

Η χρήση του μοντέλου της «κατάκτησης εννοιών» στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης: Το παράδειγμα της πολιτιστικής κληρονομιάς

Παναγιωτοπούλου Πολυξένη, *Msc Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, υπ. Δρ Πανεπιστημίου Αιγαίου,*

Καμποροπούλου - Σαββαΐδου Μαρία, *Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Με την παρούσα μελέτη επιχειρείται η χρήση του μοντέλου της «κατάκτησης εννοιών» των J. Bruner – J. Goodnow – G. Austin στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης. Ειδικότερα, επιδιώκεται η μέτρηση της αποτελεσματικότητας του συγκεκριμένου μοντέλου για την κατάκτηση εννοιών, όπως πολιτισμός και πολιτιστική κληρονομιά. Για την επίτευξη των επιδιώξεων της μελέτης, αξιοποιήθηκε τόσο η βιβλιογραφική έρευνα όσο και η έρευνα δράσης. Η έρευνα δράσης διεξήχθη το σχολικό έτος 2009-2010 με τους μαθητές της Τετάρτης Τάξης του 5^{ου} Δημοτικού Σχολείου Πόλεως Ρόδου. Η δόμηση του μοντέλου διδασκαλίας υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις: Η πρώτη φάση περιελάμβανε την παρουσίαση των δεδομένων στους μαθητές και την αναγνώριση των εννοιών, στη δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος της κατανόησης των εννοιών και στην τρίτη φάση οι μαθητές ανέλυσαν τις στρατηγικές με βάση τις οποίες κατανόησαν τις έννοιες. Ως εργαλείο για τη μέτρηση του βαθμού κατανόησης των σχετικών εννοιών χρησιμοποιήθηκε ένα φύλλο αξιολόγησης καθώς και οι καλλιτεχνικές δημιουργίες - πολιτιστικά προϊόντα που δημιουργήθηκαν από τα παιδιά μετά τη διδακτική μας παρέμβαση.

1. Εισαγωγή

Οι κοινωνικο-πολιτισμικές αλλαγές, οι θεαματικές εξελίξεις στον τομέα των νέων τεχνολογιών της πληροφορικής και η ταχύτητα διακίνησης των πληροφοριών, σε συνδυασμό με τη συνεχή αύξηση της γνώσης μεταβάλλουν συνεχώς την κοινωνία και μαζί της συνακόλουθα μεταβάλλεται και το σχολείο. Αυτές οι μεταβολές αντανακλώνται και στην τυπική εκπαίδευση και διαμορφώνουν μια άλλη αντίληψη για το ρόλο αλλά και το έργο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης. Προτεραιότητα του σύγχρονου σχολείου δεν αποτελεί πλέον η απλή μετάδοση πληροφοριών αλλά η «συνύφανση» της γνώσης και της σκέψης (Ματσαγγούρας, 2000: 70), η διαδικασία ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και της απόκτησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της καθημερινής διδακτικής πράξης.

Οποσδήποτε υπάρχουν ανεξάντλητοι τρόποι και διδακτικές τεχνικές προσέγγισης της κριτικής σκέψης. Ωστόσο, η ουσία δε βρίσκεται στο πώς διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί αλλά κυρίως στο τι και το πώς μαθαίνουν οι μαθητές. Η αποτελεσματικότητα μιας στρατηγικής βρίσκεται όχι στο πώς εφαρμόστηκε αλλά στο κατά πόσο προώθησε την προσωπική απόκτηση και κατανόηση της γνώσης από τους μαθητές (Jacobsen, Eggen, Kauchak, 2009: 51).

Με την παρούσα μελέτη επιχειρείται η αξιοποίηση του μοντέλου της «κατάκτησης εννοιών», ενός μοντέλου διδασκαλίας από την ευρύτερη ομάδα μοντέλων διδασκαλίας της επεξεργασίας πληροφοριών¹, για την εξάσκηση βασικών δεξιοτήτων σκέψης των μαθητών Δημοτικού Σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, με την εφαρμογή του μοντέλου της «κατάκτησης εννοιών», το οποίο επινοήθηκε από τον J. Bruner, επιδιώκεται η μέτρηση της αποτελεσματικότητάς του στη διδασκαλία σημαντικών εννοιών, όπως ο πολιτισμός και η πολιτιστική κληρονομιά. Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού, αξιοποιήθηκε τόσο η βιβλιογραφική έρευνα όσο και η έρευνα δράσης. Η έρευνα δράσης διεξήχθη το σχολικό έτος 2009-2010 με τους μαθητές της Τετάρτης Τάξης του 5^{ου} Δημοτικού Σχολείου Πόλεως Ρόδου. Ως εργαλείο για τη μέτρηση του βαθμού κατανόησης των σχετικών εννοιών χρησιμοποιήθηκε ένα φύλλο αξιολόγησης καθώς και τα πολιτιστικά προϊόντα που δημιουργήθηκαν από τα παιδιά μετά τη διδακτική μας παρέμβαση.

¹ Ανάμεσα στις γνωστικές προσεγγίσεις του φαινομένου της μάθησης, ιδιαίτερη θέση κατέχουν οι θεωρίες εκείνες που αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως «διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών». Οι εκπρόσωποι των θεωριών αυτών υποστηρίζουν ότι ο εγκέφαλος λειτουργεί όπως ένα πολύπλοκο σύστημα ηλεκτρονικού υπολογιστή, στον οποίο εισάγονται στοιχεία πληροφοριών, επεξεργάζονται από αυτόν και από την επεξεργασία αυτή προκύπτουν ποικίλες λογικές ενέργειες ή εκτελέσεις διαφόρων πράξεων, με τις οποίες αποδεικνύεται ότι η μάθηση πραγματοποιήθηκε (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2003: 163). Οι γνωστικές διαδικασίες και λειτουργίες μεσολαβούν ανάμεσα στα εισερχόμενα σήματα – ερεθίσματα (input) και στις εξερχόμενες αντιδράσεις (output) παίζοντας διαμορφωτικό ρόλο στη συμπεριφορά. Δηλαδή, ο άνθρωπος δεν είναι παθητικός δέκτης των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος, αλλά αντιδρά ενεργητικά στην πρόσκτηση, κωδικοποίηση και επεξεργασία των πληροφοριών (Κολιάδης, 1995: 46). Διάφορα μοντέλα έχουν διαμορφωθεί από εκπροσώπους των θεωριών αυτών με σκοπό να προσδιοριστούν οι δομές της μάθησης, η κατανόηση των οποίων θα συμβάλει στη βελτίωση της διδασκαλίας με την ανάπτυξη διδακτικών ενεργειών ανάλογων προς τις εσωτερικές διαδικασίες της μάθησης.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Οι έννοιες ως γνωστικά προϊόντα της κριτικής σκέψης

Η κριτική σκέψη ως οργανωμένη διαδικασία επεξεργασίας μετασχηματίζει τα πρωτογενή δεδομένα και παράγει γνωστικά προϊόντα, τα οποία μπορούν να πάρουν τη μορφή εννοιών, κρίσεων, γενικεύσεων, σχημάτων, διαδικασιών, αξιών και στάσεων. Επιδίωξη όλων των προγραμμάτων κριτικής σκέψης είναι η αναζήτηση τρόπων μετασχηματισμού των γνωστικών προϊόντων της κριτικής σκέψης σε δομικά στοιχεία του περιεχομένου της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2000: 83).

Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία, το αναλυτικό πρόγραμμα όλων των διδακτικών αντικειμένων και όλων των βαθμίδων προβλέπει τη διδασκαλία βασικών εννοιών, τις οποίες η Γνωστική Ψυχολογία ορίζει ως την οργανωμένη γνώση που κατέχει το άτομο για τα ουσιώδη γνωρίσματα προσώπων, αντικειμένων, γεγονότων, ιδεών, καταστάσεων και διαδικασιών. Οι έννοιες επιτελούν βασικό ρόλο στη γνωστική ζωή και την πνευματική ανάπτυξη του ατόμου, διότι μέσω της κατηγοριοποίησης που επιφέρουν μειώνουν τη συνθετότητα του περιβάλλοντος, διευκολύνουν το άτομο να αναγνωρίσει σε αυτό στοιχεία της εμπειρίας του, περιορίζουν την ανάγκη για συνεχή μάθηση παρόμοιων στοιχείων, ενώ δημιουργούν το πλαίσιο για τη μάθηση νέων (Ματσαγγούρας, 2000: 106-107).

Επιπρόσθετα, μεταξύ των εννοιών αναπτύσσεται ένα πλέγμα σχέσεων και αρχών μέσα από το οποίο το άτομο επεξεργάζεται και ερμηνεύει τα νέα ερεθίσματα που λαμβάνει από την πραγματικότητα, η οποία το περιβάλλει. Δηλαδή, τα στοιχεία του προϋπάρχοντος εννοιολογικού πλέγματος λειτουργούν ως όργανα δόμησης της νέας γνώσης και κατά συνέπεια καθορίζουν το είδος, το περιεχόμενο και την έκταση της νέας μάθησης. Μαθαίνουμε ταυτόχρονα με αφετηρία τις προηγούμενες γνώσεις μας και μαθαίνουμε ενάντια σε αυτές, αφού τα νέα στοιχεία άλλοτε αφομοιώνονται και άλλοτε απορρίπτονται από τους μαθητές, που εμπλουτίζονται με καινούρια γνώση (Bertrand, 1999: 74-75).

Οι έννοιες αποτελούν δομικά στοιχεία της σκέψης, γι' αυτό και πολλά σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης τοποθετούν τη διαδικασία

σχηματισμού εννοιών στη βάση της γνωστικής πυραμίδας², και συχνά αρχίζουν την εκπαίδευση από αυτήν (Marzano et al, 1988).

2.2. Το Μοντέλο της «κατάκτησης εννοιών»

Σύμφωνα με την αντίληψη της κριτικής σκέψης η γνώση κατακτιέται από τους μαθητές, όταν αυτοί πάντοτε εξετάζουν κριτικά τα όσα έμαθαν, όταν προσπαθούν να εφαρμόσουν και να μεταβιβάσουν τη νέα μάθηση, όταν συγκρίνουν τις απόψεις τους με εκείνες των πηγών και όταν συζητούν αυτά που έμαθαν με τους συμμαθητές και το δάσκαλό τους σε μικρές ομάδες (Τριλιανός, 1997: 154).

Η ανωτέρω κριτική προσέγγιση της γνώσης μπορεί να επιτευχθεί και μέσω του μοντέλου κατάκτησης (ή επίτευξης) εννοιών του J. Bruner – J. Goodnow – G. Austin (Τριλιανός, 1997: 183). Η κατάκτηση εννοιών είναι *«η αναζήτηση και η καταχώριση ιδιοτήτων σε λίστες οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διάκριση των προτύπων από τα μη πρότυπα των διάφορων κατηγοριών»* (Bruner, Goodnow & Austin, 1967: 233 στο Joyce et al, 2009: 62). Ενώ ο σχηματισμός εννοιών απαιτεί από τους μαθητές να αποφασίσουν τη βάση πάνω στην οποία θα σχηματίσουν τις κατηγορίες, η κατάκτηση εννοιών απαιτεί από τους μαθητές να κατανοήσουν τις ιδιότητες μιας κατηγορίας που έχει ήδη σχηματιστεί στο μυαλό ενός άλλου ατόμου, συγκρίνοντας και αντιπαραθέτοντας παραδείγματα. Τα παραδείγματα αυτά ονομάζονται «πρότυπα» και περιλαμβάνουν τα χαρακτηριστικά που ονομάζονται «ιδιότητες» της έννοιας, με παραδείγματα που δεν περιλαμβάνουν τις ιδιότητες αυτές (Joyce et al, 2009: 62). Τα παραδείγματα – λέξεις που περιλαμβάνουν τις ιδιότητες της σχετικής κατηγορίας αποτελούν τα «θετικά πρότυπα», ενώ σε αντίθετη περίπτωση γίνονται τα «αρνητικά πρότυπα». Η σωστή διάκριση των παραδειγμάτων από τα μη παραδείγματα είναι ευκολότερη από την έκφραση των ιδιοτήτων της έννοιας.

Οι όροι «πρότυπα» και «ιδιότητες» προέρχονται από τη μελέτη του Bruner πάνω στις έννοιες και τους τρόπους κατάκτησής τους από τους ανθρώπους.

² Οι έννοιες, οι κρίσεις, οι γενικεύσεις, οι δεξιότητες μπορούν να αποτελέσουν τη βάση οικοδόμησης της στοχοταξινόμιας της ωριαίας διδασκαλίας, όχι μόνο γιατί αποτελούν προϊόντα της κριτικής σκέψης, αλλά και γιατί αποτελούν βασικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος (Παπός, 1987). Σύμφωνα με τη στοχοταξινόμια της κριτικής σκέψης (Ματσαγγούρας, 2000: 213), τα δομικά στοιχεία της κριτικής σκέψης είναι οργανωμένα κατά αύξουσα δυσκολία και κατά ανιούσα φορά: α) σχηματισμός εννοιών και β) κρίσεων, γενικεύσεων και σχημάτων κατανόησης του κόσμου, γ) απόκτηση οργανωμένων γνώσεων δηλωτικής φύσης, δ) σχηματοποίηση και αυτοματοποίηση δεξιοτήτων που συγκροτούν τη διαδικαστική γνώση, ε) ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών παραγωγικής σκέψης, στ) απόκτηση κοινωνικο-ηθικών στάσεων και δεξιοτήτων και τέλος ζ) ανάπτυξη του μεταγνωστικού.

Ουσιαστικά, τα πρότυπα αποτελούν ένα υποσύνολο μιας συλλογής ή ενός συνόλου δεδομένων. Η κατηγορία είναι το υποσύνολο ή η συλλογή των δειγμάτων που έχουν κοινά ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά, τα οποία λείπουν από τα υπόλοιπα. Η εκμάθηση της έννοιας ή της κατηγορίας γίνεται με τη σύγκριση των θετικών προτύπων και της αντιπαράθεσής τους με τα αρνητικά (Joyce et al, 2009: 65-66). Τα αρνητικά πρότυπα είναι σημαντικά, γιατί βοηθούν τους μαθητές να αναγνωρίσουν τα όρια μιας έννοιας.

Με τον όρο «ιδιότητες» εννοούμε τα γνωρίσματα που διαθέτουν όλα τα δεδομένα. Ένας άλλος σημαντικός όρος είναι αυτός της «αξίας της ιδιότητας», ο οποίος αναφέρεται στο βαθμό που μια ιδιότητα είναι παρούσα σε κάποιο συγκεκριμένο πρότυπο. Όταν ασχολούμαστε με διαφορούμενες περιπτώσεις, το ζήτημα της κατηγοριοποίησης στρέφεται σε ζητήματα βαθμού ή διαφορετικά στην αξία της ιδιότητας.

Στο πλαίσιο αυτό ένα άλλο ζήτημα αποτελούν οι «πολλαπλές ιδιότητες». Οι έννοιες περιλαμβάνουν περιπτώσεις που ποικίλουν από εκείνες στις οποίες η απλή παρουσία μίας ιδιότητας είναι αρκετή για να ανήκει μια έννοια σε μια κατηγορία μέχρι περιπτώσεις στις οποίες είναι απαραίτητη η παρουσία αρκετών ιδιοτήτων.

Οι φάσεις του μοντέλου της επίτευξης εννοιών (Joyce et al, 2009: 72) περιγράφονται ως εξής:

Πρώτη Φάση: Παρουσίαση των Δεδομένων και Αναγνώριση της Έννοιας.

- Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει χαρακτηριστικά παραδείγματα.
- Οι μαθητές αναγνωρίζουν τις ιδιότητες στα θετικά και τα αρνητικά παραδείγματα.
- Οι μαθητές διατυπώνουν και ελέγχουν υποθέσεις.
- Οι μαθητές δίνουν έναν ορισμό σύμφωνα με τις βασικές ιδιότητες.

Δεύτερη Φάση: Έλεγχος Κατανόησης της Έννοιας

- Οι μαθητές αναγνωρίζουν επιπλέον μη χαρακτηριστικά παραδείγματα ως «ναι» ή «όχι».
- Η εκπαιδευτικός επιβεβαιώνει τις υποθέσεις, ονομάζει την έννοια και αναδιατυπώνει τους ορισμούς σύμφωνα με τις βασικές ιδιότητες.
- Οι μαθητές δίνουν παραδείγματα.

Τρίτη Φάση: *Ανάλυση των Στρατηγικών Σκέψης*

- Οι μαθητές περιγράφουν τις σκέψεις τους.
- Οι μαθητές συζητούν το ρόλο των υποθέσεων και των ιδιοτήτων.
- Οι μαθητές συζητούν το είδος και τον αριθμό των υποθέσεων.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Η ερευνητική διαδικασία, όπως προαναφέρθηκε, πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας του μοντέλου της «κατάκτησης εννοιών». Επιμέρους στόχοι της έρευνας αποτέλεσαν η κινητοποίηση των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και η ενίσχυση της μεταγνωστικής τους ικανότητας. Αντικείμενο της διδασκαλίας μας ήταν η κατανόηση της έννοιας της πολιτιστικής κληρονομιάς, η οποία εντάσσεται στη θεματική ενότητα: «*Ο πολιτισμός των Ελλήνων και των άλλων λαών*», του μαθήματος «*Μελέτη Περιβάλλοντος*».

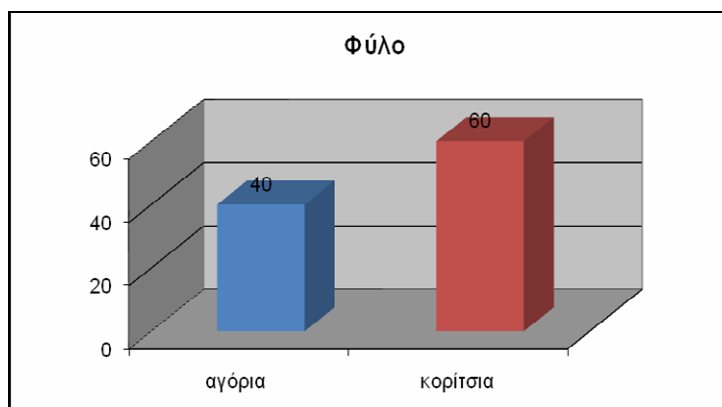
Για την επίτευξη των επιδιώξεων της διδασκαλίας μας αξιοποιήθηκε η μέθοδος της έρευνας δράσης. Η έρευνα δράσης αποτελεί μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μία εξέταση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης (Cohen et al, 2008: 386). Είναι η μελέτη μιας κοινωνικής περίπτωσης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της παιδαγωγικής πράξης. Μια ευρέως αποδεκτή άποψη της έρευνας δράσης την εκλαμβάνει ως μια κυκλική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει το σχεδιασμό μιας αλλαγής, τη δράση και μετά την παρατήρηση αυτού που συμβαίνει μετά την αλλαγή, την απεικόνιση αυτών των διαδικασιών και των συνεπειών και τέλος το σχεδιασμό περαιτέρω δράσης και την επανάληψη του κύκλου (Robson, 2007: 258). Το να κάνεις έρευνα δράση σημαίνει να σχεδιάζεις, να δρας, να παρατηρείς και να στοχάζεσαι πιο προσεκτικά, πιο συστηματικά και πιο αυστηρά απ' ότι κάποιος κάνει στην καθημερινή του ζωή (Kemmin, McTaggart, 1992: 10).

3.1. Το δείγμα της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη με τους 15 μαθητές της Τετάρτης Τάξης του 5^{ου} Δημοτικού Σχολείου Πόλεως Ρόδου, κατά το σχολικό έτος 2009-2010. Στη γραφική παράσταση Α1, παρουσιάζεται η κατανομή των συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος κατά φύλο. Από τους 15 μαθητές, οι 6 είναι αγόρια (ή ποσοστό 40%) και οι υπόλοιποι 9 είναι κορίτσια (ή ποσοστό 60%).

Γραφική παράσταση Α1

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος με βάση το φύλο



3.2. Διαδικασία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις:

Κατά την πρώτη φάση οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα φύλλο αξιολόγησης με στόχο την ανίχνευση των αντιλήψεών τους για την έννοια του πολιτισμού και της πολιτιστικής κληρονομιάς. Το φύλλο αξιολόγησης, το οποίο ακολουθεί παρακάτω, κατασκευάστηκε με γνώμονα τα χαρακτηριστικά, την ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο των μαθητών και αποτελείται από δύο ερωτήσεις κλειστού τύπου πολλαπλών επιλογών.

Φύλλο Αξιολόγησης

1. Τι νομίζετε ότι είναι ο πολιτισμός;

(Σημείωσε για καθεμιά από τις παρακάτω απόψεις ξεχωριστά τη γνώμη σου, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι.)

Με την άποψη αυτή συμφωνώ:

Ο πολιτισμός είναι:	Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Ελάχιστα	Καθόλου	Δεν ξέρω δεν απαντώ
Η γλώσσα.						
Οι τέχνες.						
Η θρησκεία.						

Η παράδοση.						
Η τεχνολογία.						
Η επιστήμη.						

2. Τι πιστεύετε ότι είναι η πολιτιστική κληρονομιά ;

(Μπορείτε να σημειώσετε με ✓ περισσότερες από μια απαντήσεις)

- αρχαία μνημεία,
- ιστορικά σπίτια,
- ήθη και έθιμα,
- παραδοσιακά αθλήματα,
- έργα τέχνης, όπως γλυπτά και πίνακες ζωγραφικής,
- δάση,
- δρόμοι,
- σταθμοί παραγωγής ηλεκτρικού ρεύματος,
- μουσική και τραγούδια,
- γεωργικά εργαλεία.

Στη δεύτερη φάση, η οποία σχετίζεται με τη διδακτική μας παρέμβαση, εφαρμόστηκε το μοντέλο της «κατάκτησης εννοιών», προκειμένου να διδαχθούν οι έννοιες του πολιτισμού και της πολιτιστικής κληρονομιάς. Η δόμηση του μοντέλου διδασκαλίας υλοποιήθηκε σε τρία στάδια: το πρώτο στάδιο περιελάμβανε την παρουσίαση των δεδομένων στους μαθητές και την αναγνώριση της έννοιας. Οι μαθητές σύγκριναν τις ιδιότητες στα θετικά και τα αρνητικά παραδείγματα αναφορικά με την έννοια του πολιτισμού – πολιτιστικής κληρονομιάς. Στο δεύτερο στάδιο, οι υποθέσεις των μαθητών επιβεβαιώνονται, οι μαθητές δίνουν νέα παραδείγματα και πραγματοποιείται ο έλεγχος της κατανόησης της έννοιας. Στο τρίτο στάδιο, οι μαθητές περιγράφουν τις σκέψεις τους και αναλύουν τις στρατηγικές με βάση τις οποίες κατανόησαν τις έννοιες.

Για την πληρέστερη εφαρμογή και τη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων του μοντέλου υλοποιήθηκαν περαιτέρω δραστηριότητες, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κατανόηση και την αντιμετώπιση των πολιτιστικών ζητημάτων (Ν.Α.Α.Ε.Ε., 1999). Ενδεικτικά, συζητήθηκε πώς το περιβάλλον γίνεται αντιληπτό διαφορετικά από άλλες κουλτούρες και πώς αυτές οι διαφορετικές οπτικές μπορεί να επηρεάσουν τις αντιλήψεις των ατόμων, πώς οι νέες τεχνολογίες μπορούν να αλλάξουν τις πολιτιστικές αντιλήψεις και την κοινωνική συμπεριφορά, πώς η

τεχνολογία μεταφορών κι επικοινωνιών βοηθά, ή έχει βοηθήσει, την εξάπλωση πολιτιστικών αξιών και προτύπων συμπεριφοράς.

Στη συνέχεια οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους και μέσω αυτής να δώσουν μορφή σε υλικά και σε ιδέες, υπό τη θεώρηση ότι στη διαδικασία της γνώσης εμπλέκονται και αισθητικά στοιχεία, τα οποία όμως δε φαίνονται γιατί *«η γνώση θεωρείται από τους περισσότερους ανθρώπους της κουλτούρας μας σαν κάτι το οποίο κάποιος το βρίσκει και όχι σαν κάτι το οποίο το φτιάχνει»*. Ειδικότερα, ο αισθητικός τρόπος σκέψης, για τον οποίο μιλά ο Eisner, είναι υπεύθυνος για το μετασχηματισμό της φαντασίας ενός ατόμου σε μια μορφή, την οποία μπορούν να μοιραστούν και άλλα άτομα (Χατζηγεωργίου, 2004: 384-385).

Τα παιδιά, λοιπόν, μοιράστηκαν ιδέες, δημιούργησαν παραστάσεις και τις συνέδεσαν συνειρμικά, μετέτρεψαν τις εμπειρίες τους σε εικόνες, φαντάστηκαν άγνωστα στοιχεία και τα συνταίριαξαν σε μία νέα εικόνα προσωπική. Αυτή η εικόνα, η οποία είναι καθαρά ατομικό δημιούργημα, αποτελεί ένα προϊόν γνώσης που το παιδί θα το αφομοιώσει και δε θα το ξεχάσει ποτέ.

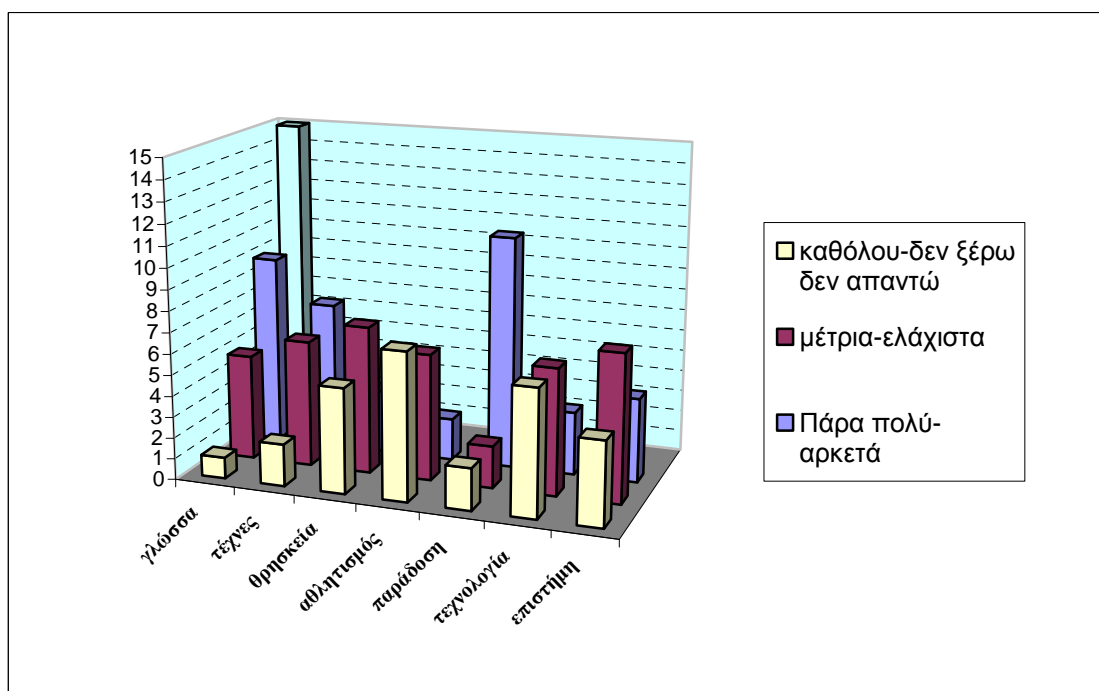
Η τρίτη φάση της έρευνας υλοποιήθηκε μετά τη διδακτική μας παρέμβαση και σχετίζεται με τη μέτρηση του βαθμού κατανόησης των σχετικών εννοιών από τους μαθητές. Ως εργαλεία για τη μέτρηση χρησιμοποιήθηκαν το αρχικό φύλλο αξιολόγησης και καλλιτεχνικές δημιουργίες - πολιτιστικά προϊόντα των παιδιών. Σε ό,τι αφορά το φύλλο αξιολόγησης, έγινε συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων, ομαδοποίηση των απαντήσεων των παιδιών, καταχώρηση σε βάση δεδομένων (Excel) και σύγκριση των δύο μετρήσεων.

4. Παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στην παρούσα ενότητα παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας σύμφωνα με την πρώτη και δεύτερη φάση συμπλήρωσης των ερωτήσεων του φύλλου αξιολόγησης. Για την καλύτερη παρουσίαση των αποτελεσμάτων, οι απαντήσεις των παιδιών ομαδοποιήθηκαν στις παρακάτω τρεις κατηγορίες: «καθόλου – δεν ξέρω, δεν απαντώ», «μέτρια – ελάχιστα», «πάρα πολύ – αρκετά».

Γραφική παράσταση Ι

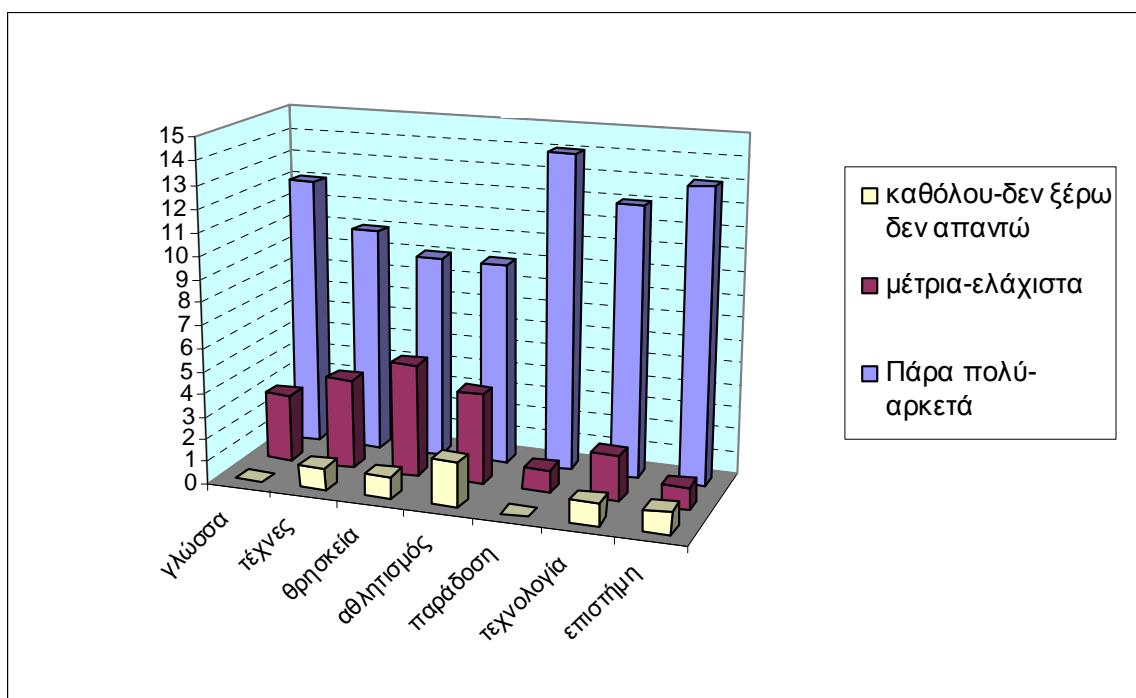
Κατανομή των μαθητών του δείγματος με βάση την ερμηνεία τους για την έννοια του πολιτισμού, πριν από τη διδακτική παρέμβαση



Στη γραφική παράσταση Ι εμφανίζεται η κατανομή σχετικών συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος, ανάλογα με την ερμηνεία τους για την έννοια του πολιτισμού, πριν από τη διδακτική παρέμβαση. Από το ύψος των τιμών των ράβδων του ιστογράμματος, διαπιστώνεται αρχικά η δυσκολία των μαθητών του δείγματος να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου φύλλου αξιολόγησης. Οι περισσότεροι μαθητές αντιλαμβάνονται ως πολιτισμό μόνο τη γλώσσα, τις τέχνες και την παράδοση.

Γραφική παράσταση II

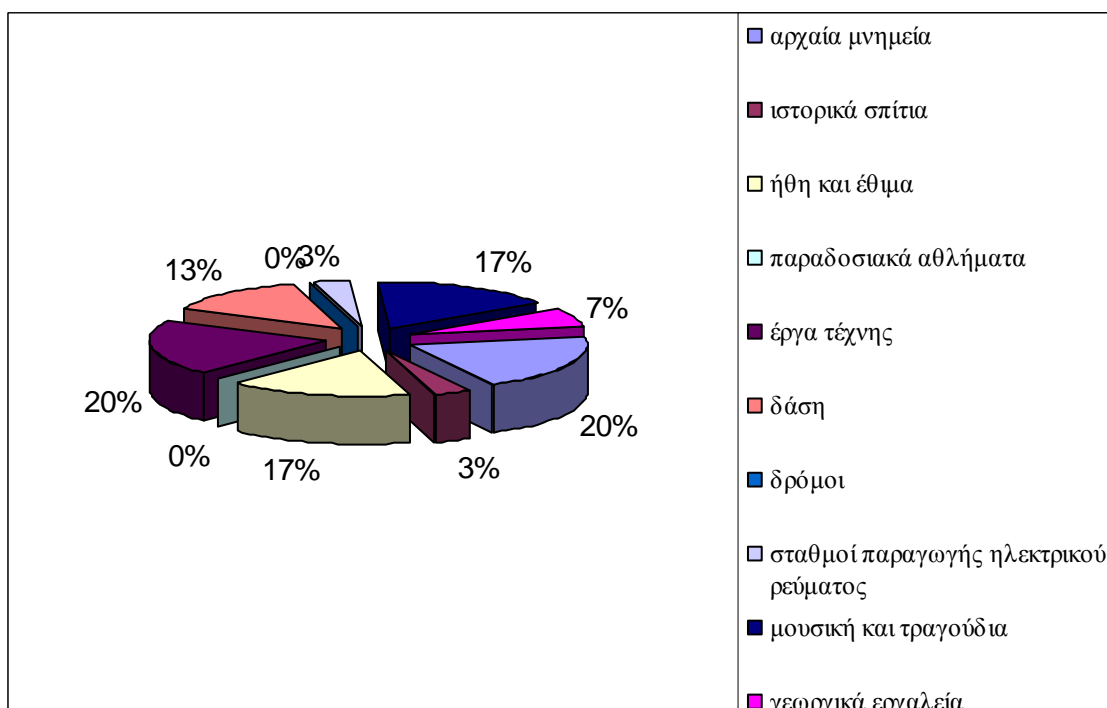
Κατανομή των μαθητών του δείγματος με βάση την ερμηνεία τους για την έννοια του πολιτισμού, μετά από τη διδακτική παρέμβαση



Στη γραφική παράσταση II εμφανίζεται η κατανομή σχετικών συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος, ανάλογα με την ερμηνεία τους για την έννοια του πολιτισμού, μετά από τη διδακτική παρέμβαση. Από το ύψος των τιμών των ράβδων του ιστογράμματος, διαπιστώνεται η κατακόρυφη πτώση του ποσοστού των απαντήσεων της τρίτης κλίμακας (καθόλου-δεν ξέρω, δεν απαντώ) με ταυτόχρονη αύξηση των ποσοστών της πρώτης κλίμακας (πάρα πολύ-αρκετά) στη συμμετοχή των επιμέρους θεμάτων που συνθέτουν την έννοια του πολιτισμού. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι οι μαθητές κατανόησαν τελικά ότι πολιτισμός είναι ο συνολικός τρόπος ζωής μιας κοινωνίας -η θρησκεία, οι μύθοι, η τέχνη, η τεχνολογία, τα αθλήματα και όλη η υπόλοιπη συστηματική γνώση που μεταδίδεται από γενιά σε γενιά (Wilson, 1999: 200-201).

Γραφική παράσταση III

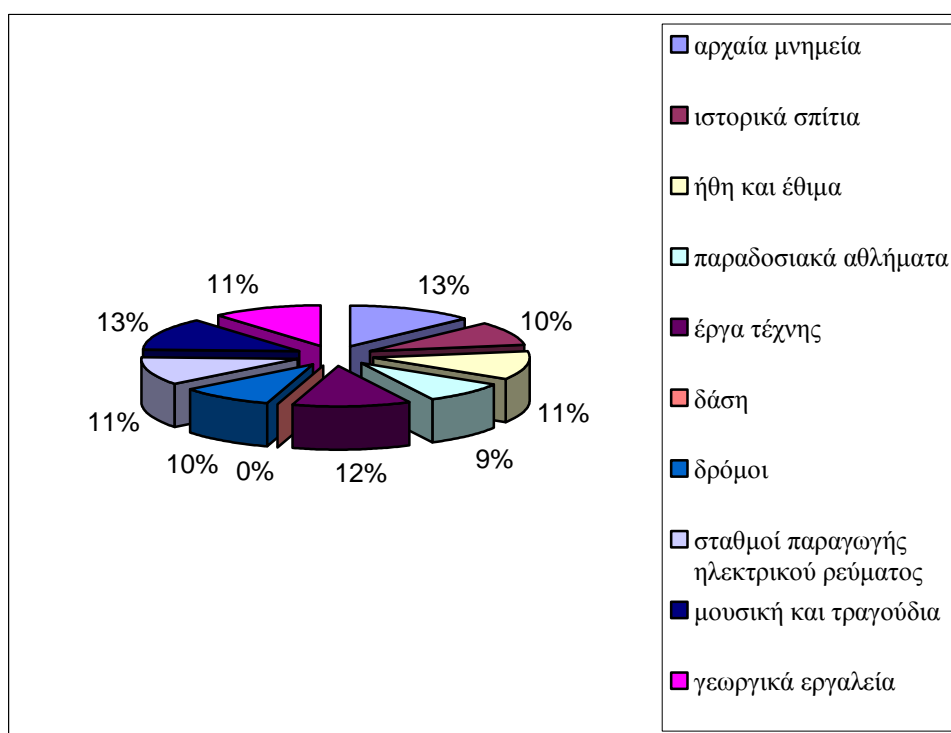
Κατανομή των μαθητών του δείγματος με βάση την ερμηνεία τους για την έννοια της πολιτιστικής κληρονομιάς, πριν από τη διδακτική παρέμβαση



Στη γραφική παράσταση III απεικονίζεται η κατανομή σχετικών συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος, ανάλογα με την ερμηνεία τους για την έννοια της πολιτιστικής κληρονομιάς, πριν από τη διδακτική παρέμβαση. Από τα δεδομένα της γραφικής παράστασης διαπιστώνεται ότι στην πολυπληθέστερη κατηγορία αντιστοιχεί η ερμηνεία της πολιτιστικής κληρονομιάς ως αρχαία μνημεία και έργα τέχνης με 12 απαντήσεις (ή ποσοστό 20%). Το μηδενικό ή χαμηλό ποσοστό στα παραδοσιακά αθλήματα, στους δρόμους και στους σταθμούς ηλεκτρικής ενέργειας επιβεβαιώνει με συνοπτικό τρόπο την αδυναμία των μαθητών του δείγματος να αντιληφθούν την έννοια της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Γραφική παράσταση IV

Κατανομή των μαθητών του δείγματος με βάση την ερμηνεία τους για την έννοια της πολιτιστικής κληρονομιάς, μετά από τη διδακτική παρέμβαση

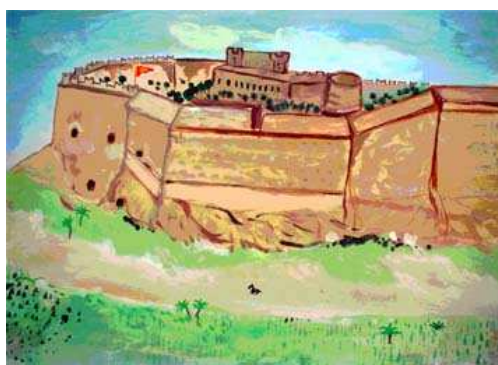


Στη γραφική παράσταση IV απεικονίζεται η κατανομή σχετικών συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος, ανάλογα με την ερμηνεία τους για την έννοια της πολιτιστικής κληρονομιάς, μετά από τη διδακτική παρέμβαση. Από τις τιμές των σχετικών συχνοτήτων στη γραφική παράσταση IV, διαπιστώνεται ότι μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης κυριαρχούν σχεδόν όλες οι επιλογές στις απαντήσεις των παιδιών.

Με βάση τη γραφική παράσταση συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι μαθητές κατανόησαν ότι η Πολιτιστική κληρονομιά μπορεί να ιδωθεί σαν ένας συνεχής τρόπος ζωής, συμπεριφορών, στάσεων, υλικού που παραμένει, κομμάτι της ιστορίας και διατηρείται με τη βοήθεια της επαγρύπνησης που διαχέεται σε μια συγκεκριμένη κοινότητα ανθρώπων (Simandiraki, 2006). Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο όρος «κληρονομιά» συνίσταται από τη φυσική και την ανθρωπογενή κληρονομιά.

Κατανόησαν ότι η ανθρωπογενής κληρονομιά περιλαμβάνει δύο κατηγορίες, την κληρονομιά των αντικειμένων και την κληρονομιά των ιδεών. Παρά το γεγονός ότι και οι δύο έχουν αφετηρία τον άνθρωπο, οι κατηγορίες αυτές ορίζουν δύο διαφορετικούς κόσμους: τον πραγματικό, χειροπιαστό κόσμο των αντικειμένων και τον άυλο κόσμο των ιδεών. Η κληρονομιά των αντικειμένων συμπεριλαμβάνει τα κλασικά έργα τέχνης, τα ιστορικά τεκμήρια και τα τεκμήρια δεξιοτήτων - τεχνικών. Όσον αφορά την κληρονομιά των ιδεών, διακρίνουμε τα ήθη και τα έθιμα, τη φιλοσοφία, τις επιστήμες και την τεχνολογία (Κόκκινος, 2004).

Ως εργαλείο μέτρησης του βαθμού κατανόησης των εννοιών πολιτισμός – πολιτιστική κληρονομιά χρησιμοποιήθηκαν τα έργα των παιδιών, τα οποία αποκαλύπτουν πολλά αισθητικά στοιχεία μέσω του μετασχηματισμού της φαντασίας τους. Ενδεικτικές καλλιτεχνικές δημιουργίες – πολιτιστικά προϊόντα των παιδιών παρουσιάζονται παρακάτω (Εικόνες 1, 2, 3).



Εικόνα 1. Μεσαιωνική πόλη της Ρόδου



Εικόνα 2. Παραδοσιακή ενδυμασία



Εικόνα 3. Πολιτιστικό προϊόν

5. Συμπερασματικές κρίσεις

Ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με δραστηριότητες που κινητοποιούν γνωστικές δεξιότητες προάγει τις επιδόσεις των μαθητών στις βασικές γνωστικές λειτουργίες, όπως η κατανόηση εννοιών. Μέσα από τις διαδικασίες επεξεργασίας που κινητοποιούν οι γνωστικές δεξιότητες, ο μαθητής οριστικοποιεί τη γνώση, αφού μόνο μέσα από αυτή σχηματίζει έννοιες, κρίσεις, γενικεύσεις και σχήματα, αλλά ταυτόχρονα μαθαίνει και πώς να μαθαίνει, ικανότητα που του επιτρέπει να αντιμετωπίζει αυτόνομα νέες καταστάσεις.

Οι στρατηγικές κατάκτησης εννοιών μπορούν να επιτύχουν αρκετούς από τους διδακτικούς στόχους των γνωστικών αντικειμένων. Στα διδακτικά και μορφωτικά τους αποτελέσματα συγκαταλέγονται η εξάσκηση στον επαγωγικό συλλογισμό και οι ευκαιρίες για επαναπροσδιορισμό των στρατηγικών κατασκευής εννοιών από τους μαθητές. Ειδικότερα με τις αφηρημένες έννοιες, οι στρατηγικές καλλιεργούν την επίγνωση των εναλλακτικών οπτικών καθώς και την ανεκτικότητα απέναντι στο διαφορούμενο.

Από την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων φαίνεται η αποτελεσματικότητα του μοντέλου της κατάκτησης εννοιών, αφού οι μαθητές αντιλαμβάνονται πλέον ως πολιτιστική κληρονομιά όχι μόνο τα αρχαία μνημεία και την τέχνη αλλά ενδεικτικά την επιστήμη και τον αθλητισμό. Κατανόησαν ότι η έννοια του πολιτισμού εμπεριέχει όλα όσα πηγάζουν από την ανθρώπινη συμπεριφορά και πώς η πολιτιστική κληρονομιά συνδέει μια κοινωνία με το παρελθόν της. Κι ενώ αρχικά υπήρχε σύγχυση ως προς τον ορισμό του πολιτισμού και της κληρονομιάς, γιατί πράγματι, οι ορισμοί του Πολιτισμού συχνά εμπεριέχουν τη λέξη Κληρονομιά και το αντίστροφο, οι ορισμοί επαναδιατυπώθηκαν σύμφωνα με τις βασικές τους ιδιότητες: ο Πολιτισμός να υποδηλώνει τον τρόπο ζωής, ενώ η πολιτιστική κληρονομιά να αναφέρεται σε κάτι που μπορεί να περαστεί από τη μια γενιά στην επόμενη.

Παράλληλα, η πολιτιστική κληρονομιά αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για τα παιδιά και δυναμική αφετηρία προς τη δημιουργία πολιτιστικών προϊόντων με ταυτότητα, αισθητική ποιότητα, τα οποία ανταποκρίνονται στην αντίληψη της σύγχρονης καλλιτεχνικής δημιουργίας.

Προτείνεται, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να δημιουργούν ένα περιβάλλον, το οποίο θα ενθαρρύνει στη συνειδητοποίηση των τρόπων με των οποίων σκεφτόμαστε και τις διαδικασίες που ακολουθούνται. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν ήδη κατακτήσει κάποιες μεταγνωστικές στρατηγικές, μπορούν να πειραματιστούν με νέους τρόπους

αντίληψης και αντιμετώπισης καταστάσεων, καθώς και να καθοδηγήσουν τους μαθητές στη συζήτηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν στην τάξη, έτσι ώστε να τους βοηθήσουν να αναγνωρίσουν το δικό τους τρόπο σκέψης. Ο μαθητής ενθαρρύνεται στη μέγιστη αξιοποίηση των ικανοτήτων του και στον έλεγχο των επιδόσεων του που προκύπτει από τη συνεργατική διαδικασία στην τάξη, με την προϋπόθεση ότι δε διστάζει να εκφραστεί και να προτείνει εναλλακτικές υποθέσεις για τον προσδιορισμό της εκάστοτε έννοιας. Μέσα από τη συνεργασία εκπαιδευτικού – μαθητή θα ενισχυθεί η μεταγνωστική ικανότητα, η οποία συμβάλλει στην κατανόηση της λογικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

A. Ξενόγλωσση

Kemmin, S. and McTaggart, R., (1992). *The Action Research Planner* (third edition). Geelong, Vic: Deakin University Press.

Marzano, R.J., Brandt, R.S., Hughes, C.S., Jones, B.F., Presseisen, B.Z., Rankin, S.C., & Suhor, C., (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

North American Association for Environmental Education (N.A.A.E.E.), (1999). *Excellence in Environmental Education - Guidelines for Learning* (K - 12). NAAEE, 2000, NW - Suite 540, Washington, DC 20036, USA.

Simandiraki, A., (2006). International Education and Cultural Heritage. Alliance or Antagonism? *Journal of Research in International Education*. 5 (1), 35-56

B. Ξενόγλωσση μεταφρασμένη

Bertrand Y., (1999). *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες*. Γ΄ Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cohen L., Manion L. & Morrison K., (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μτφρ.: Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jacobsen D., Eggen P., Kauchak D., (2009). *Μέθοδοι Διδασκαλίας*. Ενίσχυση της Μάθησης των παιδιών από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο. Επιστημονική

Επιμέλεια - Εισαγωγή: Μ. Σακελλαρίου, Μ. Κόνσολας. Μετάφραση: Ρ. Λαμπρέλλη. Αθήνα: Ατραπός.

Joyce B., Weil M., Calhoun E., (2009). Διδακτική Μεθοδολογία. Διδακτικά Μοντέλα.

Μτφρ.: Ν. Κουβαράκου. Επιμέλεια: Κ. Κασσιμάτη. Αθήνα: Ίων.

Robson C., (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Επιστ. Επιμ.: Κ.

Μιχαλοπούλου. Μτφρ.: Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού. Αθήνα: Gutenberg

Wilson, E.O., (1999). *Σύναμμα: Η Ενότητα της Γνώσης*. Μτφρ.: Σφενδουράκης Σπ.

Αθήνα: Σύναμμα

Γ. Ελληνική

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ., (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία*. Τόμος Α': Μάθηση.

Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κόκκινος, Χ., (2004). *Η τεχνολογία συνδρομητής του πολιτισμού; Η πολιτιστική*

κληρονομιά και το πλαίσιο προστασίας της. Αθήνα: Παπαζήση

Κολιάδης, Ε., (1995). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Τόμος Β.

Κοινωνικογνωστικές θεωρίες. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ματσαγγούρας, Η., (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική*

Πράξη. 5η Έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.

Παπάς Α., (1987). *Μαθητοκεντρική Διδασκαλία*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.

Τριλιανός, Θ., (1997). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα.

Χατζηγεωργίου Γ., (2004). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.