογνωστικός και αρχαιογνωστικός. Ο μορφωτικός-ανθρωπιστικός σκοπός συντελείται με τη βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία των κειμένων, μέσα από την παράλληλη μελέτη της αρχαίας ελληνικής γλώσσας”*. Στο αναμορφωμένο Πρόγραμμα Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας σημειώνεται επίσης (Π.Σ., 2011α: 12): *“Η μελέτη της αρχαίας γλώσσας είναι διερεύνηση και ερμηνεία πνευματικής δημιουργίας”*.

Η υλοποίηση, λοιπόν, σχεδίων διδασκαλίας αρχαίων ελληνικών κειμένων από το πρωτότυπο σκοπό έχει την ερμηνεία του εκάστοτε κειμένου (Βερτσέτης, 2002: 59, 119-120). Η μέθοδος που ακολουθείται είναι η ερμηνευτική (πορεία: όλο-μέρη-όλο), η ανάλυση ξεκινά από το κείμενο και υπηρετεί το κείμενο (κειμενοκεντρισμός).

Το κείμενο κατά τη συνάντησή του με τον ερμηνευτή-μαθητή εμφανίζεται σε τρεις πλευρές της υπόστασής του (ό.π.: 177): α) τη *συντακτική*, δηλαδή τη συγκεκριμένη γραμματικοσυντακτική δόμηση και λειτουργία του ως γλωσσικού συνόλου, β) τη *σημαντική*, δηλαδή τη συγκεκριμένη νοηματική εννοιοδότηση των γλωσσικών σημείων και δομών και γ) την *πραγματική*, δηλαδή τα δηλούμενα περιστατικά της ζωής και τις στάσεις των ανθρώπων απέναντι σ' αυτά. Η *συντακτική* και *σημαντική* υπόσταση του κειμένου συναποτελούν το γλωσσικό σώμα του κειμένου, ενώ η *πραγματική* αποτελεί το νοηματικό του περιεχόμενο.

Ερμηνευτική εργασία, ωστόσο, σε ένα κείμενο δεν είναι δυνατό να γίνει αν δεν είναι κατανοητό το περιεχόμενό του (ό.π.: 183). Προκειμένου, λοιπόν, οι μαθητές να διευκολυνθούν στην προσέγγιση της δομής του κειμένου, ώστε να κατανοήσουν το περιεχόμενό του, εμπλέκονται σε δραστηριότητες που περιστρέφονται γύρω από

ένα κείμενο θέμα δομής του κειμένου. Το θέμα αυτό παρουσιάζεται με πολλούς τρόπους σύμφωνα με τη θεωρία των Π.Τ.Ν. του Howard Gardner. Συγκεκριμένα, αξιοποιείται η διδακτική πρόταση του Gardner, κατά την οποία η κατανόηση του θέματος επιχειρείται μέσα από τις *πολλαπλές αναπαραστάσεις του περιεχομένου* του (*multiple representations of content*). Κάθε μαθητής προσεγγίζει ένα στοιχείο δομής του κειμένου με διαφορετικό τρόπο. Προηγείται, λοιπόν, ο προσδιορισμός του προφίλ νοημοσύνης εκάστου μαθητή και ακολούθως, διαφοροποιείται η διαδικασία μάθησης, το 'πώς' της διδασκαλίας, ο τρόπος που ο μαθητής επεξεργάζεται και κατανοεί το περιεχόμενο του μαθήματος.

Σχέδιο Διδασκαλίας

Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου

Κείμενο: Η Καλλιπάτειρα (Παυσανίας, «Ελλάδος Περιήγησις» 5.6.7-8)

[Διευκρινίζονται τα εξής:

- i) Η υλοποίηση του σχεδίου διδασκαλίας προϋποθέτει τον προσδιορισμό του προφίλ νοημοσύνης εκάστου μαθητή. Για το σκοπό αυτό προτείνεται η χρήση λίστας ελέγχου (checklist) των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης για μαθητές (Armstrong, 2009: 35-39, βλ. και Armstrong, 1993).
- ii) Το θέμα που επιλέγεται να διερευνηθεί με τη συνδρομή της θεωρίας των Π.Τ.Ν. είναι η σύνταξη των επιρρηματικών μετοχών. Η κατανόηση του θέματος επιχειρείται μέσα από τις *πολλαπλές αναπαραστάσεις του περιεχομένου* του (*multiple representations of content*), σύμφωνα με τη σχετική διδακτική πρόταση του Gardner. Το προς διερεύνηση θέμα, δηλαδή, παρουσιάζεται στους μαθητές με πολλούς τρόπους, ώστε να είναι δυνατή η κατανόησή του και από τους μαθητές που δεν έχουν ισχυρή γλωσσική νοημοσύνη.]

Διδακτικοί στόχοι

Με τη διδασκαλία του κειμένου επιδιώκεται οι μαθητές:

- να ασκηθούν στη συντακτική αναγνώριση των μετοχών και ειδικότερα στη σύνταξη των επιρρηματικών μετοχών, ώστε να προσεγγίζουν το περιεχόμενο ενός κειμένου,
- να συνειδητοποιήσουν τη θέση της γυναίκας στην αρχαιότητα και να εκφράσουν δικές τους απόψεις σχετικά με το θέμα,
- να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα της νίκης στους Ολυμπιακούς Αγώνες κατά την αρχαιότητα (όπως αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι τελικά η Καλλιπάτειρα δεν τιμωρήθηκε για την πράξη της).


Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες.

Πορεία διδασκαλίας κειμένου

1^ο Στάδιο: Αφόρμηση

Διανέμεται στους μαθητές φύλλο εργασίας (Εικ. 1) με τη βοήθεια του οποίου εμπλέκονται σε δραστηριότητες που τους εισάγουν αρχικά γενικά στο έργο του Πανσανία «Ελλάδος Περιήγησις» και έπειτα στο συγκεκριμένο απόσπασμα από το 5^ο βιβλίο του έργου.

Εικόνα 1




ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

(1ο Στάδιο: Αφόρμηση)

Όνομα/νύμα:

Ο Πανσανίας υπήρξε μεγάλος Έλληνας περιηγητής και γεωγράφος του 2^{ου} αιώνα μ.Χ. Το έργο του «Ελλάδος Περιήγησις» είναι ένα οδοιπορικό στο οποίο περιγράφει όλα είδη στα ταξίδια του, ξεκινώντας από την Αττική.


Ο ακόλουθος χάρτης απεικονίζει σχηματικά τις περιοχές που καλύπτουν τα βιβλία της «Ελλάδος Περιήγησις». Εγγραψε ένα βιβλίο για κάθε μια από τις γεωγραφικές περιοχές όπου ταξίδεψε, με εξαιρεση τα «Ηλιακά» που καλύπτουν δύο βιβλία (το 5^ο και το 6^ο).



Από πόσα βιβλία αποτελείται το έργο του Πανσανία «Ελλάδος Περιήγησις»;

.....

.....




Διαβάστε τις παρακάτω πληροφορίες για το «Τυταίο όρος».

Τυταίο όρος
Από τη Θεσσαλία, την κεντρική ηπειρωτική Ελλάδα

Το **Τυταίο** όρος είναι ένα βουνό βόρειο της αρχαίας Ελλάδας γνωστό στην αρχαιότητα και τους αρχαίους Ολυμπιακούς αγώνες. Ήδη από τον 6^ο αιώνα π.Χ. ονομάζονταν έτσι, από τον ήρωα «Τυταίο» με τον ήρωα «Μενελάου» κοντά στο χωριό Μικραρούσι.
 Το Τυταίο βρίσκεται κοντά στην αρχαία πόλη Σαλαμίνα όπου βρισκόταν και η κρήνη ύδατος του Αφροδίτη πατρός.

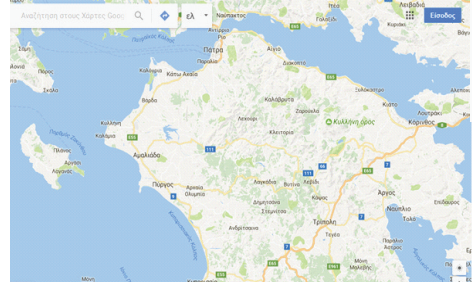
Σημειώστε στον χάρτη την τοποθεσία του «Τυταίο όρους».



Ο Πανσανίας μάς αφηγείται την ακόλουθη ιστορία με την ευκαιρία της επισκεψής του στην Ολυμπία. Αναφέρεται σε ένα νόμο που ίσχυε για τις έγγαμες γυναίκες κατά τη διάρκεια των Ολυμπιακών Αγώνων στην αρχαιότητα. Η ιστορία είναι αποκαλυπτική για τη θέση της γυναίκας στην κοινωνία της εποχής, αλλά και τη σεουδαίτητα της νίκης στους Ολυμπιακούς Αγώνες, που τελούνταν κάθε τέσσερα χρόνια στην Ολυμπία.

Στο 5^ο βιβλίο του, τα «Ηλιακά», ο Πανσανίας μάς ταξιδεύει στην Αρχαία Ολυμπία και συγκεκριμένα στο «Τυταίο όρος».

Βρείτε την περιοχή της Αρχαίας Ολυμπίας στον χάρτη και κυκλώστε τη.



Σημείωση: Στο στάδιο αυτό, όπως και στο επόμενο, προτείνεται η εργασία των μαθητών σε дуάδες, καθώς λειτουργεί προπαρασκευαστικά για την ομαλή μετάβαση στην πολυμελή ομάδα (βλ. 4^ο στάδιο), η οποία συνιστά ένα πολύπλοκο σύστημα επικοινωνίας μεταξύ των μελών της (Ματσαγγούρας, 2003: 242). Επειδή οι δραστηριότητες στο 1^ο και 2^ο στάδιο δεν διαφοροποιούνται, ο εκπαιδευτικός μπορεί να λάβει υπ' όψιν τις προτιμήσεις των μαθητών για τη συγκρότηση των εταιρικών ομάδων

(ό.π.: 244). Στο πλαίσιο της ομάδας οι μαθητές καθοδηγούνται ώστε να λειτουργούν ως ισότιμα μέλη.

2^ο Στάδιο: Α' Φάση επεξεργασίας του κειμένου

Οι μαθητές και στο στάδιο αυτό εργάζονται σε δυάδες. Έχουν στη διάθεσή τους ένα φύλλο εργασίας (Εικ. 2) που περιέχει το κείμενο και τη μετάφρασή του από το οποίο όμως έχουν αφαιρεθεί οι μετοχές. Οι μαθητές καλούνται σε σχετικό πίνακα που τους δίνεται: α) να αντιστοιχίσουν τις μετοχές του κειμένου με τη μετάφρασή τους, β) να τοποθετήσουν στη σωστή θέση μέσα στο κείμενο τις μετοχές και γ) να αναγνωρίσουν τα είδη των μετοχών με βάση τη συντακτική τους λειτουργία.

Γίνεται ανάγνωση του κειμένου και ανακοινώνονται τα αποτελέσματα των εργασιών.

Εικόνα 2

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
(2ο Στάδιο: Α' Φάση επεξεργασίας του κειμένου)

Όνομα/Όνομα:

Από την αφήγηση του Παισάνια έχουν αφαιρεθεί οι μετοχές και έχουν τοποθετηθεί στη δεύτερη στήλη του πίνακα που ακολουθεί.

<p>Κατά δέ την ές Ολυμπίαν δόδν έσσην όρος πέτρας ύψηλαις άπότομον, Τυταίων</p> <p>Κατά τούτου τās γυναίκας Ήλείους έστιν ώθειν νόμος, ήν φεραθδών ές τόν άθωνα τόν Ολυμπικόν ή και άλλας έν σφίρον ήμέραις τόν Αλφειόν.</p> <p>Ού μήν ουδέ άλλωνά λεγουσιν ουδεμιαν, όπι μη Καλλιπάτεραν μόνην, ή υπό τινων και Φερενίκην καλεΐται.</p> <p>Αυτή αυτή τού άνδρός, αυτήν τά πάντα άνδρι γυμναστή, ήγαγεν ές Ολυμπίαν τόν υιόν</p> <p>..... δέ τού Παισιρόδου, τό έρωμα έν ώ τοις γυμναστάς έχουσιν</p> <p>τούτο ή Καλλιπάτερα έγυμνώθη. δέ όπι ειη γυνή, ταύτην άφίσαν άζημιον και τή πατρι και αδελφοίς αυτής και τή παιδί είδω</p> <p>..... άπειρηγον δη άπαν αυτοίς Ολυμπικαί νίκαι. έποίησαν δέ νόμον ές τό έπατα επί τοις γυμναστικούς γυμνούς σφας ές τόν άθωνα έσφραγισθαι.</p>	<p>Στην οδό που οδηγεί στην Ολυμπία υπάρχει ένα απόκρημνο βουνό με ψηλούς βράχους, Τυταίο.</p> <p>Υπάρχει νόμος στους Ηλείους σ' αυτό να πετούν τις γυναίκες αν αποκαλυφθούν στο χώρο της Ολυμπίας ή και γενικά κατά γι' αυτές μέρες, τον Αλφειό.</p> <p>Λίνε ότι καμιά δεν πιάστηκε παρά μόνο η Καλλιπάτερα, η οποία από μερικούς ονομάζεται και Φερενίκη.</p> <p>Αυτή, ο σύζυγός της, εντελώς σε άντρα γυμναστή έφερε στην Ολυμπία το γιο της</p> <p>..... ο Παισιρόδης, το φράκτη με τον οποίο έχουν τους γυμναστάς</p> <p>..... αυτό, η Καλλιπάτερα έμεινε γυμνή. όπι ήταν γυναίκα, την άφησαν ατιμώρητη, και στον πατέρα της και στα αδέρφια της και στο γιο της</p> <p>σεβασμό γιατί είχαν νικήσει όλοι στους Ολυμπιακούς Αγώνες. θεσμοθέτησαν όμως νόμο για τους γυμναστάς στο έζης να μπαίνουν γυμνοί στους αγώνες.</p>
---	---

1^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Στον παρακάτω πίνακα, αντιστοιχίστε τις μετοχές στη δεύτερη στήλη με τη μετάφρασή τους στην τρίτη στήλη.

2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Τοποθετήστε τις μετοχές στη σωστή τους θέση μέσα στο κείμενο.

ΕΙΔΟΣ ΜΕΤΟΧΗΣ	ΜΕΤΟΧΗ	ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ
	έξεκώσασα	• • μόλις νίκησε
	ύπερηΐδωσα	• • αν και αποκαλύφθηκε
	νέμοντες	• • για να αγωνιστεί
	νικώντος	• • να έχουν περάσει
	μαχόμενον	• • καθώς πηδούσε πάνω από ...
	καλούμενον	• • αποδίδοντας
	προαποθανόντος	• • τις απαγορευμένες
	διαβάσαι	• • που ονομάζεται
	φωραθεισής	• • περιορισμένους
	έλθοσσαι	• • επειδή είχε πεθάνει νεώριτερα
	άπειλημμένους	• • να έχουν έρθει
	ταίς άπειρημέναις	• • αφού μεταμορφώθηκε

3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	
<p>Προσδιορίστε το είδος κάθε μετοχής ανάλογα με τη συντακτική της λειτουργία (επιθετική, κατηγορηματική, επιρρηματική) και συμπληρώστε την πρώτη στήλη του παραπάνω πίνακα. (Συμβουλευτείτε τις πληροφορίες που ακολουθούν.)</p>	
Επιθετική	<ul style="list-style-type: none"> Μεταφράζεται ως αναφορική πρόταση με τις λέξεις «που», «ο οποίος». Συνήθως είναι έναρξη.
Κατηγορηματική	<ul style="list-style-type: none"> Μεταφράζεται με τις λέξεις «να», «ότι» και (σπανιότερα, όταν εξαρτάται από ρήμα ψυχικού πάθους) «που». Εξαρτάται συνήθως από ρ. συνδετικά, γνωστικά, αισθητικά, έναρξης, λήξης, ψυχικού πάθους.
Επιρρηματική	<p>Λειτουργεί ως επίρρημα. Μπορεί να είναι:</p> <ul style="list-style-type: none"> τροπική (μτφρ. με ν.ε. μετοχή (-ντας), «με το να») χρονική (μτφρ. «όταν», «αφού», «ενώ») αιτιολογική (μτφρ. «επειδή», «αφού», «εφόσον») τέλική (μτφρ. «για να», «δηλώνει σκοπό και βρίσκεται σε χρόνο μέλλοντα») υποθετική (μτφρ. «αν») εναντιωματική (μτφρ. «αν και», «μολονότι»)

Σημείωση: Οι μαθητές έχουν διδαχθεί τη γραμματική αναγνώριση και τα είδη των μετοχών στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου (βλ. Ενότητες 13 και 17 του σχολικού βιβλίου). Ωστόσο, αν κρίνεται απαραίτητο, για να θυμηθούν όσα διδάχθηκαν στην Α' Γυμνασίου, καθοδηγούνται να συμβουλευτούν τη γραμματική τους, καθώς και τις πληροφορίες που δίνονται στο φύλλο εργασίας.

3^ο Στάδιο: Διαμόρφωση ομάδων εργασίας

Ο καθηγητής διαμορφώνει ομάδες εργασίας 4-5 μαθητών με κριτήριο το προφίλ νοημοσύνης κάθε μαθητή. Μαθητές, δηλαδή, με ίδιο ή παρόμοιο προφίλ νοημοσύνης εντάσσονται στην ίδια ομάδα, ώστε να εργαστούν μαζί.

Σημείωση: Η συγκρότηση ομοιογενών (κατά το δυνατόν) ομάδων ως προς το προφίλ νοημοσύνης των μαθητών που τις αποτελούν, κρίνεται ότι συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της ομάδας, καθώς τα μέλη της επικοινωνούν με τον/τους ίδιους κώδικες (π.χ. κίνηση, αριθμός, σχήμα, κ.τ.λ.). Η τακτική αυτή προτείνεται από τον H. Gardner, χωρίς να αποκλείεται η οργάνωση των μαθητών με τρόπο ώστε τα προφίλ νοημοσύνης τους να αλληλοσυμπληρώνονται (Gardner, 1999a:153, Moran et al., 2006: 24-25), για να ενισχύονται και οι αδύναμοι τύποι νοημοσύνης. Συνήθως, οι ρόλοι που αναλαμβάνουν εναλλάξ τα μέλη κάθε ομάδας είναι οι εξής (Ματσαγγούρας, 2003: 247): α) του γραμματέα/αναγνώστη, β) του συντονιστή, γ) του φροντιστή, δ) του εμψυχωτή. (Για τις ενέργειες του εκπαιδευτικού που διασφαλίζουν τη λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα των ομάδων πριν το μάθημα, κατά την έναρξη και κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά και μετά το μάθημα βλ. Ματσαγγούρας, 2008β: 74, 101).

4^ο Στάδιο: Εργασία ανά ομάδες (Β' Φάση επεξεργασίας του κειμένου)

Ο καθηγητής διανέμει στις ομάδες φύλλα εργασίας (Εικ. 3.1-3.3) με τη βοήθεια των οποίων οι μαθητές ασκούνται στη σύνταξη των επιρρηματικών μετοχών που εντόπισαν στο κείμενο (βλ. 2^ο στάδιο).

Εικόνα 3.1

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
(4ο Στάδιο: Εργασία ανά ομάδες -Β' Φάση επεξεργασίας του κειμένου)
Φύλλο δραστηριοτήτων λογικομαθηματικής νοημοσύνης

Όνομ/νυμα:

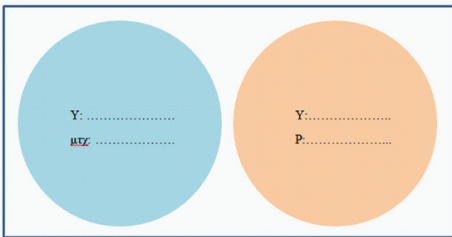
1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Σε καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις:
α) υπογραμμίστε το ρήμα και τη μετοχή,
β) υπογραμμίστε το υποκείμενο της μετοχής,
γ) ελέγξτε εάν το υποκείμενο της μετοχής έχει και άλλο συντακτικό ρόλο στην πρόταση (π.χ. εάν είναι και υποκείμενο ή αντικείμενο του ρήματος) ή όχι.

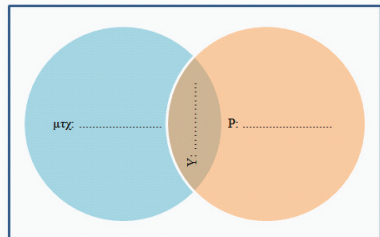
2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

α) Σημειώστε τους όρους που εντοπίσατε στις προτάσεις, στο διάγραμμα που ακολουθεί. β) Χαρακτηρίστε τη μετοχή ως *συνημμένη* ή *απόλυτη* και αιτιολογήστε τον χαρακτηρισμό (συμβουλευτείτε και το σχήμα στη σελ. 74 του βιβλίου σας).

«Νικάντος τοῦ Πεισιρόδου, ἡ Καλλιπάτειρα ἐγυμνόθη.»



«Υπερηδῶσα τὸ ἔρμα ἡ Καλλιπάτειρα ἐγυμνόθη.»



Η μετοχή είναι γιατί Η μετοχή είναι γιατί

Φύλλο δραστηριοτήτων κιναισθητικής νοημοσύνης

Όνομ/νυμα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Βήματα

- Στην παρακάτω πρόταση καθένας από την ομάδα σας να εντοπίσει και να υποδυθεί έναν από τους εξής όρους: ρήμα, υποκείμενο ρήματος, μετοχή, υποκείμενο μετοχής.
«Νικάντος τοῦ Πεισιρόδου, ἡ Καλλιπάτειρα ἐγυμνόθη.»
- Οι μαθητές που υποδύονται αντίστοιχα το ρήμα και τη μετοχή, να ενδώσουν τα χέρια τους με τους συμμαθητές τους που υποδύονται τα υποκείμενά τους.
- Δοκιμάστε να επαναλάβετε τα παραπάνω βήματα για την πρόταση που ακολουθεί:
«Υπερηδῶσα τὸ ἔρμα ἡ Καλλιπάτειρα ἐγυμνόθη.»
Σε ποια από τις δύο προτάσεις ο συμμαθητής σας που υποδύεται το υποκείμενο της μετοχής έχει και δεύτερο (συντακτικό) ρόλο; Επομένως, ποιας πρότασης η μετοχή είναι *συνημμένη*; (Συμβουλευτείτε και το σχήμα στη σελ. 74 του βιβλίου σας).

Συμπληρώστε τα κενά:
Συνημμένη είναι η μετοχή της πρότασης, γιατί
ενώ η μετοχή της πρότασης είναι *απόλυτη*, γιατί

Σημείωση: Όταν θα κληθείτε να παρουσιάσετε τα αποτελέσματα των εργασιών σας στην τάξη, θα πρέπει να είστε έτοιμοι να υποδυθείτε τους ρόλους που έχετε αναλάβει σε κάθε περίπτωση και να δηλώσετε στους υπόλοιπους συμμαθητές σας με τις κατάλληλες κινήσεις, όπως αυτές υποδεικνύονται παραπάνω, τη μεταξύ σας συντακτική σχέση.

Εικόνα 3.2

Φύλλο δραστηριοτήτων φυσιογνωστικής νοημοσύνης

Όνομα/Όνομα:

1^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Σε καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις:

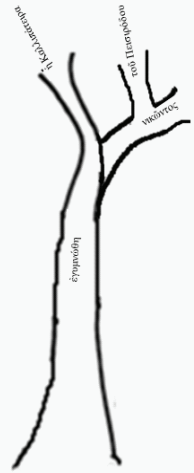
- α) υπογραμμίστε το ρήμα και τη μετοχή,
- β) υπογραμμίστε το υποκείμενο της μετοχής,
- γ) ελέγξτε εάν το υποκείμενο της μετοχής έχει και άλλο συντακτικό ρόλο στην πρόταση (π.χ. εάν είναι και υποκείμενο ή αντικείμενο του ρήματος) ή όχι.

«Νικάντος τῷ Πεισιπόδῳ, ἡ Καλλιπάτερᾳ ἐγμνώθη.» «Υπερηγῶσα τὸ ἔρωμα ἡ Καλλιπάτερᾳ ἐγμνώθη.»

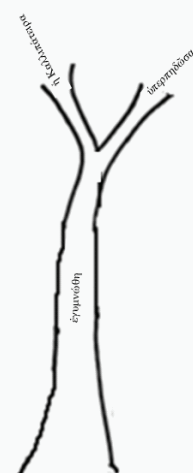
2^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Το ρήμα σε μια πρόταση λειτουργεί όπως και ο κορμός σε ένα δέντρο. Το ρήμα, δηλαδή, είναι ο ὅρος που «στηρίζει» μια πρόταση.

Στα δέντρα που ακολουθούν, στον κορμό τους σημειώνεται πάντα το ρήμα. Στα κλαδιά των δέντρων εντοπίστε τη μετοχή και το υποκείμενό της. Παρατηρήστε τις διακλαδώσεις των δέντρων και τη σχέση που διαμορφώνεται μεταξύ των ὀρων σε κάθε περίπτωση. Ελέγξτε εάν το κλαδί-υποκείμενο της μετοχής σχετίζεται άμεσα με τον κορμό-ρήμα και χαρακτηρίστε ανάλογα τη μετοχή ως συνημμένη ή απόλυτη (συμβουλευτείτε και το σχήμα στη σελ. 74 του βιβλίου σας).



Η μετοχή είναι γιατί



Η μετοχή είναι γιατί

Εικόνα 3.3

Φύλλο δραστηριοτήτων χωρικής νοημοσύνης

Όνομα/ύνομα:

1^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Σε καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις:

- α) υπογραμμίστε το ρήμα και τη μετοχή,
- β) υπογραμμίστε το υποκείμενο της μετοχής,
- γ) ελέγξτε εάν το υποκείμενο της μετοχής έχει και άλλο συντακτικό ρόλο στην πρόταση (π.χ. εάν είναι και υποκείμενο ή αντικείμενο του ρήματος) ή όχι.

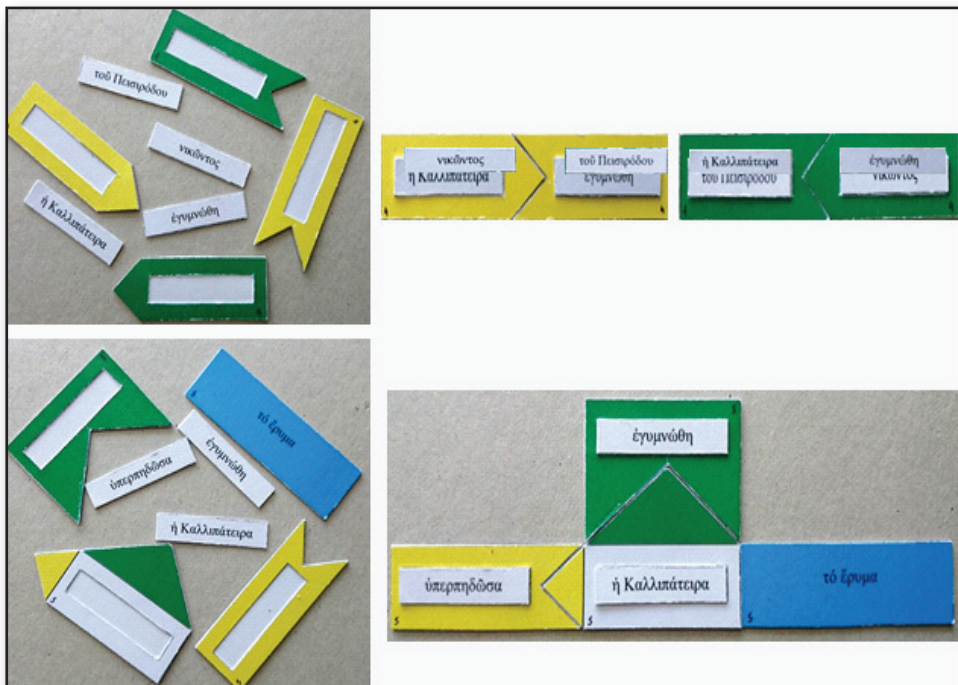
«Νικόντος τοῦ Πεισιπόδου, ἡ Καλλιπάτειρα ἐγυμνόθη.» «Ἵπερπηδόσα τό ἔρωμα ἡ Καλλιπάτειρα ἐγυμνόθη.»

2^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

- α) Ενώστε κατάλληλα τα κομμάτια ώστε να φαίνεται η συντακτική σχέση των όρων μεταξύ τους (χρησιμοποιήστε τα κίτρινα κομμάτια για τις μετοχές και τους όρους που σχετίζονται με αυτές και τα πράσινα κομμάτια για τα ρήματα και τους όρους που σχετίζονται με αυτά * τα μπλε κομμάτια αντιστοιχούν στους υπόλοιπους όρους κάθε πρότασης).
- β) Χαρακτηρίστε τη μετοχή ως *συνημμένη* ή *απόλυτη* και αιτιολογήστε τον χαρακτηρισμό (συμβουλευτείτε το σχήμα στη σελ. 74 του βιβλίου σας).

Η μετοχή είναι γιατί Η μετοχή είναι γιατί

Εικόνα 4: Η 2^η δραστηριότητα χωρικής νοημοσύνης



[Διευκρινίζονται τα εξής:

- i) Στις εικόνες 3.1-3.3 παρουσιάζεται ένα μέρος των φύλλων εργασίας. Οι μαθητές επεξεργάζονται συνολικά επτά προτάσεις του κειμένου με τον ίδιο τρόπο.
- ii) Τα σχήματα του φύλλου δραστηριοτήτων λογικομαθηματικής νοημοσύνης έχουν σχεδιαστεί κατά το πρότυπο των βέννειων διαγραμμάτων, όπως προτείνεται στη σχετική βιβλιογραφία (Campbell et al., 1996: 40-41). Τα διαγράμματα αυτά αξιοποιούνται στα μαθηματικά για την αποτύπωση λογικών σχέσεων.
- iii) Η δραστηριότητα χωρικής νοημοσύνης (βλ. Εικ. 3.3. και 4) - ως εμπράγματη - θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και ως κιναισθητική.
- iv) Για τη διδασκαλία της σύνταξης των επιρρηματικών μετοχών στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα σχεδιάστηκαν δραστηριότητες: α) λογικομαθηματικής, β) κιναισθητικής, γ) φυσιολογικής και δ) χωρικής νοημοσύνης. Σύμφωνα με τη θεωρία των Π.Τ.Ν. όλοι διαθέτουμε όλους τους τύπους νοημοσύνης ανεπτυγμένους ως έναν βαθμό (Gardner, 2001). Στο παρόν σχέδιο διδασκαλίας προτείνεται η ανάθεση εργασιών γλωσσικής ανάλυσης του κειμένου στους μαθητές με βάση τον κυρίαρχο τύπο νοημοσύνης τους, χωρίς όμως κατ' ανάγκη να αποκλείονται και οι λιγότερο ανεπτυγμένοι τύποι νοημοσύνης, οι οποίοι είναι δυνατό να ενισχύονται μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία (Φλουρής, 2006β: 131). Προς την κατεύθυνση αυτή μπορεί να συμβάλει η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες με τρόπο ώστε ο ένας να συμπληρώνει τον άλλο ως προς το προφίλ νοημοσύνης, στρατηγική που προτείνεται από τον Gardner (1999a:153 βλ. και Moran et al., 2006: 24-25). Διευκρινίζεται, ακόμα, ότι δραστηριότητες γλωσσικής νοημοσύνης δεν αποτελούν υλικό ξεχωριστής ομάδας εργασίας καθώς, λόγω της φύσης του μαθήματος, εκ των πραγμάτων οι δραστηριότητες όλων των ομάδων έχουν και γλωσσικό χαρακτήρα. Τέλος, κρίνεται ότι δραστηριότητες ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης προσφέρονται περισσότερο για τη νοηματική-ιδεολογική επεξεργασία του κειμένου, για την οποία και αξιοποιούνται στο παρόν σχέδιο διδασκαλίας.]

5^ο Στάδιο: Έλεγχος των εργασιών και ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης του περιεχομένου του κειμένου

Οι ομάδες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους. Επισημαίνεται ο τρόπος σύνταξης των επιρρηματικών μετοχών. Ακολουθούν, τέλος, ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης του περιεχομένου του κειμένου, οι οποίες περιστρέφονται κυρίως γύρω από το περιεχόμενο των μετοχών:

- Πώς ονομάζεται το βουνό κοντά στην Ολυμπία στο οποίο αναφέρεται ο Παισωνίας;

Στο στάδιο αυτό το σύνολο των μαθητών υλοποιεί δραστηριότητες ενδοπροσωπικής ή διαπροσωπικής νοημοσύνης με σκοπό τη νοηματική-ιδεολογική επεξεργασία του κειμένου. Συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπ' όψιν το προφίλ νοημοσύνης των μαθητών ο εκπαιδευτικός αναθέτει σε όσους μαθητές έχουν περισσότερο ανεπτυγμένη τη διαπροσωπική τους νοημοσύνη, την αναπαράσταση της δίκης της Καλλιπάτειρας. Οι μαθητές αυτοί εργάζονται με φύλλα εργασίας (Εικ.5.1) στα οποία τους ζητείται να συντάξουν είτε α) το κατηγορητήριο είτε β) την απολογία της Καλλιπάτειρας είτε γ) την ετυμηγορία της δίκης. Όσοι δε μαθητές έχουν περισσότερο ανεπτυγμένη την ενδοπροσωπική τους νοημοσύνη, εργάζονται ατομικά καταγράφοντας σε μορφή ημερολογίου τα συναισθήματα που ένιωσαν για την Καλλιπάτειρα παρακολουθώντας την ιστορία της, αλλά και πώς θα αισθάνονταν ή θα αντιδρούσαν οι ίδιοι (με βάση στοιχεία του χαρακτήρα τους), εάν ήταν η Καλλιπάτειρα ή κάποιος από τους Ελλανοδίκες (Εικ. 5.2). Το 6^ο Στάδιο ολοκληρώνεται με την αναπαράσταση της σκηνής του δικαστηρίου και την παρουσίαση των εργασιών από τους μαθητές.

Εικόνα 5.2: Φύλλο δραστηριοτήτων ενδοπροσωπικής νοημοσύνης

Όνομ/νυμο:

Καταγράψτε σε μορφή ημερολογίου: α) τα συναισθήματα που νιώσατε για την Καλλιπάτειρα παρακολουθώντας την ιστορία της και β) τις δικές σας αντιδράσεις ή τα συναισθήματα (με βάση στοιχεία του χαρακτήρα σας), εάν ήσασταν η Καλλιπάτειρα ή κάποιος από τους Ελλανοδίκες

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7^ο Στάδιο: Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του μαθήματος σκοπό έχει τον έλεγχο του βαθμού επίτευξης των στόχων του μαθήματος και πραγματοποιείται με κατάλληλες ερωτήσεις.

Η γλωσσική ανάλυση του κειμένου συμπληρώνεται με την πραγματική, νοηματική-ιδεολογική επεξεργασία, αισθητική ανάλυση και μελέτη του διακειμενικού περιβάλλοντος. Η ερμηνευτική διαδικασία (αναλυτική ερμηνεία) ολοκληρώνεται με

ερμηνευτική ανασύνθεση του κειμένου και αξιολογική αναδημιουργία του, με βιωματική συμμετοχή στο ερμηνευόμενο κείμενο (συνθετική ερμηνεία) (Βερτσέτης, 2002: 180-181). Για το σκοπό αυτό οι μαθητές εργάζονται, επίσης, με κατάλληλα φύλλα εργασίας, εμπλεκόμενοι - ανάλογα με το προφίλ νοημοσύνης τους - σε δραστηριότητες ενδοπροσωπικής ή διαπροσωπικής νοημοσύνης, οι οποίες κρίνεται ότι προσφέρονται περισσότερο για την πραγματική επεξεργασία του κειμένου.

Ως προς τη μορφή διδασκαλίας επιλέγεται η σύνθετη μορφή (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006: 229-231), συνδυασμός δηλαδή μορφών διδασκαλίας, καθώς εξυπηρετούνται καλύτερα οι διδακτικές ανάγκες, αλλά και μειώνεται η μονοτονία που προκαλεί η στερεότυπη χρήση ορισμένης μορφής διδασκαλίας σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Συγκεκριμένα, οι μορφές διδασκαλίας που αξιοποιούνται είναι η καθοδηγούμενη αυτενέργεια και η συνεργατική ή ομαδοκεντρική μορφή διδασκαλίας.

Στην περίπτωση της καθοδηγούμενης αυτενέργειας οι μαθητές κατευθύνονται κατάλληλα από τον εκπαιδευτικό, ώστε να ανακαλύψουν τη γνώση. Σύμφωνα με το αναμορφωμένο Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ., 2011α: 8): *“ελάχιστες γνώσεις δίνονται από τους καθηγητές (οι έννοιες, οι λέξεις-κλειδιά) και όλα τα υπόλοιπα παράγονται από τους μαθητές”*. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει για τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών μάθησης ικανών να δραστηριοποιήσουν τους μαθητές και να τους ωθήσουν στην αναζήτηση της μάθησης. Με την καθοδηγούμενη αυτενέργεια επιτυγχάνονται μονιμότερα αποτελέσματα στη μάθηση, καθώς ό,τι ο μαθητής μαθαίνει αυτενεργώντας το συγκρατεί καλύτερα (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006: 218).

Στη συνεργατική ή ομαδοκεντρική μορφή διδασκαλίας οι μαθητές συνεργάζονται και το αποτέλεσμα είναι προϊόν συλλογικής προσπάθειας. Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος σημειώνεται (Π.Σ. 2011α: 8, 22): *“με βασική αρχή τη μαθητοκεντρική διδασκαλία στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, η μετωπική μάθηση μετατρέπεται σε βιωματική-συνεργατική”*. Με τη συνεργατική διδασκαλία αναπτύσσονται κοινωνικές δεξιότητες συνεργασίας και αλληλοβοήθειας ενώ προωθείται η συλλογική άμιλλα περισσότερο παρά ο ατομικός ανταγωνισμός (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006: 226). Η μορφή αυτή διδασκαλίας υποστηρίζεται από τη θεωρία μάθησης του κοινωνικού εποικοδομισμού και συνάδει με τον κοινωνικοκεντρικό σκοπό της αγωγής του ατόμου (Βρεττός & Καψάλης, 1992: 4319).

Συγκεκριμένα, οι μαθητές οργανώνονται σε μικρές ομάδες με βάση το προφίλ νοημοσύνης τους. Ο Gardner και οι συνεργάτες του προτείνουν ως εξίσου αποτελεσματική τη συγκρότηση ομοιογενών ή ετερογενών ομάδων εργασίας (Moran et al., 2006: 24-25): *“Multiple intelligences theory encourages collaboration across students. Students with compatible profiles [...] can work together to solidify and build on strengths [...]. Students with complementary profiles [...] can work together to compensate for one another”* (βλ. και Gardner, 1999a: 153, Κοσσυβάκη, 2006: 215, Φλουρή, 2006α: 252-3,

259, 2007: 451). Ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας των μαθητών περιφέρεται από ομάδα σε ομάδα, επιβλέπει, ενθαρρύνει, δίνει πρόσθετες πληροφορίες ή διευκρινίσεις (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 225). Μετά την ολοκλήρωση των εργασιών οι ομάδες παρουσιάζουν ενώπιον του συνόλου της τάξης τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους.

4. Επιλογικά

Η κοινώς ομολογουμένη μορφωτική αξία των αρχαίων ελληνικών κειμένων έδωσε από νωρίς στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών κεντρική θέση στην ελληνική εκπαίδευση. Η *αρχαιοκεντρική* ιδεολογία που κυριάρχησε για χρόνια εξαιτίας των ιδιαίτερων πολιτικοκοινωνικών συνθηκών της χώρας, είχε ως αποτέλεσμα το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών να παγιωθεί και να αποκτήσει για χρόνια τον χαρακτήρα ενός μαθήματος-θεσμού με δεδομένη και αδιαμφισβήτητη όχι μόνο μορφωτική αλλά και εθνική αξία.

Ωστόσο, η σημερινή πραγματικότητα - όπως αυτή διαμορφώθηκε από τις ποικίλες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές εξελίξεις - μαρτυρεί έναν μάλλον χρησιμοθηρικό προσανατολισμό της σύγχρονης εποχής (Κελπανίδης, 2009: 26, Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1998: 23), που προκαλεί κατά καιρούς αγωνία για την τύχη του μαθήματος στη Μέση Εκπαίδευση (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 9-10).

Σε αυτό το πλαίσιο, το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο, προκειμένου να συνεχίσει να επιτελεί τον μορφωτικό-ανθρωπιστικό σκοπό του, είναι αναγκαίο να πείθει πρωτίστως τους νέους για τη συνεισφορά του στην εκπαίδευσή τους. Η παρουσία κινήτρων μάθησης δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένη, ενώ χαρακτηρίζεται ως *μοιραίο σφάλμα* η περιθωριοποίηση του ρόλου τους για την επίτευξη των σκοπών του μαθήματος (Βρεττός, 1988β: 34). *Μοιραίο σφάλμα* φαίνεται πως είναι, επίσης, η παράβλεψη της ατομικότητας του μαθητή καθώς, αφού κάθε άτομο είναι διαφορετικό, αυτονόητο είναι πως διαφέρουν και οι ανάγκες του όσον αφορά και στην εκπαίδευσή του.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού και εκπαιδευτικής πράξης αποτελεί πλέον κεντρική στόχευση του Προγράμματος Σπουδών για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών (Π.Σ., 2011α: 5). Επιπλέον, ως σκοπός της εκπαίδευσης ορίζεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή με την ταυτόχρονη ανάδειξη των ενδιαφερόντων και των κλίσεών του, ενώ παράλληλα επισημαίνεται η αναγκαιότητα ανάπτυξης πνεύματος συνεργασίας (βλ. Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο ΦΕΚ 303/τ.Β'/13-3-2003: σ. 3734-5). Τέλος, υποδεικνύεται η οριζόντια διασύνδεση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, δηλαδή η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (ό.π.: 3737 και Π.Σ. 2011α: 8, 2011β: 40).

Η θεωρία των Π.Τ.Ν. του Howard Gardner εξαιρεί τη σπουδαιότητα της αναγνώρισης και του σεβασμού της μοναδικότητας του ατόμου, η οποία απορρέει από το ιδιαίτερο προφίλ νοημοσύνης του. Συστήνει την παροχή διαφοροποιημένης εκπαίδευσης στους μαθητές (Gardner, 1999a: 150-5, 1999c: 39) σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης, που οδηγεί στην ανάπτυξη της νόησης του ατόμου καθώς, σύμφωνα με τον Gardner, η ευφυΐα θα πρέπει να νοείται ως *διαμοιρασμένη (distributed)* και όχι απομονωμένη από τον κόσμο (Gardner, 1999a). Λαμβάνοντας υπ' όψιν τη φιλοσοφία του νέου Προγράμματος Σπουδών αλλά και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών, είναι φανερό πως η θεωρία των Π.Τ.Ν. παρέχει το κατάλληλο υπόβαθρο για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών προς την κατεύθυνση της δραστηριοποίησης κινήτρων μάθησης, επίτευξης του σκοπού διδασκαλίας του και τελικά δικαίωσης της ύπαρξής του.

Βιβλιογραφία

- Αργυρόπουλος, Β. (2013) Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο: Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, 27-59.
- Βερτσέτης, Α. (2002) *Διδακτική της Αρχαίας Γραμματείας* (τ. Β'). Αθήνα: έκδ. συγγρ.
- Βρεττός, Γ. (1988α) Δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών: Μια προσπάθεια αναμόρφωσης του Αναλυτικού Προγράμματος. *Νέα Παιδεία*, 47, 54-64.
- Βρεττός, Γ. (1988β) Δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών: Μια προσπάθεια αναμόρφωσης του Αναλυτικού Προγράμματος (Μέρος Β'). *Νέα Παιδεία*, 48, 32-47.
- Βρεττός, Ι. & Α. Καψάλης (1992) Σκοπικοί και ιδεώδη της αγωγής. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ.8. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρεττός, Ι. & Α. Καψάλης (2009) *Αναλυτικά Προγράμματα Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: έκδ. συγγρ.
- Γκλαβάς, Σ. & Καραγεωργίου, Α. (2007) Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής στο Γυμνάσιο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 5-23.
- Finley, M. (1996) Κρίση στα κλασικά γράμματα (μτφρ. Ν.Χ. Χουρμουζιάδης) *Φιλολογος*, 85, 235-248.
- Κασσωτάκης, Μ. & Γ. Φλουρής (2006) *Μάθηση και Διδασκαλία. Τόμ. Β': Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: έκδ. συγγρ.

- Καψάλης, Α. & Ε. Νημά (2008) *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κελπανίδης, Μ. (2009) Οι απόψεις των καθηγητών και των μαθητών για το μάθημα των Αρχαίων, Η έρευνα στους καθηγητές, που έγινε, η έρευνα στους μαθητές, που δεν έγινε, και οι αιτίες του τορπιλισμού της από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Νέα Παιδεία*, 131, 21-70.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006) *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (1998) Τα αναλυτικά προγράμματα σε μία μετανεοτερική Εποχή. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28, 21-35.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2006α) *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια, Προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α'. Λευκωσία: έκδ. συγγρ.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2006β) Στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 9-23.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003) *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004) *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας (τ. Β'): Στρατηγικές διδασκαλίας Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008α) *Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση: εκπαιδευτικές πολιτικές, παραδοχές και πρακτικές*. Στο: Η.Γ.Ματσαγγούρας (επιμ.). *Εκπαιδευόμενα παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, 47-90.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008β) *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008) *Εκπόνηση ολοκληρωμένης μελέτης: Διδακτική Αρχαίων Ελληνικών-Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1994) *Ψυχολογία ατομικών διαφορών Διατομικές, διομαδικές και ενδοατομικές διαφορές και αποκλίσεις*. Αθήνα: έκδ. συγγρ.
- Ποιμενίδου, Δ. (2011) Απόψεις και στάσεις των μαθητών/τριών στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. *Νέα Παιδεία*, 140, 95-114.
- Π.Σ. (2011α). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο - Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> (8/5/19)
- Π.Σ. (2011β) *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> (8/5/19)

- Ρίζου, Φ. (2011α) Περί (έλλειψης) κινήτρων εκμάθησης των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο, μια έρευνα και κάποιες προτάσεις. *Νέα Παιδεία*, 140, 74-94.
- Ρίζου, Φ. (2011β) «Θέλεις να μάθεις Αρχαία Ελληνικά;»: διερευνώντας τα μαθητικά κίνητρα για την εκμάθηση των Αρχαίων Ελληνικών στο γυμνάσιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 180-198.
- Romilly, J. de & J.P. Vernant (2002) *Αγαπάμε τα Αρχαία Ελληνικά* (μτφρ. Α. Κόντος). Αθήνα: Ποταμός.
- Tomlinson, C.A. (2004) *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης, Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Tomlinson, C.A. (2015) *Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας* (επιμ.-μτφρ.: Ειρήνη Κορρέ). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλουρής, Γ. (2006α) Αρχιτεκτονική της νόησης και της διδασκαλίας, Προς ένα Διδακτικό Σύστημα. Στο: Η.Γ. Ματσαγγούρας. *Η εξέλιξη της διδακτικής: επιστημολογική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg, 231-275.
- Φλουρής, Γ. (2006β) Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και οι διδακτικές της προεκτάσεις. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος, 125-154.
- Φλουρής, Γ. (2007) Η οικολογία των σχολείων των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης. Στο: *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα. Χαριστήριος Τόμος στον Ομότιμο Καθηγητή Ιωάννη Σ. Μαρκαντώνη*. Αθήνα: Gutenberg, 433-463.
- Φουντοπούλου, Μ.Ζ. (2010) *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση Από τη θεωρία στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Armstrong Th. (1993) *Seven Kinds of Smart*. New York: Plume/Penguin.
- Armstrong, Th. (2009) *Multiple Intelligences in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Campbell, L., B. Campbell & D. Dickinson (1996) *Teaching and Learning through multiple intelligences*. Needham Heights, Mass: Allyn & Bacon.
- Campbell, L. (1997) Variations on a Theme - How Teachers Interpret MI Theory. *Educational Leadership*, 55 (1), 14-19.
- Campbell, L. & B. Campbell (2000) *Multiple intelligences and student achievement: Success stories from six schools*. Alexandria, VA: ASCD.
- Chen, J., S. Moran & H. Gardner (Eds.) (2009) *Multiple intelligences around the world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Christodoulou, J.A. & C.D. Kunkel (2009) Applying multiple intelligences. *School Administrator*, 66 (2), 22-27.
- Gardner, H. (1983) *Frames of mind*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. & T. Hatch (1989) Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18, 4-10.
- Gardner, H. (1993) *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999a) *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999b) Multiple approaches to understanding. In: C.M. Reigeluth, (ed.). *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (vol. 2). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 69-89.
- Gardner, H. (1999c) *The Disciplined Mind: What all Students Should Understand*. New York: Simon & Schuster.
- Gardner, H. (2001) *An education for the future: the foundation of science and values*. Paper presented to The Royal Symposium. Amsterdam, March 13.
- Gardner, H. (2006) *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2010) *Frames of Mind: Η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*. Αθήνα: Μαραθιάς.
- Hall, T. (2002) *Differentiated instruction. Effective classroom practices report*. National Center on Accessing the General Curriculum, CAST, U.S. Office of Special Education Programs. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1342/differentiated%20instruction.pdf> (11/5/19)
- Hart, S. (1992) Differentiation-Way forward or retreat? *British Journal of Special Education*, 19 (1), 10-12.
- Hoerr, T. R. (2000) *Becoming a multiple intelligences school*. Alexandria, VA: ASCD.
- Kunkel, C. (2007) The power of Key: Celebrating 20 years of innovation at the Key Learning Community. *Phi Delta Kappan*, 89 (3), 204-9.
- Lazear, D. (1991) *Seven ways of teaching: The artistry of teaching with multiple intelligences*. Palatine, IL: IRI Skylight Publishing.
- Moran, S., M. Kornhaber & H. Gardner (2006) Orchestrating Multiple Intelligences. *Educational Leadership*, 64 (1), 22-27.
- Siegel, J. & M. Shaughnessy (1994) Educating for understanding: A conversation with Howard Gardner. *Phi Delta Kappan*, 75 (7), 563-566.
- Stradling, B. & L. Saunders (1993) Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35 (2), 127-137.
- Tomlinson, C.A. (2000) Differentiation of instruction in the elementary grades. *ERIC Digest*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443572.pdf> (11/5/19)

Wilson, B.G. (1997) The postmodern paradigm. In: C.R. Dills & A.A. Romiszowski (Eds.). *Instructional development paradigms*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 63-80.