

## «Αξιοποίηση των ΤΠΕ για την κριτική προσέγγιση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Ένα παράδειγμα»

Βασίλης Συμεωνίδης<sup>1</sup>, Σταυρούλα Φώλια<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Καθηγητής φιλόλογος ΠΕ 02, 3<sup>ο</sup> Γενικό Λύκειο Δράμας  
[simeonidis22@yahoo.gr](mailto:simeonidis22@yahoo.gr)

<sup>2</sup> Καθηγήτρια πληροφορικός ΠΕ 19, 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Δράμας  
[stava@sch.gr](mailto:stava@sch.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) μπορεί να ωθήσει στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή των παιδαγωγικών μεθόδων, μπορεί να επιφέρει εξατομικευμένη και παραστατικότερη διδασκαλία, συχνή ανατροφοδότηση και αφύπνιση εσωτερικών κινήτρων μάθησης για τους μαθητές. Αναδεικνύει την πολυτροπικότητα ως βασικό παράγοντα της διδασκαλίας και φανερώνει διάφορες πτυχές του γνωστικού αντικείμενου. Πιο συγκεκριμένα, για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας η χρήση των ΤΠΕ αποτελεί πρόκληση. Η δυσκολία που χαρακτηρίζει τη διδασκαλία της γλώσσας και η αναμφισβήτητη αξία της είναι δύο ξεχωριστοί λόγοι για να δοκιμάσουμε τρόπους αξιοποίησης των ΤΠΕ. Η εισήγηση αφορά συγκεκριμένο παράδειγμα με παρουσίαση PowerPoint το οποίο εστιάζει στην κριτική σκέψη των μαθητών και εντάσσεται στην παραδοσιακή δομή του σχολείου. Το παράδειγμα γεννήθηκε μέσα από την παραδοσιακή διδακτική πράξη και για το λόγο αυτό μπορεί να λειτουργήσει και ως αντικείμενο κριτικής για συγκεκριμένες πρακτικές εφαρμογές. Αναπόδραστα τίθεται το ερώτημα για το πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Παρουσιάσεις PowerPoint, αρχαία ελληνική γλώσσα, πολυτροπικότητα, κριτική σκέψη

### ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

#### Γενική παρουσίαση

Πρόκειται ουσιαστικά για ένα σενάριο μαθήματος μίας διδακτικής ώρας και αποτελεί παράδειγμα ένταξης των ΤΠΕ στην παραδοσιακή διδασκαλία. Αυτό είναι σημείο στο οποίο θα μπορούσε εξ αρχής να γίνει κριτική, εφόσον δεν αλλάζει την ουσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ εμφανίζεται ως ουσιαστικό ζήτημα γενικότερου προβληματισμού που τίθεται έμμεσα αλλά αναπόδραστα. Σ' αυτό το σημείο θα επανέλθουμε στο τέλος της εργασίας· συνιστά το ένα σκέλος. Το άλλο σχετίζεται με το ζητούμενο

της αποτελεσματικότερης διδασκαλίας στα πλαίσια των υπάρχουσών συνθηκών και εδώ σκοπεύει άμεσα το συγκεκριμένο σενάριο.

Αφορά τη γλωσσική διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στην Α' Λυκείου και στοχεύει στην αξιοποίηση των κριτικών ικανοτήτων που έχουν οι μαθητές, ώστε να προσεγγίσουν αποτελεσματικότερα την αρχαία γλώσσα. Η σημασία της κριτικής σκέψης στη διδακτική πράξη είναι βάση ενός γενικότερου παιδαγωγικού κινήματος, γιατί μ' αυτήν καλλιεργούνται ουσιαστικά οι γνωστικές δεξιότητες (Ματσαγγούρας 2007). Ειδικότερος στόχος του σεναρίου είναι να εμπεδώσουν οι μαθητές το ρόλο των βασικών όρων του συντακτικού και να αντιληφθούν παραστατικά τη λειτουργία των δευτερευουσών προτάσεων. Αν ληφθεί υπόψη ότι από το 2006-07 αυξήθηκαν οι ώρες του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών, συγκεκριμένα για την Α' Λυκείου οι ώρες της γλωσσικής διδασκαλίας διπλασιάστηκαν, και κατά συνέπεια το ωρολόγιο πρόγραμμα επιτρέπει πιο εστιασμένη διδασκαλία, τότε δεν κρίνεται αναγκαίο να επεκταθούμε σε περισσότερα συντακτικά φαινόμενα.

Ως επιπλέον μέσα διδασκαλίας για την πραγματοποίηση του σεναρίου απαιτούνται ηλεκτρονικός υπολογιστής και προτζέκτορας, με τα οποία θα πρέπει να είναι εξοπλισμένη η σχολική αίθουσα. Οι μαθητές έχουν το σχολικό βιβλίο τους και το τετράδιό τους. Ως μέθοδος διδασκαλίας προκρίνεται η δομολειτουργική προσέγγιση, η οποία εστιάζει μόνο σε βασικές παραμέτρους της γραμματικής και του συντακτικού, που αποκτούν νόημα στο πλαίσιο του κειμένου και γίνονται άξονες για την κατανόησή του. Κάτι τέτοιο επιτρέπει εύκολα την αξιοποίηση στοιχείων από άλλες μεθόδους, όπως η ερμηνευτική και η ομαδοσυνεργατική, ώστε να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Ωστόσο, η μέθοδος project ήταν αυτή που λειτούργησε, και μπορεί να λειτουργήσει ευκολότερα, για την πραγματοποίηση του σεναρίου. Εφαρμόστηκε δηλαδή μια μικτή μορφή διδασκαλίας, με προσπάθεια να δοθεί – όσο το δυνατόν – μαθητοκεντρικός χαρακτήρας και σχετική ευελιξία στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Ματσαγγούρας 2008). Αυτές οι διδακτικές επιλογές είναι σύμφωνες με τους σκοπούς του μαθήματος στην Α' Λυκείου, όπως η διεύρυνση της γλωσσικής κατάρτισης των μαθητών με τη μελέτη συνθετότερων φαινομένων (ΥΠΕΠΘ 2002<sup>α</sup>). Ταυτόχρονα, στην Α' Λυκείου, η οποία είναι τάξη προσανατολισμού (ΥΠΕΠΘ 2001), η διδασκαλία θα πρέπει να καλύπτει τις κλίσεις και τις δυνατότητες όλων των μαθητών. Η σταδιακή παρουσίαση των δευτερευουσών προτάσεων και των συντακτικών χαρακτηρισμών και γνώσεων, όπως προοδευτικά γίνεται στο συγκεκριμένο σενάριο, ανταποκρίνεται σε αυτό το ζητούμενο.

Πρόκειται για μια παρουσίαση που αξιοποιεί κάποιες από τις δυνατότητες που έχει η εφαρμογή PowerPoint της Microsoft (Wuorio χ.χ., Παπαδάκης Σπ.-Χατζηπέρης Ν. 2005). Σχετίζεται με τη διδασκαλία ενός αποσπάσματος από τα Ελληνικά του Ξενοφώντα, συγκεκριμένα του 2.1.27.

Η δυσκολία του συγκεκριμένου αποσπάσματος έγκειται στο μακροπερίοδο λόγο του. Πρόκειται για μία περίοδο κειμένου που αποτελείται από πέντε προτάσεις, μία κύρια και τέσσερις δευτερεύουσες. Δεν είναι σκόπιμο να

επεκταθούμε περισσότερο. Αρκεί η παράθεση του κειμένου: Λύσανδρος δ', ἐπεὶ ἦν ἡμέρα πέμπτη ἐπιπλέουσι τοῖς Ἀθηναίοις, εἶπε τοῖς παρ' αὐτοῦ ἐπομένοις, ἐπὶν κατίδωσιν αὐτοὺς ἐκβεβηκότας καὶ ἐσκεδασμένους κατὰ τὴν Χερρόνησον, ὅπερ ἐποίουν πολὺ μᾶλλον καθ' ἐκάστην ἡμέραν, τὰ τε σιτία πόρρωθεν ὠνούμενοι καὶ καταφρονοῦντες δὴ τοῦ Λυσάνδρου, ὅτι οὐκ ἀντανῆγεν, ἀποπλέοντας τοῦμπαλιν παρ' αὐτὸν ἄραι ἀσπίδα κατὰ μέσον τὸν πλοῦν.

Η δυσκολία στη διδασκαλία τέτοιων σημείων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας είναι γνωστή στους φιλόλογους. Θα πρέπει να αντιμετωπιστεί η γλωσσική δυσκολία με επιτυχία, ώστε να καταστεί δυνατός και ο σχολιασμός του περιεχομένου με βάση την ερμηνευτική μέθοδο, κάτι που αποτελεί και την ουσία του μαθήματος, όταν σκοπός του δεν είναι η γλωσσική διδασκαλία (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ 2006). Στο συγκεκριμένο σενάριο έγινε προσπάθεια να μην επιμείνουμε στη γραμματοσυντακτική μέθοδο, αλλά να έχουμε την – όποια – πρόσληψη του περιεχομένου και του νοήματος ως αφετηρία διδασκαλίας του συντακτικού. Ίσως χρειάζεται να διευκρινιστεί και να τεκμηριωθεί περισσότερο αυτή η μεθοδολογική επιλογή.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η έμφαση στη γραμματική και στο συντακτικό υπήρξε βασικός στόχος της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από τα πρώτα βήματα της οργανωμένης εκπαίδευσης που παρείχε το νεοελληνικό κράτος. Δέχτηκε πολλές επικρίσεις, γιατί υποβάθμιζε το περιεχόμενο των κλασικών κειμένων σε όφελος της γλωσσικής μορφής, γιατί επέβαλλε την αποστήθιση νεκρών γραμματικών τύπων, γιατί απέτρεπε από την κριτική προσέγγιση του αρχαίου κόσμου. Αυτές οι επικρίσεις υπήρξαν ήδη από το 19<sup>ο</sup> αιώνα και πήραν πιο έντονη μορφή στις αρχές του 20<sup>ου</sup> με το κίνημα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού. Ωστόσο, παρά την επιστημονική αιτιολόγηση του αντιπαιδαγωγικού χαρακτήρα και την αμφίβολη αποτελεσματικότητα της εμμονής σ' αυτή τη μέθοδο, επικρατεί ως σήμερα η αντίληψη ότι αρχαία ελληνικά είναι πρωτίστως η γνώση της γραμματικής και του συντακτικού της αρχαίας αττικής διαλέκτου και κατά συνέπεια η διδασκαλία θα πρέπει να εστιάζει σ' αυτά αγνοώντας ουσιαστικά το περιεχόμενο. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές καθίστανται ικανοί να εντοπίσουν και να ονομάσουν δύσκολα συντακτικά φαινόμενα, να γνωρίζουν και να αναπαράγουν σπάνιους λεκτικούς τύπους, αλλά δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν άνετα το περιεχόμενο ή να αποδώσουν το αρχαίο κείμενο στη νεοελληνική (Βαρμάζης 2003). Αν μέχρι το 1976 η διδασκαλία αυτή εξυπηρετούσε την ανάγκη να οδηγηθούν οι εγγράμματοι μαθητές στη χρήση της καθαρεύουσας, μετά την καθιέρωση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας η γραμματοσυντακτική μέθοδος, που αγνοεί το κείμενο για να εμμένει στους λεκτικούς τύπους και την ορολογία του συντακτικών εννοιών, δεν έχει κανένα άλλοθι, ώστε να εφαρμόζεται στις σχολικές αίθουσες. Αυτό θα ήταν σκόπιμο να γίνει θέμα συζήτησης μεταξύ φιλόλογων.

### **Περιγραφή της παρουσίασης PowerPoint και της διδασκαλίας**

Η παρουσίαση ξεκινά με εισαγωγική διαφάνεια που ορίζει και το σκοπό της διδασκαλίας ως εξής: «Εξάσκηση στη αναγνώριση των κύριων όρων μιας πρότασης και κατανόηση του συντακτικού ρόλου των δευτερευουσών προτάσεων». Το αρχαίο κείμενο εισήχθη στη δεύτερη διαφάνεια με πολυτονική γραμματοσειρά Palatino Linotype και μέγεθος χαρακτήρων 28, ώστε να είναι ευδιάκριτο κατά την προβολή του. Αρχικό βήμα είναι η προσεκτική ανάγνωσή του κειμένου από το διδάσκοντα και χωρίς κανένα σχολιασμό.

Ακολουθούν δύο διαφάνειες με εισηγμένες εικόνες. Πρώτα ένας χάρτης του Ελλησπόντου που είναι ο γεωγραφικός χώρος αναφοράς του κειμένου. Οι μαθητές είναι ήδη εξοικειωμένοι με τα τοπωνύμια από τη διδασκαλία των προηγούμενων αποσπασμάτων, καθώς το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στην Α' Λυκείου βασίζεται σε εκτενή αποσπάσματα από τα Ελληνικά του Ξενοφώντα. Επίσης, είναι ήδη εξοικειωμένοι με την περιοχή του Ελλησπόντου από το εποπτικό υλικό του σχολικού βιβλίου. Αυτό τους βοηθά να προσεγγίσουν το κείμενο από τα σημεία που μπορούν να συσχετίσουν με τη διδασκαλία των προηγούμενου κειμένου. Στη συνέχεια προβάλλεται η εικόνα τριήρους να ταξιδεύει έχοντας και το μεγάλο πανί της.

Αυτό βοήθησε ακόμη περισσότερο τους μαθητές να σχηματίσουν παραστατικά το σκηνικό, όπου διαδραματίστηκαν τα γεγονότα που αφηγείται το αρχαίο κείμενο (Ελευθεριάδης 2005).

Στην πέμπτη διαφάνεια παρουσιάζεται πάλι το κείμενο αλλά τώρα έχουν επισημανθεί τα ρήματα με υπογράμμιση και διαφορετικό (μπλε σκούρο) χρώμα γραμματοσειράς. Αυτό είναι ένα σημείο που μπορεί να αξιοποιηθεί με ευελιξία. Συγκεκριμένα, ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν οι ίδιοι τα ρήματα, πριν από την προβολή της διαφάνειας, και ακολούθως να ελέγξουν την προσπάθειά τους σύμφωνα με όσα επισημαίνονται. Αυτή η ευελιξία μπορεί να εφαρμοστεί πριν από την προβολή κάθε διαφάνειας που ακολουθεί. Στη συνέχεια, ξαναδιαβάζεται προσεκτικά το απόσπασμα. Η πρόσληψη του από τους μαθητές είναι πολύ μεγαλύτερη σε σχέση με την πρώτη φορά. Γίνεται σχολιασμός του περιεχομένου, στο βαθμό που το αντιλαμβάνονται οι μαθητές, χωρίς την παρεμβολή κανενός γλωσσικού, γραμματικού ή συντακτικού σχόλιου.

Με την εμφάνιση της έκτης διαφάνειας οι μαθητές βλέπουν μόνο την κύρια πρόταση, χωρίς καμία αλλαγή στη σειρά του κειμένου καθώς αποκρύπτονται οι τέσσερις δευτερεύουσες προτάσεις και ο συγκεκριμένος χώρος της διαφάνειας παραμένει κενός. Γίνεται γλωσσική προσέγγιση της πρότασης με έμφαση στους κύριους όρους και στη σύνταξη της μετοχής (αποπλέοντας) και του απαρεμφάτου (άραι). Στις τέσσερις δευτερεύουσες προτάσεις εφαρμόστηκε προσαρμογή κίνησης. Έτσι, με κάθε κλικ εμφανίζεται στη διαφάνεια και μία δευτερεύουσα πρόταση με υπογραμμισμένο το ρήμα της. Κάθε πρόταση διαβάζεται και συντάσσεται, όπου κρίνεται αναγκαίο, με εμμονή στους βασικούς όρους.

Στην επόμενη διαφάνεια εμφανίζεται πάλι μόνο η κύρια πρόταση, όπως και στην έκτη. Ακολουθώς, με εφαρμογή των ίδιων ακριβώς εφέ, εμφανίζονται ο χαρακτηρισμός της πρότασης και ένα σύντομο σχόλιο που συνδέει το χαρακτηρισμό με το περιεχόμενο του κειμένου. Για παράδειγμα: «χρονική πρόταση (πότε είπε ο Λύσανδρος)» ή «αιτιολογική πρόταση (γιατί καταφρονούσαν το Λύσανδρο)».

Η τελευταία διαφάνεια περιέχει ένα χρωματιστό διάγραμμα που αποδίδει σχηματικά τη δομή της περιόδου σε σχέση με την κύρια και τις δευτερεύουσες προτάσεις. Επισημαίνονται το είδος των προτάσεων, σύνδεσμοι και ρήματα.

Δεν εφαρμόστηκε κανένα εφέ στην εναλλαγή των διαφανειών γιατί σκοπός δεν ήταν ο εντυπωσιασμός των μαθητών, κάτι που ίσως θα επέφερε και τη διάσπαση της προσοχής. Γενικά αποφεύχθηκε η χρήση άσκοπων εφέ (Wuorio χ.χ).

### ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Κατά την πραγματοποίηση της δραστηριότητας – διδασκαλίας, η αξιολόγηση των μαθητών είχε διαμορφωτικό χαρακτήρα και έγινε με βάση τις γενικές οδηγίες και την μεθοδολογία που προτείνονται (ΥΠΕΠΘ/ΚΕΕ 1999). Μετά από τρεις μέρες, αξιολογήθηκε η επίδοση των μαθητών με ολιγόλεπτο τεστ. Οι ερωτήσεις ήταν σχετικές με τις δευτερεύουσες προτάσεις, σύμφωνα με όσα ορίζονται για την αξιολόγηση του μαθήματος από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και σε αντιστοιχία με τους διδακτικούς στόχους (ΥΠΕΠΘ 2002<sup>β</sup>). Οι μαθητές εντόπισαν και χαρακτήρισαν τις δευτερεύουσες προτάσεις. Αυτό παρατηρήθηκε ακόμα και σε μαθητές που δεν είχαν αφομοιώσει τους συντακτικούς όρους, ως μεταγλώσσα. Η αποτυχία περιορίστηκε σε δυο περιπτώσεις, από τις είκοσι οκτώ, και σχετιζόταν με ευρύτερα μαθησιακά προβλήματα. Βέβαια, όλα αυτά δε μπορεί να χρησιμοποιηθούν για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Με συζήτηση σχετικά με το τεστ διαπιστώθηκε από τους ίδιους τους μαθητές ότι ένιωθαν πως γράψαν καλύτερα, κάτι που εξηγείται από την αίσθηση τους ότι είχαν καταλάβει καλύτερα το μάθημα.

Οι μαθητές κλήθηκαν να αξιολογήσουν το σενάριο και να συγκρίνουν τη διδασκαλία με χρήση των ΤΠΕ με τη διδασκαλία χωρίς αυτές. Συγκεκριμένα τους δόθηκε να συμπληρώσουν το παρακάτω, όπου και συνοψίζονται τα αποτελέσματα των κρίσεών τους:

|                                |             |    |         |   |          |   |
|--------------------------------|-------------|----|---------|---|----------|---|
| Όνομα: (δεν είναι υποχρεωτικό) |             |    |         |   |          |   |
| με τη χρήση η/υ και προβολέα:  |             |    |         |   |          |   |
| προσέχω                        | περισσότερο | 20 | το ίδιο | 7 | λιγότερο | 1 |
| συμμετέχω                      | περισσότερο | 18 | το ίδιο | 9 | λιγότερο | 1 |

|  |             |    |         |    |          |   |
|--|-------------|----|---------|----|----------|---|
| το μάθημα είναι πιο ευχάριστο            | περισσότερο | 20 | το ίδιο | 7  | λιγότερο | 1 |
| το μάθημα είναι πιο αποτελεσματικό       | περισσότερο | 21 | το ίδιο | 6  | λιγότερο | 1 |
| ο ρόλος του καθηγητή γίνεται ουσιαστικός | περισσότερο | 8  | το ίδιο | 15 | λιγότερο | 5 |

Η ανάγνωση των μαθητικών απόψεων, όπως καταγράφηκαν στο ερωτηματολόγιο, δείχνει την αποδοχή που έχει η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην παραδοσιακή διδασκαλία και την αίσθηση αποτελεσματικότερης διδασκαλίας που έχουν. Ενδιαφέρον έχει η κατανομή των απόψεών τους για το ρόλο του διδάσκοντα. Ίσως, αυτό είναι ένα σημείο που θα πρέπει να διερευνάται και να συζητιέται διαρκώς και να συσχετίζεται με το ζήτημα της δομής του σχολείου. Σε κάθε περίπτωση είναι εμφανής η απουσία ενός θεσμικού πλαισίου συστηματικής και έγκυρης αξιολόγησης για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος και την αξιολόγηση του μπορούν να γίνουν κάποιες σχετικές παρατηρήσεις. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια της πολυτροπικότητας (Χοντολίδου 1999). Έτσι αναδείχθηκε με πολύπλευρο τρόπο η αξία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας ως φορέα πολιτισμικών αγαθών.

Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης ΤΠΕ ήταν τέτοιο που χρησιμοποίησε τον υπολογιστή ως γνωστικό εργαλείο αξιοποιώντας βασικές εφαρμογές του Microsoft Office και των Windows. Ακόμα, φάνηκε ότι οι ΤΠΕ μπορούν να υποστηρίξουν αμεσότερα και πιο ευχάριστα της διαδικασίες οικοδόμησης της γνώσης και την ανάπτυξη σχετικών δεξιοτήτων (Τζιμογιάννης 2007). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι με τη χρήση των ΤΠΕ μπορεί να κινητοποιηθούν ευκολότερα μαθητές που δεν έχουν ενδιαφέρον για το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας· η χρήση των ΤΠΕ συντελεί θετικά στην αντιμετώπιση του προβλήματος της μαθητικής αδιαφορίας. Επιπλέον, η σύνδεση του μαθήματος με τις ΤΠΕ λειτουργεί ως επιπλέον κίνητρο, γιατί εξάπτει και την περιέργεια για τον τρόπο που μπορούν να αξιοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών.

Γενικά, μπορούμε να συνοψίσουμε ότι με τη χρήση των νέων τεχνολογιών επιτυγχάνεται ευκολότερα κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη που κάνει τη διδασκαλία αποτελεσματικότερη και πιο ευχάριστη. Οι μαθητές υιοθετούν θετικότερη στάση, με διάθεση συμμετοχής και ανάληψη πρωτοβουλιών και η διαδικασία της μάθησης αλληλο-τροφοδοτείται με την ενθάρρυνσή τους (Ελευθεριάδης 2004).

Ειδικότερα επιτεύχθηκε ενεργητική προσέγγιση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας καθώς δόθηκε μια άλλη διάσταση στη διδασκαλία ενός δύσκολου

γνωστικού αντικειμένου. Οι μαθητές αντιλήφθηκαν σε μεγάλο βαθμό τη δομή, τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και άλλες επισημάνσεις της δομιστικής και της γενετικής – μετασχηματιστικής γραμματικής (Χαραλαμπίδης 1997).

Σχετικά με το πρώτο σκέλος του προβληματισμού, όπως έχει αρχικά σημειωθεί, το σενάριο ενσωματώνεται στην παραδοσιακή διδασκαλία και δεν την τροποποιεί ουσιαστικά. Αυτή είναι μια διαπίστωση που επανειλημμένα έχει επισημανθεί σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Ο τρόπος που μπορεί να αξιοποιηθεί η τεχνολογία στα σχολεία καθορίζεται από την εκπαιδευτική πολιτική, τα προγράμματα διδασκαλίας, τα παιδαγωγικά, οικονομικά και οργανωτικά δεδομένα. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση του σεναρίου θα πρέπει να συνοδεύει και με τη συνολική κριτική του εκπαιδευτικού συστήματος και των όρων που αυτό καθορίζει (Κουτσογιάννης, 2000). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στο σχολείο είναι στενά δεμένο με τα σχολικά βιβλία και έχει θεματοκεντρικό χαρακτήρα, τέτοιο που καθορίζει ασφυκτικά τη διδασκαλία. Παρά τις νεότερες παιδαγωγικές αντιλήψεις και την προσπάθεια να δοθεί στοχοκεντρικός χαρακτήρας (Δενδρινού Β., Ξωχέλλης Π. 1999), δε φαίνεται να άλλαξε κάτι, ώστε να νομιμοποιείται ο διδάσκων σε μια διαφορετική προσέγγιση.

Για το δάσκαλο οι ΤΠΕ αποτελούν εργαλείο, ώστε να οργανώσει αποτελεσματικότερα τη διδασκαλία (Ματσαγγούρας 2007). Αυτή η διαπίστωση θέτει επιτακτικά το ζήτημα για το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Ταυτόχρονα τίθεται και το ερώτημα για τη δομή και οργάνωση του σύγχρονου σχολείου.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

1. Wuorio J. (χ.χ), Παρουσίαση με το PowerPoint: 10 πρέπει και δεν πρέπει. (ανακτήθηκε από το <http://www.microsoft.com/hellas/smallbiz/themes/office/article6.msp>, ημ. προσ. 20/01/2010)
2. Βαρμάζης Ν. (2003), Διατακτική των αρχαίων ελληνικών, από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου, Αθήνα, Πατάκης, σελ. 29-38, 54-57 και 67-73
3. Δενδρινού Β., Ξωχέλλης Π. (1999), Προγράμματα σπουδών στη σχολική εκπαίδευση: έννοιες και όροι. Στο Γλωσσικός Υπολογιστής, τ. 1, Θεσσαλονίκη, Κέντρο ελληνικής γλώσσας, σελ. 79-85
4. Ελευθεριάδης Αντ. (2004), Παιδαγωγικά θέματα - διδακτική μεθοδολογία, Αθήνα, Σύγχρονη Πέννα, σελ. 59-65
5. Ελευθεριάδης Αντ. (2005), Λεξικό γενικής και ειδικής διδακτικής, Αθήνα, Σύγχρονη Πέννα, σελ. 251-254

6. Κουτσογιάννης Δ. (2000), το Διαδίκτυο ως διεθνής χώρος πρακτικών γραμματισμού. Στο Γλωσσικός Υπολογιστής, τ. 2, Θεσσαλονίκη, Κέντρο ελληνικής γλώσσας, σελ. 239-248
7. Μασσαγγούρας Η. (2007), Στρατηγικές της Διδασκαλίας, Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη, Αθήνα, Gutenberg, σελ. 70-149
8. Μασσαγγούρας Η. (2008), Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Η Σχολική Τάξη, Αθήνα, Γρηγόρη, σελ. 405-430
9. Παπαδάκης Σπ., Χατζηπέρης Ν. (2005), Βασικές Δεξιότητες στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, επιχειρησιακό πρόγραμμα: κοινωνία της πληροφορίας, Αθήνα, σελ. 445-470
10. Τζιμογιάννης Α. (2007), Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο ΟΕΠΕΚ, επιστ. επιμέλεια Κουλαϊδής Β. (2007) Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης, Αθήνα, σελ. 341-343
11. ΥΠΕΠΘ (2001), απόφαση με Α.Π. Γ2/4658, Αθήνα, 07-09-01, ΦΕΚ: 1214 τ.Β/18-09-01
12. ΥΠΕΠΘ (2002α), Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ενιαίου Λυκείου, απόφαση με Α.Π. 8212/Γ2, Αθήνα, 28-01-02 (ανακτήθηκε από το [http://www.ypepth.gr/docs/prog\\_spoud\\_lyk\\_2001\\_2.doc](http://www.ypepth.gr/docs/prog_spoud_lyk_2001_2.doc), ημ. προσ. 20/01/2010)
13. ΥΠΕΠΘ (2002β), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, Αθήνα, ΟΕΔΒ, σελ. 94-95 (ανακτήθηκε από το [http://www.pi-schools.gr/special\\_education/kofosi-b/kofosi-b-part-04.pdf](http://www.pi-schools.gr/special_education/kofosi-b/kofosi-b-part-04.pdf), ημ. προσ. 20/01/2010)
14. ΥΠΕΠΘ/ΚΕΕ (1999), Η αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο, γενικές οδηγίες και στοιχεία μεθοδολογίας, Αθήνα, σελ. 9-12
15. ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (2006), Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, Αθήνα, ΟΕΔΒ, σελ. 18-24
16. Χαραλαμπάκης Χ. (1997), Γλωσσαλγήματα, έρευνες για την ελληνική γλώσσα, Αθήνα, Γεννάδειος σχολή, σελ. 35-45
17. Χοντολίδου Ελ. (1999), «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας», Γλωσσικός Υπολογιστής, τ.1 (ανακτήθηκε από το <http://users.sch.gr/tgiakoum/polytropy.html> ημ. προσ. 19/01/2010)