

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**



**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΜΣ: «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΝΕΕΣ  
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΜΕ ΘΕΜΑ**

**«Παίζουμε και μαθαίνουμε για τον τόπο μας τη Νάουσα: ένα  
διαθεματικό πρόγραμμα παρέμβασης για την ανάπτυξη των  
γλωσσικών δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο»**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ελένη Γρίβα, Αν. καθηγήτρια  
Μέλη της επιτροπής: 1) Μαλανδράκης Γεώργιος, Λέκτορας  
2) Σέμογλου Κλεονίκη (Ε.ΕΔΙ.Π)  
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Ζάλιου Άννα Ελεονόρα (ΑΕΜ. 427)**

**Φλώρινα, 2016**

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Ευχαριστίες.....	6
Εισαγωγή.....	7
<b>Κεφάλαιο 1</b>	
1. Εννοιολογικές προσεγγίσεις της διαθεματικότητας.....	9
1.1 Ορολογία.....	10
1.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση και χαρακτηριστικά διαθεματικότητας.....	13
1.3 Αξία διαθεματικών προγραμμάτων και συμβολή τους στη διδασκαλία.....	17
1.4 Ιδεολογικές και θεωρητικές αφετηρίες της μεθόδου project.....	20
1.5 Επιστημολογικά ερείσματα της διαθεματικότητας.....	21
1.5.1 Η ψυχολογική βάση της διαθεματικότητας.....	21
1.5.2 Η φιλοσοφική βάση της διαθεματικότητας.....	22
1.6 Ιδεολογικά ερείσματα και περιγραφή των δυο κύριων μορφών διαθεματικότητας...	23
1.7 Μορφές διαθεματικής προσέγγισης.....	24
<b>Κεφάλαιο 2</b>	
2. Η διαθεματικότητα στη διδακτική πράξη.....	28
2.1 Η διαθεματική προσέγγιση στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ).....	28
2.2 Η εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στα ελληνικά σχολεία.....	30
2.3 Διαθεματική προσέγγιση της γλώσσας.....	31
2.4 Διαθεματικότητα και κίνηση.....	31
2.5 Κριτική στην εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης.....	32
2.6 Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.....	34
2.7 Οφέλη από την εφαρμογή Διαθεματικών Προγραμμάτων Σπουδών.....	36
2.8 Η διαθεματικότητα και τα σχολικά βιβλία.....	38
2.9 Αποτελέσματα διεθνών ερευνών για τα διαθεματικά προγράμματα .....	39
2.10 Η αποτελεσματικότητα της διαθεματικότητας στη μάθηση-έρευνες στην Ελλάδα..	44
2.11 Αξιοποίηση της διαθεματικότητας από τους εκπαιδευτικούς-αποτελέσματα ερευνών.....	49
<b>Κεφάλαιο 3 Το πιλοτικό πρόγραμμα «Παίζω και μαθαίνω για τον τόπο μου, τη Νάουσα ένα διαθεματικό πρόγραμμα παρέμβασης για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο».....</b>	
3.1 Σκοπός και στόχοι του προγράμματος.....	52

3.1.2 Συμμετέχοντες.....	53
3.2 Σχεδιασμός του προγράμματος.....	53
3.2.1 Δραστηριοκεντρική προσέγγιση.....	54
3.2.2 Θεματικοί άξονες του πιλοτικού προγράμματος και κριτήρια επιλογής τους...	56
3.2.3 Θεματικές ενότητες του πιλοτικού προγράμματος.....	57
3.2.3.1 Θεματικός άξονας φυσικό τοπίο.....	57
3.2.3.2 Θεματικός άξονας Παραδόσεις.....	60
3.2.3.3 Θεματικός άξονας Ιστορία.....	62
3.3 Εφαρμογή του προγράμματος.....	64
3.3.1 Στάδια υλοποίησης του προγράμματος.....	65
3.3.1.1 Προστάδιο.....	65
3.3.1.2 Κυρίως στάδιο.....	67
3.3.1.3 Μεταστάδιο.....	71
Κεφάλαιο 4	
4. Αποτίμηση του προγράμματος.....	79
4.1 Προέλεγχος-μεταέλεγχος.....	79
4.1.1 Αποτελέσματα από προέλεγχο-μεταέλεγχο.....	80
4.2 Ημερολόγιο ερευνήτριας.....	85
4.2.2 Δεδομένα των ημερολογίων.....	87
4.3 Φύλλα εργασίας.....	95
Κεφάλαιο 5	
5. Συζήτηση-προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	98
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	102
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	112
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	
Πίνακας 1: Περιγραφή της θεματολογίας και στόχων του προγράμματος.....	58
Πίνακας 2: Διαγραμματική παρουσίαση των σταδίων υλοποίησης του προγράμματος	65
Πίνακας 3 : Αριθμός λέξεων στην ερώτηση ανοιχτού τύπου.....	80
Πίνακας 4 : Αριθμός σωστών απαντήσεων στην ερώτηση πολλαπλής επιλογής....	82
Πίνακας 5 : Αριθμός σωστών απαντήσεων στην ερώτηση συμπλήρωσης κενών...	83
Πίνακας 6 : Δομή ημερολογιακών καταγραφών.....	87
Πίνακας 7 : Δομή ημερολογιακών καταγραφών και συχνότητα εμφάνισής τους.....	90

## Περίληψη

Η διαθεματική προσέγγιση ως μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας έχει χρησιμοποιηθεί πολλές φορές στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας και της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Η εφαρμογή της εν λόγω μεθόδου στην ελληνική ως μητρική γλώσσα μαθητών στ' τάξης δημοτικού, μέσα από την επαφή με την τοπική ιστορία και παράδοση της πόλης τους σε συνδυασμό με την εμπλοκή τους σε παιγνιώδεις κινητικές δραστηριότητες δεν είχε πραγματοποιηθεί ως τώρα στη χώρα μας αποτελώντας έτσι πρόκληση και ταυτόχρονα έναυσμα για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Η πιλοτική εφαρμογή αποσκοπεί στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών στον προφορικό και γραπτό λόγο μέσα από την επαφή τους με την ιστορία και πολιτισμική παράδοση του τόπου τους και τη συμμετοχή τους σε σχετικές γλωσσικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες. Επιπλέον στοχεύει στην γλωσσική και συναισθηματική ανάμειξη των μαθητών μέσα σε ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον που προάγει τη βιωματική και ενεργό μάθηση.

Για τις ανάγκες του πιλοτικού προγράμματος υλοποιήθηκαν 9 διδακτικές παρεμβάσεις σε δείγμα 12 μαθητών από τον Μάρτιο έως τον Ιούνιο του σχολικού έτους 2015-2016 στο 1<sup>ο</sup> δημοτικό σχολείο Νάουσας Ημαθίας. Για την αξιολόγηση των παρεμβάσεων συλλέχθηκαν δεδομένα από: α) τον προέλεγχο/μεταέλεγχο που πραγματοποιήθηκε σε μορφή ερωτήσεων πριν και μετά το τέλος του προγράμματος β) τα φύλλα εργασίας των μαθητών και γ) τις ημερολογιακές καταγραφές της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας επιβεβαίωσε τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών σχετικά με τα πλεονεκτήματα της διαθεματικής μεθόδου στη γλωσσική διδασκαλία καθώς οι μαθητές μετά το πέρας του προγράμματος σημείωσαν σημαντική ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραπτού και προφορικού λόγου και ενίσχυσαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες μέσα από τη συνεργασία και την ομαδική δουλειά. Επιπλέον απέκτησαν πολιτισμική συνείδηση και ευαισθητοποιήθηκαν σχετικά με την παράδοση και ιστορία του τόπου τους.

Λέξεις-κλειδιά: διαθεματική προσέγγιση, ελληνική ως μητρική, γλωσσικές δεξιότητες, παιγνιώδεις δραστηριότητες

## Abstract

The interdisciplinary approach as a language teaching method has been used many times in previous research in teaching English as a foreign language and teaching Greek as a second/ foreign language. Up to now, this method has not been used through the contact of students with the local history and tradition of their town in teaching Greek as a mother tongue in 12 year old pupils and that is the reason it constituted a challenge and priming to accomplish this pilot program.

This pilot program aims to develop student's lingual skills in oral and written speech, through their contact with the cultural tradition of their town and their participation in several lingual and playing activities. Additionally, it aims to the student's lingual and emotional involvement in a multisensory environment which promotes experiential and active learning.

For the program's needs, 9 pilot interventions took place in a sample of 12 students from March to June 2015-2016 school year in the 1<sup>st</sup> primary school of Naousa, Imathia. For the evaluation of the interventions the following data were collected: a) the pre-post test b) the worksheets of the students c) the researcher's diary records during the interventions.

The analysis of the results of our research confirmed the findings of previous research about the advantages of the interdisciplinary method in language teaching since students showed important development in their skills in oral and written speech and reinforced their social skills through co-operation and team work. Furthermore, students acquired cultural consciousness and were sensitized with the tradition and history of their town.

Key words: interdisciplinary approach, Greek as a mother tongue, language skills, playing activities

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω εκ βαθέων την αναπληρώτρια καθηγήτρια κ. Ελένη Γρίβα, επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας, για την ουσιαστική και πολύτιμη καθοδήγηση που μου παρείχε καθ'όλη τη διάρκεια υλοποίησης του πιλοτικού προγράμματος , το χρόνο και τις απαραίτητες συμβουλές της που συνέβαλαν τα μέγιστα στη συγγραφή της παρούσας εργασίας καθώς και για την ακαδημαϊκή και ηθική της υποστήριξη για την ολοκλήρωση του παρόντος πονήματος.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερος τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής κ. Μαλανδράκη Γεώργιο , λέκτορα και την κ. Σέμογλου Κλεονίκη για την άρτια συνεργασία και αμέριστη συμπαράστασή τους.

Επίσης θα ήθελα να εκφράσω την ειλικρινή μου ευγνωμοσύνη στον διδάσκοντα του κ. Χατζηιωάννου Ιωσήφ για την έμπρακτη υποστήριξη και συμπαράστασή του κατά την εφαρμογή των παρεμβάσεων και την άριστη συνεργασία μας.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους μαθητές της Στ' τάξης του 1<sup>ου</sup> Δ.Σ Νάουσας Ημαθίας χωρίς την ενεργό συμμετοχή και το ενδιαφέρον των οποίων η υλοποίηση της πιλοτικής εφαρμογής θα ήταν αδύνατη.

## Εισαγωγή

Ο εφοδιασμός των μαθητών με πλήθος γνώσεων γύρω από τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα προκειμένου να είναι σε θέση ως ενήλικες να τις χρησιμοποιήσουν στην καθημερινή τους ζωή για να επιλύουν προβληματικές καταστάσεις αποτελούσε ανέκαθεν κύριο πρόταγμα της εκπαίδευσης. Αποτέλεσμα της παραπάνω θεώρησης της γνώσης, είναι ο εξορθολογισμός του περιεχομένου της διδασκαλίας στα αναλυτικά προγράμματα, ο αυστηρός διαχωρισμός των μαθημάτων, η κατάτμηση της διδακτέας ύλης και η διδασκαλία που στηρίζεται στην αυθεντία του δασκάλου και στη «μοναδικότητα» του σχολικού εγχειριδίου (Χρυσυφίδης,2003).

Η διάσπαση της σχολικής γνώσης σε πολλούς επιμέρους γνωστικούς τομείς που παρατηρείται στο σχολείο ,κατακερματίζει τη γνώση και την καθιστά αφηρημένη, αποσπασματική, ξεκομμένη από το πλαίσιο αναφοράς της και άσχετη με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Έτσι, οι μαθητές αδυνατώντας να αντιληφθούν τα κοινά σημεία μεταξύ των επιστημών, τις πιθανές προεκτάσεις και συνέπειές τους στους άλλους επιστημονικούς κλάδους, αγνοούν αυτή τη μορφή της γνώσης και ως εκ τούτου αδυνατούν να τη χρησιμοποιήσουν για να σκεφτούν και να δράσουν περαιτέρω (Ματσαγγούρας 2002,β).

Κύριο μέλημα της σύγχρονης εκπαίδευσης βέβαια, είναι να μάθει ο μαθητής τον τρόπο να φτάσει στην επιστημονική αλήθεια ή αλλιώς «να μαθαίνει πώς να μαθαίνει», να αποκτήσει δηλαδή όλες εκείνες τις δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν να κατακτήσει την γνώση. Αυτό φυσικά δε γίνεται με στείρα μετάδοση γνώσεων, αλλά μέσα από την αλληλεπίδραση του μαθητή με το περιβάλλον του. Όλα τα παραπάνω μπορούν να πραγματοποιηθούν σε ένα σχολείο με επίκεντρο το μαθητή και την κοινωνία, με όλα τα μέλη του ενεργά και συνεργαζόμενα, ένα σχολείο ελκυστικό για το μαθητή και τη γνώση, χώρο καλλιέργειας της δημιουργικότητας και της αγάπης για τη γνώση (Αλαχιώτης,2002).

Με βάση τις παραπάνω παραδοχές, ο διάλογος σχετικά με την βελτίωση του περιεχομένου των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.), στρέφεται ολοένα και πιο πολύ στην ολιστική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης με ανακαλυπτικές, συμμετοχικές και βιωματικές μεθόδους. Η παραπάνω προσέγγιση της γνώσης ανάγει την αποσπασματική γνώση-που προκύπτει από τον πλήρη διαχωρισμό των γνωστικών αντικειμένων-σε ολιστική και πραγματική γνώση, που μπορεί να

αξιοποιηθεί στην καθημερινή ζωή. (Καρατζιά-Σταυλιώτη,2002 στο Χατζημιχαήλ, 2010)

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης για τη διαθεματική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία που περιλαμβάνει την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από την ενασχόλησή τους με στοιχεία του φυσικού τοπίου, της τοπικής ιστορίας και της παράδοσης της πόλης τους σε ένα πολυτροπικό και παιγνιώδες πλαίσιο.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δυο μέρη: το θεωρητικό και το εμπειρικό κομμάτι. Το θεωρητικό κομμάτι αποτελείται από δύο μέρη: αρχικά γίνεται μια εννοιολογική προσέγγιση της διαθεματικότητας με αναφορά στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Στη συνέχεια επιχειρείται μια εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου και περιγράφονται τα χαρακτηριστικά της διαθεματικότητας. Έπειτα γίνεται μνεία στην αξία των διαθεματικών προγραμμάτων και τη συμβολή τους στη διδακτική πράξη και στα ιδεολογικά ερείσματα της διαθεματικότητας και των δύο κύριων μορφών της: της μεθόδου project και της μεθόδου προβλημάτων οι οποίες και περιγράφονται. Το δεύτερο κομμάτι του θεωρητικού μέρους της εργασίας πραγματεύεται την εφαρμογή της διαθεματικότητας στη διδακτική πράξη. Συγκεκριμένα , γίνεται αναφορά στο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του δημοτικού σχολείου, στην εφαρμογή της διαθεματικότητας στα ελληνικά σχολεία και τέλος γίνεται μια κριτική στην μέχρι τώρα εφαρμογή της μεθόδου.

Το εμπειρικό κομμάτι της έρευνας αποτελείται από 3 μέρη: το πρώτο αφορά το σκοπό και τους επιμέρους στόχους του πιλοτικού προγράμματος, το δεύτερο αφορά το σχεδιασμό όπου αναφέρονται οι λόγοι για τους οποίους επελέγησαν οι συγκεκριμένοι θεματικοί άξονες που πραγματεύτηκαν σε κάθε διδακτική παρέμβαση καθώς και οι γλωσσικές δραστηριότητες που περιείχε κάθε φύλλο εργασίας και το τρίτο αφορά την εφαρμογή του προγράμματος όπου γίνεται εκτενής αναφορά στα στάδια που περιελάμβανε κάθε διδακτική παρέμβαση καθώς και περιγραφή του περιεχομένου των διδακτικών ενοτήτων . Στο τελευταίο κεφάλαιο γίνεται αποτίμηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος και παρατίθενται οι περιορισμοί που προέκυψαν κατά την υλοποίησή του καθώς και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.



## 1 . Εννοιολογικές προσεγγίσεις της διαθεματικότητας

Ο όρος *διαθεματικότητα* (thematic or cross thematic approach) αναφέρεται στη «θεωρητική αρχή οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος που καταλύει τα διακριτά μαθήματα και επιχειρεί να προσεγγίσει τη σχολική γνώση ενιαιοποιημένη μέσα από τη μελέτη θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος και μείζονος σημασίας για τον πολιτισμό» (Ματσαγγούρας, 2002 β).

Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό, *διαθεματική προσέγγιση*, είναι «η μορφή διδασκαλίας κατά την οποία από τη μια το περιεχόμενο διδασκαλίας ενιαιοποιείται και από την άλλη η διδασκαλία είναι εργαστηριακής και ευρηματικής μορφής». Πρόκειται δηλαδή για μια εκπαιδευτική καινοτομία τόσο ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας όσο και ως προς τη μέθοδο εργασίας (Θεοφιλίδης, 1997).

Στα διαθεματικά προγράμματα σπουδών οι επιστήμες χάνουν τα διακριτά τους όρια και ως σημείο εκκίνησης λειτουργούν τα εξεταζόμενα θέματα που συσχετίζονται με τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις ανάγκες των μαθητών.

Είναι γεγονός ότι όλοι οι ορισμοί για τα προγράμματα διαθεματικότητας συγκλίνουν στα παρακάτω:

- α) *στο συνδυασμό θεμάτων-μαθημάτων από διάφορα γνωστικά αντικείμενα*
- β) *στην έμφαση στα σχέδια εργασίας (projects)*
- γ) *σε επιπλέον πηγές- βοηθήματα, πέρα από τα σχολικά βιβλία*
- δ) *στις αλληλοσυσχετίσεις ανάμεσα στις έννοιες των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων*
- ε) *στις θεματικές ενότητες που θέτουν ως οργανωτικές δομές*
- στ) *στην ευελιξία των ωρολογίων προγραμμάτων*
- ζ) *στην ευελιξία στο σχηματισμό ομάδων εργασίας* (Καρούντζου, 2011)

Ανακεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε πως η διαθεματική προσέγγιση καταργεί τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των μαθημάτων ως αυτόνομων πεδίων διδασκαλίας, ενιαιοποιεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας με μια ολόπλευρη εξέταση φαινομένων και προβλημάτων της ζωής και με τον τρόπο αυτό «διδάσκει το παιδί χωρίς να το αποκόπτει από τη ζωή, αλλά μέσα στη ζωή, μέσα στο περιβάλλον, με τη ζωή και για τη ζωή» (Μαλούκος, 1958 στο Θεοφιλίδης, 1997)

Το κυριότερο ίσως χαρακτηριστικό γνώρισμα της πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού της σχολικής ηλικίας είναι ότι αυτή παρουσιάζει μια ενότητα και ότι βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση με άλλες πτυχές ανάπτυξης όπως η συναισθηματική και

η σωματική. «Ο κόσμος του παιδιού», τονίζει ο Κοκκίνης (1961) «είναι ενιαίος και αδιαίρετος». Έτσι η αληθινή μόρφωση του ανθρώπου δεν εξαντλείται μόνο στην πνευματική περιοχή αλλά σε ολόκληρο τον άνθρωπο, ή όπως λέει ο Γιαννούλης (1980) στην αρμονική διαμόρφωση όλων των πτυχών της προσωπικότητας.

Με τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας ο μαθητής βιώνει μια πολύ πιο φυσική και πιο ανθρώπινη ποιότητα και διάρκεια μαθησιακού χρόνου. Ξεκινώντας από τη θέση ότι το παιδί του δημοτικού σχολείου συλλαμβάνει τον κόσμο ως ενότητα, ότι «βλέπει συνολικά..ακούει συνολικά» (Gallien & Fonteyne, 1961 στο Θεοφιλίδης 1997), οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι «η διδασκαλία πρέπει να ασκεί σύμμετρα όλες τις λειτουργίες της σκέψης..[πρέπει] να οδηγεί τα παιδιά να αποκτήσουν ολόπλευρη πείρα» (Μωραίτης 1969 στο Θεοφιλίδης, 1997).

Όπως τονίζει ο Δερβίσης (1985) «το ενιαίο της διδασκαλίας θεμελιώνεται στο ενιαίο συνειδησιακό περιεχόμενο του παιδιού και στην ικανότητα του ανθρώπινου πνεύματος να αντιλαμβάνεται ενιαίες ολότητες» (σ.194). Αν δεχτούμε την πιο πάνω θέση, τότε προκύπτει πως τα διάφορα μέρη του προγράμματος πρέπει να σχηματίζουν ένα αδιάμετρο σύνολο ,γιατί μόνο έτσι είναι δυνατό να συνδεθεί η οργανική συνοχή και ενότητα που έχει ο ψυχικός βίος του μαθητή με την οργανική συνοχή και ενότητα που παρουσιάζει η ολότητα της ζωής και του πολιτισμού. Κάτω από τέτοιες συνθήκες είναι δυνατό η διδασκαλία να αποκτήσει φυσικότητα και να έχει ιδιαίτερο νόημα για το μαθητή ή όπως λέει ο Χαραλαμπίδης (1985) «ο μαθητής είναι δυνατό να καλλιεργείται ολόπλευρα και το σχολείο να γίνεται σχολείο ζωής» (Θεοφιλίδης, 1997).

### **1.1.Ορολογίαδιαθεματικήςδιδασκαλίας**

*Διεθνής βιβλιογραφία.* Πλήθος όρων χρησιμοποιούνται στη διεθνή βιβλιογραφία για την περιγραφή αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης, όπως *integrated, interdisciplinary, cross-disciplinary, multidisciplinary, pluridisciplinary, transdisciplinary* (Cone, & Cone, 1999a). Οι όροι *interdisciplinary* και *integrated* έχουν χρησιμοποιηθεί σαν συνώνυμοι αλλά και για να διαχωρίσουν κριτικά διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα και μοντέλα διδασκαλίας. Παρότι σε μια διεπιστημονική προσέγγιση γίνονται συνδέσεις μεταξύ επιστημονικών περιοχών, η ακεραιότητα των επιστημονικών περιοχών παραμένει ευδιάκριτη και δίνεται μεγάλη προσοχή στα μοναδικά χαρακτηριστικά αλλά και στις διαφορές μεταξύ τους. Σε ένα διαθεματικό

αναλυτικό πρόγραμμα οι διαφορετικές γνωστικές περιοχές χάνουν την ευκρίνειά τους μέσα σε ένα ενιαίο σύνολο.

*Ελληνική βιβλιογραφία.* Στον Ελλαδικό χώρο, οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν κατά καιρούς ήταν *ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία, συγκεντρωτική διδασκαλία, ενιαία διδασκαλία, ολική διδασκαλία, κέντρα ενδιαφέροντος, περιβαλλοντική μελέτη, διαθεματική προσέγγιση*. Στη σχετική βιβλιογραφία προτείνονται οι ακόλουθοι ορισμοί της διεπιστημονικότητας, της διαθεματικότητας και της ενιαιοποίησης:

*Διεπιστημονικότητα* (inter-disciplinarity): Τρόπος οργάνωσης του Α.Π.Σ., που διατηρεί τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια επιλογής και διάταξης της σχολικής γνώσης, αλλά επιχειρεί με ποικίλους τρόπους να συσχετίσει μεταξύ τους το περιεχόμενο των διακριτών μαθημάτων. (Θεοφιλίδης, 1997; Αλαχιώτης, 2002; Alachiotis&Karatzia-Stavlioti,2006).

*Διαθεματικότητα* (cross-thematic integration): θεωρητική αρχή οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος που καταλύει τα διακριτά μαθήματα και επιχειρεί να προσεγγίσει τη σχολική γνώση ενιαιοποιημένη μέσα από τη μελέτη θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος και μείζονος σημασίας για τον πολιτισμό (Ματσαγούρας, 2002β).

*Ενιαιοποίηση* (integration): Αναφέρεται στην εσωτερική συνοχή και την ομαλή ροή τόσο εντός των ενοτήτων και μεταξύ των ενοτήτων του αυτού μαθήματος που διδάσκεται σε διαφορετικές τάξεις, όσο και στις αλληλοδιάδοχες βαθμίδες εκπαίδευσης (Ματσαγούρας,2002β).

Υπάρχουν πολλοί ακόμα όροι που χρησιμοποιούνται στην βιβλιογραφία και σχετίζονται με τη διαθεματικότητα: διεπιστημονική, πυρήνας, συγχώνευση , ολοκληρωμένη, συσχετισμένη, ενσωματωμένη, ενοποιητική. Το να ορίσουμε τον κάθε όρο ξεχωριστά θα χρησίμευε μόνο για να συσκοτίσει τις κρίσιμες βασικές παραδοχές, καθώς ακόμη και οι ορισμοί της ίδιας λέξης συχνά αντιφάσκουν μεταξύ τους. Το πλήθος αυτό των νοημάτων εκφράζει, ωστόσο, το πόσο εκκρεμής και ασαφής είναι στην πραγματικότητα η έννοια της διεπιστημονικότητας. Οι περισσότεροι θεωρητικοί παρουσιάζουν τους ορισμούς κατά μήκος ενός συνεχούς, με

γνωστικούς τομείς-και συγκεκριμένα παραδείγματα στο ένα άκρο και απόλυτα ενσωματωμένα παραδείγματα στο άλλο.

Από την άλλη η διατύπωση και το μέγεθος της σειράς ποικίλουν. Για παράδειγμα, ο Fogarty (1991a, 1991b) παρουσιάζει δέκα μοντέλα, από το «κατακερματισμένο» στο «δικτυωμένο», ενώ ο Jacobs (1989) περιγράφει έξι μοντέλα που κυμαίνονται από το «πεδίο κλάδου» σε «διεπιστημονικό».

Αυτές οι προσπάθειες να κατακερματιστούν όσα είναι γνωστά για τη διεπιστημονικότητα υποδεικνύουν την ανάγκη να αναπτυχθεί μια λογική για τις διεπιστημονικές μελέτες. Επειδή υπάρχει μεγάλη ποικιλία όρων που χρησιμοποιούνται για να περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της επιφάνειας των διεπιστημονικών προγραμμάτων σπουδών, φαίνεται πιο χρήσιμο να εξετάσει κανείς τις διαφορετικές θεωρητικές δυνατότητες που κρύβονται κάτω από αυτές τις περιγραφές. Όταν εξεταστούν με αυτόν τον τρόπο, τρεις αναπαραστάσεις ξεχωρίζουν: διεπιστημονική, ενσωματωμένη και ενοποιητική. Αυτές οι αναπαραστάσεις περιγράφονται συνοπτικά στον πίνακα 1:

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1: επίπεδα ενσωμάτωσης**

Διεπιστημονικό Πεδίο κλάδου	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ενισχύει τις συνδέσεις μεταξύ των γνωστικών πεδίων</li> <li>• προωθεί την επιτυχία για όλους τους μαθητές</li> </ul>
Διεπιστημονικό Συσχετισμένο	<ul style="list-style-type: none"> <li>• συντονισμένα θέματα/περιεχόμενο για διαφορετικά μαθήματα</li> <li>• έμφαση σε συγκεκριμένες δεξιότητες σε διαφορετικά μαθήματα</li> </ul>
Διεπιστημονικό	<ul style="list-style-type: none"> <li>• διαδικασίες, περιεχόμενο, δεξιότητες ή στοιχεία από δυο ή περισσότερα διαφορετικά μαθήματα</li> <li>• κοινά θέματα ή λειτουργίες έρευνας από διεπιστημονικές συνδέσεις</li> <li>• ενισχύονται οι ερευνητικές δεξιότητες και το περιεχόμενο των μαθημάτων</li> </ul>
Ενσωματωμένο	<ul style="list-style-type: none"> <li>• τα γνωστικά πεδία χάνονται στην παγκόσμια προοπτική</li> <li>• προσανατολισμένο στο θέμα</li> <li>• προσανατολισμένο στην έρευνα</li> </ul>

Ενοποιητικό	<ul style="list-style-type: none"> <li>• οι επιστημονικοί κλάδοι χάνονται στην παγκόσμια προοπτική</li> <li>• τα θέματα διαπραγματεύονται από τον μαθητή και το δάσκαλο/ προσανατολισμένο στο θέμα</li> <li>• προσανατολισμένο στην έρευνα</li> </ul>
-------------	---

(Mathison S., Melisa F. (1998)

## 1.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση και χαρακτηριστικά διαθεματικότητας

Διαθεματική προσέγγιση της μάθησης θεωρείται η πραγμάτευση ενός θέματος πολυπρισματικά, με τη μορφή της εργαστηριακής και διερευνητικής διαδικασίας, γνωστής ως μέθοδος *Project*.. Σημαντικό χαρακτηριστικό της διαθεματικότητας είναι ότι κάθε μέλος της ομάδας συμβάλλει με την προσωπική του εμπειρία στον κοινό στόχο, ενώ οι ομάδες μοιράζονται τις εμπειρίες τους και μαθαίνουν η μια από την άλλη, μέσα από μια απρόσκοπτη ροή πληροφοριών. (Βείκου,2002)

Συχνά οι όροι «διαθεματικότητα» και «διεπιστημονικότητα» χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι, όταν το θέμα που εξετάζεται προσεγγίζεται μέσα από τη συμβολή διαφόρων επιστημών, ενώ διαφοροποιούνται όταν προσεγγίζεται από πολλές οπτικές επιστημονικές γωνίες, παράλληλα με την καλλιέργεια σχετικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών. Η μέθοδος εργασίας που χρησιμοποιείται χαρακτηρίζεται κυρίως από το στοιχείο της αυτενέργειας, ώστε η μάθηση να είναι βιωματική και η γνώση που θα προκύψει να έχει χαρακτήρα υποκειμενικό και να οδηγείται το άτομο στην αγωγή της αυτομόρφωσης (Παναγάκος,2002 , Αλαχιώτης,2002).

Τα βασικότερα χαρακτηριστικά της διαθεματικής προσέγγισης συνοψίζονται στα εξής (Σουλιώτη & Παγγέ 2004 :41-44 & 2005:9-10,11-14,Σουλιώτη 2007 : 148-152)

- Στο επίπεδο της διδακτικής διαδικασίας (Δάλκος 2001:129-130,Beresford 2003:135), επιδιώκεται η χρήση των θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών των διαφόρων επιστημών στη διδασκαλία, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν βασικούς κρίκους διασύνδεσης των μαθημάτων, και η οριζόντια διασύνδεση των σχολικών μαθημάτων χωρίς να καταλύεται η αυτοτέλειά τους. Η καθολική αυτή γνώση αποβλέπει στη βιωματική και συμμετοχική μάθηση ,την επικαιροποίηση της γνώσης και τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία. (Αργυροπούλου 20007 :20-21) .Επιπλέον, προτείνονται η προώθηση των διερευνητικών προσεγγίσεων , καθώς και η δραστηριοποίηση των μαθητών

στην τάξη με την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και της φαντασίας, με την υιοθέτηση σύγχρονων τεχνικών και μεθόδων, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και του διδακτικού εποπτικού υλικού. (Dudenev 2000:128-133, Αγγελάκος 2003:14, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003:379).

- Στο επίπεδο του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο ίδιος συνεργάζεται με τους μαθητές, τους διευκολύνει στην ανάληψη ερευνητικών καθηκόντων και συντονίζει την όλη διδακτική διαδικασία (Χρυσοφίδης 2000:71). Διατηρεί τον εκπαιδευτικό του ρόλο ως εμπειρότερος συμμετοχός και συνερευνητής στη μάθηση, όχι ως αυθεντία. Παράλληλα, συνεργάζεται και με εκπαιδευτικούς άλλων μαθημάτων για την περάτωση συνθετικών δημιουργικών εργασιών (projects) στο πλαίσιο της διεπιστημονικής προσέγγισης.
- Στο επίπεδο του ρόλου των μαθητών (Beresford 2003:135, Σουλιώτη & Παγγέ 2005:11-14) ο μαθητής διαλέγεται, προβληματίζεται, παράγει προφορικό και γραπτό λόγο, συνεργάζεται με τους συμμαθητές του. Ταυτόχρονα, αποκτά και αναπτύσσει επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς και δεξιότητες ζωής, όπως είναι η ευελιξία, η αυτοπαρουσίαση, το πνεύμα συνεργασίας, ο προγραμματισμός, η υπευθυνότητα, η διαδικασία αυτοαξιολόγησης και αλληλοαξιολόγησης. (Φωτίου, Η εφαρμογή της μεθόδου project)

Στη διαθεματική προσέγγιση η μέθοδος εργασίας που ακολουθείται βοηθάει τους μαθητές να γνωρίσουν πώς να συλλέγουν και να ταξινομούν πληροφορίες και βέβαια πώς να χρησιμοποιούν τις γνώσεις που έχουν για την επίλυση νέων προβλημάτων. Με τον τρόπο αυτό η γνώση συνδέεται με την πραγματική ζωή και καλεί τον καθένα να τη συνθέσει εποικοδομητικά μέσα από διαφορετικούς δρόμους αναζήτησης. Έτσι το σχολείο γίνεται παιδοκεντρικό, με την έννοια ότι τόσο η διδακτική, όσο κι η εκπαιδευτική ενέργεια έχει ως επίκεντρο το μαθητή, τις δυνατότητες και την προσωπικότητά του (Αλαχιώτης, 2002).

Χαρακτηριστικό της διαθεματικότητας δεν είναι μόνο η *ενιαιοποίηση* των γνωστικών αντικειμένων αλλά και η *συσχέτιση* με συγκεκριμένες μεθόδους εργασίας που τις χαρακτηρίζουν η αυτενέργεια των μαθητών, η φυσική εποπτεία και ο προβληματισμός. Οι μαθητές με «ευρύτητα-ανοιχτότητα» ανακαλύπτουν τη γνώση σε ποικίλα θέματα, που σχετίζονται με συγκεκριμένες παραμέτρους του περιβάλλοντος τους.

Θα λέγαμε πως το Διαθεματικό Πρόγραμμα :

- ορίζει το περιεχόμενο των εκάστοτε γνωστικών αντικειμένων,
- εστιάζει στα προβλήματα της καθημερινής ζωής,
- διευρύνει τα όρια της μάθησης με τέτοιο τρόπο ώστε να ενώσει τα διάφορα ξεχωριστά μέρη ενός θέματος σε μια σημαντική σύνδεση (ενιαιοποίηση).

Η πιο χαρακτηριστική μορφή διαθεματικότητας είναι η *διακλαδική ή θεματική προσέγγιση* στην οποία δεν αγνοούνται παντελώς τα όρια των επιστημονικών κλάδων, αλλά δεν αντιμετωπίζονται ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης.

Η συγκρότηση της γνώσης στο διαθεματικό πλαίσιο προκύπτει από τη δημιουργική σύνθεση ετερογενών θεματικών πεδίων, μέσα από μια γενίκευση υψηλού επιπέδου.

Η γνώση δεν έχει στατικό χαρακτήρα αλλά οικοδομείται, μετασχηματίζεται, ανακατασκευάζεται διαρκώς μέσα σε μια διαδικασία συνεχούς αναζήτησης και διαπραγμάτευσης ή ακόμα και σύγκρουσης (γνωστική σύγκρουση- εννοιολογική αλλαγή). Ένα άλλο στοιχείο που αφορά τη γνώση σε μορφές διαθεματικής διδασκαλίας είναι το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή συντελείται (κοινωνικός κονστρουκτιβισμός) (Καρούντζου,2011).

Οι περισσότεροι ορισμοί του διαθεματικού project (επίσης γνωστό ως ενοποίηση του προγράμματος σπουδών ) τονίζουν πόσο οι συνδυασμοί των θεμάτων που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο του έργου ή της θεματικής εργασίας, ενσωματώνουν ένα ευρύ φάσμα πηγών, που σχετίζονται με έννοιες και ευέλικτα προγράμματα. Μια διαθεματική προσέγγιση αναφέρεται ως «διεπιστημονική» επειδή ενσωματώνει περισσότερες από μια ενιαίες θεματικές περιοχές. Οι επιστήμες μπορεί να σχετίζονται με ένα κεντρικό θέμα, πρόβλημα, διαδικασία ή εμπειρία (Jacobs 1989).

Ως εκ τούτου, είναι στενά συνδεδεμένη με τη θεματική διδασκαλία και τη συνεργατική διδασκαλία (συνέργεια σημαίνει «*συνδυασμένη αλληλεπίδραση*»). Τα επιχειρήματα υπέρ ενός ολοκληρωμένου προγράμματος σπουδών έχουν τη βάση τους στο έργο των θεωρητικών που υποστηρίζουν μια κονστρουκτιβιστική άποψη για τη μάθηση; δηλαδή, ότι τα παιδιά ανακαλύπτουν με άμεση εμπειρία - συχνά από κοινού με άλλους μαθητές - και όχι από αυτά που τους λένε.

Ο Fogarty (1991) περιγράφει 10 μοντέλα σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν διαθεματικά προγράμματα:

- (1) *Κατακερματισμένο*: παραδοσιακός τρόπος οργάνωσης του Α.Π. θέαση του Α.Π σας περισκόπιο, μια όψη τη φορά. περιλαμβάνει ξεχωριστά και διακριτά γνωστικά αντικείμενα.
- (2) *Συνδεδεμένο*: θέαση του Α.Π σαν γυαλί όπερας, ενδεδειγμένη εξέταση των λεπτομερειών και των διασυνδέσεων μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων. Παρότι τα μαθήματα παραμένουν διακριτά, δίνει έμφαση στη δημιουργία ξεκάθαρων διασυνδέσεων μέσα σε κάθε μάθημα-συνδέοντας ένα θέμα, μια δεξιότητα, μια ιδέα με την επόμενη
- (3) *Ένθετο*: θέαση του Α.Π μέσα από τρισδιάστατο γυαλί, στοχεύοντας σε πολλαπλές διαστάσεις ενός μαθήματος. επωφελείται από τους φυσικούς συνδυασμούς
- (4) *Σειριακό*: θέαση του Α.Π μέσα από φακούς των ματιών: οι φακοί είναι ξεχωριστοί αλλά συνδέονται με κοινό σκελετό. παρότι τα μαθήματα είναι ξεχωριστά, τοποθετούνται στη σειρά για να παρέχουν ένα ευρύτερο πλαίσιο για τις σχετικές ιδέες
- (5) *Κοινό*: θέαση του Α.Π μέσα από κιάλια φέρνοντας δυο διαφορετικά μαθήματα μαζί σε μια εικόνα. χρησιμοποιώντας τις επικαλυπτόμενες έννοιες σαν οργανωτικά στοιχεία ,περιλαμβάνει κοινό σχεδιασμό ή διδασκαλία σε δυο μαθήματα
- (6) *Ενωμένο*: θέαση του Α.Π μέσα από τηλεσκόπιο καλύπτοντας μια ολόκληρη ομάδα μαθημάτων μεμιάς.
- (7) *με σπείρωμα*: θέαση του Α.Π μέσα από μεγεθυντικό φακό: οι “μεγαλες ιδέες” μεγεθύνονται σε όλο το περιεχόμενο με μια μετα-προγραμματική προσέγγιση
- (8) *Ολοκληρωμένο*: θέαση του Α.Π μέσα από καλειδοσκόπιο: τα διαθεματικά θέματα επαναοργανώνονται γύρω από επικαλυπτόμενες ιδέες και αναδυόμενες ιδέες και σχεδιασμούς. ανακατεύει τα κύρια μαθήματα εντοπίζοντας τις επικαλυπτόμενες ιδέες ,δεξιότητες και συμπεριφορές
- (9) *Εμβυθισμένο*: θέαση του Α.Π μέσα από μικροσκόπιο. φιλτράρει το περιεχόμενο μέσα από το φακό του περιεχομένου και του ενδιαφέροντος. η ενιαιοποίηση γίνεται μεταξύ των μαθητών, με μικρή ή χωρίς καθόλου εξωτερική μεσολάβηση
- (10) *Δικτυωμένο*: θέαση του Α.Π μέσα από ένα πρίσμα δημιουργώντας πολλαπλές διαστάσεις και κατευθύνσεις ενδιαφέροντος (Fogarty,1991).



### **1.3 Αξία διαθεματικών προγραμμάτων και συμβολή τους στη διδασκαλία**

Αν και αναγνωρίζεται η αξία και η συνεισφορά των διακριτών αντικειμένων στην κατάκτηση της γνώσης, η διεθνής εμπειρία του Συνδέσμου Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης (CIDREE, 1999) στη σχεδίαση εκπαιδευτικών προγραμμάτων καταδεικνύει τη σημασία των διεπιστημονικών θεμάτων και διαδικασιών για μια επιτυχημένη διδασκαλία. Μερικά από τα χαρακτηριστικά που διέπουν διεθνώς τα επιτυχημένα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι η ολοκληρωμένη μάθηση, η ικανότητα των μαθητών να κάνουν συνδέσεις μεταξύ των διαφορετικών εκπαιδευτικών εμπειριών τους και η προστιθέμενη αξία που παίρνει ένα γνωστικό αντικείμενο, μέσα από την εφαρμογή ικανοτήτων και αρχών που έχουν κατακτηθεί σε ένα άλλο.

Η διαθεματική μέθοδος αναδεικνύει τη σπουδαιότητα των συσχετισμών μεταξύ των γνωστικών πληροφοριών, αφού η μάθηση βασίζεται πλέον στην αξιοποίηση ετερόκλητων πηγών πληροφόρησης για να ικανοποιηθούν διαφορετικές ανάγκες. Άλλωστε, οι περισσότερες μορφές σύγχρονης εργασίας απαιτούν κι αυτές δεξιότητες και αντιλήψεις, που βασίζονται στην ενοποίηση διασκορπισμένων γνώσεων και οργανωμένων μεθόδων εργασίας, την ύπαρξη των οποίων δεν εξασφαλίζει το παραδοσιακό σύστημα διδασκαλίας.

Στη νέα εργασιακή πραγματικότητα, το άτομο οφείλει να συνεργάζεται, να παίρνει πρωτοβουλίες, να κρίνει, να επιλύει προβλήματα και να γνωρίζει τη σύγχρονη τεχνολογία. Στη νέα εποχή της πληροφορίας πρέπει τα πρόσωπα να διαθέτουν ευέλικτη προσωπικότητα και να είναι σε θέση να αναλαμβάνουν πολλαπλούς ρόλους. Το σχολείο προσαρμοζόμενο στις νέες κοινωνικές συνθήκες έχει επωμιστεί όχι μόνο την ευθύνη προώθησης της μάθησης αλλά και της αντιμετώπισης σοβαρών κοινωνικών προβλημάτων και όταν αυτό δεν επαρκεί δημιουργούνται νέα διδακτικά αντικείμενα διεπιστημονικής ή διαθεματικής φύσης.

Στο διαθεματικό πλαίσιο εργασίας, όλα τα γνωστικά αντικείμενα γίνονται συνοδοιπόροι του μαθητή στη γνώση, ενώ απαιτείται συντονισμός και συνεργασία σε όλα τα επίπεδα. Η υλοποίηση του στόχου απαιτεί κατάλληλες μορφές διδασκαλίας και μάθησης, που θα βασίζονται στην ανακαλυπτική και ομαδοσυνεργατική μάθηση. Οι μαθητές, που εμπλέκονται σε τέτοιες δραστηριότητες, βασίζονται στην ανάκληση

των πρότερων εμπειριών τους και σε συνδυασμό με τις μεταγνωστικές τους ικανότητες, αναπτύσσουν και ικανότητα ορθών επιλογών. Επιπλέον μπορούν να ανακαλύψουν νέες δεξιότητες, που πιθανόν σε μεγάλο βαθμό αγνοούν. (Λυκοσκούφη,2005)

Επιπλέον έχει διαπιστωθεί από διάφορες έρευνες ότι μέσα από τη διαθεματική διδασκαλία:

- αυξήθηκε η κατανόηση των μαθητών,
- αναπτύχθηκαν και καλλιεργήθηκαν ανώτερες διανοητικές λειτουργίες και διεργασίες,
- οι μαθητές ανέπτυξαν εσωτερικά κριτήρια για τη μάθηση,
- άλλαξαν στάσεις και συμπεριφορές,
- χρησιμοποίησαν και καλλιέργησαν κάθε μορφή γλωσσικής έκφρασης,
- καλλιέργησαν και ανέπτυξαν τη δημιουργικότητά τους,
- απέκτησαν άποψη για τη μάθησή τους και επιθυμούσαν την αλλαγή του τρόπου προσέγγισης της γνώσης. (Βιδάκη,2002)

Ο Bernstein (1991) υποστήριξε ότι η αυστηρή ταξινόμηση της σχολικής γνώσης σε διακριτά αντικείμενα υποτάσσει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και εντάσσει το σχολείο στη διαδικασία της κοινωνικής αναπαραγωγής. Τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα, με τα αφηρημένα και άσχετα μεταξύ τους σύνολα γνώσεων είναι μη αναγνωρίσιμα από πολλούς μαθητές κυρίως από όσους προέρχονται από χαμηλά μορφωτικά στρώματα.

Αντίθετα, τα ενιαιοποιημένα (integrated) προγράμματα σπουδών που συγχωνεύουν την ανεπίσημη βιωματική γνώση των μαθητών με την επίσημη σχολική και οδηγούν στη συγκρότηση της ταυτότητας του ενεργού μαθητή που μπορεί να εξελιχθεί σε ενεργό πολίτη, συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ατόμων και την κοινωνική ανασυγκρότηση.

Με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, ως στρατηγικής και ως μεθοδολογίας, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν πολύτιμες δεξιότητες απόκτησης του επιστημονικού τρόπου σκέψης, ενώ με την ολιστική προσέγγιση της γνώσης που συνεπάγεται, εγείρει ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για τη μάθηση και ταυτόχρονα ανταποκρίνεται στην πολύπλευρη κοινωνική πραγματικότητα, στα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών. (Καρούντζου,2011)

Με τη διαθεματικότητα λοιπόν επαναπροσδιορίζονται οι στόχοι και οι μέθοδοι διδασκαλίας σε ένα μάθημα, ενώ δομείται ανάλογα και το περιεχόμενό του, στη βάση μιας κάθετης και οριζόντιας κατανομής της διδασκόμενης ύλης μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μέσα σε αυτό το κλίμα λοιπόν ενισχύεται η επίτευξη γενικής και ποιοτικής μόρφωσης για τους μαθητές, ενιαίας οργάνωσης του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων και διερευνητικών προσεγγίσεων διδασκαλίας.

Επίσης, έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν θετικότερες σχέσεις με τους μαθητές και αποκτούν ευελιξία στο διδακτικό τους έργο μέσα σε ένα πλαίσιο συλλογικότητας και συναδελφικότητας στη σχολική μονάδα αφού απαιτείται η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων (Mathison et al., 1997).

Ακόμα και οι έμμεσοι στόχοι της εκπαίδευσης προωθούνται μέσα από τις διαθεματικές προσεγγίσεις. Οι πιο σημαντικοί από αυτούς είναι η κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών ακόμα και αυτών που προσέρχονται στο σχολείο με μειωμένες νοητικές δυνατότητες ή προέρχονται από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Αυτό συμβαίνει γιατί στα διαθεματικά σχέδια εργασίας η γνώση προσφέρεται σε κατανοητή και επεξεργάσιμη για όλους μορφή και προωθούνται μέσα στην τάξη κοινωνικές δεξιότητες, δημοκρατικές στάσεις και διαδικασίες που συμβάλουν στην κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών. Δημιουργούν με άλλα λόγια συμμετοχική δημοκρατική συνείδηση μέσα από την οποία οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι εκτός από αυτόνομες μονάδες αποτελούν και μέλη ευρύτερων ομάδων. Με αυτό τον τρόπο κοινωνικοποιούνται και γίνονται υπεύθυνοι. (Καρούντζου, 2011)

Η συμβολή της διαθεματικότητας στη διδακτική πράξη τονίζεται και από την άποψη των Νευροεπιστημών για την ανάπτυξη και λειτουργία του εγκεφάλου όπως και του νοητικού υπόβαθρου του ατόμου (Plomin and DeFries, 1998, Calvin, 1998, Ζαφρανά-Κάτσιου, 2001, Bransford et al, 2001, Κολιάδης, 2002).

Η αρμονία που διαμορφώνεται από το γενετικό οπλισμό του κάθε ατόμου και το παιδαγωγικό του περιβάλλον είναι εκείνη που διαμορφώνει τον ισορροπημένο «νευρωνικό άνθρωπο» (Σανζέ, 1986, Edelman, 1996, Goleman, 1998). Οι εκατομμύρια συνάψεις που γίνονται μεταξύ των δισεκατομμυρίων ανθρώπινων νευρώνων δημιουργούν τα νευρωνικά δίκτυα που παίζουν πρωτεύοντα ρόλο στη μάθηση, στη λειτουργία της μνήμης και της νόησης, ενώ ο ρόλος των ποιοτικών «παιδαγωγικών» ερεθισμάτων στη σωστή διαμόρφωση των νευρωνικών δικτύων φαίνεται να είναι καταλυτικός ιδιαίτερα για τις μικρές ηλικίες, καθώς πολλοί υποστηρίζουν ότι «είμαστε ό,τι γινόμαστε μέχρι τα 5 μας χρόνια». Έτσι, η

ολόπλευρη λειτουργία του εγκεφάλου μέσω των νευρώνων επαναφέρει στο προσκήνιο τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης, του σχολείου, του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα σε επιστημονική βάση (Αλαχιώτης,2002).

#### **1.4 Ιδεολογικές και θεωρητικές αφετηρίες της μεθόδου project**

Την αφετηρία της μεθόδου project θα πρέπει να την αναζητήσουμε πριν απ' όλα στον αμερικάνικο Πραγματισμό, τη φιλοσοφική εκείνη κίνηση που «αντιμετωπίζει το νου, τη γνώση και τη σκέψη γενικά ως ευρισκόμενα στην υπηρεσία της ζωής, ως μέσα ή εργαλεία στην πάλη για επιβίωση» (Παπαδημητρίου ,1991 στο Θεοφιλίδης,1997).

Η κίνηση αυτή εμφανίζεται περίπου στα μέσα του προηγούμενου αιώνα και δίνει ένα προβάδισμα στη δράση, στην πρακτική εφαρμογή απέναντι στην επιστήμη και στη θεωρία γενικότερα (Frey,1991 στο Θεοφιλίδης,1997)

Κύριοι εκπρόσωποι του Πραγματισμού στην αμερικάνικη Παιδαγωγική θεωρούνται οι Dewey (1935) και Kilpatrick (1935) που εκπροσωπούν το «προοδευτικό κίνημα» στην εκπαίδευση (Rohrs,1991 στο Θεοφιλίδης,1997). Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των πραγματιστών ενισχύεται η δράση, η άμεση συμμετοχή και συμβολή του ατόμου και γενικά ο παραμερισμός της θεωρητικής υπερβολής ως αυτοσκοπός στη μαθησιακή διαδικασία.

Ανάλογες αντιλήψεις με αυτές των αμερικανών πραγματιστών συναντούμε στη Γερμανία, στα πλαίσια του «Σχολείου Εργασίας» με σπουδαιότερους εκπροσώπους τους H.Gaudig,G.Kerschensteiner.Το κίνημά τους αποτελεί μια αντίδραση στο σχολείο της απομνημόνευσης, όπως αυτό είχε διαμορφωθεί από τους Ερβαρτιανούς. Για τους οπαδούς του Σχολείου Εργασίας είναι απαράδεκτος ο διαχωρισμός σχολικής και κοινωνικής ζωής και γενικότερα η απομόνωση του σχολείου από τον περίγυρό του.

Στον έντονο διαχωρισμό πολιτισμού και εργασίας όπως αυτός εμφανίζεται στο παραδοσιακό σχολείο εστιάζεται κυρίως η κριτική του «σχολείου εργασίας» , που εφαρμόστηκε στο σοβιετικό εκπαιδευτικό σύστημα.(Neuner, Babanski, 1988 στο Θεοφιλίδης, 1997). Η κριτική αυτή ανάγεται στη μαρξιστική θεωρία η οποία αντιλαμβάνεται την εργασία ως τη μοναδική δυνατότητα αποφυγής της αποξένωσης του ατόμου (Gamm,1979 στο Θεοφιλίδης,1997).

Αυτές οι τρεις κινήσεις αποτελούν το θεμέλιο πάνω στο οποίο στηρίχτηκε η εφαρμογή της μεθόδου Project στο σχολείο.

## 1.5 Επιστημολογικά ερείσματα της διαθεματικής διδασκαλίας

Η ολική-διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση και η οριζόντια εισαγωγή και χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, δίνει έμφαση στην κριτική και στοχαστική σκέψη, στη συμμετοχική και συνεργατική μάθηση και στη διεπιστημονική και διακλαδική προσέγγιση της γνώσης και εστιάζει στις κοινωνικές, ηθικές και πολιτισμικές διαστάσεις της εκπαίδευσης (Μακράκης, 2000, Ράπτης & Ράπτη, 2001). Η επιστημολογία που στηρίζει μια τέτοια άποψη στην εκπαίδευση, ανήκει στην κοινωνικοπολιτισμική - δομητιστική προοπτική (Vygotsky, 1988, 2000, Wertsch, del Río & Alvarez, 1995). Η προσέγγιση αυτή της κοινωνικής ψυχολογίας, ειδικά σε ότι αφορά στη σκέψη και στη μάθηση, «συνομιλεί» με τον κοινωνικό ή κριτικο-διαλεκτικό δομητισμό και την πολιτισμικο-ιστορική θεωρία της Δραστηριότητας [cultural-historical activity theory] (Leontev, 1978, Engeström 1987).

Αυτό που έχουν κοινό αυτές οι προσεγγίσεις είναι η αντίθεσή τους στην τωρινή επικρατούσα γνωστική προσέγγιση και στη σχετική με αυτή μεθοδολογία (Kartelinin, 1996). Επίσης οι προσεγγίσεις υπογραμμίζουν την ανάγκη να στραφούμε προς τις πραγματικές δραστηριότητες που συμβαίνουν σε πραγματικές συνθήκες (Nardi, 1996) και το να συμπεριλαμβάνουμε πάντα, με κάποιο τρόπο, το πλαίσιο στις μελέτες της ανθρώπινης δραστηριότητας. (Βιδάκη, 2002)

### 1.5.1 Η ψυχολογική βάση της διαθεματικής διδασκαλίας

Η διαθεματική προσέγγιση θεμελιώνεται στα πορίσματα της *μορφολογικής ψυχολογίας*, γνωστής και ως «ψυχολογίας του παιδιού» (Lewin, 1942) ή «ψυχολογίας της ολότητας». Ο όρος «μορφολογική» είναι μετάφραση του γερμανικού όρου «*gestalt*» που σημαίνει σχήμα ή μορφή. Λέγοντας μορφή εννοούμε ένα πλήρως οργανωμένο όλο που έχει τη δύναμη να διέπει τα μέρη που το αποτελούν.

Οι τρεις κυριότεροι εκπρόσωποι της μορφολογικής ψυχολογίας είναι οι Γερμανοί Max Wertheimer (1880-1943), Kurt Koffka (1886-1941) και Wolfgang Kohler. Ο κατ'εξοχήν θεωρητικός της μορφολογικής ψυχολογίας και επίσημος ιδρυτής της είναι ο Max Wartheimer.

Σύμφωνα με τα διδάγματα της μορφολογικής ψυχολογίας η ολότητα υπερβαίνει τα στοιχεία που τη συνθέτουν. Το όλον δεν είναι απλό άθροισμα των μερών του γιατί τα μέρη συνενούμενα προσδίδουν στο σύνολο μια λειτουργία που το καθένα από μόνο του δεν την έχει. Επίσης, κάθε φαινόμενο ή πρόβλημα είναι

«ακέραιο όλο» και ο άνθρωπος το αντιλαμβάνεται στην αρχή συνολικά. Μερικοί υποστηρίζουν ότι αυτό είναι θέμα πείρας ή μάθησης. Ωστόσο ο άνθρωπος έχει την ικανότητα να διοργανώνει το πεδίο που βρίσκεται μπροστά του με κριτήρια την ομοιότητα, τη συνέχεια, τη συμμετρία τη συμπλήρωση ώστε να αντιλαμβάνεται ένα λογικό ενιαίο όλο. Συνεπώς για να κατανοηθεί ένα φαινόμενο πρέπει να τοποθετηθεί και να μελετηθεί μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο ανήκει. Αυτή την αρχική εικόνα όμως την αναλύει το άτομο, σε κατοπινό στάδιο, στα επιμέρους στοιχεία της και την εξετάζει λεπτομερέστερα. (Θεοφιλίδης,1997)

### *1.5.2 Η φιλοσοφική βάση της διαθεματικής προσέγγισης*

Όπως έχουμε αναφέρει και παραπάνω, η διαθεματική προσέγγιση συμβάλλει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης που μεταβάλλει το μαθητή από παθητικό δέκτη σε ερευνητή μέσα από την άμεση αλληλεπίδραση με το γνωστικό αντικείμενο συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία προσωπικής εμπειρίας για το μαθητή μέσα από προσωπικό προβληματισμό και στη διαμόρφωση μιας πορείας μάθησης που θα έχει προσωπική σφραγίδα και νόημα για τον ίδιο. Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτά προκύπτει ότι το φιλοσοφικό υπόβαθρο της διαθεματικής προσέγγισης είναι ο πραγματισμός και ο υπαρξισμός. Η σχέση των δυο αυτών κινήματων και της διαθεματικής προσέγγισης συνίσταται στα παρακάτω:

Καταρχάς στη διαθεματική προσέγγιση ο εκπαιδευτικός συνειδητά και χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους μεταδίδει στους μαθητές το εκάστοτε αντικείμενο διδασκαλίας. Τους φέρνει αντιμέτωπους με το πρόβλημα και διαμορφώνει μια κατάσταση μάθησης με νόημα για τους ίδιους, κατάλληλη για την ανάπτυξή τους. Στόχος της διδασκαλίας είναι να εμπλουτίσουν οι μαθητές τα ήδη εδραιωμένα νοητικά τους σχήματα και να οικοδομήσουν νέα, δικά τους. Το σχολείο μετατρέπεται σε εργαστήριο στο οποίο γίνονται οι απαραίτητες για τους μαθητές «ζυμώσεις». Μέσα από σύνθετα σχήματα αλληλεπίδρασης, βιώνουν καταστάσεις της πραγματικής ζωής και αποκτούν νέες εμπειρίες. Έτσι, η διαθεματική μέθοδος εργασίας ενσωματώνει τα πορίσματα του πραγματισμού σχετικά με την ουσία της πραγματικότητας και την πορεία κατάκτησης της γνώσης από τον άνθρωπο.

Έπειτα μια διαθεματική διδασκαλία στηρίζεται στην εξατομικευμένη γνώση που βασίζεται στην οικειοθελή δέσμευση και ενεργό συμμετοχή του ατόμου. Η μάθηση πηγάζει από το ενδιαφέρον και συσχετίζεται με δεξιότητες, γνώσεις και

αρχές που ταιριάζουν σε διάφορες καταστάσεις μάθησης. Στα διάφορα στάδια ενός διαθεματικού σχεδίου εργασίας οι μαθητές κάνουν επιλογές και αναλαμβάνουν την ευθύνη για αυτές και έτσι ασκούνται στην αυθόρμητη, προσωπική εργασία και επιδίωξη ενός στόχου ου έχει τεθεί με ελεύθερη βούληση. Η υποκειμενικότητα της εμπειρίας και η πραγμάτωση του ατόμου μέσα από τις επιλογές του είναι θεμελιώδη γνωρίσματα του υπαρξισμού. (Θεοφιλίδης, 1997)

### **1.6 Ιδεολογικά ερείσματα και περιγραφή των δυο κύριων μορφών διαθεματικής προσέγγισης**

Οι ρίζες του νεότερου παιδαγωγικού φιλελευθερισμού βρίσκονται σε τρεις εξεχουσες φυσιογνωμίες που έζησαν τον 18<sup>ο</sup> και 19<sup>ο</sup> αιώνα. Τόσο η *Προοδευτική αγωγή* όσο στις Ηνωμένες Πολιτείες όσο και το *σχολείο εργασίας* στην κεντρική και δυτική Ευρώπη στηρίζονται σε παιδαγωγικές θέσεις που ανέλυσαν οι Ελβετοί παιδαγωγοί *Rousseau* (1712-1778) και *Pestalozzi*, (1746-1827) και ο Γερμανός *Froebel* (1782-1852). Ο Rousseau τόνισε τη σημασία της φυσιολογικής ανάπτυξης του ατόμου και τη σπουδαιότητα που ενέχει η ελευθερία για μια τέτοια ανάπτυξη. Βασική θέση του Rousseau ήταν ότι όλα είναι καλά όπως έρχονται από το χέρι του δημιουργού και συνεπώς ο άνθρωπος είναι από τη φύση του αγαθός, θέση που αποτελεί θεμέλιο λίθο της Προοδευτικής Αγωγής.

Ο Pestalozzi υπέβαλε έμπρακτα την ιδέα του παιδαγωγού καθοδηγητή, που με τη στάση του μεταβάλλει τη διδασκαλία σε πορεία αναζήτησης, σε διαδικασία που μεταβάλλει τόσο τον παιδαγωγό όσο και τον παιδαγωγούμενο σε συνυποκείμενα της αγωγής. Ταυτόχρονα ο Pestalozzi υπέδειξε ότι η μάθηση πρέπει να ξεκινά από τα ίδια τα αντικείμενα και μάλιστα μελετώντας τα στο φυσικό τους περιβάλλον.

Ο Froebel τέλος, προώθησε την ιδέα ότι η παιγνιώδης μορφή διδασκαλίας συμβιβάζεται άριστα με την παιδική ψυχοσύνθεση και ότι η εκπαίδευση και η διδασκαλία πρέπει απαραίτητα να ξεκινούν από το ενδιαφέρον και τα κίνητρα του μαθητή.

Υπάρχουν ενδείξεις ότι οι ιδέες των Rousseau, Pestalozzi και Froebel προετοίμασαν το έδαφος για τα διαμόρφωση των παιδαγωγικών αρχών που επικράτησαν στις Ηνωμένες πολιτείες κατά το τέλος του 19<sup>ου</sup> αι και στις αρχές του 20<sup>ου</sup>. Ο Dewey, για παράδειγμα που κατά κοινή ομολογία είναι η πατρική μορφή της

Προοδευτικής Αγωγής αναγνωρίζει ότι οι ιδέες των πιο πάνω τριών Ευρωπαίων παιδαγωγών αποτέλεσαν τη βάση της δικής του παιδαγωγικής θεωρίας. Από την παιδαγωγική κίνηση του Dewey και των μαθητών του προέκυψαν οι δυο μορφές διαθεματικής προσέγγισης που χρησιμοποιούνται συχνότερα στη διδασκαλία: η γνωστή ως «μέθοδος των προβλημάτων» και η « μέθοδος project». (Θεοφιλίδης ,1997).

### **1.7 Μορφές διαθεματικής προσέγγισης**

#### *Η μέθοδος των προβλημάτων*

Η μέθοδος προβλημάτων με εισηγητή το Dewey (1956) αποτελεί την πρώτη γνωστή μορφή διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας, με τη παρακάτω πορεία δράσης. Στην πρώτη φάση τίθεται το πρόβλημα ή διατυπώνεται η υπόθεση και έπειτα ο μαθητής και ο δάσκαλος καθορίζουν τους όρους του προβλήματος επισημαίνοντας παράλληλα τις δυσκολίες που προκύπτουν. Στη συνέχεια μετά την ανάκληση της προηγούμενης εμπειρίας τους προβαίνουν στη διατύπωση υποθέσεων οι οποίες πιθανότατα θα συμβάλλουν στη λύση του προβλήματος. Οι μαθητές ανατρέχουν σε πηγές, συλλέγουν, ταξινομούν, οργανώνουν τις πληροφορίες, αξιολογούν τα δεδομένα, εξάγουν συμπεράσματα και τελικώς επιλέγουν την καταλληλότερη από τις υποθέσεις η οποία δοκιμάζεται στην πράξη και διαπιστώνεται αν επαληθεύεται ή απορρίπτεται. Αν επαληθευτεί αποτελεί τη νέα γνώση η οποία εφαρμόζεται σε νέες παρεμφερείς προβληματικές καταστάσεις. Οι μαθητές μέσω της επίλυσης προβλημάτων διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες.

#### *Η μέθοδος project (Μέθοδος σχεδίων εργασίας)*

Η δεύτερη μορφή διαθεματικής προσέγγισης είναι η μέθοδος project με εισηγητή τον Kilpatrick (1918). Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει την παροχή γνώσης με διάφορα μέσα, με σκοπό τη συμπλήρωση τεσσάρων βασικών τύπων σχεδίων α) πρακτικές εφαρμογές β) εκτίμηση μιας αισθητικής εμπειρίας γ) λύση προβλήματος και δ) πλήρης κατάκτηση μιας δεξιότητας ή γνώσης. Σύμφωνα με τον Kilpatrick , οι αρχές που διέπουν τη μέθοδο project είναι ότι στο επίκεντρο της διδακτικής πράξης τοποθετείται ο εκπαιδευόμενος ο οποίος προβάλλει την αυτενέργεια του στη σχολική τάξη και ότι ο μαθητής έχει τον πρώτο ρόλο στο σχολείο, δρα ελεύθερα, συλλογικά, καταστρώνει σχέδια και προσπαθεί να λύσει προβλήματα χωρίς αναστολές και σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.



Η μέθοδος project ορίζεται ως μια «ανοικτή και συγχρόνως συλλογική διαδικασία μάθησης, τα όρια της οποίας δεν είναι αυστηρά καθορισμένα αλλά μεταβάλλονται ανάλογα με την εκάστοτε κατεύθυνση που επικρατεί όταν εφαρμόζεται και ανάλογα με το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι συμμετέχοντες σε αυτήν» (Frey, 1986 στο Χρυσυφίδης,2004). Είναι «ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις, που προσπαθούν να εισάγουν τον εκπαιδευόμενο στον κόσμο της γνώσης, με σημείο αναφοράς τα βιώματα του» (Χρυσυφίδης, 2004). Είναι ανάγκες, απορίες και προβλήματα που απορρέουν από την καθημερινή ζωή καθώς και από εμπειρίες και ανησυχίες που αποκτά ο μαθητής μέσα στον κοινωνικό περίγυρο από τον οποίο περιστοιχίζεται.

Η μέθοδος project σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν ενεργά όλοι οι μαθητές. Την πρωτοβουλία για να επιλέξουν το θέμα την παίρνουν τα παιδιά. Είναι μια σύνθετη μορφή διδασκαλίας και μάθησης βασικό γνώρισμα της οποίας είναι ότι θέτει το μαθητή μπροστά σε ένα πρόβλημα, για να νιώσει την επιθυμία να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ της προϋπάρχουσας εμπειρίας και του αγνώστου αντικειμένου που μελετά. Κατά τον Frey (1986) μαθαίνει κάποιος όταν αντιμετωπίζει προβλήματα που τα θεωρεί δικά του με εσωτερική αυτοκυριαρχία και εξωτερική δράση. Η μέθοδος αυτή λοιπόν συνδέει τη θεωρία με την πράξη.

Το project έχει δυο βασικά γνώρισμα: α) η δράση του μαθαίνοντα είναι *σκόπιμη ενέργεια*, β) ο μαθαίνων εργάζεται για τη *λύση συγκεκριμένου προβλήματος* στη διαμόρφωση του οποίου πήρε μέρος. Έπειτα είναι λογικό να υποθέσουμε ότι η συμμετοχή στη διαμόρφωση ενός προβλήματος συνοδεύεται και από παράθεση για τη λύση του.(Θεοφιλίδης,1997).

Οι τέσσερις φάσεις της μεθόδου είναι: η *φάση Προβληματισμού*, η *φάση Σχεδιασμού*, η *φάση Υλοποίησης* και τελευταία η *φάση Αξιολόγησης* (Χρυσυφίδης ,2004).

Στην πρώτη φάση του *προβληματισμού* ξεκινά ένα πρόγραμμα project με πολλούς τρόπους, όπως από ένα γεγονός, ένα αντικείμενο ή κάτι που μπορεί να έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των παιδιών. Τα παιδιά σε αυτή τη φάση συζητούν, ανταλλάσσουν απόψεις, πεποιθήσεις και προβληματισμούς για να εντοπίσουν το πρόβλημα εκείνο που θα αποτελέσει αντικείμενο ιδιαίτερης διαπραγμάτευσης και διδακτικής προσέγγισης (Χρυσυφίδης, 2004). Σημαντικό στοιχείο σε αυτή τη φάση

είναι η κριτική ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών μέχρι να πετύχουν μια κοινή βάση συνεννόησης (Frey, 1986 στο Χρυσάφιδης, 2004).

Στη φάση του *σχεδιασμού* η ομάδα καταλήγει σε ακτινωτό διάγραμμα με ερωτήσεις προς διερεύνηση. Η ομάδα θα αποφασίσει με τι θα ασχοληθεί ο καθένας, τι υποχρεώσεις θα αναλάβει και σε ποιες πηγές θα ανατρέξει (Χρυσάφιδης, 2004).

Στη φάση της *υλοποίησης* η ομάδα καλείται να υλοποιήσει το έργο της. Η φάση αυτή χαρακτηρίζεται από δράση, συνεργασία και υλοποίηση του σχεδιασμού. Όσο πιο πετυχημένη είναι η συγκρότηση των ομάδων τόσο πιο αποτελεσματικά μπορούν να λειτουργήσουν. Σε αυτή τη φάση το αρχικό σχέδιο μπορεί να αλλάξει αν εμφανιστούν δυσκολίες, ελλείψεις ή οι στόχοι δεν μπορούν να υλοποιηθούν. Σε τακτά χρονικά διαστήματα παρεμβάλλονται διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης και ανταλλάσσονται πληροφορίες ανάμεσα σε μέλη των ομάδων, εντοπίζονται τυχόν λάθη και προγραμματίζονται τα επόμενα βήματα.

Στη φάση του *απολογισμού* της πορείας αξιολόγησης η ομάδα αξιολογεί τα αποτελέσματα της δουλειάς της και εξετάζει αν επετεύχθησαν οι αρχικοί στόχοι ή διαπιστώνει ότι οι στόχοι είναι επιτεύξιμοι.

Τα *πλεονεκτήματα* της μεθόδου project είναι πολλά: ομαδική και πρακτική εργασία, ενεργητική συμμετοχή, ελευθερία του μαθητή, ανάπτυξη πρωτοβουλιών, αναζήτηση πληροφοριών, απόκτηση γνώσεων κ.ά τα οποία καθιστούν τη μέθοδο δημοφιλή διότι αποσκοπεί όχι μόνο στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών αλλά και στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Στη μέθοδο project το κέντρο βάρους μετατίθεται από το δάσκαλο στο μαθητή, από την ατομική στη συλλογική μορφή εργασίας. Ο εκπαιδευτικός έχει συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο και επενδύει στην επικοινωνία του με το μαθητή. Συμβάλει στην εξέλιξη της έρευνας, ενθαρρύνει και στρέφει την προσοχή των μαθητών στους στόχους που όρισαν. Σημαντική είναι επίσης η συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς μέσα από συχνή και ουσιαστική επικοινωνία, καθώς και η ενημέρωση των γονέων για τις δραστηριότητες των παιδιών τους αφού αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία της μεθόδου. Επίσης στα προγράμματα με διαπολιτισμικό/πολυπολιτισμικό περιεχόμενο οι μαθητές προσεγγίζουν την έννοια της πολυπολιτισμικότητας αναγνωρίζουν και σέβονται τη διαφορετικότητα, αναπτύσσουν στάσεις και συμπεριφορές απαλλαγμένες από προκαταλήψεις, στερεότυπα, γενικεύσεις και ρατσιστικές ιδεολογίες. Έτσι, αμβλύνονται οι διακρίσεις και βελτιώνεται η αυτοεικόνα όλων των παιδιών.

### *Ομαδοσυνεργατική μέθοδος*

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος είναι μια μορφή διδασκαλίας όπου η οργάνωση της στηρίζεται σε μικρο-ομάδες μαθητών και στις συνεργατικές σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους.

Ένας ορισμός που διατυπώθηκε για τη μέθοδο από τους Χατζηδημού και Ταρατόρη (2001: 112) υποστηρίζει ότι : « η ομαδική διδασκαλία είναι μια μορφή διδασκαλίας που δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να μαθαίνει ο ένας από τον άλλο. Βοηθά να μάθουν, παροτρύνοντας τους να αναλάβουν οι ίδιοι πρωτοβουλία, να δραστηριοποιηθούν ενεργά. Είναι μια μορφή που συμβάλλει στο να γνωρίσει ο ένας τον άλλο, αναπτύσσοντας έτσι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους».

Κυριότερος εκφραστής της μεθόδου υπήρξε ο Dewey (1956) ο οποίος και την υποστήριξε σθεναρά. Θεωρούσε τη μέθοδο πολύ σημαντική για δυο λόγους: α) γιατί πίστευε ότι προάγει την κοινωνικοποίηση του ατόμου και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και β) γιατί κυρίως μέσα από την ομαδοσυνεργατική μέθοδο πραγματώνεται η βιωματική μάθηση. (Θεοφιλίδης,1997)

### *Βιωματική μέθοδος*

Η βιωματική μάθηση είναι άμεσα συνυφασμένη με την έννοια της διαθεματικότητας. Με τον όρο βιωματική μάθηση ή βιωματική προσέγγιση της γνώσης εννοείται η διαδικασία προσέγγισης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης νοήματος σε αυτήν. Η βιωματική μάθηση απαιτεί την άμεση εμπλοκή του μαθητή ο οποίος δεν είναι απλός παρατηρητής του αντικειμένου-φαινομένου που μελετάται αλλά συμμετέχει με ενέργειες, στοχασμό πάνω στο θέμα και δράση.

Η βιωματική μάθηση σχετίζεται με προτάγματα- ορόσημα στην Ιστορία της Παιδαγωγικής όπως το «learning by doing» του Dewey την ανακαλυπτική μάθηση του Bruner, τη μέθοδο project του Frey, τη δια βίου εκπαίδευση κ.ά.

Τελικά η βιωματική μάθηση στηρίζεται σε δυο παραδοχές: όλοι οι μαθητές αποκομίζουν οφέλη από τις εμπειρίες τους και θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο διότι είναι ισάξιοι.(Καρούντζου,2011)

## **2. Η διαθεματικότητα στη διδακτική πράξη**

### *2.1 Η διαθεματική προσέγγιση στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)*

#### *Η πρόταση του Π.Ι για τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*

Στη σύγχρονη εποχή με τις ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που επηρέασαν συλλήβδην και το εκπαιδευτικό σύστημα, αναδύθηκε η ανάγκη το σχολείο να ξεφύγει από τον παραδοσιακό γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα του, που είχε ως αποτέλεσμα να προσφέρει μόνο αποσπασματικές γνώσεις στα παιδιά. Επιπρόσθετα είχε διαγνωστεί και η ανάγκη οι μαθητές να αποκτήσουν μια διαφορετική θέση μέσα στο σχολείο όπου θα έχουν πλέον έναν πιο ενεργό και δημιουργικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Για όλα αυτά απαιτούνταν ο σχεδιασμός ενός νέου συστήματος το οποίο θα ήταν απόλυτα σύμφωνο με τη νοητική ηλικία των μαθητών, αλλά και με τις ίσες ευκαιρίες στη μάθηση τόσο ανάμεσα στα δύο φύλα και κυρίως ανάμεσα στα άτομα με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ικανότητες και ανάγκες και στα άτομα με ιδιαίτερα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Επομένως κρίθηκε αναγκαίο τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) να αλλάξουν ριζικά, προκειμένου να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικά και να ανταποκρίνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά και να μπορούν να εξυπηρετούν τις ανάγκες τους. Έτσι λοιπόν θα μπορούσαμε να πούμε, ότι τέθηκε ο θεμέλιος λίθος, προκειμένου να υπάρξει καλύτερη οργάνωση του σχολικού χρόνου, να κυκλοφορήσουν νέα σχολικά εγχειρίδια και τέλος να παραχθεί ένα καταλληλότερο εκπαιδευτικό υλικό.

Μπροστά στις ανάγκες αυτές λοιπόν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εισηγήθηκε τη δική του πρόταση. Πρόκειται για ένα νέο πρόγραμμα το οποίο προέβλεπε αφενός την κάθετη και ισόρροπη κατανομή της ύλης από τάξη σε τάξη και αφετέρου την όσο το δυνατό περισσότερο οριζόντια διασύνδεση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Στο σημείο αυτό μάλιστα ως προς τη διδακτέα ύλη αξίζει να αναφερθεί και το γεγονός, ότι αυτή προτάθηκε να εστιάζει στις βασικές και ουσιώδεις γνώσεις και να είναι απαλλαγμένη από περιττές πληροφορίες που αναμφίβολα κουράζουν και μπερδεύουν τους μαθητές. Η πρόταση αυτή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είχε τον τίτλο της Διαθεματικής Προσέγγισης της Γνώσης και υιοθετήθηκε τελικά ως ένα εναλλακτικό μέσο για τη μαθησιακή διαδικασία στη χώρα μας.

Έτσι λοιπόν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αναλαμβάνει τη σύνταξη των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών κάτω από το πρίσμα της διαθεματικής προσέγγισης μέσα από τα οποία αναδεικνύεται η γνώση έχοντας ένα χαρακτήρα ενιαίο και πολυπρισματικό. Βασικές αρχές αυτής της πρότασης ήταν, ότι η γνώση θα πρέπει να διδάσκεται σε ενιαιοποιημένη μορφή, προκειμένου να προσφέρει ολιστικές εικόνες της πραγματικότητας, θα πρέπει να συνδέεται με τις εμπειρίες των μαθητών ούτως ώστε να είναι κατανοητή και ενδιαφέρουσα προς αυτούς και τέλος να προσεγγίζεται μέσα από διάφορες διερευνητικές μεθόδους με σκοπό να οικοδομείται σταδιακά από τους μαθητές.

Η πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου βασίστηκε σε δύο κυρίως παράγοντες: την *ισόρροπη κάθετη κατανομή της διδακτέας ύλης από τάξη σε τάξη*, ένα νέο δηλαδή ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών χωρίς άχρηστες επικαλύψεις και την *οριζόντια διασύνδεση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.)* των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, παράμετρος που ονομάστηκε «διαθεματική προσέγγιση». Αξίζει να σημειωθεί ότι στην συγκεκριμένη περίπτωση δεν καταργείται η αυτονομία των μαθημάτων (εκτός από την Ευέλικτη Ζώνη), που όμως συνδέονται με βασικές διαθεματικές έννοιες και δραστηριότητες με τέτοιο τρόπο ώστε να προβάλλεται η έννοια της διαθεματικότητας.

Αυτό που θα πρέπει να τονιστεί επίσης για τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που έχουν συνταχθεί υπό το πρίσμα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης είναι και το γεγονός, ότι αυτά εκτός των άλλων προάγουν αξίες και ιδανικά που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα και το σεβασμό του διαφορετικού και του άλλου και τα οποία στοχεύουν στην αλληλεγγύη και στην ομαλή ένταξη των παιδιών των μεταναστών μέσα στα σχολεία. Έτσι με τον τρόπο αυτό τα παιδιά θα κατορθώσουν να προετοιμαστούν κατάλληλα, προκειμένου να ενταχθούν ομαλά και με επιτυχία στη νέα κοινωνική πραγματικότητα στην οποία δε θα πρέπει να καλλιεργείται μονάχα η εθνική μας ταυτότητα και η εθνική μας πολιτισμική αυτογνωσία αλλά και η ταυτότητα του πολίτη της Ευρώπης και του πολίτη του κόσμου. (Αλαχιώτης,2002)

## 2.2 Η εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στα ελληνικά σχολεία

Ως προς την εφαρμογή τώρα της διαθεματικότητας αυτή προβλέπεται να εφαρμόζεται στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας και να καταλαμβάνει διδακτικό χρόνο που να ισούται με το 10% του ετήσιου χρόνου που προβλέπεται για κάθε γνωστικό αντικείμενο. Παράλληλα όμως διάφορες διαθεματικές δραστηριότητες προβλέπεται να εκπονούνται και στην Ευέλικτη Ζώνη η οποία ανάλογα με την τάξη καλύπτει δύο με τρεις διδακτικές ώρες την εβδομάδα. Στην Ευέλικτη Ζώνη πραγματοποιούνται κυρίως διαθεματικά προγράμματα τα οποία είναι γενικότερου ενδιαφέροντος και δεν αφορούνται υποχρεωτικά από το θέμα ενός συγκεκριμένου μαθήματος. Τα πιλοτικά αυτά προγράμματα προσεγγίζουν τη γνώση βιωματικά μέσα από συλλογικές μορφές διερεύνησης θεμάτων και ζητημάτων που κεντρίζουν ιδιαίτερα το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών. Επιπλέον αυτό που θα πρέπει να σημειωθεί στο σημείο αυτό είναι και το γεγονός, ότι η εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης κρίνεται πως είναι περισσότερο αποτελεσματική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό οφείλεται στους εξής διαφορετικούς παράγοντες: Πρώτα απ' όλα ο δάσκαλος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση διδάσκει όλα τα μαθήματα που προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών με εξαίρεση τα λεγόμενα «ειδικά» μαθήματα όπως λόγου χάρη τα αγγλικά, τα εικαστικά και η γυμναστική. Το γεγονός αυτό δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να έχει μια σφαιρική άποψη για τα διδασκόμενα μαθήματα και να είναι σχετικά εύκολο γι' αυτόν να αναδειξει τις διάφορες διαθεματικές έννοιες από το καθένα και να τα εντάξει στη μαθησιακή διαδικασία, εμπλέκοντας έτσι με τον τρόπο αυτό τους μαθητές στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

Ένας δεύτερος λόγος είναι και το γεγονός, ότι ο δάσκαλος που αναλαμβάνει μια κανονική τάξη του δημοτικού έχει αρκετό χρόνο στη διάθεσή του. Έτσι μπορεί έστω και άτυπα είτε να συνδυάζει τις έννοιες που προκύπτουν από τα διάφορα μαθήματα μεταξύ τους είτε να αυξομειώνει το χρόνο διδασκαλίας του κάθε μαθήματος πάντα μέσα στα προβλεπόμενα από το ωρολόγιο πρόγραμμα χρονικά όρια, προκειμένου να αναδεικνύει τη διαθεματικότητα. Ο τρίτος λόγος έχει να κάνει με την αξιολόγηση των μαθητών, καθώς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να γνωρίζει καλύτερα τη μαθησιακή πορεία των παιδιών του μέσα από τις διάφορες διαθεματικές έννοιες που προσεγγίζουν και άρα η αξιολόγησή τους

να είναι επιτυχέστερη και πιο αντικειμενική. (Παναγάκος Ι, 2002 στο Μοσχίδης ,2014)

### **2.3 Διαθεματική προσέγγιση της γλώσσας**

Σύμφωνα με την άποψη του Κουτσογιάννη η διαθεματική προσέγγιση της γλώσσας και των γλωσσικών επιστημών θα πρέπει να επιχειρείται με βάση τρεις άξονες. Με άξονα το ρόλο που έχει η γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας, με άξονα το ρόλο που έχει η γλώσσα ως μέσο συγκρότησης της ιδιαιτερότητας του σχολικού λόγου και με άξονα τις γνώσεις που είναι απαραίτητο να αποκτήσει ο μελλοντικός πολίτης . Υποστηρίζει, ότι το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος θα πρέπει να επαναπροσδιοριστεί πλήρως και ότι θα πρέπει να επικρατήσει η άποψη πως το σχολείο αποτελεί ένα συνολικό θεσμό ο οποίος συνεισφέρει ουσιαστικά στη δημιουργία εγγράμματων παιδιών.

Μόνο με την παραδοχή της άποψης αυτής το γλωσσικό μάθημα θα καταφέρει να αποκτήσει ένα διαθεματικό χαρακτήρα και η γλώσσα θα μπορέσει να διδαχθεί πράγματι μέσα από τα διάφορα διδακτικά αντικείμενα . Θεωρεί ότι ο επαναπροσδιορισμός του γλωσσικού μαθήματος θα πρέπει να γίνει με βάση τις απαντήσεις που θα δοθούν στα εξής ερωτήματα:

- ποιες γνώσεις για τον κόσμο θα αναπλαισιώνονται στα προγράμματα σπουδών για τα γλωσσικά μαθήματα και γιατί;
- Με ποιο τρόπο θα συνδέονται αυτές οι γνώσεις με τις γνώσεις που προτείνονται από τις άλλες ζώνες;
- Ποιοι γραμματισμοί είναι εκείνοι που θα αναπτυχθούν στο γλωσσικό μάθημα;
- με ποιο τρόπο θα συνδέονται αυτοί με τα υπόλοιπα μαθήματα που έχουν ως αφετηρία τους τη γλώσσα (λόγου χάρη η λογοτεχνία ή τα αρχαία ελληνικά);
- ποιες γνώσεις που απαιτούνται για τη γλώσσα θα αξιοποιούνται και πότε θα διδάσκονται; Με ποιο τρόπο και γιατί;

### **2.4 Διαθεματικότητα και κίνηση**

Παρά το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών να διδάσκουν αποτελεσματικά και να προάγουν τη μάθηση, φαινόταν ότι κάτι έλειπε. Οι Jehue και Carlisle (2000) αναρωτήθηκαν εάν είναι η κίνηση το χαμένο κλειδί στη διαδικασία. Οι ίδιοι συγγραφείς ανέφεραν ότι περίπου το 50% των ανθρώπων μαθαίνουν καλύτερα μέσω της κίνησης. Επίσης, στην εργασία του Gardner (1983) για την πολλαπλή

νοημοσύνη, το ενδιαφέρον στρέφεται στον μαθητευόμενο που μαθαίνει καλύτερα μέσω της κίνησης (κιναισθητικός μαθητής). Ακόμη, ο Fielden (1995) ανέφερε ότι η κίνηση αναπτύσσει τη μυϊκή ισορροπία, ένα σημαντικό στοιχείο στην ανάπτυξη του λόγου, της ανάγνωσης και της σκέψης. Έτσι, προτάθηκε η εφαρμογή κινητικών διαθεματικών προγραμμάτων για τους ακόλουθους λόγους:

1. Προάγεται η ενεργητική μάθηση σε πολλούς τομείς (Cone et al, 1998).
2. Αναπτύσσεται η γνώση, η συμπεριφορά, οι δεξιότητες και η πιθανότητα επιτυχίας (Cone et al, 1998).
3. Η μάθηση σχετικών θεμάτων διατηρείται (Garcia et al., 1996), εφαρμόζεται (Cone et al, 1998) και μεταφέρεται σε καινούργιες συνθήκες (Nichols, 1994).
4. Για τα μικρά παιδιά η κίνηση είναι ένα απλό μέσο μάθησης που οδηγεί σε μία πιο ολοκληρωμένη αλληλεπίδρασή τους με το θέμα (Werner & Burton, 1979) και ενισχύει τη μάθηση βασικών αφηρημένων εννοιών όπως το σχήμα, η ενέργεια, το διάστημα, ο χρόνος και την κριτική σκέψη.
5. Η κίνηση είναι μέσο αυτό-έκφρασης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
6. Οι κινητικές δραστηριότητες παρακινούν και ελκύουν τα παιδιά και διευκολύνουν τη σύνδεση των εμπειριών μάθησης με την καθημερινή ζωή (Garcia et al, 1996).
7. Όταν το σώμα και ο νους εμπλέκονται ενεργητικά, αναπτύσσεται η μνήμη (Stinson, 1990). (Ζερβού, Δέρρη, Πατεράκης, 2004)

## **2.5 Κριτική στην εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στην ελληνική εκπαίδευση**

Κάνοντας μια αξιολόγηση στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) μπορεί να διαπιστωθεί, ότι αυτό διατηρεί τα διακριτά μαθήματα στο αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα, ωστόσο πλέον αξιοποιούνται και ποικίλοι τρόποι συσχέτισης της γνώσης σε δύο άξονες, τον κατακόρυφο και τον οριζόντιο. Στον κατακόρυφο άξονα γίνεται μια προσπάθεια να διατηρηθεί η εσωτερική συνοχή και η ομαλή ροή της γνώσης από ενότητα σε ενότητα και από τάξη σε τάξη. Στον οριζόντιο άξονα γίνεται απόπειρα να ενεργοποιηθούν διάφοροι τρόποι διεπιστημονικής συσχέτισης . Όπως υποστηρίζει και ο Παναγάκος τα κύρια μαθήματα από μόνα τους δεν είναι σε θέση να δώσουν το απαραίτητο εύρος και την



απαιτούμενη αποτελεσματικότητα. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να υποβοηθηθούν και από άλλα διδακτικά αντικείμενα μέσα από διάφορες διαθεματικές δραστηριότητες. Γιατί μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης ο μαθητής είναι σε θέση πλέον να εντοπίζει και να αναδεικνύει τις διασυνδέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα διάφορα σχολικά μαθήματα και να μπορεί να κάνει συσχετίσεις και γενικεύσεις. Επιπλέον επειδή οι διαθεματικές δραστηριότητες υλοποιούνται μέσα από διερευνητικές μεθόδους και δραστηριότητες συλλογικού χαρακτήρα προωθείται με τον τρόπο αυτό σε σημαντικό βαθμό η ομαδική εργασία που κατά κοινή ομολογία είναι περισσότερο αποτελεσματική από την ατομική .

Στο σημείο αυτό αξίζει επίσης να αναφερθεί και το ότι αυτή η εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αποτέλεσε μια ιδιαίτερα πρωτοποριακή πρόταση. Το γεγονός αυτό έκανε τη χώρα μας ως παράδειγμα για όλη την υπόλοιπη Ευρώπη, αφού οι μισές ευρωπαϊκές χώρες δεν έχουν ασχοληθεί καθόλου με το θέμα της διαθεματικότητας, ενώ σ' εκείνες όπου προωθούνται διάφορες διαθεματικές δραστηριότητες, αυτές υλοποιούνται και οργανώνονται εκτός του ωρολογίου προγράμματος.

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε στο γεγονός ότι μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης άλλαξε ο χαρακτήρας του σχολείου και ως εκ τούτου και ο ρόλος του μαθητή μέσα σε αυτό. Έτσι λοιπόν πλέον το σχολείο από γνωσιοκεντρικό που ήταν κάποτε έγινε μαθητοκεντρικό, ενώ ο ρόλος του μαθητή από παθητικός δέκτης μετατράπηκε σε ενεργό συμμετοχο, καθώς τα παιδιά πλέον συμβάλουν ενεργά στην οικοδόμηση της γνώσης με σκοπό αυτή να είναι πρόσφορη για περεταίρω συσχετίσεις και γενικεύσεις.

Συνοψίζοντας αυτό που θα μπορούσε να ειπωθεί είναι, ότι κεντρική ιδέα της διαθεματικότητας αποτελεί η προσπάθεια προκειμένου η σχολική γνώση να μεταδίδεται σε ενιαιοποιημένη μορφή, να συνδέεται με τις εμπειρίες των μαθητών προκειμένου να γίνεται περισσότερο κατανοητή και τέλος να προσεγγίζεται με διάφορες διερευνητικές μεθόδους με σκοπό να οικοδομείται σταδιακά από τα ίδια τα παιδιά. Μονάχα μέσα από τη διαδικασία αυτή η γνώση θα καταφέρει να γίνει προσιτή στους μαθητές και να τους προσφέρει νέες δυνατότητες σκέψης . Ολοκληρώνοντας αξίζει να αναφέρουμε, ότι για την επιτυχία της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στη χώρα μας θα πρέπει να ληφθούν πολύ σοβαρά υπόψη τέσσερις διαφορετικές παράμετροι. Πρώτα απ' όλα προκειμένου να διασφαλιστεί η άρτια εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης θα πρέπει να υπάρξει και η ανάλογη επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση αυτή μπορεί να έχει είτε τη μορφή σεμιναρίων είτε να γίνει μέσα από ενημερωτικά έντυπα. Σε καμία περίπτωση όμως δε θα πρέπει να είναι επιφανειακή αλλά ουσιαστική και να αναδεικνύονται οι δυνατότητες και οι ευκαιρίες που μπορεί να παρέχει η διαθεματική προσέγγιση στη διδακτική πράξη . Εκτός όμως από τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται μέσα στις τάξεις αντίστοιχη επιμόρφωση θα πρέπει να λάβουν και οι σχολικοί σύμβουλοι. Αυτοί θα πρέπει να είναι άριστοι γνώστες της διαθεματικής προσέγγισης, καθώς θα είναι αποδέκτες ερωτημάτων και θα οφείλουν να δώσουν πειστικές και ικανοποιητικές απαντήσεις . Έπειτα και το ίδιο το σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχημένη εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, καθώς θα πρέπει να συμβάλει στη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος μέσα στο οποίο θα υποστηρίζονται οι διάφορες διαθεματικές δραστηριότητες που θα επιχειρούνται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και τάξεων . Τέλος και το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας με τη σειρά του οφείλει να φροντίσει για τη συγγραφή των κατάλληλων σχολικών εγχειριδίων τα οποία αφενός θα πληρούν τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους και αφετέρου θα βασίζονται στην αρχή της διαθεματικότητας μέσα από την οποία καλλιεργείται η κριτική σκέψη, η συνεργασία και η δημιουργική ικανότητα των μαθητών που αναζητούν τη γνώση. (Μοσχίδης,2014)

## **2.6 Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών**

Στο σημείο αυτό εγείρεται το εξής ερώτημα: Πώς συνδέεται η έννοια της διαθεματικότητας με το σχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.); Με το διαθεματικό τρόπο οργάνωσης του Α.Π. καταργούνται, ως πλαίσια γύρω από τα οποία οργανώνεται η σχολική γνώση, τα διακριτά μαθήματα και η γνώση αντιμετωπίζεται ως ενιαία ολότητα, που επικεντρώνεται στη διερεύνηση θεμάτων, ζητημάτων και προβληματικών καταστάσεων, που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους μαθητές και έχουν άμεση σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα. (Ματσαγγούρας,2002 β)

Σε κάθε μάθημα, με άλλα λόγια ,επιχειρείται η διαπραγμάτευση θεμάτων που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή, χωρίς να αποκλείεται ο συγκερασμός γνώσεων από διαφορετικά γνωστικά πεδία. (Βρεττός,1997 στο Πανταζής Σ. & Σακελλαρίου Μ.,2003)

Με βάση το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για το μάθημα της Γλώσσας για μαθητές της Στ΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου ως προς τον προφορικό λόγο στόχος είναι ο μαθητής:

- να συλλαμβάνει υπονοούμενα,
- να εντοπίζει και αποφεύγει συνήθη φραστικά σφάλματα,
- να αφηγείται από μνήμης να ανακοινώνει προσωπικές εμπειρίες, σκέψεις, επιθυμίες, σχέδια, προγράμματα, το νόημα ενός κειμένου κ.τ.ό.,
- να εκτιμά και απολαμβάνει αισθητικά καταξιωμένες μορφές λόγου, όπως απαγγελίες, θεατρικές παραστάσεις, ακροάσεις χαρισματικών ομιλητών κτλ.,
- στις δραματοποιήσεις και στα παιχνίδια ρόλων, να προσαρμόζει τα λεγόμενα, τα παραγλωσσικά μέσα και τη συμπεριφορά του συνολικά.

Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου στόχος είναι να

- Γράφει καθαρά, καλαίσθητα ορθογραφημένα και με την απαιτούμενη ταχύτητα σχολικά και εξωσχολικά κείμενα.
- Συσχετίζει πρακτικά και εφαρμόζει γραμματικούς κανόνες στη γραφή των λέξεων.
- Εξοικειώνεται με το είδος λόγου και τον τύπο κειμένου που αντιστοιχεί στο κάθε μάθημα του σχολικού προγράμματος και συντάσσει ανάλογα κείμενα.
- Συντάσσει περιλήψεις διάφορων βαθμών σύμπτυξης.
- Διακρίνει σχέσεις μεταξύ των προθέσεων του γράφοντος και της γλωσσικής μορφής ή του είδους του λόγου που χρησιμοποιεί.
- Μεταδίδει αποτελεσματικά πολύπλοκες ιδέες με διευρυμένο λεξιλόγιο.
- Προβληματίζεται σε περιπτώσεις φραστικών επιλογών και διατύπωσης, με κριτήριο τον εκάστοτε στόχο του λόγου του. Επικαλείται το γλωσσικό του αίσθημα.
- Συνειδητοποιεί τις λειτουργικές διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου.
- Καταγράφει σκέψεις, το σχέδιο μιας εργασίας, μιας ομιλίας κ.τ.ό., με τρόπο, που να μπορεί να τα αναπτύξει προφορικά ή γραπτά.
- Χρησιμοποιεί σαφείς, σύνθετες περιόδους, με υποτακτική σύνδεση και νοηματική συνοχή.

- Χρησιμοποιεί κειμενικούς δείκτες για τη σύνδεση φράσεων, παραγράφων και νοηματικών ενοτήτων, δηλαδή συνδετικές λέξεις και φράσεις όπως : γι' αυτό, έτσι, ενώ, ύστερα από όλα αυτά κτλ.
- Αποκτά εμπιστοσύνη στο προσωπικό του γράψιμο με το δικό του πρωτότυπο τρόπο. (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι., 2002: 14-46).

Προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης θεωρείται απαραίτητη μια μετατόπιση του επίκεντρου των Α.Π.Σ. και της διδασκαλίας από τη διδασκαλία του θέματος για να προσεγγίζεται επαρκέστερα η εννοιολογική κατανόηση, στο βαθμό που είναι εφικτό για κάθε θεματική ενότητα των διακριτών γνωστικών αντικειμένων.(Αλαχιώτης,2002)

## **2.7 Οφέλη από την εφαρμογή Διαθεματικών Προγραμμάτων Σπουδών**

Τα Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών εκφράζουν μια εμπειριστατωμένη αντίληψη για τη φύση της γνώσης, τη διαδικασία της μάθησης, το ρόλο της επιστήμης και τους στόχους του σχολείου. Καταργούν τα όρια των καθιερωμένων διδακτικών αντικειμένων και ανασυνθέτουν το περιεχόμενο γύρω από θέματα και προβλήματα που έχουν πρωταρχική σημασία για τους μαθητές, την κοινωνία, την επιστήμη και τον πολιτισμό (Φλουρής, 2005). Τοποθετούν τη μάθηση μέσα σε αυθεντικά πλαίσια και συνδέουν άμεσα το σχολείο με τη ζωή της κοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2003). Τα διαθεματικά προγράμματα επιδιώκουν την ενιαιοποίηση της γνώσης, εντός και εκτός του περιεχομένου των μαθημάτων, διότι θεωρούν ότι οι μαθητές δεν είναι σε θέση από μόνοι τους να πετύχουν στο μυαλό τους την ενιαιοποίηση των γνώσεων που προσφέρονται αποσπασματικά από διαφορετικά μαθήματα. Αυτή η πολύπλευρη ενιαιοποίηση των μορφών της γνώσης προέρχεται τόσο από τη βιωματική γνώση όσο και από τους διάφορους επιστημονικούς κλάδους. Έτσι η σχολική γνώση επαναποκτά τη χαμένη ενότητα της, ουσιαστικοποιεί τη μάθηση και αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών (Χατζηγεωργίου, 1999). Ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τους μαθητές για να οργανώσει θεματικά πεδία, να καθορίσει τις διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Έτσι εμπλουτίζεται το γνωσιοκεντρικό περιεχόμενο του παραδοσιακού σχολείου με θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές και απασχολούν την κοινωνία τόσο ως θεωρητικό προβληματισμό όσο και ως τομείς δράσης. Η επιστημονική γνώση δεν είναι αυτοσκοπός αλλά αποτελεί το μέσο με το

οποίο το άτομο προσπαθεί να κατανοήσει τον εαυτό του και τον κόσμο και να ρυθμίσει ανάλογα τις πράξεις του (Beane, 1997). Τα θέματα που επιλέγονται έχουν έντονα κοινωνικό χαρακτήρα και συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και την κοινωνική τους ενσωμάτωση άσχετα από την κοινωνική τους προέλευση (Beane, 1997). Έτσι η λειτουργία του σχολείου καθίσταται παιδαγωγικότερη και περισσότερο δημοκρατική, καθώς λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των μαθητών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το πρόγραμμα του σχολείου να γίνεται ευέλικτο και να συνδέεται με πραγματικές καταστάσεις άμεσου ενδιαφέροντος.(Καρούντζου,2011).

Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας μπορεί να λειτουργήσει θετικά εάν και εφόσον εξεταστούν μελετηθούν και αντιμετωπιστούν συγκεκριμένα ζητήματα που αφορούν τον τρόπο υλοποίησης της. Σύμφωνα με τα στοιχεία διεθνών ερευνών, όπως επισημαίνει ο Lake (2002), οι θετικές επιδράσεις από την εφαρμογή της διαθεματικότητας συνίστανται στα παρακάτω:

- βοηθά τους μαθητές να αναπτύσσουν και να εφαρμόζουν δεξιότητες -μια διαθεματικά δομημένη γνώση οδηγεί στην ταχύτερη συναρμολόγηση των πληροφοριών - ενθαρρύνεται η μάθηση «εις βάθος και πλάτος»
- εξασφαλίζεται η ποιοτική διαχείριση του χρόνου των μαθητών.

Ωστόσο απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθούν τα παραπάνω αποτελέσματα είναι να εξεταστούν συγκεκριμένα ζητήματα όπως τα παρακάτω: εννοιολογική αποσαφήνιση όρων όπως θέμα, αποτέλεσμα, κλπ, η ευελιξία του ωρολόγιου προγράμματος, υποστηρικτικές υπηρεσίες -έννοιες και μαθήματα προς ενιαιοποίηση -σύνδεση μεταξύ διαθεματικών προσεγγίσεων και αποτελεσμάτων, το θέμα της αξιολόγησης, η υποστήριξη σε επίπεδο οικογενειακού και τοπικού περιβάλλοντος, θέματα που ευνοούν τη μεταφορά της μάθησης και των συνδέσεων των γνωστικών αντικειμένων μεταξύ τους.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι οι διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας προέκυψαν και από τη συγκυρία της μετανάστευσης και του μετασχηματισμού των κοινωνιών των χωρών υποδοχής και ως εκ τούτου των σχολικών τάξεων σε πολυπολιτισμικές. Ο μετασχηματισμός αυτός των κοινωνιών ήγειρε παιδαγωγικές ιδέες και αιτήματα για ισότιμη αντιμετώπιση, αλληλεγγύη, πολυπολιτισμικότητα και «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία. (Καρούντζου,2011)

## **2.8 Η διαθεματικότητα και τα σχολικά βιβλία**

Η εισαγωγή 52 νέων βιβλίων που εδώ και μια πενταετία εντάχθηκαν σταδιακά στα σχολεία προκαλεί το ενδιαφέρον για το κατά πόσο έχει αποτυπωθεί η νέα παιδαγωγική προσέγγιση της γνώσης, αλλά και της συνολικής παιδαγωγικής του σχολείου στα βιβλία αυτά.

Οι Αλαχιώτης και Καρατζιά-Σταυλιώτη (2006) ασχολήθηκαν με την αξιολόγηση της εισαγωγής της διαθεματικότητας στο νέο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό. Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο αποτυπώθηκε η νέα παιδαγωγική προσέγγιση της γνώσης στα διδακτικά πακέτα έντυπου εκπαιδευτικού υλικού. Τυχαία επιλέχθηκαν τα βιβλία των Θρησκευτικών και των Φυσικών της Στ' τάξης του Δημοτικού για την οριζόντια ανάλυση και των Θρησκευτικών της Γ' Γυμνασίου για την κάθετη προσέγγιση. Επίσης, επιλέχθηκε ως θεμελιώδης διαθεματική έννοια η «μεταβολή» σε όλα τα έντυπα (Βιβλίο Μαθητή - Τετράδιο Εργασιών, Βιβλίο Δασκάλου).

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τα διερευνηθέντα στοιχεία ήταν ότι:

- οι συγγραφείς έχουν αποδώσει με ικανοποιητικό τρόπο τη διάχυση της διαθεματικότητας στο εκπαιδευτικό υλικό,
- η αξιοποίηση της διαθεματικότητας με οριζόντιες και κάθετες κειμενικές διασυνδέσεις, αλλά και με δραστηριότητες δε γίνεται με ομοιογενή τρόπο, γεγονός που αντανακλά έναν πλουραλισμό προσδίνοντας βαθμούς ελευθερίας στον εκπαιδευτικό για ανάληψη πρωτοβουλίας.
- ικανοποιούνται οι γενικές αρχές και οι σκοποί του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.).

Αντίστοιχη έρευνα έγινε με την Κασκαντάμη (2006), με θέμα: Διαθεματικές εργασίες στα νέα διδακτικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο: περιθώρια αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας.

Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στο πλαίσιο της υλοποίησης των διαθεματικών εργασιών που προτείνονται στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας των νέων διδακτικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Οι μαθητές δραστηριοποιούνται για την υλοποίηση μιας διαθεματικής εργασίας με θέμα σχετιζόμενο με το θέμα που διαπραγματεύθηκαν στην υπό εξέταση ενότητα. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες εξοικειώνονται με τη διαδικασία οργάνωσης και σύνταξης ενός

απλού σχεδίου εργασίας. Συνεργάζονται για τη συλλογή υλικού, την οργάνωσή του, την παραγωγή ποικίλων μορφών λόγου, τη δημιουργία ενός πολυτροπικού κειμένου, την παρουσίαση ενός συγκεκριμένου τελικού προϊόντος στο άμεσο και ευρύτερο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Εξετάστηκαν τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας των τριών τάξεων ως ενιαίο σύνολο, όπως ενιαία λογίζεται και η διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν ήταν ότι στην πλειοψηφία των διαθέσιμων εργασιών των νέων διδακτικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο προτείνεται η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. (Χατζημιχαήλ.Μ.,2010)

## **2.9 Αποτελέσματα διεθνών ερευνών για τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών**

Πρόσφατες μελέτες στη μάθηση (American Association for the Advancement of Science,1989; National Council of Teachers of Mathematics, 1989; Science Curriculum Framework & Criteria Committee,1990) έχουν αναδείξει μια *διεπιστημονική δομητιστική προσέγγιση* κατά την οποία οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν τη γνώση τους μέσω συνεργατικών ομάδων, συζητούν διαφορετικές ερμηνείες ενός προβλήματος, διαπραγματεύονται και συνθέτουν ιδέες που σχηματίζουν από διαφορετικές επιστήμες. Σύμφωνα με τη δομητιστική θεωρία, η γνώση αναπτύσσεται ολικά μάλλον, παρά μέσω της αποστήθισης κατακερματισμένων γνώσεων ή διακριτών γεγονότων, όπως κάνει κάποιος όταν μελετά για να γράψει ένα τεστ (Honebein, Duffy & Fishman, 1994). Με τον παραδοσιακό τρόπο της διδασκαλίας χωριστών διδακτικών αντικειμένων οι μαθητές/τριες, στερούνται ενός ενιαίου πλαισίου, μιας ολοκληρωμένης επίγνωσης όλων όσων μαθαίνουν. Θα πρέπει να καταρρίψουμε τους παραδοσιακούς φραγμούς μεταξύ των επιστημονικών κλάδων και να συλλάβουμε το πώς θα συνδέσουμε όσα ως τώρα είναι διαχωρισμένα (Μορέν, 2000). Πρέπει να μεταβούμε από την ‘εκπαίδευση σε βάθος’ (education in depth) προς την ‘εκπαίδευση σε εύρος’ (education in breadth) (Bernstein, 1971). Η δομή των διεπιστημονικών θεμάτων είναι μια σημαντική, τραγικά παραμελημένη, θεωρητικά ανεπεξέργαστη και οικονομικά αγνοημένη όψη του αναλυτικού προγράμματος που, παρόλα αυτά, είναι το πιο κατάλληλο σύστημα για να ανταποκριθούμε στην αύξηση της πολιτισμικής πολυπλοκότητας και του πολιτισμικού κεφαλαίου των καιρών μας (Π.Ι., 1999). Είναι ανάγκη να στραφούμε προς το «γνωστικό και πολιτιστικό άνοιγμα της σύγχρονης σκέψης και στάσης απέναντι στα πράγματα, που χαρακτηρίζεται από

συνύπαρξη των αντιθέτων και άμβλυνση ποικίλων στεγανών» (Ράπτης & Ράπτη, 2001) σε όλους τους τομείς και τα επίπεδα. Στο χώρο της επιστήμης και της εκπαίδευσης το «άνοιγμα» σηματοδοτείται κατά τους Ράπτη & Ράπτη (2001) από μια ολική, διερευνητική, αλληλεπιδραστική, διεπιστημονική προσέγγιση.

Στο επίπεδο της συμμετοχής των μαθητών/τριών σε μαθησιακές διαδικασίες και της μελέτης των ικανοτήτων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών που αναπτύχθηκαν ή/και καλλιεργήθηκαν, διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα:

(α) Αυξήθηκε η κατανόηση των μαθητών/τριών, ανατράπηκε ο ήδη εδραιωμένος τρόπος σκέψης τους και εσωτερίκευσαν νοητικές λειτουργίες μέσα από την ανάλυση νοητικών χαρτών

(β) Ενισχύθηκε η καλλιέργεια ανώτερων νοητικών λειτουργιών και διεργασιών, όπως, η κριτική σκέψη, η μεταγνωστική ικανότητα, η αναλυτικο-συνθετική σκέψη, η δημιουργία μοντέλου για τη διαθεματικότητα, η μεταβιβαστική ικανότητα (ικανότητα μεταφοράς γνώσης), η επαγωγική -ανακαλυπτική μάθηση, οι διερευνητικές δεξιότητες, οι ικανότητες ενεργού αναζήτησης της γνώσης, οι δεξιότητες κριτικής αναζήτησης μέσα από μια πληθώρα πηγών, η κριτική αξιοποίηση των πληροφοριών, η αξιολογική τους κρίση, η αναγνώριση, η κατανόηση, ο προσδιορισμός, η ανάλυση, η διαμόρφωση άποψης, η ικανότητα λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων χρησιμοποιώντας όλες τις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων καθώς και όσα εξωτερικά βοηθήματα είχαν στη διάθεσή τους. Έμαθαν πώς να μαθαίνουν μόνοι τους, (αυτονομία στη μάθηση) μέσα από την πράξη και συμμετέχοντας ενεργά στη μάθηση συνειδητοποιούν ότι μαθαίνουν μέσα από τα λάθη αντιμετωπίζοντάς τα ως εργαλεία μάθησης. Έτσι αυξήθηκε η κατανόηση και το ενδιαφέρον τους για τα τεκταινόμενα στην τάξη

(γ) Ανέπτυξαν εσωτερικά κριτήρια για τη μάθηση: οι μαθητές ήταν σε θέση να επιλέγουν με βάση το ενδιαφέρον και την καταλληλότητα της πληροφορίας, να αξιολογούν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα με βάση την πρωτοτυπία του τρόπου, την ευχαρίστηση που τους προκαλούσε, το ενδιαφέρον και την ευχαρίστηση από τη δημιουργία

(δ) Άλλαξαν στάσεις και συμπεριφορές τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, όπως φάνηκε από την επιθυμία και το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μάθηση, την αύξηση της υπευθυνότητάς τους, την ανάληψη πρωτοβουλιών, την καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας, την αλλαγή στάσης απέναντι στα λάθη, το αίσθημα ικανοποίησης από τη μάθηση, την αλλαγή των επικοινωνιακών και



κοινωνικών σχέσεων στις ομάδες, την εκδήλωση θετικών συμπεριφορών και στάσεων που χαρακτηρίζουν τις υγιείς κοινωνικές ομάδες: την απόκτηση ομαδικής συνείδησης, την αίσθηση κοινού σκοπού και κοινής ευθύνης, την αίσθηση της ειδικής ευθύνης του καθενός ως μέλος της ομάδας, την επίλυση προβλημάτων με διάλογο και αλληλεπίδραση, την κατανόηση της σπουδαιότητας της συνοχής στην ομάδα, της συνεργασίας, της ομαδικότητας, και της αλληλοβοήθειας για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, την ανάπτυξη μιας σκόπιμης λειτουργικής σχέσης μεταξύ τους προς όφελος του κοινού στόχου αλλά και της ισότιμης ενασχόλησης με τον υπολογιστή, έγιναν ικανοί να σκέφτονται κριτικά και στοχαστικά και να μεταφέρουν τη «γνώση» που απέκτησαν από την εμπειρία στην ομάδα, σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής.

(ε) Χρησιμοποίησαν και καλλιέργησαν κάθε μορφή γλωσσικής έκφρασης: το γραπτό λόγο, το λόγο ως επικοινωνιακό μέσο για κάθε τους διαπραγμάτευση, παρατηρήθηκε όμως συχνή χρήση του «εγωκεντρικού» λόγου ως μια μορφή φωναχτού «εσωτερικού» λόγου κατά την εργασία γύρω από τον υπολογιστή

(στ) Καλλιέργησαν και ανέπτυξαν τη δημιουργικότητά τους: παρήγαγαν και συνέθεσαν προσωπικά πρωτότυπα έργα, καλλιέργησαν τη δημιουργική διάθεση και απέκτησαν ελευθερία στην έκφραση, απελευθερώθηκαν οι εκφραστικές δυνάμεις των μαθητών

(ζ) Απέκτησαν άποψη για τη μάθησή τους επιθυμώντας την αλλαγή του τρόπου προσέγγισης της γνώσης: υποστήριξαν ότι η ενεργός, διαθεματική, ομαδοσυνεργατική με χρήση του υπολογιστή μάθηση, είναι ευχάριστη και ενδιαφέρουσα και δεν αφήνει περιθώρια για αφηρημάδα στην τάξη– ο παραδοσιακός τρόπος είναι βαρετός, την προτιμούν αντί του βαρετού μονολόγου του δασκάλου, αποτελεί κίνητρο για μάθηση, είναι διασκεδαστική χωρίς να χάνεται ο μαθησιακός στόχος, είναι ενδιαφέρουσα γιατί γίνεται ανάλυση και διερεύνηση όλων των επιμέρους θεμάτων μια ευρύτερης ενότητας, σε αντίθεση με την παράδοση και αποστήθιση του μαθήματος, είναι δημιουργική και νιώθουν ευχαρίστηση διότι είναι ενεργοί αντί να είναι απλοί εκτελεστές των εντολών του/της δασκάλου/λας, προκαλεί ικανοποίηση, η ερευνητική διαδικασία για τη μάθηση μοιάζει με παιχνίδι, νιώθουν τη χαρά της ανακάλυψης καινούριων πραγμάτων και θεωρούν ότι ο υπολογιστής προσφέρει πολλαπλές αναπαραστάσεις, αντίθετα με το βιβλίο. Τελικά, η μάθηση γίνεται επιλογή και η γνώση στόχος στη μαθησιακή πορεία των παιδιών. (Βιδάκη,2002)

Τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών διακρίνονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες. Υπάρχει μειοψηφία ερευνητικών εκθέσεων που τεκμηριώνουν μελέτες σύγκρισης που σχεδιάστηκαν για να προσδιοριστεί η αποτελεσματικότητα ενός διαθεματικού προγράμματος σπουδών στην εκμάθηση περιεχομένου και στάσης. Υπάρχει, επίσης, ένας μεγάλος αριθμός εκθέσεων σχετικά με το πώς να εφαρμόσουν ένα διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών με επιτυχία. Οι εκθέσεις αυτές είναι συχνά γραμμένες από καθηγητές ή ερευνητές, οι οποίοι έχουν εμπλακεί σε προγράμματα που πιστεύουν ότι είναι επιτυχής στην ενίσχυση της μάθησης. Ο μεγαλύτερος όγκος πληροφοριών σχετικά με την ολοκλήρωση του προγράμματος σπουδών περιγράφει τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών με τη μορφή περιγραφών των θεματικών ενοτήτων που έχουν διδαχθεί ή συνεργασίες με άλλους εκπαιδευτικούς.

#### *Επίδραση στην περιεκτικότητα της γνώσης*

Οι έρευνες για τον παράγοντα αυτό δε δείχνουν καμία αρνητική επίπτωση στη μάθηση, όταν οι μαθητές συμμετέχουν σε ένα διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών. Οι γνωστικές περιοχές που περιελήφθησαν ήταν: 1) η τέχνη, τα μαθηματικά, και η ανάγνωση 2) ο γραπτός λόγος σε όλη τη διδακτέα ύλη 3) η ιστορία, η επιστήμη και τα μαθηματικά 4) η ιστορία και η βιβλιογραφία 5) οι ανθρωπιστικές επιστήμες 6) η υγεία και η ανάγνωση 7) οι περιοχές των μαθηματικών 8) κοινωνικές μελέτες 9) η φυσική αγωγή, οι τέχνες και η λογοτεχνία και 10) η επιστήμη των κοινωνικών μελετών (Aschbacher 1991, Edgerton 1990, Greene 1991, MacIver 1990, Shoemaker 1991, Vye 1990, Williams 1991).

Ο Vars (1965) συνοψίζει πέντε μεγάλες ερευνητικές μελέτες και ανέφερε ότι τα μέσα προγράμματα σχολείου που τηρούνται, στον πυρήνα τους, είναι πρόδρομοι του σημερινού διαθεματικού προγράμματος σπουδών και ότι από τα αποτελέσματά τους φάνηκε ότι δεν υπήρξε απώλεια της εκμάθησης του γνωστικού αντικειμένου και ότι, συνολικά, οι μαθητές στα διαθεματικά προγράμματα είχαν καλές ή και καλύτερες επιδόσεις από ό, τι οι μαθητές σε προγράμματα με ξεχωριστά μαθήματα. Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που ανταλλάσσουν απόψεις, συνεργάζονται μεταξύ τους και έχουν τις ίδιες προσδοκίες από όλες τις θεματικές περιοχές επηρεάζουν θετικά τις συνολικές επιδόσεις των μαθητών.

### *Επίδραση στη στάση*

Υπάρχει ένα μικρό σώμα έρευνας που σχετίζεται με την επίδραση ενός διαθεματικού προγράμματος σπουδών στη στάση των σπουδαστών.

Ο MacIver (1990) διαπίστωσε ότι οι φοιτητές ενός διαθεματικού προγράμματος ανέπτυξαν το ομαδικό πνεύμα και βελτίωσαν τη νοοτροπία και τις συνήθειες εργασίας τους. Αυτό αποδόθηκε, εν μέρει, στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί παρότρυναν την εργασία σε ομάδες και ήταν σε θέση να αναγνωρίζουν γρήγορα και να ασχοληθούν με το πρόβλημα του μαθητή. Ο Vars (1965) αναφέρει επίσης ότι το κίνητρο για την εκμάθηση αυξάνεται όταν οι μαθητές εργάζονται σε "πραγματικό" πρόβλημα-ένα κοινό στοιχείο στα διαθεματικά προγράμματα. Όταν οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό της μάθησής τους και κάνουν επιλογές, έχουν περισσότερα κίνητρα και μειώνονται έτσι τα προβλήματα συμπεριφοράς. Ο Jacobs (1989) αναφέρει επίσης ότι ένα διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών σχετίζεται με τον καλύτερο προσανατολισμό του φοιτητή, με υψηλότερη προσέλευση στο σχολείο, με υψηλότερα επίπεδα ολοκληρωμένης εργασίας, και καλύτερη στάση απέναντι στο σχολείο. Επιπλέον, οι μαθητές που ασχολούνται με την εκμάθησή τους κάνουν περισσότερες συνδέσεις μεταξύ των μαθημάτων από διάφορους κλάδους και με τον κόσμο έξω από την τάξη.

Οι μαθητές δεν είναι οι μόνοι όμως που ανταποκρίνονται θετικά στις μαθησιακές εμπειρίες που αποτελούν μέρος μιας διαθεματικού πρόγραμμα σπουδών. Σε μια μελέτη ενός διαθεματικού προγράμματος σπουδών των μαθηματικών, ο Edgerton (1990) διαπίστωσε ότι μετά από ένα χρόνο το 83% των δασκάλων που συμμετέχουν προτίμησε να συνεχίσει με το διαθεματικό πρόγραμμα αντί να επιστρέψει στο παραδοσιακό πρόγραμμα σπουδών. Ο MacIver (1990) βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν την κοινωνική υποστήριξη της συνεργασίας και αισθάνονται ότι είναι σε θέση να διδάξουν πιο αποτελεσματικά, όταν ενσωματωθούν σε διαθεματικά μαθήματα. Επιπλέον, ανακαλύπτουν νέα ενδιαφέροντα και τεχνικές διδασκαλίας που αναζωογονούν τη διδασκαλία.

Όταν οι καθηγητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Επιστήμης Mid-Καλιφόρνια ερωτήθηκαν ως προς τη βελτίωση από ανεξάρτητο εκτιμητή, τα ευρήματα έδειξαν μια δραματική αύξηση του χρόνου διδασκαλίας της επιστήμης και της άνεσης με την διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτό το πρόγραμμα δίδασκαν μακροσκελή θέματα μέσα στο έτος, με συνδυασμό επιστήμης, γλώσσας, κοινωνικών μελετών, μαθηματικών και καλών

τεχνών. Συνοπτικά, παρατηρήθηκαν βελτιώσεις στις στάσεις των μαθητών, τις στάσεις των εκπαιδευτικών και στις επιδόσεις των μαθητών. (Lake,1994)

Η συζήτηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διαθεματικής μάθησης δεν απεικονίζεται πουθενά καλύτερα από την περιοχή του «αυθόρμητου παιχνιδιού». Άλλωστε, επιχειρήματα για τη σημασία του ως ζωτικό στοιχείο της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη των παιδιών κοινωνική, συναισθηματική και πρακτικές δεξιότητες κατακλύζουν τη βιβλιογραφία, ιδιαίτερα στην περίπτωση των μικρότερων παιδιών – με ιδιαίτερη μνεία να γίνεται στη δυνατότητα που παρέχει το παιχνίδι στα παιδιά να εντάσσουν στοιχεία από διάφορα γνωστικά αντικείμενα σε αυτό, παραβιάζοντας έτσι τα ευμετάβλητα όρια των μαθημάτων. Για παράδειγμα, ο Broadhead (2009) υποστηρίζει ότι η παιγνιώδης δραστηριότητα μπορεί να είναι διανοητικά προκλητική μέσω της ρύθμισης του προβλήματος και της επίλυσης προβλημάτων και μέσω πολύπλοκων χρήσεων της γλώσσας, αν και αυτές οι συμπεριφορές μπορεί να «κρύβονται» εντός της πιο θορυβώδους δραστηριότητας που σχετίζεται με το παιχνίδι των μικρών παιδιών. ( Denis H., 2010)

## **2.10 Η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη μάθηση-έρευνες στην Ελλάδα**

Η διαθεματικότητα καταλύει τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων και ενιαιοποιεί τη σχολική γνώση γύρω από θέματα που παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον για τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2002β). Η αποτελεσματικότητα των διαθεματικών προτάσεων επιβεβαιώνεται από σχετικές έρευνες (όπως των Lipson et al., 1993· Winker, 1998· Pica & Short, 1999· Barton et al., 2000· Τσαπακίδου κ.ά., 2001).

Σύμφωνα με τους Γώτη, Δέρρη και Κιουμουρτζόγλου (2006), ένα διαθεματικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά για τη γλωσσική καλλιέργεια παιδιών προσχολικής ηλικίας. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση ενός διαθεματικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής και Γλώσσας στην ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου, που σχετίζεται με κινητικές έννοιες, βασικές κινητικές δεξιότητες και δεξιότητες της καθημερινής ζωής παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 67 παιδιά νηπιαγωγείου (34 κορίτσια και 33 αγόρια), ηλικίας 4-6 ετών, τα οποία χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες (πειραματική-ελέγχου). Η πειραματική ομάδα συμμετείχε σε ένα διαθεματικό

κινητικό πρόγραμμα πέντε εβδομάδων, το οποίο εφαρμοζόταν τέσσερις φορές την εβδομάδα για 40' κάθε φορά. Στην ομάδα ελέγχου εφαρμόστηκε το ίδιο γλωσσικό πρόγραμμα αλλά με την τυπική μέθοδο διδασκαλίας. Για την αξιολόγηση της γλωσσικής επίδοσης των παιδιών κατασκευάστηκε ειδικό εργαλείο έργων/κριτηρίων που συνδύαζε ερωτήσεις προφορικού και γραπτού λόγου. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, παρουσίασε καλύτερη επίδοση στη γλώσσα από την ομάδα ελέγχου. Τα ευρήματα της έρευνας παρόλο που το αντικείμενο της μάθησης ήταν διαφορετικό συμπίπτουν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που συμπεραίνουν ότι τα κινητικά διαθεματικά προγράμματα παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή γνώση απ' ό,τι τα αντίστοιχα θεωρητικά (Werner, 1996 & 1999· Winker, 1998· Schnirring, 1999· Ζερβού, Δέρρη και Πατεράκης, 2004).

Οι Ζερβού, Δέρρη και Πατεράκης (2004) μελέτησαν την αποτελεσματικότητα δύο διαθεματικών προγραμμάτων (με κινητική και θεωρητική προσέγγιση) στην ανάπτυξη της γνώσης παιδιών της Δ' τάξης Δημοτικού για τους Αρχαίους Ολυμπιακούς Αγώνες και διαπίστωσαν ότι η κίνηση μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά σε ένα διαθεματικό πρόγραμμα, ως μέσο μετάδοσης γνώσης. Συμμετείχαν 35 παιδιά της Δ' τάξης Δημοτικού, τα οποία χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες και συμμετείχαν σε 22 μαθήματα διάρκειας 45' το καθένα. Η γνώση των παιδιών για τους Αρχαίους Ολυμπιακούς Αγώνες αξιολογήθηκε με ένα ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τον σκοπό αυτό. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι και οι δύο ομάδες προχώρησαν με τον ίδιο τρόπο, βελτίωσαν και διατήρησαν δηλαδή τη γνώση τους μετά την εφαρμογή των διαθεματικών προγραμμάτων. Τελικά, συμπεραίνεται ότι η κίνηση μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά σε ένα διαθεματικό πρόγραμμα ως μέσο μετάδοσης γνώσης.

Επίσης, ο Werner (1999) ανέφερε ότι τα παιδιά που διδάσκονταν ακαδημαϊκές δεξιότητες, μέσω της κίνησης, έμαθαν καλύτερα από εκείνα που διδάσκονταν τις ίδιες έννοιες εντός της αίθουσας. Ακόμη, οι Derri, Aggelousis και Petraki (2004) διαπίστωσαν ότι ένα συνδυασμένο πρόγραμμα φυσικής κατάστασης που προάγει την υγεία και διατροφικής εκπαίδευσης, που εφαρμόστηκε με παιγνιώδους μορφής δραστηριότητες, βελτίωσε σημαντικά τόσο στοιχεία της φυσικής κατάστασης όσο και τις διατροφικές συνήθειες παιδιών 10 έως 12 ετών.

Στην έρευνα των Γκοτζαρίδη, Παπαϊωάννου, Αντωνίου και Αλμπανίδη (2007) εξετάστηκε η επίδραση της διαθεματικής διδακτικής προσέγγισης στην παρακίνηση

μαθητών της Α΄ τάξης του Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν πέντε διαθεματικές διδακτικές παρεμβάσεις με θέματα από το μάθημα της φυσικής αγωγής. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 487 μαθητές και μαθήτριες χωρισμένοι σε τρεις ομάδες, μία πειραματική και δύο ελέγχου. Συμμετείχαν, επίσης, 14 μόνιμοι καθηγητές φυσικής αγωγής.

Τα αποτελέσματα αξιολογήθηκαν ως προς τους παράγοντες: α) ικανοποίηση από το μάθημα, β) στόχοι επίτευξης των μαθητών, γ) αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης και δ) παρακίνηση των μαθητών. Η αξιολόγηση έγινε με τη βοήθεια ερωτηματολογίων τα οποία συμπληρώθηκαν από τους μαθητές και μαθήτριες πριν την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης και στη συνέχεια μετά από το πρώτο, το τρίτο και το πέμπτο μάθημα (συνολικά τέσσερις μετρήσεις για κάθε ομάδα). Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων φάνηκε μία προοδευτική αύξηση των επιδόσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε σχέση με τις ομάδες ελέγχου, όσον αφορά στους παράγοντες της ικανοποίησης από το μάθημα και της εσωτερικής παρακίνησης. Ταυτόχρονα, σημειώθηκε προοδευτική μείωση στις επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας που αφορούσαν στον παράγοντα «έλλειψη παρακίνησης». Τα αποτελέσματα πιστοποιούν τη θετική επίδραση της διαθεματικής διδακτικής προσέγγισης στην ικανοποίηση των μαθητών από το μάθημα, καθώς και στην ενίσχυση της εσωτερικής τους παρακίνησης.

Ο Κούσουλας (2004) ερευνήσε την επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας στην αποκλίνουσα δημιουργική έκφραση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. Το δείγμα αποτέλεσαν οι μαθητές τριών σχολικών τμημάτων της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου: οι 40 μαθητές (18 αγόρια και 22 κορίτσια) από δύο τμήματα, ένα από ιδιωτικό σχολείο της Αθήνας (Κολλέγιο Αθηνών) και ένα από δημόσιο σχολείο της επαρχίας (53ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών) αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα, και οι 25 μαθητές (11 αγόρια και 13 κορίτσια) του τρίτου τμήματος από το ίδιο ιδιωτικό σχολείο αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τρία εργαλεία: α) το Torrance Test of Creative Thinking - verbal form (Torrance, 1974 & 1987), κυρίως για λόγους εγκυρότητας και αξιοπιστίας, β) ένα Τεστ Αποκλίνουσας Δημιουργικής Έκφρασης και γ) ένα τεστ γνωστικής βάσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν ότι ένα διδακτικό πρόγραμμα βασισμένο στη διαθεματική μέθοδο προσέγγισης της γνώσης, ακόμα κι όταν δεν αποσκοπεί στην καλλιέργεια της αποκλίνουσας δημιουργικής σκέψης των μαθητών, επηρεάζει θετικά την τελευταία και επιτρέπει έτσι στους μαθητές να εκφράζουν ιδέες

με μεγαλύτερη ευχέρεια και ευελιξία. Η διάσταση της πρωτοτυπίας, ωστόσο, δεν επηρεάστηκε με στατιστική σημαντικότητα από τη διαθεματική διδασκαλία.

Η Βιδάκη (2002) ερευνήσε την επίδραση της διαθεματικής-ολικής προσέγγισης στη διδασκαλία και τη μάθηση. Σκοπός της έρευνας ήταν η μελέτη των γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών που καλλιεργούν οι μαθήτριες και οι μαθητές, όταν εμπλέκονται σε διαθεματικά μαθησιακά σενάρια και πραγματοποιούν διερευνητικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν οι τάξεις ΣΤ1 και ΣΤ2. Η τάξη ΣΤ1 ως ομάδα ελέγχου και η ΣΤ2 ως ομάδα πειραματισμού. Η ομάδα ελέγχου, έκανε μάθημα με τον παραδοσιακό τρόπο, με μικρή συμμετοχή των παιδιών και με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου, χαρτών, εικονογραφημένου υλικού και μιας βιντεοταινίας την οποία παρακολούθησαν τα παιδιά. Η ομάδα πειραματισμού, ασχολήθηκε με το ίδιο θέμα εντάσσοντας την καινοτομία της διαθεματικής προσέγγισης με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών και των δικτύων. Χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα εργαλεία: ερωτηματολόγια, ημερολόγια, σχέδια με τους νοητικούς χάρτες των μαθητών, βιντεοσκοπημένες και μαγνητοφωνημένες συζητήσεις και συνεντεύξεις, γραπτά κείμενα με αξιολογικές κρίσεις των μαθητών, φύλλα αυτοαξιολόγησης του μαθητή και φύλλα αξιολόγησης των συμμαθητών του που συμμετείχαν στην ομάδα.

Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι με τη διαθεματική-ολική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, οι μαθητές καλλιέργησαν και ανέπτυξαν γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές τέτοιες που τους καθιστούν ικανούς να εμπνεύσουν ως πρότυπα και άλλους μαθητές και μαθήτριες με την αγάπη για το διάβασμα, την ενεργό έρευνα, τη δημιουργία, την αλληλοβοήθεια και το ενδιαφέρον για τα ανθρωποθητικά και κοινωνικοπολιτισμικά προβλήματα. (Μαριάννα Χατζημιχαήλ , Η εφαρμογή και αποτελεσματικότητα της διαθεματικότητας στη διδακτική πρακτική)

Ειδικότερα, στο παρελθόν έχουν διεξαχθεί πλήθος ερευνών για την καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων στην ξένη γλώσσα (Αγγλική) σε συνδυασμό με επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (Ιστορία, Γεωγραφία, Παιδική Λογοτεχνία, Εικαστικά) (Papadopoulos, I. & Griva, E. ( 2014) , Βενετοπούλου, Σ., Κασβίκης, Κ. & Γρίβα, Ε. (υπο έκδοση Δεκέμβριος 2014), Κοροσίδου, Ε. & Γρίβα, Ε. (2014),

Τσαούση Κ., Γρίβα Ε., Κωτόπουλος Τ., Στάμου Α., (2013) σε μαθητές Ε' και Στ' δημοτικού οι οποίες κατέδειξαν σημαντική βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών στην ξένη γλώσσα και παράλληλα προώθηση των γνωστικών ικανοτήτων τους στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων τους και της φαντασίας και ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στην ξένη γλώσσα .Αντίστοιχες έρευνες έχουν γίνει και για την ελληνική ως ξένη γλώσσα (Παπαδόπουλος & Γρίβα) σε 20 παιδιά νηπιαγωγείου για 4 μήνες όπου παρατηρήθηκε ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης του ελληνικού πολιτισμού, των επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία αξιολόγησης ο έλεγχος/μεταέλεγχος, το ημερολόγιο του ερευνητή, οι φάκελοι των μαθητών και ερωτηματολόγια ικανοποίησης που συμπλήρωσαν οι μαθητές μετά το τέλος του προγράμματος. Επιπλέον έχει διαπιστωθεί πως η εμπλοκή των μαθητών σε διαθεματική διδασκαλία έχει θετική επίδραση στις κοινωνικές τους δεξιότητες (ομαδικότητα, συνεργασία) και στην απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα (Kaldi, Filippatou, Govaris, 2009). Η έρευνα έγινε σε 70 μαθητές ηλικίας 9,2-10,1 ετών ,21 από τους οποίους προερχόταν από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Αλβανία και Ρουμανία).Επίσης έχουν φανεί θετικές επιδράσεις και στην ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών (Γρίβα Ε., Σέμογλου Κ. ,& Παντελή Π., 2014) . Η τελευταία έρευνα έγινε σε παιδιά Α' δημοτικού στη Θεσσαλονίκη, βασίστηκε στην εκμάθηση παραδοσιακών χορών και κατέδειξε καλλιέργεια της ψυχοκινητικής ανάπτυξης, των δεξιοτήτων αδρής και λεπτής κινητικότητας, επικοινωνιακών και γνωστικών δεξιοτήτων. Αξίζει να αναφερθεί πως σε όσα πιλοτικά διαθεματικά προγράμματα έχουν γίνει με μαθητές με μητρική γλώσσα την ελληνική , αυτοί φοιτούσαν στην Α' ή Δ' δημοτικού (Γρίβα Ε., Σέμογλου Κ. ,& Παντελή Π., 2014) ή ήταν παιδιά Ρομά (Ταναμπάση, Σέμογλου & Γρίβα). Στις τελευταίες παρατηρήθηκε ανάπτυξη των ψυχοκινητικών και γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, καλλιέργεια των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων , και αύξηση της προθυμίας και ευχαρίστησης των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Ωστόσο, η απουσία ανάλογων πειραματικών εφαρμογών που να αφορούν την ελληνική γλώσσα ως μητρική γλώσσα μαθητών Στ' δημοτικού στη χώρα μας, οδήγησε στην διεξαγωγή της παρούσας πειραματικής προσπάθειας.



## 2.11 Αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης από τους εκπαιδευτικούς-αποτελέσματα ερευνών

Το μέλλον μιας μεταρρύθμισης και εκπαιδευτικής αλλαγής σχετίζεται με τις στάσεις, αντιλήψεις και γνώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Όλες οι εκπαιδευτικές έρευνες συγκλίνουν στο ότι ο ρόλος και οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την επιτυχία μιας μεταρρύθμισης (Χριστιάς, 1998· Κόκοτας, 2004), αφού το είδος μάθησης που λαμβάνουν οι μαθητές καθορίζεται από τη σκέψη, τα πιστεύω και την πράξη των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική τάξη, αλλά και αφού η αποτελεσματικότητα της αλλαγής εξαρτάται από τον τρόπο μεταφοράς της στη εκπαιδευτική πράξη (Hargreaves & Fullan, 2008). Γι' αυτό και διεθνώς αλλά και στη χώρα μας γίνεται προσπάθεια η όποια μεταρρύθμιση να συνοδευτεί και να υποστηριχτεί από επιμορφωτικές διαδικασίες των εκπαιδευτικών στη λογική της διαρκούς «επαγγελματικής τους ανάπτυξης» (Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2004).

Οι Κουμαλάτσου και Τριπόδης (2008) με την εργασία τους μελέτησαν τις μεθόδους και τις διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνονται στα νέα σχολικά βιβλία του μαθήματος της φυσικής αγωγής, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας του μαθήματος. Σκοπός της μελέτης ήταν η υλοποίηση των διαθεματικών προσεγγίσεων μέσα από τα βιβλία της φυσικής αγωγής από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Νοεμβρίου 2007 - Φεβρουαρίου 2008 με εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής από τη Β' Διεύθυνση της Αθήνας. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με κλίμακα τριών βαθμίδων (πολύ - μέτρια - ελάχιστα). Σύμφωνα, λοιπόν, με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, στο Δημοτικό Σχολείο το 64,6% υλοποιεί διαθεματικές προσεγγίσεις, ενώ το 35,4% δεν πραγματοποιεί καθόλου. Τα αντίστοιχα ποσοστά στο Γυμνάσιο είναι 57,5% και 42,5%. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η διαπίστωση ότι από τους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν διαθεματικές προσεγγίσεις, οι περισσότεροι επιλέγουν να τις υλοποιήσουν είτε όταν οι καιρικές συνθήκες δεν επιτρέπουν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής (48,4%), είτε μέσα στο ημερήσιο μάθημα (40,4%). Αντίστοιχη έρευνα έγινε από τη Λανάρη (2003) στο Κεμπέκ του Καναδά, όπου η διαθεματική προσέγγιση εφαρμοζόταν μόνο στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού. Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων έντεκα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της επαρχίας του Κεμπέκ (Καναδά) ως

προς τη χρησιμοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης, μέσω των σχεδίων εργασίας (projects), σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν στην πρώτη και δεύτερα τάξης του δημοτικού σχολείου και είχαν πάνω από πέντε χρόνια υπηρεσίας, γιατί σύμφωνα με τον Huberman (1992), οι αντιλήψεις και στάσεις σχηματίζονται μετά από τα πρώτα πέντε χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη διάρκειας μιας ώρας και οι ερωτήσεις ήταν οργανωμένες σε τέσσερις ενότητες: αίτια προβληματικής συμπεριφοράς, χαρακτηριστικά και ανάγκες μαθητών, περιγραφή παρεμβάσεων και συσχέτιση διαθεματικής προσέγγισης με μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι η διαθεματική προσέγγιση μέσω των σχεδίων εργασίας δεν είναι αποτελεσματική στους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, γιατί οι μαθητές δεν είναι αυτόνομοι και δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως μέλη μιας ομάδας.

Οι Τριανταφύλλου, Μπελεσιώτης και Αλεξανδρή (2008) ερεύνησαν τις θέσεις των καθηγητών για τη διδακτική αξιοποίηση της διαθεματικότητας στο Γυμνάσιο. Σκοπός της έρευνας ήταν η μελέτη των παραγόντων της πραγμάτωσης διαθεματικών διδασκαλιών, όπως είναι ο βαθμός πραγματοποίησης τέτοιων διδασκαλιών, η καταγραφή των ανασταλτικών παραγόντων στην πραγμάτωσή τους, η επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας στη στάση των μαθητών, ο βαθμός συνεργασίας των μαθημάτων, ο βαθμός χρήσης διαθεματικών εννοιών. Το δείγμα αποτέλεσαν 50 εκπαιδευτικοί που επιλέχτηκαν τυχαία και εργάζονταν σε αστικές και ημιαστικές περιοχές του νομού Αττικής με χαμηλή, μεσαία και υψηλή κοινωνικοοικονομική προέλευση. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο για τη θετική επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας στους μαθητές σε μια τριτοβάθμια κλίμακα (υψηλός, μέτριος, χαμηλός). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δε χρησιμοποίησαν σε ικανοποιητικό βαθμό στη διδασκαλία τους διαθεματικές δραστηριότητες. Όσοι εκπαιδευτικοί πραγματοποίησαν διαθεματικές διδασκαλίες φαίνεται να πιστεύουν ότι οι θετικές επιδράσεις της διαθεματικής διδασκαλίας στην κοινωνικοποίηση, τη συνεργατικότητα, την κριτική σκέψη, την ανακαλυπτική μάθηση και την ανάδειξη ενδιαφερόντων των μαθητών συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους, από σημαντικό έως υψηλό βαθμό. Τα σχέδια εργασίας αποτελούν την τέλεια έκφραση της διαθεματικότητας, καθώς επιτρέπουν την αξιοποίηση γνώσεων από ποικίλα γνωστικά πεδία και πολυάριθμων ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των μαθητών. Παράλληλα υποστηρίζουν τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών

ειδικοτήτων, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν συνολική γνώση για το προσεγγιζόμενο θέμα (Ματσαγγούρας, 2002 β). Χαρακτηριστικό γνώρισμά τους είναι ότι η γνώση δεν παρέχεται έτοιμη, αλλά προκύπτει μέσα από έρευνα της ομάδας μαθητών με τους εκπαιδευτικούς στις πηγές της γνώσης (Χρυσafiίδης, 2003).

Η Κολιπέτρη (2006) μελέτησε την επίδραση των σχεδίων εργασίας στις διδακτικές πρακτικές του νηπιαγωγού. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο η εφαρμογή των σχεδίων εργασίας επηρεάζει την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συγκεκριμένα τις αντιλήψεις και τις διδακτικές πρακτικές των νηπιαγωγών, καθώς και τον ρόλο του νηπιαγωγού και των νηπίων. Το δείγμα αποτέλεσαν 14 νηπιαγωγεία του Ν. Θεσσαλονίκης. Τα 7 εφάρμοζαν πιλοτικό πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης και τα υπόλοιπα 7 που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου εφάρμοζαν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής. Για την παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιλέχθηκε η καταγραφή της, μέσω μιας κλείδας παρατήρησης η οποία βασίστηκε στην κλείδα παρατήρησης του ΥΠΕΠΘ για τη διερεύνηση της εφαρμογής της Ευέλικτης ζώνης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Για τη διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων, έγινε χρήση ερωτηματολογίου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί της Ευέλικτης Ζώνης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου: συναποφασίζουν για τα θέματα των σχεδίων εργασίας με τα παιδιά, εφαρμόζουν μεθόδους όπως η ομαδοσυνεργατική, η αλληλοδιδασκτική, η ιδεοθύελλα, η διερευνητική, αλλά και η μετωπική σε μικρότερα ποσοστά, θέτουν στόχους που αφορούν περισσότερο στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφοράς, στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, στη σύνδεση του νηπιαγωγείου με την κοινωνία και στη συγκέντρωση πληροφοριών. Ο ρόλος τους είναι του συμβούλου, του εμπνευστή, του οργανωτή, του συνεργάτη και λιγότερο του μεταδότη γνώσεων και αφορά στη βελτίωση της παιδαγωγικής αντιμετώπισης των προβλημάτων, στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη διερεύνηση των ενδιαφερόντων των παιδιών. Ο ρόλος των νηπίων είναι αυτός του ερευνητή, του συνεργάτη, του πομπού και του δέκτη και όχι του παθητικού δέκτη. (Χατζημιχαήλ.Μ,2010)

### **3.Το πιλοτικό πρόγραμμα «παίζω και μαθαίνω για τον τόπο μου »**

#### **3.1.Σκοπός και επιμέρους στόχοι του πειραματικού προγράμματος**

Σκοπός του παρόντος πιλοτικού διαθεματικού προγράμματος παρέμβασης «Παίζω και μαθαίνω για τον τόπο μου, τη Νάουσα» είναι η ενίσχυση των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών και παράλληλα η καλλιέργεια της πολιτισμικής τους επίγνωσης και ευαισθητοποίησης μέσα από την επαφή με πολιτισμικά στοιχεία του τόπου τους. Επιδιώχθηκε δηλαδή η ενίσχυση των γνωστικών, κινητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από την εμπλοκή των παιδιών στη μάθηση με διαθεματικό, πολυαισθητηριακό και πολυγνωστικό τρόπο (Γρίβα & Σέμογλου,2013). Προγενέστερες ερευνητικές προσπάθειες έχουν καταδείξει ότι η αξιοποίηση διαθεματικών project στη διδασκαλία συμβάλλει σημαντικά, όχι μόνον στην γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών στον προφορικό και γραπτό λόγο, αλλά και στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. (Μοσχίδης Α (2014), Βιδάκη (2002), Τερζή Π.(2015)

Επιμέρους στόχοι του διαθεματικού προγράμματος ήταν η ανάπτυξη:

*Γλωσσικών δεξιοτήτων*, δηλαδή την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, αλλά και δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών σε παιγνιώδεις δραστηριότητες

*Γνωστικών δεξιοτήτων*, μέσα από εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες που απαιτούσαν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων. να εξοικειωθούν οι μαθητές με την «επίλυση προβλημάτων» μέσα από το παιχνίδι και να αυξήσουν τις γνωστικές αλλά και μνημονικές στρατηγικές ,να εξοικειωθούν με την αντιστοίχιση, ταξινόμηση, ομαδοποίηση και τη διάρκεια επικέντρωσης της προσοχής. Επίσης μαθαίνουν έννοιες σχετικές με την πολιτιστική παράδοση της πόλης τους.

*Πολιτισμικής επίγνωσης και ευαισθητοποίησης*, μέσα από την επαφή των μαθητών με στοιχεία του φυσικού τοπίου, της ιστορίας και των παραδόσεων της πόλης τους ενώ απώτερος στόχος ήταν η καλλιέργεια της αφύπνισης/επίγνωσης στοιχείων και του ελληνικού πολιτισμού γενικότερα.

*Κινητικών δεξιοτήτων*: ανάπτυξη αδρής και λεπτής κινητικότητας, ισορροπίας, συντονισμού κινήσεων

*Κοινωνικών δεξιοτήτων*: συνεργασία, διαπραγμάτευση, τήρηση κανόνων, σειράς κλπ. (Γρίβα & Σέμογλου, 2013)

Συγκεκριμένα, επιδιώχθηκε η δημιουργία ενός πολυτροπικού και διαθεματικού περιβάλλοντος στην τάξη, όπου οι μαθητές να είναι σε θέση να εκφράζουν τις απόψεις και τις ιδέες τους, χρησιμοποιώντας το νεοαποκτηθέν λεξιλόγιο και τα νέα γλωσσικά στοιχεία. Επίσης επιδιώχθηκε η δημιουργία ενός φυσικού και κατανοητού πλαισίου επικοινωνίας μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες. Επιπλέον στόχος ήταν η ανάπτυξη της αδρής και λεπτής κινητικότητας των παιδιών, η πρόκληση της φαντασίας τους και η ενεργοποίηση της δημιουργικής τους έκφρασης. (Γρίβα & Σέμογλου, 2013). Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν είχαν ως βασικό σκοπό την καλλιέργεια των 4 βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών (ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, γραφή) καθώς και την πολιτισμική ευαισθητοποίηση τους μέσα από την εξοικείωση με τα πολιτισμικά στοιχεία του τόπου. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ενίσχυση της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών σε ομαδικές εργασίες, καθώς και της δημιουργικής λεκτικής και εξωλεκτικής έκφρασής τους.

### 3.1.1 Συμμετέχοντες

Το project πραγματοποιήθηκε στη Στ' δημοτικού σε σχολείο της Νάουσας Ημαθίας σε μια τάξη αποτελούμενη από 15 μαθητές (8 αγόρια, 7 κορίτσια) ηλικίας 11-12 ετών για τρεις μήνες. Όλοι οι μαθητές είχαν ελληνική καταγωγή, μητρική τους γλώσσα ήταν η ελληνική, είχαν όμοιο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και καταγόταν από τη Νάουσα.

## 3.2 Σχεδιασμός του πειραματικού προγράμματος

Για την υλοποίηση του προγράμματος σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν 9 διδακτικές παρεμβάσεις η καθεμία με διαφορετική θεματική. Για τη σχεδίαση του διδακτικού υλικού ελήφθησαν υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών, οι σύγχρονες

μέθοδοι γλωσσικής διδασκαλίας και οι βασικές αρχές για την επιλογή του διδακτικού υλικού. (Γρίβα & Σέμογλου, 2013)

Για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος, οι διδακτικές προσεγγίσεις που αξιοποιήθηκαν στο project ήταν: η *διαθεματική* (cross curricular learning) και η *δραστηριοκεντρική* προσέγγιση (task-based learning). Η έμφυτη περιέργεια που νιώθουν οι μικροί μαθητές για να ανακαλύπτουν νέα πράγματα, η τάση τους για μίμηση και δημιουργική έκφραση, το ενδιαφέρον που δείχνουν για την “εικόνα και τον “ήχο”, καθώς και η χαρά και η περηφάνια που νιώθουν για τα «κατορθώματά» τους (Hurrell, 1995 στο Γρίβα & Σέμογλου, 2013), ήταν οι βασικοί παράγοντες που μας ώθησαν στην υιοθέτηση μιας πολυαισθητηριακής προσέγγισης στο διαθεματικό πρόγραμμα. Με τη διαθεματική προσέγγιση επιδιώχθηκε μέσα από μια ολιστική προσέγγιση των πολιτισμικών στοιχείων της πόλης της Νάουσας με τη συμβολή ποικίλων γνωστικών αντικειμένων (Ιστορία, Γεωγραφία, Μελέτη Περιβάλλοντος), να αναπτυχθούν οι γλωσσικές δεξιότητες και η πολιτισμική συνείδηση των μαθητών με βιωματικό και ανακαλυπτικό τρόπο. Μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών σε παιγνιώδεις δραστηριότητες, έγινε προσπάθεια να καλλιεργηθεί η προφορική επικοινωνία σε ένα ευχάριστο περιβάλλον, να ενεργοποιηθεί η εμπλοκή των μικρών μαθητών και να ενισχυθεί η αλληλόδραση (Gass 1997, στο Γρίβα & Σέμογλου 2013, Shin 2006).

### 3.2.1 Δραστηριοκεντρική προσέγγιση

Κατά την εφαρμογή των δέκα παρεμβάσεων αξιοποιήθηκε κάθε δυνατότητα γλωσσικής έκφρασης και δημιουργικής γραφής των μαθητών μέσα από την χρήση της δραστηριοκεντρικής μεθόδου (task-based learning). Οι μαθητές μέσα από την εμπλοκή τους σε ποικίλου είδους δραστηριότητες είχαν την ευκαιρία να αυτενεργήσουν και να αλληλεπιδράσουν σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Επιπλέον εκτέθηκαν σε αυθεντικές, βιωματικές καταστάσεις επικοινωνίας και έτσι επετεύχθη λεκτική αλληλεπίδραση και κατάκτηση της γλώσσας μέσα από δημιουργική έκφραση και αυξημένη παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.

Η θεωρία της Δραστηριότητας (Leontev, 1978, Engeström 1987) είναι «ένα φιλοσοφικό και διαθεματικό πλαίσιο για τη μελέτη των διαφορετικών μορφών των ανθρωπίνων πράξεων ως αναπτυξιακών διαδικασιών, με το ατομικό και το κοινωνικό επίπεδο να αλληλοσυνδέονται την ίδια στιγμή» (Kuutti, 1996). Το σημαντικό στοιχείο της θεωρίας της Δραστηριότητας που μας ενδιαφέρει άμεσα στη μελέτη μας είναι ότι εξασφαλίζει «ένα δυναμικό κοινωνικοπολιτισμικό φακό μέσω του οποίου

μπορούμε να αναλύσουμε τις περισσότερες μορφές της ανθρώπινης δραστηριότητας» (Jonassen & RohrerMurphy, 1999), μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα που βιώνει ο μαθητής/τρια. Επιπλέον προσφέρει ένα πλαίσιο για την ανάλυση του ρόλου της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών και των διαμεσολαβητών (νοητικών ή τεχνικών-υλικών) σε συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες για την επίτευξη ενός έργου-στόχου. Γενικότερα η θεωρία της Δραστηριότητας στηρίζεται σε ένα (φαινομενικά) ανεξάντλητο διανοητικό κοινωνικό περιβάλλον, εφοδιάζει με εκτεταμένες θεωρητικές και εννοιολογικές πηγές και εξασφαλίζει κατανοητά και ευέλικτα μοντέλα για να ερμηνεύσουμε και να αναλύσουμε τις δυναμικές της ανθρώπινης συμπεριφοράς και το πλαίσιο στο οποίο συμβαίνουν. (Βακαλούδη, 2014)

Η Jane Willis (1996), στο βιβλίο της «πλαίσιο για την δραστηριοκεντρική μάθηση», σκιαγραφεί ένα νέο μοντέλο για την οργάνωση των μαθημάτων το οποίο λαμβάνει υπόψη την ανάγκη για αυθεντική επικοινωνία. Η δραστηριοκεντρική μάθηση (TBL) συνήθως βασίζεται σε τρία στάδια. Το πρώτο από αυτά είναι το στάδιο *προ-εργασίας*, κατά την οποία εισάγει ο δάσκαλος και καθορίζει το θέμα και οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες που είτε θα τους βοηθήσουν να θυμηθούν τα λόγια και φράσεις που θα είναι χρήσιμες κατά την εκτέλεση του κύριου έργου ή να μάθουν νέες λέξεις και φράσεις που είναι απαραίτητες για το έργο. Αυτό το στάδιο ακολουθείται από αυτό που η Willis αποκαλεί "*εργασία κύκλο*" (task-cycle).

Εδώ οι μαθητές εκτελούν την εργασία (συνήθως μια ανάγνωση ή ακούγοντας την άσκηση ή ένα επίλυσης προβλημάτων άσκηση) σε ζεύγη ή μικρές ομάδες. Στη συνέχεια, συντάσσουν έκθεση για το σύνολο της τάξης για το πώς έκαναν το έργο και ποια συμπεράσματα κατέληξαν. Τέλος, παρουσιάζουν τα ευρήματα στην τάξη σε προφορική ή γραπτή μορφή. Το τελικό στάδιο είναι το στάδιο *εστίασης στη γλώσσα* (language focus), κατά το οποίο ειδικά χαρακτηριστικά από την επεξεργασία της γλώσσας τονίζονται και επεξεργάζονται. Σε αυτό το σημείο μπορεί επίσης να είναι κατάλληλη μια ανατροφοδότηση σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών στο στάδιο της υποβολής των εκθέσεων. Τα κύρια πλεονεκτήματα της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης είναι ότι η γλώσσα χρησιμοποιείται με μια έννοια πραγματικής χρήσης όπου η πραγματική επικοινωνία λαμβάνει χώρα, και ότι στο στάδιο όπου οι μαθητές προετοιμάζουν την έκθεσή τους για το σύνολο της τάξης, αναγκάζονται να εξετάσουν μια μορφή γλώσσας γενικά και δεν επικεντρώνονται σε μια μόνο συγκεκριμένη μορφή. Στόχος της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης είναι να ενσωματώσει όλες τις τέσσερις δεξιότητες και να μετακινούνται από την ευφράδεια στην ακρίβεια και την

ευχέρεια. Το φάσμα των καθηκόντων που είναι διαθέσιμο (ανάγνωση κειμένων, ακούγοντας κείμενα, επίλυση προβλημάτων, παιχνίδια ρόλων, ερωτηματολόγια, κλπ) προσφέρει μια μεγάλη ευελιξία σε αυτό το μοντέλο και θα πρέπει να οδηγήσει σε πιο ενθαρρυντικό δραστηριότητες για τους εκπαιδευόμενους.

Οι εκπαιδευόμενοι που έχουν συνηθίσει σε μια πιο παραδοσιακή προσέγγιση που βασίζεται στη γραμματική μπορεί να θεωρήσουν δύσκολο να συμβιβαστούν με την προφανή τυχαιότητα της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης, αλλά αν η δραστηριοκεντρική προσέγγιση διαμεσολαβηθεί από μια συστηματική προσέγγιση για τη γραμματική και το λεξιλόγιο, το αποτέλεσμα μπορεί να είναι μια ολοκληρωμένη, πολύπλευρη προσέγγιση που μπορεί να υιοθετηθεί για να καλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών.

### 3.2.2 Θεματικοί άξονες και κριτήρια επιλογής τους

Το project οργανώθηκε γύρω από τρεις κεντρικούς θεματικούς άξονες,

- Φυσικό τοπίο
- Παραδόσεις
- Ιστορία

Οι θεματικοί άξονες είχαν ως επίκεντρο τα αντίστοιχα κάθε φορά στοιχεία για την πόλη που αξιοποιήθηκαν ενταγμένα σε ένα πολυτροπικό (εικόνες, video, χάρτες) και διαθεματικό πλαίσιο για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Βασικά κριτήρια για την επιλογή αυτών των ενοτήτων ήταν: α) η δυνατότητα αξιοποίησής τους για την ανάδειξη των πολιτισμικών στοιχείων της πόλης της Νάουσας και παράλληλα την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών β) η διασύνδεσή τους με τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος της Στ' τάξης και γ) η λογική χρονική και νοηματική αλληλουχία του περιεχομένου τους το οποίο προσαρμόστηκε στις ανάγκες και το γνωστικό επίπεδο παιδιών αυτής της ηλικίας δ) ελκυστική θεματολογία που παρέχει κίνητρα στους μαθητές για καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων και δημιουργική μάθηση μέσα από σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις ε) ψυχαγωγία και ευχαρίστηση από τη μαθησιακή διαδικασία σε ένα δημιουργικό περιβάλλον

Οι θεματικοί άξονες του project επιλέχθηκαν έτσι ώστε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με πληροφορίες γύρω από τις φυσικές ομορφιές, την ιστορία αλλά και τις παραδόσεις του τόπου τους που πιθανόν αγνοούσαν ή αδυνατούσαν να



νοηματοδοτήσουν και παράλληλα να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Οι 9 υποενότητες δομήθηκαν με βάση αξιοσημείωτα στοιχεία της πόλης που πιθανόν να έχουν παρανοηθεί ή μελετηθεί ελάχιστα. Κάθε υποενότητα διεξήχθη σε ένα διδακτικό δίωρο.

Έπειτα από την επιλογή των ενότητων και υποενότητων του project, σχεδιάστηκαν για κάθε ενότητα σχετικές δραστηριότητες που να συμβάλλουν στην καλλιέργεια και των 4 βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή), για αυτό και είχαν ποικίλους τύπους (συμπλήρωση κενών, πολλαπλής επιλογής, ανοιχτού τύπου, αντιστοίχισης, πολυτροπικό κείμενο, σταυρόλεξο, ζωγραφική). Ταυτόχρονα, ταίριαζαν στις ανάγκες ενός διαθεματικού προγράμματος παρέμβασης προκειμένου να προωθηθεί η αυθεντική επικοινωνία μεταξύ των παιδιών, καθώς και η δημιουργική τους έκφραση τόσο γλωσσικά, όσο και εξωγλωσσικά.

Επίσης σχεδιάστηκαν ανάλογες με κάθε θεματική ενότητα παιγνιώδεις κινητικές δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη: α) γλωσσικών/επικοινωνιακών δεξιοτήτων, β) γνωστικών δεξιοτήτων γ) δεξιοτήτων μη λεκτικής επικοινωνίας δ) κοινωνικών δεξιοτήτων (Γρίβα & Σέμογλου, 2013) και περιελάμβανε τις εξής δραστηριότητες:

- παιχνίδια ρόλων
- τραγούδια
- ζωγραφική
- κινητικά παιχνίδια
- παιχνίδια λεξιλογίου

### **3.2.3 Θεματικές ενότητες του project**

Το project οργανώθηκε γύρω από τους εξής θεματικούς άξονες με τις αντίστοιχες υποκατηγορίες τους:

#### *3.2.3.1 Θεματικός άξονας: Φυσικό τοπίο*

Στόχος της ενότητας αυτής είναι να μάθουν οι μαθητές περισσότερα πράγματα για το φυσικό τοπίο της περιοχής τους (χλωρίδα, πανίδα, αξιοθέατα) και να ευαισθητοποιηθούν σε περιβαλλοντικά θέματα.

Πίνακας 1 :περιγραφή της θεματολογίας και των στόχων του προγράμματος

Θεματική ενότητα	υποκατηγορία	Θέμα	Γνωστικοί στόχοι	Γλωσσικοί στόχοι	Εποπτικό υλικό
Φυσικό τοπίο	τοποθεσία	Γεωγραφική Θέση, κοντινές πόλεις, κλίμα	Πληροφορίες για γεωγραφική θέση, κλίμα κοντινές πόλεις	Γεωγραφικοί όροι	Χάρτες, βίντεο φωτογραφίες
Φυσικό τοπίο	αξιοθέατα	Σημαντικά αξιοθέατα της πόλης: Άγιος Νικόλαος,3-5 Πηγάδια, δημοτικό πάρκο	Πληροφορίες για τα κυριότερα αξιοθέατα της περιοχής	Λεξιλόγιο για φυσικό τοπίο, περιγραφικός λόγος	Φωτογραφίες βίντεο
Παραδόσεις	έθιμα	Γενίτσαροι και Μπούλες: προέλευση, τελετουργία του εθίμου, σημασία μερών στολής	προέλευση, τελετουργία του εθίμου, σημασία μερών στολής	Ονομασία μερών στολής, αφηγηματικός λόγος,περιγραφή	Βίντεο, φωτογραφίες
	παραμύθι	Ο στραβός πλάτανος: του Γεώργιου Δούδου, παραδοσιακό παραμύθι για την ίδρυση της πόλης	Πληροφορίες για την ίδρυση της πόλης	Αφηγηματικός λόγος, ιδίωμα	Απόσπασμα παραμυθιού
	ιδίωμα	Ναουσαίικο ιδίωμα: σημασία και διαφορές με τη Ν.Ε	σημασία και διαφορές με τη Ν.Ε	Ιδιωματικές λέξεις	Κείμενο από τον τοπικό τύπο

	Τραγούδια - χοροί	Πατινάδα, Μελικές, νιζάμικος: σημασία και βήματα των παραδοσιακών χορών  Μακρυνίτσα: σημασία και στίχοι του τραγουδιού	σημασία και βήματα των παραδοσιακών χορών, σημασία και στίχοι Μακρυνίτσας	Ορολογία παραδοσιακών χορών, έμμετρος λόγος	Βίντεο
Ιστορία	Αρχαία χρόνια	Αρχαία μνημεία της περιοχής: Μακεδονικοί τάφοι Λευκαδίων, Σχολή Αριστοτέλους, αρχαίο θέατρο Μιέζας	Ιστορικά στοιχεία για τα αρχαία μνημεία της περιοχής	Ορολογία σχετική με αρχαία μνημεία	Φωτογραφίες, βίντεο
	σήμερα	Σημερινή πολιτιστική και οικονομική κατάσταση της πόλης	Σύγκριση οικονομικής δραστηριότητας χθες και σήμερα	Οικονομικοί όροι	Φωτογραφίες βίντεο, hot potatoes

### Υποενότητες

#### τοποθεσία

στην υποενότητα αυτή, στόχος είναι να μάθουν οι μαθητές περισσότερα γεωγραφικά στοιχεία για την πόλη τους (θέση, κλίμα, υψόμετρο, γειτονικές πόλεις) και μέσα από αυτά να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες

#### αξιοθέατα

στην υποενότητα αυτή στόχος είναι να γνωρίσουν οι μαθητές περισσότερα πράγματα για τα κυριότερα αξιοθέατα της πόλης τους (άλσος Αγίου Νικολάου,

δημοτικό πάρκο,3-5 Πηγάδια),να αναπτύξουν το ενδιαφέρον τους για τις φυσικές ομορφιές της πόλης τους και παράλληλα να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες.

Στην ενότητα αυτή οι μαθητές έπαιξαν και έμαθαν για τις φυσικές ομορφιές και τα αξιοθέατα της πόλης τους. Πιο συγκεκριμένα , αρχικά, είδαν video για την τοποθεσία της στο χάρτη , τις γειτονικές πόλεις καθώς και γεωγραφικά στοιχεία της πόλης όπως κλίμα, υψόμετρο κλπ .Έπειτα, αφού διάβασαν κείμενα για την τοποθεσία της πόλης , τα γεωγραφικά της στοιχεία (κλίμα, υψόμετρο, κλπ) και τα σπάνια φυτά και ζώα του Βερμίου( βουνού στους πρόποδες του οποίου βρίσκεται η πόλη) ,τα επεξεργάστηκαν συμμετέχοντας σε ανάλογες γλωσσικές δραστηριότητες. Τέλος ενεπλάκησαν σε παιγνιώδεις κινητικές δραστηριότητες σχετικές με την ενότητα.

Στην ενότητα «αξιοθέατα», οι μαθητές έμαθαν για τα κύρια αξιοθέατα της πόλης (άσος αγίου Νικολάου, χιονοδρομικό κέντρο 3-5 Πηγάδια, δημοτικό πάρκο).Αρχικά προβλήθηκαν σε powerpoint φωτογραφίες από τα σημαντικότερα αξιοθέατα της πόλης. Στη συνέχεια διάβασαν και επεξεργάστηκαν σχετικά κείμενα και τέλος συμμετείχαν σε κινητικά παιχνίδια (πχ. βλ. ενότητα Εφαρμογή προγράμματος «η Νάουσα ελευθερώνει»).

### 3.2.3.2 Θεματικός άξονας: Παραδόσεις

Στόχος της ενότητας αυτής είναι η γνωριμία των μαθητών με τα ήθη και έθιμα του τόπου τους και η ευαισθητοποίησή τους για τα πολιτισμικά στοιχεία του τόπου (τοπικό ιδίωμα, τραγούδια, χοροί, τοπικά παραμύθια). Επιμερίζεται στις παρακάτω ενότητες:

#### *Τοπικά έθιμα*

στόχος της ενότητας αυτής είναι να μάθουν οι μαθητές περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το έθιμο «Γενίτσαροι και Μπούλες» ,την προέλευσή του , τη διαδικασία τέλεση του, τη σημασία των μερών της στολής του Γενίτσαρου και της Μπούλας

### Τοπικό ιδίωμα

στόχος της ενότητας αυτής είναι η εξοικείωση των μαθητών με το ναουσαϊκό ιδίωμα και ο εντοπισμός των μορφολογικών και σημασιολογικών διαφορών του με τη Νέα ελληνική ώστε να αναδειχθεί η εξέλιξη της γλώσσας.

### Τοπικό παραμύθι

στόχος της ενότητας αυτής είναι η αξιοποίηση ενός τοπικού παραμυθιού που είναι γραμμένο στο ναουσαϊκό ιδίωμα και αναφέρεται στην ίδρυση της πόλης προς γλωσσική επεξεργασία από τους μαθητές

### Τοπικά παραδοσιακά τραγούδια-χοροί

στόχος αυτής της ενότητας είναι η επαφή των μαθητών με παραδοσιακά τραγούδια και χορούς της πόλης και η ευαισθητοποίησή τους για την πολιτισμική παράδοση του τόπου γενικότερα

Σε αυτή την ενότητα οι μαθητές γνώρισαν καλύτερα τα έθιμα της πόλης τους, το ναουσαϊκό ιδίωμα, τις παραδόσεις της πόλης μέσα από ένα παραμύθι γραμμένο στη ναουσαϊκή διάλεκτο και τα παραδοσιακά τραγούδια και χορούς του τόπου.

Πιο συγκεκριμένα, στην υποενότητα «έθιμα» οι μαθητές αρχικά είδαν βίντεο και εικόνες για την προέλευση, τα χαρακτηριστικά και την τέλεση του παραδοσιακού Ναουσαϊκού εθίμου «Γενίτσαροι και Μπούλες». Στη συνέχεια, διάβασαν σχετικά κείμενα τα οποία επεξεργάστηκαν συμπληρώνοντας τις γλωσσικές ασκήσεις που ακολουθούσαν και τέλος συμμετείχαν σε ανάλογα κινητικά παιχνίδια.

Στην υποενότητα «ιδίωμα», οι μαθητές αρχικά παρακολούθησαν απόσπασμα θεατρικού έργου γραμμένου στη ναουσαϊκή διάλεκτο, έπειτα διάβασαν και επεξεργάστηκαν κείμενο από τον τοπικό τύπο γραμμένο στη ναουσαϊκή διάλεκτο και τέλος πήραν μέρος σε σχετικές παιγνιώδεις δραστηριότητες.

Στην ενότητα «τοπικό παραμύθι», οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με ένα τοπικό παραμύθι γραμμένο στο ναουσαϊκό ιδίωμα το οποίο διάβασαν και επεξεργάστηκαν και στο τέλος ζωγράφισαν αποσπάσματα του παραμυθιού.

Στην υποενότητα «παραδοσιακά τραγούδια-χοροί», οι μαθητές αρχικά άκουσαν και είδαν σε video το παραδοσιακό τραγούδι «Μακρυνίτσα» και τους παραδοσιακούς χορούς πατινάδα, μελικέ και νιζάμικο. Στη συνέχεια συμπλήρωσαν τους στίχους του παραδοσιακού τραγουδιού «Μακρυνίτσα» και το επεξεργάστηκαν συμμετέχοντας σε γλωσσικές δραστηριότητες. Τέλος, ζωγράρισαν μια σκηνή του τραγουδιού «Μακρυνίτσα» και έφτιαξαν σε ομάδες το δικό τους τραγούδι για την πόλη τους.

### 3.2.3.3 Θεματικός άξονας: Ιστορία

Στόχος της ενότητας αυτής είναι να μάθουν οι μαθητές περισσότερα ιστορικά στοιχεία για την πόλη τους στα αρχαία χρόνια, την περίοδο της Τουρκοκρατίας και σήμερα.

#### *Υποενότητες*

##### Η Νάουσα στα Αρχαία Χρόνια

στην ενότητα αυτή στόχος είναι να μάθουν οι μαθητές περισσότερες πληροφορίες για τα αρχαία μνημεία της περιοχής (Μακεδονικοί τάφοι Λευκαδίων, αρχαίο θέατρο Μιέζας, σχολή Αριστοτέλους) , τη ίδρυση της πόλης και την κατάστασή της εκείνη την εποχή

##### Η Νάουσα την εποχή της Τουρκοκρατίας

στην ενότητα αυτή στόχος είναι να μάθουν οι μαθητές σχετικά με την πολιορκία της πόλης από τους Τούρκους, την επανάσταση εναντίον τους και τελικά την ολοσχερή καταστροφή της (Ολοκαύτωμα)

##### Η Νάουσα σήμερα

στόχος της ενότητας αυτής είναι να μάθουν οι μαθητές για τη σημερινή οικονομική δραστηριότητα της πόλης και τη σύγχρονη όψη της (παραδοσιακές γειτονιές, διατηρητέα κτίρια)

Στην ενότητα αυτή οι μαθητές έμαθαν για την ιστορία της πόλης τους σε 3 χρονικές περιόδους: τα αρχαία χρόνια, την εποχή της Τουρκοκρατίας και σήμερα.

Συγκεκριμένα στην υποενότητα «Η Νάουσα στα Αρχαία χρόνια» αρχικά έμαθαν για τα αρχαία μνημεία της περιοχής τους μέσα από εικόνες και σχετικά video. Έπειτα, αφού διάβασαν σχετικά κείμενα για την εποχή, τα επεξεργάστηκαν συμμετέχοντας σε γλωσσικές δραστηριότητες (σταυρόλεξο και συμπλήρωση κενών.). Τέλος συμμετείχαν σε κινητικά παιχνίδια με γλωσσικό περιεχόμενο (σκυταλοδρομία, παιχνίδι με κάρτες).

Στην ενότητα «Η Νάουσα την εποχή της Τουρκοκρατίας» έμαθαν για την πολιορκία της πόλης από τους Τούρκους, την παράδοση της, την Επανάσταση και τελικά το Ολοκαύτωμα της πόλης μέσα από video, εικόνες και σχετικά κείμενα. Αρχικά, έγινε παρουσίαση σχετικών ιστορικών στοιχείων σε powerpoint και επίδειξη σχετικού video για την εποχή. Έπειτα, οι μαθητές διάβασαν και επεξεργάστηκαν σχετικά ποιήματα και απόσπασμα από ένα θεατρικό έργο που αναφέρονται στην κατάσταση της πόλης την εποχή εκείνη. Τέλος, συμμετείχαν σε ομαδικά κινητικά παιχνίδια («σπασμένο τηλέφωνο», «ο γύρος της μπάλας»).

Στην ενότητα «Η Νάουσα σήμερα», οι μαθητές αρχικά παρακολούθησαν εικόνες και βίντεο για την οικονομία και την κατάσταση της πόλης από παλιά έως σήμερα. Έπειτα, διάβασαν και επεξεργάστηκαν σχετικά κείμενα συμμετέχοντας σε αντίστοιχες γλωσσικές δραστηριότητες και απαντώντας σε διαδικτυακές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (hot potatoes). Τέλος συμπλήρωσαν σε ομάδες διαδικτυακό παζλ (Jigsaw) με παραδοσιακές γειτονιές του χθες και του σήμερα στην πόλη τους και έφτιαζαν κολάζ με φωτογραφία μιας παραδοσιακής γειτονιάς παλιά και σήμερα για την τάξη τους.

Αξίζει να αναφερθεί πως μέσα από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν για κάθε θεματικό άξονα ξεχωριστά, έγινε προσπάθεια η γλώσσα να ενταχθεί σε ένα φυσικό και κατανοητό πλαίσιο, έτσι ώστε τα παιδιά να επιτύχουν πολυδιάστατη εμπειρία της γλώσσας. Ανάμεσα στις δραστηριότητες εντάχθηκαν παιχνίδια ρόλων, παντομίμα, δημιουργικές κατασκευές με υλικά και χρώματα, και κινητικές δραστηριότητες που είναι ιδιαίτερα διασκεδαστικές για τα μικρά παιδιά και δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να εκφράζονται δημιουργικά και συγχρόνως να εμπλουτίζουν τις γλωσσικές τους εμπειρίες (Γρίβα & Σέμογλου 2013).

### 3.3 Εφαρμογή του προγράμματος

#### 3.3.1 Διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε σε κάθε ενότητα ήταν η εξής: αρχικά επιδιώκονταν η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και της προϋπάρχουσας γνώσης των παιδιών, καθώς και η εξοικείωσή τους με το περιεχόμενο της εκάστοτε ενότητας μέσα από powerpoint, video, εικόνες, χάρτες. Στη συνέχεια, δινόταν στους μαθητές σχετικά κείμενα με πληροφορίες για το περιεχόμενο κάθε ενότητας, τα οποία επεξεργάζονταν μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους σε σχετικές γλωσσικές δραστηριότητες. Κάθε ενότητα ολοκληρώνονταν με ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε διάφορα κινητικά παιχνίδια μέσα από τα οποία είχαν τη δυνατότητα της λεκτικής αλλά και εξωλεκτικής έκφρασης και επικοινωνίας.

Η πειραματική παρέμβαση διήρκησε τρεις μήνες (Μάρτιος 2016 – Ιούνιος 2016) και υλοποιούνταν μια φορά εβδομαδιαίως σε δίωρη συνάντηση την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης.

Ο χώρος υλοποίησης του προγράμματος ήταν μια σύγχρονη τάξη, ευρύχωρη, εξοπλισμένη με οθόνη βιντεοπροβολέα, διαδραστικό πίνακα, ασύρματο δίκτυο για πρόσβαση στο ίντερνετ και τα θρανία σε διάταξη Π προκειμένου να διευκολυνθεί και να ευνοηθεί η απρόσκοπτη συνεργασία μεταξύ των μαθητών σε ομάδες 2 ή 4 ατόμων.

Απαραίτητα υλικά ήταν ο Η/Υ, ο βιντεοπροβολέας για τις παρουσιάσεις των εικόνων, βίντεο και powerpoint, υλικά για τα παιχνίδια όπως μπάλα, κάρτες, χαρτόνια, φωτογραφίες και τα φύλλα δραστηριοτήτων για κάθε ενότητα.

Έτσι, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με ποικίλα κίνητρα για να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με την πολιτισμική κληρονομιά του τόπου τους, και να αναπτύξουν τις γλωσσικές δεξιότητες και τη δημιουργικότητά τους. Σε αυτό το πλαίσιο, δόθηκαν στους μαθητές ευκαιρίες για επικοινωνία, συνεργασία, επίλυση προβλημάτων. Η κάθε ενότητα του project οργανώνονταν και διεξάγονταν στην τάξη μέσα από τρία βασικά στάδια:



Πίνακας 2 : διαγραμματική παρουσίαση των σταδίων υλοποίησης του προγράμματος

Προστάδιο	Κυρίως στάδιο	Μεταστάδιο
Προβολή οπτικοακουστικού υλικού(powerpoint)	Ανάγνωση και επεξεργασία σχετικών κειμένων σε πολυτροπικό πλαίσιο	Κινητικά παιχνίδια
Προϊδεασμός για θεματολογία	Ατομικές ή ομαδικές γλωσσικές ασκήσεις γραπτού ή προφορικού λόγου σχετικές με την ενότητα	Παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση
Κίνητρα για μάθηση	Αφομοίωση ορολογίας σχετικής με κάθε ενότητα	Δημιουργικές δραστηριότητες (κολάζ, παζλ, hot potatoes)
Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης	Κατανόηση σημαίνοντος-σημαινόμενου	ψυχαγωγία
		Εμπέδωση της αποκτηθείσας γνώσης

### 3.3.2 Στάδια υλοποίησης

#### 3.3.2.1 Προ- Στάδιο: Ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και εισαγωγή στη θεματική

Σκοπός του σταδίου αυτού ήταν: α) να προκληθεί το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των παιδιών για το θέμα της ενότητας που θα επακολουθούσε, β) να ενεργοποιηθεί η προϋπάρχουσα γνώση των μικρών μαθητών. Οι μαθητές εισαγόταν στο θέμα της ενότητας μέσα από powerpoint,εικόνες, video όπου παρουσιαζόταν το

θέμα και ακολουθούσε συζήτηση σχετικά με τις απόψεις τους ή τις σχετικές προηγούμενες γνώσεις τους.

Στην ενότητα «τοποθεσία» οι μαθητές αρχικά παρακολούθησαν μια μικρή ταινία (χρήση monie maker), με χάρτες ,εικόνες και στοιχεία για την τοποθεσία της πόλης, τις κοντινές πόλεις και την προέλευση των ονομάτων «Νάουσα», «Αράπιτσα», «3-5 Πηγάδια» που σχετίζονται με την πόλη και την ιστορία της.

Στην ενότητα «αξιοθέατα», οι μαθητές παρακολούθησαν σε powerpoint εικόνες με τα κυριότερα αξιοθέατα της πόλης.

Στην ενότητα «έθιμα», οι μαθητές παρακολούθησαν video με την περιγραφή του εθίμου «Γενίτσαροι και Μπούλες», τα χαρακτηριστικά και τον τρόπο τέλεσής του και σχετικές εικόνες. <https://www.youtube.com/watch?v=rZbHqVYo9wM>

Στην ενότητα «ιδίωμα», οι μαθητές αρχικά παρακολούθησαν παρουσίαση με powerpoint στο οποίο υπήρχαν πληροφορίες για τον ορισμό του γλωσσικού ιδιώματος και τα χαρακτηριστικά του ναουσαϊκού ιδιώματος. Έπειτα παρακολούθησαν απόσπασμα από την θεατρική παράσταση «Παλιουφιρμένη», που αναφέρεται στη Ναουσαϊκή παράδοση και είναι γραμμένη στο ναουσαϊκό ιδίωμα.

<https://www.youtube.com/watch?v=I0QuFzVs53s>

Στην ενότητα «παραμύθι», οι μαθητές διάβασαν απόσπασμα από το τοπικό παραμύθι «ο στραβός πλάτανος» του Γεώργιου Δούδου που αναφέρεται στον τρόπο ίδρυσης της πόλης

Στην ενότητα «τραγούδια- χοροί», οι μαθητές παρακολούθησαν video με το παραδοσιακό τραγούδι «Μακρυνίτσα» όπως το χόρευε ο τοπικός χορευτικός σύλλογος «Λύκειο Ελληνίδων» και συμπλήρωσαν τους στίχους του τραγουδιού. Επίσης παρακολούθησαν video με τα βήματα των παραδοσιακών χορών «νιζάμικος, μελικές, πατινάδα» από τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής κ. Χρήστο Ζάλιο και την ομάδα χορού του 3<sup>ου</sup> Γυμνασίου Νάουσας.

[https://www.youtube.com/watch?v=dnYFNXnp\\_Ks](https://www.youtube.com/watch?v=dnYFNXnp_Ks)

<https://www.youtube.com/watch?v=Q344zcgT0v8&feature=youtu.be>

<https://www.youtube.com/watch?v=D4y8pp4qfdc&feature=youtu.be>

<https://www.youtube.com/watch?v=-9SlySEW0ew>

Στην ενότητα «η Νάουσα στα αρχαία χρόνια», οι μαθητές παρακολούθησαν διαφάνειες του powerpoint με εικόνες από τα αρχαία μνημεία της περιοχής, τους Μακεδονικούς τάφους των Λευκαδίων και τη Σχολή του Αριστοτέλους και σχετικό βίντεο.

Στην ενότητα «η Νάουσα στα χρόνια της Τουρκοκρατίας» οι μαθητές παρακολούθησαν διαφάνειες του powerpoint με ιστορικά στοιχεία από την πρώτη πολιορκία της πόλης μέχρι και την κατάκτηση και την καταστροφή της από τους Τούρκους το 1822. Επίσης παρακολούθησαν σχετικό βίντεο με αφήγηση των γεγονότων από μια δωδεκάχρονη μαθήτριά όπως καταγράφηκαν στο βιβλίο του Νικόλαου Χατζηγιάννου «οι μάρτυρες του χαλασμού της Νάουσας».

<https://www.youtube.com/watch?v=naN44n3OARY>

Στην ενότητα «Η Νάουσα σήμερα», οι μαθητές παρακολούθησαν εικόνες από τη σημερινή όψη και οικονομική δραστηριότητα της πόλης. Ακολούθησε συζήτηση σχετικά με τις διαφορές στην κατάσταση της πόλης παλιότερα και σήμερα. Επίσης παρακολούθησαν και σχετικό βίντεο με μια μικρή ξενάγηση στην πόλη. <https://www.youtube.com/watch?v=odmnt0E3m1o>

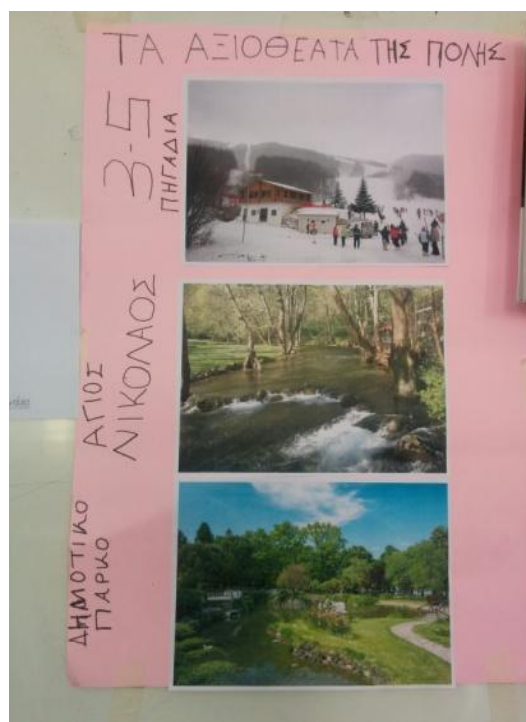
*Κύριο – Στάδιο: επεξεργασία κειμένων-γλωσσικές δραστηριότητες*

Με την ολοκλήρωση της παραπάνω διαδικασίας ,ακολουθούσε το κύριο στάδιο της διδασκαλίας στην τάξη κατά το οποίο γινόταν η κατανόηση και η επεξεργασία των κειμένων με επίκεντρο τα πολιτισμικά στοιχεία του τόπου. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να εμπλακούν σε γλωσσικές δραστηριότητες σε αυθεντικό πλαίσιο επικοινωνίας.(Γρίβα & Σέμογλου )

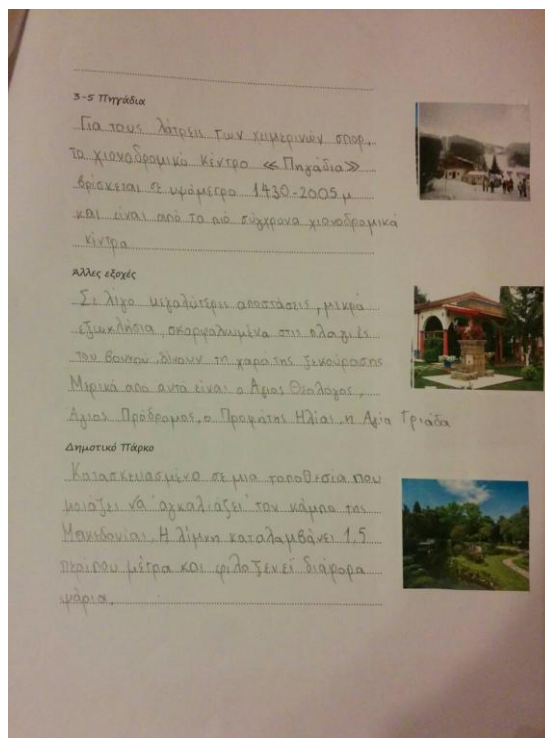
Στην ενότητα «τοποθεσία», οι μαθητές αρχικά διάβασαν σχετικό κείμενο για την τοποθεσία, τα γεωγραφικά στοιχεία της πόλης(κλίμα, υψόμετρο),πολυτροπικό κείμενο για τα σπάνια φυτά και ζώα του Βερμίου ,του βουνού που περιστοιχίζει την πόλη. Έπειτα επεξεργάστηκαν τα παραπάνω κείμενα συμμετέχοντας στις εξής δραστηριότητες: συμπλήρωσαν σταυρόλεξο με τα σπάνια φυτά και ζώα του Βερμίου, εντόπισαν τις κοντινές πόλεις στο χάρτη, σε ερώτηση ανοιχτού τύπου έδωσαν σε ένα φίλο τους βασικά στοιχεία για την τοποθεσία της πόλης(κλίμα, υψόμετρο, κοντινές

πόλεις) και τέλος συμπλήρωσαν άσκηση εμπέδωσης πολλαπλής επιλογής. (βλ.Παράρτημα «φύλλα εργασίας»)

Στην ενότητα «αξιοθέατα», οι μαθητές αρχικά διάβασαν κείμενο για τα κυριότερα αξιοθέατα της πόλης τους, Έπειτα το επεξεργάστηκαν συμμετέχοντας στις εξής δραστηριότητες: στην πρώτη δραστηριότητα οι μαθητές συμπλήρωσαν σε ερώτηση ανοιχτού τύπου για το αγαπημένο τους αξιοθέατο στην πόλη, έφτιαξαν σε ομάδες κολάζ με τα σημαντικότερα αξιοθέατα της πόλης τους και τέλος έγραψαν λίγα λόγια για κάθε αξιοθέατο της πόλης τους που τους δινόταν κολλώντας δίπλα και την κατάλληλη φωτογραφία. (βλ.Παράρτημα «φύλλα εργασίας»)



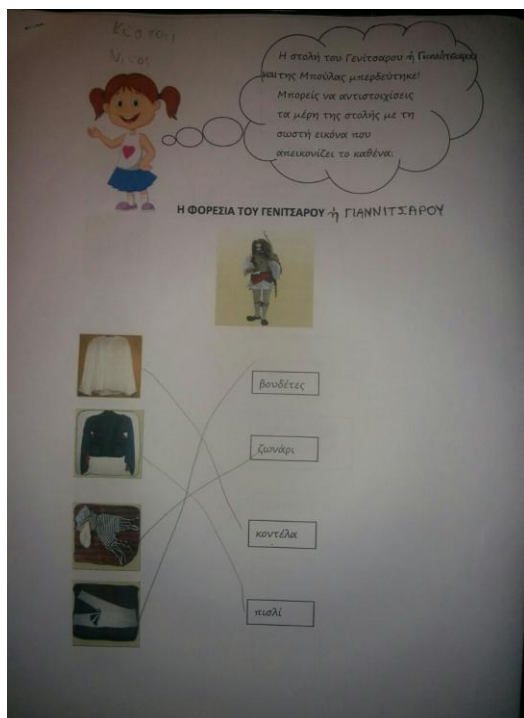
ΚΟΛΑΖ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΑΞΙΟΘΕΑΤΑ



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΞΙΟΘΕΑΤΑ

Στην ενότητα «έθιμα», οι μαθητές διάβασαν κείμενο για την προέλευση του εθίμου, «Γενίτσαροι και Μπούλες», την νεότερη εκδοχή του και τα μέρη της στολής του Γενίτσαρου και της Μπούλας. Έπειτα το επεξεργάστηκαν συμμετέχοντας στις εξής δραστηριότητες :στην πρώτη δραστηριότητα αντιστοίχησαν τα μέρη της στολής του Γενίτσαρου και της Μπούλας με τις αντίστοιχες εικόνες τους, έπειτα απάντησαν σε ερώτηση εμπέδωσης πολλαπλής επιλογής και τέλος απάντησαν σε δυο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στις οποίες έπρεπε να εξηγήσουν την προέλευση του εθίμου και να

περιγράψουν με λίγα λόγια το έθιμο σε ένα φίλο τους. (βλ Παράρτημα «φύλλα εργασίας»)



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΤΟΠΙΚΑ ΕΘΙΜΑ

Στην ενότητα «παραμύθι», τα παιδιά αφού διάβασαν απόσπασμα από το παραμύθι «Ο στραβός πλάτανος» που αναφέρεται στο τρόπο ίδρυσης της πόλης, το επεξεργάστηκαν συμμετέχοντας στις εξής δραστηριότητες: αρχικά συμπλήρωσαν το «τρίγωνο της ιστορίας» με τα βασικά στοιχεία του παραμυθιού (πρωταγωνιστές, τόπος χρόνος διεξαγωγής). Έπειτα απάντησαν στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου «ποιόν από τους 2 ήρωες της ιστορίας συμπάθησες περισσότερο και γιατί;», «βρες με την ομάδα σου μερικές λέξεις για να χαρακτηρίσεις τη μικρή Μαριάμ», «δώσε ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία», «γιατί πιστεύεις έδωσε ο συγγραφέας αυτό τον τίτλο στην ιστορία;» και στην ερώτηση «ποιός διηγείται την ιστορία στη μικρή Μαριάμ;». (βλ Παράρτημα «φύλλα εργασίας»)

Στην ενότητα «ιδίωμα», οι μαθητές διάβασαν και επεξεργάστηκαν το κείμενο με τίτλο «του θόλουσιν τ'αγώγι» που είναι απόσπασμα από άρθρο γραμμένο στη ναουσαϊκή διάλεκτο από τη στήλη «Σιακάδες» στην εφημερίδα «Φωνή της Ναούσης». Αρχικά συμπλήρωσαν άσκηση αντιστοίχισης στην οποία έπρεπε να αντιστοιχίσουν κάποιες λέξεις στο ναουσαϊκό ιδίωμα με τη σημασία τους στη Νέα

Ελληνική. Έπειτα, συμπλήρωσαν άσκηση πολλαπλής επιλογής σχετικά με το κείμενο και μια άσκηση ανοιχτού τύπου. Στην τελευταία δινόταν μια πρόταση του κειμένου στο ναουσαϊκό ιδίωμα και από κάτω η σημασία της στα Νέα Ελληνικά μπερδεμένη. Οι μαθητές έπρεπε να βάλουν τις λέξεις στη σωστή σειρά προκειμένου να βρουν τη σημασία της πρότασης στα Νέα Ελληνικά. Επίσης, τους ζητήθηκε να γράψουν τον τίτλο του κειμένου στα Νέα Ελληνικά και να ξαναγράψουν μια πρόταση του κειμένου στα Νέα ελληνικά και να εντοπίσουν τις διαφορές. (βλ Παράρτημα «φύλλα εργασίας»)

Στην ενότητα «τραγούδια-χοροί» οι μαθητές διάβασαν πολυτροπικό κείμενο για τη μουσική παράδοση της πόλης ,κείμενα με πληροφορίες για τους παραδοσιακούς χορούς «μακρυνίτσα», «μελικέ», «πατινάδα», «νιζάμικο» και τα επεξεργάστηκαν συμμετέχοντας ομαδικά στις εξής δραστηριότητες: αρχικά έγραψαν σωστά προτάσεις που οι λέξεις ήταν κολλημένες μεταξύ τους, έπειτα έγραψαν με τη σειρά τους στίχους του τραγουδιού «Μακρυνίτσα» που ήταν μπερδεμένοι. Επιπλέον, περιέγραψαν με δικά τους λόγια την ιστορία που περιγράφει το τραγούδι. (βλ Παράρτημα «φύλλα εργασίας»)

Στην ενότητα «η Νάουσα στα αρχαία χρόνια», οι μαθητές αρχικά διάβασαν κείμενο για τα αρχαία μνημεία της περιοχής τους(αρχαίο θέατρο Μιέζας, Μακεδονικοί τάφοι Λευκαδίων, Σχολή Αριστοτέλους) και τα επεξεργάστηκαν συμμετέχοντας ομαδικά σε άσκηση συμπλήρωσης κενών και σχετικό σταυρόλεξο, με στόχο την ανάκληση πληροφοριών και την εμπέδωση της αποκτηθείσας γνώσης.(βλ Παράρτημα «φύλλα εργασίας»)

Στην ενότητα «η Νάουσα την περίοδο της Τουρκοκρατίας» οι μαθητές διάβασαν και επεξεργάστηκαν τα κείμενα «Αράπιτσα», ένα θεατρικό έργο που αναφέρεται στην κατάσταση της πόλης την περίοδο της Τουρκοκρατίας, «Καταστροφή από τον Αλή», ένα δημοτικό τραγούδι που αναφέρεται στην πρώτη πολιορκία της πόλης από τους Τούρκους, «Καημένη Νιάουστα», ένα δημοτικό τραγούδι που αναφέρεται στην καταστροφή της πόλης από τον Αλή πασά, «Νιάουστα», ένα επικό ποίημα που περιγράφει την καταστροφή της πόλης από τους

Τούρκους και αναφέρεται στη θυσία των γυναικών στον ποταμό Αράπιτσα για να γλιτώσουν την ατίμωση. Στην πρώτη δραστηριότητα οι μαθητές κλήθηκαν να αντικαταστήσουν τις ποιητικές εκφράσεις του ποιήματος «καημένη Νιάουστα» με καθημερινές, στη δεύτερη δραστηριότητα να ξαναπαίξουν τη σκηνή του διαλόγου μεταξύ των οπλαρχηγών Ζαφειράκη και Καρατάσου που διάβασαν στο θεατρικό έργο «Αράπιτσα» και να δώσουν ένα δικό τους τέλος στην ιστορία. Στην επόμενη δραστηριότητα κλήθηκαν να γράψουν ένα κομμάτι του διαλόγου όπως θα το μετέφεραν οι ίδιοι σε ένα φίλο/φίλη τους. Στην τελευταία δραστηριότητα, οι μαθητές κλήθηκαν να δώσουν δικούς τους τίτλους στα ποιήματα «Καταστροφή από τον Αλή» και «Καημένη Νιάουστα». (βλ Παράρτημα «φύλλα εργασίας»)

Στην ενότητα «η Νάουσα σήμερα», οι μαθητές διάβασαν κείμενο για τη σύγχρονη οικονομική δραστηριότητα της πόλης και τις παραδοσιακές γειτονιές και κτίρια της πόλης. Έπειτα το επεξεργάστηκαν γράφοντας σε ομάδες επιστολή στο δήμαρχο της πόλης προτρέποντας τον να φροντίσει για τη σωστή συντήρηση και αξιοποίηση των διατηρητέων κτιρίων της πόλης.(βλ Παράρτημα «φύλλα εργασίας»)

#### *Μετα- Στάδιο: δημιουργικές δραστηριότητες-παιχνίδια*

Σκοπός αυτού του σταδίου ήταν να εμπεδώσουν τα παιδιά τη νεοαποκτηθείσα γνώση, να επικοινωνήσουν χρησιμοποιώντας το νέο λεξιλόγιο, να παίξουν και να δημιουργήσουν σε ένα πολυτροπικό πλαίσιο. Τα παιδιά συμμετείχαν σε δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, εικαστικές δημιουργίες, και χορό. Κύριος στόχος ήταν να ολοκληρωθεί η ενότητα που διδάχθηκε με διασκεδαστικό και χαλαρό τρόπο. Συγκεκριμένα, με μαρκαδόρους κόλλες, χαρτόνια, αυτοκόλλητα, ψαλίδια τα παιδιά δημιουργούσαν κολάζ με τα αξιοθέατα της πόλης τους και τις «παραδοσιακές γειτονιές του χθες και του σήμερα», συμπλήρωσαν αφίσα με τα μέρη της στολής του γενίτσαρου και στο τέλος του project δημιούργησαν σε ομάδες ένα τουριστικό οδηγό για την πόλη τους. Επιπλέον συμμετείχαν σε κινητικά παιχνίδια (σκυταλοδρομίες, κυνηγητό, παιχνίδια με μπάλα) ώστε να ψυχαγωγηθούν και να αναπτύξουν τις σωματικές και νοητικές τους δεξιότητες (ισορροπία, προσανατολισμό).

Στην ενότητα «τοποθεσία», οι μαθητές έπαιζαν το παιχνίδι «συνορεύω με τη Νάουσα κι αυτή με εσένα». Κάθε φορά παίζει μια ομάδα και κάθε παίκτης της τραβάει από το κουτί μια κάρτα με το όνομα ενός από τους νομούς που συνορεύουν με τη Νάουσα. Αφού πει τα χαρακτηριστικά του νομού αυτού, θα πρέπει να κρεμάσει την αντίστοιχη καρτέλα με το όνομα του νομού που διάλεξε και να την κρεμάσει στο λαιμό του. Όσο παίζει η μουσική, οι μαθητές χορεύουν τριγύρω. Όταν σταματήσει η μουσική, ο κάθε μαθητής θα πρέπει να πιαστεί με τον μαθητή που έχει την καρτέλα με τον νομό με τον οποίο συνορεύει (πχ η Θεσσαλονίκη θα πιάσει την Πέλλα, η Κοζάνη την Πιερία, κλπ).



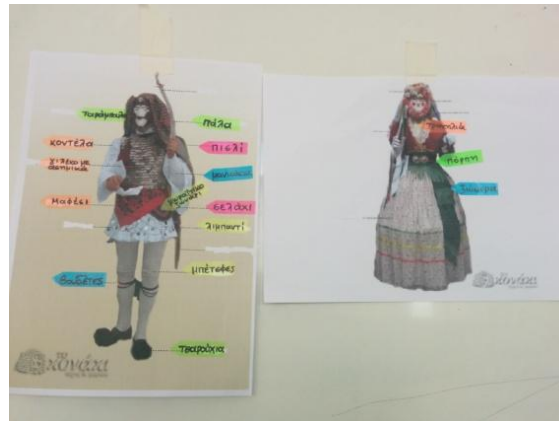
ΚΑΡΤΕΛΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ «ΣΥΝΟΡΕΥΩ ΜΕ ΤΗ ΝΑΟΥΣΑ ΚΙ ΑΥΤΗ ΜΕ ΣΕΝΑ»

Στην ενότητα «αξιοθέατα», οι μαθητές έπαιζαν το παιχνίδι «η Νάουσα ελευθερώνει». Ο μαθητής που επιλέχθηκε ως «αρχηγός», κυνηγά τους μαθητές μέσα στο χώρο

και ο μόνος τρόπος να σωθούν οι τελευταίοι είναι να φωνάξουν μια πόλη και να μείνουν ακίνητοι. Μπορούν να φωνάξουν το όνομα οποιας πόλης θέλουν εκτός από την πρωτεύουσα του νομού στον οποίο ανήκει η πόλη τους (πχ Βέροια). Το όνομα της πόλης τους (Νάουσα) μπορούν να το φωνάξουν για να «ελευθερώνουν» όταν για παράδειγμα ένας συμμαθητής τους είναι ακίνητος έχοντας πει το όνομα μιας πόλης. Εάν κάποιο παιδί δεν προλάβει να πει το όνομα μιας πόλης πριν το αγγίξει ο αρχηγός τότε «καίγεται» και παίρνει εκείνο τη θέση του αρχηγού.



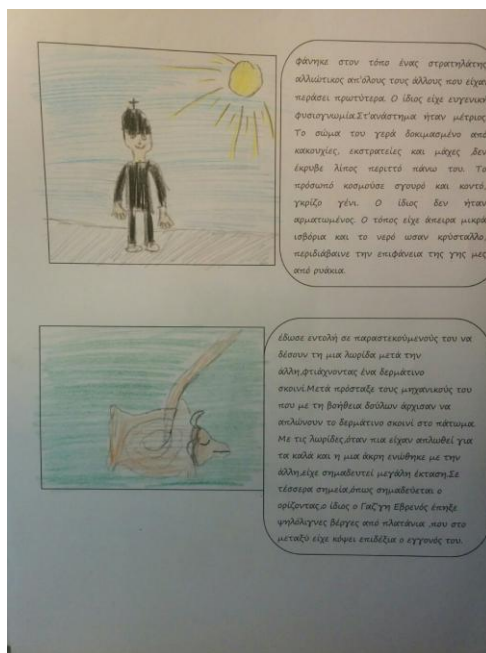
Στην ενότητα «έθιμα», οι μαθητές έπαιζαν το εξής παιχνίδι με κάρτες: χωρισμένοι σε ομάδες, ο ένας πίσω από τον άλλο έπαιρνε μια κάρτα μέσα από το κουτί που έγραφε κάποιο μέρος της στολής του Γενίτσαρου ή της Μπούλας. Μετά έπρεπε να πάει και να την κολλήσει στο κατάλληλο μέρος της αφίσας του Γενίτσαρου ή της Μπούλας που ήταν κρεμασμένες στο τοίχο μπροστά τους. Όποια ομάδα έβαζε τις περισσότερες καρτέλες στο σωστό μέρος της στολής ήταν και η νικήτρια. (βλ. Παράρτημα)



ΠΑΙΧΝΙΑ ΜΕ ΚΑΡΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΟΤΗΤΑ «ΕΘΙΜΑ»

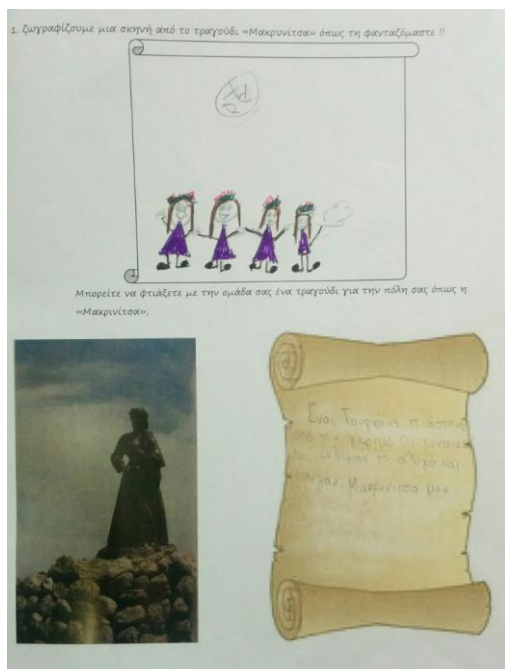
Στην ενότητα «ιδίωμα», οι μαθητές συμμετείχαν σε δραματοποίηση παίζοντας σε ζευγάρια ξανά το διάλογο που διάβασαν στο κείμενο «του θόλουσιν τ'αγώγι» αλλάζοντας τα ονόματα των πρωταγωνιστών και δίνοντας ένα δικό τους τέλος στην ιστορία. (βλ. Παράρτημα «φύλλα εργασίας»)

Στην ενότητα «παραμύθι», οι μαθητές ζωγράφισαν κάποια αποσπάσματα του παραμυθιού. (βλ. Παράρτημα «φύλλα εργασίας»)



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΟΤΗΤΑ «ΤΟΠΙΚΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ»

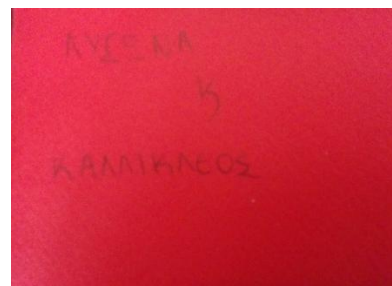
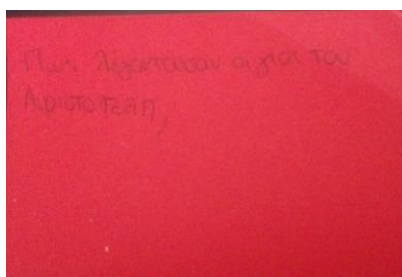
Στην ενότητα «τραγούδια- χοροί», οι μαθητές ζωγράρισαν μια σκηνή από το τραγούδι «Μακρυνίτσα» όπως τη φανταζόταν και έγραψαν σε ομάδες ένα τραγούδι για την πόλη τους όπως η «Μακρυνίτσα» (βλ. Παράρτημα «φύλλα εργασίας»)



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΟΤΗΤΑ «ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ-ΧΟΡΟΙ»

Στην ενότητα «η Νάουσα στα αρχαία χρόνια», οι μαθητές συμμετείχαν σε παιχνίδι γνώσεων με κάρτες: χωρισμένοι σε ομάδες, δημιούργησαν κάρτες με ερωτήσεις σχετικά με τα αρχαία μνημεία της πόλης και στην πίσω όψη της καρτέλας

έγραψαν και την αντίστοιχη απάντηση. Στη συνέχεια όρισαν ένα συντονιστή ο οποίος διάβαζε την ερώτηση και όποια ομάδα απαντούσε σωστά έπαιρνε και βαθμό, ενώ αν απαντούσε λάθος έπαιρνε η άλλη ομάδα βαθμό. Επίσης συμμετείχαν σε σκυταλοδρομίες: χωρισμένοι σε ομάδες και σχηματίζοντας διαδρόμους ο ένας πίσω από τον άλλο, έπαιρναν από το κουτί μια κάρτα που περιείχε μια ερώτηση σχετικά με τη Σχολή του Αριστοτέλους ή το αρχαίο θέατρο της Μίεζας. εάν απαντούσε σωστά, συνέχιζε μέχρι το επόμενο κουτί που περιείχε την επόμενη ερώτηση και ούτω κάθε εξής μέχρι να φτάσει στο τέρμα όπου υπήρχαν κρεμασμένες φωτογραφίες με τη σχολή του Αριστοτέλους και το αρχαίο θέατρο της Μίεζας και να πάρει το έπαθλο(δάφνινο στεφάνι, κλαδί ελιάς). Εάν ο παίκτης απαντούσε λάθος συνέχιζε η επόμενη ομάδα.



Τι είναι ο Αριστοτέλης,

Έχει ως αδελφούς  
Εκείνους ομοίους και  
σε βάρος με Πλάτο-  
νους αδελφούς

Τι είναι ο  
Πλάτων του τέρπου  
των Αδελφών,

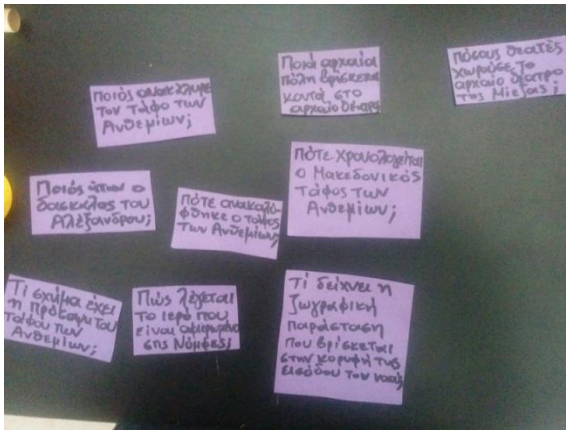
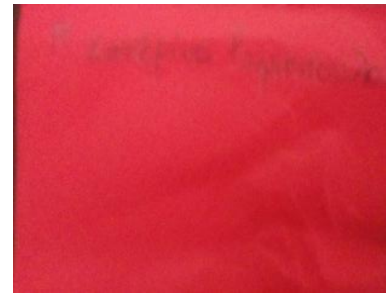
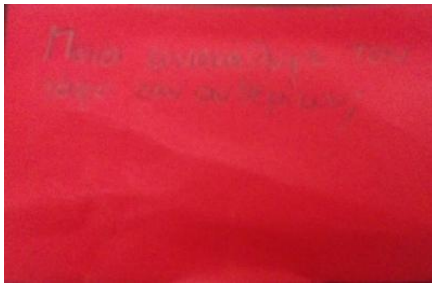
Έχει τους με  
4 μικρούς και  
με πολλή πολλή  
Στασίου

Ποιο Αδελφός είναι ο Αριστοτέλης  
Της ομοίους του Αριστοτέλη,

6 Αδελφός (αδελφός)

Ποιο είναι ομοίους ο Αριστοτέλης  
Από τον Αδελφόν,

3 Χρόνια



ΠΑΙΧΝΙΑ ΜΕ ΚΑΡΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΟΤΗΤΑ «Η ΝΑΟΥΣΑ ΣΤΑ ΑΡΧΑΙΑ ΧΡΟΝΙΑ»

Στην ενότητα «η Νάουσα στα χρόνια της Τουρκοκρατίας», οι μαθητές έπαιζαν «σπασμένο τηλέφωνο»: χωρισμένοι σε ομάδες, ο ένας πίσω από τον άλλο, όρισαν ένα αρχηγό ο οποίος έπρεπε να πει στον μαθητή που ήταν πρώτος στη σειρά, μια λέξη σχετική με την περίοδο της Τουρκοκρατίας και την πόλη της Νάουσας. Αυτός έπρεπε να την πει στο αυτί του δεύτερου μαθητή στη σειρά και ούτω κάθε εξής. Ο τελευταίος στη σειρά μαθητής θα έπρεπε να πει δυνατά τη λέξη που του είπαν ώστε να αποφασίσουν αν ήταν ίδια με την αρχική λέξη που έβαλε ο αρχηγός. Εάν η λέξη ήταν σωστή, η ομάδα έπαιρνε βαθμό, διαφορετικά συνέχιζε η άλλη ομάδα. Επίσης, έπαιζαν «το γύρο της μπάλας»: η μουσική έπαιζε και η μπάλα περνούσε από χέρι σε χέρι. Μόλις σταματήσει η μουσική, ο μαθητής που βρισκόταν με τη μπάλα στα χέρια έπρεπε να αναπαραστήσει ένα κομμάτι του διαλόγου Ζαφειράκη-Καρατάσου που είχαν διαβάσει στο προηγούμενο στάδιο.

Στην ενότητα «Η Νάουσα σήμερα», οι μαθητές συμπλήρωσαν διαδικτυακό παζλ με εικόνα μιας παραδοσιακής γειτονιάς όπως ήταν παλιά και όπως είναι σήμερα. Η ομάδα που συμπλήρωσε το παζλ στο μικρότερο χρόνο ήταν και η νικήτρια. Επίσης

έφτιαξαν κολάζ με τίτλο «παραδοσιακές γειτονιές του χθες και του σήμερα» με φωτογραφίες από την σημερινή περιοχή του πανεπιστημίου της πόλης όπως είναι σήμερα και όπως ήταν παλιά, όπου λειτουργούσε εργοστάσιο κλωστοϋφαντουργίας.



ΚΟΛΑΖ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΟΤΗΤΑ «Η ΝΑΟΥΣΑ ΣΗΜΕΡΑ»

## 4. Αποτίμηση του πιλοτικού προγράμματος

Για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης πειραματικής εφαρμογής, χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω μεθοδολογικά εργαλεία: α) ο προέλεγχος/ μεταέλεγχος (pre-post test) πριν και μετά την διεξαγωγή της παρέμβασης, β) το ημερολόγιο του ερευνητή, γ) τα φύλλα εργασίας που δόθηκαν κατά την υλοποίηση των παρεμβάσεων για την επεξεργασία των κειμένων

### 4.1 Προέλεγχος-μεταέλεγχος

Ο προέλεγχος και ο μεταέλεγχος είχε τη μορφή ενός φύλλου εργασίας που περιείχε 3 τύπους ερωτήσεων για την πόλη της Νάουσας: 22 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, 7 ερωτήσεις συμπλήρωσης κενών και 1 ανοιχτού τύπου.

Ο προέλεγχος πραγματοποιήθηκε κατά τον Μάρτιο του 2016, ενώ ο μεταέλεγχος ακολούθησε μετά την ολοκλήρωση των εργασιών της διδακτικής παρέμβασης, κατά τον Ιούνιο 2016. Το τεστ αποτελούνταν από ερωτήσεις «πολλαπλής επιλογής», «συμπλήρωσης κενών» και «ανοιχτού τύπου» και αφορούσε τόσο στην εξέταση των γλωσσικών δεξιοτήτων τους στον γραπτό λόγο, όσο και στην εξέταση των γενικότερων γνώσεών τους σχετικά με τα αξιοθέατα, τις παραδόσεις, τα έθιμα, τα παραδοσιακά τραγούδια και χορούς της πόλης τους. Επίσης, διερευνήθηκαν οι στάσεις των μαθητών απέναντι στα αξιοθέατα της πόλης. Έτσι, τους ζητήθηκε να προτείνουν σε κάποιο φίλο τους να επισκεφθεί κάποιο από αυτά και να δικαιολογήσουν την επιλογή τους. Η εξαγωγή των αποτελεσμάτων έγινε με βάση την ορθότητα των απαντήσεων που δόθηκαν κατά τον προέλεγχο και τον μεταέλεγχο. (βλ Παράρτημα εργαλεία ,«προέλεγχος-μεταέλεγχος»)

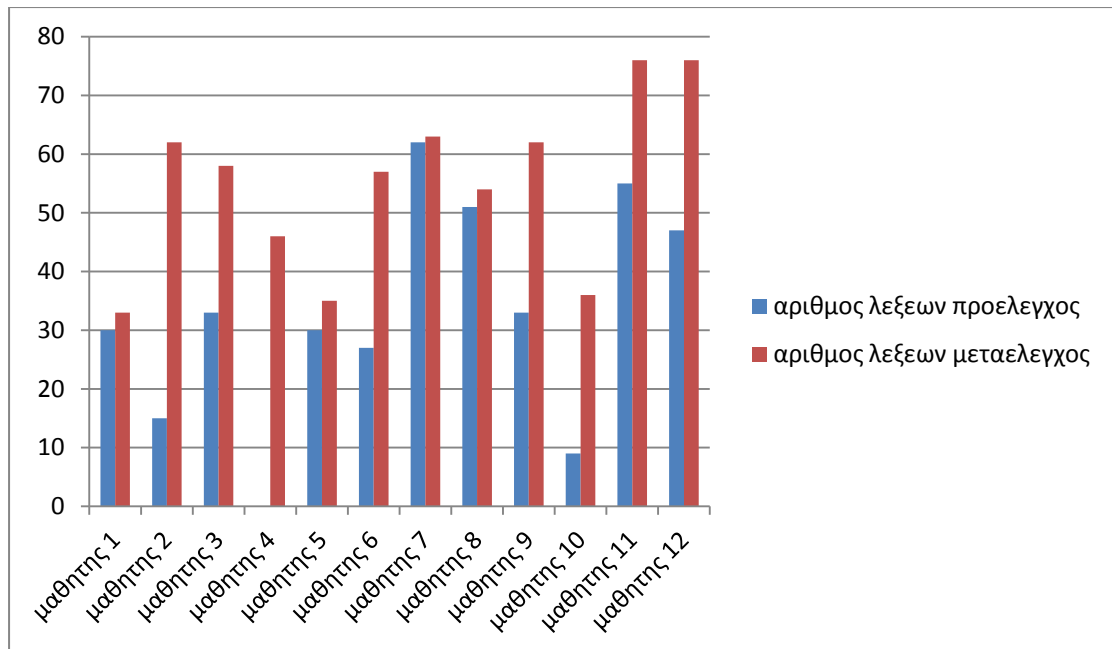
Τα κριτήρια που τέθηκαν προκειμένου να ανιχνευθεί η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, ήταν ο αριθμός των σωστών απαντήσεων που έδωσαν στον προέλεγχο και στο μεταέλεγχο. Για την ερώτηση ανοιχτού τύπου τέθηκαν ως κριτήρια το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποίησαν οι μαθητές, ο πλούτος του λεξιλογίου (χρήση ορολογίας, σύνθετων λέξεων), η χρήση σύνθετων προτάσεων και η συμφωνία μηνύματος και περιεχομένου, δηλαδή εάν το περιεχόμενο της απάντησης ανταποκρίνεται στο περιεχόμενο της εκφώνησης της ερώτησης.

#### 4.1.1 Αποτελέσματα από προέλεγχο και μεταέλεγχο

<b>Μαθητές</b>	<b>Αριθμός λέξεων Προέλεγχος</b>	<b>Αριθμός Λέξεων Μεταέλεγχος</b>
Μαθητής 1	30	33
Μαθητής 2	15	62
Μαθητής 3	33	58
Μαθητής 4	-	46
Μαθητής 5	30	35
Μαθητής 6	27	57
Μαθητής 7	62	63
Μαθητής 8	51	54
Μαθητής 9	33	62
Μαθητής 10	9	36
Μαθητής 11	55	76
Μαθητής 12	47	76
Μέσος Όρος	35.16	52,41

Πίνακας 3. Αριθμός λέξεων στην ερώτηση ανοιχτού τύπου ανά μαθητή



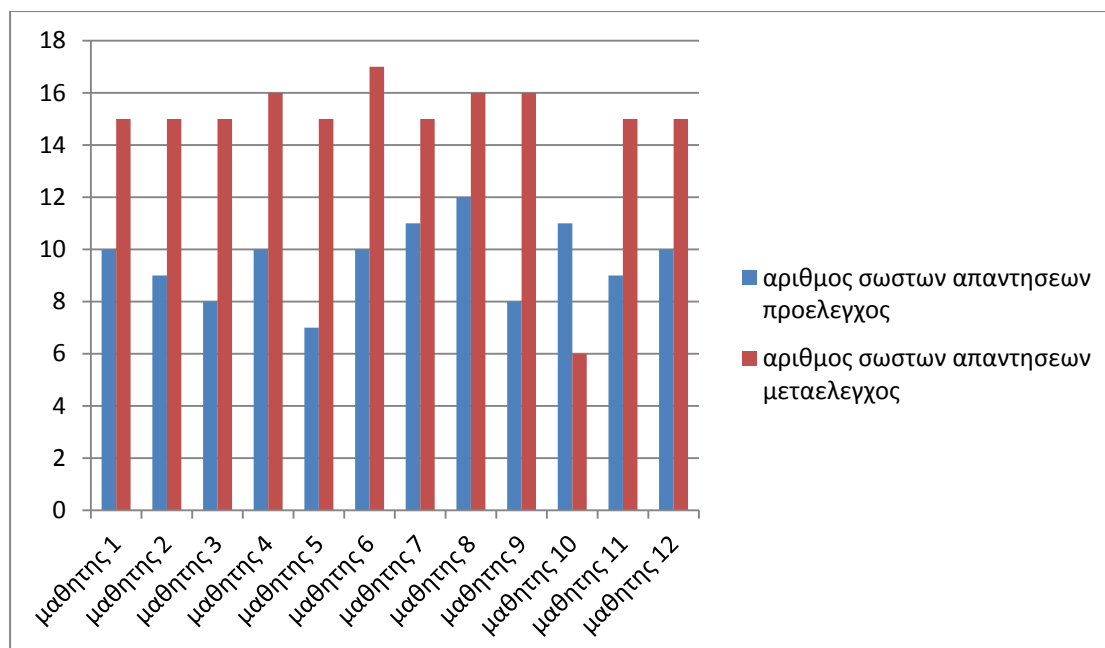


Διάγραμμα απεικόνισης αριθμού λέξεων στην ερώτηση ανοιχτού τύπου στον προέλεγχο και μεταέλεγχο

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, όλοι οι μαθητές σημείωσαν σημαντική βελτίωση όσον αφορά το γραπτό λόγο καθώς όλοι ανεξαιρέτως αύξησαν σημαντικά τον αριθμό λέξεων που έγραψαν στην ερώτηση ανοιχτού τύπου μετά το πέρας του προγράμματος σε σχέση με τον αριθμό των λέξεων που έγραψαν στην ίδια άσκηση πριν την έναρξή του. (+ 17,3%). Αξιοσημείωτη είναι δε, η περίπτωση ενός μαθητή ο οποίος ενώ δεν είχε συμπληρώσει την άσκηση καθόλου στον προέλεγχο, έγραψε ένα ικανοποιητικό αριθμό λέξεων στην ίδια άσκηση στον μεταέλεγχο. Από τα ανωτέρω στοιχεία γίνεται φανερό πως μέσα από την επαφή τους με τα πολιτιστικά στοιχεία του τόπου τους με τη συμβολή διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (Γεωγραφία, Ιστορία, Λαογραφία, μελέτη περιβάλλοντος) οι μαθητές ανέπτυξαν τις δεξιότητες τους στο γραπτό λόγο.

<b>Μαθητές</b>	<b>Αριθμός σωστών απαντήσεων πολλαπλής επιλογής Προέλεγχος</b>	<b>Αριθμός σωστών απαντήσεων πολλαπλής επιλογής Μεταέλεγχος</b>
Μαθητής 1	10	15
Μαθητής 2	9	15
Μαθητής 3	8	15
Μαθητής 4	10	16
Μαθητής 5	7	15
Μαθητής 6	10	17
Μαθητής 7	11	15
Μαθητής 8	12	16
Μαθητής 9	8	16
Μαθητής 10	11	16
Μαθητής 11	9	15
Μαθητής 12	10	15
Μέσος Όρος	9,58	15.5

Πίνακας 4: Αριθμός σωστών απαντήσεων ανά μαθητή στην ερώτηση πολλαπλής επιλογής



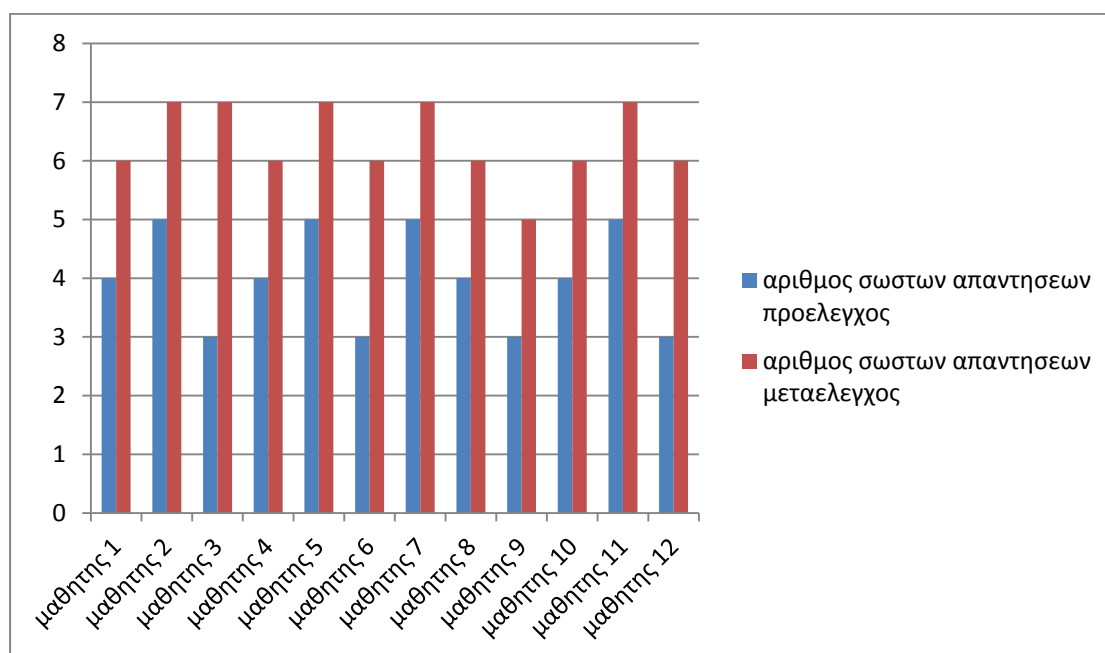
Διάγραμμα απεικόνισης αριθμού σωστών απαντήσεων στην ερώτηση πολλαπλής επιλογής στον προέλεγχο και μεταέλεγχο

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, όλοι οι μαθητές αύξησαν στον αριθμό των σωστών απαντήσεων που έδωσαν στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (+ 2,18 %). Έτσι συμπεραίνουμε πως μέσα από το διαθεματικό αυτό πρόγραμμα οι μαθητές εμπέδωσαν και απομνημόνευσαν τις επιπλέον πληροφορίες για τον τόπο τους που τους δόθηκαν μέσα από το project.

Μαθητές	Αριθμός σωστών απαντήσεων συμπλήρωση κενών Προέλεγχος	Αριθμός σωστών απαντήσεων συμπλήρωση κενών Μεταέλεγχος
Μαθητής 1	4	6
Μαθητής 2	5	7
Μαθητής 3	3	7
Μαθητής 4	4	6
Μαθητής 5	5	7
Μαθητής 6	3	6

Μαθητής 7	5	7
Μαθητής 8	4	6
Μαθητής 9	3	5
Μαθητής 10	4	6
Μαθητής 11	5	7
Μαθητής 12	3	6
Μέσος Όρος	4	6,3

Πίνακας 5: αριθμός σωστών απαντήσεων στην άσκηση συμπλήρωσης κενών



Διάγραμμα απεικόνισης αριθμού σωστών απαντήσεων στην ερώτηση συμπλήρωσης κενών

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, όλοι οι μαθητές σημείωσαν αύξηση στον αριθμό των σωστών απαντήσεων που έδωσαν στην ερώτηση συμπλήρωσης κενών (+1,75%). Έτσι θα λέγαμε πως οι μαθητές κατέκτησαν τις επιπλέον πληροφορίες που τους δόθηκαν μέσα από το project και παράλληλα ανέπτυξαν τις δεξιότητές τους στο γραπτό λόγο.

## 4.2 Ημερολόγιο

Η εκπαιδευτικός τήρησε ημερολόγιο μετά από κάθε διδακτική ενότητα, ώστε να είναι όσο το δυνατό περισσότερο λεπτομερές η καταγραφή της παρέμβασης και ο αναστοχασμός της διαδικασίας.

Το ημερολόγιο επιλέχθηκε ως ένα εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης της παρέμβασης, καθώς η καταγραφή πεπραγμένων σε αυτό αποτελεί αναμφισβήτητη έναν από τους τρόπους μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναστοχαστούν πάνω στην ίδια τη δουλειά τους και να την αξιολογήσουν κριτικά. (Mc Donough & McDonough, 1997). Δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να κάνει διαμορφωτική αξιολόγηση, δηλαδή να εστιάσει σε συγκεκριμένα σημεία της διδασκαλίας του, να επαναπροσδιορίσει τους στόχους και να βελτιώσει τις μελλοντικές του διδακτικές μεθόδους και τεχνικές.

Όσον αφορά στην δομή του ημερολογίου, αυτή αναπτύχθηκε γύρω από τις «ερωτήσεις προβληματισμού για καθοδήγηση ημερολογιακών καταγραφών» των Richards & Lockart (1994 στο Georgoroulou & Griva, 2011) και βασίστηκε στις παρατηρήσεις του ερευνητή μετά το πέρας κάθε παρέμβασης. Οι παρατηρήσεις του ημερολογίου που χρησιμοποιήθηκε από τον εκπαιδευτικό – ερευνητή δομήθηκαν σε τρεις άξονες:

α) *παρατηρήσεις σχετικές με την διδασκαλία*: αποτελούνταν από επισημάνσεις σχετικά με τους στόχους και τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού για τις παρεμβάσεις και τον βαθμό εκπλήρωσής τους. Επίσης, αφορούσε στα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν καθώς επίσης και στην αποτελεσματικότητά τους ενώ τέλος, γινόταν αναφορά στις μορφές επικοινωνίας ανάμεσα στα παιδιά και ανάμεσα στα παιδιά και τον εκπαιδευτικό. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν οι εξής:

- ήταν επιτυχής η εισαγωγή των μαθητών στη θεματική της εκάστοτε ενότητας;
- ήταν αποτελεσματικά τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποίησα;
- χρειάστηκε να δοθούν περαιτέρω διευκρινίσεις και γιατί;
- υπήρξαν τροποποιήσεις στο διδακτικό πλάνο κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και γιατί;
- ποια/ποιες μορφές επικοινωνίας υπήρξαν ανάμεσα στα παιδιά;
- ποιες μορφές επικοινωνίας υπήρξαν ανάμεσα στα παιδιά και σε μένα;

- συνέβησαν ευτράπελα, διασκεδαστικά ή μη συνήθη περιστατικά;

Το ακόλουθο είναι απόσπασμα από τις σημειώσεις του ερευνητή: «τους άρεσε τόσο πολύ η δραστηριότητα με το διαδικτυακό puzzle που μάλωναν για το ποια ομάδα θα παίξει πρώτη», «έγιναν μόνο οι 2 πρώτες ασκήσεις λόγω έλλειψης χρόνου»(βλ. Παράρτημα εργαλεία, «ημερολόγιο ερευνητή»)

β) παρατηρήσεις σχετικές με τα παιδιά: αποτελούνταν από στοιχεία σχετικά με την στάση των παιδιών στην αρχή, κατά την διάρκεια και στο τέλος της δραστηριότητας, αλλά και με την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στις ανάγκες των παιδιών.

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν σε αυτή την ενότητα ήταν οι εξής:

- ποια δραστηριότητα άρεσε περισσότερο στα παιδιά;
- πώς ανταποκρίθηκαν στις ομαδικές δραστηριότητες;(θετική στάση, αρνητική, αδιάφορη, ουδέτερη/μερική ή ολική συμμετοχή;)
- ήταν δυνατή η κατανόηση του περιεχομένου κάθε ενότητας;
- πού δυσκολεύτηκαν ή προβληματίστηκαν περισσότερο οι μαθητές/τριες;
- τι αποκόμισαν οι μαθητές από το πιλοτικό πρόγραμμα;
- ποια τα συναισθήματά τους μετά την ολοκλήρωσή του προγράμματος;

«υπήρχε μεγάλη προθυμία για ανάγνωση του διαλόγου Ζαφειράκη-Καρατάσου, τον διάβασαν 2 φορές!», «...διαμαρτυρήθηκαν ότι οι τελευταίες ομάδες γνώριζαν καλύτερα το παιχνίδι» »(βλ. Παράρτημα εργαλεία, «ημερολόγιο ερευνητή»)

γ) παρατηρήσεις για την συνολική αποτίμηση της διδασκαλίας: περιείχε επισημάνσεις σχετικά με τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής καθώς επίσης και με τα «δυνατά» σημεία της παρέμβασης, δίνοντας πάντα πιθανές εξηγήσεις από τον εκπαιδευτικό, ενώ καταγράφηκαν και προτάσεις βελτίωσης της εκάστοτε διδακτικής παρέμβασης.

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν σε αυτό το σημείο ήταν οι εξής:

- ποια προβλήματα προέκυψαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
- λειτούργησαν σωστά τα τεχνολογικά μέσα;(προτζέκτορας,powerpoint);
- ποια ήταν τα «δυνατά» σημεία των παρεμβάσεων;

- ποιες πιθανές βελτιώσεις/τροποποιήσεις επιδέχονται;

«το βίντεο δεν ακούστηκε καλά, τελικά έγινε επίδειξη powerpoint», «μεγάλη δυσκολία στο σχηματισμό και συνεργασία μεταξύ των ομάδων, έπρεπε να τις ορίσω εξ' αρχής ,τυχαία», «τα παιδιά διασκέδασαν πολύ με τη σκυταλοδρομία και το «σπασμένο τηλέφωνο!» »(βλ. Παράρτημα εργαλεία, «ημερολόγιο ερευνητή»)

#### 4.2.2 Δεδομένα των ημερολογίων

Από την ποιοτική ανάλυση των ημερολογιακών καταγραφών αναδείχθηκαν τέσσερις θεματικές κατηγορίες και μια σειρά επιμέρους κατηγοριών: α) διδακτική διαδικασία, β) ρόλος του εκπαιδευτικού, γ) στάση των παιδιών και δ) γενική αποτίμηση των διδασκαλιών (πίνακας 6). Επιπρόσθετα, ομαδοποιήθηκαν και καταγράφηκαν επιμέρους στοιχεία τα οποία αφορούν στον κάθε τομέα.

<i>Θεματικοί άξονες</i>	<i>Κατηγορίες</i>	<i>Υποκατηγορίες</i>
Διδακτική διαδικασία	Εποπτικό υλικό	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ φωτογραφίες/εικόνες</li> <li>◆ Βίντεο</li> <li>◆ Ψηφιακές διαφάνειες</li> </ul>
	Δραστηριότητες και Τεχνικές	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ παιχνίδια ρόλων/δραματοποίηση</li> <li>◆ Δημιουργικές δραστηριότητες(κολάζ, διαδικτυακό παζλ)</li> <li>◆ γλωσσικές δραστηριότητες(πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών, ανοιχτού τύπου)</li> <li>◆ Διδασκαλία με ΤΠΕ</li> </ul>
	Μορφή επικοινωνίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ λεκτική επικοινωνία</li> <li>◆ διαπροσωπική επικοινωνία</li> <li>◆ εξωλεκτική επικοινωνία</li> </ul>

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	Υποστηρικτικός και καθοδηγητικός ρόλος	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <i>Ενθάρρυνση/Κινητοποίηση</i></li> <li>◆ <i>Καθοδήγηση</i></li> <li>◆ <i>Αλληλεπίδραση με τους μαθητές</i></li> <li>◆ <i>Υποστήριξη στις δυσκολίες</i></li> </ul>
Συμπεριφορά των παιδιών	Συμμετοχή των παιδιών	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <i>Ενεργή συμμετοχή σε διερευνητικές δραστηριότητες</i></li> <li>◆ <i>Ενεργή συμμετοχή σε παιγνιώδεις δραστηριότητες</i></li> <li>◆ <i>Ενεργή συμμετοχή σε ομαδικές γλωσσικές δραστηριότητες</i></li> </ul>
Γενική αποτίμηση της παρέμβασης	Εντοπισμός δυσκολιών	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <i>Δυσκολίες στη συνεργασία</i></li> <li>◆ <i>Δυσκολίες στη χρήση των ψηφιακών μέσων (Η.Υ, προτζέκτορα, ηχεία)</i></li> <li>◆ <i>Δυσκολίες στην κατανόηση προφορικού λόγου</i></li> <li>◆ <i>Δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου</i></li> </ul>

Πίνακας 6. Κατηγορίες ημερολογιακών καταγραφών

Όσον αφορά τη διδακτική διαδικασία, το εποπτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων ήταν βίντεο, εικόνες και ψηφιακές διαφάνειες. Πιο συγκεκριμένα, στην αρχή κάθε διδακτικής παρέμβασης προβαλλόταν βίντεο ή διαφάνειες ως αφόρμηση σχετικό με το περιεχόμενο κάθε ενότητας. Όσον αφορά τις διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν αυτές ήταν: παιχνίδια ρόλων/δραματοποίηση, δημιουργικές δραστηριότητες (κολάζ, διαδικτυακό παζλ), γλωσσικές δραστηριότητες (πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών, ανοιχτού τύπου), διδασκαλία με ΤΠΕ. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές συμμετείχαν σε παιχνίδια ρόλων στην ενότητα «ιδίωμα», «Η Νάουσα στα χρόνια της Τουρκοκρατίας», όπου αναπαρέστησαν σε ζευγάρια τη σκηνή του διαλόγου των οπλαρχηγών Ζαφειράκη-Καρατάσου. Επίσης, έφτιαξαν σε ομάδες κολάζ με τα



κυριότερα αξιοθέατα της πόλης τους στην ενότητα «αξιοθέατα» και με τις παραδοσιακές γειτονιές της πόλης τους χθες και σήμερα στην ενότητα «η Νάουσα σήμερα». Επιπλέον συμπλήρωσαν διαδικτυακό παζλ (Jigsaw), με την περιοχή του πανεπιστημίου της πόλης όπως ήταν κάποτε(εργοστάσιο κλωστοϋφαντουργίας) και όπως είναι σήμερα (πανεπιστήμιο).

Οι μορφές επικοινωνίας που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων ήταν: η λεκτική, η εξωλεκτική και η διαπροσωπική καθώς μέσα από το project δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να συνεργαστούν και να εκφράσουν τις απόψεις τους και έτσι να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στον προφορικό λόγο. Επίσης, μέσα από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες στις οποίες ενεπλάκησαν ανέπτυξαν τις κοινωνικές και σωματικές τους ικανότητες.

Ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού, αυτός ήταν υποστηρικτικός ,καθοδηγητικός, ενθαρρυντικός και βρισκόταν σε συνεχή αλληλεπίδραση με τους μαθητές για να επιλύει τις απορίες των μαθητών, τυχόν προβλήματα στις ομάδες ,να τους δίνει οδηγίες αλλά και να τους ενθαρρύνει να συνεχίσουν το project.

Σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες, οι μαθητές συμμετείχαν σε διερευνητικές, ομαδικές γλωσσικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες σε κάθε παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα, κατά την επεξεργασία των κειμένων συμμετείχαν σε γλωσσικές δραστηριότητες όπου έπρεπε να εντοπίσουν και να αποτυπώσουν γραπτά σε ομάδες την απάντηση στις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας που τους δινόταν με βάση όσα είχαν ειπωθεί μέσα στην τάξη ή γνώριζαν οι ίδιοι.

Από τις καταγραφές του ημερολογίου διαφάνηκε ότι ο ενθουσιασμός και η συμμετοχή των παιδιών ήταν ιδιαίτερα αυξημένη σε όλη τη διάρκεια του project.(Γρίβα & Σέμογλου, ) Επίσης διαπιστώθηκε ότι μέσα από τα παιχνίδια και τις κινητικές δραστηριότητες αυξάνονταν το ενδιαφέρον τους για ενεργή συμμετοχή στη μάθηση. Ακόμα και οι μαθητές που ήταν διστακτικοί, σταδιακά κατόρθωσαν να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Η προθυμία τους για συμμετοχή και το ενδιαφέρον τους για τα στοιχεία του τόπου τους (φυσικό περιβάλλον ,ιστορία, παράδοση) συνέβαλε στην ανάπτυξη των γλωσσικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Από την ποιοτική ανάλυση των ημερολογιακών καταγραφών προέκυψαν τέσσερις βασικοί θεματικοί άξονες. Στον παρακάτω πίνακα περιγράφεται αναλυτικά η δομή των ημερολογιακών καταγραφών και η συχνότητα εμφάνισης κάθε υποκατηγορίας.

Θεματικοί άξονες	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Συχνότητα εμφάνισης
Α) Διδακτική/ μαθησιακή διαδικασία	1. Στόχοι	i) ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων	9
		ii) ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων	9
		iii) ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων	9
		iv) προϋδεασμός για τη θεματολογία της εκάστοτε διδακτικής παρέμβασης	9
		v) ανατροφοδότηση γνώσης	3
	2. Μέθοδοι/τεχνικές	i) ανάγνωση	1
		ii) διδασκαλία με χρήση πολυμέσων	2
		iii) βιοματικές μέθοδοι	6
		iv) διερευνητικές ερωτήσεις	6
	3. Μέσα διδασκαλίας	i) powerpoint	9
		ii) βίντεο	7

		iii)εικόνες με λεξιλόγιο	1
		iv) εποπτικό υλικό (χαρτόνια, ψαλίδι. φωτογραφίες της πόλης, κόλλες Α4, καρτέλες, μαρκαδόροι, μπάλα)	9
		v)φύλλα δραστηριοτήτων	9
	4. Πλαίσιο εργασίας Συνεργασία-ομαδικότητα	i) ατομική εργασία ii) εργασία σε ζεύγη iii) ομαδική εργασία iv)συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητών/τριων	9
B.Ο ρόλος της εκπαιδευτικού	5. Μορφές επικοινωνίας	i) λεκτική επικοινωνία	8
		ii) μη λεκτική επικοινωνία (εκφράσεις, κινήσεις, χειρονομίες)	5
	6.Υποστηρικτικά μέτρα προς μαθητές/μαθήτριες	i) οδηγίες και επεξηγήσεις για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων	9
		ii) ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευτικού στις δραστηριότητες	9

		iii) παροχή ποικίλου οπτικοακουστικού και εποπτικού υλικού προς εμπέδωση στους μαθητές	9
Γ. Συμπεριφορά μαθητών/μαθητριών	7.Στάση των μαθητών/τριών κατά την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος	i) ευχαρίστηση από τη διδακτική διαδικασία	5
		ii) θετική ανταπόκριση και ενεργή συμμετοχή σε βιωματικές δραστηριότητες	9
		iii) ενεργή εμπλοκή σε ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες	9
		iv)ανάληψη πρωτοβουλιών /αυτενέργεια	9
	8.Συμμετοχή στις δράσεις	i) συμμετοχή σε δημιουργικές δραστηριότητες (κατασκευές, ζωγραφική)	9
		ii) συμμετοχή σε παιχνίδια ρόλων	9
	9.Δυσχέρειες κατά τη συμμετοχή των εμπλεκομένων	i) δυσκολία στην κατανόηση προφορικού λόγου	2

		ii) δυσκολία κατανόησης λεξιλογίου	2
		iii) δυσκολία στην κατανόηση οδηγιών	2
		iv)δυσκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου	2
		v)δυσκολία στην παραγωγή προφορικού λόγου	2
		Vi)δυσκολία στην κατανόηση γραπτού λόγου	2
Δ) Αποτίμηση των παρεμβάσεων	10. Προβλήματα κατά την εφαρμογή των πιλοτικών παρεμβάσεων	i)διαχείριση χρόνου	2
		ii)έλλειψη χώρου	7
		iii)απόσπαση προσοχής	6
	11.Προσκτηθείσα γνώση	i) εμπέδωση λεξιλογίου	9
		ii)εκμάθηση νέου λεξιλογίου	5
		iii) χρήση και ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου	9
	12. Στάσεις και αξίες	i) πολυπολιτισμική συνείδηση	9

		ii) θετική στάση απέναντι στη διαφύλαξη της τοπικής ιστορίας	9
		iii) θετική στάση για ομαδικές δράσεις	8
		iv) ενίσχυση αυτοπεποίθησης	8
	13.Προτάσεις-αναστοχασμός της διδακτικής διαδικασίας	i) αύξηση του χρόνου για εμπέδωση του νέου λεξιλογίου	1
		ii) αύξηση χρόνου ομιλίας μαθητών	1
		iii) χρήση πίνακα για επεξήγηση λεξιλογίου	1

Πίνακας 7 : δομή και κατηγορίες ημερολογιακών καταγραφών και συχνότητα εμφάνισής τους

### 4.3 Φύλλα εργασίας των μαθητών

Σε κάθε διδακτική παρέμβαση, οι μαθητές στο κυρίως στάδιο της διδακτικής διαδικασίας επεξεργάστηκαν μέσα από φύλλα εργασίας κείμενα διαφόρων ειδών (αφηγηματικά, ποιήματα, θεατρικά έργα) σχετικά με το περιεχόμενο κάθε ενότητας. Πιο συγκεκριμένα:

Στη διδακτική ενότητα «φυσικό τοπίο» οι μαθητές συμπλήρωσαν σταυρόλεξο για τα σπάνια φυτά και ζώα του Βερμίου, του βουνού που περιβάλλει τη Νάουσα. Επίσης συμμετείχαν σε ασκήσεις ανοιχτού τύπου όπου έπρεπε να εντοπίσουν τις κοντινές πόλεις στο χάρτη και να δώσουν σε ένα φίλο τους κάποιες πληροφορίες για την πόλη.

Στην ενότητα «αξιοθέατα», οι μαθητές συμμετείχαν σε άσκηση όπου έπρεπε να περιγράψουν με λίγα λόγια τα κυριότερα αξιοθέατα της πόλης τους και να τα

αντιστοιχίσουν με την κατάλληλη φωτογραφία τους και να τη κολλήσουν δίπλα από το κείμενό τους. Επίσης απάντησαν ομαδικά σε ερώτηση ανοιχτού τύπου όπου έπρεπε να προτείνουν σε κάποιο φίλο τους να επισκεφθεί κάποιο από τα αξιοθέατα που είχαν αναφερθεί στο μάθημα και να δικαιολογήσουν την απάντησή τους.

Στην ενότητα «έθιμα», οι μαθητές συμμετείχαν σε άσκηση αντιστοίχισης όπου έπρεπε να αντιστοιχίσουν τα μέρη της στολής του Γενίτσαρου και της Μπούλας με τις αντίστοιχες εικόνες τους. Επίσης συμπλήρωσαν άσκηση πολλαπλής επιλογής και ασκήσεις ανοιχτού τύπου όπου έπρεπε να εξηγήσουν την τέλεση του εθίμου την περίοδο της Αποκριάς ενώ έχει τις ρίζες του στην Τουρκοκρατία και να δώσουν κάποιες βασικές πληροφορίες για το έθιμο σε ένα φίλο τους(για την προέλευσή του, το τελετουργικό, τους συμμετέχοντες).

Στην ενότητα «ιδίωμα», οι μαθητές συμπλήρωσαν άσκηση αντιστοίχισης όπου έπρεπε να αντιστοιχίσουν ιδιωματικές λέξεις του κειμένου «του θόλουσιν τ'αγώγι» με τις αντίστοιχες στη Νέα Ελληνική. Επίσης συμμετείχαν σε άσκηση πολλαπλής επιλογής προς εμπέδωση του παραπάνω κειμένου και σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου όπου έπρεπε να βάλουν τις προτάσεις στη σωστή σειρά προκειμένου να δουν πώς γράφεται μια πρόταση του κειμένου στα Νέα Ελληνικά ,να γράψουν τον τίτλο του κειμένου στα Νέα Ελληνικά και να ξαναγράψουν μια πρόταση του κειμένου στα Νέα Ελληνικά προκειμένου να εντοπίσουν τις διαφορές στη γλώσσα.(βλ. Παράρτημα εργαλεία, φύλλα εργασίας)

Στην ενότητα «παραμύθι», οι μαθητές αρχικά συμμετείχαν σε άσκηση συμπλήρωσης κενών συμπληρώνοντας το «τρίγωνο της ιστορίας», με τα βασικά στοιχεία της ιστορίας του παραμυθιού που είχαν διαβάσει στην αρχή και σε ασκήσεις εμπέδωσης ανοιχτού τύπου. Επιπλέον ζωγράφισαν κάποια αποσπάσματα του παραμυθιού που τους δόθηκαν (βλ Παράρτημα εργαλεία, φύλλα εργασίας)

Στη διδακτική ενότητα «τραγούδια χοροί», οι μαθητές αρχικά συμπλήρωσαν τους στίχους του τραγουδιού «Μακρυνίτσα» ενώ το άκουγαν και έπειτα συμμετείχαν σε άσκηση όπου έπρεπε να γράψουν σωστά τις προτάσεις που δεν είχαν κενά. Επίσης συμπλήρωσαν ασκήσεις ανοιχτού τύπου στις οποίες έπρεπε να βάλουν τους στίχους τραγουδιού «Μακρυνίτσα» στη σωστή σειρά ,να περιγράψουν την ιστορία που διηγείται το τραγούδι με δικά τους λόγια .Επίσης ζωγράφισαν μια σκηνή από την

ιστορία που περιγράφει το τραγούδι και τέλος έγραψαν και οι ίδιοι ένα τραγούδι για την πόλη τους.

Στην ενότητα «η Νάουσα στα αρχαία χρόνια» οι μαθητές συμπλήρωσαν άσκηση συμπλήρωσης κενών σχετικά με τα αρχαία μνημεία της περιοχής(σχολή Αριστοτέλους, αρχαίο θέατρο Μιέζας, Μακεδονικοί τάφοι Λευκαδίων) και συμπλήρωσαν σχετικό σταυρόλεξο (βλ. Παράρτημα εργαλεία, φύλλα εργασίας)

Στην ενότητα «η Νάουσα στα χρόνια της Τουρκοκρατίας» οι μαθητές συμπλήρωσαν ασκήσεις ανοιχτού τύπου όπου έπρεπε να αντικαταστήσουν τις ποιητικές εκφράσεις του ποιήματος «κατακαημένη Νιάουστα» με καθημερινές ,να ξαναπαίξουν το διάλογο Ζαφειράκη-Καρατάσου δίνοντας δικά τους ονόματα στους πρωταγωνιστές, να ξαναγράψουν το διάλογο όπως θα τον μετέφεραν σε ένα φίλο τους και να δώσουν δικούς τους τίτλους στα ποιήματα. Τέλος έπρεπε να γράψουν ένα κείμενο για την εικόνα που τους δινόταν (βλ. Παράρτημα φύλλα εργασίας)

Στην ενότητα «η Νάουσα σήμερα» οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν ομαδικά μια επιστολή στο δήμαρχο της πόλης προτρέποντάς τον να φροντίσει για τη συντήρηση των διατηρητέων κτιρίων της πόλης επισημαίνοντας τη σημασία τους για τη διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς της πόλης και του τόπου γενικότερα.(βλ. Παράρτημα «η Νάουσα σήμερα»)

## ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΟΣ ΟΔΗΓΟΣ

Με την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων οι μαθητές με την παρότρυνση και καθοδήγηση της ερευνήτριας κατασκεύασαν ένα τουριστικό οδηγό για την πόλη τους που περιελάμβανε στοιχεία για τα αξιοθέατα και τα έθιμα-παραδόσεις της πόλης. Αφού αποφάσισαν σχετικά με τη θεματολογία του τουριστικού οδηγού χωρίστηκαν σε ομάδες και ανέλαβαν να βρουν για κάθε ενότητα σχετικές πληροφορίες στο Διαδίκτυο ή άλλες πηγές (βιβλία, περιοδικά ,εφημερίδες) και να τα φέρουν στην τάξη. Από τις πληροφορίες αυτές αποφάσισαν από κοινού ποιές θα συμπεριλάβουν στον οδηγό και με ποια σειρά. Τέλος μια ομάδα ανέλαβε να φτιάξει το εξώφυλλο του οδηγού ζωγραφίζοντάς το. Ο τουριστικός αυτός οδηγός αποτελεί και παραδοτέο της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Κάνοντας μια γενική αποτίμηση των παρεμβάσεων θα λέγαμε πως υπήρξαν δυσκολίες όσον αφορά τα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν και τη λειτουργία



τους, το σχηματισμό και τη λειτουργία των ομάδων αλλά και στην κατανόηση και παραγωγή του προφορικού και γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, πολλές φορές τα video που προβαλλόταν στην αρχή ως αφορμή δεν ακουγόταν καλά με αποτέλεσμα να αποσπάται η προσοχή των παιδιών και να χάνεται το ενδιαφέρον τους. Επίσης, όπως φάνηκε από το τεστ προελέγχου-μεταελέγχου, κάποιες εκφωνήσεις δεν έγιναν κατανοητές και αυτό φαίνεται από τη μη συμφωνία μηνύματος-περιεχομένου. Τέλος οι μαθητές είχαν μεγάλη δυσκολία στο σχηματισμό και την ομαδική εργασία και έτσι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν περισσότερο παρεμβατικός ως προς τη δομή και τον τρόπο εργασίας των ομάδων προκειμένου να διεξαχθεί ομαλά το project.

Όπως φάνηκε από τους παραπάνω πίνακες, όλοι οι μαθητές είχαν σημαντική βελτίωση στην κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου όπως φαίνεται από την αύξηση του αριθμού λέξεων, των σύνθετων προτάσεων, του λεξιλογίου και της συμφωνίας μηνύματος και περιεχομένου στην ερώτηση ανοιχτού τύπου στον μεταέλεγχο σε σύγκριση με την ίδια ερώτηση στον προέλεγχο. Σχετικά την κατανόηση του προφορικού λόγου φαίνεται ότι βελτιώθηκαν οι ικανότητές των μαθητών όπως αποτυπώνεται στην αύξηση του αριθμού των σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και συμπλήρωσης κενών στον μεταέλεγχο από ότι στον προέλεγχο.

## 5. Συζήτηση-προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η ανάπτυξη των 4 βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών (ανάγνωση, γραφή, ακρόαση, ομιλία) μέσα σε ένα διαθεματικό και παράλληλα παιγνιώδες πλαίσιο μέσω της επαφής με την πολιτισμική παράδοση της πόλης τους αποτέλεσε πρόκληση για την υλοποίηση του συγκεκριμένου πιλοτικού προγράμματος προκειμένου να μελετηθεί η εξέλιξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών στην παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου και να διερευνηθούν ή να επιβεβαιωθούν τα πλεονεκτήματα της διαθεματικής και παιχνιδοκεντρικής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία.

Βασικός στόχος της συγκεκριμένης παρεμβατικής διδακτικής διαδικασίας είναι η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας και των πλεονεκτημάτων της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος «Παίζω και μαθαίνω για την πόλη μου, τη Νάουσα: ένα διαθεματικό προτζεκτ για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο» σε μαθητές έκτης τάξης (12 ετών). Παράλληλα στόχο του συγκεκριμένου πιλοτικού προγράμματος αποτελεί η ανάπτυξη της πολιτισμικής επίγνωσης και ευαισθητοποίησης των μαθητών που έλαβαν μέρος.

Τα ερευνητικά δεδομένα του προγράμματος καταδεικνύουν ότι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών επετεύχθη μέσα σε ένα διαθεματικό και παράλληλα παιγνιώδες πλαίσιο όπου αναδείχθηκε η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία καθώς παρέχει τη δυνατότητα για συνολική χρήση των γλωσσικών λειτουργιών, ολιστική και πολύπλευρη θέαση του εκάστοτε θέματος και υπόβαθρο για πολιτισμική ευαισθητοποίηση.

Κατά τη διάρκεια των 9 διδακτικών παρεμβάσεων αξιοποιήθηκε κάθε δυνατότητα γλωσσικής έκφρασης και παροχής κινήτρων στους μαθητές μέσα από τη δραστηριοκεντρική μέθοδο (task-based learning). Οι μαθητές μέσα από τη μέθεξη σε ποικίλες γλωσσικές δραστηριότητες αλληλεπιδρούν σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο. Έρχονται σε επαφή με αυθεντικά κείμενα και περιστάσεις επικοινωνίας και επιτυγχάνεται αυξημένη παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου μέσα από την λεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.

Για την αξιολόγηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν 3 μεθοδολογικά εργαλεία: α) ο προέλεγχος-μεταέλεγχος (pre-post test) ,ένα φύλλο εργασίας δηλαδή που δόθηκε πριν και μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων προκειμένου να αποτυπωθεί η εξέλιξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών β) οι ημερολογιακές καταγραφές της ερευνήτριας μετά από κάθε διδακτική παρέμβαση γ) τα φύλλα εργασίας που δόθηκαν στους μαθητές για τις ανάγκες της διδασκαλίας.

Αναλύοντας τα αποτελέσματα των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές στον προέλεγχο και μεταέλεγχο διαπιστώθηκε ότι η παρεμβατική διαδικασία είχε θετική επίδραση στους μαθητές. Εκτιμάται ότι εκπληρώθηκαν οι στόχοι του προγράμματος καθώς παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση των δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου, αύξηση του ενδιαφέροντος για την τοπική ιστορία και τα πολιτισμικά στοιχεία του τόπου και επιβεβαίωση ότι η χρήση της διαθεματικότητας και του παιχνιδιού ως μεθόδων διδασκαλίας είναι αποτελεσματικές για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Απαύγασμα του παρόντος πιλοτικού προγράμματος αποτελεί ένας τουριστικός οδηγός για τη Νάουσα που έφτιαξαν οι ίδιοι οι μαθητές και παρέδωσαν στο τέλος του προγράμματος αναζητώντας πληροφορίες σε διάφορες πηγές (διαδίκτυο, βιβλία) και περιελάμβανε πληροφορίες για τα αξιοθέατα και την παράδοση της πόλης.(βλ. Παράρτημα Τουριστικός οδηγός)

Η ερευνητική παρέμβαση είχε πολλαπλά οφέλη, βάσει των δεδομένων που συλλέχθηκαν αφού παρείχε στους μαθητές ολιστική και σφαιρική γνώση. Οι γλωσσικές δεξιότητες κατακτήθηκαν με τη συμβολή διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων ενισχύοντας και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Η ποικιλία θεμάτων και πηγών , η χρήση διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας και η συνεχής παροχή μαθησιακών κινήτρων στους μαθητές δημιούργησε το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για δημιουργική και πολυαισθητηριακή μάθηση. Η ενεργός συμμετοχή και βιωματική εμπλοκή όλων των μαθητών στη διδασκαλία οδήγησε στην αυξημένη παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Η εμπλοκή των μαθητών σε γλωσσικές ασκήσεις διαφόρων τύπων (πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών, ανοιχτού τύπου, σταυρόλεξα, αντιστοίχισης) συνέβαλε στην ενίσχυση δεξιοτήτων απομνημόνευσης, αποκωδικοποίησης, σύνθεσης και ανάλυσης των πληροφοριών. Επιπλέον η συμμετοχή των μαθητών σε κινητικά παιχνίδια ενίσχυσε τις δεξιότητες συντονισμού, ισορροπίας ,κίνησης και κάλυψε τις κοινωνικοσυναισθηματικές τους ανάγκες. Επίσης συνέβαλε στην ανάπτυξη των γλωσσικών, σωματικών και

επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και ικανοποίησε την ανάγκη τους για αναψυχή και διασκέδαση.

Εκτός από τα παραπάνω οφέλη του πιλοτικού προγράμματος στη γλωσσική διδασκαλία το πρόγραμμα συνέβαλε και στην εξέλιξη της γλωσσικής Επιστήμης αφού δεν είχαν καταδειχθεί έως τώρα αποτελέσματα από την εφαρμογή της διαθεματικής μεθόδου στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής σε παιδιά 11-12 ετών με μητρική γλώσσα την Ελληνική.

Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών στις διάφορες ομαδικές δραστηριότητες και τα παιχνίδια οδήγησε στην αύξηση των μαθησιακών κινήτρων τους καθώς και στα αισθήματα ευχαρίστησης και ικανοποίησης κυρίως από τα κινητικά παιχνίδια που διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας και το ενδιαφέρον ήταν έκδηλο από την πρώτη ως την τελευταία παρέμβαση.

Με τη διαθεματική-ολική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, οι μαθητές/τριες καλλιέργησαν και ανέπτυξαν γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές όπως η αναλυτική και συνθετική σκέψη, η κριτική και στοχαστική σκέψη, η μεταγνωστική ικανότητα, η μεταβιβαστική ικανότητα, η κριτική στάση σε καταστάσεις με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωποι, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων και διαμόρφωσης άποψης, αυτόνομης μάθησης, η διερευνητική ικανότητα, που είναι δύσκολο να συναντήσουμε στην παραδοσιακή διδασκαλία, με το κατακερματισμένο αναλυτικό πρόγραμμα, τα χωριστά διδακτικά αντικείμενα, την ανενεργό γνώση, την αποστήθιση και τον παθητικό ρόλο του μαθητή/τριας, το μονόλογο του δασκάλου. Έτσι οι μαθητές ανέπτυξαν τη δημιουργικότητά τους, παρήγαγαν προσωπικό, πρωτότυπο έργο, και καλλιέργησαν όλες τις μορφές γλωσσικής έκφρασης και επικοινωνιακής χρήσης του λόγου. Επίσης καλλιέργησαν θετικές στάσεις και συμπεριφορές, άλλαξαν στάσεις απέναντι στους άλλους και τη μάθηση. Ακόμα καλλιέργησαν τη φιλιαναγνωσία και ανέπτυξαν δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές τέτοιες που τους καθιστούν ικανούς να εμπνεύσουν ως πρότυπα και άλλους μαθητές και μαθήτριες με την αγάπη για το διάβασμα, την ενεργό έρευνα, τη δημιουργία, την αλληλοβοήθεια και το ενδιαφέρον για τα άνθρωπο-ηθικά και κοινωνικο-πολιτισμικά προβλήματα. (Βιδάκη,2002, Διαθεματική-ολική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση με χρήση νέων τεχνολογιών)

Επιμέρους στόχοι του πιλοτικού αυτού προγράμματος ήταν να μάθουν οι μαθητές περισσότερα πράγματα για την πόλη τους που πιθανόν αγνοούσαν ή γνώριζαν μερικώς καθώς και να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με την ιστορία και τον πολιτισμό του τόπου και κατ' επέκταση να καλλιεργηθούν αισθήματα αποδοχής της διαφορετικότητας. Επιπροσθέτως, η επιλογή της διεξαγωγής κινητικών παιχνιδιών στο τέλος κάθε διδακτικής παρέμβασης απέβη επιτυχής καθώς αύξησε το ενδιαφέρον των μαθητών κατακόρυφα και παράλληλα ήταν πρωτότυπη καθώς κάτι τέτοιο δεν έχει γίνει ξανά σε καθαρά ελληνόφωνο περιβάλλον παρά μόνο στα πλαίσια της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας ή της ελληνικής ως ξένης. Επιπλέον η θεματική επιλογή της πολιτισμικής παράδοσης της πόλης ήταν πρωτότυπη καθώς εκτός από την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων αποσκοπούσε και στην πολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών.

Ως περιοριστικό στοιχείο της παρούσας έρευνας επισημαίνεται το μη αντιπροσωπευτικό δείγμα καθώς ήταν πολύ μικρός ο αριθμός των μαθητών στη Στ' τάξης του συγκεκριμένου σχολείου στο οποίο έλαβε χώρα η έρευνα (12) γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων και η έλλειψη ομάδας ελέγχου καθώς δεν υπήρχε άλλη στ' τάξη στο σχολείο. Ο χωροχρονικός περιορισμός έπεται μειωμένη διάρκεια των δραστηριοτήτων και εκτέλεση σε δυσμενή χωρικά περιβάλλοντα. Επίσης παρατηρήθηκε μεγάλη δυσκολία στο γραπτό λόγο κυρίως όταν επρόκειτο να συμπληρώσουν ασκήσεις ανοιχτού τύπου. Η επίδειξη όμως στρατηγικών κωδικοποίησης, ανάλυσης και επεξεργασίας οδήγησε στην περαιτέρω παραγωγή γραπτού λόγου όσο εξελισσόταν το πρόγραμμα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν μελέτες και έρευνες για τη χρήση της διαθεματικότητας και του παιχνιδιού ως μεθόδων στη γλωσσική διδασκαλία. (Γρίβα Ε., Σέμογλου Κ., & Παντελή Π., (2014), Κούσουλας (2004), Βιδάκη (2002) (Kaldi, Filippatou, Govaris,(2009), Winker, (1998)·, Pica & Short, (1999). Η εγκυρότητα όμως των αποτελεσμάτων καθώς και οι θετικές επιδράσεις των μεθόδων θα πρέπει να διερευνηθούν και σε αντιπροσωπευτικό δείγμα ομάδας πειραματισμού και ελέγχου με στόχο την αποτύπωση εγκυρότερων και γενικευμένων αποτελεσμάτων για την χρήση της διαθεματικής προσέγγισης και του παιχνιδιού στη γλωσσική διδασκαλία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελάκος, Κ. (2004). Η διαθεματικότητα και τα «νέα» προγράμματα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: Κριτική προσέγγιση μιας ασύμβατης σχέσης. Στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σ. 43-53). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αλαχιώτης, Σ., (2002), Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (7), 7-16
- Αργυροπούλου, Χ.(2007). *Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα και τα σχέδια εργασίας / project. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Βακαλούδη Α., (2014), «Εκπαιδευτική και Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη Διδακτική της Ιστορίας», Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής ανακτήθηκε από [https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16242/1/VakaloudiAnastasia\\_PhD2014.pdf](https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16242/1/VakaloudiAnastasia_PhD2014.pdf)
- Βείκου Χ., (2002), Σημασιολογικές μεταβολές της έννοιας «λόγος»: παράδειγμα διαθεματικής διδασκαλίας στη Γ' τάξη του Γυμνασίου, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (7), 159
- Βιδάκη Ε.,(2002), 'Διαθεματική-ολική προσέγγιση στη Διδασκαλία και τη μάθηση με τη Βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών' ανακτήθηκε από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe167.pdf> στις 10/7/2016
- Βρεττός Γ.& Καψάλης, Α.(1997), *Αναλυτικά Προγράμματα: σχεδιασμός - αξιολόγηση-αναμόρφωση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα: 28.
- Γιαννούλης Ν. (1980), *Εισαγωγή στη γενική διδακτική*. Αθήνα
- Γκοτζαρίδη, Χ., Παπαϊωάννου, Α., Αντωνίου, Π., & Αλμπανίδης Ε. (2007). Επί- δραση ενός Διαθεματικού Προγράμματος στην Παρακίνηση Μαθητών της Α' Τάξης Γυμνασίου στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5 (1), 52 - 62.
- Γρίβα., Σέμογλου, Κ., & Παντελή Π. (2014). 'Παίζω, μαθαίνω,δημιουργώ':η εφαρμογή του μοντέλου 6E σε πιλοτικά διαθεματικά πρότζεκτ δημιουργικής έκφρασης. *Στα πρακτικά του Πανκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας*, Λευκωσία.

- Γώτη, Ε., Δέρρη, Β., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006). Γλωσσική Ανάπτυξη Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας μέσω της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4 (3), 371-378.
- Δάλκος, Γ. (2001). Η ευέλικτη ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της Έρευνας-Δράσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 120-134. ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos6/dalkos.PDF>
- Δερβίσης Σ.Ν, (1985), *Σύγχρονη γενική διδακτική μεθοδολογία*. Θεσσαλονίκη
- Ζαφρανά - Κάτσιου Μ.(2001). *Εγκέφαλος και Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη
- Ζερβού Ε., Δέρρη Β., & Πατεράκης Α. (2004). Ανάπτυξη της Γνώσης Μαθητών της Δ΄ Τάξης για τους Αρχαίους Ολυμπιακούς Αγώνες Μέσω Διαθεματικών Κινητικών και Θεωρητικών Προσεγγίσεων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, (2), 148-154.
- Θεοφιλίδης Χ.,(1997), *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Κασκαντάμη, Μ. (2006). Αξιολόγηση της εισαγωγής της διαθεματικότητας στο νέο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό. Διαθεματικές εργασίες στα νέα διδακτικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο: περιθώρια αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Θεσσαλονίκη.
- Καρούντζου, Γ. (2011). «Διαθεματική διδασκαλία και πολυπολιτισμικά προγράμματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.» διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). «Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 52-65.
- Κόκοτας, Π. (2004). *Διδακτική των φυσικών επιστημών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κοκκίνης, Χ. & Κοκκίνη, Ε.(1961).*Η ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία και η ολική μέθοδος στην πράξη*. Αθήνα
- Κολιπέτρη, Ζ. (2006). Η εφαρμογή των σχεδίων εργασίας στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης του νηπιαγωγείου και η επίδρασή της στις διδακτικές πρακτικές του νηπιαγωγού. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Θεσσαλονίκη.
- Κολιάδης, Ε. (2002). Γνωστική ψυχολογία - Γνωστική Νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη. Τόμος Δ. Μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κούσουλας (2004). *Σχεδιασμός και εφαρμογή Διαθεματικής Διδασκαλίας*. Αθήνα:

Ατραπός.

Κουμαλάτσου, Ε., & Τριπόδης, Ν. (2008). *Υλοποίηση των διαθεματικών προσεγγίσεων μέσα από τα βιβλία της φυσικής αγωγής, από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, διαθέσιμο on line [www.fa3.gr](http://www.fa3.gr)

προσπελάστηκε στις 10-7-2016.

Λανάρη, Κ. (2003). Διαθεματική παιδαγωγική προσέγγιση και μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς: αντιλήψεις και στάσεις δασκάλων δημοτικής εκπαίδευσης. 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο ΟΜΕΡ, Θεσσαλονίκη

Λυκοσκούφη, Ε. (2005). «Διδασκαλία μαθηματικών εννοιών με τη βοήθεια υπολογιστή μέσα από μια διαθεματική-δομητιστική προσέγγιση», διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα και εκπαίδευση: Μια κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση*. Εκδ.: Μεταίχμιο. Αθήνα.

Μαλούκος Κ. (1958). *Διδακτική και εργασία στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη

Ματσαγγούρας Η.,(2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και Ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (7), 24-31.

Ματσαγγούρας Η.,(2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπαλαίωση και σχέδια εργασίας*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Μορέν, Ε. (2000). *Οι επτά γνώσεις κλειδιά για την παιδεία του μέλλοντος*. (μτφρ. Θ. Τσαπακίδης). Εκδ.: του Εικοστού Πρώτου. Αθήνα.

Μοσχίδης (2014), «Το Βυζάντιο και όλοι οι άλλοι». Ένα διαθεματικό project στην ελληνική γλώσσα για μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Μυλώσης, Δ. (2006), Η Διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής: Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό τόμος 4 (2), 182– 197 όπως ανακτήθηκε από : <http://www.fa3.gr/arthra/27c-Diathematiko-Physical-education.htm>

Μωραΐτου Ε.,(1969) *Η ενιαία διδασκαλία και η σχολική πράξη. Θέματα Παιδαγωγικής και Διδακτικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Ζηρίδη

Πανταζής, & Σακελλαρίου (2003). Η προοπτική της διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 2, 171-180.



- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1999). *Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (μτφρ. Εργασίας του Συνδέσμου Παιδαγωγικών Ινστιτούτων Ευρώπης). Εκδ. Π.Ι. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων, Ευέλικτη Ζώνη. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ιστοσελίδα Π.Ι.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΔΕΠΠΣ ΚΑΙ ΑΠΣ για την υποχρεωτική εκπαίδευση, τ. Α' Φ.Ε.Κ . τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13-03-03
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας: Ολική προσέγγιση*, Τόμοι. Α & Β. Αθήνα
- Σανζέ Ζαν Πιερ (1986). *Ο νευρωνικός άνθρωπος*. 4η έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Ράπα.
- Σουλιώτη, Ε.& Παγγέ, Τ. (2004). Διαθεματική προσέγγιση και διδασκαλία. Η μέθοδος project. *Νέα Παιδεία*, (112), 40-50.
- Σουλιώτη Ε. (2005) Διαθεματικές προεκτάσεις στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας: πρακτικές εφαρμογές με τη χρήση της μεθόδου project και των νέων τεχνολογιών. *Εκπαιδευτικά*,(75-76), 8-20
- Σουλιώτη, Ε. (2007). Η Διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό κράτος την περίοδο 1913-67: η περίπτωση του Νομού Ιωαννίνων, μεθοδολογικές, διδακτικές, ιστορικές προεκτάσεις και συγκριτική θεώρηση με σύγχρονες προσεγγίσεις. *Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*. ανακτήθηκε από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/20741?id=20741&lang=en&p=1#page/10/mode/2up>
- Ταναμπάση, Π., Σέμογλου Κ. & Γρίβα, Ε. (υπο έκδοση Δεκέμβριος 2014). Αξιοποίηση ιστοριών και κινητικών δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη του εκφραστικού λεξιλογίου και της κινητικής δημιουργικότητας παιδιών Ρομά. Στο (Χ. Λεμονίδης, Ε. Γρίβα, Κ. Κασβίκης & Κ. Σέμογλου Εκδ.), *Καινοτομία, Δημιουργικότητα, Διεπιστημονικότητα στο δημοτικό σχολείο*, Πρακτικά του Πανεπιστήμιου Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Τσαούση Κ., Γρίβα Ε., Κωτόπουλος Τ., Στάμου Α., Παραμύθια από δυο πολιτισμούς: Δημιουργική αξιοποίηση τους σε μαθητές της Ε' τάξης Δημοτικού Στο (Χ. Λεμονίδης, Ε. Γρίβα, Κ. Κασβίκης & Κ. Σέμογλου Εκδ.), *Καινοτομία, Δημιουργικότητα, Διεπιστημονικότητα στο δημοτικό σχολείο*, Πρακτικά του Πανεπιστήμιου Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

- Τσαπακίδου, Α., Ζαχοπούλου, Ε., & Σαμαρά, Κ. (2001). Διαθεματική διδασκαλία: καλλιέργεια του προφορικού λόγου των νηπίων μέσω της κίνησης και του ρυθμού. *Φυσική δραστηριότητα & ποιότητα ζωής*, (2), 28-34.
- Φλουρής Γ,(2005). Αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, (7), Αθήνα: Πατάκης, 93- 125.
- Φωτίου Π.(XX). Η εφαρμογή της μεθόδου project στο πλαίσιο της διαθεματικότητας σε πολυπολιτισμικά σχολεία: από τη θεωρία στη διδακτική πράξη ανακτήθηκε από [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita\\_a/ftiou.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_a/ftiou.pdf)
- Χριστιάς, Ι. (1998). *Από την Πατριδογνωσία στη Μελέτη Περιβάλλοντος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσυφίδης Κ.,(2004) Απόψεις, *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, (47), 108- 109.
- Χρυσυφίδης, Κ. (1998). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: GUTENBERG, Παιδαγωγική σειρά
- Χατζηγεωργίου (1999) 2001), *Γνώθι το curriculum*, Αθήνα: Ατραπός.
- Χαραλαμπίδης Β., (1985), *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά*. Αθήνα: Gutenberg
- Χατζηδήμου, Δ. και Ταρατόρη, Ε., (2001). Η Μέθοδος Project στο Σχολείο. Στο: Πυργιωτάκης, Ι., (επιμ.) *Ολοήμερο Σχολείο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

## Ξενόγλωσση

- Alachiotis & Karatza-Stavlioti (2006).Effective curriculum policy and cross-curricularity. *Pedagogy,Culture & Society*, 12(2),119-148
- American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1989). *Project 2061: Science for all Americans*. Washington, DC: Author
- Aschbacher, P.(1991)."Humanitas: A Thematic Curriculum." *Educational Leadership* 49 (2) , 16-19. ανακτήθηκε από [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199110\\_aschbacher.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199110_aschbacher.pdf)
- Beane J.,(1997),The Middle School: the nature home of integrated curriculum, *Educational Leadership*, (49), 4-9.ανακτήθηκε από [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199110\\_beane.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199110_beane.pdf)

- Bernstein B., 1991, *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος. Εισαγωγή και σημειώσεις*, (μτφρ. Σολομών), Ι. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (1971). "Open schools, open society?" In (Ed.), *School and society*. Open University Press. Routledge & Kegan Paul, London.
- Bransford, J.D. et al (2001). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington DC: National Academy Press
- Broadhead, P. 2009. Conflict resolution and children's behaviour: Observing and understanding social and cooperative play in early years educational settings. *Early Years* 29, (2), 105–18.
- Calvin, W. (1998). The emergence of intelligence. *Scientific American*, 9, (4), 44- 51 ανακτήθηκε από <http://www.williamcalvin.com/1990s/1998SciAmer.htm>
- Cone, T. P., Werner, P., Cone, S. L. & Woods, A. M. (1998). *Interdisciplinary teaching through physical education*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Cone, T.P., & Cone, S.L. (1999a). The integrated curriculum. The interdisciplinary puzzle. Putting the pieces together. *Teaching Elementary Physical Education*, 10, 8-11.
- CIDREE / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999). (Σύνδεσμος Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης) Across the Great Divides, *Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* ( Εργασία του Συνδέσμου Παιδαγωγικών Ινστιτούτων Ευρώπης, μτφρ. Ηλιάδης Ν., Γαλανοπούλου, Α.) Αθήνα: Εκδόσεις Π.Ι.
- Dewey J., (1956), *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago.
- Denis Hayes (2010) The seductive charms of a cross-curricular approach, *Education* 3-13, 38:4, 381-387, ανακτήθηκε από <https://sharonhanlonpgceportfolio123.wikispaces.com/file/view/Seductive+charms+of+the+cross+curricular+denis+hayes.pdf>
- Derri, V., Aggelousis, N., & Petraki, Ch. (2004). Health-related fitness and nutritional practices: can it be enhanced in upper elementary school students? *The Physical Educator*, (61), 35-41.
- Dudeny, G. (2000). *The Internet and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edelman, G. (1996). *Αιθέρας θεϊκός, λαμπερή φωτιά*. Αθήνα: Κάτοπτρο
- Edgerton R.(1990) , Survey Feedback from Secondary School Teachers that are Finishing their First Year Teaching from an Integrated Mathematics Curriculum. Washington, DC. (ED 328 419)

- Engeström, Y. (1987). *Learning By Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy
- Fogarty, R. (1991a). *The mindful school: How to integrate the curricula*. Palatine, IL: Skylight Publishing.
- Fogarty, R. (1991b). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*, 49(2), 61-65. ανακτήθηκε από [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199110\\_fogarty.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199110_fogarty.pdf)
- Fogarty (1995) *The mindful school: How to integrate the curricula*. French's Forest, NSW: James Bennett Publishers.
- Fielden, S. (1995). *The magical kingdom of movement*. Hawaii: Edu-Kinesthetics.
- Frey, K. (1986). *The project method*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Gallien, G. & Fonteyne, L., (1961), «Παιδαγωγικές αρχές του σχολείου 'L Ermitage'». Στο βιβλίο των J. Husson et al. *Το σχολείο με τη ζωή για τη ζωή*. (Μεταφρ. Γ. Βασδέκη) .Αθήνα: Δίπτυχο
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. NY: Basic Books.
- Garcia, C., Garcia, L., Juhas, K., Vogeler, L., Barker, B., Estes, J., Kubon, R., Larson, A., & Sanders C. (1996). The value of integration. Activities that get children involved. *Teaching Elementary Physical Education*, 7(3), 20-22.
- Greene, L. (1991) Science-Centered Curriculum in Elementary School. *Educational Leadership* 49/2 : 48-51. ανακτήθηκε από [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199110\\_greene.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199110_greene.pdf)
- Georgopoulou, A. & Griva E. (2011). Journal writing: a tool of evaluating an early foreign language intervention. In the proceedings of 14<sup>th</sup> International Conference, Evaluation in Education in the Balkan countries, 157-165
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Honebein, P.C., Duffy, T.M., & Fishman, B.J. (1994). Constructivism and the design of learning environments: Context and authentic activities for learning. Παρουσιάστηκε το 1994 στο ετήσιο συνέδριο Association for Educational Communications and Technology (AECT), Nashville, TN. Επίσης στο Duffy, T. M., Lowyck, J., & Jonassen, D. (1993) (Eds.), *Designing environments for Constructive learning*. Heidelberg: Spring – Verlag

- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds), *Understanding Teacher Development* (pp. 122-142). New York: Cassel.
- Hurrell, Andrew, 1995. 'Regionalism in Theoretical Perspective' in Fawcett, Louise & Andrew Hurrell (eds) *Regionalism in World Politics. Regional Organization and International Order*. Oxford: Oxford University Press.
- Jacobs (1989), The growing need for interdisciplinary curriculum content. In *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*, H.H. Jacobs (eds), 1–13. Alexandria, VA: ASCD.
- Jehue, D., & Carlisle, C. (2000). Movement integration. The key to optimal development. *Teaching Elementary Physical Education, Jan.*, 5-8.
- Jonassen D. & RohrerMurphy L. (1999). Activity Theory as a Framework for designing constructivist learning environments. *Educational Technology Research and Development* 47(1):61-79
- Kaldi, S., Filippatou, D., & Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3–13*, 39(1), 35-47.
- Kaptelinin, V (1996). Computer-mediated activity: Functional organs in social and developmental contexts. In Nardi, B. A. (Ed.) *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-computer Interaction*. Cambridge, MA: MIT Press
- Korosidou, E.& Griva, E. (2013). 'My country in Europe': a Content-based Project for teaching English as a Foreign Language to Young Learners. In E. Γρίβα & Κ.Σέμογλου , *Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι : Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Kilpatrick (1918) ,The Project Method. *Teachers College Record*, vol. 19.
- Lake K.,(2002),Integrated Curriculum, *Northern Regional Educational Laboratory (NWREL), School Improvement Research Series (SIRS)*, ανακτήθηκε από <http://www.nwrel.org/scpd/sirs>.
- Lewin (1942) , Field theory of learning. In the *Psychology of Learning .Forty-First Yearbook of The National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness, Personality*. Englewood Cliffs,NJ: Prentice Hall. ανακτήθηκε από <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/activity-consciousness.pdf>

- Mathison S., Freeman M, (1998) ,The logic of interdisciplinary studies.ανακτήθηκε από <http://www.albany.edu/cela/reports/mathisonlogic12004.pdf> στις 13/6/2016
- MacIver, D. (1990) . Meeting the Need of Young Adolescents: Advisory Groups, Interdisciplinary Teaching Teams, and School Transition Programs. *Phi Delta Kappan* 71/6 : 458-465.
- McDonough &McDonough, S.H, (1997),*Research methods for English Language Teachers*. London: Arnold
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA.
- Nardi, B. (Eds) (1996), *Context and Consciousness, Activity Theory and Human-Computer Interaction*. MIT Press.
- Nichols, B. (1994). *Moving and Learning. The elementary school physical education experience*. USA: Mosby.
- Neuner/ Babanski (1988). *Paedagogik. Volk & Wissen*, Berlin
- Pica, R., & Short, K. (1999). Moving and Learning Across the Curriculum. *Teaching Elementary Physical Education*, 10, 15-17, 23.
- Ploomin, R. & J. DeFries (1998). The Genetics of Cognitive Abilities and Disabilities: Investigations of specific cognitive skills can help clarify how genes shape the components of intelligence. *Scientific American*, (278), 62-69
- Rohrs H.(1991), Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform. /Progressive education and prospects of educational reform./ *Donauwörth: Verlag Auer*, 86-114.
- Savenye, W.C. & Robinson, R.S. (1996). Qualitative Research Issues and Methods: An Introduction for Educational Technologists. In Jonassen, D.H. (Ed.) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. p 1171-1195. New York: Simon & Schuster MacMillan
- Science Curriculum Framework & Criteria Committee. (1990). *Science framework For California Public Schools*. Sacramento, CA: California Department of Education
- Shoemaker, B. J. E. (1991). Education 2000 integrated curriculum. *Phi Delta Kappan*, 72(6), 793-797.
- Shin (2006) Shin, S. J. (2005). *Developing in two languages: Korean children in America* . Multilingual Matters Ltd. (Vol 5)

- Schnirring, I. (1999). Can school PE make fitter kids? *The Physical and Sports Medicine*, 27, 23-28.
- Stinson, W. J. (1990). *Moving and Teaching Elementary Physical Education learning for the young child*. Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.
- Torrance, E. P. (1974). *TorranceTest of Creative Thinking: Norms technical manual*. Lexington, MA: Personnel Press/Ginn.
- Torrance, E. P. (1987). *The TorranceTest of Creative Thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Press.
- Vars, G. F. (1965). Preparing junior high teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 40(2), 77-81.
- Vygotsky, L.S., (2000). «Νους στην Κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών», (Επιμ. Στ. Βοσνιάδου, μτφρ. Α. Μπιμπίκου, & Στ. Βοσνιάδου), Εκδ.: Gutenberg-Ψυχολογία/12, Αθήνα
- Βυγκότσκι, Λ. (1988). *Σκέψη και Γλώσσα* (μτφρ. Ρόδη, Α.). Εκδ.: Γνώση. Αθήνα.
- Vye, N. (April 1990) *The Effects of Anchored Instruction for Teaching Social Studies: Enhancing Comprehension of Setting Information*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA
- Wertsch, J. V., del Río, P. & Alvarez, A. (1995). Sociocultural studies: history, action and mediation. In Wertsch, J. V., del Río, P. & Alvarez, A. *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge University Press.
- Werner, P. (1996). Interdisciplinary programming. An idea whose time has gone again. *Teaching Elementary Physical Education*, 6, 28-30.
- Werner, P., & Burton, E. (1979). *Learning through movement*. St. Louis: Mosby.
- Werner, P. (1999). The future of the integrated curriculum in physical education: Guarded optimism. *Teaching Elementary Physical Education*, 10, 11-13.
- Winker, D. (1998). Integration at the Primary level. *Teaching Elementary Physical Education*, 9, 19-20.
- Williams, S., 1991, Models of limits held by college calculus students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(3), 219-236.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ




## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1- ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΦΥΣΙΚΟ ΤΟΠΙΟ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Μπορείτε να συμπληρώσετε το παρακάτω σταυρόλεξο;



1	Α	Γ	2	Ρ	Ι	Ο	Γ	Ο	Υ	Ρ	Ο	Υ	Ν	Ο			
			Ο														
3	Ρ	Α	Μ	Ο	Ν	Τ	Α										
			Ο														
4	Υ	Χ	Τ	Ε	Ρ	Ι	Δ	Α									
			Λ														
5	Π	Ε	Σ	Τ	Ρ	Ο	Φ	Α									
			Ε					7	Λ	Υ	Κ	Ο	Σ				
			Σ					Ε				Χ					
				9	Ε			Π				10	Ι	Ρ	Η	Δ	Α
													Α				
12	Φ	Λ	Ι	Τ	Ι	Λ	Α	Ρ	Ι	Ε	Σ						

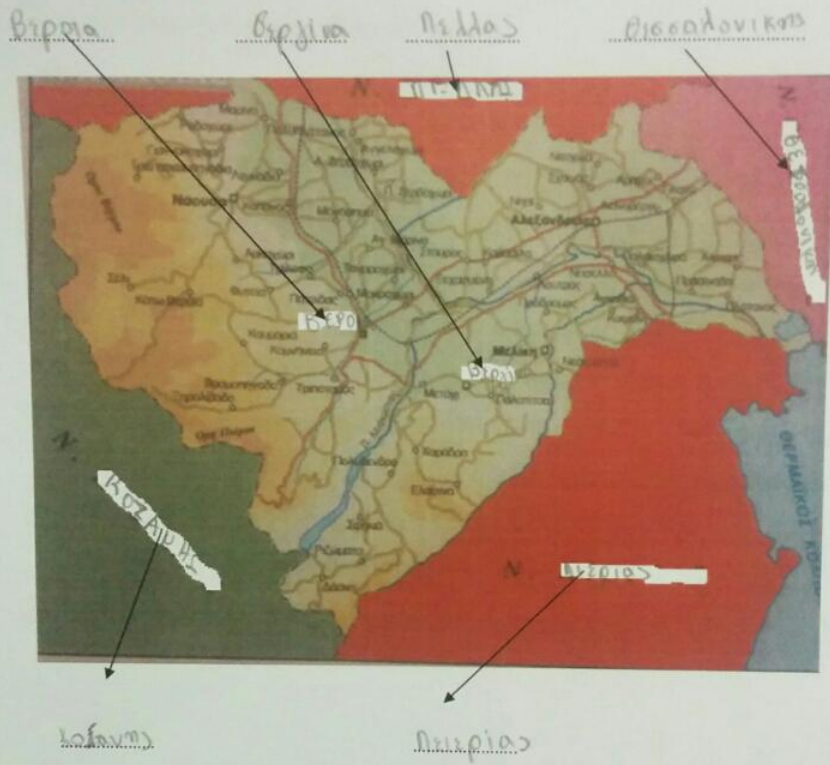
### Οριζόντια:

1. μεγάλο θηλαστικό που το τρώμε και είναι άγριο όπως λέει και το όνομά του..
3. φυτό που έχει τριχωτά φύλλα και μωβ χρώμα
4. θηλαστικό με μεγάλα φτερά που κυκλοφορεί τη νύχτα
7. άγριο θηλαστικό που μοιάζει με σκύλο
10. φυτό που έχει ανοιχτό κίτρινο χρώμα και τη συναντάμε κυρίως στο Σέλι και στη Γραμμένη
11. θηλαστικό με μεγάλα αυτιά που τρώει πολλά καρότα
12. φυτά που μοιάζουν πολύ με τις τουλίπες

### Κάθετα:

2. φυτά που μοιάζουν πολύ με τους κρόκους και έχουν μακρύ βλαστό.
5. μεγάλο ψάρι που υπάρχει άφθονο στην Αράπιτσα!
6. είναι θηλαστικό και φημίζεται για την πονηριά της!
8. ερπετό που το δάγκωμά του είναι πολύ επικίνδυνο για τον άνθρωπο
9. μεγαλύτερο θηλαστικό με χαρακτηριστικά κέρατα

2. Μπορείτε να εντοπίσετε τις κοντινές στη Νάουσα πόλεις και νομούς στο χάρτη;



3. Ένας φίλος σας πρόκειται να επισκεφθεί την πόλη σας. Μπορείτε να του δώσετε κάποιες βασικές πληροφορίες για την τοποθεσία της πόλης (τοποθεσία, υψόμετρο, κλίμα, γειτονικές πόλεις);

Η Κασοβα είναι χτισμένη στα βράσια του ανατολικού

Βόρειου Βόρειου σε υψόμετρο περίπου 930m πάνω στο

τη θάλασσα. Το κλίμα της είναι Ηπειρωτικό-Μεσογειακό

Η γειτονική πόλη της είναι η Βαφεία, Βισσαδάκι, Κε. Σαμ, Ξέσσα

.....

## ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΑΞΙΟΘΕΑΤΑ

**Δραστηριότητες:**

1. Ποιό αξιοθέατο της πόλης σου αρέσει περισσότερο και γιατί;

Μου αρέσει το χιονοδρομικό  
κέντρο 3-5 ημερών γιατί  
μπορεί να φιλοξενήσει ανθρώπους  
και έχει δικό του ανσημα  
χιονόπτωσης

2. Χρησιμοποιώντας τις φωτογραφίες του φύλλου εργασίας που σας δόθηκε για τα αξιοθέατα της πόλης, φτιάξτε μια αφίσα για την πόλη σας και στολίστε με αυτή την τάξη!

4. Χρησιμοποιώντας τις φωτογραφίες και τις πληροφορίες που μάθατε για την πόλη, γράψτε κάτω από κάθε αξιοθέατο λίγα λόγια που να το περιγράφουν. Στη συνέχεια, προσθέστε δίπλα από το καθένα αντίστοιχες φωτογραφίες.

Άγιος Νικόλαος







Ο Άγιος Νικόλαος έχει  
πράσινα τα βουνά, αυτά  
ξενοδοχεία, παιδικές γαρές  
και τεχνητή λίμνη για  
ψαρέψα πεσσοφας



## ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΕΘΙΜΑ

Η στολή του Γενίτσαρου ή Γιαννιτάρου και της Μπούλας μπερδεύτηκε! Μπορείς να αντιστοιχίσεις τα μέρη της στολής με τη σωστή εικόνα που απεικονίζει το καθένα;

Η ΦΟΡΕΣΙΑ ΤΟΥ ΓΕΝΙΤΣΑΡΟΥ ή ΓΙΑΝΝΙΤΣΑΡΟΥ

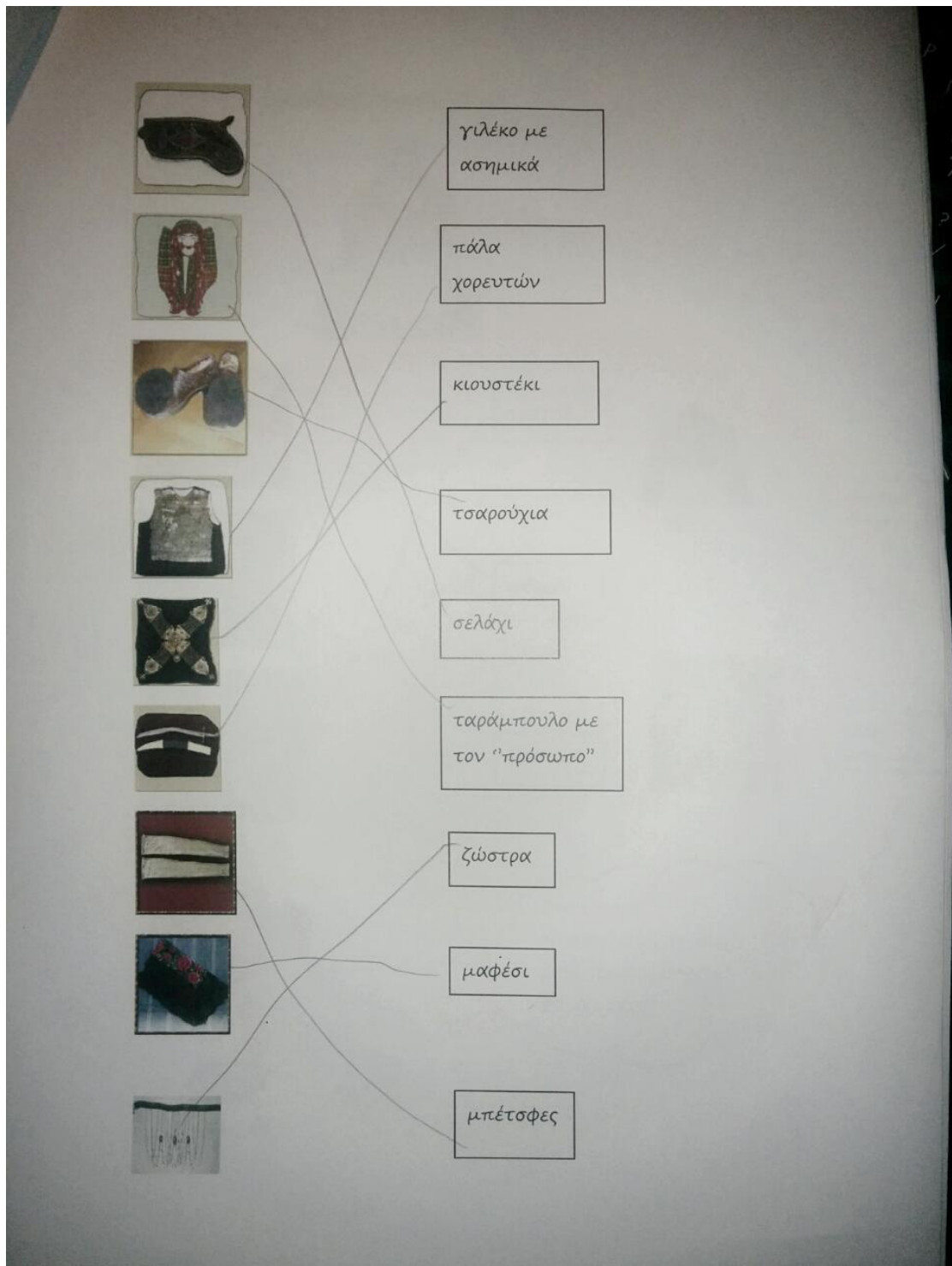







βουδέτες

ζωνάρι

κοντέλα

πισλί



# Η ΦΟΡΕΣΙΑ ΤΗΣ ΜΠΟΥΛΑΣ



τραχηλιά

κολάνι

ζώστρα



μανικάκια

λιμπαντί ή σαλταμάρα



ΘΕΛΕΙΣ ΝΑ  
ΑΠΑΝΤΗΣΟΥΜΕ ΜΑΖΙ  
ΣΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ  
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ;



Πού έχει τις ρίζες του το έθιμο;

- στα μυστήρια της Διονυσιακής λατρείας
- στο Βυζάντιο
- στην αρχαιότητα

Ποιο είναι το δρομολόγιο που ακολουθούν τα μπουλούκια χορεύοντας;

- από την πλατεία Αλωνίων στην πλατεία Καρτάσου
- στα όρια της παλιάς Νάουσας
- από το σπίτι του κάθε Γενίτσαρου στην πλατεία Αλωνίων

Τι χαρακτηριστικό φοράει η Μπούλα στο κεφάλι;

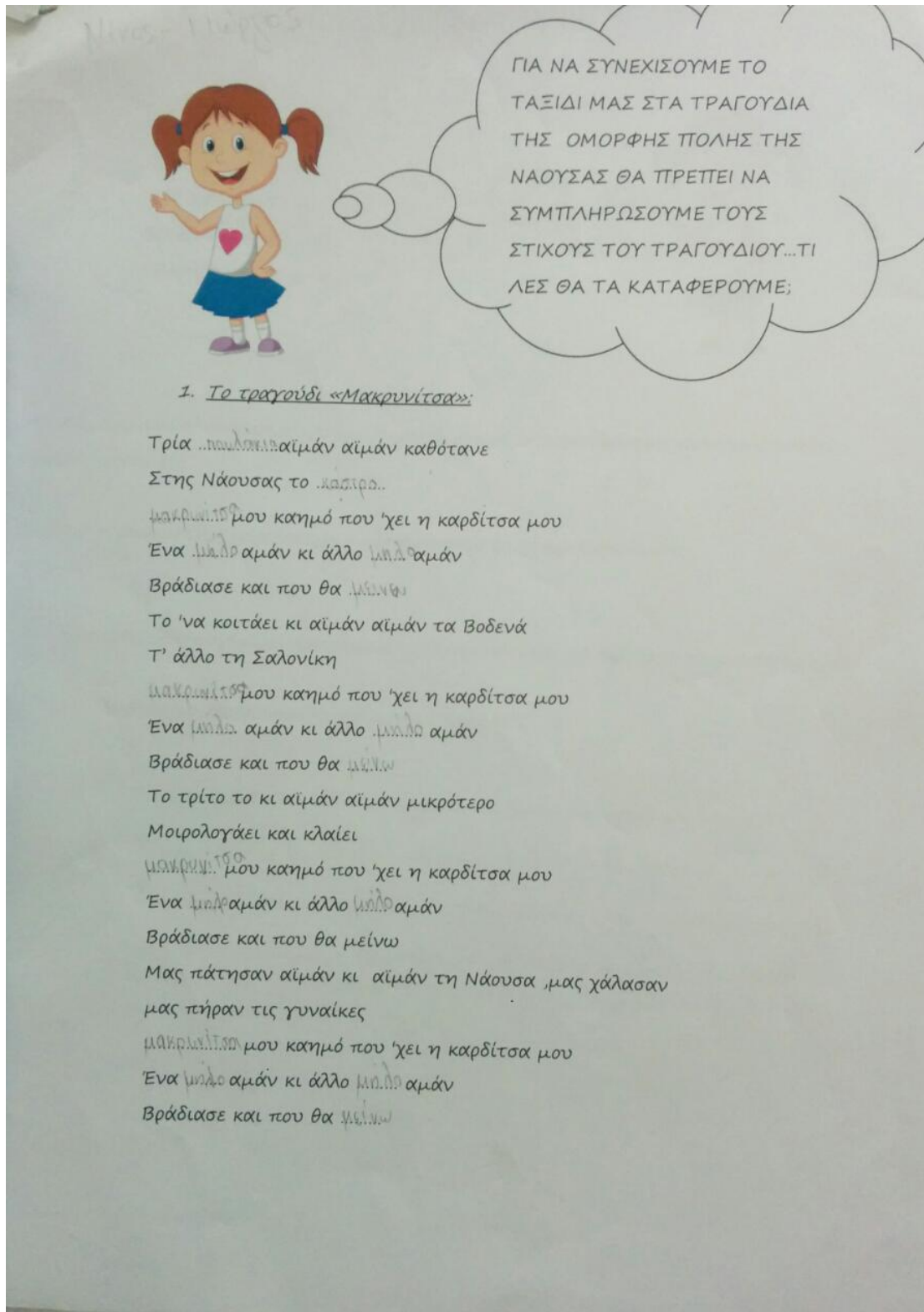
- ψεύτικα λουλούδια με κορδέλες και πέπλο
- λουλούδια

Το έθιμο έχει τις ρίζες του στην Τουρκοκρατία αλλά αναβιώνει την περίοδο της Αποκριάς. πώς εξηγείται αυτό;

Αυτό που ξεχωρίζει αυτό το έθιμο από τα άλλα είναι το αυστηρό τελετουργικό που διεξάγεται με την αφαίρεση των αράσκων και τα σατυρικά τραγούδια.

Πώς θα περιέγραφες πολύ σύντομα το έθιμο σε ένα φίλο σου που δεν το γνωρίζει; (αναφέρετε την προέλευση, την περίοδο που διεξάγεται, πρωταγωνιστές, τελετουργικό).

## ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ-ΧΟΡΟΙ



ΓΙΑ ΝΑ ΣΥΝΕΧΙΣΟΥΜΕ ΤΟ  
ΤΑΞΙΔΙ ΜΑΣ ΣΤΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ  
ΤΗΣ ΟΜΟΡΦΗΣ ΠΟΛΗΣ ΤΗΣ  
ΝΑΟΥΣΑΣ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ  
ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΟΥΜΕ ΤΟΥΣ  
ΣΤΙΧΟΥΣ ΤΟΥ ΤΡΑΓΟΥΔΙΟΥ...ΤΙ  
ΛΕΣ ΘΑ ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΟΥΜΕ;

1. Το τραγούδι «Μακρυνίτσα»:

Τρία ...  
Στης Νάουσας το ...  
...μου καημό που 'χει η καρδίτσα μου  
Ένα ...αμάν κι άλλο ...αμάν  
Βράδιασε και που θα ...  
Το 'να κοιτάει κι αϊμάν αϊμάν τα Βοδενά  
Τ' άλλο τη Σαλονίκη  
...μου καημό που 'χει η καρδίτσα μου  
Ένα ...αμάν κι άλλο ...αμάν  
Βράδιασε και που θα ...  
Το τρίτο το κι αϊμάν αϊμάν μικρότερο  
Μοιρολογάει και κλαίει  
...μου καημό που 'χει η καρδίτσα μου  
Ένα ...αμάν κι άλλο ...αμάν  
Βράδιασε και που θα ...  
Μας πάτησαν αϊμάν κι αϊμάν τη Νάουσα ,μας χάλασαν  
μας πήραν τις γυναίκες  
...μου καημό που 'χει η καρδίτσα μου  
Ένα ...αμάν κι άλλο ...αμάν  
Βράδιασε και που θα ...

Ο ΕΚΤΥΠΩΤΗΣ  
ΤΡΕΛΑΘΗΚΕ ΚΑΙ ΟΙ  
ΛΕΞΕΙΣ ΚΟΛΛΗΣΑΝ  
ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ! ΘΑ ΜΕ  
ΒΟΗΘΗΣΕΙΣ ΝΑ ΤΙΣ  
ΓΡΑΨΟΥΜΕ ΣΩΣΤΑ;



✗ Από τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα τα όργανα που χρησιμοποιούσαν στη Νάουσα ήταν το βιολί, το σούτι, το λάουτο, ο νταϊρές

✗ από το 1970 και μετά αρχίζουν να χρησιμοποιούνται ζουρνάς και τονταούλι

✗ την πατινάδα την χορεύουν οι Ναουσαίοι κατά τη μεταφορά της νύφης στο σπίτι του γαμπρού

• το μελικέ τον χορεύουν κυρίως γυναίκες και μικρά παιδιά

Από τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα τα όργανα που χρησιμοποιούσαν  
στη Νάουσα ήταν το βιολί, το σούτι, το λάουτο, ο νταϊρές.....

Από το 1970 και μετά αρχίζουν να χρησιμοποιούνται ο ζουρνάς  
και το νταϊλί! Την πατινάδα την χορεύουν οι Ναουσαίοι κατά τη  
μεταφορά της νύφης στο σπίτι του γαμπρού. Το μελικέ τον χορεύουν  
κυρίως γυναίκες και μικρά παιδιά

2. Οι στίχοι του τραγουδιού μπερδεύτηκαν!! Μπορείς να τους γράψεις με τη σωστή σειρά:

Μακρυνίτσα μου  
καημό που έχει η  
καρδίτσα μου

Το τρίτο, το μικρότερο,  
μοιρολογάει και λέει:

Τρία πουλάκια καθότανε  
στης Νάουσας το κάστρο

Το ένα τηράει τα Βοδενά,  
τ' άλλο τη Σαλονίκη

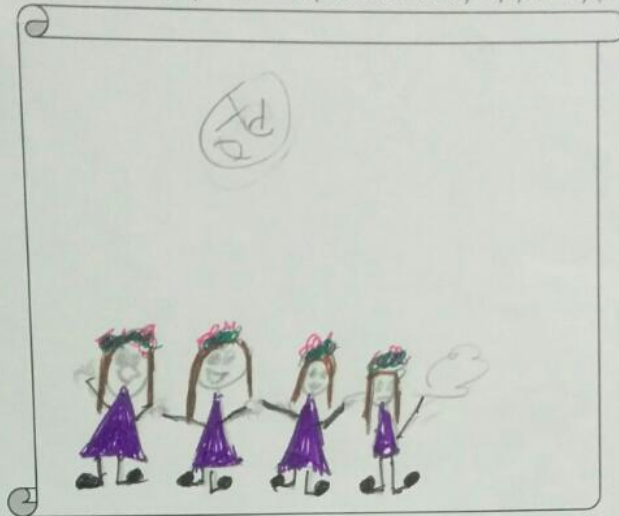
Μας πάτησαν τη Νάουσα, μας  
χαλασαν, μας πήραν τις γυναίκες

.....Τρία... πουλάκια καθότανε.....  
.....στης Νάουσας το κάστρο.....  
.....Μακρυνίτσα μου.....  
.....καημό που έχει η.....  
.....καρδίτσα μου.....

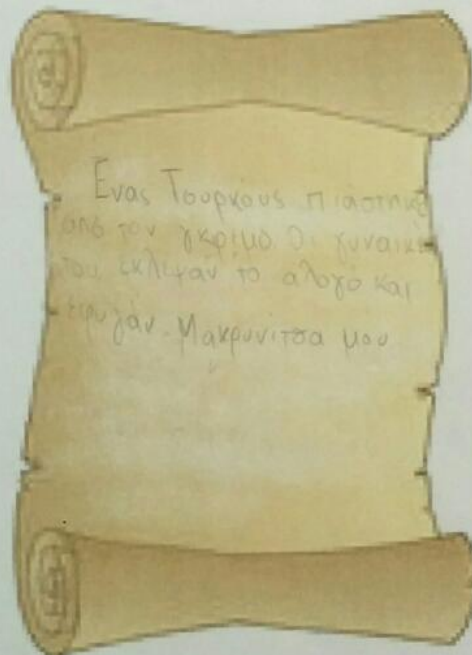
3. Μπορείς να περιγράψεις με δικά σου λόγια την ιστορία που λέει το τραγούδι "Μακρυνίτσα";

.....Είναι από τους λίγους πένθιμους χορούς της Ελλάδας και  
.....συνδέεται με ένα τραγικό γεγονός της καταστροφής της  
.....πάλης σου τους Τούρκους το 1822. Οι γυναίκες για  
.....να μην πιαστούν αιχμάλωτες έπρεπε στον γκεμί  
.....της Αρσίνης.....

1. Ζωγραφίζουμε μια σκηνή από το τραγούδι «Μακρινίτσα» όπως τη φανταζόμαστε !!

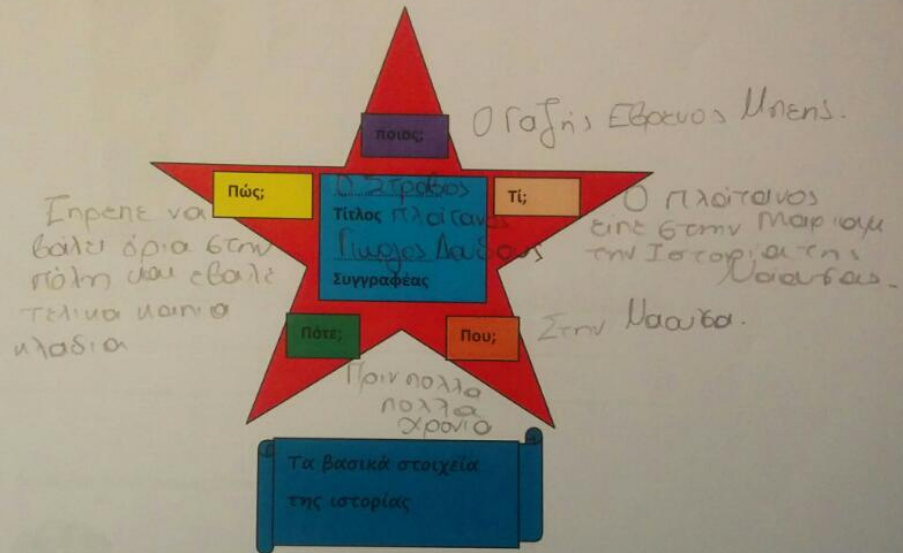


Μπορείτε να φτιάξετε με την ομάδα σας ένα τραγούδι για την πόλη σας όπως η «Μακρινίτσα»;



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΠΑΡΑΜΥΘΙ

1. Μπορείς να συμπληρώσεις μαζί με την ομάδα σου το παρακάτω τρίγωνο της ιστορίας μας;



2.. Ποιόν από τους 2 ήρωες της ιστορίας συμπάθησες περισσότερο; γιατί;



Τον πλοίατο γιατί διεγείθηκε καρπία και άνοιξε την καρδιά του στην Μαρτίνα και μέσα στα σύντα κείμενα διεγείθηκε την δική του άποψη βίωσας την Μαρτίνα να βάλει την ιστορία της πόλης του.

3. Βρες με την ομάδα σου μερικές λέξεις για να χαρακτηρίσεις τη μικρή Μαριάμ.



Αντιδραστικότητα, Κοινωνικότητα, καλή επιθυμία, καλοπροαίρετος.

4. Δώσε ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία.



Τέλος ο Πλάτανος αφού διαβάσει την Ιστορία στην Μαριάμ της είπε να παέει μια να ψάξει τα αδελφάκια του έψαξε ... και τα βρήκε μετά από μια ώρα. Ήταν άλλοι 3... αφού πήρε είναι χαρτί και είδε ότι ο ένας ο Πλάτανος έχηράτιζαν ένα 5. Γιατί πιστεύεις ο συγγραφέας έδωσε αυτό τον τίτλο στην ιστορία; Τετράγωνο.



Γιατί όντως ήταν ο πρωταγωνιστής.

6. Ποιος διηγείται την ιστορία στη μικρή Μαριάμ;



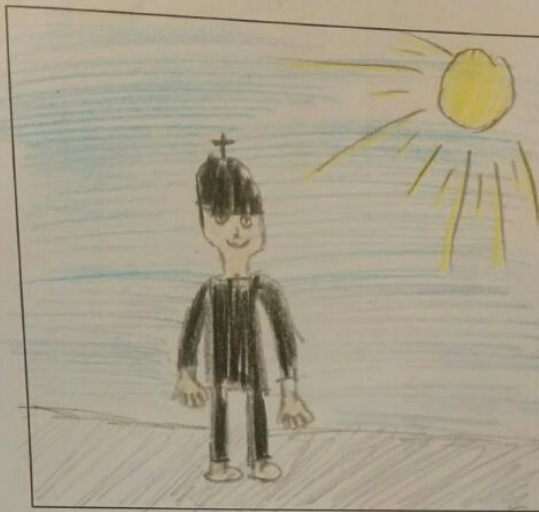
Ο πατέρας.

7. Μπορείτε να ζωγραφίσετε τα παρακάτω σημεία του παραμυθιού;

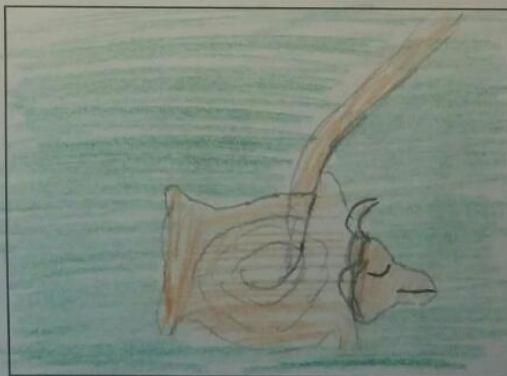


Ένα δροσερό και ήσυχο βράδυ, που η μικρή Μαριάμ χάζιευε το γερο-Πλάτανο λέγοντάς του ψιθυριστά ένα σωρό παιδικά λόγια, το γέρικο δέντρο ένιωσε την ανάγκη να μιλήσει.





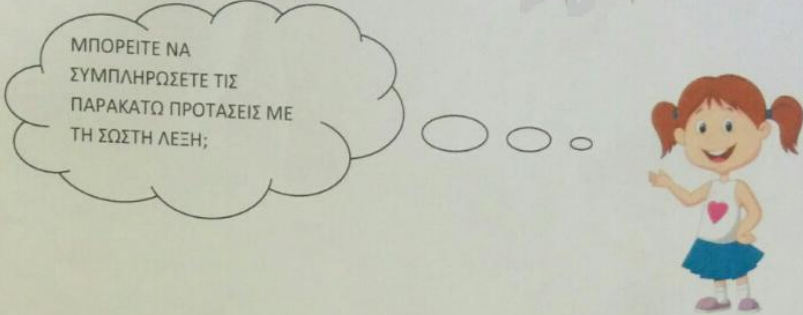
φάνηκε στον τόπο ένας στρατηλάτης, αλλιώτικος απ' όλους τους άλλους που είχαν περάσει πρωτύτερα. Ο ίδιος είχε ευγενική φυσιογνωμία. Στ' ανάστημα ήταν μέτριος. Το σώμα του γερά δοκιμασμένο από κακουχίες, εκστρατείες και μάχες, δεν έκρυβε λίπος περιττό πάνω του. Το πρόσωπό κοσμούσε σγουρό και κοντό, γκριζό γέμι. Ο ίδιος δεν ήταν αρματωμένος. Ο τόπος είχε άπειρα μικρά ισβόρια και το νερό ωςαν κρύσταλλο, περιδιάβαινε την επιφάνεια της γης μες από ρυάκια.



έδωσε εντολή σε παραστεκόμενούς του να δέσουν τη μια λωρίδα μετά την άλλη, φτιάχνοντας ένα δερμάτινο σκοινί. Μετά πρόσταξε τους μηχανικούς του που με τη βοήθεια δούλων άρχισαν να απλώνουν το δερμάτινο σκοινί στο πάτωμα. Με τις λωρίδες, όταν πια είχαν απλωθεί για τα καλά και η μια άκρη ενώθηκε με την άλλη, είχε σηματοδοτεί μεγάλη έκταση. Σε τέσσερα σημεία, όπως σηματοδεύεται ο ορίζοντας, ο ίδιος ο Γαζ' γη Εβρενός έπηξε ψηλόλιγνες βέργες από πλατάνια, που στο μεταξύ είχε κόψει επιδέξια ο εγγονός του.

## ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ : Η ΝΑΟΥΣΑ ΤΑ ΑΡΧΑΙΑ ΧΡΟΝΙΑ

ΜΠΟΡΕΙΤΕ ΝΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕΤΕ ΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΕ ΤΗ ΣΩΣΤΗ ΛΕΞΗ;



1. Η Σχολή είναι ο χώρος με τα σκιερά σπήλαια και τα τρεχούμενα νερά όπου δίδαξε ο Αριστοτέλης τον Αριστοτέλη για περίπου 3 χρόνια.
2. Μια διώροφη στοά με κίονες σε σχήμα Π και 3 φυσικές σπηλιές αποτελούν τον κύριο χώρο της σχολής.
3. Το αρχαίο θέατρο της Μιέζας ανακαλύφθηκε το καλοκαίρι του 1992 και υπολογίζεται ότι είχε χωρητικότητα 1.500-2.000 θεατών.
4. Ο τάφος των Ανθεμίων ανακαλύφθηκε από την αρχαιολόγο Αντιγόνη Ρωμιοπούλου τον 2001 π.χ.
5. Από το αρχαίο θέατρο της Μιέζας σώζεται το παρασκήνιο και ο τράχος της σκηνής.
6. Ο τάφος έχει 2 θαλάμους και η πρόσοψη έχει σχήμα Π με 4 ημικίονες και με πολύχρωμη διακόσμηση.

Μπορείτε να  
συμπληρώσετε το  
παρακάτω  
σταυρόλεξο;



**Οριζόντια:** 1: ανακάλυψε τον μακεδονικό τάφο των Ανθεμίων το 1971

3: ο πατέρας του Μεγάλου Αλεξάνδρου

4: Μεγάλος φιλόσοφος που δίδαξε τον Αλέξανδρο για 3 περίπου χρόνια

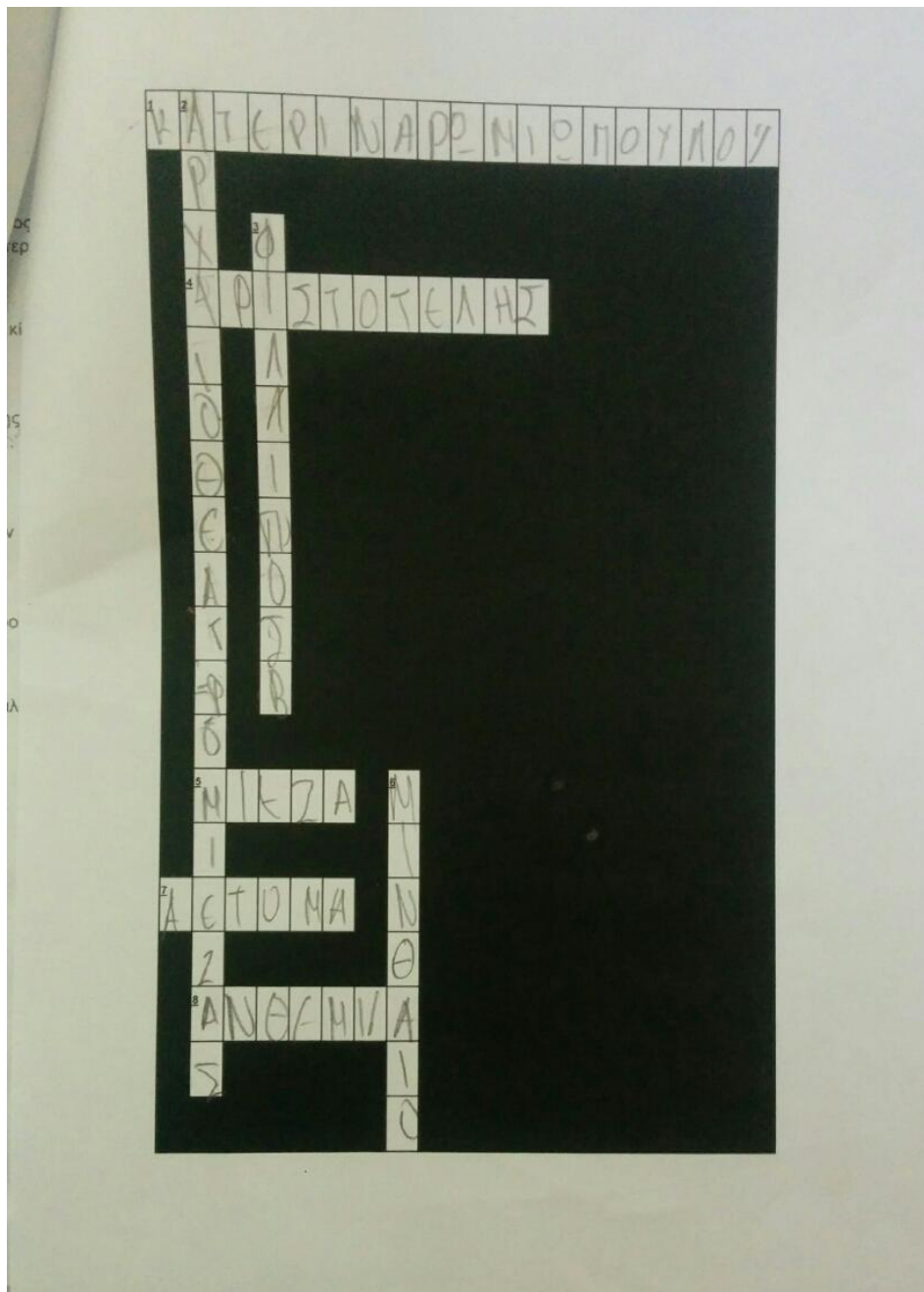
5: αρχαία πόλη που βρίσκεται κοντά στο μακεδονικό τάφο των Ανθεμίων

7: έτσι λέγεται η κορυφή της εισόδου

8: απεικονίζονται στην παράσταση στην πρόσοψη Μακεδονικού τάφου και έδωσαν το όνομα τους στο μνημείο

**Κάθετα:** 2: αρχαίο θέατρο που ανακαλύφθηκε το 1992

6: ιερό αφιερωμένο στις Νύμφες




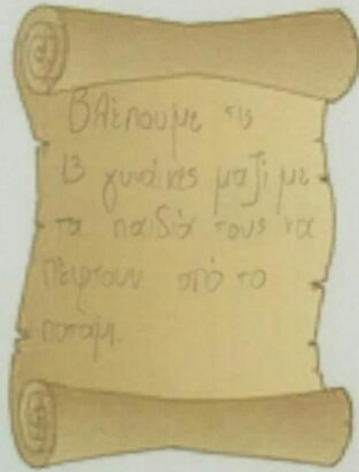
## ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Η ΝΑΟΥΣΑ ΤΗΝ ΤΟΥΡΚΟΚΡΑΤΙΑ



ΤΩΡΑ ΠΟΥ ΔΙΑΒΑΣΑΤΕ ΤΑ  
ΠΟΙΗΜΑΤΑ "ΑΡΑΠΙΤΣΑ", "ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗ  
ΑΠΟ ΤΟΝ ΑΛΗ", "ΚΑΗΜΕΝΗ  
ΝΙΑΟΥΣΤΑ", ΜΠΟΡΕΙΤΕ ΝΑ  
ΑΠΑΝΤΗΣΕΤΕ ΣΤΙΣ  
ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ;

- Μπορείτε να αντικαταστήσετε τις ποιητικές εκφράσεις του ποιήματος "Νιάουστα" (τεχ. <sup>κατακαημένη</sup> ΕΙΝ' τα νιρά σου κόκκινα... βουναί σου μαύρα είδα χουρά...) με καθημερινές;  
Κατακαημένη Νιάουσα, που είναι τα παιδιά σου,
- Ξαναπαίζετε τη σκηνή του διαλόγου Ζαφειράκη-Καρατάσου δίνοντας δικά σας ονόματα στους πρωταγωνιστές και ένα δικό σας τέλος στην ιστορία!
- Στο έργο "Αράπιτσα", διαβάζουμε το διάλογο του Ζαφειράκη με τον Καρατάσο στο σπίτι του Ζαφειράκη. Πώς θα μεταφέρατε εσείς αυτό το διάλογο σε ένα φίλο/μια φίλη σας;  
Η Κρινιώ θα οδηγήσει τα χυνοκόσσιδα στην Αράπιτσα.
- Μπορείτε να δώσετε δικούς σας τίτλους στα δυο ποιήματα "Καταστροφή από τον Αλή" και "Καημένη Νιάουστα";  
• Τρία πουλάκια γάβουναν  
• Δύσμοιρη Νιάουστα


5. Μπορείς να γράψεις ένα κείμενο για την εικόνα μαζί με την ομάδα σου;

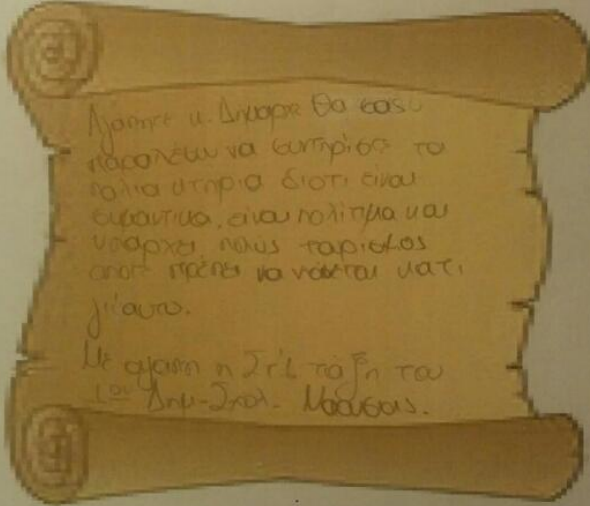
Βάλεψουμε τις  
3 χιλιάδες μαζί με  
τα παιδιά τους να  
πείψουν από το  
ποτάμι.

## ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Η ΝΑΟΥΣΑ ΣΗΜΕΡΑ

Τι λέτε θα με βοηθήσετε να στείλω το γράμμα μου στον δήμαρχο για να προστατέψουμε τα διατηρητέα κτίρια της πόλης;

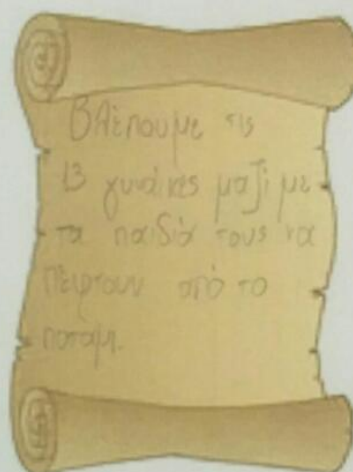


Γράψτε μια επιστολή στο δήμαρχο της πόλης προτρέποντάς τον να φροντίσει για τη συντήρηση και αξιοποίηση των σημαντικών διατηρητέων κτιρίων της πόλης εξηγώντας του τη σημασία τους.

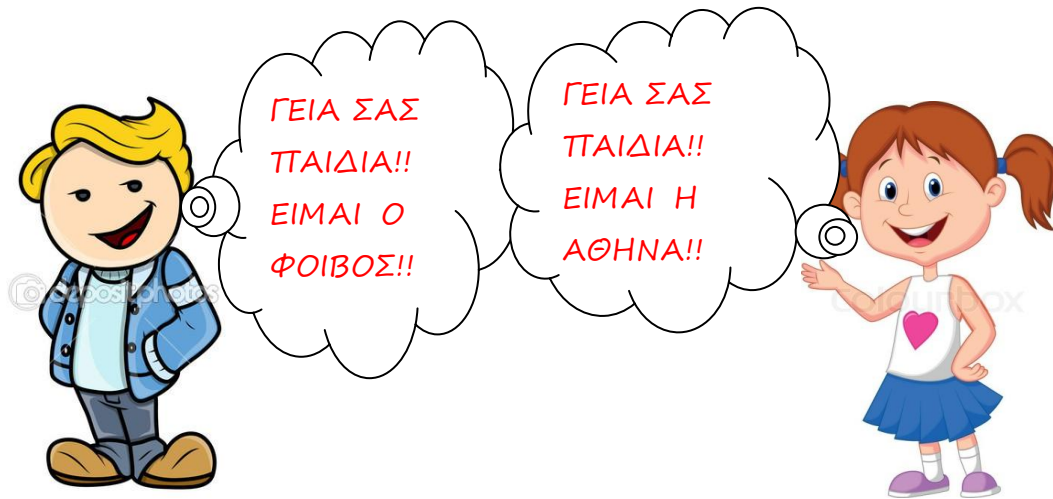


Αγαπητέ ο Δήμαρχε θα εσείς  
πρόσπευ να ευχέρισα το  
πολλο αθηνα διατι είναι  
αθροισμα, είναι πολιτισμο και  
υπαρχει πως ταριετος  
αποτ πρεπει να ναται νατι  
γιαυτο.  
Με αγάπη η Τρέ το βη του  
1ος Δημ-Σχολ. Μάουσις.

5. Μπορείς να γράψεις ένα κείμενο για την εικόνα μαζί με την ομάδα σου;



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2- ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ-ΜΕΤΑΕΛΕΓΧΟΣ (PRE-POST TEST)



Εσύ;; Θα μας πεις το όνομά σου; Γράψε το στον πάπυρο!



Το ταξίδι μας στην πόλη ξεκινά!!! Θα έρθεις μαζί μας;





1. Η Νάουσα είναι χτισμένη....



- στους πρόποδες του ανατολικού Βερμίου
- κοντά στη Θεσσαλονίκη
- κοντά στο Βέρμιο

2. Η Νάουσα έχει υψόμετρο...

- 330 μ.
- 400 μ.
- 350 μ.

3. Το Βέρμιο έχει ύψος...

- 2052 μ.

- 2100 μ.
- 2000 μ.



4. ποια από τα παρακάτω είναι σπάνια φυτά του Βερμίου;

- φριτιλάριας
- τουλίπες
- πανσέδες



5. Το χιονοδρομικό κέντρο 3-5 Πηγάδια είναι το μοναδικό στη χώρα που διαθέτει...



- ξενοδοχείο
- σύστημα τεχνητής χιόνωσης
- σαλέ

6. Το άλσος του Αγίου Νικολάου φιλοξενεί...



- τις πηγές του ποταμού Αράπιτσα
- πολλά ζώα
- πολλά φυτά
- 

7. Το δημοτικό πάρκο έχει έκταση περίπου...



- 20 στρέμματα
- 30 στρέμματα
- 10 στρέμματα

8. Κάθε χρόνο, την περίοδο της Αποκριάς η Νάουσα ζει στους ρυθμούς του παραδοσιακού εθίμου Γενίτσαροι και Μπούλες από...

- την Κυριακή της Αποκριάς
- την τσικνοπέμπτη
- την Καθαρά Δευτέρα

9. Τα μπουλούκια παίρνουν την άδεια από το Δήμαρχο για να...

- ξεκινήσουν τη διαδρομή στους δρόμους της πόλης
- να μαζευτούν στην πλατεία της πόλης
- να συμμετέχουν επισκέπτες στο έθιμο

10. Έπειτα το γλέντι συνεχίζεται από τους διάφορους συλλόγους με παραδοσιακούς χορούς και τραγούδια

- στην πλατεία Καρατάσου
- στις γειτονιές της πόλης
- έξω από το δημαρχείο

11. ΞΕΧΑΣΑΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΙΧΟΥΣ ΤΟΥ ΤΡΑΓΟΥΔΙΟΥ!! ΜΠΟΡΕΙΣ ΝΑ ΜΑΣ ΒΟΗΘΗΣΕΙΣ ΝΑ ΤΟΥΣ ΒΡΟΥΜΕ;

Στης \_\_\_\_\_ το κάστρο Μακρυνίτσα μου

A. Νάουσας B. πόλης

καημό που 'χει η \_\_\_\_\_ μου

A. καρδιά B. καρδίτσα

ένα \_\_\_\_\_ αμάν , κι άλλο \_\_\_\_\_

A. μιλώ B. μήλο

βράδιασε και που θα \_\_\_\_\_

A. γύρω B. μείνω

12.ΜΑΣ ΑΡΕΣΟΥΝ ΟΙ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΙ ΧΟΡΟΙ ΤΗΣ ΝΑΟΥΣΑΣ!!ΘΑ  
ΜΑΣ ΒΟΗΘΗΣΕΙΣ ΝΑ ΜΑΘΟΥΜΕ ΠΡΙΣΣΟΤΕΡΑ;

1. Η Μακρυνίτσα είναι \_\_\_\_\_ χορός

A. πένθιμος B. παραδοσιακός

2. Η Μακρυνίτσα χορεύεται σε ανάμνηση της θυσίας

των γυναικών \_\_\_\_\_

A. στους Στουμπάνους B. στα Αλώνια

3. Η πατινάδα παιζόταν στον παραδοσιακό ναουσαίικο \_\_\_\_\_

A. χορό B. γάμο

13.Στη σχολή του Αριστοτέλους ο Αριστοτέλης δίδαξε τον...

- Πλάτωνα
- Αλέξανδρο
- Νικόμαχο

14. Στη σχολή του Αριστοτέλους ο Αριστοτέλης δίδαξε για περίπου..

- 2-3 χρόνια
- 5 χρόνια
- 10 χρόνια

15. Ο Φίλιππος, ο βασιλιάς της Μακεδονίας προσέλαβε τον Αριστοτέλη να διδάξει το γιο του...

- Μαθηματικά
- Ρητορική
- Φιλοσοφία

16. Η σχολή του Αριστοτέλη βρίσκεται.....

- στην αρχαία Μίεζα
- στην περιοχή των Λευκαδίων
- στη Νάουσα

17. Η Νάουσα παρέμενε ελεύθερη γιατί πλήρωνε φόρο

- στη μητέρα του Σουλτάνου, Βαλιντέ
- στο τουρκικό κράτος
- στον Τούρκο στρατηγό, Εμπού Λουμπούτ

18. Η πόλη επαναστάτησε....

- στις 19 Φεβρουαρίου του 1822
- στις 4 Απριλίου του 1821
- την Κυριακή του Θωμά του 1822

19. Οι πρόκριτοι της πόλης Ζαφειράκης, Καρατάσος, Γάτσος ύψωσαν την επαναστατική σημαία....

- στο ναό του Αγίου Δημητρίου
- στην πλατεία της πόλης
- στην είσοδο της πόλης

20. Έπειτα από πολιορκία 10 ημερών, η καταστροφή της πόλης έγινε στις

- 4 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 1822
- 19 ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΥ 1821
- 19 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 1822

21. Ποιά φρούτα παράγονται στη Νάουσα;

- ροδάκινα, μήλα, κεράσια
- βερίκοκα

22. Πότε ξεκίνησε η βιομηχανική δραστηριότητα στη Νάουσα;

- το 1874-1875
- το 1974-1975

23. Τι είδους τουρίστες επισκέπτονται την πόλη;

- αθλητές, επιστήμονες, φυσιολάτρες
- ιστορικοί

24. Ποιό από τα παρακάτω σχολικά κτίρια είναι παλιό;

- Το Λάππειο γυμνάσιο
- το 10<sup>ο</sup> δημοτικό σχολείο

25. Ποιό μέρος της πόλης θα πρότεινες σε ένα φίλο σου να επισκεφτεί και γιατί; (μέχρι 100 λέξεις)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3- ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ

Ημερολόγιο παρεμβάσεων project

Δευτέρα 28/3 → χαιρετικά - pre test  
 Τρίτη 29/3 → ενότητα "αξιοδότηση" <sup>φωτογράφιση</sup> πρώτου επαφής με το project, τους έφερε το σταυρόλεγο. <sup>Επίδειξη ταινίας movie maker</sup> <sup>από τους 2 πρώτους για παιχνίδι</sup>

Τρίτη 5/4 → ενότητα "αξιοδότηση", <sup>πρόβλημα κλειών</sup> επίδειξη powerpoint τεχνικά.

Τρίτη 12/4 → ενότητα "έδρα" <sup>το παιχνίδι δεν ολοκληρώθηκε εντός ώρας</sup>

Τρίτη 19/4 → ενότητα "τραγούδια-χοροί".  
 Δυσκολία στους γάιους στην τελευταία διάλεξη, περιπα-  
 κτική διόρθωση.

Τρίτη 20/5 → ενότητα "ιδίωμα". κηρύξιμα για  
 δραματοποίηση

Τρίτη 17/5 → ενότητα "παράθυρο". → η τελευταία  
 δραστηριότητα δεν έγινε από όλους στο μάθημα, κάποιοι  
 έλειψαν στο διάλειμμα.

Τρίτη 31/5 → ενότητα "Τουρκοκρατία": <sup>το βίντεο δεν ολοκληρώθηκε καλά.</sup> από τις αλλαγές  
 έγιναν οι 2 πρώτες λόγω χρόνου. από τα παιχνίδια  
 έγιναν 2, αυτό με τη μπάλα σε κύκλο, και το άλλο  
 σαν σπασμένο τηλέφωνο. μεγάλη προθυμία για ανάληψη  
 του διαλόγου Ζαφειρόπου-Καραϊτσάκου, το διάλειμμα 2 φορές  
 υπήρξαν για ενότητες και ομάδες - λεγόταν ευκολία στις ομάδες.

2/6 → Ενότητα "η Νόικα σήμερα": το βίντεο δεν ακούστηκε καλά. τους άρεσε πολύ η δραστηριότητα με το puzzle στον υπολογιστή, αν και διαμαρτυρήθηκαν ότι οι τελευταίες ομάδες το γνώριζαν καλύτερα το παιχνίδι. Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής στο hot potatoes δεν προβλήθηκαν στον προτζέκτορα προς αποφυγή των ίδιων παρεξηγήσεων. η τελευταία ομάδα ζωνάριζε γιατί δεν προλάβαμε να δούμε το σκορ, αλλά επειδή ήξεραν τις ερωτήσεις, μέτρησε το πρώτο τους σκορ.

7/6 → post-test. τελειοποίηση οδηγού

→ 19/5 → Ενότητα "αρχαία χρόνια": βίντεο δεν ακούχτηκε καλά, δεν άρεσε πολύ. έγιναν και τα δύο παιχνίδια με επιτυχία

# ΤΑ ΑΞΙΟΘΕΑΤΑ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ

3-5  
ΠΗΓΑΔΙΑ

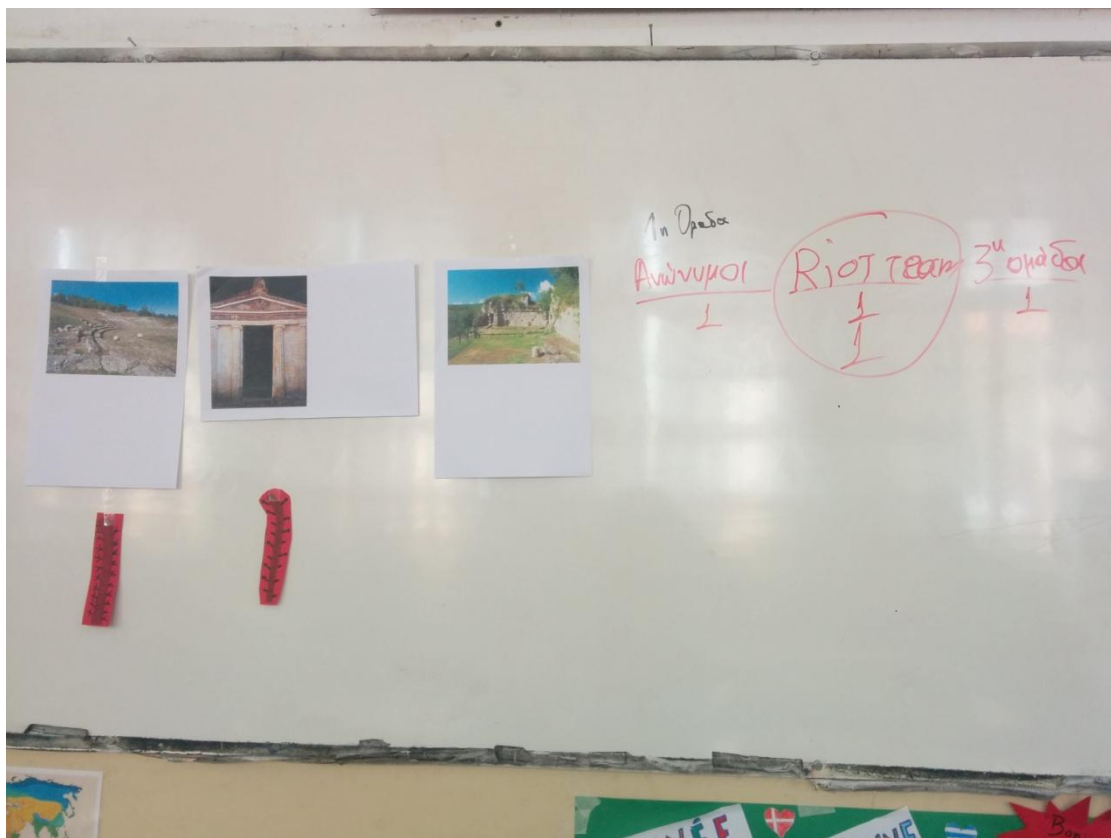
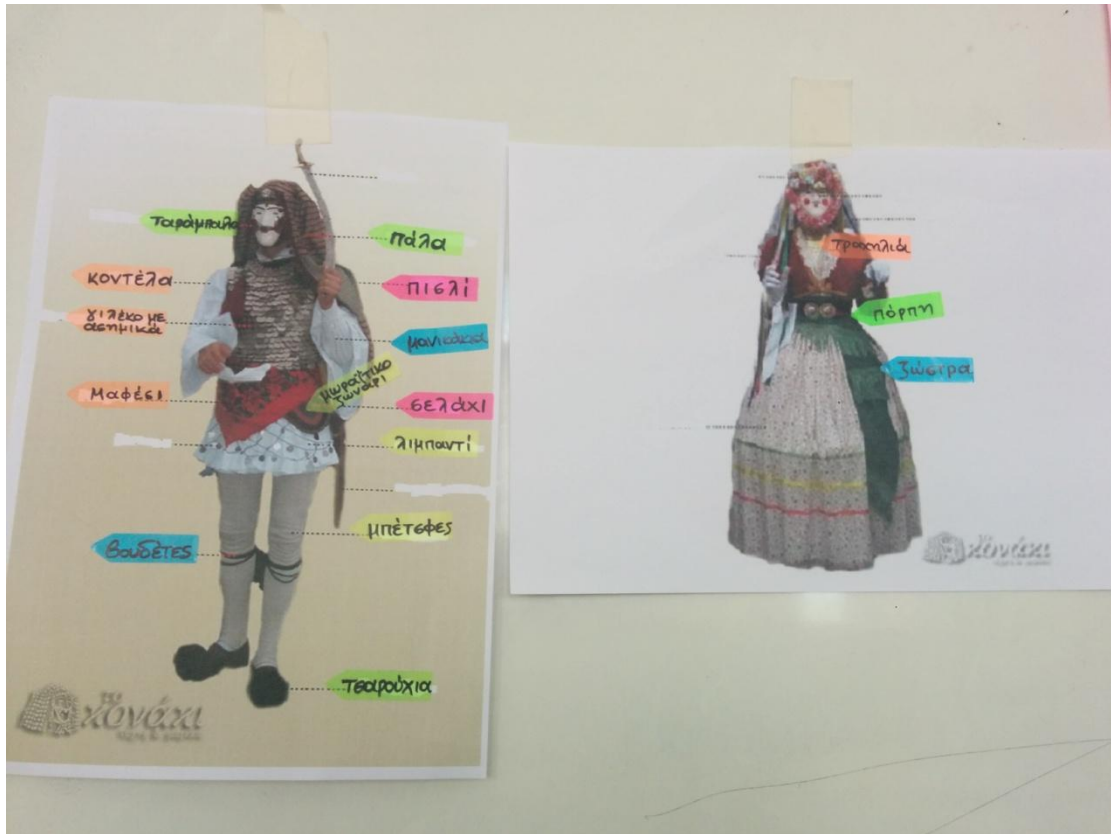


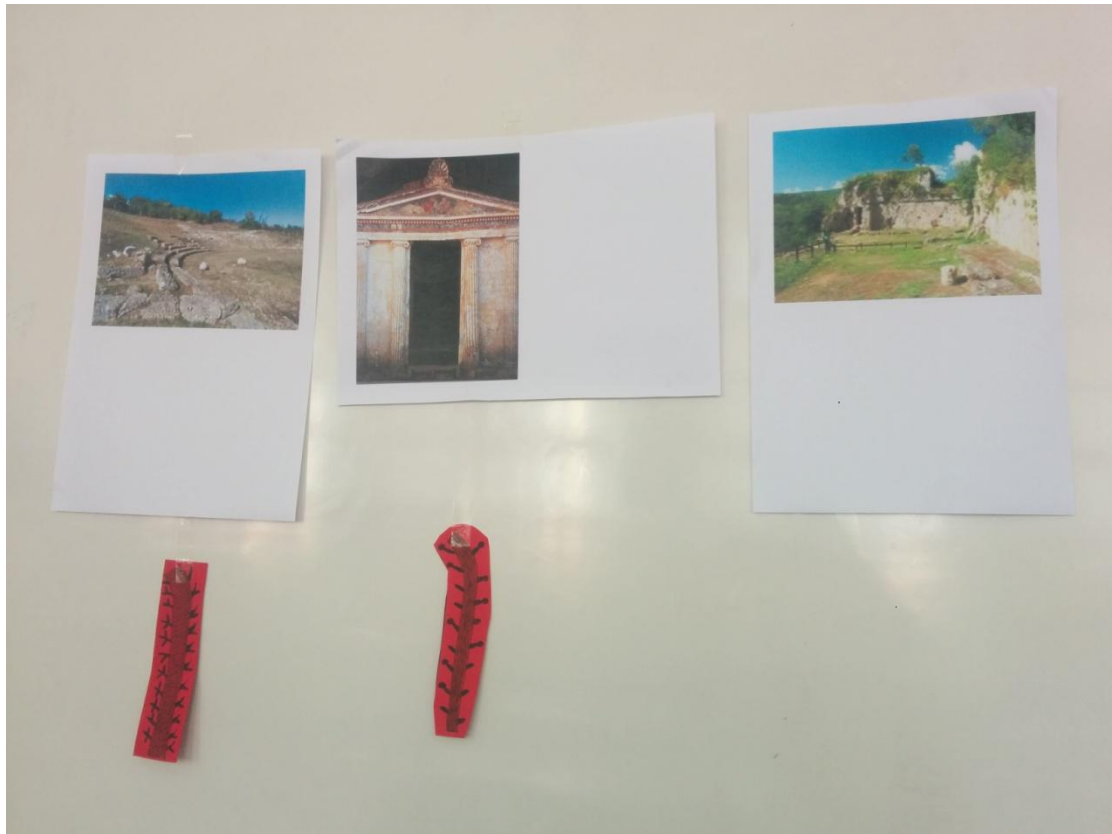
ΑΓΙΟΣ  
ΝΙΚΟΛΑΟΣ

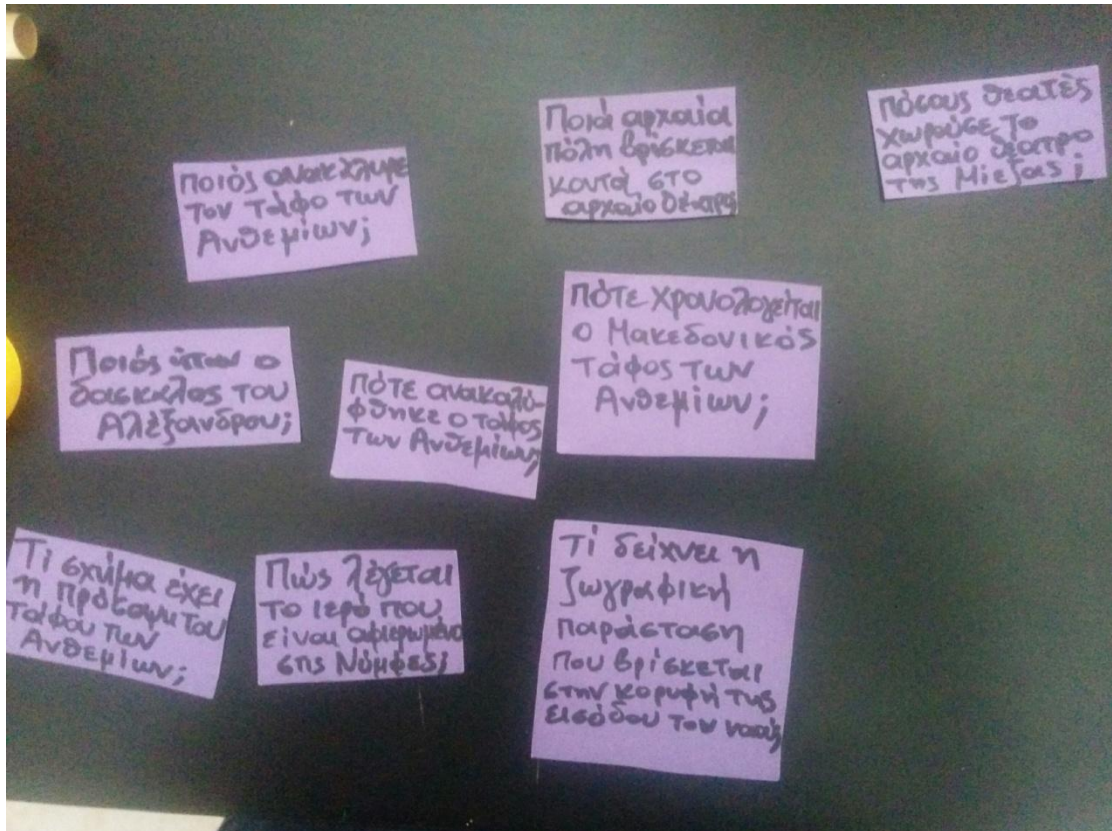


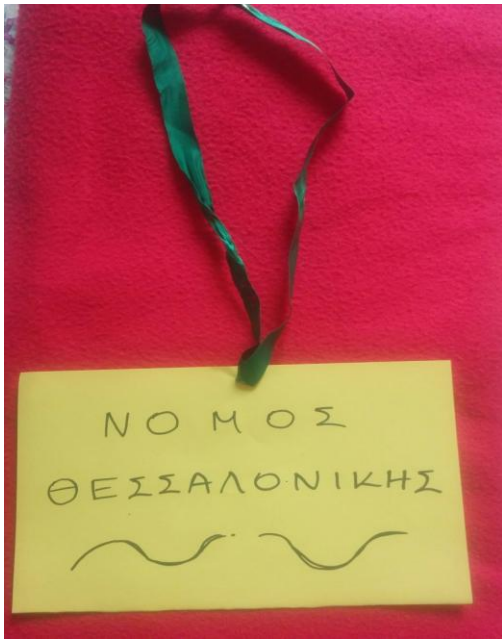
ΔΗΜΟΤΙΚΟ  
ΠΑΡΚΟ



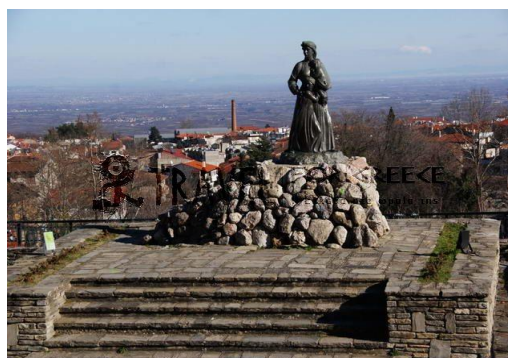








## ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΟΣ ΟΔΗΓΟΣ (παραδοτέο της εργασίας)



της Στ' Δημοτικού του 1ου Δ.Σ Νάουσας Ημαθίας



Αξιοθέατα που σας προτείνουμε να επισκεφθείτε

Χιονοδρομικό κέντρο 3-5 πηγάδια



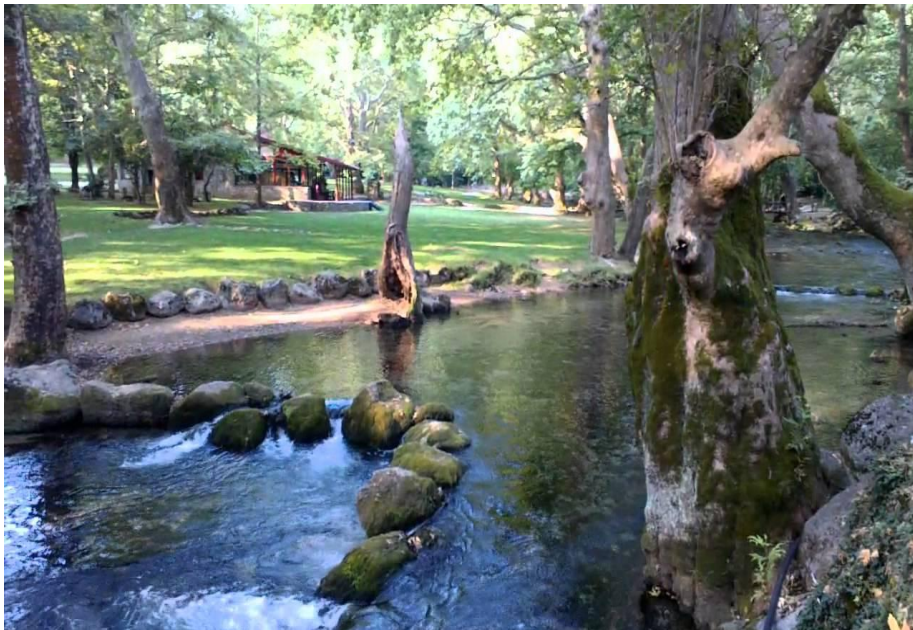
Το χιονοδρομικό κέντρο 3-5 πηγάδια βρίσκεται 18 χιλιόμετρα βορειοδυτικά της πόλης και είναι το μόνο χιονοδρομικό κέντρο της χώρας που διαθέτει σύστημα τεχνητής χιόνωσης.

Ένα καταπληκτικό δάσος από λυγερόκορμες οξιές, θεόρατα πεύκα και έλατα κυκλώνει την τοποθεσία Τρία Πέντε Πηγάδια, στη δυτική πλευρά του Βερμίου. Το χιονοδρομικό κέντρο οφείλει την ιδιόμορφη ονομασία του στις τρεις πηγές που βρίσκονται στη βάση του, στα 1.430 μέτρα υψόμετρο, καθώς και στις πέντε πηγές που υπάρχουν στα 1.800 μέτρα.

Στη βάση του χιονοδρομικού λειτουργούν ξενοδοχείο με εστιατόριο και καφέ, ξενώνας - καταφύγιο, καφετέριο, ξύλινο lift bar, πληρως εξοπλισμένο ιατρείο με συνεχή ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, οργανωμένη σχολή εκμάθησης σκι με 25 δασκάλους, καταστήματα ενοικιάσεως (1.000 ζεύγη) και πώλησης εξοπλισμού, μίνι μάρκετ, γήπεδο ποδοσφαίρου.

Οι σύγχρονοι αναβατήρες και οι πίστες για όλους καθιστούν τα Τρία Πέντα Πηγάδια προσφιλή προορισμό. Συγκεκριμένα, το χιονοδρομικό διαθέτει επτά αναβατήρες: έναν εναέριο διθέσιο μήκους 1.500 μέτρων, τέσσερις συρόμενους μήκους από 415μ. έως 805μ. και δυο baby lifts μήκους 200 μέτρων ο καθένας. Οι δέκα πίστες του (επτά καταβάσεων και τρεις δρόμοι αντοχής) είναι ιδανικές τόσο για την κατάλληλη προετοιμασία αρχαρίων όσο και για τους πλέον ικανούς σκιέρ. Επίσης, λειτουργεί ένα snowboard park που ικανοποιεί και τους απαιτητικούς λάτρεις των χειμερινών σπορ.

Άλσος Αγίου Νικολάου





Το άλσος του Αγίου Νικολάου με τα αιωνώβεια πλατάνια και τα άφθονα νερά μόλις 3 χιλιόμετρα έξω από τη Νάουσα και είναι ένα μοναδικό μνημείο της φύσης που αξίζει να επισκευθείτε όλες τις εποχές του χρόνου.

Μέσα στο πάρκο κυλάει και το πεντακάθαρο ποτάμι της Αράπιτσας καθώς οι πηγές του βρίσκονται μέσα στα όρια του άλσους. Ανάμεσα στις απέραντες καταπράσινες εκτάσεις με πλατάνια, βελανιδιές, καρυδιές, φλαμουριές, ιτιές και φυσικό γκαζόν υπάρχουν και αρκετές λιμνούλες με πάπιες ή ακόμη και με πέστροφες (τις οποίες μπορούμε να ψαρέψουμε), αρκετά ξύλινα γεφυράκια και άφθονα ξύλινα παγκάκια για ξεκούραση. Αρκετά συχνά επίσης στο πάρκο κάνουν την εμφάνισή τους και σκιουράκια, τα οποία

συνήθως ταΐζουν οι επισκέπτες. Υπάρχει κι ένα τρενάκι, το οποίο αναχωρεί περίπου κάθε 25' - 30' και κάνει το γύρο του άλσους, περνώντας και από τις πηγές. Το σκηνικό συμπληρώνουν το εκκλησάκι του Αγίου Νικολάου, δύο ξενοδοχεία, μερικές ταβέρνες, ένα ιχθυοτροφείο, ένα εκτροφείο θηραμάτων, ένα λούνα παρκ, μία παιδική χαρά, γήπεδα τένις, μπάσκετ και αρκετά ξύλινα κιόσκια όπου μπορεί κανείς να αγοράσει διάφορα αναμνηστικά αντικείμενα.

#### Σχολή του Αριστοτέλη

Λίγο έξω από την Νάουσα στο δρόμο προς Κοπανό (περιοχή Ισβόρια) βρίσκεται ο χώρος όπου ο Αριστοτέλης δίδαξε για τρία περίπου χρόνια τον νεαρό Αλέξανδρο και τους άρχοντες της εποχής τις επιστήμες.

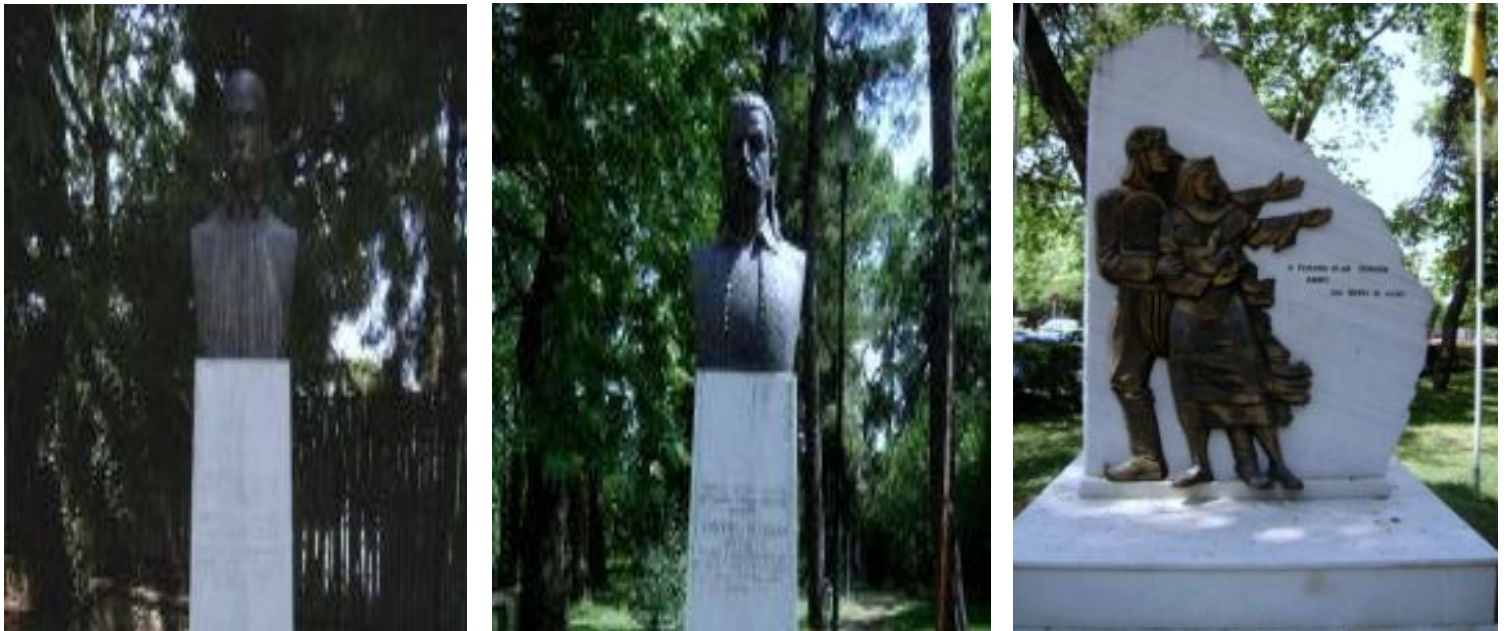
#### Δημοτικό πάρκο

Στο κέντρο της πόλης με θέα στον κάμπο της Μακεδονίας, σε ένα φυσικό μπαλκόνι βρίσκεται το δημοτικό πάρκο της Νάουσας, ένα Πραγματικό στολίδι της πόλης. Το πράσινο, οι τεχνιτές λιμνούλες και θέα στον μακεδονικό κάμπο, το κάνουν μοναδικό μέρος για περιπάτους και άθληση.

Υπάρχουν τουλάχιστον 4 κύριες εισοδοι στο πάρκο, το οποίο απλώνεται σε μία έκταση 30 στρεμμάτων.

Το πάρκο δημιουργήθηκε στα τέλη της δεκαετίας του '50 και σε αυτό υπάρχουν δέντρα και άλλα φυτά και λουλούδια, τεχνητή λίμνη (εμβαδού περίπου 1,5 στρέμματος) με ξύλινες γέφυρες, δρομάκια, σιντριβάνι και πλακόστρωτο, ενώ μόνιμοι κάτοικοί του είναι πάπιες, περιστέρια και παγωνιά καθώς και σκίουροι (οι οποίοι είναι κάπως δυσεύρετοι).

Στο πάρκο, φιλοξενούνται προτομές και άλλα γλυπτά.



Στα όρια του πάρκου, περνάει το ποτάμι της Αράπιτσας στην μία πλευρά, ενώ στην άλλη πλευρά υπάρχει το θερινό δημοτικό θέατρο της Νάουσας. Στην κάτω πλευρά του πάρκου, σχηματίζεται ένα φυσικό μπαλκόνι και τα παγκάκια που βρίσκονται εκεί έχουν θέα στον κάμπο της κεντρικής Μακεδονίας.

## Άλλες εξοχές



Σε λίγο μεγαλύτερες αποστάσεις, μικρά εξωκλήσια, σκαρφαλωμένα στις πλαγιές του βουνού, δίνουν τη χαρά της ξεκούρασης. Μερικά από αυτά είναι: ο Άγιος Θεολόγος, Άγιος Πρόδρομος, ο Προφήτης Ηλίας, η Αγία Τριάδα.

Το ορεινό *Camping* της "Γραμμένης" σε υψόμετρο 1000μ. περίπου δίνει τη δυνατότητα να απολαύσει κανείς μέσα τη φύση τους πιο θερμούς μήνες του καλοκαιριού και να ανακαλύψει τα βαθύσκια μονοπάτια του δάσους.

## ΓΕΝΙΤΣΑΡΟΙ ΚΑΙ ΜΠΟΥΛΕΣ



Οι Γενίτσαροι και Μπούλες ή και Μπούλες ή Μπούλα είναι παλαιότατο αποκριάτικο έθιμο της Νάουσας Ημαθίας και άλλων περιοχών της Ελλάδας. Δύσκολα μπορούμε σήμερα να βρούμε τις ρίζες του, όπως συμβαίνει με τα περισσότερα από τα έθιμά μας. Όμως όλα τα στοιχεία του μας οδηγούν σε παλαιούς χρόνους. Το αποκριάτικο αυτό έθιμο, έχει δοθεί πολύ πετυχημένα ο ορισμός ρευστικό δρώμενο, γιατί η δράση των ανθρώπων που συμμετέχουν στην τέλεσή του είναι δράση χορευτική χωρίς αυτήν η τέλεση του εθίμου είναι αδύνατη.

## ΕΘΙΜΑ ΤΟΥ ΠΑΣΧΑ



Το Πάσχα τρώμε μαγειρίτσα και τσουγκρίζουμε τα αυγά. Την Κυριακή του Πάσχα τρώμε σαρμάδες.

## ΧΟΡΟΙ



- Πατινάδα
- Μελεκές
- Νιζάμικος
- Μακρυνίτσα
- Παπαδιά

## ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ



- Ανάθεμα τους άρχοντες
- Κόρη με τα ξανθά μαλλιά
- Μάνα και γιος
- Διαμαντούλα
- Μια Παρασκευή
- Κάτω στη Ρόιδο