

Διδάσκοντας Αρχαία Ελληνικά με ΤΠΕ: Εμπειρίες και Προβληματισμοί από τη Συμμετοχή στη Διαδικτυακή Κοινότητα Διάλογος του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας

Ιωάννου Νεκταρία

Φιλολόγος, Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, MSc Ιστορίας

nekioan@yahoo.gr

Περίληψη

Η ανακοίνωση λειτουργεί ως ενημέρωση και αναστοχασμός στη δράση που ανέπτυξε η γράφουσα κατά το σχολικό έτος 2013-2014 στο Γυμνάσιο Καστελλάνων Μέσης Κέρκυρας στο πλαίσιο Πράξης που υλοποιεί το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, η οποία περιλαμβάνει τη συμμετοχή εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη διαδικτυακή κοινότητα Διάλογος, με σκοπό τη συγγραφή και υλοποίηση εκπαιδευτικών σεναρίων για τα γλωσσικά μαθήματα. Η ομάδα στην οποία ανήκει η γράφουσα ασχολείται συγκεκριμένα με το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Τα σενάρια και τα τεκμήριά τους έχουν κατατεθεί ή βρίσκονται στη διαδικασία κατάθεσης στην ηλεκτρονική βάση δεδομένων Πρωτέας, επομένως τελούν στη διάθεση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για παρατηρήσεις και εποικοδομητική κριτική.

Λέξεις Κλειδιά: Αρχαία Ελληνικά, Εκπαιδευτικά Σενάρια, Διαδικτυακή Κοινότητα, Διάλογος, Πρωτέας, Αναστοχασμός.

1. Εισαγωγή

Η συζήτηση περί των μεθόδων και εν τέλει της ίδιας της σκοπιμότητας της διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής στο δημόσιο σχολείο παραμένει ως τις μέρες μας επίκαιρη και ακανθώδης. Η όποια νηφάλια προσέγγιση δεν μπορεί να παραβλέψει την παραδοχή ότι οι προβληματισμοί που έθεσαν διαχρονικά τα ποικίλα μοντέλα διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής δεν στερούνταν πολιτικής ή ιδεολογικής φόρτισης, ώστε ο ρόλος του μαθήματος να θεωρείται σε αρκετές περιπτώσεις ταυτόσημος της τυπολατρίας, του φρονηματιστικού χαρακτήρα, του εγκυκλοπαιδισμού και του εθνοκεντρισμού που πρεσβεύει το παραδοσιακό σχολείο (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 1997).

Με δεδομένη την απάθεια ή και την αποστροφή ακόμα των μαθητών για το διδακτικό αντικείμενο δεν έλειψαν κατά καιρούς προτάσεις για αποδέσμευση από τον απομνημονευτικό και αναπαραγωγικό χαρακτήρα προσπέλασης του αρχαιοελληνικού λόγου και μετατροπής του σε μάθημα αρχαιογνωσίας (Κακριδής, 1994), στόχος του οποίου δεν μπορεί να είναι η διδασκαλία απλώς της γλώσσας ούτε μόνο του κειμένου, αλλά του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού στο σύνολό του. Επομένως στο πλαίσιο της αναζήτησης μιας εναλλακτικής αρχαιογνωσίας η προσέγγιση του αρχαίου κόσμου δε θα πρέπει να στοχεύει τόσο στη στατική γνώση του παρελθόντος, όσο σε έναν κριτικό αναστοχασμό πάνω σε όσα στοιχεία αυτός κληροδότησε. Οι διαφορετικές απόψεις και η προσπάθεια ανανέωσης όπως αποτυπώθηκε στα κατά καιρούς αναλυτικά προγράμματα όμως ερμηνεύτηκαν συχνά ως απόπειρες ανατροπής της κυρίαρχης αντίληψης με όχι μόνο εκπαιδευτικές αλλά και πολιτικές προεκτάσεις. Έτσι, οι όποιες εκσυγχρονιστικές προσπάθειες σταδιακά ατονούσαν με αποτέλεσμα διδάσκοντες και διδασκόμενοι να επιστρέφουν στα ίδια, τα παλιά και δοκιμασμένα, που αναπαράγουν τη στείρα αποστήθιση τύπων και κανόνων του δομολειτουργικού συστήματος της αρχαίας γλώσσας - μια προσέγγιση, ωστόσο, που λειτουργεί σε τελική ανάλυση υπονομευτικά για τη στοχοθεσία και τη θελκτικότητα του ίδιου του μαθήματος (Τσάφος, 2004).

Εκτός από την συνακόλουθη ιδεολογική του βαρύτητα και τους προβληματισμούς που απορρέουν σχετικά με το χειρισμό της, το μάθημα αναμφίβολα καλείται πλέον να εναρμονιστεί κι αυτό με ένα νέο διδακτικό πλαίσιο το οποίο να συνάδει με τις εξελίξεις στο χώρο της Διδακτικής και της Τεχνολογίας, ώστε εκπαιδευτικοί και μαθητές να προχωρήσουν σε δοκιμές νέων αναγνώσεων του αρχαίου κόσμου. Έτσι διδακτικές διαδικασίες όπως η προσωπική ανάγνωση, η διερεύνηση, η βιωματική προσέγγιση και η φθίνουσα καθοδήγηση αποκτούν πια συγκεκριμένο περιεχόμενο. Αξιόλογη ως προς τα δύο προαναφερθέντα ζητούμενα, του απαλλαγμένου από ιδεολογήματα επαναπροσδιορισμού της «φιλοσοφίας» του μαθήματος αλλά και της ευκαταίας δημιουργικής εμπλοκής σε αυτό των ΤΠΕ, υπήρξε η Πράξη που υλοποιείται επί του παρόντος από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

2. Το πρόγραμμα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας

2.1. Η Διαδικτυακή Κοινότητα Διάλογος

Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, που εδρεύει στη Θεσσαλονίκη, υλοποιεί τα τελευταία έτη υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας το έργο με τίτλο «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α΄/βάθμια και Β΄/βάθμια εκπαίδευση» – Οριζόντια Πράξη στους άξονες προτεραιότητας 1-2-3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό

Ταμείο) και το Ελληνικό Δημόσιο. Σε αυτό συμμετέχουν 76 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί (26 της Πρωτοβάθμιας και 50 της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) και έχουν ετοιμαστεί συνολικά 718 εκπαιδευτικά σενάρια (278 για το Δημοτικό και 440 για το Γυμνάσιο και το Λύκειο). Το έργο αναμένεται να ολοκληρωθεί τον Αύγουστο του 2015.

Το σύνολο των συμμετεχόντων απαρτίζει τη Διαδικτυακή Κοινότητα Διάλογος, που δημιουργήθηκε και υποστηρίζεται επιστημονικά από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Σκοπός του Διαλόγου (<http://dialogos.greek-language.gr/>) είναι η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων. Οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί συγκροτούν τέσσερις επιμέρους κοινότητες:

- μια για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Δημοτικό,
- μια για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο,
- μια για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο και τέλος
- μια για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο.



Εικόνα 1: Η αρχική σελίδα του Διαλόγου

Στα «πρωτά» της συγκεκριμένης δομικής διάρθρωσης των ομάδων μπορεί να καταλογιστεί η αδυναμία επικοινωνίας μεταξύ τους. Έτσι, οι συζητήσεις και το παραγόμε-

νο υλικό κάθε ομάδας δεν είναι προσβάσιμα από τα μέλη των υπολοίπων, γεγονός που χωρίς να επηρεάζει αρνητικά κατά οποιονδήποτε τρόπο τη λειτουργία τους, απέκρυψε εντούτοις τη θέση της σφαιρικότητας του εγχειρήματος, που πλέον, από τη στιγμή που τέθηκε σε πιλοτική λειτουργία η βάση δεδομένων Πρωτέας, αποκαλύπτεται στη μεγαλοπρέπεια όλων των πτυχών και παραμέτρων του.

Η γράφουσα προστέθηκε στην υπο-ομάδα των Αρχαίων Ελληνικών κατά το προηγούμενο σχολικό έτος (2013-2014), συγκαταλέγεται συνεπώς στα νεότερα μέλη του Διαλόγου με εμπειρία ενός έτους μόνο. Το γενικό συντονισμό της ομάδας των Αρχαίων Ελληνικών έχουν δύο πρόσωπα επικεφαλής, ένα για το Γυμνάσιο και ένα για το Λύκειο, ενώ η όλη προσπάθεια τελεί υπό την επιστημονική καθοδήγηση δύο Παιδαγωγικών Υπευθύνων.

Στόχος του Διαλόγου είναι να αποτελέσει μια εκπαιδευτική κοινότητα που συνεργάζεται στη βάση της ανταλλαγής εκπαιδευτικού υλικού αξιοποιώντας εργαλεία ασύγχρονης επικοινωνίας όπως το e-forum, το wiki και το mahara και πραγματοποιώντας διαδικτυακές συναντήσεις (webinars) με τακτική συχνότητα. Το μοντέλο των «ομίλων ψηφιακών συζητήσεων» (discussion lists) χρησιμοποιείται επίσης εκτεταμένα. Το παραγόμενο υλικό (στην προκειμένη περίπτωση τα εκπαιδευτικά σενάρια και τα τεκμήριά τους) αποτίθεται και διαμοιράζεται μέσω αποθηκευτικού νέφους ελεγχόμενης πρόσβασης.

Όμως πέρα και πάνω από την τυπικότητα των σχέσεων που είναι επιβεβλημένη προκειμένου να διεκπεραιωθεί με επιτυχία το προβλεπόμενο παραδοτέο έργο, ο Διάλογος (και αυτό είναι ευτύχημα) εξελίχθηκε σε ένα κοινωνικό και φιλικό δίκτυο, όπου παρά τις αναμενόμενες επιμέρους αποκλίσεις μεταξύ διαφορετικών προσωπικοτήτων προοδευτικά συνδιαμορφώθηκαν συνεκτικοί δεσμοί, κοινά στοιχεία υποκειμενικότητας και χαρακτηριστικά συλλογικής ταυτότητας. Αποτελεί κοινή πεποίθηση των μελών της κοινότητας των Αρχαίων Ελληνικών Γυμνασίου και Λυκείου ότι το μάθημα οφείλει να συνδιαλλαγεί με τη σύγχρονη πραγματικότητα και με τις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις (Πόλκας & Τουλούμης, 2012). Έτσι από το σύνολο της κοινότητας υιοθετήθηκαν κατά τη συγγραφή και εφαρμογή των σεναρίων βασικές κοινές αρχές, όπως η διαθεματική και βιωματική προσέγγιση, ενώ παράλληλα αξιοποιήθηκαν διάφορες ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική μέθοδος, μέθοδος project) και δημιουργήθηκαν δραστηριότητες που προέβλεπαν ενεργητική και κριτική εμπλοκή των μαθητών, για παράδειγμα: μίμηση ρόλων, δραματοποίηση, διάλογος, δημιουργική γραφή (creative writing), από-δόμηση και ανα-δόμηση του αρχαίου κειμένου και των νοηματικών του προεκτάσεων (ΠΑ.Κ.Ε., 2007).

2.2. Η Διαδικασία Σύνταξης και Εφαρμογής ενός Εκπαιδευτικού Σεναρίου

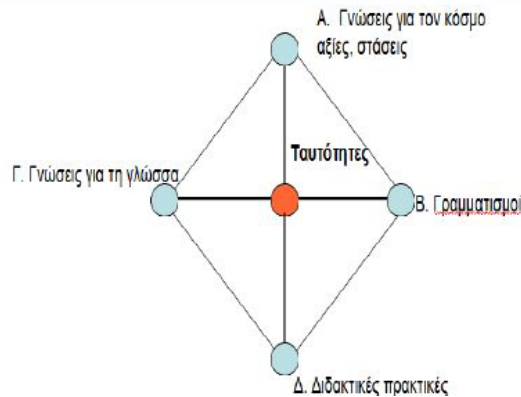
Η διαδικασία συγγραφής κάθε σεναρίου εναρμονίζεται με τις προβλεπόμενες σχετικά διαδικασίες της Κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν αρχικά την προτίμησή τους σε συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες των σχολικών εγχειριδίων υπό την αυστηρή προϋπόθεση ότι τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά διδάσκουν τα εν λόγω αντικείμενα, ενώ η τελική έγκριση δίνεται από τους συντονιστές της ομάδας που έχουν και την εποπτεία του συνολικότερου σχεδιασμού του έργου.

Από τη στιγμή που μια συγκεκριμένη ενότητα «κατοχυρώνεται» σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό αρχίζει μια μακρόχρονη δημιουργικότερη περίοδος, κατά την οποία σε οικείο νήμα συζήτησης στην πλατφόρμα του Διαλόγου ο συντάκτης καταθέτει τις αρχικές σκέψεις του σχετικά με τη σύλληψη της πραγμάτευσης του θέματος και εν συνεχεία εκεί αναπτύσσεται από όλους τους συμμετέχοντες γόνιμη ανταλλαγή απόψεων, ιδεών, προτάσεων και παρατηρήσεων σχετικά με το υπό διαμόρφωση σενάριο, με τρόπο ώστε το τελικό παραγόμενο να αποτελεί μεν τυπικά προϊόν πνευματικής ευθύνης αποκλειστικά του υπογράφοντος ως δημιουργού του, αλλά ουσιαστικά να έχει συνδιαμορφωθεί μέσα από τις προαναφερθείσες διαδικασίες όσμωσης, εποικοδομητικής κριτικής και διαρκούς ανατροφοδότησης στις οποίες συμμετέχουν ενεργά όλα τα μέλη της ομάδας. Δεν ήταν λίγες οι φορές που οι κατάλληλες υποδείξεις λειτούργησαν προστατευτικά για την αποφυγή άστοχων παρεκτροπών, ενώ συχνά η βοήθεια επί του πρακτέου υπήρξε πιο άμεση και απτή με την παράθεση εναλλακτικών που ο δημιουργός αξιοποίησε ενσωματώνοντάς τες αμέριστα στο έργο του. Υπό την έννοια αυτή τα σενάρια αποτελούν καρπό και κτήμα όλης της Κοινότητας που συνέβαλε μέσω της πολυφωνίας στη δημιουργία τους.

Η προσέγγιση αυτή συνιστά πραγματική καινοτομία για τα δεδομένα του ελληνικού σχολείου, όπου το κυρίαρχο μοτίβο είναι αναμφίβολα η εσωστρέφεια και η κρυπτικότητα μεταξύ των συναδέλφων της ίδιας ειδικότητας, η καχυποψία για την αγαθότητα των προθέσεων των εξωτερικών παρατηρητών και η συνακόλουθη επιφυλακτικότητα τόσο ως προς την άσκηση όσο και ως προς την αποδοχή καλοπροαίρετης κριτικής, με το σκεπτικό ότι αυτή λειτουργεί εξ ορισμού πάντοτε μειωτικά θίγοντας την επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια του κρινόμενου και υπερτονίζοντας το υπερφίαλο σύνδρομο ανωτερότητας του κριτή του.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι βασικό σχήμα στο οποίο στηρίχτηκαν τα σενάρια αποτελεί το μοντέλο του ρόμβου της γλωσσικής εκπαίδευσης, που αναπαριστά σχηματικά τη διδακτική πρακτική του γλωσσικού μαθήματος εντοπίζοντας στις τέσσερις άκρες ενός ρόμβου τις γνώσεις για τον κόσμο, τις γνώσεις για τη γλώσσα, τους γραμματισμούς και τις διδακτικές πρακτικές με επίκεντρο του σχήματος τις ταυτότητες μαθητών και εκπαιδευτικών (Κουτσογιάννης, 2012). Η πρόταση του Κουτσογιάννη βασίζεται στη διάκριση μεταξύ διδακτικού και ρυθμιστικού λόγου που είχε εισηγηθεί

προηγούμενως ο Bernstein (1996) προκειμένου να αναγνωστεί συνολικά ο παιδαγωγικός λόγος: στο συγκεκριμένο σχήμα ο διδακτικός λόγος αντιπροσωπεύεται από τις άκρες Α (γνώσεις για τον κόσμο, αξίες, στάσεις) και Γ (γνώσεις για τη γλώσσα), ενώ ο ρυθμιστικός λόγος από το Δ, τις διδακτικές πρακτικές. Η καινοτομία της νέας πρότασης έγκειται στη συμπλήρωση του σχήματος με τους γραμματισμούς και τη διαμόρφωση ταυτοτήτων μαθητών και καθηγητών.



Εικόνα 2: Το μοντέλο του ρόμβου της γλωσσικής εκπαίδευσης

Στο Διαλόγο δόθηκε συνειδητά και στοχευμένα έμφαση στον Κριτικό Γραμματισμό, ώστε να ανασυντεθούν οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών που καλούνται να αναγνώσουν εκ νέου τον κόσμο ως κριτικά υποκείμενα επιδιώκοντας παράλληλα την αντίστοιχη καλλιέργεια κριτικής σκέψης και για τους μαθητές τους. Αυτή η οπτική έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον ιδιαίτερα στην περίπτωση των Αρχαίων Ελληνικών και της προσπάθειας για μια διδασκαλία τους που να έχει νόημα για το μαθητή εντός του (πραγματικού και ψηφιακού) περιβάλλοντος στο οποίο ζει (Somekh, 2008), ώστε η Αρχαία Ελληνική Γραμματεία και οι αξίες που εισηγείται και αντιπροσωπεύει στο σύγχρονο κόσμο να αντιμετωπιστεί ως «ζών σώμα». Τότε μόνο και με τη διαμεσολάβηση των ΤΠΕ το ιστορικό γίνεσθαι θα πάψει να λειτουργεί ως υπόδειγμα και θα γίνει σχετικό παράδειγμα καλώντας τους μαθητές να σταθούν κριτικά και να προσπαθήσουν να το κατανοήσουν απαλλαγμένοι από νέου τύπου στερεότυπα, τα οποία δεν επιτρέπουν αξιολογικές κρίσεις ή θέλουν υποτιμημένη και δυσφημισμένη την αρχαιότητα στο πλαίσιο των ίσων αποστάσεων που σε ακραίες μορφές επιβάλλει η πολυπολιτισμική ανάγνωσή της.

Υπάρχει πρόβλεψη τα σενάρια να εφαρμοστούν στην πράξη δύο φορές. Ο συντάκτης του σεναρίου είναι ταυτόχρονα και ο πρώτος εφαρμοστής του, ενώ ένας ακόμη συνάδελφος της Κοινότητας αναλαμβάνει να πραγματοποιήσει το σενάριο στη δική του τάξη. Κάθε εφαρμοστής είναι υποχρεωμένος να καταγράψει τη διδακτική πορεία έτσι όπως τελικά υλοποιήθηκε και να παραθέσει τα σχετικά τεκμήρια της εφαρμογής του,

προκειμένου να ασκήσει κριτική σε σημεία και πρακτικές που λειτούργησαν ομαλά ή που ενδεχομένως τον δυσκόλεψαν.

Εξαιρετικά ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι η λογική της εφαρμογής των σεναρίων είτε από τον ίδιο τον συντάκτη είτε από άλλο μέλος της Κοινότητας εξ ορισμού αποκλείει την απарέγκλιτη προσήλωση στον αρχικό ιδεατό σχεδιασμό, προωθώντας αντιθέτως τη δημιουργική (ανα)προσαρμογή ολόκληρου του σεναρίου ή τμήματός του στις ανάγκες του συγκεκριμένου τμήματος που έχει κάθε φορά απέναντί του ο διδάσκων. Φυσικά, αυτή η δυνατότητα τροποποίησης λαμβάνει υπόψη της τα διαφορετικά δεδομένα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι συμμετέχοντες στην Κοινότητα καθώς υπηρετούν σε διαφορετικά σχολεία (Δημόσια, Ιδιωτικά, Πρότυπα/Πειραματικά) διαφορετικών περιοχών (πρωτεύουσα και μεγάλα αστικά κέντρα, ύπαιθρος και περιφέρεια), γεγονός που αυτομάτως δημιουργεί αποκλίσεις τόσο ως προς τη διαθεσιμότητα και επάρκεια των τεχνολογικών μέσων όσο και ως προς την κοινωνιολογική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού. Έτσι, τα σενάρια λειτουργούν περισσότερο ως αφορμή για προβληματισμό και δημιουργικό μετασχηματισμό παρά ως πάγιες διδακτικές προτάσεις, που θα αδυνατούσαν εξάλλου να πραγματοποιηθούν στο ακέραιο δεδομένης της αποπνικτικής πίεσης για κάλυψη της διδακτέας ύλης που χαρακτηρίζει την ελληνική σχολική πραγματικότητα. Υπό το πρίσμα αυτό τα σενάρια τρόπον τινά αυτονομούνται, αφού μπορούν να αποκτήσουν ποικίλες εκδοχές και εκφάνσεις καθώς εξελίσσονται και προσαρμόζονται στην εκάστοτε σχολική πραγματικότητα αποτυπώνοντας τον παλμό και τη δυναμική της μοναδικότητας της σχέσης συγκεκριμένου τμήματος - συγκεκριμένου διδάσκοντος, που είναι άπαξ και ανεπανάληπτη.

2.3. Από τη Θεωρία στην Πράξη. Προβληματισμοί και Επισημάνσεις από την Εφαρμογή των Σεναρίων στη Σχολική Τάξη.

Κατά το σχολικό έτος 2013-2014 η γράφουσα πραγματοποίησε στο σχολείο όπου υπηρετεί (Γυμνάσιο Καστελλάνων Μέσης Κέρκυρας) 6 εφαρμογές σεναρίων, 3 εκ των οποίων ήταν δικά της, ενώ τα άλλα 3 άλλων συναδέλφων. Φυσικά, οι ευγενείς προθέσεις της θεωρίας, όπως συμβαίνει συνήθως, απέχουν παρασάγγας από τις αντικειμενικές αντιξοότητες της πράξης. Αναμφίβολα η μεγαλύτερη αγκύλωση αφορούσε το κομμάτι της τεχνολογικής υποδομής και υποστήριξης προκειμένου να διεκπεραιωθεί ένα πρόγραμμα για το οποίο ο άρτιος εξοπλισμός είναι εκ των ων ουκ άνευ. Η πρόσβαση στο σχολικό εργαστήριο Η/Υ δεν κατέστη δυνατή λόγω του ότι η αίθουσα κατά τις ώρες διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στα δύο τμήματα που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήταν κατειλημμένη. Επειδή και η δεύτερη επιλογή αξιοποίησης του εργαστηρίου Η/Υ του συστεγαζόμενου Γενικού Λυκείου δεν τελεσφόρησε, η εναλλακτική της δημιουργίας ενός μίνι δικτύου εντός της σχολικής αίθουσας με τη χρήση των τριών φορητών υπολογιστών του σχολείου και ως τέταρτο τον προσωπικό υπολογιστή της γράφουσας επιλέχθηκε ως η πλέον αρμόζουσα.

Η όλη διαδικασία, βέβαια, εκτιμάται ως εξαιρετικά χρονοβόρα, γιατί η σύνδεση-αποσύνδεση του εξοπλισμού ροκανίζει απίστευτα το ήδη ασφυκτικό 45λεπτο της διδασκτικής ώρας. Το επιπρόσθετο δεδομένο ότι βάσει των διαφορετικών απαιτήσεων και προτεραιοτήτων του ωρολογίου προγράμματος δεν υπήρχε η δυνατότητα διδασκαλίας επί ένα συνεχόμενο δίωρο σε κανένα από τα δύο προαναφερθέντα τμήματα, γεγονός που θα διευκόλυνε πολύ το πρακτικό σκέλος της διαδικτυακής αναζήτησης και του παρεπόμενου αναγκαίου χρόνου για τη σύνθεση των εργασιών, δυσχέρανε περαιτέρω τις συνθήκες έρευνας και παραγωγής έργου.

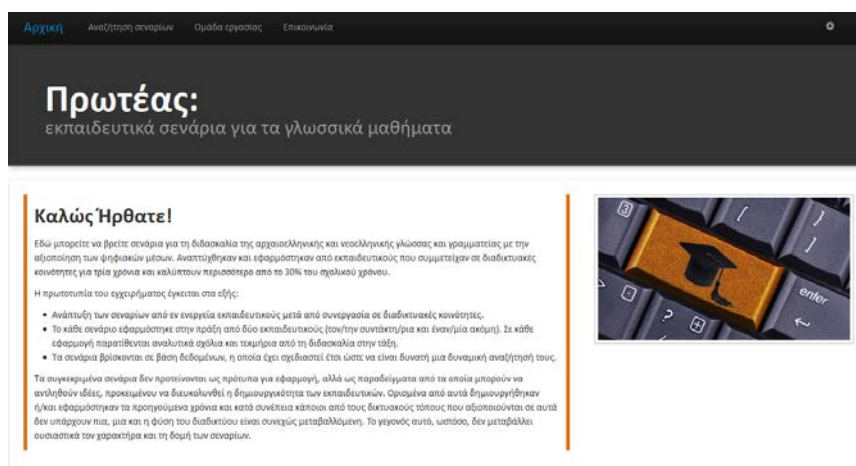
Επιπλέον, ο χωρισμός των μαθητών πολυπληθών τμημάτων (λ.χ. 24 ατόμων) σε τέσσερις ομάδες, επιλογή-μονόδρομος βάσει του αυστηρού αριθμητικού περιορισμού των αντίστοιχων διαθέσιμων υπολογιστικών μονάδων, επιβεβαίωσε τον αρχικό ενδοιασμό ότι είναι πρακτικά ανέφικτο να παρακολουθούν με επιτυχία τα τεκταινόμενα εντός μίας οθόνης έξι παιδιά και να συμμετέχουν στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων εξίσου διατηρώντας την προσοχή τους σταθερά αμείωτη. Έτσι το ενδιαφέρον αρκετών παιδιών χάθηκε τελικά εξολοκλήρου. Τέλος, η πρόκληση του να δουλέψουν οι μαθητές σε ομάδες αποδείχτηκε επίσης στην πράξη κοπιώδες έργο, καθότι αφενός δεν ήταν εξοικειωμένοι με την όλη διαδικασία, αφετέρου προσωπικές αντιπάθειες και αντιδικίες μεταξύ τους στάθηκαν συχνά η αφορμή άρνησης για συνεργασία.

Αξιολογώντας συνολικά την ανταπόκριση και τις επιδόσεις των μαθητών, μπορούν να γίνουν οι ακόλουθες επισημάνσεις: κάποιοι μαθητές επέδειξαν πραγματικό ζήλο και ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στο όλο εγχείρημα. Μελέτησαν με προσοχή το υλικό των ιστοτόπων και έκαναν, όπου υπήρχε η δυνατότητα, περαιτέρω προσωπική έρευνα σε ψηφιακούς πόρους (αν και αυτή ομολογουμένως εξαντλήθηκε στις πληροφορίες που άντλησαν κατ' αποκλειστικότητα από τη Wikipedia). Η μερίδα αυτή των μαθητών προσπάθησε συνειδητά, μάλλον όμως ανεπιτυχώς κρίνοντας εκ του αποτελέσματος, να ξεφύγει από τη λογική του μοτίβου «αντιγραφή-επικόλληση» που είναι ο κανόνας στις μαθητικές εργασίες, ειδικότερα σε τόσο μικρές ηλικίες. Πράγματι, η αφαιρετική και κριτική σκέψη λειτούργησε στο έπακρο και τα παιδιά εντόπισαν τα πλέον ουσιώδη, ωστόσο δεν απαγκιστρώθηκαν από την αυτολεξεί παράθεση, ώστε να (αυτο)εκφραστούν ελεύθερα και δημιουργικά. Η ενσυναίσθηση και η βιωματικότητα υπήρξαν δεξιότητες που δεν κατακτήθηκαν στην πράξη και παρέμειναν ζητούμενα. Τα παιδιά, λειτουργώντας με τεχνοκρατική λογική, διεκπεραίωσαν με επιτυχία όσα τους ζητήθηκαν με τρόπο όμως στείρο και ουδέτερο, χωρίς προσωπικό στίγμα και συναίσθημα. Σε καμία περίπτωση, βέβαια, η κριτική αποτίμηση δεν ενέχει επίκριση, αντιθέτως η επιτυχής διεκπεραίωση των δυσκολιών τεχνικής φύσης και χειρισμού των λειτουργικών προγραμμάτων που προέκυψαν, αποτελεί μόνη της ένα τεράστιο βήμα για την κατάκτηση του ψηφιακού γραμματισμού από τα συγκεκριμένα παιδιά, αν αναλογιστεί κανείς ότι πολλά από αυτά ήταν απολύτως αρχάρια στη χρήση εφαρμογών γραφείου και των ποικίλων άλλων προγραμμάτων που προϋπέθεταν οι δραστηριότητες (εννοιολογικοί χάρτες, χρονογραμμές, συννεφώλεξα κ.ά.).

Φυσικά υπήρξαν και εκείνοι που απείχαν εντελώς από την όλη διαδικασία, ωσει παρόντες κατά την έρευνα, ουσιαστικά απόντες κατά τη σύνθεση. Αποδεικνύεται

στην πράξη πως οι ΤΠΕ δεν αποτελούν πανάκεια που θα πυροδοτήσει το ενδιαφέρον όλων των μαθητών - τουλάχιστον όχι όσων έχουν εξ αρχής απαξιώσει την όλη διαδικασία και δεν μπορούν να ξεφύγουν από την παγίδα της ανίας με την οποία έχουν συνδέσει κάθε σχολική εμπειρία. Έτσι, δεν έλειψαν οι φορές που ομάδες δεν παρέδωσαν καν τελικό προϊόν έρευνας, ενώ άλλες υποστελεχώθηκαν τόσο δραστηκά, ώστε τελικά κατέληξαν σε μεμονωμένες ατομικές προσπάθειες.

2.4. Η Ψηφιακή Βάση Δεδομένων Πρωτέας



Εικόνα 3: Η αρχική σελίδα του Πρωτέα

Το συγκεκριμένο έργο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας έχει ως λογική κατάληξη τη δημιουργία του αποθετηρίου Πρωτέας (<http://proteas.greek-language.gr/>). Πρόκειται για μια βάση δεδομένων, που στην παρούσα φάση λειτουργεί ακόμα πιλοτικά, όπου παρουσιάζεται το σύνολο των συνταγμένων και εφαρμοσμένων σεναρίων όλων των δημιουργών και όλων των αντικειμένων. Η βάση διαθέτει φιλική προς τη χρήστη μηχανή αναζήτησης, ώστε με ευκολία να ανακτηθούν σενάρια ανά τάξη, γνωστικό αντικείμενο ή όνομα συντάκτη. Τα σενάρια παρατίθενται επιμελημένα στην πλήρη τους μορφή και είναι δυνατή η λήψη τους σε μορφή εγγράφου (doc) ή εικόνας (pdf).

Αναφορές

- Somekh, B. (2008). Factors Affecting Teachers' Pedagogical Adoption of ICT. In G. Knezek, & J. Voogt, (Eds.). *International Handbook for IT in Secondary Education* (σσ. 449-460). New York: Springer.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη Μ. (1997). *Η εκπαιδευτική πολιτική και το μάθημα των αρχαίων ελληνικών στην Κύπρο*, Αθήνα: Γρηγόρης.

- Κακριδής, Φ. Ι. (1994). «Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο», *Φιλολόγος*, 75, σσ. 7-20.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2012). «Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης», *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 32. Πρακτικά της 32ης Ετήσιας Συνάντησης Εργασίας του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- ΠΑ. Κ. Ε. (2007). *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών (φιλολόγων) στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*. Ανάκτηση 27/9/2014, από http://b-epipedo.cti.gr/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10&Itemid=574/
- Πόλκας, Α., & Τουλούμης, Κ. (2012). Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ανάκτηση 22/1/2013, από Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.3ancient_greek_polkas-touloumis_0.pdf/
- Τσάφος Β. (2004). *Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας και γλώσσας - για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Abstract

This notice serves as information and reflection on the action developed by the writer during the school year 2013-2014 in the Kastellani Messis High School, which is located in the island of Corfu, under the Act that implements the Greek Language Centre. This act includes the active participation of teachers of Primary and Secondary Education in the Internet Community Dialogos, in order to write and implement scenarios for language lessons. The writer in particular is a member of a group which deals specifically with the subject of Ancient Greek. The scenarios and their evidence have been filed or are currently in the process of filing an electronic database named Proteas, therefore being available to the members of the educational community for comments and constructive criticism.

Key Words: Ancient Greek Language, Training Scenarios, Internet Community, Dialogos, Proteas, Reflection.