

Η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος ως κινήτρου μάθησης: προσαρμογή του μοντέλου των HIDI-RENNINGER στη διδασκαλία της Οικιακής Οικονομίας

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα

Εισαγωγή: Το θεωρητικό πλαίσιο του ενδιαφέροντος ως κινήτρου μάθησης

Στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής τα κίνητρα μάθησης προσδιορίζονται ως ενισχύσεις προερχόμενες από το εξωτερικό περιβάλλον ή από εσωτερικές τάσεις-προδιαθέσεις του μαθητή (Panksepp, 2003· Κολιάδης, 2002) που τον ωθούν σε ενασχόληση με γνωστικά ερεθίσματα, προκειμένου να αποκομίσει συναισθηματική ικανοποίηση από την επαφή του με αυτά (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Τα κίνητρα κατευθύνουν θετικά ή αρνητικά το άτομο προς τη 'μάθηση', την επίτευξη, δηλαδή, συγκεκριμένων στόχων μέσα από τους οποίους το άτομο αποκτά γνώσεις και δεξιότητες που ενισχύουν την προσωπική ανάπτυξή του, την ένταξή του στο περιβάλλον και, τελικά, τη μεταβολή της προσωπικότητάς του (Βάμβουκας, 2007· Καψάλης, 2007· Πυργιωτάκης, 2000).

Με έμφαση, ειδικότερα, στη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή έχουν διατυπωθεί θεωρίες κινήτρων μάθησης (Child, 2004· Φλουρής, 2005), στις οποίες ως κεντρικός μοχλός ανάπτυξης της διαδικασίας μάθησης νοείται το 'ενδιαφέρον'. Το 'ενδιαφέρον' συνιστά το ισχυρότερο, ίσως, κίνητρο που ωθεί το μαθητή να εμπλακεί στη μαθησιακή διαδικασία και να προσπελάσει συνολικά ή εν μέρει κάποια γνωστικά αντικείμενα, με τα οποία έρχεται σε επαφή κατά τη διάρκεια μιας συστηματικής διδακτικής πράξης η οποία επιτρέπει την πρωτοβουλία, τον πειραματισμό και τη διερευνητική ανακάλυψη (Κογκούλης, 2005· Τριλιανός, 2002).

Μολονότι έχει διακριβωθεί ερευνητικά ότι το 'ενδιαφέρον' σε κάποιους μαθητές ενυπάρχει σε πολύ υψηλό βαθμό ως γενετική προδιάθεση (Davidson, 2000), θεωρείται βέβαιο ότι η παρουσία του επηρεάζεται πάντοτε από το περιβάλλον και τη θετική προδιάθεση του μαθητή απέναντι σε κάποιο συγκεκριμένο γνωστικό ερέθισμα που προσελκύει κάθε φορά την προσοχή του μαθητή (Pollard, 2005). Επίσης, έχει ερευνητικά υποστηριχθεί ότι το ενδιαφέρον ενεργοποιείται πάντοτε εξαιτίας κάποιου ερεθίσματος που θα θέσει σε κίνηση ένα μηχανισμό ανταπόκρισης στο ερέθισμα και ικανοποίησης του

ενδιαφέροντος που δημιουργήθηκε (Flowerday & Schraw, 2003). Και αντίστροφα, όταν ένα περιβάλλον μάθησης υποστηρίζει ολοκληρωμένα (μαθησιακά, κοινωνικά, ψυχοσυναισθηματικά) τους μαθητές που δέχονται τα ερεθίσματα, η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος εκδηλώνεται ακόμη και σε μαθητές τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα χαρακτήριζαν ως απόλυτα αδιάφορους (Violet & Järvelä, 2001). Γι' αυτόν άλλωστε το λόγο θεωρείται απαραίτητη η παροχή των ερεθισμάτων που είτε θα δημιουργήσουν το 'ενδιαφέρον' σε όσους μαθητές δεν το διαθέτουν, είτε θα ενεργοποιήσουν τη γενετική προδιάθεση του ενδιαφέροντος σε όσους μαθητές ήδη τη διαθέτουν (Chalmers, 2001· Ευθυμίου & Ζησοπούλου, 2004).

Ανάλογα δε με τη στάση που κάθε μαθητής θα κρατήσει απέναντι σε ένα ερέθισμα που προσελκύει την προσοχή του, το 'ενδιαφέρον' μπορεί να χαρακτηριστεί είτε ως 'καταστασιακό', δηλαδή επιφανειακό και περιορισμένο ως προς τη χρονική διάρκεια και την έντασή του, είτε ως 'ατομικό', δηλαδή προσωπικό, εσωτερικό που οδηγεί σε κινητοποίηση νοητικών και συναισθηματικών μηχανισμών που επηρεάζουν σε βάθος και μακροπρόθεσμα τις δράσεις και την προσωπικότητα του μαθητή (Schraw & Lehman, 2001).

Επειδή, πάντως, το 'ενδιαφέρον' (ατομικό και καταστασιακό) θεωρείται ως εξαιρετικά αποτελεσματικό κίνητρο μάθησης, η σύγχρονη μαθησιακή πράξη στρέφεται προς αυτό (Gilbert, 2002· Νημά & Καψάλης, 2002), προκειμένου να αναζητήσει προϋποθέσεις, μέσα και μεθόδους έγερσής του, ενώ, παράλληλα, νοεί συχνά το 'ενδιαφέρον' ως (αυτο)σκοπό της διδακτικής διαδικασίας, δεδομένου ότι μπορεί να οδηγήσει σε αυτοενεργοποίηση, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που βοηθούν στην ικανοποίησή του, στην αλλαγή προτεραιοτήτων, στην επιλογή και ανάπτυξη νέων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, στην αναδιαμόρφωση της πραγματικότητας του ατόμου, με πολλαπλά αποτελέσματα για το παρόν και το μέλλον του (Boekaerts et al., 2000· Ζάγκου, 2001).

1. Το μοντέλο ανάπτυξης του ενδιαφέροντος των S. Hidi και K. A. Renninger

Στις ερευνητικές επιστημονικές προτάσεις σχετικά με την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος κατά τη διάρκεια της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας ιδιαίτερη θέση κατέχει το 'Μοντέλο των τεσσάρων φάσεων ανάπτυξης του ενδιαφέροντος' (Four-phase model of interest development), που διαμορφώθηκε και προτάθηκε από τις Suzanne Hidi και K. Ann Renninger (2006). Το μοντέλο αυτό προσδιόρισε με μεγάλη σαφήνεια τα θεμελιώδη βήματα της έγερσης του ενδιαφέροντος, λαμβάνοντας ισομερώς υπόψη του τόσο τις ψυχολογικές όσο και τις κοινωνικές συνιστώσες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν καθοριστικά το 'ενδιαφέρον' ως κίνητρο μάθησης. Σύμφωνα με το

μοντέλο αυτό, του οποίου οι τέσσερις φάσεις θα παρουσιαστούν στην επόμενη ενότητα, η συναισθηματική προδιάθεση, οι προγενέστερες γνώσεις και η αντίληψη της σημαντικότητάς τους, οι ατομικές εμπειρίες, ο χαρακτήρας, η αυτοαντίληψη, η διάθεση προσπάθειας και τα κληρονομικά χαρακτηριστικά των μαθητών μπορεί να διαφοροποιούν την ένταση και την ποιότητα του ενδιαφέροντος που αυτοί αναπτύσσουν για κάποιο ερέθισμα μάθησης, με αποτέλεσμα αυτό το ενδιαφέρον σε άλλους μαθητές να αναπτύσσεται και να εξελίσσεται από τη μία φάση στην επόμενη, ώστε να οδηγεί σε ολοκληρωμένη μάθηση, ενώ σε άλλους να ατονεί, να υποχωρεί ή και να εξαφανίζεται πλήρως (Boscolo & Hidi, 2006). Η υποστήριξη του ενδιαφέροντος από τον παιδαγωγό με συστηματική παροχή συμπληρωματικών παρωθητικών ερεθισμάτων θα συντελέσει στην ολοκλήρωση κάθε φάσης της ανάπτυξης του ενδιαφέροντος και στη μετάβαση στην επόμενη φάση, μέχρις ότου, στο τελικό στάδιο, το ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο κάθε φορά θέμα να ενσωματωθεί στην προσωπικότητα του μαθητή και να τον οδηγεί σε αυτόβουλη πλέον συμπεριφορά μάθησης (Κοσσυβάκη, 2003· Moon, 2004). Αυτή η αναγνώριση του καθοριστικού ρόλου της παιδαγωγικής παρέμβασης με συγκεκριμένες για κάθε φάση προτεινόμενες δράσεις (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002) αποτελεί και το σημαντικότερο χαρακτηριστικό του μοντέλου αυτού, που το διαφοροποιεί από άλλες ερευνητικές προτάσεις σχετικές με το θέμα της έγερσης και ενίσχυσης του ενδιαφέροντος ως κινήτρου μάθησης.

Η σαφής και ερευνητικά τεκμηριωμένη φυσιογνωμία του μοντέλου των Hidi και Renninger το καθιστά, σε μεγάλο βαθμό, κατάλληλο για την υποβοήθηση της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας στο ελληνικό σχολείο, στο οποίο η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος θεωρείται ότι ενισχύει καθοριστικά τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης και, κατά συνέπεια, υπηρετεί τους θεμελιώδεις στόχους της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2000). Η προσαρμογή, μάλιστα, του μοντέλου αυτού σε διδακτικά αντικείμενα, όπως της Σύγχρονης Οικιακής Οικονομίας, που διδάσκεται στο Γυμνάσιο, μπορεί να αναδείξει τις πολύμορφες δυναμικές των λεγόμενων διεπιστημονικών αντικειμένων, στα οποία η γνώση προσεγγίζεται διερευνητικά, ομαδοσυνεργατικά και βιωματικά, ενώ η στόχευσή τους εκφεύγει των τοποχρονικών ορίων της σχολικής τάξης και επεκτείνεται στο περιβάλλον στο οποίο διαβίει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Ξωχέλλης, 2003).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η προσαρμογή του 'Μοντέλου των τεσσάρων φάσεων ανάπτυξης του ενδιαφέροντος' στο διδακτικό αντικείμενο της Οικιακής Οικονομίας, και, ειδικότερα, στη θεματική ενότητα που αναφέρεται στην οικολογική κρίση, η οποία αντιμετωπίζεται, υπό την ευρύτερη έννοια της, ως πρόβλημα κοινωνικό και αξιακό (Αμπελιώτης κ.ά., 2010· Φύκαρης, 2006). Η ενότητα αυτή επιλέχθηκε λόγω της πολυθεματικής διάστασής της αλλά και της ιδιαίτερης σημασίας που αποδίδεται τα τελευταία

χρόνια στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση των μαθητών από τους σχεδιαστές των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων πολλών διδακτικών αντικειμένων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

2. Οι φάσεις ανάπτυξης του ενδιαφέροντος στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας

Σύμφωνα με το μοντέλο των Hidi και Renninger, το ενδιαφέρον, ως κίνητρο μάθησης αναπτύσσεται σε τέσσερις φάσεις: την ενεργοποίηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος, τη διατήρηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος, την ανάδυση του ατομικού ενδιαφέροντος και την πλήρη ανάπτυξη του ατομικού ενδιαφέροντος.

Όσον αφορά στο διδακτικό αντικείμενο της Οικιακής Οικονομίας, η ολοκλήρωση κάθε μίας από τις παραπάνω φάσεις προϋποθέτει την αποτελεσματική παρέμβαση του καθηγητή, ο οποίος θα σχεδιάσει τα ερεθίσματα και θα εμπλέξει ομαδοσυνεργατικά τους μαθητές του σε διαδικασίες βιωματικές και ανακαλυπτικές (Πέτρου & Αγγελίδης, 2006). Ως στόχος της διδακτικής διαδικασίας προσδιορίζεται η ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών, όπως αυτή θα εκφράζεται με την ανάληψη ώριμης κοινωνικής ευαισθητοποίησης και δραστηριοποίησης, η οποία δυνητικά θα μπορεί να οδηγήσει σε αναδιαμόρφωση του αξιακού συστήματος του μαθητή και περισσότερο μακροπρόθεσμη ή και μόνιμη μεταβολή της συμπεριφοράς του (Κουτρούμπα, 2004).

2.1. Φάση I: Ενεργοποίηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος

Με δεδομένο ότι για την πρώιμη ενεργοποίηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος απαιτούνται ιδιότυπα ερεθίσματα που θα λειτουργήσουν ως έναυσμα για την πρόκληση βραχυπρόθεσμων γνωστικών και συναισθηματικών μεταβολών, ο καθηγητής της Οικιακής Οικονομίας επιλέγει, ως μέσο παράθησης, υλικό με χαρακτηριστικά αντισυμβατικά, τα οποία θα διεγείρουν την προσοχή του μαθητή (Βασιλαράκης, 2008· Κουλαϊδής, 2007· Πατεράκης, 2005). Τα λογοτεχνικά κείμενα και η κινηματογραφική ταινία που καταγράφονται στον Πίνακα 1 εμφανίζουν μη αναμενόμενα για το μαθητή χαρακτηριστικά: τα κείμενα του ινδιάνου Σιάτλ και του φύλαρχου Τουιαβί παρουσιάζουν το αξιακό σύστημα του δυτικού ανθρώπου από την οπτική γωνία των τεχνολογικά 'απολίτιστων' λαών, το κείμενο του θρησκευόμενου Παπαδιαμάντη αναλύει το χαρακτήρα μιας κατά συρροή δολοφόνου, που κερδίζει, χωρίς να είναι αναμενόμενο, τη συμπάθεια του αναγνώστη, ενώ, τέλος, η ταινία του Τσάπλιν περιέχει συμβολισμούς που, μολονότι δεν μπορούσαν να κατανοηθούν στην εποχή του (1936), γίνονται, λόγω της 'προφητικότητάς' τους, απόλυτα κατανοητοί από τον θεατή του 21ου αιώνα (Γαλανόπουλος, 2007).

Πίνακας 1.

Ενεργοποίηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος

ΦΑΣΗ I: ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΚΑΤΑΣΤΑΣΙΑΚΟΥ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ

Τεχνική παρώθησης		Μέσα παρώθησης - Διδακτικές Δράσεις
Παροχή υλικού πληροφόρησης με αντισυμβατικά χαρακτηριστικά	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΔΙΗΓΗΜΑΤΩΝ-ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΚΙΝΗΜΑ-ΤΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΤΑΙΝΙΑΣ	- Chief Seattle, <i>Ένα παλιό μήνυμα για το σύγχρονο κόσμο</i>, μετάφρ. Ζ. Λορεντζάτου, ΤΟ ΒΗΜΑ, 16-1-1977. - Erich Scheurmann, <i>Ο Παπαλιάνγκι: Οι λόγοι του φύλαρχου Τουιαβί απ' το νησί Τιαβέα του Νότιου Ειρηνικού</i>, μετάφρ. Κ. Λιάππη & Δ. Δασκόπουλου, Εκδόσεις Ύψιλον, Αθήνα 1988. - Charlie Chaplin, <i>Μοντέρνοι Καιροί [Modern Times]</i>, United Artists, 1936. - Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, <i>Η φόνισσα</i>, Κριτική έκδοση Ν.Δ. Τριανταφυλλόπουλου, τόμ. ΙΙΙ, Εκδόσεις Εστίας, Αθήνα 1989, σ. 417-520.
Προσδιορισμός στοιχείων [ΠΣ] Ανάλυση-Ερμηνεία [ΑΕΣ] Αξιολόγηση [ΑΣ]	ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΟΜΑΔΩΝ	[ΠΣ₁]: Εντοπίστε τα σημεία του λόγου του ινδιάνου Σιάτλ, στα οποία φαίνεται η σχέση των ερυθρόδερμων με το φυσικό περιβάλλον. [ΑΕΣ₁]: Αναλύστε και ερμηνεύστε το περιεχόμενο του όρου 'άγριος', έτσι όπως τον χρησιμοποιεί ο ινδιάνος Σιάτλ. [ΑΣ₁]: Αξιολογήστε τις προβλέψεις του ινδιάνου Σιάτλ για την εξέλιξη του οικολογικού προβλήματος και τις επιπτώσεις του στη ζωή του σύγχρονου δυτικού ανθρώπου. [ΠΣ₂]: Εντοπίστε τα στοιχεία της ζωής του δυτικού ανθρώπου, τα οποία ειρωνεύεται ο φύλαρχος Τουιαβί. [ΑΕΣ₂]: Ερμηνεύστε την ειρωνική στάση του φύλαρχου Τουιαβί απέναντι στις αξίες του δυτικού ανθρώπου. [ΑΣ₂]: Αξιολογήστε την πρακτική σημασία (ρεαλιστικότητα) των συμβουλών του φύλαρχου Τουιαβί. [ΠΣ₃]: Εντοπίστε τις μεταβολές της συμπεριφοράς του κεντρικού ήρωα κατά τη διάρκεια και μετά την προσαρμογή του στους κανόνες της βιομηχανικής εργασίας. [ΑΕΣ₃]: Ποιες συμπεριφορές/στάσεις/δράσεις των ηρώων της ταινίας του Τσάπλιν αντιστοιχούν σε χαρακτηριστικά του κοινωνικού και επαγγελματικού βίου του σύγχρονου ανθρώπου; [ΑΣ₃]: Αξιολογήστε το κεντρικό μήνυμα της ταινίας του Τσάπλιν. [ΠΣ₄]: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει η 'Φόνισσα' του Παπαδιαμάντη και ποια από αυτά επιβιώνουν σήμερα; [ΑΕΣ₄]: Ερμηνεύστε και αναλύστε τα κίνητρα της φόνισσας. Πώς το κοινωνικό περιβάλλον επιδρά στις πράξεις της; [ΑΣ₄]: Πώς νομίζετε ότι άτομα προερχόμενα από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα θα αξιολογούσαν σήμερα τα κίνητρα (όχι τις πράξεις) της φόνισσας; [ΣΣ]: Συσχετίστε συνολικά τη ζωή του ινδιάνου Σιάτλ, του φύλαρχου Τουιαβί, του ήρωα του Τσάπλιν και της φόνισσας του Παπαδιαμάντη με τη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου για να εντοπίσετε τις μεταβολές που έχουν επέλθει στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον από το 19ο έως τον 21ο αιώνα.
Συσχέτιση Στοιχείων [ΣΣ]		

Δημιουργία εντασιακής κατάστασης σε περιβάλλον ομάδων [Ο ₁ -Ο ₆]	ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ	Ο₁: Χωρίς ουσιαστική αλλοίωση/υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος δεν μπορεί να υπάρξει τεχνολογική πρόοδος. Ο₂: Η τεχνολογική πρόοδος μπορεί να συνυπάρξει με την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος. Ο₃: Η ισόρροπη σχέση ανθρώπου-φυσικού περιβάλλοντος είναι αδύνατη αφού απαιτεί επιστροφή σε παλαιές μορφές διαβίωσης. Ο₄: Η ισόρροπη σχέση ανθρώπου-φυσικού περιβάλλοντος είναι δυνατή χωρίς να απαιτηθεί επιστροφή σε παλαιές μορφές διαβίωσης. Ο₅: Το κοινωνικό περιβάλλον του σύγχρονου ανθρώπου είναι απρόσωπο και σκληρό λόγω της ανάπτυξης της τεχνολογίας. Ο₆: Το κοινωνικό περιβάλλον του σύγχρονου ανθρώπου είναι απρόσωπο και σκληρό λόγω της αλλαγής του αξιακού συστήματος του ανθρώπου.
---	---------------------------------	---

Με τη βοήθεια του διδάσκοντος οι μαθητές ωθούνται να εργαστούν ομαδικά για να απαντήσουν σε ερωτήματα μέσω των οποίων επιδιώκεται ο προσδιορισμός των κύριων στοιχείων κάθε έργου, η ανάλυση και η ερμηνεία των χαρακτήρων και των συμπεριφορών των ηρώων και, τέλος, η αξιολόγησή τους. Η καταστασιακότητα της γνώσης προϋποθέτει ότι οι μαθητές θα συσχετίσουν τα δεδομένα των εποχών στις οποίες αναφέρονται τα λογοτεχνικά κείμενα και η ταινία με τα δεδομένα της δικής τους πραγματικότητας, ώστε να εντοπιστούν οι μεταβολές που έχουν επέλθει στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του ανθρώπου από τον 19ο έως τον 21ο αιώνα (Σπανός, 2001· Αποστολίδου κ.ά., 2004· Hart, 2003).

Κατά το τελευταίο στάδιο της πρώτης φάσης, οι μαθητές ωθούνται σε ομαδοσυνεργατική αντιπαράθεση επιχειρηματολογίας (Ματσαγγούρας, 2000), μέσα από την οποία αναδεικνύονται οι διαφορετικές αξίες που καθορίζουν και διαμορφώνουν τη στάση του σύγχρονου ανθρώπου απέναντι στο φυσικό περιβάλλον και το κοινωνικό σύνολο μέσα στο οποίο και ο ίδιος εντάσσεται.

2.2. Φάση II: Διατήρηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος

Η διατήρηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος προϋποθέτει αφενός μεν την εκτενέστερη σε χρόνο ενασχόληση του μαθητή με δράσεις, μέσα από τις οποίες θα επιδιωχθεί η ενεργότερη εμπλοκή του στην υπό διερεύνηση θεματική ενότητα, αφετέρου δε την ομαδοσυνεργατικά εξελισσόμενη διερευνητική διαδικασία (Exley & Dennick, 2004), η οποία ολοκληρώνεται, μέσα από τη συνεχόμενη δράση τριών ομάδων [Ο₁₋₃], σε τρία στάδια, όπως αυτά απεικονίζονται στον Πίνακα 2: ξεκινά με Δράσεις Πληροφοριακής Εξομάλυνσης [ΔΕ₁₋₁₀], κατά τις οποίες συγκεντρώνονται οι απαραίτητες πληροφορίες, που θα επιβεβαιώσουν τα διαισθητικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την προηγούμενη φάση της ενεργοποίησης του καταστασιακού ενδιαφέροντος, ακολουθούν Δράσεις Θεματικής Προέκτασης και Εμβάθυνσης [ΔΠ₁₋₁₁], κατά τις οποίες οι μαθητές της Ο₂, αφού μελετήσουν το υλικό που συγκέντρωσε η Ο₁,

Πίνακας 2.

Διατήρηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος

ΦΑΣΗ II: ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΤΟΥ ΚΑΤΑΣΤΑΣΙΑΚΟΥ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ	
ΟΜΑΔΑ 1 Δράσεις πληροφοριακής εξομάλυνσης	ΟΜΑΔΑ 2 Δράσεις θεματικής προέκτασης και εμβάθυνσης
ΔΕ ₁ : Αναζήτηση στο διαδίκτυο πληροφοριών για τη μεταβολή της θερμοκρασίας κατά την τελευταία δεκαετία ως αποτέλεσμα του φαινομένου του θερμοκηπίου	ΔΠ ₁ : Σχεδίαση γραμμικής παράστασης της μεταβολής της θερμοκρασίας των μεγάλων παραμεσόγειων πόλεων. Καταγραφή προσωπικών εμπειριών των μαθητών, συνέντευξη από μεγαλύτερους για συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τη μεταβολή συνθηκών λόγω της αλλαγής θερμοκρασίας.
ΔΕ ₂ : Συγκέντρωση έγχρωμων χαρτών απεικόνισης της μεταβολής της τρύπας του όζοντος.	ΔΠ ₂ : Συζήτηση στρογγυλής τραπέζης για τη Συνδιάσκεψη του Κιότο, του Ρίο και το σύστημα ανταλλαγής ρύπων. Αξιολόγηση της ευθύνης των μεγάλων βιομηχανικών χωρών.
ΔΕ ₃ : Αναζήτηση πληροφοριών για την κλιματική μεταβολή. Εντοπισμός των περιοχών στις οποίες εμφανίζονται ακραία καιρικά φαινόμενα, αστικό 'νέφος' και όξινη βροχή.	ΔΠ ₃ : Πρόσκληση ειδικού περιβαλλοντολόγου στο σχολείο. Προβολή βίντεο για τα ακραία καιρικά φαινόμενα σε σύγχρονες περιοχές. Σύνδεση του φαινομένου της κλιματικής αλλαγής με τη βιομηχανική ανάπτυξη και το οικονομικό προφίλ των ανεπτυγμένων και υπό ανάπτυξη βιομηχανικών χωρών.
ΔΕ ₄ : Μελέτη του ύψους των παραθαλάσσιων περιοχών της Ελλάδας. Καταγραφή των αστικών και αγροτικών παράκτιων περιοχών.	ΔΠ ₄ : Σχεδίαση χάρτη της Ελλάδας με απεικόνιση της μεταβολής της ακτογραμμής λόγω της αύξησης της θαλάσσιας στάθμης. Διεπιστημονική συνεργασία με τον καθηγητή Γεωγραφίας.
ΔΕ ₅ : Πρόσκληση ειδικών ομιλητών για παρουσίαση ευθύνης βιομηχανιών για τη ρύπανση των ποταμών/λιμνών/θαλασσών.	ΔΠ ₅ : Επίσκεψη σε βιομηχανική μονάδα της περιοχής για μελέτη των συστημάτων περιβαλλοντικής προστασίας.
ΔΕ ₆ : Καταγραφή των ελληνικών πόλεων με μονάδες βιολογικού καθαρισμού και ΧΥΤΑ. Μελέτη της ελληνικής νομοθεσίας για της προδιαγραφές των χώρων απόθεσης απορριμμάτων και την ανακύκλωση.	ΔΠ ₆ : Επίσκεψη σε χώρους υγειονομικής ταφής απορριμμάτων, καταγραφή, συγκέντρωση, επεξεργασία προσωπικών εντυπώσεων των μαθητών. Σύνθεση απολογιστικής έκθεσης.
ΔΕ ₇ : Αναζήτηση των συνθεστέρων ελληνικών φυτοφαρμάκων, μελέτη των συστατικών στοιχείων.	ΔΠ ₇ : Σύγκριση με την ευρωπαϊκή πραγματικότητα.
ΔΕ ₈ : Μελέτη ηλεκτρονικών άρθρων για την υπεράντληση των υδάτων στην ελληνική ύπαιθρο.	ΔΠ ₈ : Διεπιστημονική συνεργασία με τον καθηγητή Χημείας για εξέταση των επιπτώσεων των φυτοφαρμάκων στο φυσικό περιβάλλον. Πρόσκληση ειδικού γεωπόνου.
	ΔΠ ₉ : Αναζήτηση στη βιβλιογραφία πληροφοριών για την υφาลμύρωση του υδροφόρου ορίζοντα σε παράκτιες και αγροτικές περιοχές της Ελλάδας. Επαφή με υπηρεσίες ύδρευσης.

ΔΕ ₉ : Συγκέντρωση στατιστικών στοιχείων για τη μεταβολή των δασικών εκτάσεων στην Ελλάδα από το 1970 έως σήμερα.	ΔΠ ₁₀ : Μελέτη δημοσιευμένων αεροφωτογραφιών, έλεγχος της ελληνικής νομοθεσίας, εντοπισμών αδυναμιών ή σκοπιμοτήτων. Διεπιστημονική συνεργασία με τον καθηγητή του Δικαίου.
ΔΕ ₁₀ : Αναζήτηση πληροφοριών για την εξάντληση των φυσικών πόρων σε Ελλάδα και Ευρώπη.	ΔΠ ₁₁ : Μελέτη δυνατοτήτων χρήσης ανανεώσιμων πηγών ενέργειας στην Ελλάδα. Συγκέντρωση στατιστικών στοιχείων για τη χρήση ηλιακής ενέργειας, υβριδικών αυτοκινήτων, τη δημιουργία αιολικών πάρκων, το δείκτη ενεργειακής κατάστασης κατοικιών, την 'πράσινη ανάπτυξη'.

ΟΜΑΔΑ 3

Δράσεις κοινωνικής ανίχνευσης και εμπάθυνσης

ΔΚ ₁ : Σύνδεση του φαινομένου της περιβαλλοντικής υποβάθμισης με τις οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές του 20ού και 21ου αιώνα (αστικά κέντρα, βιομηχανική ανάπτυξη, οικονομική δραστηριοποίηση). Συνεργασία με Κοινωνιολόγο.
ΔΚ ₂ : Προσδιορισμός των οικονομικών και κοινωνικών επιπτώσεων από τη μετακίνηση του πληθυσμού και την απώλεια καλλιεργήσιμων εδαφών λόγω της δυνητικής μεταβολής της ελληνικής ακτογραμμής και της κλιματικής μεταβολής. Συνεργασία με Οικονομολόγο.
ΔΚ ₃ : Καταγραφή επιπτώσεων στην υγεία και την ποιότητα ζωής των κατοίκων των αστικών κέντρων από τη μόλυνση της ατμόσφαιρας. Συνεργασία με Ιατρό.
ΔΚ ₄ : Διερεύνηση των οικονομικών επιπτώσεων από την επιβολή περιβαλλοντικών όρων στη βιομηχανική ανάπτυξη. Συνεργασία με βιομηχανικούς φορείς της τοπικής κοινωνίας.
ΔΚ ₅ : Καταγραφή των επιπτώσεων της υπεράντλησης των υδάτων και της προσπάθειας περιορισμού της για την αγροτική ανάπτυξη της Ελλάδας. Συνεργασία με τοπικούς φορείς αγροτικών συνεταιρισμών.
ΔΚ ₆ : Καταγραφή των κοινωνικών και αστικών επιπτώσεων από τη λειτουργία των ΧΥΤΑ. Η στάση των τοπικών κοινωνιών. Συνεργασία με φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης και κατοίκους.
ΔΚ ₇ : Διερεύνηση της στάσης των τοπικών κοινωνιών και των κρατικών φορέων απέναντι στο φαινόμενο των εμπρησμών και της οικοπεδοποίησης των δασικών εκτάσεων. Συνεργασία με φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης και κατοίκους.
ΔΚ ₈ : Καταγραφή των κοινωνικών στάσεων απέναντι στο μέτρο της απόσυρσης παλαιών οχημάτων. Οικονομικές και περιβαλλοντικές επιπτώσεις. Συνεργασία με Οικονομολόγο και Περιβαλλοντολόγο.
ΔΚ ₉ : Μελέτη των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων επιπτώσεων της 'πράσινης ανάπτυξης'. Συνεργασία με πολιτικούς φορείς της τοπικής κοινωνίας
ΔΚ ₁₀ : Μελέτη του περιβαλλοντικού προβλήματος ως μέρους του φαινομένου της μεταβολής των κοινωνικών και ηθικών αξιών των τελευταίων αιώνων. Η μεταβολή της αντίληψης για την αξία της ανθρώπινης ζωής, η επίπτωση της ποιότητας ζωής και των χαρακτηριστικών των τοπικών κοινωνιών στη διαμόρφωση της ατομικής και κοινωνικής ηθικής/συνείδησης.

προχωρούν σε βήματα οργάνωσης πολυσυλλεκτικών δραστηριοτήτων που απαιτούν μεγαλύτερη και εντονότερη εμπλοκή στα υπό διερεύνηση θέματα, και ολοκληρώνεται με Δράσεις Κοινωνικής Ανίχνευσης και Εμπάθυνσης [ΔΚ₁₋₁₀], κατά τις οποίες οι μαθητές της Ο₃ συνδέουν τα φαινόμενα και τα πορίσματά των Ο₁ και Ο₂, διατηρώντας διαρκή συνεργασία μαζί τους, με την κοινωνική πραγματικότητα μέσα στην οποία ζουν, προκειμένου να συνειδη-

τοποιοήσουν ότι το περιβαλλοντικό ζήτημα συνιστά πρώτιστα πρόβλημα ηθικών αξιών που αναδιαμορφώνονται κάτω από κοινωνικές και οικονομικές επιδράσεις (Andrzejewski et al., 2009). Η σύνδεση των υπό εξέταση φαινομένων με την κοινωνική πραγματικότητα των μαθητών καλύπτει τις απαιτήσεις των αρχών της βιωματικής μάθησης, ενώ αναδεικνύει διαθεματικά τη συσχέτιση γεγονότων που εξετάζουν, κατά βάση, διαφορετικοί επιστημονικοί κλάδοι (Δεδούλη, 2002). Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τοπικούς οικονομικούς και κοινωνικούς φορείς και επαγγελματικές ειδικότητες που δραστηριοποιούνται μέσα και έξω από το σχολικό χώρο (οικονομολόγους, γεωπόνους, χημικούς, περιβαλλοντολόγους, κοινωνιολόγους, ιατρούς κ.ά.). Η επαφή αυτή θεωρητικά μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό ερέθισμα διατήρησης του μαθησιακού ενδιαφέροντος, ώστε να πραγματοποιηθεί αποτελεσματικά η μετάβαση στο επόμενο στάδιο ανάπτυξής του (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2003).

2.3. Φάση III: Ανάδυση του ατομικού ενδιαφέροντος

Η ανάδυση του ατομικού ενδιαφέροντος προϋποθέτει την αποτελεσματική ολοκλήρωση της προηγούμενης φάσης, υπό την έννοια ότι ο μαθητής, έχοντας εμπλακεί σε μαθησιακές διαδικασίες κατά τις οποίες ενεργοποίησε το ενδιαφέρον του γνωστικά και συναισθηματικά, οδηγείται κατά την παρούσα φάση σε μία πιο συνειδητή προσήλωση στο μαθησιακό ερέθισμα, η οποία συντελεί αφενός μεν στην ανάπτυξη εντονότερων θετικών συναισθημάτων απέναντι σε αυτό, αφετέρου δε στην ανάληψη δράσεων που αναδεικνύουν τις νέες μαθησιακές αξίες που έχει καλλιεργήσει ο μαθητής. Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής, οι μαθητές, με την καθοδήγηση του καθηγητή της Οικιακής Οικονομίας, διατυπώνουν υποθέσεις έρευνας και επιλέγουν τη δραστηριότητα που θα οργανώσουν ομαδοσυνεργατικά. Στη συνέχεια, σχεδιάζουν τις δραστηριότητες που αντιστοιχούν σε κάθε ομάδα, λαμβάνοντας σε κάθε περίπτωση υπόψη τους τις δυσχέρειες που είναι ενδεχόμενο να ανακύψουν σε κάθε φάση εξέλιξης της δραστηριότητας. Ο προσδιορισμός των τεχνικών υπέρβασης των πιθανών δυσχερειών, στο τελευταίο στάδιο της φάσης αυτής, επιτρέπει στους μαθητές να αξιολογούν μεταγνωστικά το σχεδιασμό τους και να διαμορφώνουν εναλλακτικές δραστηριότητες που μπορούν να διασφαλίσουν την ολοκλήρωση του έργου που έχουν αναλάβει (Χατζηδήμου, 2007a).

Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής, οι μαθητές εμπλέκονται όχι μόνο στη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων, αλλά και στο σχεδιασμό τους, με ενδεχόμενο αποτέλεσμα την ανάπτυξη ισχυρού ενδιαφέροντος για την αποτελεσματικότητα του έργου τους. Παράλληλα, η πολύπλευρη επαφή και συνεργασία τους με άτομα μέσα και έξω από το σχολείο, αναδεικνύει, όπως και στην προηγούμενη φάση, τον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης και ενι-

σχύει βιωματικά όλα τα στάδια δραστηριοποίησης των μαθητών (Cohen et al., 2004), όπως αυτά καταγράφονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3.
Ανάδυση του ατομικού ενδιαφέροντος

ΦΑΣΗ III: ΑΝΑΔΥΣΗ ΑΤΟΜΙΚΟΥ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ			
1ο ΣΤΑΔΙΟ Διεύρυνση υποθέσεων έρευνας & επίλυση δραστηριότητας	Υπόθεση έρευνας: «Η ενημέρωση της τοπικής κοινωνίας για τα αίτια, τα χαρακτηριστικά, τις επιπτώσεις και τους τρόπους αντιμετώπισης της υποβάθμισης του φυσικού περιβάλλοντος μπορεί να οδηγήσει στην προστασία του περιβάλλοντος και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής σε κοινωνικό επίπεδο». Επιλογή δραστηριότητας: Οργάνωση ενημερωτικής εκδήλωσης μέσα στο χώρο του σχολείου, απευθυνόμενης στην τοπική κοινωνία, με πρόσκληση ειδικών επιστημόνων, φορέων τοπικής αυτοδιοίκησης, μαθητών και γονέων. Παρακολούθηση, καταγραφή, αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της ενημέρωσης.		
	- Προσδιορισμός ομάδων εργασίας: O_1, O_2, O_3 - Κατανομή έργου στις ομάδες:		
2ο ΣΤΑΔΙΟ Σχεδιασμός δραστηριότητας & πρόβλεψη δυσχερειών	O_1	O_2	O_3
	- Σχεδιασμός αφίσας και προγράμματος εκδήλωσης. - Επιλογή προσκεκλημένων ομιλητών με βάση τη θεματολογία. - Επαφή με προσκεκλημένους ομιλητές. - Δημιουργία και αποστολή προσκλήσεων στο κοινό. - Προσδιορισμός χρόνου εκδήλωσης. - Προετοιμασία χώρου εκδήλωσης.	- Σύνταξη ερωτηματολογίου (σχεδιασμός, διανομή, συγκέντρωση, επεξεργασία δεδομένων, εξαγωγή συμπερασμάτων) - Οργάνωση ομάδων παρακολούθησης της συμπεριφοράς της τοπικής κοινωνίας (ενδοοικογενειακό επίπεδο, εξωοικογενειακό επίπεδο).	Σχεδιασμός ανατροφοδοτικών δραστηριοτήτων (δράσεις για ενίσχυση της προθυμίας της τοπικής κοινωνίας).
3ο ΣΤΑΔΙΟ Προσδιορισμός τεχνικών υπέρβασης δυσχερειών και ολοκλήρωση έργου	Εντοπισμός δυσχερειών		
	[Δ₁]: Αδυναμία ομιλητών να ανταποκριθούν στην πρόσκληση. [Δ₂]: Αδυναμία εξασφάλισης πόρων. [Δ₃]: Αδυναμία έγκαιρης εξασφάλισης διδακτικού και τεχνικού προσωπικού που θα υποστηρίξει την εκδήλωση. [Δ₄]: Αδυναμία εξασφάλισης χρόνου για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου και διασφάλισης της αξιοπιστίας του. [Δ₅]: Αδυναμία ολοκληρωμένης παρακολούθησης της ανταπόκρισης της τοπικής κοινωνίας στα μηνύματα της εκδήλωσης. [Δ₆]: Αδράνεια της τοπικής κοινωνίας.		
3ο ΣΤΑΔΙΟ Προσδιορισμός τεχνικών υπέρβασης δυσχερειών και ολοκλήρωση έργου	[ΥΔ₁]: Σχεδίαση εναλλακτικής λίστας προσκεκλημένων ομιλητών. [ΥΔ₂]: Αναζήτηση χορηγού, ευέλικτη διαχείριση σχολικού ταμείου. [ΥΔ₃]: Συνεργασία με το διοικητικό, διδακτικό και τεχνικό προσωπικό του σχολείου για προσδιορισμό εξωγενών παραμέτρων που μπορούν να επηρεάσουν την πραγματοποίηση της εκδήλωσης (διαθεσιμότητα χώρου και προσωπικού). Έγκαιρος προγραμματισμός, σύζησηση με τα εμπλεκόμενα πρόσωπα. [ΥΔ₄]: Συνεργασία με στατιστικό-μαθηματικό για τη σχεδίαση και επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου. Σχεδιασμός κατά τη διάρκεια κενών διδακτικών ωρών, συνεργασία μαθητών στο σπίτι, ηλεκτρονική επικοινωνία μαθητών. [ΥΔ₅]: Καταγραφή της κατάστασης προ της εκδήλωσης, παρακολούθηση και σύγκριση με τα δεδομένα που διαμορφώνονται μετά την εκδήλωση. [ΥΔ₆]: Παρέμβαση σχολικής κοινότητας με συλλογικές περιβαλλοντικές δράσεις σε τοπικό επίπεδο.		

2.4. Φάση IV: Πλήρης ανάπτυξη του ατομικού ενδιαφέροντος

Κατά την τελευταία φάση της πλήρους ανάπτυξης του ενδιαφέροντος, και υπό την προϋπόθεση ότι οι προηγούμενες φάσεις έχουν ολοκληρωθεί επιτυχώς, είναι δυνατός ο αξιακός επαναπροσδιορισμός της γνώσης, υπό την έννοια ότι το μαθησιακό προϊόν που προέκυψε από τη συστηματική διερευνητική, βιωματική και κοινωνική δραστηριοποίηση του μαθητή, μπορεί να αξιολογηθεί από τον ίδιο ως ιδιαίτερα σημαντικό και να οδηγήσει σε μόνιμη αναδιαμόρφωση της συμπεριφοράς του, σύμφωνα με τον γενικότερα αποδεκτό ορισμό της μάθησης (Κρασσανάκης, 2003· Ταρατόρη, 2001· Χατζηδήμου, 2007b).

Η πλήρης ανάπτυξη του ενδιαφέροντος βασίζεται στην αρχή της ολότητας των μαθησιακών ερεθισμάτων, δηλαδή στην αντίληψη ότι κάθε μαθησιακό προϊόν μπορεί να νοηθεί ως μέρος μιας ευρύτερης ομάδας γνωστικών θεμάτων, η κατανόηση των οποίων κρίνεται ως απαραίτητη για την έλλογη, συνειδητή προσπέλαση και αφομοίωση της επιμέρους θεματικής ενότητας (Κρίβας, 2003). Η συγκεκριμένη θεματική ενότητα, που αναφέρεται στο Περιβάλλον, εντάσσεται, υπό την έννοια αυτή, στην ευρύτερη ενότητα των κοινωνικών προβλημάτων, τα οποία, με τη σειρά τους, συνδέονται με τη γενικότερη έννοια της κοινωνικής ηθικής που εξελίσσεται μέσα στο χρόνο, αναδιαμορφώνοντας τις στάσεις των ανθρώπων απέναντι στον εαυτό τους, τους συνανθρώπους τους και το φυσικό περιβάλλον (Filho & Mannke, 2009). Η συνειδητοποίηση αυτή εκ μέρους των μαθητών μπορεί να οδηγήσει σε ένα δεύτερο στάδιο αυτής της φάσης, κατά το οποίο οι κοινωνικά και περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένοι μαθητές αναπτύσσουν συνειδητή πλέον δράση προστασίας και αναβάθμισης του περιβάλλοντος, ενώ, στο τελικό στάδιο της πλήρους ανάπτυξης του ενδιαφέροντος, το αξιακό τους σύστημα μπορεί να αναδιαμορφωθεί με τρόπο μόνιμο και να οδηγήσει σε θετικές στάσεις και συμπεριφορές που δεν θα υπαγορεύονται ούτε θα καθορίζονται πλέον από την ενδοσχολική διδακτική-μαθησιακή διαδικασία (Potter, 2002). Ο Πίνακας 4 απεικονίζει την τελευταία αυτή φάση της ανάπτυξης του ενδιαφέροντος.

Πίνακας 4.
Πλήρης ανάπτυξη του ατομικού ενδιαφέροντος

ΦΑΣΗ IV: ΠΛΗΡΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΤΟΜΙΚΟΥ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ	
Κατανόηση, έλεγχος, και αξιολόγηση του κοινωνικού υποβάθρου της μαθησιακής δραστηριοποίησης.	• Προσδιορισμός του περιβαλλοντικού προβλήματος ως κοινωνικού. • Ένταξη της περιβαλλοντικής ηθικής στην κοινωνική ηθική. • Συμπόρευση στην εξέλιξη του κοινωνικού περιβάλλοντος και του φυσικού περιβάλλοντος. • Αλλοτρίωση των ανθρώπων αξιών λόγω της εκβιομηχάνισης και της υποβάθμισης της κοινωνικής ηθικής. • Υποβάθμιση της ποιότητας ζωής. • Ανάγκη επαναπροσδιορισμού των κοινωνικών και των περιβαλλοντικών αξιών.
Ανάπτυξη πλέγματος δημιουργικών δραστηριοτήτων και προσωπικών στρατηγικών παρέμβασης	• Περιοδική έκδοση σχολικού εντύπου για περιβαλλοντικά θέματα. Συνεργασία με φορείς περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. • Σχεδιασμός φυλλαδίου προώθησης της ιδέας της ανακύκλωσης και διανομή στα μέλη της τοπικής κοινωνίας. • Επικοινωνία με δημόσιους φορείς για τοποθέτηση κάδων ανακύκλωσης. • Οργάνωση έκθεσης ενημερωτικού υλικού σε χώρους δημόσιας πρόσβασης. • Οργάνωση, προβολή και εκτέλεση αναδάσωσης. • Καθαρισμός πάρκου, ακτής. Συγκέντρωση εθελοντών, αναζήτηση οικονομικών πόρων. • Καταγραφές τοπικών χώρων με ιδιαίτερα προβλήματα περιβαλλοντικής υποβάθμισης, ενημέρωση της τοπικής κοινωνίας και διάτυπη προτάσεων βελτίωσης. • Καταγραφή τοπικής χλωρίδας και πανίδας. Προσδιορισμός προβλημάτων. • 'Υιοθέτηση' από τους μαθητές του σχολείου χώρων με ιδιαίτερη περιβαλλοντική αξία. • Οργάνωση εξορμήσεων περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. • Επικοινωνία με τοπικά Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης για ανάδειξη περιβαλλοντικών προβλημάτων της περιοχής. • Δημοσίευση άρθρων, φωτογραφιών και ενημερωτικού υλικού σε τοπικά δημοσιογραφικά έντυπα.
Αυτοδιαχείριση	• Ενσωμάτωση των περιβαλλοντικών αξιών στο αξιακό σύστημα του μαθητή. • Αυτόβουλη κοινωνική δραστηριοποίηση ανεξάρτητη από την καθοδήγηση του σχολείου. • Ανάπτυξη ευαισθητοποιημένης κοινωνικοποίησης.

3. Συμπέρασμα

Το μοντέλο των τεσσάρων φάσεων ανάπτυξης του ενδιαφέροντος, που προτάθηκε από τις Suzanne Hidi και K. Ann Renninger (2006), περιγράφει τις προϋποθέσεις και τις διαδικασίες κατά τις οποίες ο μαθητής οδηγείται, ξεκινώντας από φάσεις επιφανειακής έγερσης του ενδιαφέροντος, σε έντονη ψυχροσυναισθηματική εμπλοκή με το μαθησιακό αντικείμενο, το οποίο προσεγγίζει διερευνητικά, ομαδοσυνεργατικά και βιωματικά (Beard & Wilson, 2006). Οι κοινωνικές προδιαγραφές του μοντέλου αυτού ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συνδέσουν τα διδακτικά ερεθίσματα, τις μαθησιακές δραστηριότητες και το τελικό γνωστικό προϊόν με την κοινωνική πραγματικότητα της τοπικής κοινότητας (Hallam, 2005), έτσι ώστε να αναδεικνύεται σε κάθε περίπτωση ένας έντονος χρηστικός/λειτουργικός χαρακτήρας της γνώσης (Greany & Rodd, 2003), καθώς ο μαθητής θα ενισχύει την αυτοεκτίμησή του μέσα από διαδικασίες συνεργατικής υποστήριξης και δημιουργικής παρώθησης (Μπαμπάλης κ.ά., 2007). Αυτά τα χαρακτηριστικά και οι στοχεύσεις του μοντέλου το καθιστούν κατάλληλο για να εφαρμοστεί σε διδακτικά αντικείμενα όπως αυτό της σύγχρονης Οικιακής Οικονομίας, η οποία, επίσης, προσεγγίζεται βιωματικά, διερευνητικά, ομαδοσυνεργατικά και συνδεδεμένη πάντοτε με την κοινωνική πραγματικότητα του μαθητή. Υπό την έννοια αυτή, η αποτελεσματική αξιοποίηση του μοντέλου των Hidi και Renninger στη διδασκαλία θεματικών ενοτήτων της Οικιακής Οικονομίας μπορεί σε μεγάλο βαθμό να αναδείξει τις σύγχρονες αυτές δυνατότητες και προοπτικές των λεγόμενων διαθεματικών διδακτικών αντικειμένων και να ενισχύσει τη διδακτική πρακτική με πειραματικά θεμελιωμένες εναλλακτικές στρατηγικές μάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Αμπελιώτης, Κ., Αποστολόπουλος, Κ., Γεωργιτσογιάννη, Ε., Γιαννακούλια, Μ., Κροκίδη, Ε., Προβατάρη, Σ. & Σαϊτή, Α. (2010). *Οικιακή Οικονομία Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ. έκδ.) (2004). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο. Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2007). «Η στοχοκεντρική διδακτική πράξη», *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 7-17.
- Βασιλαράκης, Ι. (2008). «Η φύλαναγνωσία εξωσχολικών βιβλίων από μαθητές», *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 23-41.
- Γαλανόπουλος, Κ. (2007). «Πόσο 'Μοντέρνοι' είναι οι 'Καιροί' του Τσάρλι Τσάπλιν; Από το φορντιστικό στο μετα-φορντιστικό μοντέλο παραγωγής», *Intellectum*, 3, 117-130.
- Δεδούλη, Μ. (2002). «Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.
- Ευθυμίου, Α. & Ζησοπούλου, Μ. (2004). Κοινωνιοπολιτισμική θεώρηση της διαδικασίας ανάπτυξης του παιδιού, *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 131-140.

- Ζάγκου, Σ. (2001). «Η αναλυτική και η δημιουργική σκέψη», *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 99-109.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρή, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία*. Τόμ. Β': Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Αθήνα: έκδ. συγγρ.
- Καψάλης, Α. (2007). «Μάθηση, θεωρίες μάθησης, κίνητρα μάθησης». Στο: Π. Ξωχέλλης (επιμ. έκδ.) *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 356-358, 417-420.
- Κογκούλη, Ι. Β. (2005). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, 2η έκδ. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη. Μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών*, τόμ. Δ'. Αθήνα: έκδ. συγγρ.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουλαϊδής, Β. (επιμ. έκδ.) (2007). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της κριτικής-δημιουργικής σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.
- Κουτρούμπα, Κ. (2004). *Διδακτική: Εφαρμογή στη Σύγχρονη Οικιακή Οικονομία*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.
- Κρυσσανάκης, Γ. (2003). *Ψυχολογία παιδιού και εφήβου*. Ηράκλειο: έκδ. συγγρ.
- Κρίβας, Σ. (2003). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*, 3η έκδ. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Τόμ. Β': *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, 5η έκδ. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2002). «Εκπαιδεύοντας το δάσκαλο της μετανεωτερικής εποχής: Από τον τεχνοκράτη στο στοχαστικό-κριτικό δάσκαλο», *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 7-25.
- Μπαμπάλης, Θ., Γαλανάκη, Ε. & Σταύρου, Ν. (2007). «Η ζωή στη σχολική τάξη: Σύνδεσμοι μεταξύ υποστήριξης, συνεργασίας και σχολικής αυτοεκτίμησης», *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 35-50.
- Νημά, Ε. & Καψάλης, Α. Γ. (2002). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ξωχέλλης, Π. (2003). *Σχολική Παιδαγωγική*, 5η έκδ. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Πατεράκης, Α. (2005). «Καλλιέργεια της φιλανθρωπίας σε παιδιά της σχολικής ηλικίας μέσα από κείμενα παιδικής λογοτεχνίας», *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 193-200.
- Πέτρου, Α. & Αγγελίδης, Π. (2006). «Ο αναστοχασμός της σκέψης και η γνώση του αγνώστου: για μια εκπαιδευτική μετα-μόρφωση», *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 161-171.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, 2η έκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Scheurmann, E. (1988). *Ο Παπαλάνγκι: Οι λόγοι του φύλαρχου Τουιαβί απ' το νησί Τιαβέα του Νότιου Ειρηνικού*, μετάφρ. Κ. Λιάπτη & Δ. Δασκόπουλου. Αθήνα: Ύψιλον.
- Seattle, C. (1977). «Ένα παλιό μήνυμα για το σύγχρονο κόσμο», μετάφρ. Ζ. Λορεντζάτου, *ΤΟ ΒΗΜΑ*, 16-1-1977.
- Σπανός, Ι. Γ. (2001). «Επικοινωνιακή - κειμενοκεντρική προσέγγιση της Γλώσσας και διδακτική αξιοποίηση λογοτεχνικού κειμένου». Στο: Ι. Γ. Σπανός & Ε. Φρυδάκη (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, 183-226.
- Ταρατόρη, Ε. (2001). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2003). *Η μέθοδος project στη θεωρία και στην πράξη*, 2η έκδ. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Τριανταφυλλόπουλου, Ν. Δ. (1989). *Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, Η φόνισσα*, Κριτική έκδοση, τόμ. ΙΙΙ. Αθήνα: Εστία, 417-520.
- Τριλιανός, Α. (2002). *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση. Επιστημονικές θεωρήσεις και τεχνικές παρώθησης του μαθητή κατά τη διδακτική διαδικασία*. Αθήνα: έκδ. συγγρ.

- Φλουρής, Γ. (2005). «Εγκέφαλος, μάθηση, νοημοσύνη και εκπαίδευση», *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 7-32.
- Φύκαρης, Ι. (2006). «Παγκοσμιοποίηση, τοπική κοινωνία, περιβαλλοντική εκπαίδευση», *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 155-162.
- Χατζηδήμου, Δ. (2007α). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*, 6η έκδ. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. (2007β). *Εισαγωγή στη θεματική της Διδακτικής. Συμβολή στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας. Καινοτομίες στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση

- Andrzejewski, J., Baltodano, M & Symcox, L. (Eds.) (2009). *Social justice, peace and environmental education standards: a transformative standards*. London: Routledge.
- Beard, C. & Wilson, J. P. (2006). *Experiential learning: a best practice handbook for educators and trainers*, 2nd ed. London: Kogan Page.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M., (Eds.) (2000). *Handbook of self-regulation*. New York: Academic.
- Boscolo, P. & Hidi, S., (Eds.) (2006). *Motivation and writing: Research and school practice*, New York: Kluwer Academic.
- Chalmers, G. (Ed.) (2001). *Reflections on motivation*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Child, D. (2004). *Psychology and the teacher*, 7th ed. London: Continuum.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2004). *A guide to teaching practice*, 5th ed. London: RoutledgeFalmer.
- Davidson, R. J. (2000). «The neuroscience of affective style». In: M. Gazzaniga (Ed.) *The new cognitive neurosciences*. Cambridge: MA, MIT Press, 1149-1162.
- Exley, K. & Dennick, R. (2004). *Small group teaching: tutorials, seminars and beyond*. London: RoutledgeFalmer.
- Filho, W. L. & Mannke, F. (Eds.) (2009). *Interdisciplinary aspects of climate change*. Oxford: Peter Lang.
- Flowerday, T. & Schraw, G. (2003). «Effect of choice on cognitive and affective engagement», *Journal of Educational Research*, 96, 207-215.
- Gilbert, I. (2002). *Essential motivation in the classroom*. London: RoutledgeFalmer.
- Greany, T. & Rodd, J. (2003). *Creating a learning to learn school: research and practice for raising standards, motivation and morale*. Stafford: Network Educational Press.
- Hallam, S. (2005). *Enhancing motivation and learning throughout the lifespan*. London: Institute of Education University of London.
- Hart, P. (2003). *Teachers' thinking in environmental education: Consciousness and responsibility*. New York: Peter Lang.
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). «The four-phase model of interest development», *Educational Psychologist*, 41(2), 117-127.
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: theory and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Panksepp, J. (2003). «At the interface of the affective, behavioural and cognitive neurosciences: Decoding the emotional feelings of the brain», *Brain and Cognition*, 52, 4-14.
- Pollard, A. (2005). *Reflective teaching*, 2nd ed. London: Continuum.
- Potter, J. (2002). *Active citizenship in schools: a good-practice guide to developing a whole-school policy*. London: Kogan Page.
- Schraw, G. & Lehman, S. (2001). «Situational interest: A review of the literature and directions for future research», *Educational Psychology Review*, 13, 211-224.

Volet, S. & Järvelä, S., (Eds.) (2001). *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*. London: Elsevier.

Abstract

In this paper, Suzanne Hidi and K. Ann Rennninger's four-phase model of interest development is implemented in Modern Home Economics and, more specifically, in the subject unit that refers to environmental and social issues. Through subsequent stages of interest development (triggered situational interest, maintained situational interest, emerging individual interest, well-developed individual interest) and by being highly motivated to achieve complicated learning outcomes, students are expected to develop socially mature environmental awareness and consciously incorporate values that can lead to permanent positive behaviour changes.

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα

Επίκουρη Καθηγήτρια

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας

Ελ. Βενιζέλου, 70

176 71, Καλλιθέα

Τηλ.: 210 9549211

e-mail: kkout@hua.gr