

**ΣΧΟΛΗ: ΤΕΙ ΜΕΣΟΛΟΓΓΙΟΥ**

**ΤΜΗΜΑ: ΣΣΟΕ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΘΕΜΑ:**

**«ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ  
ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΟ PROJECT»**



**ΕΠΟΠΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:  
ΚΑΡΑΝΖΙΝΗΣ ΘΩΜΑΣ**

**ΡΑΠΤΑΚΗ ΣΟΦΙΑ – ΝΤΟΥΚΑ ΜΑΡΙΑ**

**ΑΜ: 7706**

**ΑΜ: 8688**

**ΜΕΣΟΛΟΓΓΙ 2006**



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σελ.5-6
---------------	---------

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α'

#### Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

Εισαγωγή.....	σελ.....7-9
1.1. Γενικές αρχές της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης .....	σελ.....9
1.2. Η Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης ως φιλοσοφία δόμησης των συγχρόνων Προ- γραμμάτων.....	σελ.9-16
<b>Β. Δομή των Διαθεματικών ενιαίων προγραμμάτων και των επιμέρους γνωστικών αντικειμέ- νων .....</b>	<b>σελ....16</b>
α. ειδικοί σκοποί.....	σελ16-17
β. στόχοι.....	σελ.17-19
γ). Διδακτική μεθοδολογία. Παραδοχές διδακτικής μεθοδολογίας.....	σελ.19-21
1.3. Προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις.....	σελ.21-23

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β'

#### Α. Η ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: ΓΙΑΤΙ, «ΠΩΣ», «ΠΟΤΕ» ΚΑΙ ΓΙΑ «ΠΟΙΟΥΣ».

2.1. Θεωρητικές θέσεις.....	σελ.24-25
2.2. Ατομοκεντρική ή κοινωνικοκεντρική ανάπτυξη;.....	σελ.25-27
2.3. Η γνώση και η μάθηση είναι κοινωνικά προσδιορισμένες.....	σελ.27-28
2.4. Η διδασκαλία ως διαδικασία.....	σελ....28
2.5. Ο κοινωνικοκεντρικός προσανατολισμός του σχολείου.....	σελ.28-29
2.6. Ο συνεργατισμός αναπτύσσει τα συστήματα.....	σελ.29-30

2.7. Ο άνθρωπος τείνει προς τη συλλογική δράση.....σελ.30-31	
2.8. Οι διαμαθητικές σχέσεις αναπτύσσουν ομαδοσυνεργατικές ή δασκαλοκεντρικές σχέσεις;.....σελ.31-32	
2.9. Έννοια και χαρακτηριστικά της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας.....σελ.32-34	
2.10. Το κύριο χαρακτηριστικό της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.....σελ.34-37	
2.11. Λόγοι που επέβαλαν το ομαδοσυνεργατικό σύστημα.....σελ.37-38	
2.12. Αυξανόμενες ανάγκες κοινωνικοποίησης.....σελ.38-39	
2.13. Νέες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες.....σελ.39-41	
2.14. Δημογραφικές αλλαγές.....σελ.41-42	
2.15. Διδακτικοί λόγοι.....σελ.42-44	
2.16. Ψυχολογικοί λόγοι.....σελ.44-45	
2.17. Η ανταγωνιστικότητα του παραδοσιακού σχολείου.....σελ.45-46	
<b>Β. Φάσεις της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας.....σελ.....47</b>	
β.1. 1 <sup>η</sup> Φάση.....σελ.....47	
β.2. 2 <sup>η</sup> Φάση.....σελ.....48	
β.3. 3 <sup>η</sup> Φάση.....σελ.48-51	
β.4. 4 <sup>η</sup> Φάση.....σελ.....51	
β.5. 5 <sup>η</sup> Φάση.....σελ.51-52	
<b>Γ. Ψυχοκοινωνιολογική θεμελίωση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.....σελ.52-53</b> (1.Στην κοινωνική ανάγκη. 2. στην κοινωνικότητα. 3. στη δυναμική των ομάδων)	
<b>Δ.. Η θέση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο.....σελ.53-56</b>	

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ'

### . ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΕΔΙΟΥ PROJECT ΜΕ ΘΕΜΑ Η ΜΗΛΙΑ

3.1. Τα σχέδια Εργασίας (The Project Method).....σελ.57-59	
3.2. Project: «ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΗ ΜΗΛΙΑ» .....σελ.....60	
3.3. Προοργάνωση του προγράμματος. Α. Γενικοί στόχοι Β. Ειδικοί στόχοι.....σελ.....60	

Α' μέρος - Διαθεματική προσέγγιση.....	σελ.....61
Β' Μέρος – Δραστηριότητες.....	σελ.62-63
Αξιολόγηση.....	σελ.....64
<b>Β. ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΗ ΜΗΛΙΑ.....</b>	<b>σελ.65</b>
Α' Μέρος- Β' Μέρος-Στοχοθεσία.....	65-67
3.1.1 θεωρητική προσέγγιση της εργασίας.....	σελ.68
3.1.2. Συνάφεια γνωστικών αντικειμένων και στόχων δραστηριοτήτων.....	σελ.69
β). Διαθεματική προσέγγιση - Μυθολογία:.....	σελ.70
1. Ο μύθος της Αταλάντης.....	σελ.70-71
2. Τα μήλα των εσπερίδων.....	σελ.71-73
<b>Γ. ΦΥΣΙΚΑ. Η ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΕΛΞΗ- ΕΝΑ ΜΗΛΟ ΠΕΦΤΕΙ.....</b>	<b>σελ.74</b>
<b>Δ. ΦΥΤΟΛΟΓΙΑ. - Μηλιά- Μηλέα η οικιακή.....</b>	<b>σελ.75-78</b>
<b>ΜΗΛΟ ΚΑΙ ΣΥΝΕΤΑΙΡΙΣΜΟΣ.....</b>	<b>σελ.79</b>
Α. Γεωγραφική κατανομή της μηλοκαλλιέργειας στην Ελλάδα.....	σελ.79
Β.Τα μήλα της Ζαγοράς.....	σελ.79-80
Γ. Ο ρόλος του Αγροτικού Συνεταιρισμού της Ζαγοράς στη στήριξη των παραγωγών.....	σελ.81-84
<b>Ε. ΜΗΛΟ – ΔΙΑΤΡΟΦΗ ΥΓΕΙΑ – ΑΝΤΙΟΞΕΙΔΩΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ.....</b>	<b>σελ.85</b>
1. Αντιοξειδωτικός ρόλος.....	σελ.86
2. Τα μήλα προστατεύουν τα πνευμόνια.....	σελ.86-87
<b>ΣΤ. ΒΙΟΜΗΧΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΠΡΟΪΟΝΤΑ ΜΗΛΟΥ.....</b>	<b>σελ.88</b>
<b>Ζ. ΜΗΛΟ ΚΑΙ ΖΑΧΑΡΟΠΛΑΣΤΙΚΗ.....</b>	<b>σελ.89</b>
1. Μηλόπιτα (από τη Νορμανδία).....	σελ.90
2. Πελτές μήλων.....	σελ.90-91
3. Μήλα φούρνου γκρατινέ.....	σελ.91
4. Μήλα κομπόστα.....	σελ.91-92
5. Μήλα στο φούρνο(από την Πολωνία).....	σελ.92

<b>Η. ΜΗΛΟ – ΔΙΑΤΡΟΦΗ – ΥΓΕΙΑ.....</b>	<b>σελ.93</b>
1. Μηλόξιδο.....	σελ.94
2. Μήλα: Πώς να τα κάνετε γεμιστά και ψητά.....	σελ.94
3. 3. Μήλο με γιαούρτι δροσιστικό .....	σελ.94-95
4. 4. Τηγανίτες με μήλο -χαμηλών θερμίδων.....	σελ.95-96
<b>Θ. ΜΗΛΟ ΚΑΙ ΛΑΙΚΗ ΠΑΡΑΔΟΣΗ.....</b>	<b>σελ.97</b>
1. Μήλο και λαϊκή παράδοση.....	σελ.98-99
2. Δημοτικό τραγούδι για την ξενιτιά.....	σελ.99
3. Μήλο μου κόκκινο.....	σελ.99-100
4. Μηλίτσα.....	σελ.100
<b>Β. ΜΕΡΟΣ</b>	
<b>Ι. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ – ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΔΡΩΜΕΝΑ – ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ:.....</b>	<b>σελ.101</b>
1. Μήλο και παιδικά δρώμενα.....	σελ.102-103
2. Ένα πρωινό στην τάξη με μήλα.....	σελ.104
3. Δημιουργία ιστορίας από τα παιδιά με πρωταγωνιστή το μήλο.....	σελ.104
4. Παράθεση ιστορίας από ένα μαθητή τον Πέτρο.....	σελ.104-105
5. Φύλλο εργασίας.....	σελ.105-107
Κριτική Θεώρηση- σύνοψη.....	σελ.108-109
Βιβλιογραφία.....	σελ.110-116
Παράρτημα.....	σελ.116-147

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδασκαλία ως οργανωμένη διαδικασία από τους αρχαιότατους χρόνους υπήρξε το μέσο, με το οποίο κάθε εκπαιδευτικός επιδίωκε να πετύχει συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους. Η διδασκαλία δεν είναι κάτι το σταθερό και στατικό, είναι κάτι το δυναμικό, το οποίο εξελίσσεται και επηρεάζεται από εσωτερικά και εξωτερικά στοιχεία: α) τους παιδαγωγικούς σκοπούς, οι οποίοι συνεχώς μεταβάλλονται από εποχή σε εποχή και β) από τα εξελικτικά χαρακτηριστικά των μαθητών που αλλάζουν δυναμικά από ηλικία σε ηλικία ως προς το δυναμικό γνωστικό και εμπειρικό υπόβαθρο και ως προς τον τρόπο σκέψης, αντίληψης και μάθησης. Σε κάθε εποχή οι παιδαγωγοί και ειδικότερα αυτοί που ασχολούνται ειδικά με τη Διδακτική Μεθοδολογία, προσπαθούν να διαμορφώσουν μοντέλα διδασκαλίας, για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς, τους παιδαγωγούς της διδακτικής πράξης, να προσεγγίζουν αποτελεσματικότερα τους παιδαγωγικούς σκοπούς. (Δερβίσης, 1999).

Οι βασικότερες διανοητικές και ψυχικές δυνάμεις των μαθητών, κατά τον Πλάτωνα, είναι η νόηση (το νοητικόν), το συναίσθημα (το θυμοειδές) και η βούληση (το επιθυμητικόν). Επομένως θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να σχεδιάσει και να διορθώσει μία τέτοια διδακτική διαδικασία, που θα ενεργοποιεί αρμονικά και ισόρροπα τις τρεις αυτές «ψυχοδιανοητικές» δυνάμεις.

Η κριτική και η δημιουργική σκέψη των μαθητών μπορούν να αναπτυχθούν με μία τέτοια διδακτική διαδικασία, η οποία θα απαιτεί τη λειτουργία της κριτικής, καθώς και την ενεργοποίηση της δημιουργικής τους σκέψης. Με άλλα λόγια η πορεία της διδασκαλίας θα προδιαγράφει την πορεία της σκέψης των μαθητών κατά τη διαδικασία της μάθησης.

Η κοινωνική συνείδηση των μαθητών δεν αναπτύσσεται με την απόκτηση των αντίστοιχων κοινωνικών γνώσεων. Οι γνώσεις είναι χρήσιμες και απαραίτητες για την καθοδήγηση της πράξης, αλλά δεν αναπτύσσουν τη συνείδηση η κοινωνική συνείδηση αναπτύσσεται προπάντων με τη βίωση κοινωνικών καταστάσεων και οι

κοινωνικές καταστάσεις διαμορφώνονται και βιώνονται κατά τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Το ζητούμενο λοιπόν είναι μία διδακτική διαδικασία που θα συμβάλει πρώτον στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών και δεύτερον στην ανάπτυξη της κοινωνικής συνείδησής τους.

Η παρούσα εργασία θα προσπαθήσει να απαντήσει στη λειτουργία της παραπάνω διδακτικής διαδικασίας η οποία δεν είναι άλλη από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Για το λόγο αυτό η εργασία διαρθρώθηκε σε τρία κεφάλαια.

Στο **πρώτο κεφάλαιο** γίνεται λόγος για τις γενικές αρχές της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** τονίζεται η έννοια και τα χαρακτηριστικά της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, η διαδικασία και οι φάσεις που τη χαρακτηρίζουν. Απαντιέται η λειτουργία, η μεθοδολογία και ο τρόπος με τον οποίο η παιδαγωγική εξέλιξη προσαρμόστηκε στα νέα δεδομένα με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με ερωτήματα που; Πώς; Πότε; Γιατί;

Τέλος στο **τρίτο κεφάλαιο** αναλύεται η έννοια του Project, με θέμα «Γνωριμία με τη μηλιά» και μια γνωριμία με τον Αγροτικό Συνεταιρισμό της Ζαγοράς, μέσα από το καινοτόμο πρόγραμμα της Ευέλικτης ζώνης το οποίο υλοποιήθηκε από το Σχολικό Σύμβουλο της 4<sup>ης</sup> Περιφέρειας του Ν. Αιτωλ/νίας κ. Σαλωνίτη Παναγιώτη, στο Δημοτικό σχολείο των Φυτειών, για ένα τρίμηνο, σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

## Κεφάλαιο Πρώτο

### Γενικές αρχές στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

#### Εισαγωγή

Δύο είναι τα συστήματα που εφαρμόζονται στη διδακτική πράξη, το **δασκαλοκεντρικό** και το **μαθητοκεντρικό**. Βασικό χαρακτηριστικό του πρώτου συστήματος είναι η δασκαλοκεντρικότητα, που σημαίνει ότι κέντρο της όλης διδακτικής αλλά και μαθησιακής διαδικασίας είναι ο δάσκαλος, ο εκπαιδευτικός. Αυτός καθορίζει τους στόχους, τις μορφές, τις μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας, καθώς και τους αντίστοιχους τρόπους μάθησης. Όσο αυξάνουν οι διδακτικές δραστηριότητες του δασκάλου, τόσο μειώνονται οι μαθησιακές των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία του χρησιμοποιεί το λόγο του και τα εποπτικά μέσα. Επομένως τα κανάλια μετάδοσης των πληροφοριών είναι η ακοή και η όραση των μαθητών.

Οι μαθητές απλώς προσπαθούν να συγκρατήσουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες. Η σκέψη τους δεν ενεργοποιείται διαδικαστικά, ώστε να προβληματίζεται, να κάνει υποθέσεις, να ερευνά, να κρίνει και να συγκρίνει και τελικά να συνθέτει απαντήσεις ή λύσεις σε προβλήματα. Η μάθηση αυτή συνήθως χαρακτηρίζεται «παθητική», εφόσον δεν ενεργοποιείται διαδικαστικά η σκέψη. Αλλά και η κατεύθυνση της διδασκαλίας είναι μετωπική, εφόσον ο εκπαιδευτικός μετωπικά απευθύνεται στους μαθητές και οι μαθητές μετωπικά αντιδρούν στον εκπαιδευτικό.

Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα, (1995), το κύριο χαρακτηριστικό της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας είναι η κυριαρχία των μαθησιακών δραστηριοτήτων των μαθητών. Η μαθησιακή δραστηριότητα των μαθητών μπορεί να είναι ατομική, εταιρική ή ομαδική, που σημαίνει ότι ο κάθε μαθητής μόνος του εργάζεται, ή συνεργάζεται με το συμμαθητή του, ή συνεργάζεται ευρύτερα ως μέλος μιας ομάδας. Μπορεί όμως για λίγο να λειτουργήσει και ο εκπαιδευτικός ως προκίνητρο, για να παρουσιάσει το πρόβλημα-θέμα και να προδιαγράψει την πορεία που θα ακολουθήσει η σκέψη των μαθητών κατά τη διαδικασία της έρευνας. Το μεγαλύτερο όμως



μέρος της διαδικασίας της διδασκαλίας-μάθησης καλύπτεται από τη συνεργασία των μελών της ομάδας. Το κύριο χαρακτηριστικό της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας είναι η συνεργασία των μελών της ομάδας που αποτελείται από τρία έως και έξι άτομα. Έτσι διακρίνεται και από την περιορισμένη συνεργασία των δύο μαθητών της εταιρικής μορφής διδασκαλίας. Στην ομαδοκεντρική διδασκαλία εφαρμόζεται η σύγχρονη διδακτική αρχή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης που εξυπηρετεί και τους δύο βασικούς σκοπούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δηλαδή την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, καθώς και την ανάπτυξη της κοινωνικής συνείδησης.

Σύμφωνα με τα όσα παραπάνω έχουν αναπτυχθεί η ομαδοκεντρική διδασκαλία εντάσσεται στο μαθητοκεντρικό σύστημα, εφόσον οι μαθητές στο μεγαλύτερο διάστημα της διδασκαλίας-μάθησης συνεργάζονται ομαδικά, για να λύσουν το πρόβλημά τους. Ο όρος ομαδοκεντρική διδασκαλία σημαίνει ότι οι μαθητές ως μέλη μιας ομάδας κατά το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της διδακτικής ώρας συνεργάζονται, για να φέρουν σε πέρας την εργασία που έχουν αναλάβει υπεύθυνα. Επομένως ο όρος «ομαδοκεντρική» διδασκαλία σημαίνει τη σκόπιμη οργάνωση των μαθητών μιας τάξης σε ομάδες σχολικής εργασίας για την πραγματοποίηση καθορισμένων παιδαγωγικών σκοπών και διδακτικών στόχων. (Ματσαγγούρας, 2003).

Κεντρική, κατηγορική έννοια της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας είναι η έννοια «ομάδα» που απαραίτητα συνδυάζεται με το σχολείο και ειδικότερα με την τάξη και τη σχολική εργασία. Ως ομαδοκεντρική διδασκαλία στην περιοχή του σχολείου εννοούμε την κοινωνική μορφή σχολικής εργασίας, κατά την οποία φέρονται σε πέρας σχετικά αυτόνομα από ομάδες μαθητών οι μαθησιακοί σκοποί και διδακτικοί στόχοι.

Σύμφωνα με τη σύγχρονη διδακτική αρχή της συνεργατικής μάθησης πρωταρχικός σκοπός ενός εκπαιδευτικού είναι να καταστήσει τους μαθητές του ικανούς και αυτόνομους στη διαδικασία της συνεργατικής μάθησης, ώστε αξιοποιώντας αποτελεσματικά και παραγωγικά τη δυναμική της σκέψης τους να ανακαλύπτουν,

να κατακτούν και να αξιοποιούν δημιουργικά τη γνώση λύνοντας τα μαθησιακά τους προβλήματα. Κάτω από αυτή την οπτική το βάρος της Διδακτικής Μεθοδολογίας μετατοπίζεται στη Μεθοδολογία της Μάθησης, εφόσον σύγχρονη διδασκαλία σημαίνει μαθησιακή συνεργατική ενεργοποίηση που συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. (Μασσιάλα, 1984).

Στο πνεύμα αυτό, των σύγχρονων τάσεων στη διδακτική μεθοδολογία, με **διαθεματική** προσέγγιση, θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια να προσεγγίσουμε τις αρχές του *διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών*, που θα μας βοηθήσει να καταλάβουμε τον τρόπο στήριξης και προσέγγισης των σχεδίων εργασίας.

### **1.1. Γενικές αρχές στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.**

Για περισσότερο από μια δεκαετία, σε διεθνές επίπεδο, οι θεωρητικοί της μάθησης και οι ειδικοί των αναλυτικών προγραμμάτων προσανατολίζονται στο σχεδιασμό ενιαίων αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε να προάγεται η ικανότητα των μαθητών να δημιουργούν συνδέσεις μεταξύ και δια μέσου των επιμέρους επιστημονικών πεδίων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάγκη καλλιέργειας της κριτικής ικανότητας και της δημιουργικής σκέψης καθώς και των δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για την επίλυση προβλημάτων (problem-solving) και την προσαρμογή των νέων στα διαρκώς εξελισσόμενα εργασιακά περιβάλλοντα και τις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες. Τα προβλήματα εξάλλου των συγχρόνων μεταβιομηχανικών κοινωνιών, χαρακτηρίζονται από τη συνθετότητα και την ανάγκη αλληλεξάρτησης τους, γεγονός που παραπέμπει στην ανάγκη ολιστικής αντιμετώπισης αυτών, σε αντίθεση με την παραδοσιακή τάση των σχολείων να τμηματοποιούν τη γνώση μέσω των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. (Μακρή, 2005).

### **1.2. Η Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης ως φιλοσοφία δόμησης των συγχρόνων Προγραμμάτων**

Δεδομένης της εξαιρετικής διεύρυνσης της επιστημονικής σκέψης, ένα μεγάλο μέρος της ταχύτατα εξελισσόμενης γνώσης αδυνατεί να συμπεριληφθεί στο πε-

ριορισμένο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου και ιδιαίτερα εντός των παραδοσιακών συμβατών ορίων των γνωστικών αντικειμένων. Κατά συνέπεια, προωθείται η άποψη ότι η πολύτιμη αυτή γνώση και οι νοητικές δεξιότητες που απαιτούνται για την αξιοποίηση της εγκαθίστανται στα μεσοδιαστήματα μεταξύ των συμβατικών επιστημονικών πεδίων, παραπέμποντας στην ανάγκη διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, οι δεξιότητες που απαιτούνται για ένα παραγωγικό - δημιουργικό έργο (όπως π.χ. η χρήση των πηγών και της πληροφορίας, οι διαπροσωπικές δεξιότητες επικοινωνίας, ο χειρισμός των συστημάτων και της τεχνολογίας κ.λπ.) καθώς και οι νοητικές ικανότητες που υποστηρίζουν την αποτελεσματική απόκτηση και αξιοποίηση των παραπάνω δεξιοτήτων (όπως π.χ. η ικανότητα δημιουργικής σκέψης, λήψης αποφάσεων, επίλυσης προβλημάτων, στοχασμού, λογικής επεξεργασίας, η γνώση του πώς να μαθαίνεις κ.λπ.) αποτελούν στοιχεία που δεν ανήκουν αποκλειστικά σε κάποιο συγκεκριμένο διακριτό επιστημονικό πεδίο. Έτσι, αναπτύσσονται αποτελεσματικότερα μέσω της διεπιστημονικής - διαθεματικής προσέγγισης. (Π.Ι., 2002).

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά στο πλαίσιο αυτό η ανάπτυξη της ικανότητας για δημιουργία διασυνδέσεων μεταξύ των επιστημονικών πεδίων αλλά και μεταξύ των αλληλεξαρτώμενων συστημάτων της καθημερινότητας, έτσι ώστε να παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιούν μια ποικιλία τρόπων σκέψης και επικοινωνίας, καθώς επίσης και να επιλύουν ευρύτερα νοούμενα επιστημονικά προβλήματα.

Προς την κατεύθυνση αυτή λειτούργησε και η ανάπτυξη της εποικοδομητικής θεωρίας, η οποία ορίζει τη μάθηση ως «μια κοινωνικά προσδιορισμένη δραστηριότητα που επιτυγχάνεται μέσα σε κατάλληλα, λειτουργικά και ενθαρρυντικά περιβάλλοντα» ενώ, παράλληλα, ενθαρρύνει την εμπλοκή σε διεργασία σκέψης υψηλότερου επιπέδου με στόχο την κατάκτηση προηγμένων εννοιών και δεξιοτήτων.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού έγκειται, βάσει του πνεύματος αυτού, περισσότερο στην καθοδήγηση της επίδοσης και της κατασκευής σημαντικής και ισχυρά δομη-

μένης γνώσης παρά στην άμεση παροχή της γνώσης και της πληροφορίας. Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ενεργοί συντελεστές αυτής και καθίστανται υπεύθυνοι για τη μάθηση τους. Συνεπώς, η διαδικασία της μάθησης απεγκλωβίζεται από την κυριαρχία του διδακτικού υλικού και του ανελαστικού αναλυτικού προγράμματος, το οποίο βασίζεται στην ανάπτυξη των επιμέρους δεξιοτήτων, και κατ' αυτόν τον τρόπο αντιμετωπίζεται ολιστικά, αφού επιχειρείται ενιαιοποίηση της δράσης με τη σκέψη. Η συμμετοχική εμπλοκή στη διαδικασία της μάθησης προϋποθέτει δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ του υποκειμένου που μαθαίνει και της γνώσης. (Μακρή, 2005).

Ο ρυθμός εξέλιξης της γνώσης επιβάλλει την καλλιέργεια της ικανότητας για διαρκή αναδιοργάνωση και προσαρμογή της καθώς και την άσκηση της σε αυθεντικές προβληματικές καταστάσεις που κινητοποιούν το ενδιαφέρον για μάθηση και προσαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες, τις προτιμήσεις, τον τρόπο μάθησης και τις ιδιαίτερες δυνατότητες των μαθητών.

Η γνώση δεν αντιμετωπίζεται ως «αντικείμενο» το οποίο μεταφέρεται από άτομο σε άτομο αλλά ως «εγγενές στοιχείο» που δομείται μέσω της ενεργού συνείδησης. Προϋπόθεση και έναυσμα για τη δόμηση της αποτελεί η υποβολή ενός ανοικτού, δημιουργικού ερωτήματος - προβλήματος, που δεν περιορίζεται σε ένα συγκεκριμένο σχολικό γνωστικό αντικείμενο, αλλά υιοθετεί στοιχεία της επιστημονικής έρευνας.

Υπό την έννοια αυτή, και σε αντίθεση με την παραδοσιακή λογική των διακριτών σχολικών γνωστικών αντικειμένων, δεν επιχειρείται η μετάδοση της υπάρχουσας γνώσης, αλλά η σύνθεση νέας, μέσω της *συστηματικής διερεύνησης του θέματος, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία πηγών και μέσων, καθώς και η παραγωγή έργων εφαρμοζοντας, αξιοποιώντας ή παρονσιάζοντας τη νεοαποκτηθείσα γνώση*. Στο πλαίσιο αυτό, επιχειρείται η διαθεματική προσέγγιση της σχολικής μάθησης, μέσω της *ενιαιοποίησης της πληροφορίας που παρέχεται από τα επιμέρους σχετικά γνωστικά αντικείμενα, αλλά και η εφαρμογή της γνώσης και των δεξιοτήτων που καλλιεργείται στο πλαίσιο του ενός γνωστικού αντικειμένου στο περιβάλλον της μάθησης του άλλου*.

Επισημαίνεται εδώ ότι δεν αναιρείται η σημασία της διδασκαλίας των βασικών εννοιών και των δεξιοτήτων, αλλά απαιτείται, αφενός, μια ισορροπημένη και άρτια σχεδιασμένη ενσωμάτωση τους και, αφετέρου, η μάθηση πιο συνθετών εννοιών και δεξιοτήτων, όπως αυτές της κατανόησης και της επίλυσης προβλημάτων στη διδασκαλία. (Π.Ι., 2002).

Γενικότερα, η *ενιαία διαθεματική διδασκαλία* χαρακτηρίζεται από τον ευέλικτο προγραμματισμό του διδακτικού έργου και τις ομαδοποιήσεις μαθητών, τους συσχετισμούς των ιδεών, το συγκερασμό των γνωστικών αντικειμένων, την έμφαση στη μάθηση με βάση τα Project και τη χρήση θεματικών διεπιστημονικών ενοτήτων για την οργάνωση της διδασκαλίας. Εστιάζεται γενικότερα στη «σημαντική» μάθηση και στις δεξιότητες. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η διαμόρφωση των απαραίτητων νοητικών συνδέσεων που απαιτούνται στη δια βίου μάθηση.

Ειδικότερα, η *θεματική ή ενιαία διδασκαλία* αποτελεί μια διαθεματική διδακτική προσέγγιση, όπου παρουσιάζεται το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου μέσω θεμάτων ή ζητημάτων. Η διαδικασία αυτή ενσωματώνει και ενιαιοποιεί τη γνώση που εντάσσεται σε διαφορετικούς επιστημονικούς τομείς, ενθαρρύνοντας μας να διερευνήσουμε τα θέματα σε βάθος, μέσω της ανάγνωσης ποικίλων διαφορετικών πηγών και της ενεργητικής συμμετοχής τους σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων. Έτσι αποκτούμε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σχετικά με τη διαδικασία και το περιεχόμενο της μάθησης (Π.Ι., 2002).

**Η φιλοσοφία** των διεπιστημονικών θεματικών ενοτήτων και των αντίστοιχων διδακτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες είναι δομημένες με βάση το θέμα και διαπερνούν εγκάρσια τα επιμέρους πεδία του αναλυτικού προγράμματος, παρέχει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να προάγουν την κριτική μελέτη των παραμέτρων του θέματος. Κατ' επέκταση, επιτυγχάνεται η ικανοποίηση των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών αναγκών, όπως αυτές σχετίζονται με τις διαδικασίες μάθησης και το σκοποθετικό πλαίσιο του προγράμματος. Έτσι, π.χ. η ίδια θεματική ενότητα μπορεί να σχεδιαστεί με σκοπό την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας των θετικών επιστημών, αλλά και για την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιο-

τήτων, όπως η γραμματική ή η δημιουργική γραπτή έκφραση. Επιπρόσθετα, η διαθεματική διδασκαλία παρέχει πλείστες ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία για την εξέταση, προσαρμογή και ενσωμάτωση των βασικών δεξιοτήτων σε κάθε θέμα. (Π.Ι., 2002).

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι για την επιτυχή έκβαση της μαθησιακής διαδικασίας, μετά την επιλογή του θέματος, το οποίο δρα ως μοντέλο για την οργάνωση των ιδεών, βασική προϋπόθεση αποτελεί, η επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής για την οργάνωση της εργασίας, η επιλογή του υλικού και τέλος, η επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών μάθησης για κάθε εκπαιδευτική περίπτωση. Επίσης, πέρα από την ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο τα επιμέρους επιστημονικά πεδία ενισχύουν συγκεκριμένες γνωστικές συμπεριφορές, απαιτείται και η αποκάλυψη των συνεπαγωγών της εφαρμογής της λογικής και της μεθοδολογίας του κάθε επιστημονικού πεδίου σε άλλο. Διαφορετικά, οι εμπειρίες που αποκομίζονται σε ένα ενιαίο μαθησιακό περιβάλλον αδυνατούν να αξιοποιηθούν σε άλλο πλαίσιο, και οδηγούμαστε στη μάθηση των συγκεκριμένων συνδέσεων που υποστηρίζει και καθοδηγεί ο δάσκαλος και όχι στο να μάθουν πώς να κάνουν οι ίδιοι αυτόνομα συνδέσεις, σε ευρύτερο πεδίο.

Επομένως, ως προσδοκώμενο αποτέλεσμα πρέπει να θεωρείται η αποτελεσματική μάθηση για όλους τους μαθητές, η εξασφάλιση της δυνατότητας γενίκευσης της γνώσης που αποκτήθηκε και μεταφοράς της σε άλλα περιβάλλοντα και περιστάσεις, αποτελώντας έτσι ισχυρό εργαλείο δια βίου μάθησης. (Π.Ι., 2002).

Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (1995), γενικότερη αυτή προσέγγιση, δηλαδή η *Διαθεματική Προσέγγιση*, είναι ένας όρος γενικότερος του όρου *διεπιστημονικότητα*, και δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών, τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής. Με τον τρόπο αυτό, ο μαθητής μπορεί να διαμορφώσει το δικό του κοσμοείδωλο, τη δική του

κοσμοθεωρία, τη δική του άποψη για τον κόσμο που πρέπει να γνωρίζει, να αγαπήσει και να ζήσει.

Η διαθεματική προσέγγιση υποστηρίζεται από **μεθόδους ενεργητικής απόκτησης** της γνώσης, οι οποίες εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου και εξειδικεύονται στις διαθεματικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της διδασκαλίας κάθε θεματικής ενότητας. Η οργάνωση διαθεματικών δραστηριοτήτων διευκολύνεται από τη διάχυση της διαθεματικότητας στο κείμενο των σχολικών βιβλίων (όπου είναι εφικτό) μέσα από θεμελιώδεις έννοιες των διαφόρων επιστημών, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν βασικούς κρίκους οριζόντιας διασύνδεσης των μαθημάτων. **Μερικές θεμελιώδεις έννοιες, που μπορεί να ονομαστούν «διαθεματικές» α)** είναι κοινές σε πολλά γνωστικά αντικείμενα της ίδιας τάξης, **β)** εμφανίζονται συχνά σε γνωστικά αντικείμενα διαφόρων τάξεων και **γ)** συμβάλλουν στην προώθηση στάσεων και αξιών που συνδέονται άμεσα με τους βασικούς σκοπούς της σχολικής εκπαίδευσης. Ο συνδυασμός τέτοιων εννοιών, με την υιοθέτηση κατάλληλων πρακτικών, ενισχύει τη διαθεματική προσέγγιση καθώς «φωτίζει» πολλαπλά το «πολυπρισματικό» σχήμα του κοσμοειδώλου του μαθητή.

Για παράδειγμα, η έννοια του *συστήματος* σχετίζεται με την ολιστική θεώρηση της πραγματικότητας, η οποία γίνεται αντιληπτή ως σύνολο επιμέρους συστημάτων τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Το ίδιο συμβαίνει και με τα μέρη από τα οποία αποτελείται κάθε σύστημα. Η έννοια του συστήματος μπορεί να περιγραφεί «ως ένα σύνολο πραγμάτων του οποίου τα μέρη βρίσκονται μεταξύ τους σε στενή σχέση αλληλεπίδρασης, αλληλεξάρτησης κ.ά.». Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται ότι οι μεταβολές οι οποίες επισυμβαίνουν σε ένα μέρος του συστήματος αφομοιώνονται από το ίδιο το σύστημα μέσω ρυθμιστικών μηχανισμών που αποτρέπουν την κατάρρευσή του. Η έννοια του συστήματος εμφανίζεται τόσο στις θετικές επιστήμες όσο και στις κοινωνικές. (Ματσαγγούρας, 1997).

Η αφομοίωση εκ μέρους των μαθητών αυτής της αντίληψης περί συστήματος, εκτός των άλλων μπορεί να συμβάλει στην προώθηση και εμπάθυνση συγκεκριμέ-

νων αξιών της εκπαίδευσης όπως π.χ. της εθνικής ανεξαρτησίας, της ζωής, του περιβάλλοντος, της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης κ.ά. Έτσι, για παράδειγμα, θα γίνει κατανοητό ότι τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για την ύπαρξη του έθνους αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επομένως η εθνική ενότητα, η οποία θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την εθνική ανεξαρτησία, θα πρέπει να οικοδομείται στη βάση της αρμονικής αλληλεπίδρασης αυτών των στοιχείων, είτε πρόκειται για κοινωνικές ομάδες είτε για θεσμούς είτε για ιδέες. Επίσης, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι το σύστημα «ελληνικό έθνος» λειτουργεί σε διαρκή αλληλεπίδραση με τα «συστήματα των άλλων εθνών» και θα πρέπει να επιδιώκεται ώστε αυτή η αλληλεπίδραση να είναι αμοιβαία επωφελής. Ως μορφές *αλληλεπίδρασης* εννοούνται οι κάθε είδους σχέσεις και ανταλλαγές σε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο.

Το δημοκρατικό πολίτευμα επίσης μπορεί να θεωρηθεί ως σύστημα το οποίο λειτουργεί σύμφωνα με ορισμένες διαδικασίες, που επενεργούν ως ρυθμιστικοί παράγοντες, με τη συμβολή των οποίων συντίθενται διαφορετικές απόψεις, αποτρέπονται βίαιες συγκρούσεις και, μέσω αυτών, τελικά προωθείται το κοινό συμφέρον. Έτσι, η κατανόηση της έννοιας του συστήματος, σε συνδυασμό με αυτές της μεταβολής και της αλληλεπίδρασης, συμβάλλει θετικά στην κατανόηση της λειτουργίας της δημοκρατίας και προσφέρει τη δυνατότητα καλλιέργειας της υπευθυνότητας των μαθητών, ως αυριανών ενεργών πολιτών. (Π.Ι., 2001).

*Αυτό επιτυγχάνεται:*

Αναφέρουμε ορισμένες δεξιότητες, που μπορούν να χαρακτηριστούν ως διαθεματικές ή οριζόντιες και γι' αυτό κρίνεται απαραίτητο η προώθησής τους. Σπουδαιότερες από αυτές είναι:

α) η δεξιότητα της επικοινωνίας (ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, γραφή, επιχειρηματολογία, διάλογος κλπ.),

β) η δεξιότητα της αποτελεσματικής χρήσης των αριθμών και των μαθηματικών εννοιών στην καθημερινή ζωή,



γ) η δεξιότητα / ικανότητα χρήσης ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης και επικοινωνίας με στόχο αφενός την εξεύρεση, ανάλυση, αξιολόγηση και παρουσίαση πληροφοριών και αφετέρου την προστασία από την «πληροφοριακή ρύπανση»,

δ) η δεξιότητα συνεργασίας με άλλα άτομα σε ομαδικές εργασίες,

ε) η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών και παραδοχών,

στ) η ικανότητα της επίλυσης προβλημάτων μέσα από την καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων και στρατηγικών σχεδιασμού, ελέγχου, ανατροφοδότησης και διορθωτικής παρέμβασης,

ζ) η ικανότητα ορθολογικών επιλογών, σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο,

η) η ικανότητα διαχείρισης πόρων (φυσικών, οικονομικών, κοινωνικών κ.ά.),

θ) η ικανότητα της δημιουργικής επινόησης,

ι) η ικανότητα «ευαίσθητης αντίληψης της τέχνης» και η δημιουργία τέχνης και

ια) η αξιοποίηση γνώσεων και η υιοθέτηση αξιών κατάλληλων για τη διαμόρφωση προσωπικής άποψης στη λήψη αποφάσεων.

## **1.2. Δομή των Διαθεματικών ενιαίων προγραμμάτων και των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων**

Σύμφωνα με το Π.Ι. (2002), έχουν την ακόλουθη δομή:

### *α) Ειδικοί σκοποί*

Οι ειδικοί σκοποί εκφράζουν γενικά τα επιδιωκόμενα από την εκπαιδευτική διδασκαλία αποτελέσματα, κατά βαθμίδα σχολικής εκπαίδευσης και αναφέρονται στις γνώσεις, στάσεις και αξίες τις οποίες οι μαθητές πρέπει να κατέχουν για να ικανοποιούν τις προσωπικές και τις κοινωνικές ανάγκες τους. Αυτό σημαίνει ότι οι σκοποί προβάλλονται στη διάσταση ολοκλήρωση του ατόμου για την ανάπτυξη κριτικού, αναλυτικού, συνθετικού και δημιουργικού πνεύματος και διάθεσης για ενεργοποίηση και δημιουργία τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Οι ειδικοί σκοποί κάθε γνωστικού αντικείμενου θα πρέπει να είναι σύμφωνοι με τους γενικότερους σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος, τους οποίους πρέπει να αναδεικνύουν. Για τον προσδιορισμό τους θα πρέπει, αρχικά, να λαμβάνεται υπόψη η ηλικία των μαθητών και η αντιληπτική τους ικανότητα. **Η ηλικία είναι ένας παράγοντας που παίζει καθοριστικό ρόλο, γιατί σχετίζεται με τη νοητική ανάπτυξη του μαθητή**, το γνωστικό υπόβαθρο που διαθέτει, τις δεξιότητες, τις προσδοκίες και το κοινωνικό του περιβάλλον.

### β) Στόχοι

Οι στόχοι αποτελούν τις κατευθυντήριες γραμμές για το σχεδιασμό και τη διαμόρφωση των περιεχομένων των διδακτικών αντικειμένων αλλά και των διαδικασιών ελέγχου της επίτευξης των εκπαιδευτικών σκοπών. Οι στόχοι πρέπει να είναι διατυπωμένοι με σαφήνεια, ώστε να μην αφήνουν περιθώρια για παρερμηνείες ή λανθασμένες προσεγγίσεις.

Οι στόχοι αυτοί, για λόγους μεθοδολογικούς, επιμερίζονται σε τρεις ομάδες, παρά το γεγονός ότι συχνά είναι δύσκολη η υιοθέτηση του πεδίου καθεμιάς. Με βάση αυτή τη διευκρίνιση, σύμφωνα με το Π.Ι. (2002), οι στόχοι χωρίζονται σε i) γνωστικούς, ii) συναισθηματικούς, iii) ψυχοκινητικούς.

i) Οι γνωστικοί στόχοι αναφέρονται στην απόκτηση των απαραίτητων βασικών γνώσεων και στην καλλιέργεια νοητικών ικανοτήτων, που είναι αναγκαίες για την επεξεργασία των πληροφοριακών δεδομένων. Αναλυτικότερα, οι ικανότητες αυτές αναφέρονται στην αναζήτηση και την αναγνώριση δεδομένων, την ταξινόμησή τους, τη *διατύπωση υποθέσεων*, την ανάλυση, την ερμηνεία, την εξαγωγή συμπερασμάτων κλπ. Η ακριβής οριοθέτηση των γνωστικών στόχων για κάθε διδακτικό αντικείμενο μας επιτρέπει να προσδιορίσουμε τι ακριβώς πρέπει να διδαχθεί και το πώς θα γίνει στη συνέχεια η αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των στόχων αυτών.

ii) Οι συναισθηματικοί στόχοι αναφέρονται στην ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου του μαθητή, καθώς και στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντός του για

την επιστημονική γνώση. Οι συναισθηματικοί στόχοι σχετίζονται επίσης με την υιοθέτηση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών (π.χ. ετοιμότητα, αποφασιστικότητα, ενδιαφέρον κλπ.). Οι αξίες αυτές παίζουν καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός ποιοτικού τρόπου ζωής σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, εφόσον καθορίζουν, σε μεγάλο βαθμό, τη σχέση του ατόμου με τον εαυτό του και με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον.

iii) Οι ψυχοκινητικοί στόχοι αναφέρονται κυρίως στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του μαθητή, όπως να κάνει μετρήσεις, να εκτελεί πειράματα με βάση συγκεκριμένες οδηγίες, να χρησιμοποιεί όργανα, να κατασκευάζει και να χειρίζεται συσκευές, να σχεδιάζει χάρτες που περιέχουν συγκεκριμένα στοιχεία-γεγονότα, να εφαρμόζει μηχανικά δεξιότητες που απέκτησε, να τροποποιεί τις κινήσεις του όταν το απαιτούν συγκεκριμένες καταστάσεις, να εκτελεί αποτελεσματικά και με ευχέρεια νέες δραστηριότητες κλπ. Όλα αυτά θα τον βοηθήσουν όχι μόνο στα μαθητικά του χρόνια, αλλά και στη μετέπειτα ζωή του.

Ανεξάρτητα από την παραπάνω ταξινόμηση, οι στόχοι θα μπορούσαν επίσης να ομαδοποιηθούν με βάση τρεις άξονες, κοινούς για όλες τις βαθμίδες σχολικής εκπαίδευσης. Οι άξονες αυτοί είναι:

i) γνώση και μεθοδολογία,

ii) συνεργασία και επικοινωνία και

iii) σχέση της επιστήμης ή της τέχνης με την καθημερινή ζωή. (Ματσαγγούρας, 1995).

Ο πρώτος άξονας αφορά τη γνώση, τις νοητικές δεξιότητες, τις δεξιότητες χειρισμού καθώς και τις δεξιότητες σχετικά με τις μεθόδους που προσιδιάζουν στην προσέγγιση διαφορετικών επιστημονικών ή άλλων πεδίων, που πρέπει να έχει αποκτήσει ο μαθητής ολοκληρώνοντας τις σπουδές του στην κάθε βαθμίδα.

Ο δεύτερος άξονας αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξει ο μαθητής στο πλαίσιο ομαδικών εργασιών, καθώς και τις ικανότητες και τις δεξιότητες επικοινωνίας, παρουσίασης σκέψεων, απόψεων, πληροφοριών κλπ.

Ο τρίτος άξονας αφορά την ανάπτυξη ευαισθησίας, προβληματισμού και ικανότητας κριτικής αντιμετώπισης των επιπτώσεων (θετικών και αρνητικών) των εφαρμογών της επιστήμης και της τέχνης στους διαφόρους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. (Ματσαγγούρας, 1995).

γ) *Διδακτική μεθοδολογία. Παραδοχές διδακτικής μεθοδολογίας*

Η διδακτική μεθοδολογία θα πρέπει να συμβάλλει ουσιαστικά στην επίτευξη των διδακτικών στόχων που τίθενται για κάθε γνωστικό αντικείμενο με μέσα και διαδικασίες που προάγουν, ταυτόχρονα, και τις απώτερες επιδιώξεις της σχολικής εκπαίδευσης. Για να είναι, όμως, οι μεθοδολογικές επιλογές παιδαγωγικά αποδεκτές και διδακτικά αποτελεσματικές, πρέπει να διέπονται από σαφείς αρχές και παραδοχές, οι κυριότερες από τις οποίες είναι οι παρακάτω: (Ματσαγγούρας, 1995).

i) Η μάθηση αποτελεί νοητική διεργασία εξαιρετικής πολυπλοκότητας, ενώ τα αποτελέσματά της εκφράζονται ως γνωστικά στοιχεία, δεξιότητες, στάσεις, αξίες και συμπεριφορές.

ii) Η προσωπικότητα ενός ατόμου δομείται εν πολλοίς από γνωστικά στοιχεία, από εμπειρίες, βιώματα και αξίες που συνθέτουν μια ενιαία ολότητα. Έτσι κατά τη διαδικασία της μάθησης επηρεάζεται η προσωπικότητα του μαθητή με την αφομοίωση της νέας γνώσης. Η ολοκλήρωση της γνώσης δεν είναι δυνατή αν δεν συμβάλλει και η πρότερη γνώση. Για να γίνει λοιπόν η μετάβαση από ένα γνωστικό επίπεδο σε άλλο υψηλότερο, πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές, με τη βοήθεια κατάλληλων ερεθισμάτων, να θέτουν υπό κρίση ή αμφισβήτηση αυτά που έχουν μάθει, να κατανοούν ή και να προβλέπουν ακόμη, όσα πρόκειται να ακολουθήσουν κατά τη διάρκεια μιας διδασκαλίας. Θα πρέπει ακόμη κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού, της ανάπτυξης, της διεξαγωγής και της αξιολόγησης της διδασκαλίας να μην επικεντρώνεται η προσοχή σε ένα μόνο τύπο μαθησιακής ικανότητας (π.χ. μόνο οι πληροφορίες ή μόνο οι στάσεις ή μόνο οι δεξιότητες), αλλά σ' ένα συνδυασμό όλων των τύπων, κατάσταση που βοηθά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. (Π.Ι, 2002)

iii) Η μάθηση συντελείται μόνο σ' ένα συγκεκριμένο κοινωνικό – πολιτισμικό πλαίσιο με τη διαδικασία διαρκούς αλληλεπίδρασης.

iv) Η διδασκαλία θα πρέπει να οδηγεί στη διεύρυνση των γνωστικών δομών. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω δύο λειτουργιών, της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. Η πρώτη λειτουργία αφορά τη συσχέτιση της νέας γνώσης με τα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα, στάδιο κατά το οποίο προκαλείται πρόσκαιρη «ανατροπή» της γνωστικής ισορροπίας. Με τη δεύτερη λειτουργία το άτομο ενσωματώνει τη νέα γνώση, αφού τροποποιηθούν τα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα.

v) Η μάθηση μέσω της ανακάλυψης είναι μια συντονισμένη επεξεργασία πληροφοριών που συμβάλλει στην οργάνωση λογικών σχημάτων και προτάσεων και καλλιεργεί την ικανότητα του ατόμου να αναζητά και να επινοεί λύσεις σε προβλήματα, να ανακαλύπτει ιδιότητες, να αξιολογεί συμπεριφορές και να διακρίνει σχέσεις.

vi) Ο μαθητής δεν πρέπει απλά να συσσωρεύει πληροφορίες και γνώσεις. Θα πρέπει αυτές να συνοδεύονται από την απόκτηση νοητικών δεξιοτήτων που θα του εξασφαλίζουν τη δυνατότητα για αντιμετώπιση προβλημάτων και τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών θετικών απέναντι σε θέματα που αφορούν τον εαυτό του αλλά και το κοινωνικό του περιβάλλον.

vii) Η διδασκαλία θα πρέπει να είναι μια διαδικασία ευχάριστη για το μαθητή και γι' αυτό πρέπει να γίνεται σ' ένα πλαίσιο αποδοχής, ενθάρρυνσης, πειραματισμού και συμφιλίωσης με το ενδεχόμενο του λάθους.

viii) Η μάθηση και η ανάπτυξη εξαρτώνται και από κοινωνικές παραμέτρους και συντελούνται καλύτερα μέσα από ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες.

Η διαθεματική και ολιστική προσέγγιση της γνώσης είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή για μια πιο αποτελεσματική εξέταση θεμάτων και προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Με την εφαρμογή διαθεματικών προσεγγίσεων περιορίζεται ο γνωσιοκεντρικός προσανατολισμός της διδασκαλίας και αξιοποιείται στο μέγιστο δυνατό βαθμό ο σχολικός χρόνος. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός είναι μεσολαβητής στην αυτόνομη μάθηση, την οποία οι μαθητές

αποκτούν μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους σε σχετικές δραστηριότητες. (Π.Ι, 2002).

### **1.3. Προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις**

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις αναφέρονται στις διδακτικές ενέργειες και προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο είναι σκόπιμο να διδαχθεί ένα γνωστικό αντικείμενο, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί, με απώτερο σκοπό την κατά το δυνατόν ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Προτεινόμενες στρατηγικές διδασκαλίας που μπορεί να χρησιμοποιηθούν, κατά περίπτωση ή σε συνδυασμό μεταξύ τους, σύμφωνα με το *Ματσαγγούρας, (2004)*, είναι οι ακόλουθες:

i) *Διερεύνηση και ανακάλυψη (ενεργητική προσέγγιση της γνώσης)*: Έχει ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να σκέπτονται, να χειρίζονται πολύπλοκες έννοιες, να ερευνούν και να φθάνουν οι ίδιοι στη γνώση, ουσιαστικοποιώντας αυτό στο οποίο έχουμε ήδη αναφερθεί, δηλαδή τελικά να μαθαίνουν «πώς να μαθαίνουν». Απαιτεί δηλαδή κυρίως τη δραστηριοποίηση του μαθητή. Στηρίζεται στην αρχή ότι η αφομοίωση των παραπάνω διαδικασιών βοηθά στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Για να είναι βέβαια αποδοτική η διδασκαλία απαιτεί πρακτικές που δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες ώστε να γίνει δυνατή η «ανακάλυψη». Οι πρακτικές αυτές συνιστούν διαδικασίες παρατήρησης, σύγκρισης, μετρήσεων, ταξινόμησης, διερεύνησης, προβλέψεων, εύρεσης χρονικών σχέσεων, σύγκρισης γεγονότων, επίλυσης προβλημάτων, διατύπωσης επαγωγικών ή παραγωγικών συλλογισμών, καταιγισμού ιδεών, κλπ. Ειδικά για τις Φυσικές Επιστήμες το πείραμα αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της μεθοδολογίας τους.

ii) *Επισκέψεις στο περιβάλλον (φυσικό και ανθρωπογενές)*: Η επαφή με το περιβάλλον, όπου είναι απαραίτητο και δυνατό, διασφαλίζει άμεση πληροφόρηση που μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους. Η επαφή αυτή συμβάλλει στη βιωματική προσέγγιση της γνώσης και μακροπρόθεσμα μπορεί να λειτουργήσει και προς άλλες κατευθύνσεις, όπως για παράδειγμα στον επαγγελματικό προσανατολισμό του μαθητή, που πρέπει να πάρει στις μέρες μας τη μορφή επαγγελματικού

διαφωτισμού που θα διευκολύνει το μαθητή να προσεγγίσει επιτυχέστερα την επιλογή των σπουδών του. (Ματσαγγούρας, 1995).

iii) *Επιδείξεις με τη χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού*: Με διαφάνειες, βιντεοταινίες, προπλάσματα, έτοιμα παρασκευάσματα κ.ά. ενεργοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών, εστιάζεται η προσοχή τους σε συγκεκριμένο στόχο και γίνεται πιο εύκολη και φυσική η μάθηση. Η βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των κατάλληλων δυναμικών προσομοιώσεων μπορεί να αποδειχθεί πολύ χρήσιμη για το μαθητή, ώστε να αντιληφθεί και να κατανοήσει καλύτερα έννοιες και διαδικασίες. Ιδιαίτερη προσπάθεια χρειάζεται φυσικά για να μην παρουσιάσουμε έναν εικονικό κόσμο στο μαθητή αλλά έναν πραγματικό, στον οποίο θα ζήσει. Γι' αυτό και η σημασία της προηγούμενης παραγράφου είναι μεγάλη.

iv) *Συζήτηση – διάλογος δασκάλου με τους μαθητές ή συζήτηση σε ομάδες*: Με τη συζήτηση δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να προβληματίζεται, να αξιολογεί, να συμπεραίνει και να διατυπώνει τις απόψεις του μέσα από διαδικασίες διαλεκτικής αντιπαράθεσης. Η εμπλοκή του μαθητή στη συζήτηση και η ενεργός συμμετοχή του σ' αυτήν επιτυγχάνεται με κατάλληλες ερωτήσεις προβληματισμού, που είναι σκόπιμο να σχεδιάζονται πριν από την πραγματοποίηση της διδασκαλίας.

v) *Άμεση μορφή διδασκαλίας – Αφήγηση*: Ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα, με μέσο το λόγο, να κοινοποιεί τις γνώσεις και τις ιδέες του. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαμεσολαβεί άμεσα κατά την ώρα της διδασκαλίας στη διαδικασία της μάθησης, όταν κρίνει ότι οι έμμεσες μορφές διδασκαλίας δεν προσφέρονται για την περίπτωση. Για παράδειγμα, με την αφήγηση ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εξιστορεί και να αναλύει σε συνεχή λόγο ιστορικά γεγονότα ή φανταστικές ιστορίες που αναφέρονται στη δράση του ανθρώπου.

vi) *Ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας*: Η δυναμική που αναπτύσσει η μαθητική μικρο-ομάδα μπορεί κάλλιστα να αξιοποιηθεί είτε ως πλαίσιο συλλογικής επεξεργασίας των δεδομένων είτε ως πλαίσιο στήριξης στην πορεία προς την ατομική μάθηση. Οι ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας ενδείκνυνται για την εκπόνη-

ση σχεδίων εργασίας (projects), τα οποία προσφέρονται για την οργάνωση δραστηριοτήτων διαθεματικού χαρακτήρα. (Π.Ι, 2002).

*Έτσι στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να γνωρίσουμε αναλυτικότερα την έννοια και τα χαρακτηριστικά της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, τη διαδικασία και τις φάσεις που τη χαρακτηρίζουν. Θα απαντήσουμε για τη λειτουργία, τη μεθοδολογία και τον τρόπο με τον οποίο η παιδαγωγική εξέλιξη προσαρμόστηκε στα νέα δεδομένα με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με ερωτήματα που; Πώς; Πότε; Γιατί;*

\*\*\*



## Κεφάλαιο Δεύτερο

### Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»

#### 2.1. Θεωρητικές θέσεις

Το ομαδοσυνεργατικό κίνημα εξελίχθηκε στη σημερινή του μορφή μέσα από τη σύνθεση πολλών και διαφορετικών θεωρητικών σχολών. Η σχολή του Dewey και των άλλων εκπροσώπων της Νέας Αγωγής, εισηγήθηκαν και εφάρμοσαν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία για δύο βασικούς λόγους: πρώτον, διότι προωθούσε την κοινωνικοποίηση του ατόμου και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και, δεύτερον, διότι εξασφάλιζε με αυθεντικό τρόπο συνθήκες βιωματικής μάθησης, την οποία θεωρούσαν ως τη μόνη αξιόλογη μορφή μάθησης (Καμαρινού, 2000, 24).

Δεύτερη μεγάλη σχολή θεωρητικής στήριξης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι η κοινωνική ψυχολογία, η οποία διαπιστώνει ότι, για να ξεπεραστούν οι κοινωνικές προκαταλήψεις και επιθέσεις προς τους «διαφορετικούς», όπως είναι οι αλλοδαποί, οι έγχρωμοι και τα άτομα με ειδικές ανάγκες, είναι ανάγκη από πολύ νωρίς να εξασφαλισθούν συνθήκες φυσικής και ισότιμης αλληλεπικοινωνίας μαζί τους. Πρωτοπόρος αυτής της θεωρητικής κατεύθυνσης υπήρξε ο G. Allport (1954/1979) και συνεχιστές του όσοι προσπαθούν σήμερα να εντάξουν ομαλά και δημιουργικά την κάθε λογής ανομοιογένεια του μαθητικού δυναμικού με τη βοήθεια ομαδο-συνεργατικών σχημάτων οργάνωσης της σχολικής ζωής.

Τρίτη κατά χρονική σειρά σχολή στήριξης στο ομαδοσυνεργατικό κίνημα αποτελεί ο κλάδος της κοινωνικής ψυχολογίας που ασχολείται με τη δυναμική των ομάδων (group dynamics) και μελετά την πορεία ανάπτυξης της ομάδας, τις δομές της, τις επιπτώσεις της ομάδας στα μέλη της και, τέλος, τη συμπεριφορά της ομάδας έναντι άλλων ομάδων. Πρωτοπόρος στον τομέα αυτόν υπήρξε ο K. Lewin (1951) και σύγχρονοι εκπρόσωποι οι Johnson και Johnson (1994). Τέλος, μια τέταρτη σχολή στήριξης στο ομαδοσυνεργατικό κίνημα αποτελεί η ψυχολογία της

γνωστικής ανάπτυξης και κυρίως εκείνο το τμήμα της, που έχει έντονους επιστημολογικούς προβληματισμούς για τη φύση της γνώσης και, βεβαίως, για τις συνθήκες και τις διαδικασίες της μάθησης και της ανάπτυξης. Κύριοι εκπρόσωποι αυτής της κατεύθυνσης, που είναι γνωστή ως (κοινωνικός) εποικοδομητισμός (social constructivism), θεωρούνται οι J. Piaget και L. Vygotsky.

Οι τέσσερις αυτές σχολές έχουν ήδη αφομοιωθεί οργανικά στο σύγχρονο κίνημα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και εκφράζονται μέσα από σύγχρονα ερωτήματα, όπως είναι όσα ακολουθούν στη συνέχεια.

## 2.1. Ατομοκεντρική ή κοινωνικοκεντρική ανάπτυξη;

Τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους απασχολεί και διχάζει το ερώτημα αν η μάθηση και η ανάπτυξη είναι ατομοκεντρικής ή κοινωνικοκεντρικής φύσης. Εκφραστής της ατομοκεντρικής άποψης θεωρείται ο J. Piaget (1950), ο οποίος στις πρώτες κυρίως εργασίες του υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη καθοδηγείται από ένα εσωτερικό σύστημα δομών, που ενυπάρχουν εγγενώς στο παιδί και αναπτύσσονται ή εμποδίζονται, ανάλογα, από την ποιότητα και την ποσότητα των επιδράσεων του περιβάλλοντος. Το εγγενές αυτό σύστημα ωθεί σε μια αυτο-κινούμενη και αυτοκαθοδηγούμενη προσπάθεια κατανόησης και εξερεύνησης του περιβάλλοντος, από την οποία προκύπτει με φυσικό τρόπο η μάθηση και η ανάπτυξη (βλ. Gelman and Brown, 1985, Carey, 1985, Inhelder et al., 1974).

Βεβαίως, αργότερα ο Piaget και, πολύ περισσότερο, οι νεο-πιαζετικοί αναγνώρισαν τον προωθητικό ρόλο που παίζει το κοινωνικό πλαίσιο στην κινητοποίηση του μηχανισμού της ατομικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιούν τον όρο κοινωνικο-γνωστική σύγκρουση (socio-cognitive conflict), για να δηλώσουν πώς η επικοινωνία ενός παιδιού με παιδιά που έχουν διαφορετικές απόψεις μπορεί να επιφέρει αρχικά διατάραξη της γνωστικής του ισορροπίας και στη συνέχεια να οδηγήσει στην υιοθέτηση ανώτερου επιπέδου λογικής, που συνιστά την ουσία της κοινωνικο-γνωστικής ανάπτυξης (βλ. Mercer 1995, 90).

Στο άλλο άκρο σε σχέση με τις αρχικές απόψεις της πιαζετικής σχολής βρίσκεται ο L. Vygotsky (και η σχολή του), που εκφράζει την κοινωνικοκεντρική άποψη για την ανάπτυξη, σύμφωνα με την οποία το κοινωνικό πλαίσιο καθορίζει το περιεχόμενο και την κατεύθυνση της ανάπτυξης και διαμεσολαβεί (*mediate*), προκειμένου το άτομο να οικειοποιηθεί τις συλλογικές συλλήψεις. Στη βυγκοτσιανή θεωρηση, δηλαδή, το κοινωνικό πλαίσιο, με την επικοινωνία που συνεπάγεται, παίζει σπουδαιότερο ρόλο από ό,τι αναγνωρίζει η πιαζετική θεωρηση, διότι προσδιορίζει το περιεχόμενο και κινητοποιεί τη διαδικασία της ανάπτυξης. Ένα ακόμη σημείο διαφοροποίησης των δύο θεωρήσεων είναι ότι οι πιαζετικοί αποδίδουν αναπτυξιακή δυνατότητα στη σύγκρουση, ενώ οι βυγκοτσιανοί στη συνεργασία, στο πλαίσιο της οποίας οι συμμαθητές πληροφορούν, εξηγούν και διαμεσολαβούν με καθοδηγητικό τρόπο (*scaffolding*) τη νέα γνώση (βλ. Mercer 1995, 99).

Από τα παραπάνω έγινε αντιληπτό ότι οι νεο-πιαζετικοί και οι νεο-βυγκοτσιανοί απορρίπτουν τις ακραίες θέσεις και τείνουν στη διατύπωση μιας ενδιάμεσης, που τις συνδυάζει και αναγνωρίζει την αναγκαιότητα τόσο των ατομοκεντρικών όσο και των κοινωνικοκεντρικών μορφών μάθησης, τις οποίες θεωρούν αλληλοσυμπληρούμενες (βλ. Brown and Palinscar 1989, 39β). Οι σύγχρονοι μελετητές απορρίπτουν την άποψη ότι ο Piaget και ο Vygotsky εξέφρασαν απόλυτα αντίθετες θέσεις και θεωρούν ότι και οι δύο αναγνωρίζουν την κοινωνική γένεση της νοημοσύνης και της σκέψης (βλ. Tryphon and Voneche, 1996). Αυτό σημαίνει ότι η σκέψη είναι κοινωνική δραστηριότητα που αρχικά εμφανίζεται κατά την επικοινωνία των μελών μιας κοινότητας και στη συνέχεια εσωτερικοποιείται από τα άτομα, για να εμφανισθεί, τελικά, ως ατομικό επίτευγμα.

Οι σύγχρονοι θιασώτες της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας επικαλούνται τις παραπάνω θέσεις και όταν ακόμη οι αρχικοί λόγοι που τους οδήγησαν στην επιλογή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης δεν ήταν ψυχολογικοί, αλλά ήταν κοινωνικοί, πολιτικοί ή οικονομικοί.

Ειδικότερα, οι υποστηρικτές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αποδέχονται την άποψη ότι η ομαδική συνεργασία δημιουργεί μία αναπτυξιακή δυναμική που

επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να ξεπεράσουν τα ατομικά τους όρια σκέψης και πράξης. Με άλλα λόγια, τα συνεργαζόμενα μέλη μπορούν να αναπτύξουν συλλογικές μορφές σκέψης και δράσης που κανένα από τα μέλη δεν θα μπορούσε ατομικά, εκτός ομάδας, να αναπτύξει. Καθώς, όμως, κινούνται μέσα στην ομαδική δράση, εκτός των ατομικών τους ορίων, εσωτερικεύουν και οικειοποιούνται τις νέες και ανώτερες των αρχικών δυνατοτήτων μορφές σκέψης και δράσης, και μετά από ένα διάστημα συλλογικής δράσης τις κατακτούν τελικώς και τις εκφράζουν ως ατομικό επίτευγμα. Έτσι, η συλλογική αλληλεπικοινωνία και εργασία γίνεται πλαίσιο ανάπτυξης του λόγου και της σκέψης (βλ. και Bershon 1995 · Matsagouras and Hertz-Lazarowitz 1999) και καθίσταται μήτρα γέννησης της ατομικής ανάπτυξης, που σταδιακά οδηγεί, τελικά, στην ατομική ολοκλήρωση και αυτονομία. Ο Vygotsky (1997, 144) αποκαλεί την εκτός των ατομικών ορίων ζώνη δράσης της ομάδας «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development).

## 2.2. Η γνώση και η μάθηση είναι κοινωνικά προσδιορισμένες

Το ομαδοσυνεργατικό κίνημα θεωρεί ότι μάθηση δεν σημαίνει απλώς απόκτηση πληροφοριών, αλλά μία συνεχή διαδικασία επίλυσης εσωτερικών γνωστικών συγκρούσεων. Οι συγκρούσεις αυτές δημιουργούνται, αλλά και επιλύονται μέσα στο πλαίσιο της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον. Ακόμη θεωρεί ότι η γνώση δεν είναι ακριβής αναπαράσταση της πραγματικότητας, αλλά κοινωνική κατασκευή, έχει τις ρίζες της στο φιλοσοφικό έργο του Wittgenstein (1953) και του Mead (1934), και βρήκε επιστημολογική στήριξη από τον Kuhn (1987) και ψυχολογική από τον Vygotsky (1993, 1997) και τους σύγχρονους εποικοδομιστές κοινωνιολόγους της γνώσης, που τονίζουν το ρόλο της κοινωνικής αλληλεπικοινωνίας στη συνεχή διαδικασία οικοδόμησης και ανοικοδόμησης της γνώσης (βλ. και Good and Brophy 2000, 421).

Με την έννοια αυτή, μπορούμε να πούμε ότι η γνώση, ως περιεχόμενο, είναι κοινωνικά προσδιορισμένη, αφού το είδος της κοινωνικής οργάνωσης καθορίζει τις

παραστάσεις που αναπτύσσουν τα μέλη της ομάδας για τον κόσμο, το είδος και την ένταση των συγκρούσεων, καθώς και τους τρόπους επίλυσής τους. Ο Vygotsky (1997, 104) συμπληρώνει ότι οι βασικές ιδέες μέσα από τις οποίες σκέπτεται το άτομο είναι συλλήψεις του κοινωνικού νου και ότι οι κοινωνικο-ιστορικές περιστάσεις δημιουργούν την προβληματική και παρέχουν στα άτομα παραστάσεις μέσα από τις οποίες προσεγγίζουν τα προβλήματα τα οποία αναδεικνύουν οι κοινωνικο-ιστορικές περιστάσεις (βλ. και Fosnot 1996).

### **2.3. Η διδασκαλία ως διαδικασία**

Γι' αυτό, αντίθετα με την παραδοσιακή αντίληψη, που θεωρεί ότι σημαντικό στην εκπαίδευση είναι το πληροφοριακό περιεχόμενο της διδασκαλίας, αντίληψη την οποία εκφράζει απόλυτα η ερβαρτιανή έννοια της «παιδαγωγούσης διδασκαλίας», το ομαδοσυνεργατικό κίνημα ασπάζεται την επιστημολογική θέση ότι εξίσου σημαντική με το περιεχόμενο, αν όχι σημαντικότερη, είναι η διαδικασία της διδασκαλίας μέσα από την οποία αποκτάται η γνώση. Συνθήκες και δυνατότητες άμεσης μετάδοσης του πληροφοριακού περιεχομένου εξασφαλίζουν οι δασκαλοκεντρικές διδασκαλίες, ενώ αυθεντικές συνθήκες ανάπτυξης διαδικασιών επεξεργασίας και όχι απλής καταγραφής στη μνήμη των πληροφοριακών δεδομένων της διδασκαλίας εξασφαλίζουν αποδεδειγμένα οι ομαδοκεντρικές διδασκαλίες. Είναι, μάλιστα, γενικότερα αποδεικτό ότι μελλοντικά οι σημερινοί μαθητές θα βρεθούν συχνά στην ανάγκη να αναζητήσουν και να επεξεργασθούν τις διαθέσιμες πληροφορίες, καθώς και να αξιοποιήσουν συνθετικά την κατεχόμενη γνώση, παρά στην ανάγκη απλώς να ανακαλέσουν από τη μνήμη πληροφορίες που κατέχουν.

### **2.4. Ο κοινωνικοκεντρικός προσανατολισμός του σχολείου**

Σε αντίθεση με τα μαθητοκεντρικά προγράμματα του κινήματος της εξατομικευμένης διδασκαλίας, που προσέδωσαν ατομοκεντρικό προσανατολισμό στην εκ-

παίδευση, το κίνημα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αντιλαμβάνεται την ανάπτυξη της ομαδικότητας και ως βασική αποστολή του σχολείου, αφού η ομαδικότητα ταυτίζεται με την κοινωνικοποίηση, στην οποία στοχεύει το σχολείο, και ως ιδανικό πλαίσιο μάθησης και ανάπτυξης του ατόμου σε ολοκληρωμένο και αυτόνομο πρόσωπο. Έτσι, ενώ τα προγράμματα της εξατομικευμένης διδασκαλίας κατέλυαν συχνά την κοινωνική δομή της τάξης, για να συναντήσουν το μαθητή ως μονάδα και να του προσφέρουν τη δυνατότητα εκπαίδευσης μέσα από εξατομικευμένο διδακτικό υλικό και με τον προσωπικό του ρυθμό και στυλ μάθησης, τα ομαδοσυνεργατικά προγράμματα επιχειρούν να εκπαιδεύσουν το μαθητή μέσα από διαπροσωπική συνεργασία και αντιπαράθεση, Με τον τρόπο αυτό πιστεύουν ότι αναπτύσσουν το άτομο, αλλά ταυτόχρονα υπηρετούν και την κοινωνική αποστολή του σχολείου, που αποβλέπει στο να καταστήσει ικανούς τους μαθητές να εισέλθουν στην κοινωνική και οικονομική ζωή ως ενήλικοι (βλ, και Κατερέλος 1999 , 31).

Πολλά από τα σοβαρότερα κοινωνικά προβλήματα, σύμφωνα με τους εκφραστές του ομαδοσυνεργατικού κινήματος, οφείλονται στο γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός μελών της κοινωνίας μας δεν έχουν αναπτύξει ούτε τις κοινωνικές δεξιότητες παρέμβασης στο κοινωνικό γίγνεσθαι ούτε τις ψυχικές στάσεις ευαισθησίας στα ατομικά και συλλογικά προβλήματα. Έτσι, καταλήγουν, εξ αδυναμίας ή εκ πεποιθήσεως, «λαθρεπιβάτες», κατά την έκφραση του Olson (1991), στο κοινωνικό σύστημα. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποβλέπει, μεταξύ των άλλων, στην ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων και στάσεων, που εξασφαλίζουν τις προϋποθέσεις επιτυχίας του ατόμου και ελαχιστοποίησης των προβλημάτων του κοινωνικού συνόλου.

## **2.5. Ο συνεργατισμός αναπτύσσει τα συστήματα**

Το ομαδοσυνεργατικό σύστημα απορρίπτει τον κοινωνικό δαρβινισμό, που θεωρεί τον ανταγωνισμό ως αναγκαία συνθήκη ατομικής και κοινωνικής εξέλιξης, χωρίς, βέβαια, να αρνείται τη σπουδαιότητα που αποδίδει ο δυτικός πολιτισμός

στην ικανότητα του ατόμου να δρα αυτόνομα και να επιλύει ατομικά τα προβλήματα του. Σημειώνει, όμως, ότι η ανάπτυξη της αυτονομίας διέρχεται μέσα από τη συλλογική δράση και υποστηρίζει την άποψη ότι ο συνεργατισμός είναι προτιμότερος για την παρούσα μορφή της κοινωνίας, αλλά και για την ανάπτυξη του ατόμου μέσα στις κρατούσες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες. Ειδικότερα, μάλιστα, για το χώρο της εκπαίδευσης επικρατεί η άποψη ότι ο συνεργατισμός σε σχέση με τον ανταγωνισμό είναι ανώτερη και πολύπλοκότερη κοινωνική σχέση, και αποτελεσματικότερη σε όλες τις μορφές της μάθησης και ανάπτυξης (βλ. και Θεοφιλίδης 1989, τ. 1, 524). Βέβαια, η υποβάθμιση του ανταγωνισμού δεν σημαίνει ότι θα καταργηθεί το άτομο, αφού η κοινωνία αναγνωρίζει ότι η λειτουργικότητά της εξαρτάται από το επίπεδο στο οποίο τα μέλη της έχουν αναπτύξει ως άτομα κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες συνεργασίας (βλ. και Nelson - Le Gall 1995, 49).

Είναι άξιο για επισήμανση ότι ακόμη και ο δαρβινιστής βιολόγος R. Dawkins (1998), συγγραφέας του βιβλίου *Εγωιστικό Γονίδιο* (1988), που εκθειάζει τον απόλυτο ανταγωνισμό, στον οποίο, μάλιστα, προσδίδει βιολογική βάση, πιστεύει ότι η κοινωνία ως σύστημα θα γίνει καλύτερη μέσω της συνεργασίας και όχι μέσω του ανταγωνισμού. Το συνεργατικό ήθος ενθαρρύνει την ανθρώπινη αξία και αναπτύσσει το άτομο (βλ. και Κωττούλα 2000, 31). Παρόμοιες θέσεις υποστηρίζουν και η μεταδαρβινεια βιολογία των τελευταίων δεκαετιών (βλ. Maturana και Varela 1992), καθώς και συστημικοί φυσικοί (βλ. Capra 1984) και αστροφυσικοί (βλ. Jantsch 1980), που θεωρούν τη συνεργασία σπουδαιότερο στοιχείο στην εξέλιξη των συστημάτων από τον ανταγωνισμό (βλ. και Samples 1992, 30. Axelrod 1998).

## 2.6. Ο άνθρωπος τείνει φυσικά προς τη συλλογική δράση

Από την εποχή του Αριστοτέλη, που χαρακτήρισε τον άνθρωπο ως «ζώον πολιτικόν», μέχρι τις ημέρες μας μεγάλος αριθμός κοινωνιολόγων και πολιτικών επιστημόνων υποστηρίζουν την άποψη ότι ο άνθρωπος, είτε λόγω φυσικής κλίσης είτε λόγω λειτουργικών αναγκών, τείνει στο σχηματισμό ομάδων μέσα στις οποίες δρα

και αναπτύσσεται (βλ. και Κοροντζής 1961 · Olson 1991, 32-40. Samples 1992, 30). Την τάση αυτή επιβεβαιώνουν και σύγχρονοι ψυχολογικοί, που διαπιστώνουν ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας σχηματίζουν οργανωμένες ομάδες προκειμένου να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για επικοινωνία, για αποδοχή, για δράση και εξερεύνηση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και για ανάληψη ευθύνης (βλ. και Παρασκευόπουλος 1986, 133 · Πυργιωτάκης 1998, 26 · Κογκούλης, 1994, 48 · Δερβίσης 1998, 20).

Την άποψη, λοιπόν, που αναγνωρίζει στον άνθρωπο τη φυσική κλίση προς τη συλλογική δράση ασπάζεται το κίνημα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και επιχειρεί να αξιοποιήσει τη φυσική αυτή κλίση για την προώθηση της σχολικής μάθησης και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και για την υπηρεσία των αναγκών της κοινωνίας, που, κατά τη M. Mead (and Metraux 1980), εξαρτώνται από την ικανότητα των ατόμων να συνεργασθούν με αυθεντικό τρόπο.

## **2.7. Οι διαμαθητικές σχέσεις αναπτύσσουν ομαδοσυνεργατικές ή δασκαλοκεντρικές σχέσεις;**

Αντίθετα με το παραδοσιακό σχολείο, που θεωρούσε σημαντικές τις σχέσεις δασκάλου-μαθητών και παρασιτικές τις διαμαθητικές σχέσεις, το ομαδοσυνεργατικό κίνημα αναγνωρίζει την παιδευτική σημασία των διαμαθητικών σχέσεων, τις οποίες θεωρεί μήτρα μάθησης και ανάπτυξης, χωρίς, βεβαίως, να παραγνωρίζει την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα και των δασκαλο-μαθητικών σχέσεων (βλ. και Κατερέλος 1999, 26).

Η διαφορά αντιλήψεων φαίνεται εμμέσως, πλην σαφώς, στον τρόπο με τον οποίο οργανώνουν τόσο το παραδοσιακό σχολείο όσο και το ομαδοσυνεργατικό κίνημα το μαθητικό δυναμικό και τη διαδικασία της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, το παραδοσιακό σχολείο οργανώνει τη διδακτική διαδικασία γύρω από τις σχέσεις δασκάλου-μαθητών και δημιουργεί ένα φάσμα διδακτικών προσεγγίσεων, που αρχίζουν από τις μονολογικές διδασκαλίες και φθάνουν μέχρι τον κατευθυνό-



μενο διάλογο. Σε κάθε μία από αυτές τις διδακτικές μορφές, ο ρόλος του δασκάλου και ο βαθμός ελέγχου της όλης διαδικασίας διαφοροποιούνται, αλλά ο δάσκαλος παραμένει πάντοτε κυρίαρχος σε σχέση με το συλλογικό ρόλο των μαθητών. Αντίθετα, στο ομαδοσυνεργατικό κίνημα η οργάνωση και η διεξαγωγή της όλης διδακτικής διαδικασίας στηρίζεται στη δυναμική των διαμαθητικών σχέσεων.

Βεβαίως, πρέπει να τονίσουμε εδώ ότι τη μετάβαση από το παραδοσιακό σχολείο, όπου κέντρο ήταν ο δάσκαλος, και γι' αυτό καλείται δασκαλοκεντρικό, στο πνεύμα και τις πρακτικές του ομαδοσυνεργατικού σχολείου, όπου κυριαρχούν οι σχέσεις της οργανωμένης μαθητικής ομάδας, διευκόλυναν άλλα σημαντικά συγγενή κινήματα, μαθητοκεντρικής κατεύθυνσης. Η διαφορά, όμως, του ομαδοσυνεργατικού κινήματος από τα συγγενή του κινήματα είναι ότι στο άτομο του δασκάλου δεν αντιτάσσει το άτομο του μαθητή (δασκαλοκεντρική / μαθητοκεντρική διδασκαλία), αλλά, αντίθετα, προτείνει την οργανωμένη μαθητική ομάδα (ομαδοκεντρική διδασκαλία), η οποία λειτουργεί ως δημιουργός αλλά και ως καταλύτης και ρυθμιστής γνωστικών και κοινωνικών εντάσεων, που αποτελούν τις "ωδίνες τοκετού" της αυτόνομης και, κατά συνέπεια, κοινωνικώς αναπτυγμένης προσωπικότητας (βλ. και Varela 1994, 99). Γι' αυτό, το ομαδοσυνεργατικό κίνημα φροντίζει για την οικοδόμηση της συνεκτικής και στενά συνεργαζόμενης ολιγομελούς ομάδας. Έτσι, στο παλιότερο δίλημμα "δασκαλοκεντρική ή παιδοκεντρική διδασκαλία πολλοί παιδαγωγοί και δάσκαλοι της πράξης απαντούν με την "ομαδοκεντρική διδασκαλία".

## 2.8. Έννοια και χαρακτηριστικά της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας

Δύο είναι τα συστήματα που εφαρμόζονται στη διδακτική πράξη, το **δασκαλοκεντρικό** και το **μαθητοκεντρικό**. Βασικό χαρακτηριστικό του πρώτου συστήματος είναι η δασκαλοκεντρικότητα, που σημαίνει ότι κέντρο της όλης διδακτικής αλλά και μαθησιακής διαδικασίας είναι ο δάσκαλος, ο εκπαιδευτικός. Αυτός καθορίζει τους στόχους, τις μορφές, τις μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας, καθώς και

τους αντίστοιχους τρόπους μάθησης. Όσο αυξάνουν οι διδακτικές δραστηριότητες του δασκάλου, τόσο μειώνονται οι μαθησιακές των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία του χρησιμοποιεί το λόγο του και τα εποπτικά μέσα. Επομένως τα κανάλια μετάδοσης των πληροφοριών είναι η ακοή και η όραση των μαθητών. Οι μαθητές απλώς προσπαθούν να συγκρατήσουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες. Η σκέψη τους δεν ενεργοποιείται διαδικαστικά, ώστε να προβληματίζεται, να κάνει υποθέσεις, να ερευνά, να κρίνει και να συγκρίνει και τελικά να συνθέτει απαντήσεις ή λύσεις σε προβλήματα. Η μάθηση αυτή συνήθως χαρακτηρίζεται «παθητική», εφόσον δεν ενεργοποιείται διαδικαστικά η σκέψη. Αλλά και η κατεύθυνση της διδασκαλίας είναι μετωπική, εφόσον ο εκπαιδευτικός μετωπικά απευθύνεται στους μαθητές και οι μαθητές μετωπικά αντιδρούν στον εκπαιδευτικό.

Το κύριο χαρακτηριστικό της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας είναι η κυριαρχία των μαθησιακών δραστηριοτήτων των μαθητών. Η μαθησιακή δραστηριότητα των μαθητών μπορεί να είναι ατομική, εταιρική ή ομαδική, που σημαίνει ότι ο κάθε μαθητής μόνος του εργάζεται, ή συνεργάζεται με το συμμαθητή του, ή συνεργάζεται ευρύτερα ως μέλος μιας ομάδας. Μπορεί όμως για λίγο να λειτουργήσει και ο εκπαιδευτικός ως προκίνητρο, για να παρουσιάσει το πρόβλημα-θέμα και να προδιαγράψει την πορεία που θα ακολουθήσει η σκέψη των μαθητών κατά τη διαδικασία της έρευνας. Το μεγαλύτερο όμως μέρος της διαδικασίας της διδασκαλίας-μάθησης καλύπτεται από τη συνεργασία των μελών της ομάδας. Το κύριο χαρακτηριστικό της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας είναι η συνεργασία των μελών της ομάδας που αποτελείται από τρία έως και έξι άτομα. Έτσι διακρίνεται και από την περιορισμένη συνεργασία των δύο μαθητών της εταιρικής μορφής διδασκαλίας. Στην ομαδοκεντρική διδασκαλία εφαρμόζεται η σύγχρονη διδακτική αρχή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης που εξυπηρετεί και τους δύο βασικούς σκοπούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δηλαδή την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, καθώς και την ανάπτυξη της κοινωνικής συνείδησης.

Σύμφωνα με τα όσα παραπάνω έχουν αναπτυχθεί η ομαδοκεντρική διδασκαλία εντάσσεται στο μαθητοκεντρικό σύστημα, εφόσον οι μαθητές στο μεγαλύτερο διάστημα της διδασκαλίας-μάθησης συνεργάζονται ομαδικά, για να λύσουν το πρόβλημά τους. Ο όρος ομαδοκεντρική διδασκαλία σημαίνει ότι οι μαθητές ως μέλη μιας ομάδας κατά το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της διδακτικής ώρας συνεργάζονται, για να φέρουν σε πέρας την εργασία που έχουν αναλάβει υπεύθυνα. Επομένως ο όρος «ομαδοκεντρική» διδασκαλία σημαίνει τη σκόπιμη οργάνωση των μαθητών μιας τάξης σε ομάδες σχολικής εργασίας για την πραγματοποίηση καθορισμένων παιδαγωγικών σκοπών και διδακτικών στόχων (V. Svajcet 1981,21).

Κεντρική, κατηγορική έννοια της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας είναι η έννοια «ομάδα» που απαραίτητα συνδυάζεται με το σχολείο και ειδικότερα με την τάξη και τη σχολική εργασία. Ως ομαδοκεντρική διδασκαλία στην περιοχή του σχολείου εννοούμε την κοινωνική μορφή σχολικής εργασίας, κατά την οποία φέρονται σε πέρας σχετικά αυτόνομα από ομάδες μαθητών οι μαθησιακοί σκοποί και διδακτικοί στόχοι.

Σύμφωνα με τη σύγχρονη διδακτική αρχή της συνεργατικής μάθησης πρωταρχικός σκοπός ενός εκπαιδευτικού είναι να καταστήσει τους μαθητές του ικανούς και αυτόνομους στη διαδικασία της συνεργατικής μάθησης, ώστε αξιοποιώντας αποτελεσματικά και παραγωγικά τη δυναμική της σκέψης τους να ανακαλύπτουν, να κατακτούν και να αξιοποιούν δημιουργικά τη γνώση λύνοντας τα μαθησιακά τους προβλήματα. Κάτω από αυτή την οπτική το βάρος της Διδακτικής Μεθοδολογίας μετατοπίζεται στη Μεθοδολογία της Μάθησης, εφόσον σύγχρονη διδασκαλία σημαίνει μαθησιακή συνεργατική ενεργοποίηση που συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών.

## **2.9. Το κύριο χαρακτηριστικό της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας**

Το κύριο χαρακτηριστικό της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας είναι η **συνεργασία** για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων σκοπών και στόχων. Η συνεργασία

είναι αποτέλεσμα συστηματικής οργάνωσης των μαθητών μιας τάξης σε ομάδες σχολικής εργασίας των 3-6 μαθητών. Η απλή συνύπαρξη των μαθητών σε μία ομάδα δε σημαίνει σχολική δυναμική ομάδα. Το να παρακαθίσουν 3-6 μαθητές σε ένα τραπέζι δεν σημαίνει αυτόματα δυναμική ομάδα. Δεν μπορεί να νοηθεί ομάδα χωρίς συνεργασία. Η συνεργασία είναι αποτέλεσμα λειτουργικής οργάνωσης με σκοπό την εντατικότερη μαθησιακή ενεργοποίηση των μελών της ομάδας για την κατάκτηση και δημιουργική αξιοποίηση της γνώσης. Όχι βέβαια γνώση για τη γνώση αλλά γνώση για την εξυπηρέτηση της ζωής. Εκείνο που έχει μεγαλύτερη σημασία είναι η συστηματική και μεθοδική ενεργοποίηση της σκέψης για τη λύση μαθησιακών προβλημάτων που έχει ως αποτέλεσμα να αναπτυχθεί η σκέψη, ώστε να μπορεί ο άνθρωπος να λύνει με επιτυχία τα προβλήματα της ζωής, να προοδεύει και να ευτυχεί.

Η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες σχολικής εργασίας δε γίνεται τυχαία αλλά σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια, όπως φιλίες, συμπάθειες, κοινά ενδιαφέροντα και κλίσεις, πνευματική στάθμη, φύση της διδασκαλίας ύλης κ.ά. Οι υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών είναι το πιο σημαντικό κριτήριο. Το κριτήριο αυτό είναι δυνατό να διαγνωσθεί με το κοινωνιογράμμα. Με κριτήριο τα αποτελέσματα του κοινωνιογράμματος, μπορεί ο εκπαιδευτικός να οργανώσει συστηματικά τους μαθητές του σε ομάδες σχολικής εργασίας. Η ομάδα «σχολικής εργασίας» σημαίνει το σκοπό της οργάνωσης. Δεν είναι οργάνωση παιχνιδιού, ούτε οργάνωση ομάδας θεάτρου ή ψυχαγωγίας αλλά οργάνωση σχολικής εργασίας που σημαίνει ότι οι μαθητές οργανώνονται για να συνεργαστούν και να φέρουν σε πέρας σχολικές εργασίες μάθησης. Επομένως ο κύριος σκοπός είναι η εργασιακή-συνεργατική μάθηση με απώτερο σκοπό την επιτυχία των σκοπών της σχολικής αγωγής.

Με τον όρο οργάνωση εννοούμε τη σκόπιμη λειτουργική συγκρότηση των μαθητών μιας τάξης σε ένα κοινωνικό σύστημα που γίνεται σύμφωνα με ορισμένα κριτήρια και για συγκεκριμένους σκοπούς. Αποτέλεσμα της κοινωνικής οργάνωσης των μαθητών μιας τάξης σε ομάδες σχολικής εργασίας είναι η δόμησή τους σε ένα

κοινωνικό σύστημα σύμφωνα με την αρχή της σκόπιμης αξιοποίησης των διαπροσωπικών σχέσεων και κλίσεων των μαθητών, καθώς και της δυναμικής που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους.

Η «αρχή της σκόπιμης επίδοσης», που συνεπάγεται οργάνωση, οδηγεί σε ένα σύστημα, το οποίο χαρακτηρίζεται ως «εξωτερικό». Το «εξωτερικό σύστημα» διαμορφώνεται από μία σχεδιασμένη οργάνωση που ρυθμίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας σχετικά με την κύρια λειτουργία, τη συνεργασία για την ομαδική σχολική επίδοση. Ένας ορισμένος αριθμός (3-6) προσώπων στην προκειμένη περίπτωση μαθητών είναι οργανωμένος σε μία ομάδα, κάτω από τους νόμους και τους σκοπούς ενός σκόπιμα οργανωμένου κοινωνικού συστήματος. Η παρουσία των μελών στην ομάδα δικαιολογείται, μόνο εφόσον συμβάλλουν μέσω της συνεργασίας στην πραγματοποίηση των προκαθορισμένων σκοπών.

Με την οργάνωση δημιουργείται δομή που ενισχύεται με τις εξωτερικές απαιτήσεις της επίδοσης και των ρόλων. Η τυπική οργάνωση είναι σκόπιμα «λογική» υπάρχουν καθορισμένες θέσεις, ο συντονιστής, ο γραμματέας και τα μέλη της ομάδας, καθορισμένοι ρόλοι και συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις που βιώνονται έντονα και έχουν σημαντικά παιδαγωγικά, μαθησιακά και κοινωνικά αποτελέσματα. Οι κοινωνικές σχέσεις ενισχύονται με την από κοινού αντιμετώπιση κοινών μαθησιακών προβλημάτων και αναπτύσσουν μία δυναμική που διευκολύνει την πραγματοποίηση των παιδαγωγικών σκοπών και μαθησιακών στόχων.

Η τυπική οργάνωση, ως δεοντολογική οργάνωση, και η συγκρότηση των μαθητών μιας τάξης σε ομάδες σχολικής εργασίας οδηγούν στην ανάπτυξη διαπροσωπικών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας. Οι σχέσεις αυτές χαρακτηρίζονται ως «εσωτερικό σύστημα». Οι σχέσεις αναπτύσσονται αυθόρμητα από την αίσθηση της εσωτερικής ανάγκης να συνενώσουν οι μαθητές τις δυνάμεις τους, για να πετύχουν από κοινού τους μαθησιακούς τους στόχους. Το εσωτερικό σύστημα οδηγεί σε μία κανονική τάξη, η οποία, εφόσον έχει παγιωθεί, ασκεί πάνω στα μέλη μία περαιτέρω εσωτερική πίεση. Το εσωτερικό σύστημα, λόγω της δυναμικής που αναπτύσσει με τις διαπροσωπικές σχέσεις, συμβάλλει σημαντικά στην

πραγματοποίηση των απαιτήσεων του εξωτερικού συστήματος. Αυτήν ακριβώς τη δυναμική καλούνται να αξιοποιούν οι δάσκαλοι και οι καθηγητές, για να επιτυγχάνουν με τον αποτελεσματικότερο τρόπο τους παιδαγωγικούς σκοπούς και τους μαθησιακούς στόχους της σχολικής αγωγής.

Τα μέλη των ομάδων με τη συνεργασία τους αναπτύσσουν μία ομαδική «Εμείς» συνείδηση και ευθύνη (K. Stöcker, 1970, 225), που είναι ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της οργανωμένης ομάδας. Με τη συνεχή κοινωνία και επικοινωνία τους αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους και ως προς την κοινωνικότητά της, ώστε να κινείται άνετα και δημιουργικά μέσα στην κοινωνία.

Η κοινωνική λοιπόν και παιδαγωγική λειτουργία της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας θεμελιώνεται στις κοινωνικές ανάγκες, το φυσικό φαινόμενο της κοινωνικότητας των μαθητών και στην κοινωνική δυναμική που αναπτύσσεται στα μέλη της οργανωμένης ομάδας.

## **2.10. Λόγοι που επέβαλαν το ομαδοσυνεργατικό σύστημα**

Για να εξελιχθεί μια παιδαγωγικο-διδασκτική πρόταση σε συνεχώς εξαπλούμενο κίνημα, δεν αρκεί να έχει σαφείς αρχές, αλλά απαιτείται οι προτάσεις της να απευθύνονται στους προβληματισμούς και τις ανάγκες του σχολικού και του κοινωνικού συστήματος. Γι' αυτό απαιτείται να αναζητήσουμε ποιοι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί λόγοι συμβάλλουν στην εξάπλωση του ομαδοσυνεργατικού κινήματος.

Στη συνέχεια θα αναφέρουμε τους κυριότερους από αυτούς, παραθέτοντας πρώτα τους κοινωνικούς και οικονομικούς λόγους και μετά τους εκπαιδευτικούς. Πριν, όμως, παραθέσουμε αναλυτικά τους λόγους αυτούς, πρέπει να τονίσουμε ότι οι παιδαγωγοί που προωθούν στη θεωρία και στην πράξη την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προσεγγίζουν την κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα από συγκεκριμένη παιδαγωγικο-ιδεολογική σκοπιά, η οποία θεωρεί την εκπαίδευση φορέα προώθησης του εκδημοκρατισμού, της ισότητας, της αλληλεξάρτησης και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η βασική αυτή θέση προϋποθέτει, βέβαια, ότι η εκ-

παίδευση εξασφαλίζει ευκαιρίες και παρέχει δυνατότητες μάθησης και ανάπτυξης σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών που υστερούν κοινωνικά και βιολογικά.

### **2.11. Αυξανόμενες ανάγκες κοινωνικοποίησης**

Στην εποχή μας το σχολείο αναλαμβάνει όλο και περισσότερες ευθύνες κοινωνικοποίησης των παιδιών, οι οποίες αυξάνονται συνεχώς λόγω βασικών αλλαγών που επέρχονται στους άλλους φορείς κοινωνικοποίησης.

Πρώτη και βασική αλλαγή που επήλθε γενικά στην κοινωνία και στους επιμέρους φορείς είναι η απόρριψη των αυταρχικών μεθόδων κοινωνικοποίησης των παιδιών. Ο αποκλεισμός των αυταρχικών μεθόδων κοινωνικοποίησης αναβαθμίζει μεν την ποιότητα της κοινωνικοποίησης, αφού την καθιστά περισσότερο αυτόνομη, αλλά ταυτόχρονα την καθιστά δυσκολότερη και περισσότερο χρονοβόρα. Οι αντιαυταρχικές αντιλήψεις έχουν επηρεάσει την οικογένεια και έτσι τα παιδιά δεν έρχονται πια στο σχολείο καθυποταγμένα από τις αυταρχικές και συχνά βάνουσες μεθόδους «διαπαιδαγώγησης» της οικογένειας, όπως συνέβαινε κατά το παρελθόν, και δεν είναι έτοιμα να υποταχθούν στην εξουσία του σχολείου. Αντίθετα, έρχονται πιο «ατίθασα» και με έντονη την τάση για αμφισβήτηση.

Μια δεύτερη αλλαγή που συνέβαλε στο παραπάνω αποτέλεσμα είναι ο περιορισμός της οικογένειας στα βασικά της μέλη, που επέφερε η απουσία του παππού και της γιαγιάς, και, το κυριότερο, η μόνιμη απουσία από το σπίτι τού ενός από τους δύο γονείς, στις περιπτώσεις διαζυγίου. Αν στη μείωση των ενήλικων μελών της οικογένειας προσθέσουμε και τον περιορισμό της χρονικής παρουσίας τους, που επέφερε η καθιέρωση της εργαζόμενης μητέρας, τότε έχουμε πληρέστερη εικόνα της σύγχρονης οικογένειας. Όλες αυτές οι αλλαγές της μεταβιομηχανικής οικογένειας στερούν από τα παιδιά ευκαιρίες επικοινωνίας με ενήλικα μέλη, που είναι ιδιαίτερα κοινωνικοποιητική.

Μια τρίτη αλλαγή συνιστά η παρουσία της τηλεόρασης στην οικογένεια, στην οποία, σε ετήσια βάση, τα παιδιά αφιερώνουν συχνά μεγαλύτερο χρόνο από το χρόνο που περνούν στο σχολείο. Οι ώρες αυτές είναι σε βάρος της ζωντανής αλληλεπικοινωνίας του παιδιού με ενηλίκους και συνομηλίκους του, γεγονός που στερεί από το παιδί ευκαιρίες κοινωνικοποίησης. Ακόμη, πρέπει να λάβουμε υπόψη και το βίαιο περιεχόμενο των παιδικών και μη εκπομπών και τον καταγιισμό των διαφημιστικών μηνυμάτων, που προβάλλουν τον καταναλωτισμό και όχι την ανθρώπινη επικοινωνία ως μέσο ευτυχίας και επιτυχίας, καθώς και την κατάργηση από την τηλεόραση της διαχωριστικής γραμμής που υπήρχε παλαιότερα και όριζε το είδος της πληροφόρησης που διοχέτευε η κοινωνία των ενηλίκων προς τα παιδιά. Οι ειδικοί πιστεύουν ότι η κατάργηση των ορίων της πληροφόρησης αμβλύνει στα παιδιά το συναίσθημα της ντροπής, που είναι δείκτης αναπτυγμένου πολιτισμού, και οδηγεί σταθερά την κοινωνία μας σε μία εποχή νέας βαρβαρότητας (βλ. και *Ματσαγγούρας 1999, 287*).

Συνοψολογίζοντας τα παραπάνω, έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των συνθηκών μέσα στις οποίες αναπτύσσονται τα σύγχρονα παιδιά και αντιλαμβανόμαστε καλύτερα γιατί οι ειδικοί κάνουν λόγο για «εξαφάνιση» της παιδικής ηλικίας, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη συμπεριφορά του παιδιού (*Postman 1997*).

Τις ελλείψεις που παρατηρήσαμε στην οικογένεια, τον πρώτο φορέα κοινωνικοποίησης, πρέπει ασφαλώς να αναπληρώσει το σχολείο, το οποίο αναγνωρίζει το ρόλο του σε αυτό τον τομέα και θέτει την αυτόνομη κοινωνικοποίηση μεταξύ των πρωταρχικών επιδιώξεων της εκπαίδευσης (βλ. και Π.Δ. 583/1982, ΦΕΚ 107Α). Προς το σκοπό αυτό η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προσφέρεται περισσότερο από κάθε άλλη προσέγγιση, διότι αναπτύσσει αποτελεσματικά και δεξιότητες και στάσεις επικοινωνίας και συνεργασίας.

## **2.12. Νέες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες**

Κατά τους ειδικούς, η κοινωνία μας μεταβαίνει από τη φάση ανάπτυξης της βιομηχανίας στη φάση της υψηλής τεχνολογίας και της πληροφορικής (βλ.



και Charlot 1992 · Γρόλλιος 1999, 45 · Φλουρής και Πασιάς 2000, 498). Οι συνθήκες που δημιουργούνται στη νέα φάση ανάπτυξης απαιτούν από το άτομο να κατέχει σε υψηλό βαθμό τις ανώτερου επιπέδου κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές, που θα του επιτρέψουν να συμμετέχει αποτελεσματικά στο πυκνό πλέγμα της αλληλεπικοινωνίας και της συλλογικής δράσης. Γι' αυτό, το ενδιαφέρον της πολιτικής οικονομίας έχει στραφεί προς τη συλλογική πράξη ( Olson, 1991).

Η αυτόνομη συμμετοχή στη συλλογική πράξη, όμως, προϋποθέτει ότι το άτομο είναι σε θέση να αναλύει και να αξιολογεί τις πληροφορίες, καθώς επίσης και να παράγει το ίδιο μηνύματα, που θα γίνονται κατανοητά και αποδεκτά από τα υπόλοιπα άτομα. Με άλλα λόγια, η αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου μέσα σε αυτό το πλαίσιο απαιτεί υψηλού επιπέδου κοινωνικές, επικοινωνιακές και γνωστικές δεξιότητες, για τις οποίες το ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο αποτελεί το φυσικό χώρο ανάπτυξης (βλ. και Samuels 1994).

Εκτός από αυτό, η φύση και η έκταση των κοινωνικών προβλημάτων είναι τέτοια, ώστε δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπισθούν από μεμονωμένα άτομα, όσο μεγαλοφυή και αν είναι, ούτε από μεμονωμένες επιστημονικές ειδικότητες. Απαιτείται διεπιστημονική συλλογική δράση (βλ. και Zeiderman et al. 1992). Τέτοιες μορφές δράσης, όμως, διδάσκονται και αναπτύσσονται μόνο μέσα στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Αντίθετα, οι παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης προετοιμάζουν το άτομο ωσάν να επρόκειτο να ζήσει σε μια στατική και ατομοκεντρική κοινωνία και οικονομία (βλ. και Costa and O'Leary 1992, 42). Γι' αυτό ήδη από τη δεκαετία του 1980 οι μεγάλες εταιρείες προσφέρουν στους εργαζομένους προγράμματα συμπληρωματικής εκπαίδευσης τόσο σε ακαδημαϊκούς τομείς, όπως είναι, για παράδειγμα, η κατανόηση και η παραγωγή κειμένων και η επίλυση προβλημάτων, όσο και σε κοινωνικούς τομείς, όπως είναι η επικοινωνία και η συνεργασία (βλ. Hilt 1992).

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι η ατομική αυτονομία και η συλλογική δράση, που απαιτούν οι σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, πρέπει συστηματικά να καλλιεργηθούν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Η ομαδο-

συνεργατική προσέγγιση προϋποθέτει ως συνθήκη την ατομική και ομαδική αυτονομία, που εκδηλώνεται μέσα από την ελεύθερη επιλογή και τη συλλογική επεξεργασία θεμάτων, αλλά ταυτόχρονα αναπτύσσει και εμπεδώνει τις στάσεις και τις δεξιότητες της ατομικής αυτονομίας και της συλλογικής δράσης (βλ. και Χρυσοφίδης 2000, 21).

### 2.13. Δημογραφικές αλλαγές

Η κοινωνική κινητικότητα που χαρακτηρίζει την εποχή μας συμβάλλει στη δημιουργία πολυεθνικών και πολυπολιτισμικών κοινωνιών, η επιβίωση και η πρόοδος των οποίων εξαρτώνται από την ικανότητα των ατόμων να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με άτομα άλλης εθνικής, πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης, χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπες αντιλήψεις. Τα δεδομένα αυτά υποχρεώνουν το σύγχρονο σχολείο να επανεξετάσει τις απώτερες επιδιώξεις του και να τοποθετήσει την κοινωνική μάθηση και ανάπτυξη υψηλότερα απ' ό,τι συνήθως τοποθετούνται στην εκπαιδευτική στοχοταξινόμια (βλ. και Miller and Harrington 1995).

Μία δεύτερη δημογραφική αλλαγή της μεταβιομηχανικής περιόδου, που έχει άμεση σχέση με το θέμα μας, είναι η συνεχής αστικοποίηση του πληθυσμού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα άτομα που δεν τα συνδέει κανένας συναισθηματικός και συγγενικός ή άλλος δεσμός να συνυπάρχουν και συχνά να συνωστίζονται στους χώρους κατοικίας και εργασίας. Γι' αυτό είναι φυσικό να αναπτύσσεται ευκολότερα το πνεύμα του ανταγωνισμού, της προκατάληψης, της απόρριψης, της βίας και της εκμετάλλευσης. Το πνεύμα αυτό επιβεβαιώνεται εύκολα από συγκριτικές έρευνες που δείχνουν ότι τα παιδιά των μεγαλουπόλεων σε σχέση με τα παιδιά των μικρότερων κοινωνιών έχουν αναπτύξει σε μικρότερο βαθμό κοινωνικές δεξιότητες και στάσεις όπως είναι η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια (βλ. και Kagan 1995, 2:8).

Η ομαδοκεντρική διδασκαλία προσφέρει άριστο πλαίσιο, για να μπορέσει το σχολείο να διευκολύνει την κοινωνική ένταξη ατόμων διαφορετικής προέλευσης και διαφορετικών δυνατοτήτων, και να αμβλύνει τις ανταγωνιστικές και απορριπτι-

κές στάσεις και πρακτικές. Γι' αυτό σε πολυεθνικές κοινωνίες συναντά κανείς συχνότερα την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

#### 2.14. Διδακτικοί λόγοι

Πρώτος και βασικός διδακτικός λόγος που συνέβαλε στην εξάπλωση του ομαδοσυνεργατικού κινήματος είναι το γεγονός ότι η επιδίωξη του σύγχρονου σχολείου να εξασφαλίσει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία προωθούνται με φυσικό και αβίαστο τρόπο στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Λέγοντας ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία η σύγχρονη διδακτική βιβλιογραφία περιγράφει άμεσα ή έμμεσα σχολικές τάξεις όπου οι μαθητές ερωτούν, εξηγούν, σχολιάζουν, επικοινωνούν, ανταλλάσσουν απόψεις και πληροφορίες, υποστηρίζουν και ελέγχουν την ακρίβεια των στοιχείων, αντιπαραθέτουν και ανταπαντούν διαλεκτικά στο σκεπτικό διαφορετικών θέσεων, υποθέτουν, ερευνούν, πειραματίζονται και, τέλος, καταλήγουν σε τεκμηριωμένες απόψεις, λύσεις και προτάσεις. Τα στοιχεία αυτά, όμως, δεν υπάρχουν στην παραδοσιακή τάξη, όπου επικρατεί ο πληροφοριακός μονόλογος του δασκάλου, οι ερωτήσεις ελέγχου της κατανόησης και οι ατομικές ασκήσεις, που περιορίζουν τις δυνατότητες αυτενέργειας των μαθητών.

Αντίθετα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξασφαλίζει δυνατότητες αυτενέργειας τόσο στη δράση όσο και στη σκέψη, και γι' αυτό κάνει τους μαθητές να αισθάνονται υπεύθυνα και σημαντικά άτομα, ικανά να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της σχολικής ζωής (βλ. Δερβίσης 1999, 96). Επομένως, οι προσπάθειες του σύγχρονου σχολείου για εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων και εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, που βασίζονται στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών, προϋποθέτουν αναγκαστικά τη θεσμοθέτηση του ομαδοσυνεργατικού συστήματος κοινωνικής οργάνωσης της τάξης.

Αποτέλεσμα των συνθηκών και διαδικασιών εργασίας μέσα στη συνεργαζόμενη ομάδα είναι η ερευνητικά τεκμηριωμένη διαπίστωση ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της γνωστικής, κοινωνικής και ηθικής αυτονομίας και έκφρασης της προσωπικής δημιουργικότητας του ατόμου, που αποτελούν την ατομοκεντρική πλευρά της αποστολής του σχολείου, αλλά και στην ανάπτυξη των συλλογικών πρακτικών και στάσεων, που αποτελούν την κοινωνικοκεντρική αποστολή του σχολείου, όπως σαφώς αναφέρεται και στον περί εκπαίδευσης νόμο 1566/85 (βλ. και Βρεττός και Καψάλης 1992, τ.8, 4319). Η ατομοκεντρική και η κοινωνικοκεντρική αποστολή του σχολείου δεν βρίσκονται, βέβαια, σε σχέση αλληλο-αναιρέσεως, αλλά σε σχέση συναίρεσης, αφού ο νόμος 1566/85 αντιλαμβάνεται το άτομο όχι ως «ιδιώτη», αλλά «συνυπάρχον», και γι' αυτό επιφορτίζει το σχολείο με το χρέος να αναπτύξει στους μαθητές «κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση» (άρθρο 1, παράγραφος 1, εδάφιο β).

Σχετική είναι και η επισήμανση του Sharan (1987) ότι, αν επιθυμούμε οι μαθητές μας να καταστούν ικανοί να σκέπτονται κριτικά, να εκτιμούν τα παλιότερα και τα σύγχρονα πολιτιστικά επιτεύγματα και να έχουν άνεση στην επικοινωνία τους με άτομα άλλης πολιτισμικής και εθνικής καταγωγής, τότε όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά της γνωστικής και κοινωνικής ζωής πρέπει να αποτελέσουν σημαντικά μέρη του περιεχομένου και της διαδικασίας που χρησιμοποιεί η εκπαίδευση για να επιτύχει τους σκοπούς της.

Τέλος, ένας τρίτος διδακτικός λόγος που συνέβαλε στην εξάπλωση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι ότι επιλύει ικανοποιητικά τρία βασικά οργανωτικά προβλήματα, που είναι (α) το πρόβλημα της αξιοποίησης του χρόνου ενεργού εμπλοκής των μαθητών στο μάθημα, (β) τα προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας που συνεπάγεται η μη εμπλοκή τους στο μάθημα και (γ) το πρόβλημα της ανομοιογένειας της τάξης.

Το τελευταίο πρόβλημα έγινε εντονότερο μετά την κατάργηση των ειδικών τάξεων και την ένταξη στην κανονική τάξη μαθητών που παρουσιάζουν μικρές ή μεγαλύτερες ψυχολογικές και μαθησιακές αποκλίσεις, σύμφωνα και με το νέο νόμο

2817/2000 που αφορά την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες (βλ. και Χρηστάκης 2000). Ακόμη, στοιχείο της ανομοιογένειας είναι και η συνύπαρξη στην ίδια τάξη μαθητών διαφορετικής φυλετικής και εθνογλωσσικής προέλευσης. Το φαινόμενο αυτό έγινε εντονότερο και στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξασφαλίζει για όλες αυτές τις περιπτώσεις το καταλληλότερο πλαίσιο ένταξής τους στην κυρίαρχη ομάδα (βλ. και Slavin 1985, 11).

Ως προς τα άλλα δύο διδακτικά προβλήματα, της αξιοποίησης του χρόνου και της αντιμετώπισης των προβλημάτων πειθαρχίας, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι αποτελεσματική, διότι εξασφαλίζει αυθεντικές καταστάσεις προβληματισμού και επικοινωνίας, που συνεπάγονται την κινητοποίηση και εμπλοκή των μαθητών, και παρέχει το πλαίσιο άμεσης στήριξης των ατόμων που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (βλ. και Cohen 1994, 16). Με άλλα λόγια, στην ομαδοσυνεργατική τάξη οι μαθητές μαθαίνουν πώς να συνεργάζονται και συνεργάζονται για να μαθαίνουν, γεγονός που περιορίζει δραστικά τα προβλήματα συμπεριφοράς.

## 2.15. Ψυχολογικοί λόγοι

Η σύγχρονη ψυχολογία συνιστά και στηρίζει για πολλούς λόγους την ομαδοσυνεργατική οργάνωση και διδασκαλία, οι σπουδαιότεροι από τους οποίους αφορούν τη συμβολή της στη μάθηση και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Οι γνωστικοί ψυχολόγοι αποδίδουν τις σημαντικές επιπτώσεις του ομαδοσυνεργατικού συστήματος στο ότι προσφέρει άριστο πλαίσιο για την αναδιοργάνωση των ατελών εννοιών και αντιλήψεων, γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη της σκέψης και της μάθησης σύμφωνα και με όσα διαπιστώνει και προτείνει η εποικοδομιστική προσέγγιση (constructivism) της μάθησης (βλ. και Brooks and Brooks 1993, 103). Γενικότερα, αποδέχονται τη συμβολή του όλοι όσοι υποστηρίζουν ότι η μάθηση ουσιαστικοποιείται μέσα από τη συλλογική δράση και τη συστηματική ανάλυση της άμεσης, βιωματικής εμπειρίας (βλ. Arends 1994, 341). Το ομαδοσυνεργατικό σύστη-

μα προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο για να αναπτύξει το σχολείο τέτοιου είδους μαθησιακές δραστηριότητες.

Ομοίως, προσφέρει άριστο τρόπο για την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, αφού η ατομική του ανάπτυξη περνάει μέσα από αλλά και οδηγεί στην ανάπτυξη των σχέσεών του με το κοινωνικό του περιβάλλον (βλ. και Bertrand 1994, 57 και 71). Οι ψυχοκοινωνιολόγοι, μάλιστα, επισημαίνουν ειδικότερα το γεγονός ότι οι αντιδράσεις των μελών της ομάδας των συνομηλίκων συμβάλλουν αποφασιστικά στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης του παιδιού και στη διαδικασία εσωτερίκευσης των κοινωνικών ρόλων (βλ. και Καψάλης 1996, 390 · Μπέλλας 1985, 287). Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις προσέφεραν ψυχολογική στήριξη στο κίνημα της ομαδο-συνεργατικής διδασκαλίας και συνέβαλαν στην εδραίωσή του.

## **2.16. Η ανταγωνιστικότητα του παραδοσιακού σχολείου**

Επειδή το παραδοσιακό σχολείο θεωρεί τη μάθηση ατομική υπόθεση και αγνοεί την κοινωνική της διάσταση, και επειδή θεωρεί ότι ο ανταγωνισμός δρα ως κίνητρο ενεργοποίησης των μαθητών, εφαρμόζει συχνότερα πρακτικές ανταγωνισμού παρά συνεργασίας. Ακόμη και στις διαδικασίες ρουτίνας κυριαρχεί ο ανταγωνισμός, όπως, π.χ., την ώρα που ζητούν το λόγο για να απαντήσουν δύο ή περισσότεροι μαθητές ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να δώσει το λόγο μόνο σε έναν, προς απογοήτευση των υπολοίπων. Το στοιχείο του ανταγωνισμού χαρακτηρίζει το σχολείο γενικότερα (βλ. Kagan 1995, 2:3), αλλά και το ελληνικό δημοτικό σχολείο, που εμφανίζεται να είναι κατά τι ανταγωνιστικότερο των άλλων (βλ. Μασαγγούρας 1999, 192), στοιχείο, βέβαια, που φαίνεται να χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία γενικότερα (βλ. και Βαρνάβα-Σκούρα 1978 · Triantis, Vassiliou and Nassiakou 1968). Αυτό δε σημαίνει, ασφαλώς, ότι οι μαθητές είναι ευχαριστημένοι με τον ανταγωνισμό και ότι τον προτιμούν, αν λάβουμε υπόψη μας ότι μόνο το 10% των μαθητών που έχουν γνωρίσει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ως ε-

ναλλακτική μορφή διδασκαλίας προτιμούν την παραδοσιακή, μετωπική διδασκαλία (βλ. Δερβίσης, 1998, 97).

*Στον άξονα αυτόν στη συνέχεια θα παρακολουθήσουμε τις φάσεις με τους μεθοδολογικούς στόχους οι οποίοι διαμορφώνουν τη διαδικασία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας*

\*\*\*\*

## **B. Φάσεις της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας**

Η ομαδοκεντρική διδασκαλία είναι μία σύνθετη μεθοδική συστηματική λειτουργική οργάνωση για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων παιδαγωγικών σκοπών και μαθησιακών στόχων. Η συστηματική λειτουργική οργάνωση συνιστά μία διδακτική διαδικασία που διαρθρώνεται από μεθοδολογικούς στόχους, οι οποίοι σκόπιμα οδηγούν από φάση σε φάση στον τελικό σκοπό της διδασκαλίας. Η κάθε φάση, που συνδέεται διαλεκτικά με την επόμενη, αποτελεί το πλαίσιο πραγματοποίησης του καθορισμένου μεθοδολογικού σκοπού. Οι ακόλουθες φάσεις με τους μεθοδολογικούς στόχους διαμορφώνουν τη διαδικασία της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας:

*1<sup>η</sup> Φάση, της παρουσίασης του προβλήματος, της πρόκλησης προβληματισμού και της συνειδητοποίησης των δεδομένων του προβλήματος-θέματος.*

*2<sup>η</sup> Φάση, της υποθετικής λύσης ή απάντησης του προβλήματος-θέματος από τα μέλη των ομάδων.*

*3<sup>η</sup> Φάση, α) της έρευνας ή άντλησης πληροφοριών, β) της λύσης ή σύνθεσης απάντησης και επαλήθευσης, γ) της ανακοίνωσης, της άσκησης κριτικής και της διατύπωσης γενικού συμπεράσματος.*

*4<sup>η</sup> Φάση, της Άσκησης – Εμπέδωσης.*

*5<sup>η</sup> Φάση, της Εφαρμογής και της Αξιολόγησης.*

*Σε κάθε φάση ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει τις ακόλουθες δραστηριότητες:*

### **1<sup>η</sup> Φάση.**

Ο μεθοδολογικός στόχος στην πρώτη φάση είναι να προβληματίσει του μαθητές, για να προκαλέσει βουλευτικό κίνητρο για μαθησιακή ενεργοποίησή τους. Το στόχο αυτό τον πετυχαίνει με την παρουσίαση του προβλήματος και την ταυτόχρονη αίσθηση ότι η λύση του προβλήματος είναι πλέον υποχρέωση των μαθητών. Με την αίσθηση αυτή το πρόβλημα γίνεται ενδοϋποκειμενικό φαινόμενο των μαθητών, για τη λύση του οποίου αρχίζουν πλέον να ενδιαφέρονται και να συσκέφτονται. Το πρώτο, που έχουν να κάνουν οι μαθητές, είναι να συνειδητοποιήσουν τα δεδομένα του προβλήματος. Τα δεδομένα θα τα συνειδητοποιήσουν με τη διαδι-



κασία της ανάλυσης, με την οποία θα αναλυθούν τα δεδομένα και θα διακριθούν τα επίπεδα μέσω των ειδικών ερωτήσεων.

### **2<sup>η</sup> Φάση**

Με τη συνειδητοποίηση των δεδομένων και των επιπέδων του προβλήματος αρχίζουν οι μαθητές να αξιοποιούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους και να αναζητούν υποθετικές λύσεις. Με την αναζήτηση υποθετικών λύσεων ενεργοποιείται η ενορατική σκέψη των μαθητών που παράγει διάφορες ιδέες για τη λύση του προβλήματος.

### **3<sup>η</sup> Φάση**

Κατά την ανακάλυψη των υποθετικών λύσεων λείπει από τους μαθητές η βεβαιότητα για την ορθότητά τους. Η βεβαιότητα αυτή θα αποκτηθεί μέσω της ερευνητικής ανακάλυψης της λύσης. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι για την ανακάλυψη της λύσης χρειάζονται οι σχετικές πληροφορίες, θα πρέπει όμως να γνωρίζουν από ποιες πηγές (βιβλία, εικόνες, πίνακες, φωτογραφίες, χάρτες, λεξικά, πινακίδες κ.ά.) θα αντλήσουν τις αναγκαίες πληροφορίες, πώς θα τις επεξεργαστούν και πώς τελικά με τη βοήθεια της κριτικής διαδικασίας της σκέψης θα συνθέσουν τις απαντήσεις-λύσεις του προβλήματος.

Με τη συνεργασία των μαθητών καθορίζεται ένα περιληπτικό πρόγραμμα εργασίας, που καλό είναι να αναγράφεται στον πίνακα, για να υπάρχει μπροστά στα μάτια των μαθητών ένας προγραμματισμός των εργασιών, σύμφωνα με τον οποίο θα πρέπει να αναπτύξουν τις μαθησιακές τους ενέργειες. Ο κύριος εμψυχωτής και οργανωτής της συνεργατικής ερευνητικής διαδικασίας στην πραγματικότητα παραμένει ο δάσκαλος που δεν καθοδηγείται ή παρασύρεται, αλλά καθοδηγεί και παιδαγωγεί τους μαθητές στον τελικό σκοπό της σχολικής αγωγής, Θα εξετάσει εκ των προτέρων καθ'αυτόν, ποιες τεχνικές και μέθοδοι εργασίας είναι πλέον γνωστές και υπάρχουν και είναι δυνατόν να τεθούν σκόπιμα στη διάθεση των μαθητών. Επίσης θα προβλέψει ποια μέσα εργασίας είναι απαραίτητα για την πραγματοποίηση και επιτυχία της ομαδικής εργασίας, ποια είναι διαθέσιμα και χρησιμοποιήσιμα. Έτσι

οι μαθητές θα μάθουν «πώς να μαθαίνουν», πώς να αξιοποιούν τη σημαντική δύναμη της σκέψης, για να ερευνούν, να επεξεργάζονται τις διάφορες πληροφορίες που θα τις καθιστούν υποκειμενικές γνώσεις και θα τις αξιοποιούν για τη λύση των μαθησιακών προβλημάτων.

Για την αποτελεσματικότερη συνεργασία των μελών της κάθε ομάδας είναι αναγκαία μία εσωτερική οργάνωση ομαδικής εργασίας. Γίνεται καταμερισμός της εργασίας και το κάθε μέλος αναλαμβάνει μία συγκεκριμένη υποχρέωση να φέρει σε πέρας κάποια επιμέρους εργασία, οπότε πραγματώνεται η αρχή ότι «ο καθένας σύμφωνα με τις δυνάμεις του» (Κ. Odenbach 1961, 115), συμβάλλει στη λύση του προβλήματος. Έτσι οργανώνεται εσωτερικά η ομαδική εργασία, από την ίδια την ομάδα. Ο κάθε μαθητής λοιπόν κάτω από την πίεση της ευθύνης έναντι των συνεργατών του, έχοντας στη διάθεσή του όλα τα βοηθητικά μέσα, γνωρίζοντας διάφορες τεχνικές εργασίες και καθοδηγούμενος και από το ένστικτό του, ενεργοποιεί όλες τις δυνάμεις του και αυτόνομα επεξεργάζεται το θέμα του, ωσότου καταλήξει σε κάποιο συμπέρασμα. Αν, κατά την πορεία της εργασίας του, συναντήσει ανυπέρβλητα εμπόδια, μπορεί να ζητήσει τη βοήθεια των συνεργατών του ή του συντονιστή ή του δασκάλου, που κατά τη φάση αυτή δε μένει τελείως απαθής θεατής έξω από το κύκλωμα της εργασίας, αλλά γυρίζοντας από τραπέζι σε τραπέζι, παρακολουθεί από κοντά την εξελικτική πορεία της εργασίας των ομάδων και επεμβαίνει όταν του ζητηθεί, ή όταν παρατηρήσει πως τα μέλη μιας ομάδας βρίσκονται σε αδιέξοδο, ή πως οι κατευθύνσεις και οι δρόμοι, που ακολουθούνται, απομακρύνουν από τη λύση. Στο σημείο αυτό, πρέπει ο δάσκαλος να ενεργεί με μεγάλη ευθύνη, γιατί οι εσφαλμένοι τρόποι συμπεριφοράς του μπορούν να επιφέρουν αρνητικά αποτελέσματα ή ακόμη και ψυχικά τραύματα στους πολύ ευαίσθητους μαθητές. Ακόμη είναι απαραίτητο να ενθαρρύνει τους μαθητές στην πλούσια χρησιμοποίηση των αναγκαίων πληροφοριακών μέσων, ώστε να τις επεξεργάζονται και να τις χρησιμοποιούν για την ανεύρεση της λύσης. Ο δάσκαλος βαθμιαία υποχωρεί από το κέντρο της εργασίας, όπου συνεργάζονται οι μαθητές, ώστε με τον καιρό να γίνουν αυτοδύναμοι στη διαδικασία της μάθησης. Η σπουδαιότερη παιδαγωγική

κή ενέργεια του δασκάλου, στα πλαίσια της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας, είναι η βαθμιαία οπισθοχώρησή του από το κέντρο της διδασκαλίας μάθησης.

Μετά το τέλος της ατομικής εργασίας των μελών της κάθε ομάδας οι μαθητές παρουσιάζουν τις εργασίες τους, ασκείται κριτική, δίνονται εξηγήσεις, γίνονται διασαφήσεις και διορθώσεις, συγκεντρώνονται και στο τέλος διατυπώνεται ένα τελικό συμπέρασμα που αποτελεί την απάντηση στο θέμα, το οποίο ανέλαβε η ομάδα. Έτσι τα μέλη της ομάδας ενημερώνονται πάνω στην εργασία των συνεργατών τους· έρχονται είτε άμεσα με τη δική τους εργασία είτε έμμεσα με τις ανακοινώσεις των συνεργατών τους σε επαφή με το θέμα της ομάδας, το οποίο τελικά γνωρίζουν, κατανοούν και οικειοποιούνται. Στη συνέχεια ένας από την ομάδα βοηθούμενος και από τους συνεργάτες του, που κατά την εισήγηση θα είναι δυνατό να παρουσιάσουν εικόνες, πίνακες, χάρτες, σχεδιαγράμματα και άλλα εποπτικά και διασαφηνιστικά μέσα, παρουσιάζει το θέμα της ομάδας.

Οι μαθητές των άλλων ομάδων παρακολουθούν προσεκτικά, γιατί από τη μια πλευρά είναι περίεργοι να διαπιστώσουν αν και κατά πόσο οι συμμαθητές τους κατέληξαν στο ίδιο με αυτούς συμπέρασμα, εφόσον το θέμα ήταν κοινό, και από την άλλη ενδιαφέρονται να γνωρίσουν τη λύση του προβλήματος που έχει άμεση σχέση με το δικό τους θέμα. Επίσης υποβάλλουν διάφορες διασαφηνιστικές ερωτήσεις.

Τα μέλη της ομάδας, με πρωταγωνιστή τον εισηγητή τους, ασκούν τη διδακτική λειτουργία του δασκάλου που εξακολουθεί να παραμένει στην περιφέρεια της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας. Έργο του εκπαιδευτικού είναι να προσέχει, ώστε όλα τα μέλη των ομάδων εκ περιτροπής να παίρνουν το λόγο, να παρουσιάζουν την εργασία τους και να υποστηρίζουν τις απόψεις τους. Συγκρίνονται και παραλληλίζονται τα συμπεράσματα των ομάδων, εφόσον το θέμα τους ήταν κοινό, ασκείται κριτική και διορθώνονται ή συμπληρώνονται ή και απορρίπτονται μερικά συμπεράσματα, εφόσον το θέμα ήταν διαφορετικό. Για το κοινό θέμα διατυπώνεται ένα ολοκληρωμένο συμπέρασμα και για τα διαφορετικά ένα γενικό που περιέχει όλα

τα ορθά συμπεράσματα των ομάδων. Το γενικό συμπέρασμα είναι η συνισταμένη και ο καρπός της αυτόνομης συνεργασίας των μελών των ομάδων.

Εγγύηση για την ορθότητα, την πληρότητα, την ακρίβεια και τη σαφήνεια των ομαδικών συμπερασμάτων είναι η γνώμη του δασκάλου, λόγω των γνώσεων, της πείρας αλλά και της θέσης του. Αυτός τελικά θα αποφανθεί αν είναι δυνατό τα ομαδικά συμπεράσματα να συνοψιστούν σε ένα πλήρες γενικό συμπέρασμα, ή αν χρειάζονται διορθώσεις, συμπληρώσεις ή και επανεξέταση του προβλήματος. Στο σημείο αυτό, δεν παρουσιάζεται βέβαια ο δάσκαλος ως ελεγκτής, αλλά δίνει την εντύπωση του βοηθού συνεργάτη, που από την πλευρά της γνωστικής και προσωπικής αυθεντίας είναι πιο ενισχυμένος, αλλά και πεπεισμένος πως μαθητές και δάσκαλος διαρκώς από κοινού μαθαίνουν. Αυτή εξάλλου είναι και η ουσιαστική έννοια της «κοινωνικής ομαδικής μάθησης».

Ιδιαίτερα αναπτύσσεται η κριτική ετοιμότητα και ικανότητα των μαθητών, εφόσον δεν ασκούν μόνο αρνητική αλλά προπάντων θετική κριτική.

Συσχετίζουμε τη λύση (το γενικό-τελικό συμπέρασμα) με το πρόβλημα, το οποίο αναδιατυπώνουμε με τη λυμένη του πια μορφή. Έτσι ολοκληρώνεται ο κύκλος της ομαδικής εργασίας.

#### **4<sup>η</sup> Φάση**

Επειδή η γνώση και η εμπειρία, που αποκτήθηκαν, θα πρέπει να γίνουν δυναμικά λειτουργικά στοιχεία της ζωής, θα πρέπει με την άσκηση και τη χρήση να εμπεδωθούν και να γίνουν δυναμικά στοιχεία της συνείδησης, ώστε να είναι διαθέσιμα για κάθε μελλοντική αξιοποίησή τους. Η μέσω της άσκησης εμπέδωση των στοιχείων που αποκτήθηκαν κρίνεται αναγκαία και απαραίτητη. Οι ασκήσεις θα γίνονται συνεργατικά από τα μέλη των ομάδων, μια και η συνεργασία παρουσιάζει τα σημαντικά παιδαγωγικά και μαθησιακά πλεονεκτήματα που έχουν επισημανθεί μέσω διαφόρων ερευνών (R. A-M. Tausch, 1979, 361).

#### **5<sup>η</sup> Φάση**

Η μεταφορά αυτών που αποκτήθηκαν (γνώσεων-εμπειριών) σε παρόμοιες περιπτώσεις και η ευρύτερη εφαρμογή τους κρίνεται αναγκαία για την περαιτέρω δυ-

ναμική διασύνδεσή τους με τα γνωστικά στοιχεία που ήδη υπάρχουν στη συνείδηση.

Μία διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης τελικά ολοκληρώνεται με τη διαδικασία της αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποκτήσει τη βεβαιότητα ότι οι μεθοδολογικές επιλογές του έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

### **Γ. Ψυχοκοινωνιολογική θεμελίωση της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας**

Η ομαδοκεντρική διδασκαλία θεμελιώνεται στα ακόλουθα ψυχοκοινωνικά δεδομένα των μαθητών:

#### **1. Στην κοινωνική ανάγκη.**

Ο άνθρωπος ως «κοινωνικόν ον» αισθάνεται την ανάγκη της κοινωνίας και επικοινωνίας με τους άλλους ανθρώπους και της κοινωνικής αποδοχής και αναγνώρισης που συμβάλλουν στην αυτοαναγνώριση και αυτοεπιβεβαίωση. Η έλλειψη της ικανοποίησης αυτής της ανάγκης συνήθως προκαλεί ψυχολογικά προβλήματα, όπως αίσθηση ανασφάλειας με συνέπεια την αυτοαπομόνωση και την περιθωριοποίηση. Σε αυτήν ακριβώς την ανάγκη, θεμελιώνεται η ομαδοκεντρική διδασκαλία την οποία αξιοποιεί, για να πετύχει αποτελεσματικότερα τους παιδαγωγικούς της σκοπούς και μαθησιακούς στόχους.

#### **2. Στην κοινωνικότητα.**

Η κοινωνικότητα είναι μία φυσική ιδιότητα του ανθρώπου, εφόσον ο άνθρωπος από τη φύση του είναι «κοινωνικό ον». Η κοινωνικότητα αρχικά εκδηλώνεται δυναμικά ως τάση και ορμή προς κοινωνία με τους άλλους ανθρώπους. Η δύναμη αυτή μέσω της ενεργοποίησης εξελίσσεται και μετατρέπεται βαθμιαία σε σταθερή και μόνιμη ιδιότητα του κοινωνικού πλέον ανθρώπου που εκδηλώνεται γενικά στο κοινωνικό του ήθος. Εξάλλου, ο άνθρωπος ως προσωπικότητα αναπτύσσεται και ολοκληρώνεται μέσω της κοινωνίας και επικοινωνίας με τους συνανθρώπους του. Η ομαδοκεντρική διδασκαλία συμβάλλει σημαντικά, μέσω της συνεργασίας και της

βίωσης κοινωνικών καταστάσεων, στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας των μαθητών. Η κοινωνικότητα αποτελεί τον «ακρογωνιαίο λίθο» της διδακτικής αυτής μορφής. Η κοινωνικότητα ως ωριμότητα της κοινωνικής λειτουργίας των μαθητών, από την οποία πηγάζει η δυνατότητα και η ικανότητά τους να εντάσσονται ομαλά σε μια ομάδα-«κοινωνία» και να συνεργάζονται δημιουργικά αποτελεί την προϋπόθεση αλλά και έναν από τους σκοπούς της οργάνωσης των μαθητών σε ομάδες σχολικής εργασίας.

### **3. Στη δυναμική των ομάδων.**

Από τη στιγμή που αρχίζει να λειτουργεί μία ομάδα με άξονα τη συνεργασία των μελών της, για να πετύχουν συνεργαζόμενοι κοινούς σκοπούς, αρχίζει να λειτουργεί μία δύναμη αλληλεπίδρασης. Το κάθε μέλος της ομάδας επηρεάζει και επηρεάζεται από τα άλλα μέλη, βοηθάει και βοηθιέται, συμπληρώνει τις απόψεις των άλλων και τις δικές του. Η δύναμη λοιπόν της αλληλεπίδρασης, που δημιουργείται από τη συνεργασία των μελών μιας ομάδας, χαρακτηρίζεται ως δυναμική των ομάδων. Αυτή ακριβώς η δύναμη αξιοποιείται από τη θεραπευτική Ιατρική, για να πετύχει τους θεραπευτικούς της σκοπούς. Ως παράδειγμα αναφέρουμε τα διάφορα ιδρύματα, την Ιθάκη και άλλα, τα οποία οργανώνουν τους εξαρτημένους από διάφορες ναρκωτικές ουσίες αρρώστους σε ομάδες, ώστε με τη βοήθεια της ομαδοδυναμικής να προσπαθήσουν συνεργαζόμενοι να πετύχουν την απεξάρτησή τους από τις ουσίες αυτές. Καθ'όμοιο τρόπο χρησιμοποιεί και η Διδακτική Μεθοδολογία τη δυναμική των ομάδων, για να πετύχει τους σκοπούς της σχολικής αγωγής, μια που έχει αποδειχτεί από σχετικές έρευνες ότι η ομαδοδυναμική συμβάλλει αποτελεσματικότερα στην πραγματοποίηση των σκοπών της διδασκαλίας.

Η ομαδοκεντρική λοιπόν διδασκαλία θεμελιώνεται στα ψυχολογικά κοινωνικά δεδομένα των μαθητών και τα αξιοποιεί κατά τον αποτελεσματικότερο τρόπο, για να πετύχει τους σκοπούς της.

## **Δ. Η θέση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο**

Το σύγχρονο σχολείο είναι ο αντίποδας του παλιού σχολείου. Σύγχρονο σχολείο σημαίνει ένα νέο σχολείο απαλλαγμένο από τα μειονεκτήματα του παλιού σχολείου, τη δασκαλοκεντρικότητα, την παθητικότητα και τη μαθησιακή αδράνεια των μαθητών, την κυριαρχία δασκάλου-καθηγητή, την έλλειψη συναισθηματικής-κοινωνικής επαφής προπάντων μεταξύ μαθητών, την απουσία αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού μαθητών και μαθητών μεταξύ τους και την επικρατούσα γνωσιοθηρευτική λειτουργία του.

Το σύγχρονο σχολείο, για να φέρει αξία το χαρακτηρισμό «σύγχρονο», θα πρέπει να έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

### **1. Να είναι μαθητοκεντρικό,**

που σημαίνει ότι οι μαθητές ενεργοποιούνται κατά το μεγαλύτερο διάστημα της διδακτικής διαδικασίας και με τις δικές τους δυνάμεις κατακτούν και αξιοποιούν τις γνώσεις, οπότε το σχολείο γίνεται εργαστήριο γνώσης για τη ζωή.

### **2. Να είναι δημοκρατικό,**

που σημαίνει ότι οι μαθητές σε ορισμένες περιπτώσεις προπάντων κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης έχουν ευκαιρίες να λάβουν προσωπικά θέση και να συναποφασίσουν, για να είναι και συνυπεύθυνοι.

### **3. Να οργανώνει τη συνεργασία,**

προπάντων μεταξύ των μαθητών, για να αναπτύσσουν έντονες κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους και η τάξη να μεταβάλλεται σε χώρο ευχάριστης απασχόλησης.

### **4. Να διαμορφώνει ένα ευνοϊκό συναισθηματικό κλίμα μέσα στην τάξη,**

με το ενδιαφέρον, τη στοργή και την αγάπη που θα εκδηλώνει ο εκπαιδευτικός, ώστε να αναπτύσσεται η αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ τους.

### **5. Να συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών,**

μέσω της μαθησιακής ενεργοποίησης, οπότε η γνώση θα χρησιμοποιείται απλώς ως μέσο και όχι ως σκοπός.

Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά συγκεντρώνει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, γιατί:

- ενεργοποιεί τους μαθητές κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης,
- δίνει στους μαθητές ευκαιρίες, κατά τις οποίες αναλαμβάνουν ευθύνες και αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, συναποφασίζουν και βιώνουν δημοκρατικές αρχές, με συνέπεια να αναπτύξουν δημοκρατικό ήθος,
- συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των εκπαιδευομένων προπάντων μέσω της βίωσης κοινωνικών καταστάσεων και στην ανάπτυξη κοινωνικού ήθους,
- με την από κοινού αντιμετώπιση κοινών προβλημάτων αναπτύσσει τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, διαμορφώνει ένα ευνοϊκό συναισθηματικό κλίμα και συμβάλλει στην ανάπτυξη της αμοιβαίας εμπιστοσύνης,
- μέσω της συνεργατικής ενεργοποίησης συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινωνικής συνείδησης των εκπαιδευομένων.

Η ομαδοσυνεργατική λοιπόν διδασκαλία είναι το απαραίτητο συστατικό μιας σύγχρονης εκπαίδευσης (Στ. Δερβίσης, 1998).

**Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να ξεκαθαρίσουμε κάποια πράγματα:**

Τα πλεονεκτήματα της συνεργατικής εκπαίδευσης δεν πρέπει να μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση είναι ένα είδος παιδαγωγικής πανάκειας που θεραπεύει όλα τα προβλήματα της εκπαίδευσης. Ασφαλώς κάτι τέτοιο δε συμβαίνει.

Η εκπαιδευτική εργασία πρέπει να έχει στοιχεία και ατομικής και ανταγωνιστικής οργάνωσης. Και για να μην παρεξηγηθούμε, διευκρινίζουμε: Εννοούμε έναν ανταγωνισμό, ατόμων ή ομάδων, σχετικής έντασης, που δεν απειλεί το άτομο, δεν αυξάνει το άγχος και δεν εδραιώνει την αρνητική αντίληψη στους «αδύνατους εκπαιδευόμενους». Ο ανταγωνισμός πρέπει να έχει όρια, ως εκεί που λέμε « ευγενή άμιλλα ». (Πυργιωτάκης, 1986).



Το ζητούμενο είναι η **συνεργατική οργάνωση να βρει κυρίαρχη θέση μέσα στο σχολείο, χωρίς όμως να αποκλείει και τις δυο άλλες μορφές που αναφέραμε.**

- ◆ Μια συνδυαστική χρήση και των τριών μορφών, με έμφαση στη συνεργατική οργάνωση είναι η καλύτερη τακτική.
- ◆ Η συνεργατική οργάνωση, επειδή είναι συνθετότερη από τις άλλες δυο μορφές κ.ο., στην πράξη δημιουργεί **πολλά προβλήματα οργάνωσης και λειτουργίας**, ιδίως στην αρχή. Τα προβλήματα δεν προέρχονται μόνο από τους εκπαιδευμένους, αλλά και από μας τους ίδιους, που στερούμαστε εμπειριών και εκπαίδευσης καθώς και έτοιμου διδακτικού υλικού. (Κανάκης, 1987).

**Πρέπει να έχουμε συνεχώς στο μυαλό μας το εξής:**

Οι ομάδες **χτίζονται**, σιγά σιγά, άλλοτε δυσκολότερα και άλλοτε ευκολότερα, με επιμονή και υπομονή, επίπονη δουλειά και χωρίς κάποια μαγική συνταγή.

Επίσης άλλο **απλή ομαδοποίηση** και άλλο η δημιουργική συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας. Η απλή συνεργασία, η αλληλοβοήθεια και η ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών, ενώ είναι βασικά στοιχεία της συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης, αποδείχτηκε ότι δεν επαρκούν για να καταστήσουν **αποτελεσματική** την κατά ομάδες διδασκαλία. Και αποτελεσματική σημαίνει να εξασφαλίσει τη **μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων** και ταυτόχρονα να **αποφύγει την παθητικοποίηση** των εκπαιδευομένων που έχουν μειωμένες ακαδημαϊκές ικανότητες ή δυσκολίες συνεργασίας με την ομάδα.

\*\*\*

### Κεφάλαιο Τρίτο

#### 3. Τα Σχέδια Εργασίας (The Project Method)

Η μέθοδος των «σχεδίων εργασίας», όπως αποδίδεται στα ελληνικά ο αγγλικός όρος *the project method*, αναφέρεται σε μια σειρά από συστηματοποιημένες διαδικασίες, τις οποίες ακολουθεί ομάδα μαθητών προκειμένου να διερευνήσει ένα συγκεκριμένο θέμα. Θεωρητικός θεμελιωτής της μεθόδου των σχεδίων εργασίας θεωρείται ο Dewey και εισηγητής της στην πράξη ο W. Killpatrik, ο οποίος και συνέγραψε ειδική πραγματεία με τον τίτλο *The Project Method* (1919). Ένθερμη παρουσίαση της μεθόδου στην Ελλάδα έκανε ο Κ. Γιαννακόπουλος (1949), η Κλεάνθους (1952) και άλλοι παιδαγωγοί.

Η μέθοδος των σχεδίων εργασίας εντάσσεται στη γενική «φιλοσοφία» της αυτενεργού και συνεργατικής μάθησης, που παρουσιάζουμε στην εργασία αυτή. Έχει όμως και μερικές βασικές διαφορές από τη συνεργατική σχολική εργασία που περιγράφουμε. Οι κυριότερες διαφορές είναι:

1. Τα θέματα των σχεδίων εργασίας επιλέγονται ελεύθερα από τους μαθητές μετά από προβληματισμούς που δημιουργεί η διδασκαλία της σχολικής ύλης ή άλλα φυσικά και κοινωνικά γεγονότα (π.χ. ένας σεισμός, μια απεργία). Γι' αυτό τα θέματα δεν περιορίζονται υποχρεωτικά στα πλαίσια της διδακτέας ύλης.

Υπάρχει βέβαια η δυνατότητα να οργανωθεί η διδασκαλία της προβλεπόμενης ύλης γύρω από θέματα-άξονες και να διδαχθεί με τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας, όπως γινόταν παλιά με τα κέντρα ενδιαφέροντος του Decroly (βλ. Husson et al. 1961) και όπως προτείνεται από σύγχρονους παιδαγωγικούς της πράξης (βλ. περιοδικό *Ανοιχτό Σχολείο*, τεύχη 1-14).

Εμείς χρησιμοποιούμε τον όρο «σχέδιο εργασίας» για να αναφερθούμε στα θέματα και τις διαδικασίες που ακολουθούν τα μέλη μιας σχολικής ομάδας, για να επεξεργαστούν, με συνεργατικό τρόπο, αντικείμενα έξω από τα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος και της διδακτέας ύλης, με τη διακριτική βέβαια καθοδήγηση του δασκάλου.

Στηριζόμενοι στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία (Κλεάνθους 1952, Γιαννακοπούλου 1949, Κονιδιτσιώτη 1978, Frey 1986, Rance 1968 και Haslam 19710, προτείνουμε τα εξής «βήματα» υλοποίησης ενός σχεδίου εργασίας:

*1<sup>ο</sup> βήμα:* Οι μαθητές της τάξης συνειδητοποιούν την ύπαρξη κάποιου προβλήματος ή εντοπίζουν κάποιο αντικείμενο για το οποίο θα ήθελαν να μάθουν περισσότερα στοιχεία και εκδηλώνουν το ενδιαφέρον να ασχοληθούν με τη μελέτη του αντικειμένου αυτού εκτός μαθήματος.

*2<sup>ο</sup> βήμα:* Οι ενδιαφερόμενοι μαθητές, σε συνεργασία με το δάσκαλο, επισημαίνουν τις επιμέρους πλευρές του θέματος που τους κέντρισε το ενδιαφέρον. Προς διευκόλυνσή τους αναγράφουν στον πίνακα ή σε ένα χαρτί το θεματογραφικό πίνακα.

*3<sup>ο</sup> βήμα:* Γίνεται θεματολογικός περιορισμός και κατανομή του έργου. Καθορίζονται δηλαδή ποιες συγκεκριμένες πλευρές από αυτές που αναγράφτηκαν θα ασχολήσουν την ομάδα γενικά και τι θα αναλάβει κάθε υποομάδα. Επειδή συνήθως οι μαθητές αγνοούν τις δυσκολίες και καταστρώνουν φιλόδοξα σχέδια, ο δάσκαλος πρέπει να τους βοηθήσουν να κάνουν τους αναγκαίους περιορισμούς.

*4<sup>ο</sup> βήμα:* Ορίζονται οι διαδικασίες συνεργασίας, τίθενται τα χρονικά όρια ολοκλήρωσης του έργου και αποφασίζεται η μορφή παρουσίασης της εργασίας.

*5<sup>ο</sup> βήμα:* Οι υποομάδες εκτελούν το έργο που έχουν αναλάβει. Προβαίνουν δηλαδή στη συλλογή και την επεξεργασία του υλικού.

*6<sup>ο</sup> βήμα:* Στο μεσοδιάστημα της επεξεργασίας γίνεται μια συγκέντρωση ενημέρωσης για να συζητηθούν τα προβλήματα που ανέκυψαν κατά την υλοποίηση της εργασίας και γενικά για να ανανεωθεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Αν χρειαστεί, γίνονται σχετικές τροποποιήσεις ή ακόμη και εγκατάλειψη του έργου.

*7<sup>ο</sup> βήμα:* Γίνεται η σύνθεση του τελικού έργου από την ομάδα με βάση την εργασία των υποομάδων.

*8<sup>ο</sup> βήμα:* Γίνεται η παρουσίαση του έργου της ομάδας στην τάξη ή στο ευρύτερο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η παρουσίαση μπορεί να γίνει με τη μορφή

προφορικής ή γραπτής ανακοίνωσης ή με τη μορφή έκθεσης του υλικού που συνέλεξε ή των έργων που κατασκεύασε η ομάδα.

Σε όλες τις φάσεις ο δάσκαλος συμμετέχει πολύ διακριτικά ως έμπειρος σύμβουλος, που δεν αναλαμβάνει να λύσει τα προβλήματα της συνεργαζόμενης ομάδας, αλλά υποδεικνύει πιθανούς τρόπους επίλυσης των προβλημάτων αυτών. Επίσης προλαμβάνει απραγματοποίητους σχεδιασμούς και, όχι σπάνια, παίζει το ρόλο του μεσολαβητή μεταξύ της ομάδας και ατόμων ή οργανισμών που σκοπεύουν να επισκεφθούν οι μαθητές για την καλύτερη ενημέρωση του υλικού τους.

Όταν στην ίδια εργασία συμμετέχουν όλοι οι μαθητές της τάξης, ο δάσκαλος μπορεί να εξασφαλίσει μέσα στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος χρόνο για να πραγματοποιηθούν όλα τα βήματα οργάνωσης και παρουσίασης της εργασίας, εκτός βέβαια από τα βήματα 5 και 7, που αναφέρονται στην υλοποίηση του σχεδίου και γίνονται εκτός προγράμματος. Αν όμως στην εργασία συμμετέχουν λίγοι μόνο μαθητές, όλες οι φάσεις πρέπει να γίνουν εκτός ωρολογίου προγράμματος. Αυτό βέβαια είναι μια δυσκολία που αποθαρρύνει την εφαρμογή των σχεδίων εργασίας.

Παρά τη δυσκολία αυτή είμαστε της γνώμης ότι, αντί να συμμετέχει όλη η τάξη σε ένα μεγάλο θέμα, είναι προτιμότερο να υπάρχουν περισσότερα αλλά μικρότερα θέματα από διαφορετικούς χώρους, που θα τα επεξεργάζονται λιγότεροι μαθητές. Έτσι εξασφαλίζουμε τη συμμετοχή όλων των μαθητών, που επιθυμούν να λάβουν μέρος σε κάποιο θέμα, παρέχουμε ποικιλία θεματογραφίας και δημιουργούμε μικρού μεγέθους ομάδες, που είναι πιο ευέλικτες.

Για να δούμε όλα αυτά στη πράξη, στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε ένα Project, με θέμα «Γνωριμία με τη μηλιά» μέσα από το καινοτόμο πρόγραμμα της Ευέλικτης ζώνης το οποίο υλοποιήθηκε από το Σχολικό Σύμβουλο της 4<sup>ης</sup> Περιφέρειας του Ν. Αιτωλ/νίας κ. Σαλωνίτη Παναγιώτη, στο Δημοτικό σχολείο των Φυτειών, για ένα τρίμηνο, σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

## Project: «ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΗ ΜΗΛΙΑ»

### Ένα Σχέδιο Εργασίας

Η ιδέα πάρθηκε από παρόμοιο θέμα που υπήρχε στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ελληνικού Παιδικού Μουσείου.

Αναλύει την έννοια του Project, με θέμα «Γνωριμία με τη μηλιά και μια γνωριμία με τον Αγροτικό Συνεταιρισμό της Ζαγοράς, μέσα από το καινοτόμο πρόγραμμα της Ευέλικτης ζώνης το οποίο υλοποιήθηκε από το Σχολικό Σύμβουλο της 4<sup>ης</sup> Περιφέρειας του Ν. Αιτωλ/νίας κ. Σαλωνίτη Παναγιώτη, στο Δημοτικό σχολείο των Φυτειών, σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χρονική διάρκεια εκπαιδευτικού προγράμματος: 3 μήνες.

Συμμετοχή δικιά μας: Σε ομάδες δημιουργίας και παρουσίασης ενοτήτων του προγράμματος.

### ΠΡΟΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

#### Γενικοί στόχοι

1. Εθισμός την παρατήρηση και στην έρευνα του φυσικού κόσμου.
2. Γνωριμία με τον κύκλο ζωής του δέντρου και οικονομική αξιοποίηση.
3. Καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στη φύση, χαρά και απόλαυση.
4. Ανάπτυξη της φαντασίας, του λόγου και της δημιουργικής ικανότητας.

#### Ειδικοί στόχοι

1. Γνωριμία των μαθητών με τα μέρη – όργανα της μηλιάς.
2. Αποσαφήνιση εννοιών: ρίζα – κορμός – φύλλωμα. Στηρίζεται σε παρατήρηση, έρευνα και ανακάλυψη.
3. Να μάθουν οι μαθητές τις εδαφολογικές, κλιματολογικές συνθήκες ευδοκίμησης του δέντρου.
4. Να γνωρίζουν τα προϊόντα παραγωγής του δέντρου.

5. Να συλλέξουν τα πολιτιστικά στοιχεία που σχετίζονται με τη μηλιά μέσα από τη λαϊκή παράδοση και αξιοποίηση αυτών μέσω δραστηριοτήτων.

## **Α' ΜΕΡΟΣ**

Η αφόρμηση γίνεται με εικόνες που εξυπηρετούν την οπτική αντίληψη, την παρατήρηση και την αίσθηση. Η τεχνική της αράχνης είναι το σημείο εκκίνησης και προσανατολισμού. Συμπληρώνεται με βάση ερωτήσεις πάνω στις προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών (τι έχουν ακούσει για το μήλο), έτσι βγαίνει αυθόρμητα η προϋπάρχουσα γνώση. Αυτή αξιοποιείται μέσα από τη συμμετοχικότητα των μαθητών και την ελεύθερη διακίνηση ιδεών. Οι στόχοι της εργασίας καθορίζονται από τους ίδιους τους μαθητές σε συνεργασία με το δάσκαλο. Δημιουργείται διάλογος. Ακολουθεί ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες (π.χ. δημιουργούνται 4 ομάδες με 5 μαθητές η καθεμία) και γίνεται ο καταμερισμός εργασίας. Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει το δικό της έργο.

**Α' ΟΜΑΔΑ:** Ανέλαβε τη διαθεματική προσέγγιση μέσα από τα μαθήματα, ερευνητικά πεδία (ιστορία, γεωγραφία, γλώσσα, μαθηματικά, θρησκευτικά, φυσική, μελέτη περιβάλλοντος), για την αξιοποίηση γνώσεων μέσα από τα βιβλία του Δημοτικού Σχολείου που είναι γνωστό για τους μαθητές γνωστικό πεδίο.

## **ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ**

**ΙΣΤΟΡΙΑ:** Τα μήλα των Εσπερίδων, Μήλο της Έριδος, Μύθος της Αταλάντης, το μήλο εδώ προσφέρεται σαν δώρο αναγνώρισης και προτίμησης.

**ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ:** Μέσα από το κλίμα, τη βλάστηση, αναδεικνύονται περιοχές της Ελλάδας όπου καλλιεργείται η μηλιά και ανθοφορεί. Παρουσιάζονται περιοχές με το όνομα του δέντρου.

**ΓΛΩΣΣΑ:** Γιατί η Μηλέα δεν έγινε Μηλιά. Συνέντευξη με ένα μήλο, τον Αιμίλιο.

**ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ:** Χρησιμοποιούμε το μήλο ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας για το χωρισμό κλασματικών μονάδων και ως μέσο κατανόησης της κλασματικής μονάδας.

**ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ:** Το μήλο του Αδάμ. Παρακοή Πρωτοπλάστων. Το μήλο σαν απαγορευμένος καρπός και αποτέλεσμα επιλογής και ελευθερίας.

**ΦΥΣΙΚΗ:** Νόμος της παγκόσμιας έλξης (Νόμος του Νεύτωνα – Το μήλο του Νεύτωνα).

**ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ:** Γνωριμία με το δέντρο. Εμβάθυνση στις ρίζες, στον καρπό, στο φύλλωμα, στον πολλαπλασιασμό. Γνωριμία με τους τόπους ευδοκίμησης και με τους τρόπους (ευδοκίμησης).

**Β' ΟΜΑΔΑ:** Ανέλαβε τον οικονομικό κύκλο της μηλιάς. Οι μαθητές αναζήτησαν οικονομικά στοιχεία για την εξέλιξη και την παραγωγή των μήλων. Έκαναν σύγκριση της παραγωγής στην Ελλάδα και στον κόσμο, αναζήτησαν τις ποικιλίες της μηλιάς μέσα στα κέντρα παραγωγής της στην Ελλάδα, γνώρισαν τα υποκείμενα της μηλιάς (γενετική βελτίωση, κλωνικά υποκείμενα, διασταυρώσεις), έμαθαν για την ανανέωση της καλλιέργειας και τη διάθεση παραγωγής. Γνώρισαν τους εχθρούς της μηλιάς και παρέθεσαν εικόνες.

**Γ' ΟΜΑΔΑ:** Ασχολήθηκε με τη μελέτη του δέντρου, δηλαδή τη φυτολογία. Την απασχόλησε το είδος του δέντρου, τα φύλλα, τα άνθη, οι καρποί, οι ρίζες, ο πολλαπλασιασμός, οι καλλιεργητικές φροντίδες, οι εχθροί, οι ποικιλίες (θερινές – φθινοπωρινές), οι τόποι ευδοκίμησης (ψυχρά – υγρά κλίματα) και οι τόποι καλλιέργειας. Έμαθε για τη χρησιμότητα του μήλου στην καθημερινή ζωή, για τη φαρμακευτική του ιδιότητα και για τον οικονομικό ρόλο που διαδραματίζει μέσα από τη βιομηχανική του επεξεργασία και παραγωγή.

**Δ' ΟΜΑΔΑ:** Ανέλαβε την έρευνα αγοράς για τα βιομηχανοποιημένα προϊόντα του μήλου, η οποία πραγματοποιήθηκε από τα παιδιά της ομάδας, μέσα από τις

γνωστές πηγές (μανάβικο, λαϊκή αγορά, super market). Συνέλεξε τις τιμές για σύγκριση και αντιπαράθεση ανάλογα με το είδος και την ποιότητα των μήλων και των προϊόντων.

## **B' ΜΕΡΟΣ**

Αναφέρεται σε δραστηριότητες αξιοποίησης μέσα στην τάξη.

Σε παιδικά δρώμενα που δίνουν αίσθηση χαράς και απόλαυσης μετά από την πρόσληψη γνώσεων, την ανταλλαγή απόψεων, τις υποθέσεις, τις διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα των παιδιών μέσα από τους καθορισμένους στόχους που έθεσαν με το δάσκαλό τους στην αρχή της εργασίας και τα στοιχεία που επεξεργάστηκε η ίδια ομάδα.

## **ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ**

1. Μάζεμα μήλων, παντομίμα από τους μαθητές της Α' τάξης.
2. Ετοιμασία διαφημίσεων από τους μαθητές της Β' τάξης, για την παροιμία: «Ένα μήλο την ημέρα, το γιατρό τον κάνει πέρα».
3. Δραματοποίηση από την Ιστορία τον Τρωικό Πόλεμο ή ο Πάρης προσφέρει το μήλο στην Αφροδίτη.
4. Αυτοσχδιασμός. Το ζωντανέμα της λαϊκής αγοράς με φρούτα, λαχανικά (σύνολα μέσα από τα μαθηματικά), καθώς και το παίξιμο εργοστασίου κατασκευής καραμέλας μήλου.
5. Δραματοποίηση από το «Εμείς και ο κόσμος». Οι μαθητές γίνονται ο κορμός, το φύλλωμα και οι ρίζες και στέλνουν την αγάπη τους στον κόσμο.
6. Η δραματοποίηση των δύο παραμυθιών: «Η Χιονάτη» και «Τα τρία χρυσά μήλα».
7. Το παιχνίδι: «Μήλα – Μηλάκια», στην αυλή του σχολείου, ως προέκταση του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.



8. Στα πλαίσια της Εικαστικής Αγωγής, φτιάχνουν οι μαθητές τυπώματα με κομμάτια μήλου με τη χρήση τέμπερας σε κανσόν χαρτί.

9. Μέσα από τη στήλη «Μήλο και λαϊκή παράδοση» βρίσκουν αινίγματα, τραγούδια, μοιρολόγια, ποιήματα για γαμήλια έθιμα, παραδοσιακά τραγούδια.

10. Πλάθουν μια δική τους ιστορία για τη μηλιά.

11. Παραθέτουν συνταγές με μήλα (μήλο – ζαχαροπλαστική, γλυκό, κομπόστα, μηλόπιτα, φρουτοσαλάτα). Επίσης τονίζουν το ρόλο του μήλου μέσα από τη διατροφή, στη συμβολή της υγείας, λόγω του αντιοξειδωτικού ρου ρόλου και το αξιοποιούν μέσα στην τάξη τρώγοντας πρωινό με μήλα και μηλοπροϊόντα την πρώτη ώρα του μαθήματος της «Γλώσσας».

## ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αξιολογείται με φύλλο εργασίας, που δίνεται στο τέλος για την κατανόηση αυτών που παρουσιάστηκαν στην τάξη και λειτουργεί σαν μέσο ανατροφοδότησης και αυτοαξιολόγησης των μαθητών και του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Η Μουσειοβαλίτσα περιλαμβάνει εκείνο το υποστηρικτικό υλικό που αναδεικνύει το δέντρο μέσα από τα προϊόντα του, βιομηχανικά και μη, τη χρησιμότητά του και τη χρήση του στην καθημερινή ζωή και εμπειρία. Η Μουσειοβαλίτσα περιέχει: καραμέλες μήλου, ποικιλίες μήλου, μηλόπιτα, σαμπουάν μήλου, υγρό πιάτων μήλου, χυμό μύλου (φρουτοποτό), μηλόξιδο, μαλακτικό ρούχων μήλου, κομπόστα μήλου, κατασκευή χάρτινης μηλιάς, παραμύθια. (Η Χιονάτη, Τα 3 χρυσά μήλα).

Από την εφαρμογή του προγράμματος τονίστηκαν η αναλυτική, πρακτική και δημιουργική σκέψη των παιδιών. **Αναλυτικότερα:**

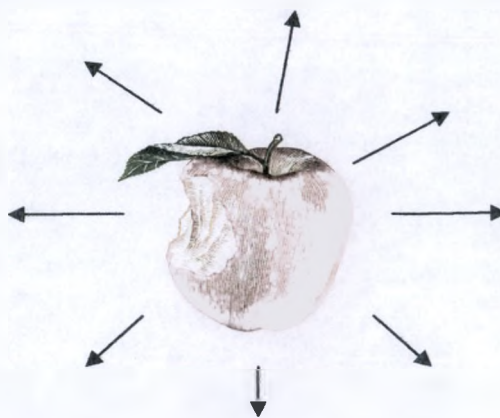
\*\*\*

## ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΗ ΜΗΛΙΑ

### Α' ΜΕΡΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

#### 1. Στοχοθεσία: Γενικοί και ειδικοί στόχοι

Εικόνα με μήλο-αράχνη. Συμπληρώνεται από παιδιά



#### 2. Μέρη της εργασίας:

##### Θεωρητική προσέγγιση

- Αφόρμηση με εικόνες και μουσική (Μήλο μου κόκκινο...)
- Καταιγισμός ιδεών
- Καθορισμός στοχοθεσίας με τους μαθητές (ερωτήσεις και συμπεράσματα για το στόχο)
- Χωρισμός σε ομάδες (4 ομάδες των 5 μαθητών)
- Καταμερισμός εργασίας των ομάδων

Χωρισμός σε ομάδες → Διαθεματική προσέγγιση (Α' ομάδα)

- Α' ομάδα: Όλη η διαθεματική (Ιστορία, Γεωγραφία, Μελέτη Περιβάλλοντος, Μαθηματικά, Γλώσσα, Θρησκευτικά)
- Β' ομάδα: Οικονομικός κύκλος της μηλιάς (θεωρία)
- Γ' ομάδα: Μελέτη δέντρου (φυτολογία)
- Δ' ομάδα: Έρευνα αγοράς (λαϊκή αγορά, μανάβικο, super market)

## Β' ΜΕΡΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

- Δραστηριότητες αξιοποίησης:

1. Ζωγραφική
  2. Ποιήματα
  3. Αινίγματα
  4. Σταυρόλεξα
  5. Παιχνίδια
  6. Θεατρικό παιχνίδι
  7. Κατασκευή μηλιάς (Τεχνικά)
  8. Παραμύθια από τα παιδιά (Δημιουργία ιστορίας με τη μηλιά)
  9. Συνταγές με μήλα (Παρασκευή γλυκού, κομπόστας, μηλόπιτας, φρουτοσαλάτα)
  10. Ένα πρωινό στην τάξη (Με μαρμελάδα, μηλόπιτα, κομπόστα, γλυκό, φρουτοσαλάτα)
- ◆ Αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος: Γίνεται με φύλλο εργασίας που θα δοθεί στο τέλος της ενότητας και θα αξιολογεί την ικανότητα κατανόησης των παιδιών σε όλα αυτά που παρουσιάστηκαν στην τάξη.

### Ενδεικτική βιβλιογραφία

- Ευχαριστούμε το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο για τη σύλληψη της ιδέας.
- Υλικό υποστηρικτικό – Μουσειοβαλίτσα: καραμέλες μήλου, μηλόπιτα, σαμπουάν μήλου, υγρό πιάτων μήλου, χυμό μήλου (φρουτοποτό), μηλόξιδο, μαλακτικό ρούχων μήλου, κομπόστα μήλου, είδη μήλων, κατασκευή χάρτινης μηλιάς, παραμύθια (Η Χιονάτη, Τα 3 χρυσά μήλα).

## ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ

### Γενικοί στόχοι:

1. Να εθιστούν τα παιδιά στην παρατήρηση και την έρευνα του φυσικού κόσμου.
2. Να γνωρίσουν τον κύκλο ζωής ενός δέντρου και την οικονομική του αξιοποίηση.
3. Να καλλιεργηθούν θετικές στάσεις απέναντι στη φύση και να αναπτυχθεί η ικανότητα να τη χαίρονται και να την απολαμβάνουν.
4. Να αναπτύξουν τη φαντασία, το λόγο και τη δημιουργική τους ικανότητα.

### Ειδικοί στόχοι:

- ◆ Να γνωρίσουν τα παιδιά τα μέρη-όργανα της μηλιάς και γενικά ενός δέντρου.
- ◆ Να αποσαφηνίσουν τις σχετικές έννοιες ρίζα – κορμός – φύλλωμα – καρπούς που θα στηρίζονται στην άμεση παρατήρηση, την έρευνα και την ανακάλυψη.
- ◆ Να μάθουν τις εδαφολογικές – κλιματολογικές συνθήκες ευδοκίμησης ενός δέντρου.
- ◆ Να γνωρίσουν τα προϊόντα παραγωγής ενός δέντρου.
- ◆ Να συλλέξουν τα πολιτιστικά στοιχεία που σχετίζονται με τη μηλιά, μέσα από τη λαϊκή παράδοση και την ιστορία και να τα αξιοποιήσουν μέσω δραστηριοτήτων.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η θεωρητική προσέγγιση της εργασίας γίνεται:

A: Αφόρμηση με εικόνα της μηλιάς και παράθεση του παραδοσιακού τραγουδιού: «Μήλο μου κόκκινο...».

B: Η τεχνική του brainstorming γίνεται με στόχο την ελεύθερη διακίνηση των ιδεών και την επικοινωνιακή έκφραση των μαθητών.

Γ: Η στοχοθεσία μέσα στην τάξη πραγματοποιήθηκε με σκοπό την προσέλκυση ενδιαφέροντος και την προώθηση κινήτρων. Γίνονται ερωτήσεις από τους μαθητές για την κάλυψη γνωστικής περιέργειας με σκοπό την καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης (μεταγνώση).

Δ: Οι απαντήσεις και τα συμπεράσματα δίνονται από τους μαθητές για να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς της στοχοθεσίας.

E: Πραγματοποιείται ο χωρισμός της τάξης σε ομάδες και γίνεται ο καταμερισμός εργασίας, με βάση τα ερευνητικά πεδία που πρότειναν οι μαθητές, σε συνεργασία με το δάσκαλο.

A' ομάδα: Όλη η διαθεματική.

B' ομάδα: Οικονομικός κύκλος μηλιάς.

Γ' ομάδα: Μελέτη δέντρου.

Δ' ομάδα: Έρευνα αγοράς.

\*\*\*

## ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ-ΣΤΟΧΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

## ΘΕΜΑ: «ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΑ ΜΗΛΑ»

ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	ΣΤΟΧΟΙ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
Γλώσσα	Να αναπτύξουν τη φαντασία, το λόγο και τη δημιουργική τους ικανότητα	*
Μελέτη Περιβάλλοντος	*	Περιοχές ευδοκίμησης Πολλαπλασιασμός Κλιματολογικές συνθήκες Ρίζα-κορμός, φύλλα Καρπός-έρευνα Ανακάλυψη
Ιστορία	*	Μήλα των Εσπερίδων Μήλο της έριδας Μύθος, δώρο
Εικαστικά	Ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη φύση	*
Φυσικές Επιστήμες	*	Νόμος της παγκόσμιας Έλξης







- Τώρα που βρήκα άλλον να με αντικαταστήσει, κουτός είμαι να κρατάω μερό-  
νυχτα τον ουρανό; απάντησε στον Ηρακλή. Σ' ευχαριστώ που με λύτρωσες απ' αυ-  
τό το μαρτύριο.

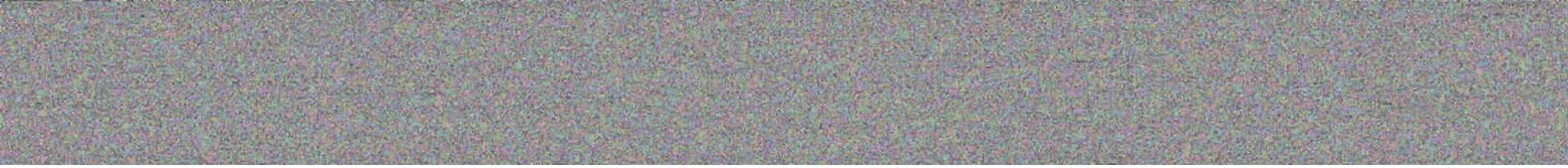
Αλλά αν ήταν μια φορά πονηρός ο Άτλαντας, ο Ηρακλής ήταν δέκα.

- Εντάξει, θα μείνω εγώ να κρατάω τον ουρανό, του είπε, αλλά επειδή δεν έχω  
συνηθίσει και με πιέζει στην κορυφή του κεφαλιού, κάθισε λίγο να βρω ένα μαλακό  
μαξιλάρι και θα γυρίσω.

Το πίστεψε ο Άτλαντας. Έτσι, αφού στήριξε με το κεφάλι του τον ουρανό, ο  
Ηρακλής πήρε τα χρυσά μήλα και απομακρύνθηκε γελώντας. Έφερε τα μήλα στον  
Ευρουσθέα και εκείνος που φοβόταν να τα κρατήσει, τα πρόσφερε στη θεά Αθηνά.

\*\*\*





λευκή ή κιτρινωπή σακχαρώδη. Η γεύση τους είναι ξινή, υπόξινη ή γλυκόξινη, είναι ευχάριστη και αρωματική. Στο εσωτερικό βρίσκονται λίγα σπέρματα. Τα μήλα είναι φρούτα υγιεινά και αρκετά πλούσια σε βιταμίνες: περιέχουν 83% νερό και 13% σάκχαρα. Η περιεκτικότητα σε λίπη και πρωτεΐνες είναι μικρή.

Οι ρίζες του είναι επιπόλαιες. Σχηματίζει πολλές διακλαδώσεις και έχει σχήμα κυπελλοειδές (πασσαλώδης ρίζα).

**Ο πολλαπλασιασμός γίνεται:**

α) με εμβολιασμό με τις επιθυμητές ποικιλίες. Τα υποκείμενα μπορεί να είναι σποριόφυτα (νεαρά φυτά που προέρχονται από σπορά) ή κλώνοι μηλιάς. Από τα σποριόφυτα προτιμώνται εκείνα της φριδιάς, γιατί είναι ανθεκτικά στο έντομο *Erioloma lanigera* και αναπτύσσονται καλά. Για τον εμβολιασμό σε υποκείμενα-κλώνους η ποικιλία που χρησιμοποιείται συχνά είναι η *malting ix* που προσδίδει νανισμό στο δέντρο.

β) με σπορά, γ) με καταβολάδες, δ) μοσχεύματα και ε) παραφυάδες.

Οι αρχικοί τύποι της μηλιάς είναι η δασική, η ραγοφόρος και η πιλώδης η α-γριομηλιά. Απ' αυτές προήλθαν 800 ποικιλίες που διαιρούνται σε γλυκομηλιές και ξυνομηλιές.

### **Καλλιεργητικές Φροντίδες**

Συνήθως τα δέντρα φυτεύονται σε απόσταση 7 μέτρων το ένα από το άλλο. Ανάλογα όμως με την ποικιλία η απόσταση αυτή μπορεί να κυμαίνεται από 4 έως 8 μέτρα. Οι καλλιεργητικές φροντίδες περιλαμβάνουν λίπανση με άζωτο, φώσφορο και κάλιο, ελαφρά οργώματα, ελαφρό κλάδεμα και αραιώμα των καρπών που είτε γίνεται με το χέρι είτε με χημικά και ορμόνες.

### **Εχθροί**

Είναι διάφορα έντομα και μύκητες που μπορούν να προκαλέσουν ασθένειες στους καρπούς και τα άνθη της. Ακόμη η μηλιά υποφέρει από ιώσεις και μη παρασιτικές ασθένειες, όπως τροφопενίες σιδήρου, μαγνησίου, μαγγανίου, βορίου κ.ά.

### **Ποικιλίες μηλιάς**

Διακρίνονται σε θερινές και φθινοπωρινές-χειμερινές.

Θερινές: Μαγιάτικο Πηλίου, χαμόμηλα και Astrachan Blanc. Οι καρποί τους ωριμάζουν τον Ιούνιο.

Φθινοπωρινές-χειμερινές: Φιρίκι πρώιμο, Belfort, Delicious, Golden delicious, Φιρίκι όψιμο και Reinette. Άλλες ποικιλίες είναι: τζόναρετ, μπλακ μπεν, ντέβις και ρίτσαρεντ.

### **Πού ευδοκίμει**

Αγαπά τα ψυχρά και υγρά κλίματα. Ευδοκίμει σε περιοχές που ο χειμώνας είναι ψυχρός και το καλοκαίρι δροσερό. Αναπτύσσεται καλά και σε περιοχές παραθαλάσσιες (Πήλιο, νησιά) και παραλίμνιες (Καστοριά) σε υψόμετρο που φτάνει ως 1.000 μ. Χρειάζεται έδαφος με μέτρια σύσταση αμμοαργιλώδες, νοτερό, βαθύ, διαπερατό με καλή γονιμότητα. Βρίσκεται σε εύκρατα κλίματα. Δεν αγαπά τα μεσημβρινά μέρη. Αποδίδει περισσότερο στα βορειοανατολικά και βορειοδυτικά.

Το χειμερινό ψύχος είναι απαραίτητο για να γίνει την άνοιξη η έκπτυση των οφθαλμών. Όταν ο χειμώνας είναι σχετικά θερμός προκαλείται αναστολή στην έκπτυση των οφθαλμών ή δυσκολία στη βλάστηση και άνθηση σε χρόνο ασυνήθιστο.

Η μηλιά βρίσκεται σε πολλά μέρη αυτοφυής, δηλαδή σε άγρια κατάσταση. Το ύψος της φτάνει 8-18 μ., υπάρχουν όμως και νάνοι.

### **Πού καλλιεργείται η μηλιά**

Η καλλιέργειά της είναι παγκόσμια διαδεδομένη. Ιδιαίτερα στην Ευρώπη, στις Βόρειες Πολιτείες των ΗΠΑ, στη Ν. Αμερική, τη Ν. Αφρική, την Αυστραλία, την Άπω και Εγγύς Ανατολή.

### **Στη χώρα μας**

Τα 25 τελευταία χρόνια η μηλοκαλλιέργεια γνώρισε αλματώδη εξάπλωση. Κύρια παραγωγικά κέντρα βρίσκονται στη Μακεδονία (Φλώρινα, Καστοριά, Πέλλα,

Καβάλα, Κοζάνη, Πιερία, Ημαθία), Θεσσαλία (Λάρισα, Μαγνησία), Πελοπόννησο (Αρκαδία, Κορινθία, Αχαΐα), Κρήτη (Λασιθί, Χανιά).

### **Χρησιμότητα**

Τα μήλα είναι χρήσιμα και υγιεινά φρούτα. Χρησιμοποιούνται ξερά ή νωπά. Χρησιμεύουν στην παρασκευή γλυκισμάτων, μαρμελάδων, οπωροχυμών, ζελέ κ.ά. Από αυτά κατασκευάζεται ο «μηλίτης οίνος».

Τα μήλα είναι αναψυκτικά και καταπραϊντικά. Το αφέψημά τους πυκνωμένο βοηθά στην καλή λειτουργία των νεφρών και της κύστης και χρησιμοποιείται για το βήχα, τους κυστικούς και νευρικούς ερεθισμούς. Ο φλοιός της μηλιάς είναι τωνατικός και στυπτικός. Το ξύλο της χρησιμοποιείται στην ξυλουργική.

### **Οικονομία**

Η μηλιά αρχίζει να αποδίδει οικονομικά από τον 4<sup>ο</sup> ως τον 8<sup>ο</sup> χρόνο, με μέση παραγωγή ζωής 50-60 χρόνια. Ο μέσος όρος απόδοσης για κάθε δέντρο είναι περίπου 200 κιλά, αλλά με βελτίωση των συνθηκών καλλιέργειας μπορούν να δώσουν και 700 κιλά το χρόνο.

Στη χώρα μας η συνολική παραγωγή μήλων ξεπερνά τους 300.000 τόνους και η αξία τους υπερβαίνει το 1 δισεκατομμύριο δρχ.

\*\*\*



Η Ζαγορά είναι κατάφυτη σήμερα από μηλεώνες. Η πορεία ανάπτυξης της περιοχής συνδέεται με την εξέλιξη της καλλιέργειας των μήλων. Στις ορεινές πλαγιές του Πηλίου καλλιεργείται σήμερα η ποικιλία Starking Delicious, η οποία δίνει στις συγκεκριμένες εδαφοκλιματικές συνθήκες μήλο εκλεκτής ποιότητας με έντονο κόκκινο χρώμα, μεγάλο μέγεθος, ιδιαίτερο άρωμα, γεύση, σκληρότητα και αντοχή στη συντήρηση σε ψυκτικούς θαλάμους με άριστες οργανοληπτικές ιδιότητες μέχρι 8-9 μήνες.

Ταυτόχρονα πρέπει να γίνει αναφορά και στην ποικιλία φυρριά, η οποία καλλιεργείται στη περιοχή της Ζαγοράς αλλά και στην ευρύτερη περιοχή του Πηλίου για αρκετές δεκαετίες. Τα φυρριά είναι μήλα με μικρό συνήθως μέγεθος, ερυθροκίτρινα, με ιδιαίτερο άρωμα όμως και γεύση και κατά περιόδους προϊόν με αρκετά υψηλές απολαβές για τους παραγωγούς. Παρόλο που η καλλιέργεια της ποικιλίας ακολουθεί φθίνοντα ρυθμό και κινδυνεύει με εξάλειψη, αρκετοί γυναικείοι συνεταιρισμοί της περιοχής του Πηλίου, συμπεριλαμβανομένου και του γυναικείου συνεταιρισμού Ζαγοράς, δραστηριοποιούνται στα εργαστήρια τους στην παρασκευή του παραδοσιακού και φημισμένου γλυκού του κουταλιού, μήλο φυρριά.

Τα μήλα της Ζαγοράς αποτελούν σήμερα το σήμα κατατεθέν της περιοχής και έχουν γίνει ευρέως γνωστά με το εμπορικό όνομα ΖΑΓΟΡΙΝ. Η καλλιέργεια αποτελεί καθοριστικό και σημαντικό παράγοντα για την οικονομία του Ν. Μαγνησίας, αφού τα μήλα συμμετέχουν κατά μεγάλο ποσοστό στο σχηματισμό του ακαθάριστου γεωργικού εισοδήματος των παραγωγών του νομού.

Σύμφωνα με το αρμόδιο γραφείο της Διεύθυνσης Γεωργίας του Ν. Μαγνησίας, το καθαρό εισόδημα των μηλοπαραγωγών του νομού κατά το 1995, ανήλθε σε 1,6 δις δραχ., ενώ αντίστοιχα το συνολικό γεωργικό εισόδημα των παραγωγών του νομού ήταν την ίδια χρονιά 23,2 δις δραχ. Με βάση αυτά τα δεδομένα, τα μήλα συνεισφέρουν στο καθαρό γεωργικό εισόδημα των παραγωγών του νομού κατά ποσοστό 7,1%.

Βέβαια, η καλλιέργεια μήλων στη περιοχή αντιμετωπίζει αρκετά προβλήματα, όπως είναι οι δυσκολίες για τη μηχανική καλλιέργεια του εδάφους, λόγω της ανο-



μοιομορφίας του, για τη μεταφορά των προϊόντων, λόγω του κακού δικτύου της περιοχής κ.α. Πρόβλημα αποτελεί επίσης η έλλειψη αρειτού νερού για πότισμα κατά τους θερινούς μήνες, επειδή δυστυχώς δεν υπάρχει η κατάλληλη υποδομή, ώστε να αξιοποιείται το τρεχούμενο νερό.

### **Γ. Ο ρόλος του Αγροτικού Συνεταιρισμού της Ζαγοράς στη στήριξη των παραγωγών**

Σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της καλλιέργειας στην περιοχή Ζαγοράς έπαιξε ο Αγροτικός Συνεταιρισμός Ζαγοράς Πηλίου που ιδρύθηκε το 1916 και είναι ένας από τους πρώτους συνεταιρισμούς της Ελλάδας (ο πρώτος νομός περί συνεταιρισμών ψηφίστηκε το 1915). Ο Συνεταιρισμός ιδρύθηκε στις 27 Οκτωβρίου 1916 από 199 Ζαγοριανούς με την επωνυμία «Συνεταιρισμός Πωλήσεων Γεωργικών Προϊόντων Ζαγοράς». Κατά την πρώτη περίοδο λειτουργίας του οι βασικές καλλιέργειες στην περιοχή ήταν της πατάτας και της φουντουκιάς. Έτσι, στην περίοδο του Μεσοπολέμου ο Συνεταιρισμός διακινούσε ήδη το 50% της παραγωγής της Ζαγοράς σε πατάτα και φουντούκι, ενώ ασχολούνταν και με την πώληση μιας ποικιλίας μήλων που καλλιεργούνταν κυρίως εκείνη την εποχή (Ρενέδες).

Στη δεκαετία του '60, άρχισε η επέκταση της καλλιέργειας της ποικιλίας μήλων Starking Delicious στην περιοχή, που αποδείχτηκε ιδανική για τις κλιματολογικές και εδαφολογικές συνθήκες της Ζαγοράς (ψυχρό και υγρό κλίμα με δροσερό καλοκαίρι μέχρι 30° C), αποδίδοντας προϊόντα υψηλής ποιότητας.

Το 1985 ο Συνεταιρισμός μετονομάστηκε σε «Αγροτικό Συνεταιρισμό Ζαγοράς Πηλίου» και ήδη το 1998 στο δυναμικό του συγκαταλέγεται το 80% των παραγωγών μήλων, ενώ το 1996 το δυναμικό του Συνεταιρισμού αγγίζει σχεδόν το 100% των παραγωγών (τα μέλη σήμερα είναι 717).

Ο Συνεταιρισμός πλέον συγκεντρώνει και εμπορεύεται τη μεγαλύτερη ποσότητα μήλων, από οποιαδήποτε άλλη επιχείρηση ιδιωτική ή συνεταιριστική σε ολόκληρη της Ελλάδα. Σήμερα συγκεντρώνει, συντηρεί, συσκευάζει και διακινεί το

93% των μήλων της περιοχής (15.000 έως 20.000 τόνους ετησίως) και είναι από τις σημαντικότερες οικονομικές μονάδες του νομού Μαγνησίας.

Ο Α.Σ. Ζαγοράς έχει αναγνωριστεί επίσημα από το κράτος και λειτουργεί και ως Ομάδα Παραγωγών (στο Πήλιο υπάρχουν 5 αναγνωρισμένες ΟΠ: Α.Σ. Ζαγοράς, Ένωση Α.Σ. Πηλίου, ΟΠ Πουρίου, ΟΠ Ανήλιου και ΟΠ Δράκειας).

Τα μέλη του συνεταιρισμού υποχρεούνται να παραδώσουν όλη σχεδόν την παραγόμενη ποσότητα. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι το 1996 η συνολική παραγωγή μήλων στη Ζαγορά ήταν 23.500 τόνοι, ενώ το 1995 ήταν 20.600 τόνοι πλέον 4.400 τόνοι στα υπόλοιπα χωριά του ανατολικού Πηλίου. Από αυτές τις ποσότητες οι ιδιώτες έμποροι διακίνησαν μόλις 1.100 τόνους.

Επίσης, οι παραγωγοί, πριν την έναρξη της συγκομιδής, πραγματοποιούν γενική συνέλευση και καθορίζουν μια ενδεικτική τιμή, στην οποία θα επιθυμούσαν να πουλήσουν την παραγωγή τους, ανάλογα με την ποιότητα του μήλου. Η ΟΠ φροντίζει ακόμη να παράγει μήλα καλής ποιότητας για να μπορούν να συναγωνιστούν τα εισαγόμενα μήλα από Αμερική, Γαλλία και Χιλή.

Έτσι, τα μήλα του Α.Σ. Ζαγοράς Πηλίου - φημισμένα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και από τα καλύτερα μήλα στον κόσμο - απέκτησαν το κατοχυρωμένο εμπορικό σήμα «ΖΑΓΟΡΙΝ» και επίσης την κατοχυρωμένη ονομασία προέλευσης, ως ΜΗΛΑ ΖΑΓΟΡΑΣ ΠΗΛΙΟΥ (Καν. ΕΚ 1107/96).

Ο Α.Σ. Ζαγοράς, που κηρύχθηκε το 1982 συνεταιρισμός «πιλότος» από το Υπουργείο Γεωργίας, είναι σήμερα ο μοχλός ανάπτυξης της Ζαγοράς και μία από τις πιο δυναμικές πρωτοβάθμιες συνεταιριστικές οργανώσεις της χώρας. Διαθέτει συγκρότημα φυγείων - διαλογητηρίων 10.000 τόνων, το οποίο είναι από τα μεγαλύτερα των Βαλκανίων με άριστο μηχανολογικό εξοπλισμό.

Ο κύκλος εργασιών του είναι της τάξης των 3 δις δρχ. και οι εξαγωγές του της τάξης των 220 εκατ. δρχ.

Οι προσπάθειες όμως στο Συνεταιρισμό δεν σταματούν εδώ. Στους στόχους του είναι η επέκταση των επενδυτικών και αναπτυξιακών δραστηριοτήτων (μετα-

ποίηση, αγροτουρισμός, κ.λ.π.) και η ουσιαστική παρέμβαση στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή του τόπου.

Πιο συγκεκριμένα, οι κυριότεροι στόχοι είναι:

1. Η προώθηση της ολοκληρωμένης καλλιέργεια μήλων στην περιοχή. Ήδη από το Φεβρουάριο '97 έχει υποβληθεί πρόταση στη Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας για ολοκληρωμένη παραγωγή μήλων σε πιλοτικό μηλεώνα έκτασης 150 στρεμμάτων.
2. Η συλλογική καλλιέργεια και εκμετάλλευση των γεωργικών εκτάσεων.
3. Η κατασκευή, συντήρηση, αγορά ή ενοικίαση αγροτικών μηχανημάτων και εργαλείων για την εξυπηρέτηση των συνεταιριών και της οργάνωσης.
4. Η ίδρυση και λειτουργία νέων μονάδων για τη συσκευασία, επεξεργασία, μεταποίηση και γενικά αξιοποίηση της αγροτικής παραγωγής.
5. Η συγκέντρωση, διακίνηση και εμπορία των προϊόντων της αγροτικής παραγωγής των μελών, αλλά και τρίτων.
6. Η διατήρηση της ποικιλίας φυρικιά στην ευρύτερη περιοχή. Ήδη μία από τις νέες ποικιλίες που προωθούνται από την Δ/ση Αγροτικής Ανάπτυξης Μαγνησίας είναι και η φυρικιά.
7. Η άσκηση αγροτικής πίστης.
8. Η πρακτόρευση τεχνικής βοήθειας στα μέλη.
9. Η δημιουργία συνεταιριστικών επιχειρήσεων για την προμήθεια στα μέλη καταναλωτικών αγαθών.
10. Η εκτέλεση εγγειοβελτιωτικών έργων και έργων αγροτικής οδοποιίας με την οικονομική βοήθεια του κράτους.
11. Η παρέμβαση και η λήψη κάθε μέτρου προστασίας των αγροτικών προϊόντων των μελών.
12. Η παροχή συνεταιριστικής εκπαίδευσης και
13. Η ίδρυση και λειτουργία αγροτουριστικών μονάδων και καταλυμάτων, η ανάπτυξη του οικοτουρισμού, του κοινωνικού τουρισμού και αγροτουριστικών εργασιών.

Για την εκπλήρωση των παραπάνω στόχων, ο Συνεταιρισμός έχει τη δυνατότητα να συνεργάζεται με την Κοινότητα Ζαγοράς και τους άλλους μαζικούς φορείς της περιοχής. Επίσης ο νομός αναγνωρίζει το δικαίωμα στο συνεταιρισμό να συνεργάζεται με την Ένωση Αγροτικών Συνεταιρισμών της περιφέρειάς του και να συμπράττει σε κοινές επιχειρήσεις με καταναλωτικούς συνεταιρισμούς, νομικά πρόσωπα του δημοσίου τομέα, κοινωνικές οργανισμούς και συνεταιριστικές οργανώσεις άλλων χωρών, καθώς επίσης και με εταιρείες που έχουν δραστηριότητες παρόμοιες με αυτές του Συνεταιρισμού.

Ο Συνεταιρισμός μπορεί να επωφεληθεί κατ' αυτό τον τρόπο απ ένα πλήθος πιθανών συνεργατών με προοπτική τη σωστή διεκπεραίωση των σχεδίων του.

\*\*\*



## ΑΝΤΙΟΞΕΙΔΩΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ

Τα μήλα περιέχουν υψηλά επίπεδα αντιοξειδωτικών ουσιών, οι οποίες βρίσκονται άφθονες στα κρεμμύδια, το τσάι και το κόκκινο κρασί, και είναι σημαντικές για να προστατέψουν τα πνευμόνια από τις επιβλαβείς επιδράσεις της ατμοσφαιρικής μόλυνσης και του νέφους.

Η κεντρική ιδέα είναι πως οι άνθρωποι που έχουν υψηλά επίπεδα αντιοξειδωτικών ουσιών στον οργανισμό τους βρίσκονται σε θέση να αντιμετωπίσουν τις φλεγμονές.

Ο οργανισμός προκαλεί φλεγμονές όταν τον απειλούν επιβλαβείς οργανισμοί και μολύνσεις.

Οι αντιοξειδωτικές ουσίες καθαρίζουν τον οργανισμό από τους μολυσμένους οργανισμούς πριν προκαλέσουν κάποια σοβαρή βλάβη.

Η έρευνα αποδείχθηκε ενδιαφέρουσα, λόγω του συσχετισμού μεταξύ της υγιεινής διατροφής και της υγιούς λειτουργίας των πνευμόνων.

## ΤΑ ΜΗΛΑ ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΟΥΝ ΤΑ ΠΝΕΥΜΟΝΙΑ

Ερευνητές ανακάλυψαν πως τρώγοντας, τουλάχιστον, ένα μήλο την ημέρα κάνει καλό στην υγεία των πνευμόνων.

Μια ομάδα ερευνητών από το Λονδίνο μελέτησαν τη διατροφή και τη λειτουργία των πνευμόνων, σε περισσότερους από 2.500 άντρες, από 45 έως 49 ετών. Επίσης, καταμέτρησαν την αναπνευστική ικανότητα, χρησιμοποιώντας μια ειδική συσκευή, τη λεγόμενη FEV1.

Ανακάλυψαν ότι η καλή λειτουργία των πνευμόνων συσχετίζεται με την υψηλή κατανάλωση βιταμινών C και E, καροτίνη, εσπεριδοειδή, μήλα και χυμούς φρούτων.

Επιπλέον, ανακάλυψαν ότι η κατανάλωση πέντε ή και περισσότερων μήλων την εβδομάδα, βοηθάει στην καλύτερη λειτουργία των πνευμόνων.

Αυτοί που έτρωγαν μήλα είχαν 138ml περισσότερη χωρητικότητα στους πνεύμονες, από αυτούς που δεν έτρωγαν.



**ΒΙΟΜΗΧΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΠΡΟΪΟΝΤΑ ΜΗΛΟΥ  
ΕΡΕΥΝΑ ΑΓΟΡΑΣ ΒΙΟΜΗΧΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΠΡΟΪΟΝΤΩΝ**

**ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΤΙΜΕΣ**

Φρουκτόζη (γλυκαντική ουσία) Bayer	1,31 ευρώ
Φρουτόκρεμα (NUTRICIA)	4,40 ευρώ
Φρουτόκρεμα (NESTLE)	0,70 ευρώ
Φρουτόκρεμα (ΓΙΩΤΗΣ)	3,94 ευρώ
Σάλτσα μήλου (JONKER)	0,99 ευρώ
Μηλόξυδο (ΤΟΠ)	1,07 ευρώ
Φρουτοσαλάτα (delmorte)	1,19 ευρώ
Σαμπουάν (Fructis) οξέα φρούτων	3,08 ευρώ
Αφρόλουτρο (milmar) πράσινο μήλο	1,76 ευρώ
Κρεμοσάπουνο (milmar) πράσινο μήλο	0,82 ευρώ
Κρουασάν (7 days) μήλο – κανέλα	0,50 ευρώ
Μπισκότα (Barilla) με γέμιση μήλο	1,35 ευρώ
Αναψυκτικό (μήλο) DORNA	1,35 ευρώ
Χυμοί (Amita)	1,28 ευρώ
Χυμοί (HBH)	0,92 ευρώ







λα. Όταν πάρει βράση, αφήνουμε την κατσαρόλα στη φωτιά για ένα τέταρτο της ώρας ακόμη, για να μαλακώσουν τα μήλα. Τότε τα βάζουμε σε ένα τρυπητό, πάνω από ένα μπωλ και αφήνουμε 20 λεπτά μέχρι να στραγγίξουν το ζυμό τους. Αφήνουμε το ζυμό να κατασταλάξει τελείως άλλη μισή ώρα και έπειτα το περνάμε από τουλπάνι. Μετράμε ένα κιλό ζυμό και μισό κιλό ζάχαρη. Βάζουμε σε σιγανή φωτιά να λιώσει πρώτα η ζάχαρη και μετά σε δυνατή φωτιά, προσθέτοντας και το χυμό μισού λεμονιού. Βγάζουμε τον αφρό προσεκτικά, κατά τη διάρκεια του βρασμού και αφήνουμε να δέσει καλά.

### 3. Μήλα φούρνου γκρατινέ

Για να πετύχουν πρέπει να είναι μήλα από τα μεγάλα στρογγυλά, τα λεγόμενα Αμερικής, τα οποία δεν σκάζουν και συνεπώς δεν λιώνουν κατά το βράσιμο και το ψήσιμο. Καθαρίζουμε τα μήλα, μόλις 2 λωρίδες φλούδας από πάνω, και τα ανοίγουμε από μέσα πέρα-πέρα να φύγει το εσωτερικό και τα κουκούτσια τους με εργαλείο που ανοίγουμε και τα κολοκυθάκια τα γεμιστά. Τα βάζουμε σε ταψί ή πλάκα φούρνου, βάζουμε νερό έως να χώνονται μέσα ένα πόντο, ρίχνουμε 5-6 κουταλιές ζάχαρη και τα βάζουμε σε φωτιά να βράσουν έως 10 λεπτά με γυρισμένο το πελεκητό μέρος. Πιέζουμε τη ζάχαρη ελαφρά με πιρούνι να επικολλήσει στο βρασμένο μέρος του μήλου και τα βάζουμε σε φούρνο ή σε σχάρα ηλεκτρικής κουζίνας για 8-10 λεπτά ώστε να μισοκαραμελιάσει η ζάχαρη και κάνει μια χρυσόξανθη κρούστα και είναι έτοιμα. Αφού κρυώσουν, σερβίρονται με πατατάκια φρούτου με λίγο από το σιρόπι τους και με λίγη κρέμα σαντιγύ από πάνω.

### 4. Μήλα κομπόστα

Δεν είναι όλων των ειδών τα μήλα κατάλληλα για κομπόστα, γιατί άλλα μεν λιώνουν εντελώς και γίνονται σαν πουρές, άλλα δε πετιάζουν στο βράσιμο. Γι' αυτό όταν πρόκειται να γίνει περιποιημένη η κομπόστα πρέπει να γνωρίζουμε από πρώτα ποια μήλα είναι τα κατάλληλα. Θα πρέπει να βράσουμε ένα μήλο σε κατσαρόλα για να βεβαιωθούμε ότι είναι καλά και τότε θα ακολουθήσει η παρασκευή





## 1. Μηλόξιδο

Βάλτε το σε όλα τα φαγητά που θέλουν ξύδι για να αντικαταστήσετε το αλάτι. Δίνει νόστιμη γεύση και αδυνατίζει συγχρόνως. Βοηθά στην καλή υγεία, γιατί περιέχει ποτάσσιο, που είναι ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία του οργανισμού. Πίνετε 2 κουταλιές μηλόξιδο την ημέρα για να διατηρήσετε τα κιλά σας.

## 2. Μήλα: Πώς να τα κάνετε γεμιστά και ψητά

1. Διαλέγετε μήλα της αρεσκείας σας, σφιχτά και χωρίς χτυπήματα και τα πλένετε. Χώνετε το ειδικό εργαλείο ή ένα κοφτερό μαχαίρι στο κέντρο κάθε μήλου ως τη μέση περίπου, γυρίζετε το μαχαίρι για να ξεκολλήσει η καρδιά και τη βγάζετε τραβώντας την με τη μύτη του μαχαιριού. Γυρίζετε το μήλο από την ανάποδη και επαναλαμβάνετε για να βγει όλη η καρδιά.

2. Ξεφλουδίζετε το πάνω μέρος του μήλου. Τρίβετε τα μήλα με λεμονόκουπα για να μη μαυρίσουν. Στάζετε μερικές σταγόνες λεμόνι στο κέντρο κάθε μήλου.

3. Γεμίζετε τα αδειασμένα μήλα με τη γέμιση της αρεσκείας σας (π.χ. μείγμα από ξηρούς καρπούς, σταφίδες, ζάχαρη, κανέλα και γαρίφαλο).

4. Τα βάζετε σε ταψάκι το ένα κοντά στο άλλο. Τα πασπαλίζετε με ζάχαρη και λίγη κανέλα. Ρίχνετε στο ταψάκι λίγο νερό και αν θέλετε λίγο μπράντι. Κατά τη διάρκεια του ψησίματος περιχύνετε τακτικά τα μήλα με τους χυμούς τους. Τα αφήνετε να ψηθούν 1 ½ ώρα περίπου, ανάλογα με το μέγεθος, σε φούρνο προθερμασμένο στους 200° C. Τα σερβίρετε σε πιατέλα με τη σάλτσα τους και τα συνοδεύετε, αν θέλετε, με σαντιγί ή με παγωτό.

## 3. Μήλο με γιαούρτι δροσιστικό

*Υλικά*









## ΜΗΛΟ ΚΑΙ ΛΑΪΚΗ ΠΑΡΑΔΟΣΗ

Το μήλο έχει τη θέση του και στα γαμήλια έθιμα. Σε ορισμένα μέρη πετούν μήλα στο γαμπρό που πηγαίνει για πρώτη φορά στο σπίτι της νύφης. Κι η νύφη, πριν μπει στο σπίτι του γαμπρού, πατάει μήλο και της εύχονται:

*Νύφη μου καλώς όρισες μέσ' στου γαμπρού το σπίτι  
σαν κυπαρίσσι να σταθείς, σα δέντρο να ριζώσεις  
και σα μηλιά, γλυκομηλιά ν' ανθίσεις, να καρπίσεις.*

Παρόμοια έθιμα υπάρχουν και σε άλλους λαούς. Η μηλιά και το μήλο, όπως είπαμε, έχουν τη θέση τους και στο δημοτικό τραγούδι:

*Ποιος ήλιος λαμπερώτατος έχει σου την ανθάδα  
και ποια μηλιά γλυκομηλιά τη ροδοκοκκινάδα!*

Λένε για την ομορφιά. Και για εκείνον που υπερβάλλει την αξία του, λένε:

*Κόψε το μήλο απ' τη μηλιά το χαμηλό που φτάνεις και κει που δε σε θέλουνε αγάπες να  
μην πιάνεις.*

Εκείνον που έχει κρυφούς καημούς και βάσανα τον παρομοιάζουν με όμορφο μήλο που από μέσα το τρώει το σκουλήκι.

*Το μήλο είναι κόκκινο κι έχει τη θωριά του, μα εκείνο έχει σάρακα και τρώει στα σωθικά  
του.*

Από τα περισσότερα δημοτικά μας τραγούδια δε λείπουν η μιλά και το μήλο, που αλληγορικά πάντα μας μιλούν για κάθε λογής αισθήματα και πόθους των ανθρώπων του λαού μας από στόμα σε στόμα.

*Περιβόλι μ' ανθισμένο, μαργαριταροσπαρμένο, έχεις όλο γύρω αλτάνες και στη μέση μα-  
ντζουράνες, έχει μια μηλιά στη μέση που βεργολυγεί να πέσει.*

*Πάει ο νιος να κόψει μήλο και μαραίνεται το φύλλο.*

*Φεύγε, νιε, μην κόβεις μήλο και μαραίνεται το φύλλο.*

*Μ' έχει αφέντης που μ' ορίσει και κυρά που με ποτίζει.*

Κι απ' τα μοιρολόγια δε λείπει η μηλιά με τον καρπό της:

*Στην πόρτα της παράδεισος μηλιά είναι φυτεμένη.*



Τα παραθύρια σου φεγγοβολάνε (δισ) ρωτάω το μάνταλο πού είναι η κυρά σου (δισ).

Κυρά μ' δεν είναι εδώ πάει στη βρύση (δισ)

Πάει να πει νερό και να γιομίσει (δισ).

## **ΜΗΛΙΤΣΑ**

Μηλί-βάϊ-μηλίτσα, που 'σαι στον γκρεμό (2)

Μηλίτσα που 'σαι στον γκρεμό με μήλα φορτωμένη (2)

Τα μήλα – βάι – τα μήλα σου λιμπίστηκα (2)

Τα μήλα σου λιμπίστηκα και τον γκρεμό φοβάμαι (2).

Σαν το Βάη, σαν τον, σαν το φοβάσαι τον γκρεμό (2)

Σαν το φοβάσαι τον γκρεμό, έλα από το μονοπάτι (2)

Να σε βάι να σε χορτάσω με γλυκά (2)

Να σε χορτάσω με γλυκά και μυρωδάτα μήλα (2).

\*\*\*



## ΜΗΛΟ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΑ ΔΡΩΜΕΝΑ

### Μάζεμα μήλων – Παντομίμα (Α' τάξη)

Τα παιδιά βγαίνουν με ένα καλάθι στη λαϊκή αγορά της γειτονιάς για να αγοράσουν διαφόρων ειδών μήλα. Τα παρατηρούν, ξεχωρίζουν τα είδη που βρήκαν και διακρίνουν ποιο τους άρεσε περισσότερο. Προσπαθούν με το σώμα τους να μιμηθούν το σχήμα, την έκφραση και το χρώμα των μήλων και να τους μοιάσουν. Όταν το καταφέρουν, κυκλοφορούν μέσα σε ένα περιβόλι, έτσι σαν μήλα.

### Δραματοποίηση (Β' τάξη)

Τα παιδιά ετοιμάζουν και παρουσιάζουν διαφημίσεις για την πιο υγιεινή τροφή την ώρα του διαλείμματος, το μήλο.

«Ένα μήλο την ημέρα, το γιατρό τον κάνει πέρα».

Ένας παίζει το ρόλο του γιατρού και οι υπόλοιποι τους ασθενείς, που τρώνε μήλα, πίνουν χυμούς από μήλο ή τρώνε κομπόστα.

### Δραματοποίηση από το βιβλίο «Στα πολύ παλιά χρόνια» (Γ' τάξη)

Τα παιδιά δραματοποιούν διάφορα επεισόδια από τον Τρωικό Πόλεμο. Για παράδειγμα, ο Πάρις προσφέρει το μήλο στην ομορφότερη θεά, την Αφροδίτη.

### Αυτοσχεδιασμός από το βιβλίο «Τα Μαθηματικά μου» (Δ' τάξη)

Τα παιδιά ζωντανεύουν τη λαϊκή αγορά χωρίζοντας σε καφάσια και δίσκους τα φρούτα (μέσα σε αυτά και τα μήλα), τα λαχανικά και τα άλλα αντικείμενα (σύνολα, σελ. 10).

Οι εργάτες ενός εργοστασίου συσκευής καραμελών παρουσιάζουν τη δουλειά της τελευταίας βδομάδας σε ώρες εργασίας και αριθμό συσκευασμένων πακέτων από χιλιάδες καραμέλες (φαντάζονται ότι είναι μήλου). Οι εργάτες-μαθητές ζητούν αύξηση.

### **Δραματοποίηση από το βιβλίο «Εμείς και ο κόσμος» (Β' τάξη)**

Οι μαθητές γίνονται οι ρίζες, ο κορμός και το φύλλωμα του δέντρου της μηλιάς. Απολαμβάνουν τον ήλιο, αντιστέκονται στον αέρα και στέλνουν την αγάπη τους στον κόσμο (σελ. 106).

### **Δραματοποίηση**

Μέσα στην τάξη οι μαθητές δραματοποιούν τα παραμύθια «Η Χιονάτη» και «Τα τρία χρυσά μήλα», ως ψυχοκινητική έκφραση δημιουργίας, ελευθερίας και αυτοσχεδιασμού.

### **Εικαστική Αγωγή**

Τα παιδιά της τάξης χωρίζονται σε ομάδες και φτιάχνουν τυπώματα με τέμπες και κομμάτια μήλου και σχεδιάζουν αστεία πρόσωπα πάνω στο τυπωμένο (χρωματιστό) κομμάτι μήλου που βγήκε στο χαρτί, π.χ. σε κανσόν χαρτί.

### **Παιδικό παιχνίδι**

Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες. Μετά κάνουν «πέτρα-ψαλίδι-χαρτί» για να δουν ποια από τις δύο ομάδες θα είναι μέσα. Τα παιδιά που είναι μέσα πρέπει να τρέχουν εδώ κι εκεί για να μην τους ακουμπήσει η μπάλα. Αν καείς, βγαίνεις έξω. Ο σκοπός αυτού του παιχνιδιού είναι να πιάσεις όσο περισσότερα μήλα μπορείς, πιάνοντας κάθε φορά την μπάλα. Με κάθε μήλο έχεις μια ζωή παραπάνω, δηλαδή αν καείς, παίζεις δεύτερη φορά, γιατί έχεις πιάσει μήλο. Ο τελευταίος που θα μείνει πρέπει να κάνει τα δωδέκατα, δηλαδή για δώδεκα συνεχή χτυπήματα να μην τον κάψουν.

## **ΕΝΑ ΠΡΩΪΝΟ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΜΕ ΜΗΛΑ**

Οι ομάδες συνεννοήθηκαν να φέρουν προϊόντα της μηλιάς στην τάξη και να πάρουν ένα γευστικό πρωινό, στη διάρκεια του πρώτου δώρου του μαθήματος της «Γλώσσα», με αφορμή το μάθημα «Συνέντευξη με ένα μήλο, τον Αιμίλιο», τάξη Β'. Αποφάσισαν να απολαύσουν τα μηλοπροϊόντα που γνώρισαν από την έρευνα αγοράς (φρουτοποτό, μηλόπιτα, κομπόστα, γλυκό, καραμέλες, είδη μήλων από τη λαϊκή αγορά).

## **ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗ ΕΝΑ ΜΗΛΟ**

Οι μαθητές παρατίθενται σε σχηματισμό κύκλου, ο ένας δίπλα στον άλλον. Ξεκινά τη δημιουργία της ιστορίας ο δάσκαλος, κρατώντας ένα μήλο στα χέρια του, λέγοντας: «Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα κόκκινο μήλο, που βιαζόταν να πέσει από τη μηλιά για να γνωρίσει τον κόσμο». Ο δάσκαλος δίνει στο μαθητή που κάθεται δίπλα του το μήλο και του αναθέτει να συνεχίσει την ιστορία. Το μήλο πηγαίνει από μαθητή σε μαθητή και ο καθένας φτιάχνει τη δική του ιστορία. Έτσι αναπτύσσεται η φαντασία και η δημιουργική σκέψη των μαθητών, διασκεδάζοντας συγχρόνως.

## **ΠΑΡΑΘΕΣΗ ΜΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΑΠΟ ΕΝΑΝ ΜΑΘΗΤΗ, ΤΟΝ ΠΕΤΡΟ**

### **Πέτρος:**

Το μήλο έπεσε από το κλαδί της μηλιάς στο περιβόλι του παππού μου. Όταν έπεσε, κύλησε στο έδαφος και πρόλαβε να πάει μέχρι τη συκιά που βρισκόταν λίγα μέτρα πιο πέρα. Για κακή του τύχη όμως έβρισκαν εκεί οι κατοίκους της κυρα-Λένης, γειτόνισσας του παππού. Μια από αυτές, πεινασμένη καθώς ήταν, δάγκωσε





## ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

### 1. Η ακροστιχίδα του Πηλίου

- Γνωστά τα μήλα του.  
 ----- Σ' αυτό το νομό συναντάμε μηλιές.  
 ----- Το μήλο χρησιμοποιείται σα σύμβολο αγάπης σ' όλους τους...  
 ----- Λεγόταν ο άντρας της Αταλάντης.  
 ----- Η μηλιά λεγόταν Μηλέα η...

### 2. Συμπλήρωσε τις προτάσεις

**(Ροδίδες, φυλλοβόλο, φριζία, εμβολιασμό, μουσμουλιά, «μηλίτης οίνος»)**

Το μήλο ανήκει στην οικογένεια .....

Εδώ ανήκουν η αχλαδιά, η κυδωνιά και η .....

Η μηλιά είναι δέντρο μακρόβιο και .....

Ο πολλαπλασιασμός γίνεται με σπορά, καταβολάδες, μοσχεύματα, παραφυάδες και .....

Γνωστή ποικιλία του μήλου είναι το .....

Από τα μήλα παρασκευάζονται: γλυκά, μαρμελάδα, χυμός, ζελές, κομπόστα, ο ..... κ.ά.

### 3. Σε ποιους νομούς της Ελλάδας καλλιεργείται η μηλιά;

- .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....



## Κριτική θεώρηση -Συμπεράσματα

Στην εργασία μας έγινε λόγος για τις γενικές αρχές του διαθεματικής ενιαίας προσέγγισης της γνώσης και των επιμέρους αναλυτικών προγραμμάτων. Τονίστηκε η έννοια και τα χαρακτηριστικά της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, η διαδικασία και οι φάσεις που τη χαρακτηρίζουν. Απαντήθηκε η λειτουργία, η μεθοδολογία και ο τρόπος με τον οποίο η παιδαγωγική εξέλιξη προσαρμόστηκε στα νέα δεδομένα με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με ερωτήματα που; Πώς; Πότε; Γιατί;

Τέλος έγινε ανάλυση στην έννοια του Project, με θέμα «Γνωριμία με τη μηλιά» και μια γνωριμία με τον Αγροτικό συνεταιρισμό της Ζαγοράς, μέσα από το καινοτόμο πρόγραμμα της Ευέλικτης ζώνης το οποίο υλοποιήθηκε από το Σχολικό Σύμβουλο της 4<sup>ης</sup> Περιφέρειας του Ν. Αιτωλ/νίας κ. Σαλωνίτη Παναγιώτη, στο Δημοτικό σχολείο των Φυτειών, για ένα τρίμηνο, σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Με τη μέθοδο Project, η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά νόημα, και καταξιώνεται στη συνείδηση των μαθητευομένων. Η κριτική του Project αποτελεί, εκτός από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης και έναν τρόπο εκπαίδευσης. Η κριτική αποτίμηση, η διαμόρφωση κοινών κριτηρίων επιτυχίας/αποτυχίας, η έκφραση γνώμης και η αντιπαράθεση, η οργάνωση της σκέψης και η διαμόρφωση άποψης είναι πολύπλοκες νοητικές διαδικασίες στις οποίες η παραδοσιακή εκπαίδευση δε δίνει πάντα την απαραίτητη προσοχή.

Ο ρυθμός εξέλιξης της γνώσης επιβάλλει την καλλιέργεια της ικανότητας για διαρκή αναδιοργάνωση και προσαρμογή της καθώς και την άσκηση της σε αυθεντικές προβληματικές καταστάσεις που κινητοποιούν το ενδιαφέρον για μάθηση και προσαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες, τις προτιμήσεις, τον τρόπο μάθησης και τις ιδιαίτερες δυνατότητες των μαθητών. Η γνώση δεν αντιμετωπίζεται ως «αντικείμενο» το οποίο μεταφέρεται από άτομο σε άτομο αλλά ως «εγγενές στοιχείο» που δομείται μέσω της ενεργού συνείδησης. Προϋπόθεση και έναυσμα για τη δό-

μηση της αποτελεί η υποβολή ενός ανοικτού, δημιουργικού ερωτήματος - προβλήματος, που δεν περιορίζεται σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, αλλά υιοθετεί στοιχεία της επιστημονικής έρευνας. Υπό την έννοια αυτή, και σε αντίθεση με την παραδοσιακή λογική των διακριτών σχολικών γνωστικών αντικειμένων, δεν επιχειρείται η μετάδοση της υπάρχουσας γνώσης, αλλά η σύνθεση νέας, μέσω της συστηματικής διερεύνησης του θέματος, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία πηγών και μέσων, καθώς και η παραγωγή έργου εφαρμόζοντας, αξιοποιώντας ή παρουσιάζοντας τη νεοαποκτηθείσα γνώση. Στο πλαίσιο αυτό, επιχειρείται η διαθεματική προσέγγιση της μάθησης, μέσω της ενιαιοποίησης της πληροφορίας που παρέχεται από τα επιμέρους σχετικά γνωστικά αντικείμενα, αλλά και η εφαρμογή της γνώσης και των δεξιοτήτων που καλλιεργείται στο πλαίσιο του ενός γνωστικού αντικείμενου στο περιβάλλον της μάθησης του άλλου.

Στο πνεύμα αυτό επιχειρήθηκε η παρουσίαση υλοποίησης προγράμματος project για τον «κύκλο» της μηλιάς, και τον Αγροτικό συνεταιρισμό της Ζαγοράς, ο οποίος συγκεντρώνει και εμπορεύεται τη μεγαλύτερη ποσότητα μήλων, από οποιαδήποτε άλλη επιχείρηση ιδιωτική ή Συνεταιριστική σε ολόκληρη την Ελλάδα, (το 93%), και απέκτησε το κατοχυρωμένο εμπορικό σήμα «Ζαγοριν» και Μήλα Ζαγοράς Πηλίου (Καν. ΕΚ. 1107 /96), με διαθεματική προσέγγιση, έτσι ώστε να' ναι μια προσπάθεια προβληματοποίησης και διερεύνησης, η οποία θα βοηθά, στην αναζήτηση σχέσεων και συμπερασμάτων, στον εντοπισμό χαρακτηριστικών δομικών στοιχείων του δέντρου, της χρησιμότητάς του, δημιουργώντας μεταγνωστική μάθηση, μέσα από ερευνητικά πεδία, αναπτύσσοντας ερευνητική στάση και δημιουργικότητα.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξασφαλίζει δυνατότητες αυτενέργειας τόσο στη δράση όσο και στη σκέψη, και γι' αυτό κάνει τους εκπαιδευόμενους να αισθάνονται υπεύθυνα και σημαντικά άτομα, ικανά να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της μάθησης. (βλ. Δερβίσης 1999, 96).

Επομένως, οι προσπάθειες της σύγχρονης εκπαίδευσης για εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων και εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, που βασίζονται

στην ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευόμενων, προϋποθέτουν αναγκαστικά τη θεσμοθέτηση του ομαδοσυνεργατικού συστήματος κοινωνικής οργάνωσης της εκπαίδευσης.

\*\*\*

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΒΑΡΝΑΒΑ-ΣΚΟΥΡΑ, Τ., (1978), «Αντιλήψεις των παιδιών για τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας», Περ. Σύγχρονα Θέματα, τ. 2.

ΒΡΕΤΤΟΣ, Ι. και ΚΑΨΑΛΗΣ, Α., (1992), «Σκοποί και ιδεώδη της αγωγής», Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τ. 8, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΓΕΜΤΟΣ, Π., (1987), *Μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών*, Αθήνα: Παπαζήσης.

ΓΡΟΛΛΙΟΣ, Γ., (1999). *«Ιδεολογία, Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική»*. Αθήνα: Gutenberg.

ΔΕΡΒΙΣΗΣ, Σ., (1998). *«Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία»*, Αθήνα: Gutenberg.

ΔΕΡΒΙΣΗΣ ΣΤ., (1998). *«Η Δημιουργική Σκέψη και η Δημιουργική Διδακτική Διαδικασία»*, Θεσσαλονίκη.

ΔΕΡΒΙΣΗΣ ΣΤ., (1999), *«Σύγχρονη Γενική Διδακτική Μεθοδολογία της Διδασκαλίας-Μάθησης»*, Θεσσαλονίκη.

ΔΕΡΒΙΣΗΣ ΣΤ., (1999) *«Μεθοδολογία της Διδακτικής και Ειδική Μεθοδολογία της Διδασκαλίας-Μάθησης»*, Θεσσαλονίκη.

ΘΕΟΦΙΛΙΔΗΣ, Χ., (1989), *«Ανταγωνισμός στη σχολική τάξη»*, Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΚΑΝΑΚΗΣ Ι, ( 1987). *« Η οργάνωση της διδασκαλίας με ομάδες εργασίας »*, Αθήνα

ΚΑΜΑΡΙΝΟΥ, Δ., (2000), *«Βιωματική μάθηση στο σχολείο»*, Ξυλόκαστρο.

ΚΑΨΑΛΗΣ, Α., (1996), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

ΚΟΓΚΟΥΛΗΣ, Ι., (1994). *«Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση»*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

ΚΟΡΟΝΤΖΗΣ, Π., (1961), *«Μορφωτικά κοινότητες»*, Αθήνα: ΧΕΕΛ.

ΚΟΥΖΕΛΗΣ, Γ., (1995), «Το επιστημολογική υπόβαθρο των επιλογών της Διδακτικής», στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), *«Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολο-*

γική θεώρηση», Αθήνα: Gutenberg.

ΚΩΤΤΟΥΛΑ, Μ., (2000), «*Ενιαίο σχολείο και εκπαιδευτικοί*», Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η, (1995). «*Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση* », Αθήνα. Γρηγόρης,

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (επιμ.), (1995). «*Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση*» Αθήνα: Gutenberg.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η., (1999). «*Η σχολική τάξη*, Αθήνα»: Μ. Γρηγόρης.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η., (2003) «*Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*». Αθήνα: Γρηγόρης.

ΜΑΣΣΙΑΛΑ, Β. (1984) «*Το σχολείο εργαστήρι ζωής* ». Γρηγόρης, Αθήνα

ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι., (1986), «*Εξελικτική Ψυχολογία*», τόμ. Γ, Αθήνα.

ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι.Ε., (1998), «*Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*», Αθήνα: Μ. Γρηγόρης.

Π. Ι.ΥΠΕΠΘ. (2001). *Βλέπω το σημερινό κόσμο*. Αθήνα.

Π. Ι.ΥΠΕΠΘ. (2002). *Ευέλκτη Ζώνη. Αντιπροσωπευτικές εργασίες μαθητών*. σελ. 59-65. Αθήνα.

ΣΟΛΟΜΩΝ, Ι., (1994), «*Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων*», στο Ι. Σολομών και Γ. Κουζέλης (επιμ.) «*Πειθαρχία και Γνώση*», Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α..

ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ. και ΠΑΣΙΑΣ, Γ., (2000), «*Στο δρόμο προς την 'Κοινωνία της Γνώσης'*», στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.). «*Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*», Αθήνα: Gutenberg.

ΧΡΗΣΤΑΚΗΣ, Κ., (2000). «*Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο*», Αθήνα: Ατραπός.

ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ., (2000). «*Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία*», Αθήνα: Gutenberg.

ALLPORT, G., (1954/1979) «*The nature of prejudice*», Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.

ARENDS, R., (1994), «*Learning to teach*», New York: Rantom House.



AXELROD, R., (1998), «*Η εξέλιξη της συνεργασίας*» (μτφρ. Στάθη Στασινού), Αθήνα: Καστανιώτης.

BERTRAND, Y., (1994), «*Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες*» (μτφρ. Α. Σιπητά-νου), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

BERSHON, B., (1995), “Cooperative problem solving”, in R. Hertz-Lazarowitz and N. Miller (eds.), «*Interaction in cooperative groups*», Cambridge: Cambridge University Press.

BROOKS, J and BROOKS, M., «*The case for constructivist classroom*», Alexandria, VA: ASCD.

BROWN, A. and PALINSCAR, A., (1989), “Guided, cooperative and individual knowledge acquisition”, in L. Resnick (ed.), «*Knowing, learning and instruction*».

CAREY, S., (1985), “Are children fundamentally different kinds of thinkers and learners than adults?”, in F.S. Chipman et al. (eds.), «*Thinking and learning skills*», vol.2, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

CHAPRA, F., (1984), «*Η κρίσιμη καμπή*» (μτφρ. Μ. Βερέττα), Αθήνα: Ωρόρα.

CHARLOT, B., (1992), «*Το σχολείο αλλάζει*» (μτφρ. Ε. Μποναράτου και Ε. Παπαγεωργίου), Αθήνα: Έκφραση.

COHEN, E., (1994), «*Designing groupwork*», New York: Teachers College Press, Columbia University.

COSTA, A. and O'LEARY, P., (1992), “Co-gnition”, in N. Davidson and J. Worsham (eds.), «*Enhancing thinking through cooperative learning*», New York: Teachers College Press.

DAWKINS, R., (1998), «Πρόλογος», στο R. Axelrod, «*Η εξέλιξη της συνεργασίας*» (μτφρ. Στάθη Στασινού), Αθήνα: Καστανιώτης.

DAWKINS, R., (1988), «*Το εγωιστικό γονίδιο*» (μτφρ. Λ. Μαργαρίτη και Α. Τσουκαλά), Αθήνα: Σύνταγμα.

FOSNOT, C., (1996), «*Constructivism: Theory, perspective and practices*,» New York: Teachers College Press.

GELMAN, R. and BROWN, A.L., (1985), "Changing views of cognitive competence in the young", in N. Smelser and D. Gerstein (eds.), «*Knowledge in the social and behavioral sciences*», New York: Academic Press.

GOOD, T. and BROPHY, J., (2000), «*Looking in classrooms*», New York: Longman.

HILT, P., (1992), "The world-of-work connection", in N. Davidson and J. Worsham (eds.), «*Enhancing thinking through cooperative learning*», New York: Teacher's College.

INHELDER, B. et al., (1974), «*Learning and the development of the cognition*», Cambridge, MA: Harvard University Press.

JANTSCH, E., (1980), «*The self organizing universe*», New York: Pergamon.

JOYCE, B., WEIL, M. and SHOWERS, B., (1992), «*Models of teaching*», Boston: Allyn and Bacon.

JOHNSON, D. and JOHNSON, R., "Classroom instruction and cooperative learning", in H. Waxman and H. Walberg (eds.), *Effective teaching: Current research*, Berkeley, CA: McCutchan.

JUDY HARRIS HELM, LILIAN KATZ, (2002). «*μέθοδος project και προσχολικής εκπαίδευσης*». Μεταίχμιο, Αθήνα

KAGAN, S., (1995), «*Cooperative learning*», San Juan Capistrano: Kagan Cooperative Learning.

KUHN, T., (1987), «*Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*» (μτφρ. Γ. Γεωργακόπουλου και Β. Κάλφα), Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα Θέματα

LEWIN, K., (1951), «*Field theory in social science*», New York: Harper.

MATSAGOURAS, E. and HERTZ-LAZAROWITZ, R., (1999), «*The cooperative classroom as a context for development*», Invited symposium at the IX European conference on Developmental Psychology, Spetses, Greece, Sept. 1-5.

MATURANA, H. και VARELA, F., (1992), «*Το δέντρο της γνώσης*» (μτφρ. Σ. Μανουσέλη), Αθήνα: Κάτοπτρο.

McCARTHEY, S. and McMATION, S., (1995), "From conversation to in-

vention”, in R. Hertz-Lazarowitz and N. Miller (eds.), *«Interaction in cooperative learning»*, Cambridge: Cambridge University Press.

MEAD, M. and METRAUX, R., (1980), *«Aspects of the present»*, New York: William Morrow.

MEAD, G., (1934), *«Mind, self and society»*, Chicago: University of Chicago Press.

MERCER, N., (1995), *«The guided construction of knowledge»*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.

MILLER, N. and HARRINGTON, H., (1995), “Social categorization and intragroup acceptance”, in R. Hertz-Lazarowitz and N. Miller (eds.), *«Interaction in cooperative groups»*, Cambridge: Cambridge University Press.

NELSON-LE GALL, S., (1995), “Children’s instructional help-seeking”, in R. Hertz-Lazarowitz and N. Miller (eds.), *«Interaction in cooperative groups»*, Cambridge: Cambridge University Press.

OLSON, M., (1991), *«Η λογική της συλλογικής δράσης»* (μτφρ. Η. Κατσούλη), Αθήνα: Παπαζήσης.

POSTMAN, N., (1997), «Η εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας», στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.), *«Παιδική Ηλικία»*, Αθήνα: Νήσος.

PIAGET, J., (1950), *«The psychology of intelligence»*, London: Routledge and Kegan Paul.

SAMPLES, R., (1992), “Cooperation”, in N. Davidson and T. Worsham (eds.), *«Learning thinking through cooperative learning»*, New York: Teachers College Press.

SAMUELS, M., (1994), “Must our paradigms shift, *«Journal of Cognitive Education»*, v. 4 (1).

SLAVIN, R., (1985), *«An introduction to cooperative learning research»*, New York: Plenum Press.

TRANTIS, H., VASSILIOU, V. and NASSIAKOU, M., (1968), “Three cross-cultural studies of subjective culture”, *«Journal of Personality and Social Psy-*

*chology*», Monogr. Suppl., 8/4.

TRYPHON, A and VONECHE, J. (eds.), (1996), «*Piaget-Vygotsky: The social genesis of thought*», East Sussex: Psychology Press.

VARELA, J., (1994), «Χωροχρονικές κατηγορίες και σχολική κοινωνικοποίηση», στο Ι. Σολομών και Γ. Κουζέλης (επιμ.), «*Γειθορχία και γνώση*», Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.

VYGOTSKY, L., (1993), «*Σκέψη και γλώσσα*» (μτφρ. Α. Ροδή), Αθήνα: Γνώση.

VYGOTSKY, L., (1997), «*Νους στην κοινωνία*» (μτφρ. Σ. Βοσνιάδου), Αθήνα: Gutenberg.

WITTGENSTEIN, L., (1953), «*Philosophical investigations*» (tran. G. Anscomb), Oxford: Blackwell and Mott.

ZEIDERMANN, H. et al., (1992), “The touchstones project of learning to think cooperatively”, in N. Davidson and J. Warsham (eds.), «*Enhancing thinking through cooperative learning*», New York: Teachers College Press.

Η ΝΕΑ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ, ΒΡΑΒΕΙΟ ΑΚΑΔΗΜΙΑΣ ΑΘΗΝΩΝ σελ. 150-151, τόμος 3<sup>ος</sup> – ΑΝΤΙΓΟΝΗ ΜΕΤΑΞΑ. • Ο Μύθος της Αταλάντης, σελ. 163, τόμος 1<sup>ος</sup>.

ΧΑΡΗ ΠΑΤΣΗ, ΠΡΩΤΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ, Το κλειδί των γνώσεων, σελ. 436-437, τόμος 4<sup>ος</sup>.

Μεγάλη Εγκυκλοπαίδεια Γιοβάνη, έκδοση 1982, σελ. 274, τόμος 14<sup>ος</sup>.

Say yes, student' book 3, H.Q. Mitchell – S – Scott, M.M. PUBLICATION, Guinness world of Record Museum Copenhagen.

Βοτανική – Ζωολογία Α' Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, σελ. 51-52.

Εκπαιδευτική Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια, Φυτολογία – Εκδοτική Αθηνών, σελ. 198-200.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΗ 10 ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ.

Μαθητική εγκυκλοπαίδεια, τόμος 4, σελ. 18.

Ζωγραφίζω και μαθαίνω την Ελληνική Μυθολογία – Θεοδ. Παπατσιμπας, Αθήνα 1997, σελ. 25-26.

Η ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΘΗΚΕ ΑΠΟ ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ:

ΟΑΕΔΒ

Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Β' ΜΕΡΟΣ, σελ. 31-33, 37-39.

Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ σελ. 14-15, τεύχος Γ'.

Η ΖΩΗ ΜΕ ΤΟ ΧΡΙΣΤΟ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ – ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ, σελ. 62.

ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ Ε' ΤΑΞΗ – Η ΕΛΛΑΔΑ, σελ. 87-95, ΚΕΦ. ΤΟ ΚΛΙΜΑ –

Η ΒΛΑΣΤΗΣΗ – ΚΑΙ ΤΑ ΝΕΡΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΜΟΥ Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Α' ΜΕΡΟΣ – ΟΕΔΒ,  
ΚΛΑΣΜΑΤΙΚΟΙ ΑΡΙΘΜΟΙ – 1. ΚΛΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ

Εμείς κι ο κόσμος Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ, 2, σελ. 10-11, εργ. 1.

Εμείς κι ο κόσμος Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ, σελ. 118, σελ. 104-105, εργ. 9, σελ. 106-107.

ΙΣΤΟΡΙΑ

Στα πολύ παλιά τα χρόνια Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ, σελ. 159, 160, 161.

Β. Κι άλλα κατορθώματα του Ηρακλή, Στ. Ιλιάδα & Οδύσσεια, Ο Τρωικός Πόλεμος, σελ. 169, 170, 171, σελ. 57, 130, 134, 135.

Σχολικές γιορτές για νηπιαγωγεία και Δημοτικά, εκδ. Ντουντούμης, Βασιλική Κυριοπούλου, σελ. 206.

Internet.

Η Χιονάτη (κλασικό παραμύθι), εκδ. Μίνωας.

Τσελεμεντές, εκδ. Φυτράκη, σελ. 484, 503, 431, 468.

\*\*\*

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

**1. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ  
ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ (ΟΠ) ΣΤΗ  
ΜΗΛΙΑ**

**2. ΑΓΡΟΤΙΚΟΣ ΣΥΝΕΤΑΙΡΙΣΜΟΣ ΖΑΓΟΡΑΣ**



## ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ (ΟΠ) ΣΤΗ ΜΗΛΙΑ

Το πρόγραμμα της Ο.Π. έχει σαν κεντρικό στόχο τη μείωση της κατανάλωσης φυτοφαρμάκων με την εφαρμογή ολοκληρωμένη καταπολέμησης. Κατά περίπτωση και ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ζώνης εφαρμογής μπορεί να τεθούν ως κεντρικοί στόχοι η ορθολογική διαχείριση του αρδευτικού νερού, ο έλεγχος της εδαφικής διάβρωσης και η προστασία του φυσικού χώρου.

Στην Περιφέρεια Θεσσαλίας εφαρμόζεται ήδη πιλοτικά στον Συνεταιρισμό Ζαγοράς, σε 150 στρέμματα.

Οι στόχοι της Ο.Π. είναι οι στόχοι που καθορίζει ο I.O.B.C. (IOBC/WPRS Bulletin Vol 16 (1), 1993 καθώς και στο IOBC/WPRS Bulletin Vol 20 (5) 1997).

Οι στόχοι είναι οι εξής:

- ◆ Η προώθηση συστημάτων παραγωγής που σέβονται το περιβάλλον, είναι οικονομικά βιώσιμα και στηρίζουν τις πολλαπλές λειτουργίες της γεωργίας και συγκεκριμένα το κοινωνικό και πολιτιστικό της χαρακτήρα και τις δυνατότητες της να χρησιμοποιηθεί για αναψυχή.
- ◆ Η εξασφάλιση αειφόρου παραγωγής υγιεινών προϊόντων υψηλής ποιότητας με ελάχιστη παρουσία υπολειμμάτων φυτοφαρμάκων.
- ◆ Η προστασία της υγείας των αγροτών κατά τον χειρισμό των αγροχημικών σκευασμάτων.
- ◆ Η προώθηση και διατήρηση μεγάλης βιολογικής ποικιλότητας στα υπό διαχείριση αγροοικοσυστήματα και στον περιβάλλοντα χώρο τους.
- ◆ Η προτεραιότητα στη χρήση φυσικών ρυθμιστικών μηχανισμών.
- ◆ Η διατήρηση και βελτίωση της μακροχρόνιας γονιμότητας του εδάφους.
- ◆ Η ελαχιστοποίηση της ρύπανσης του εδάφους, των νερών και του αέρα.
- ◆ Το μέτρο εφαρμόζεται στις εξής περιοχές:
  1. Ζώνες εντατικής γεωργίας.

2. Οικολογικά ευαίσθητες περιοχές του Δικτύου NATURA 2000.
3. Παραλίμνιες, παραποτάμιες και παράκτιες περιοχές που δεν έχουν ενταχθεί στο Δίκτυο NATURA 2000.

Η μέση ενίσχυση για τη μηλοκαλλιέργεια είναι 595 EURO/Ha/έτος.

Για την επίτευξη των στόχων της μείωσης της ρύπανσης από τα φυτοφάρμακα και λιπάσματα οι παραγωγοί αναλαμβάνουν τις παρακάτω δεσμεύσεις:

Να αποικαταστήσουν και να διατηρήσουν επαρκή χώρο (επιφάνεια οικολογικής αντιστάθμισης) στην εκμετάλλευσή τους. Ο φυσικός χώρος (ακαλλιέργητα περιθώρια, φυτοφράκτες, νησίδες βλάστησης κλπ.) πρέπει να καταλαμβάνει το 3% τουλάχιστον της συνολικής έκτασης της εκμετάλλευσής.

Να έχουν εξασφαλίσει τις τεχνικές υπηρεσίες γεωπόνων συμβούλων, οι οποίοι είναι εγγεγραμμένοι στα μητρώα του Οργανισμού Πιστοποίησης και Επίβλεψης Γεωργικών Προϊόντων (ΟΠΕΓΕΠ).

Να εφαρμόσουν το Πρόγραμμα της Ολοκληρωμένης Παραγωγής, με βάση Σχέδιο Περιβαλλοντικής Διαχείρισης της εκμετάλλευσής τους, το οποίο έχει συνταχθεί από τους ως άνω συμβούλους.

Οι παραγωγοί των μηλοκαλλιεργειών αναλαμβάνουν να βελτιώσουν την γονιμότητα του εδάφους με την εφαρμογή της χλωρής λίπανσης

### **ΚΑΘΕΣΤΩΣ ΕΙΣΑΓΩΓΩΝ - ΕΞΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΜΗΛΑ**

Όσον αφορά τις εισαγωγές, από το 1995 και μετά, έχει γίνει σταδιακή μείωση του δασμού για τα μήλα κατά 20% έχοντας υπ' όψιν πάντα και την δέσμευση της Ε.Ε. για τον ελάχιστο δασμό. Δηλαδή ο επιβαλλόμενος δασμός είναι ή ο δεσμευμένος δασμός του Κοινοτικού δασμολογίου ή ένας ελάχιστος δασμός που προσδιορίζεται στον κατάλογο της Ε.Ε. (επιβάλλεται ο μεγαλύτερος από τους δύο δασμούς).



Η δασμοποίηση του καθεστώτος των τιμών αναγωγής και τιμών εισόδου των μήλων το καθεστώς της Ε.Ε. παραμένει σταθερό. Με βάση αυτό το καθεστώς αν η τιμή CIF κάποιας ποσότητας εισαγωγών είναι χαμηλότερη από την τιμή εισόδου, τότε επιβάλλεται αντισταθμιστική εισφορά που προσδιορίζεται στο Κοινοτικό δασμολόγιο ως Μέγιστος Ισοδύναμος Δασμός (ΜΙΔ). Από τον παρακάτω πίνακα, όπου δείχνεται ο ΜΙΔ για τις περιόδους 1988-94 και 2000 και συγκρίνεται με το εύρος (δηλαδή το μέγιστο και το ελάχιστο) του 25% των μεγαλύτερων αντισταθμιστικών εισφορών που επιβλήθηκαν στις ερσαγωγές μήλων στην Ε.Ε. φαίνεται ότι ο προσδιορισμός του αφήνει μεγάλα περιθώρια προσδιορισμού.

Προϊόν	ΜΙΔ (Βάση)	ΜΙΔ (Έτος 2000)	Εύρος του 25% των Με- γαλύτερων Αντισταθμιστι- κών Εισφορών
Μήλα	297 ECU/τόνοι	238 ECU/τόνοι	200 - 350 ECU/τόνοι

Αυτές οι μέγιστες αντισταθμιστικές εισφορές αντιπροσωπεύουν την μέγιστη δασμολογική προστασία στα μήλα κατά την διάρκεια των προηγούμενων ετών, και είναι πολύ μεγαλύτερες από τους μέσους όρους όλων των αντισταθμιστικών εισφορών που επιβλήθηκαν εφ' όσον δεν λαμβάνονται υπ' όψιν το 75% των μικρότερων εισφορών. Από τον πίνακα φαίνεται ότι ο ΜΙΔ του έτους 2000 είναι στα μήλα συγκρίσιμος με τις μεγαλύτερες εισφορές των τελευταίων ετών και αυτό σημαίνει ότι οι πιο πολλές εισαγωγές μήλων θα αποθαρρυνθούν. Στον τομέα των εξαγωγικών επιδοτήσεων οι οποίες αφορούν το σύνολο των οπωροκηπευτικών, στα οποία ανήκουν και τα μήλα, για την περίοδο 1995-2000 ισχύουν τα εξής:

**ΕΤΗΣΙΟ ΟΡΙΟ ΕΠΙΔΟΤΟΥΜΕΝΩΝ ΕΞΑΓΩΓΩΝ**

	Περ. Βάσης	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Ποσότητα 000 t	1.148	1.107,8	1.067,5	1.027,5	987,3	947,1	906,9
Δαπάνες Μιο ECU	102,9	96,7	90,5	84,4	78,2	72	65,9

**ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΡΟΪΟΝΤΩΝ**

Τα προϊόντα κατατάσσονται σύμφωνα με κοινά και δεσμευτικά πρότυπα ώστε να διασφαλίζεται η νομιμότητα των συναλλαγών, η διαφάνεια των αγορών και η απομάκρυνση από την αγορά των μη ικανοποιητικής ποιότητας προϊόντων. Η τήρηση των προτύπων συμβάλλει με αυτό τον τρόπο στην βελτίωση της αποδοτικότητας της ίδιας της παραγωγής.

Τα μήλα βάσει των προτύπων αυτών κατατάσσονται στις παρακάτω ποιοτικές κατηγορίες:

◆ **ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΕΞΤΡΑ:** Τα μήλα αυτής της κατηγορίας πρέπει να είναι ανώτερης ποιότητας, να έχουν το τυπικό σχήμα, την ανάπτυξη και το χρωματισμό της ποικιλίας και να φέρουν ανέπαφο ποδίσκο. Επίσης δεν πρέπει να φέρουν ελαττώματα εκτός από πολύ ελαφρές αλλοιώσεις της επιδερμίδας με την προϋπόθεση ότι αυτές δεν θίγουν την ποιότητα, την γενική όψη του φρούτου ή και την εμφάνιση του συσκευασμένου προϊόντος. Από άποψη μεγέθους, το ελάχιστο μέγεθος που απαιτείται είναι: μεγαλόκαρπες ποικιλίες 70 mm λοιπές ποικιλίες 60 mm. Ύπαρξη

προϊόντων που δεν ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά της κατηγορίας αυτής επιτρέπεται μόνο σε ποσοστό μέχρι 5%.

◆ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ I: Εδώ κατατάσσονται μήλα καλής ποιότητας που φέρουν τα τυπικά χαρακτηριστικά της ποικιλίας και έχουν ελάχιστο μέγεθος. Μεγαλόκαρπες ποικιλίες 65 mm, λοιπές ποικιλίες 55 mm. Εντούτοις μπορεί να επιτραπεί μία ελαφρά παραμόρφωση ή ένα ελαφρό ελάττωμα της ανάπτυξης και του χρωματισμού ενώ ο ποδίσκος μπορεί να παρουσιάζει ελαφρά φθορά. Προϊόντα που δεν ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά της δεδομένης κατηγορίας δεν πρέπει να ξεπερνούν σε σύνολο το 10%.

◆ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ II: Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τα μήλα που δεν μπορούν να καταταχθούν στις δύο προηγούμενες κατηγορίες. Ελαττώματα στο σχήμα, στην ανάπτυξη και στο χρωματισμό γίνονται δεκτά με την προϋπόθεση βέβαια ότι τα φρούτα διατηρούν τα χαρακτηριστικά τους και έχουν ελάχιστο μέγεθος: 50 mm. Όσον αφορά τη συσκευασία σε όλες τις κατηγορίες θα πρέπει το περιεχόμενο του κιβωτίου να είναι ομοιογενές. Δηλαδή να περιέχει προϊόντα της ίδιας καταγωγής, ποικιλίας, ποιότητας και ωριμότητας. Επιπλέον στην κατηγορία extra απαιτείται και ομοιογένεια του χρωματισμού.

Στην περίπτωση λιανικής πώλησης μη συσκευασμένων προϊόντων ο λιανοπωλητής είναι υποχρεωμένος να τοποθετεί στο εμπόρευμα πινακίδα, σε εμφανές σημείο στην οποία αναγράφονται με ευανάγνωστο τρόπο οι ενδείξεις που προβλέπονται από τα πρότυπα. Για τα εμπορεύματα που αποστέλλονται χύμα απευθείας σε μεταφορικό μέσο οι παραπάνω ενδείξεις αναγράφονται στο έγγραφο που συνοδεύει το εμπόρευμα. Πρέπει να τονιστεί ότι διενεργούνται σε όλα τα στάδια εμπορίας και μεταφοράς δειγματοληπτικοί έλεγχοι από οργανισμούς που ορίζει κάθε κράτος – μέλος σύμφωνα με τις διατάξεις του παρόντος κανονισμού για να διαπιστωθεί εάν τηρούνται όλα τα προαναφερόμενα.

Όσον αφορά τα προϊόντα που εισάγονται από τρίτες χώρες ή εξάγονται προς αυτές είναι υποχρεωτικό να ανταποκρίνονται στα εν λόγω πρότυπα ή σε άλλα ισοδύναμα.

Θεωρείται καθοριστική η εφαρμογή του 2200 / 96 όχι τόσο σαν δεδομένη θεσμική διαδικασία τυποποίησης, συσκευασίας και εμπορίας των μήλων όσο σαν επιτακτική ανάγκη ανάδειξης και προβολής των άριστων ποιοτικά μήλων της Περιφέρειας Θεσσαλίας, που χαρακτηρίζεται σαν μονόδρομος πλέον του οικονομικού αποτελέσματος.

#### **Δ. ΔΟΜΗ ΑΓΟΡΑΣ**

Τα μήλα διατίθενται στην αγορά ως νωπά προϊόντα. Στην μεταποίηση του μήλου δεν έγινε τίποτα. Πολύ μικρές ποσότητες χρησιμοποιούνται στην ζαχαροπλαστική (για μηλόπιτες κ.λ.π.), ενώ δεν υπάρχει στην Ελλάδα η παράδοση του χυμού μήλων, που συναντούμε στην Ευρώπη. Ίσως να μην είναι και κατάλληλες οι ελληνικές ποικιλίες για τον σκοπό αυτό. Για κάποιες ποσότητες που χρειάζεται η βιομηχανία χυμών και κοκτέιλ – φρούτων, κάνει εισαγωγή φθηνής πρώτης ύλης από χώρες όπως η Βραζιλία.

Παρά το γεγονός ότι τα φρούτα και τα λαχανικά είναι από τα κυριότερα εξαγωγίμα γεωργικά προϊόντα της Ελλάδας οι Ελληνικές εξαγωγές μήλων αγγίζουν τους 20.000 τόνους το χρόνο, ενώ σημαντική διέξοδος αποτελούσε μέχρι σήμερα η διαδικασία της απόσυρσης. Όμως με την νέα Κοινή Οργάνωση Αγοράς (ΚΟΑ) οπωροκηπευτικών, το καθεστώς της απόσυρσης θα περιοριστεί σε μεγάλο βαθμό, με αποτέλεσμα να κρίνεται

απαραίτητη η ανεύρεση νέων αγορών για την εγχώρια παραγωγή και αναγκαία η δημιουργία και εγκατάσταση μεταποιητικών μονάδων του μήλου (χυμός, ειδικές τροφές), που όχι μόνο θα αντιμετωπίσουν αυτό το πρόβλημα αλλά θα ανοίξει ο δρόμος για την ουσιαστικότερη αξιοποίηση των εμπορεύσιμων πλην όμως υποβαθμισμένων ποιοτικά κατηγοριών.

Την δεκαετία του 80 οι Ελληνικές εξαγωγές μήλων γίνονταν κυρίως προς Ευρωπαϊκές χώρες, ενώ τελευταία οι χώρες της Ανατολικής Ευρώπης απορροφούν το

μεγαλύτερο μέρος. Υπάρχει επίσης ένα άνοιγμα προς τις αγορές της Μέσης Ανατολής, Κύπρο, Ισραήλ κ.λ.π.

Η γεωγραφική θέση της χώρας μας δημιουργεί επίσης προβλήματα στη μεταφορά των εξαγομένων προϊόντων. Είναι από τις πιο απομακρυσμένες χώρες της Ευρώπης, η οδική της δε πρόσβαση περνάει αναγκαστικά μέσα από την πρώην Γιουγκοσλαβία ή την Βουλγαρία. Ο πόλεμος στην πρώην Γιουγκοσλαβία προκάλεσε σοκ στις ελληνικές εξαγωγές. Η πρόσβαση προς την Ευρώπη ήταν εφικτή μόνο με ferry – boats προς την Ιταλία, πράγμα όμως που αύξησε το κόστος μεταφοράς των εξαγομένων προϊόντων.

Στόχος πρέπει να είναι η αύξηση και επέκταση των καναλιών διανομής των μήλων μέσω της διαφήμισης και παρουσίας των εμπλεκόμενων φορέων στις Ελληνικές και Διεθνείς εμπορικές εκθέσεις με ιδιαίτερη βαρύτητα και έμφαση στην αναγνώριση αυτών σαν Π.Ο.Π. και Προϊόντα ολοκληρωμένης διαχείρισης.

## **Ε. ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΑΓΟΡΑΣ**

### **ΣΤ. ΑΠΟΔΟΣΗ ΑΓΟΡΑΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟΥ ΠΡΟΙΟΝΤΟΣ**

Οι δυνατότητες ποιοτικής διαφοροποίησης και ταυτοποίησης των Θεσσαλικών μήλων, προδιαγράφεται μέσω των Π.Ο.Π και της Ολοκληρωμένης Παραγωγής, του Επιχειρησιακού σχεδίου δικτύωσης των εμπλεκόμενων φορέων, καθώς και της εφαρμογής του 2200 / 96.

Η καλλιέργεια των μήλων στο νομό Μαγνησίας είναι τρίτη σε έκταση (μετά την ελιά και την αμυγδαλιά) και καλύπτει 21.000 στρέμματα. Η ετήσια παραγωγή ανέρχεται γύρω στους 30.000 τόνους (το 1/10 της συνολικής παραγωγής) με βάση την ποικιλία Starking Delicious. Από την παραπάνω ποσότητα των 30.000 τόνων που παράγει συνολικά ο νομός, οι 17.000 τόνοι, δηλαδή ποσοστό 56%, παράγονται στην περιοχή Ζαγοράς Πηλίου, ενώ αν συνυπολογιστούν και οι άλλες περιοχές του ανατολικού Πηλίου με τα γύρω χωριά (ευρύτερη περιοχή της Ζαγοράς,

Πουρίου, Χορευτού, Μακρουράχης, Ανηλίου και Αγίου Ιωάννη), το ποσοστό αυτό φτάνει το 90%.

Πιο συγκεκριμένα στο νομό Μαγνησίας το 89,5% της καλλιεργούμενης έκτασης μηλιάς καλύπτεται από την ποικιλία Starking Delicious και ακολουθούν οι ποικιλίες φρικιού 4,4% και Golden Delicious 4,2%, ενώ πολύ μικρότερη έκταση καταλαμβάνουν οι ποικιλίες Starkinson 0,6%, Renettes 0,3%, Mutsu 0,1% και λοιπές 0,9%.

Αναλογική με την έκταση είναι και η παραγωγή, όπου το 89,4% της συνολικά παραγόμενης ποσότητας μήλου στο νομό, ανήκει στην ποικιλία Starking Delicious και ακολουθούν οι υπόλοιπες ποικιλίες με ποσοστά ανάλογα εκείνων της καλλιεργούμενης έκτασης.

Οι συνθήκες καλλιέργειας είναι αρκετά δυσμενείς, αν σκεφτεί κανείς ότι οι περισσότερες εκτάσεις είναι επικλινείς και ο κλήρος πολυτεμαχισμένος, ενώ δεν υπάρχει παράλληλη αξιόλογη υποδομή στην αγροτική οδοποιία. Τα παραπάνω προβλήματα έχουν ως συνέπεια την αύξηση του κόστους παραγωγής, που γίνεται πιο εμφανής, αν συνδυαστεί και με το γεγονός ότι η καλλιέργεια γίνεται με τον παραδοσιακό τρόπο (οι αποστάσεις φύτευσης παραμένουν μεγάλες, δεν χρησιμοποιούνται νάνα και ημινάνα υποκείμενα) και οι στρεμματικές αποδόσεις είναι μειωμένες.

### Το εισόδημα των παραγωγών

Λόγω της άριστης ποιότητας των μήλων της περιφέρειας Ζαγοράς και της άριστης τυποποίησης που επιτυγχάνει ο Συνεταιρισμός, οι τιμές των μήλων ΖΑΓΟ-PIN είναι μεγαλύτερες των μήλων άλλων περιοχών. Η μέση τιμή πώλησης στην εγχώρια αγορά διαμορφώθηκε κατά την περίοδο 1993-94 στις 170 δραχ/κιλό, ενώ για τις περιόδους 1994-95 και 1995-96 στις 197 δραχ/κιλό.

Τη χρονιά 1995-96, οι παραγωγοί έμειναν ιδιαίτερα ευχαριστημένοι, γιατί από τη μια μεριά κατάφεραν να έχουν υψηλή απόδοση και από την άλλη οι τιμές κρατήθηκαν σε υψηλά επίπεδα.

Ο συνολικός τζίρος από την πώληση των μήλων ΖΑΓΟΡΙΝ για την περίοδο 1994-95 ήταν πάνω από 2,3 δις δρχ. Την περίοδο 1995-96 εξάλλου, έφτασε τα 3 δις. δρχ. ενώ στα ίδια επίπεδα, ίσως και με μικρή αύξηση, διατηρήθηκε και την περίοδο 1996-97.

Οι παραγωγοί εισπράττουν από το Συνεταιρισμό (Ο.Π) κατά την παράδοση των μήλων, κάποια προκαταβολή, ανάλογα με την προσκομιζόμενη ποσότητα και την ποιότητα των μήλων και αυτό συνεχίζεται καθόλη τη διάρκεια της παραγωγικής περιόδου, προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες τους.

Η τελική εικαθάριση (τιμή που θα πάρει ο παραγωγός για τα μήλα που παρέδωσε κατά κατηγορία Extra, A και B) γίνεται κάθε Ιούνιο ως εξής:

Συλλέγονται όλα τα έξοδα του Συνεταιρισμού και επιμερίζονται κατά κιλά συνολικά για όλες τις ποιότητες. Οι εισπράξεις κατά κατηγορία διαιρούνται με τα κιλά κατά κατηγορία μείον τα έξοδα κατά κιλό. Στην τιμή προστίθενται και τα κέρδη από τις υπόλοιπες δραστηριότητες του Συνεταιρισμού (super – market, φυτοφάρμακα, λιπάσματα κ.λ.π.).

Έτσι, μετά την 31 Μαΐου κάθε χρόνου γίνεται η τελική εικαθάριση και αφού παρακρατηθούν από το Συνεταιρισμό ορισμένα έξοδα (ψυκτικά, λειτουργικά κ.α) εξοφλείται ο παραγωγός βάσει καταστάσεων.

Το μήλο είναι ένα προϊόν, που δεν έχει προσεχτεί από την πολιτεία το ίδιο καλά με διάφορα άλλα φρούτα, όπως το πορτοκάλι και το ροδάκινο. Ο αναχρονιστικός τρόπος άσκησης της καλλιέργειας, η μη παρακολούθηση των νέων ποικιλιών, η έλλειψη οργανωμένου δικτύου εμπορίας, καθώς και η κατακόρυφη αύξηση του κόστους παραγωγής αποτελούν τα κυριότερα προβλήματα του, που όμως μπορούν να ξεπεραστούν ακολουθώντας τις προϋποθέσεις, που θα θέσουμε παρακάτω και έτσι να γίνει το μήλο μια πράγματι δυναμική καλλιέργεια και στο νομό, αλλά και στην Ελλάδα.

## Η εξαγωγική δραστηριότητα

Οι εξαγωγές μήλων πραγματοποιούνται σταδιακά, ανάλογα με τη ζήτηση στις ξένες αγορές, κατά τους μήνες Οκτώβριο μέχρι Απρίλιο. Ο μέγιστος όγκος των εξαγωγών που πραγματοποιείται κατά τους μήνες Φεβρουάριο ή Μάρτιο, ανάλογα με το πώς διαμορφώνεται η αγορά. Σε σπανιότερες περιπτώσεις, οι εξαγωγές μπορούν να αρχίσουν από το Νοέμβριο και να τελειώσουν το Μάιο.

Ειδικά την περίοδο 1995 – 1996 οι εξαγωγές άρχισαν στις αρχές Ιανουαρίου, κορυφώθηκαν το Μάρτιο και συνεχίστηκαν και τον Απρίλιο. Την περίοδο 1996 – 1997 οι εξαγωγές ξεκίνησαν το Δεκέμβριο και ακόμη συνεχίζονται. Μέχρι σήμερα έχουν πραγματοποιηθεί εξαγωγές 2.292,3 τόνων μήλων Starking Delicious, καθώς και 209 τόνων Golden Delicious στο Ισραήλ.

Οι κυριότερες χώρες προορισμού των μήλων του Συνεταιρισμού είναι η Πορτογαλία, το Ισραήλ, η Κύπρος, η Ολλανδία κ.α. (ποικιλία Starking Delicious). Η Πορτογαλία τριπλασίασε το 1996 τις εισαγωγές της σε μήλα ZAGOPIN, ενώ αντίθετα στο Ισραήλ και στην Αλβανία υπήρξε μείωση κατά 50% και 45% αντίστοιχα.

Στις αγορές της Ευρωπαϊκή Ένωσης προωθούνται μόνο μήλα της ποιοτικής κατηγορίας Extra, ενώ στην αγορά της Αλβανίας κατευθύνονται τα κατώτερης ποιότητας μήλα (κατηγορία B). Στις χώρες της Ευρωπαϊκή Ένωσης οι εξαγωγές γίνονται οδικώς, ενώ στις τρίτες χώρες (Κύπρος, Ισραήλ) με πλοία. Η αξία των εξαγωγών του Α.Σ. Ζαγοράς είναι της τάξης των 2.000 τόνων ετησίως (το 1/9 της συνολικής παραγωγής) και πραγματοποιούνται κατά 50% περίπου με άνοιγμα ανέκκλητης πίστωσης και κατά το υπόλοιπο ποσοστό έναντι φορτωτικών εγγράφων. Το 1995 οι εξαγωγές σημείωσαν ελαφρά αύξηση, της τάξης του 11,7%, σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά, ενώ το 1996 σημειώθηκε αύξηση κατά 10% σε σχέση με το 1995, ιδιαίτερα στις αγορές της Πορτογαλίας, του Ισραήλ και της Ολλανδίας.



Από στατιστική επεξεργασία των στοιχείων παραγωγής και διάθεσης προέκυψε ότι κατά την περίοδο 1994 – 1995, το 69,2% της συνολικής παραγωγής μήλων κατευθύνθηκε στην εσωτερική αγορά, το 8% στην εξωτερική, το 20,3% πήγε για απόσυρση και το υπόλοιπο ήταν φύρα.

Για το 1996, σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία, στην εσωτερική αγορά αναμένεται να διακινήθούν οι ίδιες περίπου ποσότητες με τις περσινές, ενώ υπάρχει αύξηση της τάξης του 2% στις εξαγωγές. Το ποσοστό της απόσυρσης αυξήθηκε σε σύγκριση με την προηγούμενη περίοδο (8.000 τόνοι το 1996).

Η καλλιέργεια των μήλων στο νομό Λάρισας καταλαμβάνει έκταση (μετά την ελιά και την αμυγδαλιά) 20.000 στρέμματα. Η ετήσια παραγωγή ανέρχεται γύρω στους 70.000 τόνους.

### **Α.Σ.Ε.Π.Ο Επ. Αγιάς**

Ο Αγροτικός Συνεταιρισμός Α.Σ.Ε.Π.Ο. ΕΠ. ΑΓΙΑΣ είναι πρωτοβάθμια Συνεταιριστική Οργάνωση, Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου και ιδρύθηκε το 1963 από αγρότες της Επαρχίας Αγιάς.

Είναι αναγνωρισμένη Ο.Π. στα πλαίσια του ΚΑΝ. (ΕΟΚ) 1035 / 72 ενώ υλοποιεί σχέδιο δράσης στα πλαίσια του Καν. 2200 /96.

Ο αριθμός μελών της Ομάδας Παραγωγών είναι 125 παραγωγοί οι οποίοι παράγουν μήλα, αχλάδια, κεράσια και κάστανα.

Ο Α.Σ.Ε.Π.Ο. είναι ο μοναδικός Συνεταιρισμός στο Νομό Λάρισας στο είδος του και λειτουργεί σαν πρωτοβάθμιος με οικονομική και διοικητική αυτοτέλεια.

Ο καταστατικός του σκοπός είναι η συγκέντρωση και από κοινού πώληση – εμπορία οπωροκηπευτικών των μελών του όπως μήλα – αχλάδια – κεράσια – κάστανα και άλλα νωπά προϊόντα ύστερα από διαλογή και τυποποίηση.

### **Στοιχεία παραγωγής του Α.Σ.Ε.Π.Ο**

Ο Α.Σ.Ε.Π.Ο Αγιάς από ιδρύσεώς του μέχρι σήμερα συγκεντρώνει τα προϊόντα των παραγωγών μελών του.

Τα προϊόντα αυτά είναι: μήλα, αχλάδια, κεράσια, κάστανα και άλλα οπωρολαχανικά σε μικρότερες ποσότητες.

Κατά την προηγούμενη τριετία όλη η παραγωγή του Α.Σ.Ε.Π.Ο διατέθηκε μέσω της Ομάδας Παραγωγών (100%). Από αυτή το 90% των προϊόντων διατέθηκε από τα καταστήματα του Α.Σ.Ε.Π.Ο στην κεντρική λαχαναγορά Αθηνών. Το υπόλοιπο 10% διατέθηκε απ' ευθείας από τον Συνεταιρισμό σε διάφορους εμπόρους.

Τα παραπάνω προϊόντα μετά από διαλογή, τυποποίηση και συσκευασία στις εγκαταστάσεις του Συν/σμού προωθούνται ως εξής: α) απ' ευθείας στην εσωτερική και εξωτερική αγορά δια μέσω των πρατηρίων του Α.Σ.Ε.Π.Ο στην Κεντρική Λαχαναγορά Αθηνών κυρίως, καθώς και δια μέσω άλλων Συνεταιριστικών Οργανώσεων και Εμπόρων με τους οποίους ο Α.Σ.Ε.Π.Ο συνεργάζεται και β) συντηρούνται και διατίθενται με τον ίδιο τρόπο, καθ' όλη την εμπορική περίοδο, ανάλογα με την ζήτηση και τις συνθήκες της αγοράς.

Κατά την διάρκεια της εμπορικής περιόδου συνεχής είναι η παρακολούθηση της αγοράς και ανάλογα με την πορεία της προσανατολίζεται και η πολιτική της διάθεσης των προϊόντων του Α.Σ.Ε.Π.Ο.

Τα μήλα αποτελούν το κυριότερο προϊόν του συνεταιρισμού και συγκεντρώνονται περίπου 3.500 τόνοι ετησίως.

Στόχος είναι για τα προσεχή χρόνια να αυξηθεί η παραγωγή που παράγεται και διακινείται μέσω του Α.Σ.Ε.Π.Ο στην Επαρχία Αγιάς, πράγμα που είναι επιτεύξιμο δεδομένου ότι μπαίνουν αρκετά νέα περιβόλια των παραγωγών – μελών του Συνεταιρισμού σε παραγωγή (νέες εμπορεύσιμες ποικιλίες) και υπάρχει αρκετό ενδιαφέρον από παραγωγούς της επαρχίας για ένταξή τους στο συνεταιρισμό .

Η αξία της παραγωγής ανέρχεται σε 650.000.000 δραχ. ενώ οι παραγωγοί αποκόμισαν 150 δραχ. / κιλό.

Ηδη έχει κατατεθεί στο Υπουργείο Γεωργίας μέσω του τοπικού γραφείου ποιητικού ελέγχου της Διεύθυνσης Αγροτικής Ανάπτυξης Λάρισας ο φάκελος Π.Ο.Π. για τα μήλα που αφορούν την ευρύτερη περιοχή της Αγιάς από τον Α.Σ.Ε.Π.Ο. Επ. Αγιάς, ενώ μέσω του Ο.Π.Ε.Γ.Ε.Π. έχει ξεκινήσει η πιστοποίηση των μήλων σαν προϊόντα ολοκληρωμένης παραγωγής.

Τα μήλα του Συνεταιρισμού διαχωρίζονται κατά μέγεθος σε δύο κατηγορίες

### **1<sup>η</sup> ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ – ΛΟΥΞ**

Στην κατηγορία αυτή μπαίνουν τα πολύ μεγάλα μήλα με μέγεθος πάνω των 92 χιλιοστών. Οι καρποί θα πρέπει να έχουν το χρώμα της ποικιλίας σε ποσοστό τουλάχιστον 75%, να είναι απαλλαγμένοι από διάφορα ελαττώματα, όπως φουσι-κλάδι, μονίλια, ηλιοεγκαύματα, υπολείμματα φυτοφαρμάκων, κ.λπ., καθώς επίσης να έχουν το κανονικό σχήμα της ποικιλίας. Μήλα με ανακατωμένες ποικιλίες στην κλούβα παραλαμβάνονται με την υποδιαίστερη κατηγορία. Τα μήλα της κατηγορίας αυτής συσκευάζονται στο διαλογέα με ευθύνη του Συνεταιρισμού και με το αντίστοιχο διακριτικό χαρτί όπου αναγράφεται η λέξη Λουξ με το νούμερο του παραγωγού.

### **2<sup>η</sup> ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ**

Στην κατηγορία αυτή, κατά ποικιλία μπαίνουν τα μήλα που έχουν μέγεθος από 68 έως 92 χιλιοστά, και όλες τις προδιαγραφές της παραπάνω κατηγορίας (καθαροί καρποί, κ.λπ.). Τα μήλα αυτά συσκευάζονται στον διαλογέα του Συν/σμού όπου ταξινομούνται σε κατηγορίες ΕΞΤΡΑ – ΠΡΩΤΑ – ΔΕΥΤΕΡΑ ανάλογα με τις απαιτήσεις της αγοράς. Τα μήλα της κατηγορίας αυτής συσκευάζονται κατά ποικιλία σε πλαστικές κλούβες γυμνές, άδετες, χωρίς ψαλιδόχαρτο και έχουν στο πλαϊνό μέρος της κλούβας ένα διακριτικό χαρτί με το νούμερο του παραγωγού. Επίσης στον πάτο της κλούβας μπαίνει ένα Στράτσο για καλύτερη προστασία των μήλων.

**Το διακριτικό χαρτί για τις ποικιλίες είναι :**

**ΜΠΛΕ** : για το ΣΤΑΡΚΙΜΣΟΝ – ΡΕΤΖΙΦ

**ΠΡΑΣΙΝΟ** : για τα ΙΜΠΕΡΙΑΛ – ΓΟΥΑΓΙΑΛ – ΓΟΥΕΛ ΣΠΟΥΡ – ΤΟΠ ΡΕΝΤ – ΝΤΑΠΙΑ ΡΕΝΤ και γραμμένη τη λέξη της ποικιλίας στο πράσινο χαρτί.

**ΚΙΤΡΙΝΟ** : για τα ΓΚΟΛΝΤΕΝ καθώς και για τα ΟΖΑΡΝΤ – ΤΖΟΝΑ ΓΚΟΛΝΤ ΚΑΙ ΜΠΟΥΣΤΟΥ αλλά και γραμμένη τη λέξη της ποικιλίας.

**ΑΣΠΡΟ** : για τα ΓΚΡΑΝΥ ΣΜΙΘ

**ΚΟΚΚΙΝΟ** : για τα ΣΤΑΡΚΙΝ

**Παραλαβή στο ψυγείο – ποιοτικός έλεγχος :**

♦ Δεν γίνεται παραλαβή χωρίς τα διακριτικά που προαναφέρθηκαν σε ποσοστό τουλάχιστον 30% επί των κλουβιών παραλαβής.

♦ Τα μήλα έρχονται στα ψυγεία σε ποσότητες που συμπληρώνουν παλέτες (36 κλούβες η κάθε παλέτα) κατά ποικιλία και ποιοτική κατηγορία.

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΠΡΟΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ**

**A. ΚΑΤΑΝΑΛΩΣΗ-ΖΗΤΗΣΗ**

Μέθοδοι και τρόποι επιμήκυνσης της περιόδου συντήρησης των μήλων.

**B. ΠΑΡΑΓΩΓΗ-ΠΡΟΣΦΟΡΑ**

Η δυνατότητα υποβολής αίτησης για αναγνώριση των μήλων Αγιάς σαν ΠΟΠ με βάση τις προϋποθέσεις του Καν. 2081/92.

**Γ. ΚΥΒΕΡΝΗΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ Ε.Ε.**

Το κόστος και το όφελος της τυποποίησης και τρόποι τυποποίησης, για όλες τις περιοχές της Θεσσαλίας, με την εφαρμογή του 2200/96.

#### **Δ. ΔΟΜΗ ΑΓΟΡΑΣ & Ε. ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΑΓΟΡΑΣ**

Η καλύτερη δυνατή τοποθέτηση των Θεσσαλικών μήλων στην αγορά(διεθνώς και στην Ελλάδα).

#### **ΣΤ. ΑΠΟΔΟΣΗ ΑΓΟΡΑΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟΥ ΠΡΟΪΟΝΤΟΣ**

Οι δυνατότητες ποιοτικής διαφοροποίησης και ταυτοποίησης της Θεσσαλικής παραγωγής προς όφελος των Θεσσαλικών μήλων.

\*\*\*

## **B. ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΜΗΛΩΝ**

Η καλλιέργεια της μηλιάς είναι διαδεδομένη σε όλο τον κόσμο. Καταλαμβάνει την τρίτη θέση στα οπωροφόρα δένδρα, με ετήσια παγκόσμια παραγωγή που πλησιάζει τους 50.000.000 τόνους. Από το 1986 μέχρι και σήμερα η παγκόσμια παραγωγή μήλων αυξήθηκε περίπου κατά 20%. Μεγάλο μέρος της αύξησης οφείλεται στην Κίνα, που η παραγωγή της από 4.800.000 τόνους (Μ.Ο. 1989-91) έφτασε τους 10.000.000 τόνους (Μ.Ο. 1992-99), καταλαμβάνοντας την πρώτη θέση στον κόσμο. Ακολουθούν κατά σειρά σπουδαιότητας η πρώην Σοβιετική Ένωση (με συνεχή μείωση τα τελευταία χρόνια), οι ΗΠΑ, η Ιταλία, η Γαλλία, η Γερμανία (επίσης σε μείωση), η Πολωνία

### **ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΑΓΟΡΑ ΜΗΛΩΝ**

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση η ετήσια παραγωγή μήλων κυμαίνεται από 7.500.000 έως 9.000.000 τόνους. Αυτά τα νούμερα κατατάσσουν το μήλο πρώτο σε παραγωγή στην Ευρώπη. Η μικρότερη παραγωγή σημειώθηκε το 1991 με 7.140.000 τόνους και η μεγαλύτερη το 1992 με 9.085.000 τόνους. Για φέτος, σύμφωνα με το διεθνές συνέδριο της ΠΡΟΓΝΩΣΦΡΟΥΪΤ 1999 που πραγματοποιήθηκε στη Λουκέρνη της Ελβετίας τον Αύγουστο, καταφαίνεται μια αύξηση της παραγωγής των μήλων σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά. Φέτος η παραγωγή είναι της τάξεως των 8.000.000 τόνων. Αυτή η αύξηση είναι περίπου 10% μεγαλύτερη από το 1998. Οι ποικιλίες ΓΚΟΛΑΝΤΕΝ ΝΤΕΛΙΣΙΟΥΣ, ΤΖΟΝΑ ΓΚΟΛΑΝΤ & ΡΕΝΤ ΝΤΕΛΙΣΙΟΥΣ είναι τρεις κυριότερες ποικιλίες στην Ευρώπη. Γενικά η ποιότητά τους θα μπορούσε να χαρακτηριστεί καλή. Η μηλιά αποτελεί για τη χώ-

ρα μας τη δεύτερη σε σπουδαιότητα δενδροκομική καλλιέργεια, μετά τη ροδακινιά, από τα φυλλοβόλα οπωροφόρα και Τρίτη μετά τα εσπεριδοειδή. Ο κύριος όγκος της παραγωγής δίνεται από την ομάδα των κόκκινων ποικιλιών της ΝΤΕΛΙΤΣΙΟΥΣ (75%) και ακολουθούν η ΓΚΟΛΝΤΕΝ ΝΤΕΛΙΤΣΙΟΥΣ (10%) και ΓΚΡΑΝΥ ΣΜΙΘ (5%). Μικρότερες ποσότητες παράγονται από τις ποικιλίες ΜΟΥΤΣΟΥ, ΦΥΡΙΚΙ και ΠΛΑΦΛ. Τα τελευταία χρόνια διαδίδονται οι πρώιμες ποικιλίες ΑΖΑΡ ΓΚΟΛΝΤ και ΓΚΑΛΑ καθώς και η ΤΖΟΝΑ ΓΚΟΛΝΤ και οι μεταλλαγές τους. Φέτος (1999) η παραγωγή ανέρχεται σε 300.000 τόνους, μειωμένη κατά 3% σε σχέση με το 1998. Η μηλοκαλλιέργεια στην Ελλάδα παρουσιάζει μια τάση αύξησης. Στην τελευταία 20ετία η παραγωγή αυξήθηκε κατά 100.000 τόνους (40%), είχε δηλαδή μια μέση εκατοστιαία ετήσια αύξηση της τάξεως του 2%. Στην Ελλάδα υπερέχουν οι κόκκινες ποικιλίες (ποσοστό 70%) σε αντίθεση με τις πλείστες Ευρωπαϊκές χώρες όπου υπερέχουν οι πράσινες ποικιλίες (αντίστοιχο ποσοστό για την Ελλάδα περίπου 20%). Η αναλογία αυτή αντανακλά και τις καταναλωτικές προτιμήσεις των Ελλήνων.

Δεν υπάρχει τάση δραματικής ανακατάταξης των ποικιλιών, παρά μόνο μία ελαφρά τάση αύξησης των Granny Smith τα τελευταία χρόνια, εις βάρος των μήλων Renette, που κυριολεκτικά εξαφανίζονται ενώ πριν 15-20 χρόνια αποτελούσαν σημαντικό κομμάτι της ελληνικής παραγωγής μήλων.

Επίσης δεν έχουν φυτευθεί σημαντικές ποσότητες των νέων μοντέρνων ποικιλιών Gala, Fuji, Braeburn κ.λ.π. με εξαίρεση ίσως τα Gala, που όμως μετά βίας προσεγγίζουν το 1% της παραγωγής. Το τοπίο ήταν τελείως διαφορετικό 30-40 χρόνια πριν, όπου ο βασιλιάς του μήλου θεωρούνταν το φυρίκι, μετά έρχονταν οι ρενέτες, καθώς και οι ποικιλίες που έχουν πλέον εξαφανισθεί όπως το σιούπι, το γουάιν κ.α.

## **ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΗΣ ΜΗΛΟΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

Πρώτη σε παραγωγή μήλων στην Ελλάδα έρχεται η Μακεδονία με 200.000 τόνους περίπου ετησίως. Δεύτερη έρχεται η Θεσσαλία με 90.000 τόνους, τρίτη η Πελοπόννησος με 22.000 τόνους και ακολουθούν η Στερεά Ελλάδα, η Ήπειρος, το Αιγαίο, τα Ιόνια νησιά, η Θράκη, η Κρήτη κ.α. Στη Θεσσαλία η περιοχή της Αγιάς έρχεται πρώτη σε 60-70.000 τόνους και ακολουθούν η Ζαγορά με 16.000 τόνους, ο Βόλος και τα Τρίκαλα. Στην Ελλάδα η παραγωγή των μήλων γίνεται σε ορεινές και πεδινές περιοχές με την εξής αναλογία: Ορεινές 31%, Ημιορεινές 34% και πεδινές 35%. Η αντίφαση έγκειται στο ότι λόγω του ιδιόμορφου ανάγλυφου της χώρας, οι ορεινές καλλιέργειες, που δίνουν καλύτερη ποιότητα μήλων, δεν επιδέχονται εύκολα μηχανοποίηση της καλλιέργειας, ούτε πυκνή φύτευση με νάνα και ημινάνα υποκείμενα

#### **A. ΚΑΤΑΝΑΛΩΣΗ - ΖΗΤΗΣΗ**

Η Ελλάδα παράγει σε μια μέση φυσιολογική χρονιά 300.000 - 350.000 τόνων μήλα. Τα μεγέθη αυτά μπορεί να ακούγονται μικρά σε σχέση με τις μεγάλες παραγωγικές χώρες της Ευρώπης, ωστόσο σε σχέση με τον πληθυσμό της χώρας είναι αρκετά σημαντικά. Το παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζει μια ταξινόμηση των χωρών της Ε.Ε. σύμφωνα με την κατά κεφαλή παραγωγή τους σε μήλα. Ως συνολική παραγωγή ελήφθη ο μέσος όρος των ετών 1994, 1995 και 1996. Έτσι σε σχέση με τον πληθυσμό την πιο πυκνή παραγωγή μήλων εμφανίζει το Βέλγιο με 42,68 kg/capita, 2η έρχεται η Ολλανδία με 36,30 kg/capita, συνεχίζουν η Ιταλία και η Γαλλία σχεδόν εφάμιλλες με περίπου 34,50 kg/capita και 5η έρχεται η Ελλάδα με 31,50 kg/capita. Τα κυριότερα ανταγωνιστικά φρούτα για τα μήλα είναι τα πορτοκάλια και οι κλημεντίνες. Έτσι η ποσότητα και η τιμή αυτών των προϊόντων επηρεάζει σημαντικά την κατανάλωση μήλων. Στα μήλα έχει παρατηρηθεί ότι ο κρύος καιρός ευνοεί την αυξημένη κατανάλωση, ενώ με ζεστό καιρό η κατανάλωση μειώνεται. Η κορύφωση της κατανάλωσης είναι τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο. Την άνοιξη η κατανάλωση επηρεάζεται και από το πόσο γρήγορα θα βγουν τα λεγόμενα πρώιμα και κυρίως οι φράουλες, κεράσια, βερίκοκα, μούσμουλα. Από τις



αρχές Απριλίου τα ελληνικά μήλα δέχονται την επίθεση των μήλων νέας εσοδείας του Ν. Ημισφαιρίου. Η άμυνα σ' αυτή την επίθεση στάθηκε δυνατή μόνο με μήλα πολύ καλής ποιότητας συντηρημένα σε συνθήκες ελεγχόμενης ατμόσφαιρας. Οι τρίτες χώρες χτυπούν κυρίως τις κόκκινες ποικιλίες και πιο συγκεκριμένα τα *starking delicious*. Η κατά κεφαλήν κατανάλωση μήλων στην Ελλάδα είναι αρκετά καλή 23 κιλά. Ο μέσος όρος των χωρών της Ε.Ε. για τα μήλα είναι 18 κιλά.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια μείωση της κατανάλωσης. Οι καταναλωτές παρουσιάζουν την τάση να αγοράζουν λιγότερα αλλά καλύτερης ποιότητας και ακριβότερα προϊόντα. Το φαινόμενο παρουσιάζεται γενικότερα στην Ε.Ε., όπου τα 2 τελευταία χρόνια η κατανάλωση έπεσε από 7.000.000 τόνους σε 5.000.000 τόνους. Τα φρούτα και τα λαχανικά αποτελούν ένα μεγάλο μέρος της τυπικής ελληνικής διαίτας. Είναι χαρακτηριστικό ότι η κατά κεφαλή κατανάλωση τόσο των φρούτων όσο και των λαχανικών είναι η μεγαλύτερη στην Ε.Ε. Ένα μέσο ελληνικό νοικοκυριό δαπανά το μήνα περίπου 3.800 δραχμές για την αγορά 15 κιλών νωπών λαχανικών και άλλες 4.650 για 22,5 κιλά φρούτα μεταξύ των οποίων τα μήλα κατέχουν τη μερίδα του λέοντος στις οικογενειακές δαπάνες για φρούτα. Ο μέσος όρος αγοράς (σε κιλά και σε αξία) ανά νοικοκυριό, τόσο των φρούτων όσο και των λαχανικών, εμφανίζεται υψηλότερος στις αστικές περιοχές, αντίθετα με τις αγροτικές περιοχές όπου είναι σημαντικά χαμηλότερος, καθώς στις τελευταίες, η κατανάλωση από ίδια παραγωγή είναι μεγαλύτερη. Όσον αφορά τα φρούτα, η περιφέρεια της πρωτεύουσας έχει τη μεγαλύτερη ποσότητα αγοράς ανά νοικοκυριό, ενώ για τα λαχανικά, το υψηλότερο ποσοστό αναφέρεται στις λοιπές αστικές περιοχές (πέραν των Αθηνών και της Θεσσαλονίκης). Είναι αξιοσημείωτο ότι ενώ τα νοικοκυριά στις αγροτικές περιοχές αγοράζουν λιγότερες ποσότητες από όλα τα είδη λαχανικών, σε σύγκριση με τις άλλες περιοχές, δεν συμβαίνει το ίδιο και με όλα τα φρούτα : τα μήλα, τα καρπούζια και τα πεπόνια αγοράζονται σε μεγαλύτερες ποσότητες από τα αγροτικά νοικοκυριά παρά από τα αστικά.

Η διακίνηση χονδρικής των ελληνικών φρούτων γίνεται βασικά μέσω των Κεντρικών Λαχαναγορών, παρατηρείται όμως ακόμα μεγάλη διακίνηση από το πα-

ραεμπόριο. Στο χονδρεμπόριο συμβαίνουν δραματικές ανακατατάξεις τα τελευταία χρόνια, με τάση να συγκεντρωθεί σε λιγότερες και πιο ισχυρές επιχειρήσεις. Η λιανική διακίνηση γίνεται από τις λαϊκές αγορές, ένα θεσμό που επιβιώνει ισχυρά στην Ελλάδα, τα μανάβικα και τα τελευταία χρόνια σ' όλο και αυξανόμενο ποσοστό από τις αλυσίδες super - markets. Τα super - markets διακινούν περίπου το 30% των οπωροκηπευτικών, ποσοστό που θα είναι αυξανόμενο τα επόμενα χρόνια. Οι συσκευασίες κυρίως σε πλαστικές και ξύλινες κλούβες και τελάρα, μ' όλο και αυξανόμενη όμως ζήτηση για χάρτινες συσκευασίες. Η συντήρηση των μήλων αποτελεί από τα σημαντικότερα στάδια της ομαλής διάθεσής τους στην αγορά.

Η διερεύνηση της επιμήκυνσης της συντήρησης των μήλων, στοχεύει μόνο στην διατήρηση της ποιότητας κατά την συγκομιδή και όχι του χρόνου συντήρησης επειδή από τον Μάιο - Ιούνιο και μετά εμφανίζονται έντονα στην αγορά ανταγωνιστικά προϊόντα (καρπούζι, κεράσι, μπανάνες κ.λ.π.), που επηρεάζουν καθοριστικά την παραπέρα εμπορία των μήλων. Άρα ο βασικότερος στόχος είναι η ποιότητα κατά την συγκομιδή και συντήρηση η οποία επιτυγχάνεται με δύο τρόπους: Ο πρώτος έχει σχέση με τον τρόπο και τους χώρους συντήρησης που είναι η ελεγχόμενη ατμόσφαιρα γενικώς και η τροποποιημένη ατμόσφαιρα εν μέρει που εξασφαλίζουν την άριστη διατήρηση των οργανοληπτικών ιδιοτήτων των καρπών (χρώμα, δείκτης διάθλασης, τραγανότητα σάρκας). Ο δεύτερος έχει σχέση με τις δεδομένες κατά την συγκομιδή οργανοληπτικές ιδιότητες των καρπών που καθορίζουν την ποιότητά τους. Αυτό επιτυγχάνεται με την σωστή γνώση και εφαρμογή τόσο των κριτηρίων εμπορικής ωριμότητας και συγκομιδής όσο και με τις καλλιεργητικές φροντίδες (λίπανση, άρδευση, φυτοπροστασία) που καθορίζουν αποκλειστικά το ποιοτικό αποτέλεσμα.

**B. ΠΑΡΑΓΩΓΗ – ΠΡΟΣΦΟΡΑΣ.** Στην Ελλάδα η παραγωγή μήλων γίνεται σε ορεινές, ημιορεινές και πεδινές περιοχές με την εξής αναλογία:

- ◆ Ορεινές - 31%
- ◆ Ημιορεινές - 34%

◆ Πεδινές - 35%

Η αντίφαση έγκειται στο ότι, λόγω του ιδιόμορφου αναγλύφου της χώρας οι ορεινές καλλιέργειες που δίνουν την καλύτερη ποιότητα μήλων, δεν επιδέχονται εύκολα μηχανοποίηση της καλλιέργειας, ούτε πυκνή φύτευση με νάνα και ημινάνα υποκείμενα. Η πιο καλή χρονιά για τους Έλληνες μηλοπαραγωγούς ήταν η χρονιά 1991 -1992 και οι πιο κακές οι 1992-1993 και η 1996 -1997 και δεν είναι συμπτωματικό ότι και η μεν και η δε συμβαδίζουν με μειωμένη και πολύ υψηλή παραγωγή μήλων αντιστοίχως τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ευρώπη. Η διακίνηση των μήλων γίνεται είτε μέσω των συνεταιριστικών οργανώσεων, που στις περισσότερες περιπτώσεις είναι και Ομάδες Παραγωγών, είτε απευθείας από τους παραγωγούς. Το ποσοστό των μη οργανωμένων μηλοπαραγωγών είναι αρκετά υψηλό, της τάξεως του 40%.

Δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη πολιτική από πλευράς του κράτους για τα μήλα. Η όποια πολιτική, αφορά γενικότερα τον τομέα των οπωροκηπευτικών και δεν εξειδικεύεται στα μήλα. Ούτε οι παραγωγοί έχουν προωθήσει μία οργάνωσή τους, πέρα μιας πρωτοβουλίας του Αγροτικού Συν/σμού Ζαγοράς για ενιαία εκπροσώπησή τους στα προγράμματα EUROFRU. Δεν έχουν λειτουργήσει ακόμα οι διεπαγγελματικές οργανώσεις. Μέχρι το 1989 υπήρχε το λεγόμενο «δελτίο τιμών» στα μήλα δηλαδή ανώτατη επιτρεπόμενη τιμή χονδρικής πώλησης και έλεγχος του ποσοστού κέρδους του λιανεμπορίου. Αντιστοίχως υπήρχε προστατευτισμός στις εισαγωγές μήλων και κάποια εθνική επιδότηση στις εξαγωγές. Στην συνέχεια απελευθερώθηκαν πλήρως τα ποσοστά κέρδους και οι εισαγωγές και απαγορεύθηκαν οι εθνικές επιδοτήσεις στις εξαγωγές.

Το ορόσημο στην παραγωγή και διακίνηση του μήλου είναι η είσοδος της χώρας στην Ε.Ε την 1/1/1981. Έφερε ένα αέρα εκσυγχρονισμού και υποχρέωσε σε ανακατατάξεις, κάποιες φορές επώδυνες τόσο στην καλλιέργεια όσο και στην συντήρηση, διαλογή, τυποποίηση και εμπόριο. Την δεκαετία του 80 συντελείται το πιο προωθημένο πρόγραμμα στον τομέα των υποδομών - ψυγεία, διαλογητήρια, μηχανολογικός εξοπλισμός, υλικά συσκευασίας, μέσα από τους κοινοτικούς ανα-

πτυξιακούς κανονισμούς. Το 1982 εισήχθη στη χώρα ο θεσμός των Ομάδων Παραγωγών, όπου χωρίς πρόγραμμα αποφασίσθηκε να γίνει καάθε χωριό και Ο.Π. Η αντίληψη που επικράτησε τότε ήταν ότι η δυνατότητα της δημιουργίας Ο.Π. θα διευκόλυνε τις αποσύρσεις. Το σύνολο αυτών των Ο.Π. (120 για τα σπρωροκηπευτικά), λειτουργούσαν μέσα από τους Συνεταιρισμούς. Στις εισαγωγές μήλων το α εξάμηνο του 1996 η εικόνα είχε ως εξής:

- Εισήχθησαν - 11.155 τόννοι
- Από χώρες της Ε.Ε. - 3.685 τόννοι
- Από τρίτες χώρες - 7.470 τόννοι

Από τις τρίτες χώρες εισήχθησαν 5.500 τόννοι από Χιλή, 1.200 από ΗΠΑ. Οι Ελληνικές εξαγωγές μήλων αγγίζουν τους 20.000 τόνους το χρόνο.

Την δεκαετία του 80 οι Ελληνικές εξαγωγές μήλων γίνονταν κυρίως προς Ευρωπαϊκές χώρες, ενώ τελευταία οι χώρες της Ανατολικής Ευρώπης απορροφούν το μεγαλύτερο μέρος. Υπάρχει επίσης ένα άνοιγμα προς τις αγορές της Μέσης Ανατολής, Κύπρο, Ισραήλ κ.λ.π. Η γεωγραφική θέση της χώρας μας δημιουργεί επίσης προβλήματα στη μεταφορά των εξαγομένων προϊόντων. Είναι από τις πιο απομακρυσμένες χώρες της Ευρώπης, η οδική της δε πρόσβαση περνάει αναγκαστικά μέσα από την πρώην Γιουγκοσλαβία ή την Βουλγαρία. Ο πόλεμος στην πρώην Γιουγκοσλαβία προκάλεσε σοκ στις ελληνικές εξαγωγές. Η πρόσβαση προς την Ευρώπη ήταν εφικτή μόνο με ferry - boats προς την Ιταλία, πράγμα όμως που αύξησε το κόστος μεταφοράς των εξαγομένων προϊόντων. Στην διάρκεια του προγράμματος εκριζώσεων από το 1990 - 1995 εκριζώθηκαν 8.300 στρέμματα με μηλιές (περίπου 35.000 τόννοι μήλα), οι οποίες ισοσκελίστηκαν όμως από νέες φυτεύσεις, αφού η παραγωγή παραμένει σταθερή ή αυξάνεται.

Ο ποιοτικός έλεγχος εποπτεύεται από 9 περιφερειακά κέντρα ποιοτικού ελέγχου, ενώ όλες οι Νομαρχίες της χώρας έχουν από μία Διεύθυνση Γεωργίας. Το μεγαλύτερο ποσοστό των φυγείων είναι συμβατικής φύξης και μόνο μετά το 1990 άρχισαν να αναπτύσσονται μονάδες ελεγχόμενης ατμόσφαιρας. Οι σπουδαιότερες μηλοπαραγωγικές περιοχές της χώρας (1997):

1. Μακεδονία και κυρίως Πέλλα, Ημαθία, Καστοριά, Κοζάνη, ποσοστό 60 % της συνολικής παραγωγής μήλων
2. Θεσσαλία, κυρίως Λάρισα και Μαγνησία ποσοστό 25%
3. Πελοπόννησος 6%

## **ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΟΥ ΜΗΛΟΥ ΣΤΗΝ ΘΕΣΣΑΛΙΑ.**

Ο Α.Σ Ζαγοράς συγκεντρώνει και εμπορεύεται τη μεγαλύτερη ποσότητα μήλων, από οποιαδήποτε άλλη επιχείρηση ιδιωτική ή Συνεταιριστική σε ολόκληρη την Ελλάδα. Σήμερα συγκεντρώνει, συντηρεί συσκευάζει και διακινεί το 93% των μήλων της περιοχής (15.000 έως 20.000 τόνους ετησίως) και είναι από τις σημαντικότερες οικονομικές μονάδες του νομού Μαγνησίας.

Ο Α.Σ Ζαγοράς έχει αναγνωρισθεί και λειτουργεί ως Ομάδα Παραγωγών μήλων και αχλαδιών. Τα μήλα του Α.Σ. Ζαγοράς απέκτησαν το κατοχυρωμένο εμπορικό σήμα «ΖΑΓΟΡΙΝ» και επίσης ως ΜΗΛΑ ΖΑΓΟΡΑΣ ΠΗΛΙΟΥ (Καν. ΕΚ. 1107 /96). Η προώθηση της ολοκληρωμένης καλλιέργειας μήλων, αποτελεί στόχο και προτεραιότητα για τον Α.Σ. Ζαγοράς και από τον Φεβρουάριο 97 έχει υποβληθεί πρόταση στη Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας για ολοκληρωμένη παραγωγή μήλων σε πιλοτικό μηλεώνα έκτασης 150 στρ. Οι σύγχρονοι φυκτικοί χώροι των 55.000 κυβ. μ. έχουν δυνατότητα αποθήκευσης - συντήρησης πάνω από 10.000.000 κιλών, ενώ η διαλογή γίνεται από αυτόματα ηλεκτρονικά διαλογητήρια (ανάλογα με το βάρος και το χρώμα ) με δυναμικότητα 160 τον. το δωρο. Το 1994 έγινε μετατροπή 8 ψυγιοθαλάμων, χωρητικότητας 1.500.000 κιλών μήλων, σε θαλάμους ελεγχόμενης ατμόσφαιρας ULO.

Στο Νομό Λάρισας δραστηριοποιείται ο Α.Σ.Ε.Π.Ο. ΕΠ. Αγιάς στον οποίο τα μήλα αποτελούν το κυριότερο προϊόν του Συνεταιρισμού, αντιπροσωπεύοντας όμως το 6% της παραγωγής της Επ. Αγιάς. Η υπόλοιπη παραγωγή, παράγεται και διακινείται από μεμονωμένους παραγωγούς. Ο Συνεταιρισμός έχει υποβάλλει αί-

τηση για την αναγνώριση του προϊόντος ως Π.Ο.Π. καθώς και αίτηση για την ανάπτυξη Συστήματος Ολοκληρωμένης Διαχείρισης. Ο Συνεταιρισμός έχει στην κυριότητά του φυκτικές εγκαταστάσεις απλής συντήρησης χωρητικότητας 3.500 τόνων. Στόχος είναι η μετατροπή τους σε θαλάμους ελεγχόμενης ατμόσφαιρας. Ήδη έχει κατατεθεί στο Υπουργείο Γεωργίας μέσω του τοπικού γραφείου ποιοτικού ελέγχου της Δ/νσης Αγροτικής Ανάπτυξης Λάρισας ο φάκελος ΠΟΠ για τα μήλα που αφορούν την ευρύτερη περιοχή της Αγιάς από τον Α.Σ.Ε.Π.Ο Αγιάς. Όσο αφορά τα μήλα της περιοχής του Πηλίου, από το 1992 τα μήλα της περιοχής έχουν χαρακτηριστεί σαν ΠΟΠ από τον Συνεταιρισμό Ζαγοράς.

Η πιστοποίηση των μήλων σαν προϊόντα ολοκληρωμένης παραγωγής έχει ξεκινήσει για την Αγιά ο Α.Σ.Ε.Π.Ο. Επ. Αγιάς μέσω του ΟΠΕΓΕΠ. Στη Ζαγορά ήδη εφαρμόζεται πιλοτικό πρόγραμμα ολοκληρωμένης διαχείρισης των μήλων.

Επιπλέον θεωρείται δεδομένη και καθοριστική η δικτύωση και συνεργασία τόσο των ομάδων παραγωγών του Α.Σ.Ε.Π.Ο. και του Συνεταιρισμού Ζαγοράς μέσω του επιχειρησιακού σχεδίου καθώς επίσης και η συνεργασία και διασύνδεση με την EUROFRUIT στην οποία η Ζαγορά είναι ήδη μέλος.

\*\*\*

## Γ. ΚΥΒΕΡΝΗΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΕΥΡΩΠΑΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ

### Α. Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ Ε.Ε.

Η πολιτική της Ε.Ε για τα οπωροκηπευτικά βασίζεται στην ΚΑΠ και πιο συγκεκριμένα στην ΚΟΑ (Κοινή Οργάνωση Αγοράς) οπωροκηπευτικών που θεσπίστηκε με τον Καν. 2200/96 για τα νωπά οπωροκηπευτικά και τον Καν.2201/96 για τα μεταποιημένα προϊόντα με βάση τα οπωροκηπευτικά. Τα μήλα ανήκουν στην προαναφερόμενη κατηγορία προϊόντων και υπόκεινται στους παραπάνω κανονισμούς. Οι διάφορες αλλαγές οδήγησαν τον τομέα των οπωροκηπευτικών σε μία νέα κατάσταση, στην οποία θα έπρεπε να προσαρμοστούν οι παραγωγοί και ο επαναπροσανατολισμός των βασικών κανόνων της κοινής οργάνωσης των αγορών στον τομέα αυτό ήταν επιβεβλημένος.

Η κατάταξη των προϊόντων σύμφωνα με κοινά και δεσμευτικά πρότυπα, τα οποία εφαρμόζονται στα οπωροκηπευτικά που διατίθενται στο ενδοκοινοτικό εμπόριο ή εξάγονται προς τρίτες χώρες, αποτελούσε και αποτελεί το πλαίσιο αναφοράς που διασφαλίζει τη νομιμότητα των συναλλαγών και την διαφάνεια των αγορών και απομακρύνει από τις αγορές τα μη ικανοποιητικής ποιότητας προϊόντα. Έτσι κρίθηκε σκόπιμο να θεσπιστούν πρότυπα για τα οπωροκηπευτικά με σημαντικό μερίδιο αγοράς, λαμβάνοντας υπ' όψιν τα πρότυπα που έχουν θεσπιστεί στο πλαίσιο της Οικονομικής Επιτροπής για την Ευρώπη, των Ηνωμένων Εθνών.

Εκτιμήθηκε επίσης ότι η τυποποίηση μπορεί να παράγει αποτελέσματα μόνο εφόσον, εκτός εξαιρέσεων, εφαρμοστεί σε όλα τα στάδια της εμπορίας και καταρχήν ήδη στην περιοχή παραγωγής. Ωστόσο είναι δυνατό να προβλεφθούν και εξαιρέσεις για ορισμένες περιπτώσεις οι οποίες είναι είτε πολύ περιθωριακές και συγκεκριμένες, είτε εντοπίζονται στην αρχή του κυκλώματος εμπορίας, είτε αφορούν προϊόντα προς μεταποίηση.

Ταυτόχρονα η παραγωγή και η εμπορία των οπωροκηπευτικών έπρεπε να συνεκτιμά και το περιβάλλον, τόσο στο επίπεδο των καλλιεργητικών πρακτικών όσο και της διαχείρισης των χρησιμοποιούμενων υλικών και της εξάλειψης των προϊόντων που έχουν αποσυρθεί από την παραγωγή, κυρίως όσο αναφορά την προστασία της ποιότητας των υδάτων, της βιοποικιλότητας και της υπαίθρου. Με βάση όλα τα παραπάνω το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης εξέδωσε τον Κανονισμό 2200/96 για την κοινή οργάνωση των αγορών στον τομέα των οπωροκηπευτικών ο οποίος αναφέρεται κυρίως σε :

- ◆ Οργανώσεις παραγωγών.
- ◆ Διεπαγγελματικές οργανώσεις και συμφωνίες.
- ◆ Το καθεστώς παρεμβάσεων.
- ◆ Το καθεστώς συναλλαγών με τρίτες χώρες.

Οι οργανώσεις παραγωγών αποτελούν τα βασικά στοιχεία της κοινής οργάνωσης αγοράς της οποίας εξασφαλίζουν, στο επίπεδο τους, την αποκεντρωμένη λειτουργία και σε μία ολοένα και πιο συγκεντρωμένη ζήτηση, η συγκέντρωση της προσφοράς στο πλαίσιο των οργανώσεων αυτών αποτελεί όσο ποτέ άλλοτε οικονομική ανάγκη για την ενίσχυση της θέσης των παραγωγών στην αγορά.

Η συγκέντρωση αυτή πραγματοποιείται επί εθελοντικής βάσης και είναι επωφελής, χάρη στο εύρος και στην αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών που μπορεί μία οργάνωση παραγωγών στα μέλη της. Οι διεπαγγελματικές οργανώσεις που θα ιδρυθούν και θα αποτελέσουν σημαντικό μέρος των διαφόρων επαγγελματικών κατηγοριών του τομέα των οπωροκηπευτικών, μπορούν να συμβάλουν σε μία καλύτερη θεώρηση των πραγματικών συνθηκών που επικρατούν στην αγορά, να διευκολύνουν την εξέλιξη της οικονομικής συμπεριφοράς με σκοπό την βελτίωση της γνώσης, και μάλιστα της οργάνωσης της παραγωγής, της παρουσίασης καθώς και της εμπορίας των προϊόντων.

Οι οργανώσεις παραγωγών ή οι ενώσεις τους έχουν την δυνατότητα να αποσύρουν από την αγορά ένα ποσοστό της παραγωγής τους κατά τρόπο ώστε αφενός



να μην παρεμποδίζεται η συνήθης διάθεση της σχετικής παραγωγής και αφετέρου να προστατεύεται το περιβάλλον και ιδίως η ποιότητα των υδάτων και του τοπίου. Το ανώτατο όριο της ποσότητας μηλοειδών ανά ομάδα παραγωγών ή ένωση, που μπορεί να αποσυρθεί και για το οποίο χορηγείται κοινοτική αποζημίωση, ορίζεται στο 8,5% της διατιθέμενης στο εμπόριο παραγωγής. Το όριο του 8,5% εφαρμόζεται από την έκτη περίοδο εμπορίας μετά την έναρξη ισχύος του κανονισμού, δηλαδή από το έτος 2002.

### ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΙΑ ΑΠΟΣΥΡΣΕΙΣ

ΚΟΙΝΟΤΙΚΗ ΑΠΟΖΗΜΙΩΣΗ ΑΠΟΣΥΡΣΗΣ (ECU / 100 kgr)	
ΠΕΡΙΟΔΟΙ ΕΜΠΟΡΙΑΣ	ΜΗΛΑ
1997 /1998	10,69
1998/1999	10,32
1999/2000	9,94
2000/2001	9,56
2001/2002	9,18
Από το 2002	8,81

Στην περίπτωση που η αγορά ενός προϊόντος υφίσταται ή ενδέχεται να υποστεί γενικευμένη και διαρθρωτική ανατροπή της ισορροπίας, η οποία οδηγεί ή μπορεί να οδηγήσει σε υπερβολικό όγκο αποσύρσεων, καθορίζεται από την κοινότητα ένα ανώτατο όριο παρέμβασης. Η υπέρβαση του ορίου αυτού έχει ως συνέπεια τη μει-

ωση της κοινοτικής αποζημίωσης απόσυρσης κατά την επόμενη περίοδο. Η μείωση αυτή δεν λαμβάνεται υπόψη στις μετέπειτα περιόδους.

Η ρύθμιση αυτή βέβαια ισχύει για την μεταβατική περίοδο των πέντε περιόδων που έπονται από την έναρξη ισχύος του Καν 2200 / 96. Οι οργανώσεις παραγωγών για τα μήλα (εκτός αυτών που προορίζονται για μηλίτη) παρέχουν την ευχέρεια σε παραγωγούς που δεν ανήκουν σε κανένα από τους συλλογικούς φορείς που προβλέπονται από τον κανονισμό 2200/96 να λάβουν κοινοτική αποζημίωση απόσυρσης η οποία είναι όμως μειωμένη κατά 10%.

Η προαναφερόμενη αποζημίωση δεν μπορεί να χορηγηθεί πέραν του 10% της διατιθέμενης στο εμπόριο παραγωγής του κατόχου της εκμετάλλευσης. Τα κράτη μέλη καταβάλλουν την κοινοτική αποζημίωση απόσυρσης στις οργανώσεις παραγωγών ή στις ενώσεις τους και αυτές με την σειρά τους καταβάλλουν την εν λόγω αποζημίωση στα μέλη ή στους κατόχους εκμεταλλεύσεων που δεν είναι μέλη. Όσο αναφορά το καθεστώς συναλλαγών με τρίτες χώρες, για κάθε εισαγωγή ή εξαγωγή στην Κοινότητα μηλοειδών απαιτείται η προσκόμιση πιστοποιητικού εισαγωγής ή εξαγωγής. Το πιστοποιητικό χορηγείται από τα κράτη μέλη σε κάθε ενδιαφερόμενο που υποβάλλει σχετική αίτηση, ανεξάρτητα από τον τόπο εγκατάστασης του στην Κοινότητα.

Το πιστοποιητικό ισχύει σε ολόκληρη την Κοινότητα και για την έκδοση του απαιτείται η σύσταση εγγύησης η οποία εξασφαλίζει την πραγματοποίηση της εισαγωγής ή εξαγωγής κατά την διάρκεια ισχύος του πιστοποιητικού και η οποία καταπίπτει ολόκληρη ή εν μέρει, εάν η συναλλαγή δεν πραγματοποιηθεί εμπρόθεσμα, ολικώς ή μερικώς. Ο καθορισμός των λεπτομερειών εφαρμογής του Καν. 2200/96 όσο αφορά τα επιχειρησιακά προγράμματα και ταμεία και την κοινοτική χρηματοδοτική ενίσχυση γίνεται με τον Καν. 411/97 ενώ ο καθορισμός των λεπτομερειών εφαρμογής του Καν. 2200/96 όσο αφορά την αναγνώριση των οργάνων παραγωγών γίνεται με τον Καν. 412/97.



ΤΕΛΟΣ