

**Πανεπιστήμιο Κρήτης**

**Σχολή: Φιλοσοφική**

**Τμήμα: Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών**

**Τομέας: Θ.Ε.Μ.Κ.Ε.**

**Π.Μ.Σ: «Πολιτισμός και Ανθρώπινη Ανάπτυξη»**

**Εξάμηνο: Εαρινό του ακαδημαϊκού έτους: 2009-2010**

**ΜΑΘΗΜΑ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ**

**ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΑΠΟ ΤΗ ΔΑΣΚΑΛΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΣΤΗΝ  
ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ**

**Διδάσκουσα: κ. Ελένη Κατσαρού**

**Φοιτήτρια: Χρυσάνθη Ρουσσάκη**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Εισαγωγή Εργασίας
  - 1.1 Ορισμός της έρευνας δράσης
  - 1.2 Ιστορική αναδρομή για την έρευνα δράσης
  - 1.3 Χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης
  - 1.4 Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση
  - 1.5 Τα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης στην εκπαίδευση
  - 1.6 Μεθοδολογία-στάδια-εργαλεία που χρησιμοποιεί η έρευνα δράσης κατά την ερευνητική διαδικασία στην εκπαίδευση
    - 1.6.1 Εντοπισμός της αφετηρίας
    - 1.6.2 Αποσαφήνιση της κατάστασης, συλλογή δεδομένων
    - 1.6.3 Το στάδιο της ανάπτυξης και εφαρμογής των στρατηγικών δράσης
    - 1.6.4 Δημοσιοποίηση της γνώσης των εκπαιδευτικών
2. Μοντέλα Διδασκαλίας
  - 2.1 Δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας
    - 2.1.1 Από το δασκαλοκεντρικό στο ομαδοσυνεργατικό σχολείο
  - 2.2 Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία ορισμός
    - 2.2.1 Φάσεις της βιωματικής διδασκαλίας
    - 2.2.2 Επιπτώσεις της βιωματικής -επικοινωνιακής διδασκαλίας στη ζωή του σχολείου
  - 2.3 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία
    - 2.3.1 Ιστορική ανασκόπηση
    - 2.3.2 Ορισμός της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας
    - 2.3.3 Ο κοινωνικοκεντρικός προσανατολισμός του σχολείου
3. Η έρευνα δράσης που διενεργήσαμε
  - 3.1 Στόχος Έρευνα
  - 3.2 Δείγμα
  - 3.3 Ερευνητική διαδικασία
    - 3.3.1 Ανάλυση ερωτηματολογίου
  - 3.4 Διδακτικές παρεμβάσεις
    - 3.4.1 Ανάλυση test
  - 3.5 Διδακτικές παρεμβάσεις
    - 3.5.1 Ανάλυση συνεντεύξεων
4. Η εμπειρία μου σχετικά με την έρευνα δράσης στα πλαίσια του σεμιναρίου – αναστοχασμός
5. Βιβλιογραφία

## 6. Παράρτημα

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει τις αλλαγές των μαθητών καθώς μεταβαίνουν από την παραδοσιακή διδασκαλία (δασκαλοκεντρική μέθοδος) στην κατά ομάδες σχολική εργασία. Η έρευνα αυτή ήταν ομαδική και πραγματοποιήθηκε στο δημοτικό σχολείο του Κουρνά στην Πέμπτη τάξη.

Η εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Το πρώτο αναφέρεται στην έρευνα δράσης. Στο πρώτο υποκεφάλαιο παρουσιάζεται ο ορισμός της έρευνας δράσης. Στο δεύτερο, γίνεται αναφορά στην ιστορική αναδρομή για την έρευνα δράσης, στο τρίτο υποκεφάλαιο καταγράφονται τα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης και στα επόμενα τρία υποκεφάλαια του πρώτου κεφαλαίου παρουσιάζεται η συμβολή της έρευνας δράσης στην εκπαίδευση και τα χαρακτηριστικά της. Τέλος, καταγράφονται τα στάδια και τα εργαλεία που χρησιμοποιεί η έρευνα δράσης κατά την ερευνητική διαδικασία. Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται την θεωρία των μεθόδων διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, αναφέρεται η δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας, και η μετάβαση από το δασκαλοκεντρικό στο ομαδοσυνεργατικό σχολείο. Στη συνέχεια του ίδιου κεφαλαίου, παρουσιάζεται ο ορισμός της βιωματικής-επικοινωνιακής διδασκαλίας, οι φάσεις της και τέλος, οι επιπτώσεις της στη ζωή του σχολείου. Οι κυριότερες προσπάθειες εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και ο ορισμός της, ακολουθούν στη συνέχεια. Το τρίτο κεφάλαιο αποτελεί η ερευνητική διαδικασία που διενεργήσαμε. Αναλύονται τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε και παρουσιάζονται με χρονολογική σειρά οι διδακτικές μας παρεμβάσεις. Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζω την εμπειρία μου σχετικά με την έρευνα δράσης καθώς και τον αναστοχασμό της ομάδας μου. Τι κάναμε, τι έπρεπε να αλλάξει και προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο, αναφέρω την βιβλιογραφία που χρησιμοποίησα στην παρούσα εργασία. Οι απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων, τα test, το ερωτηματολόγιο καθώς και όλο το υπόλοιπο υλικό που χρησιμοποιήσαμε, συγκροτούν το παράρτημα στο τέλος της εργασίας.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 1. Η ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ

#### 1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ

Έχουν υπάρξει πολλοί ορισμοί για το τι είναι η έρευνα δράσης, κάποιιοι από τους οποίους είναι οι εξής:

- Σύμφωνα με την Jean McNiff, «η έρευνα δράσης είναι ένας πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει».<sup>1</sup>
- Σύμφωνα με τον D. Ebbutt, «έρευνα δράσης είναι μια συστηματική σπουδή των προσπαθειών να βελτιώσουμε την εκπαιδευτική πραγματικότητα που γίνεται από ομάδα συμμετεχόντων μέσω των δικών τους πρακτικών δράσεων και μέσω του δικού τους στοχασμού στις συνέπειες αυτών των δράσεων».<sup>2</sup>
- Σύμφωνα με τον J. Elliott, «έρευνα δράσης είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτή».<sup>3</sup>
- Σύμφωνα με τον S. Kemmis, «έρευνα δράσης είναι μια μορφή αυτόστοχαστικής διερεύνησης που έχουν αναλάβει οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές καταστάσεις με σκοπό να βελτιώσουν τη λογική και τη δικαιοσύνη που διέπει α) τις δικές τους κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές, β) την κατανόησή τους όσον αφορά αυτές τις πρακτικές, γ) τις καταστάσεις όπου εφαρμόζονται αυτές οι πρακτικές».<sup>4</sup>
- Σύμφωνα με τον Halsey, «η έρευνα-δράσης είναι παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης».<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> McNiff, J. (1995) στο Κατσαρού & Τσάφος (2003).

<sup>2</sup> Ebbutt, D. (1983), σελ. 2.

<sup>3</sup> Elliott, J. (1991). σελ.69.

<sup>4</sup> Hopkins, D. (1985), σελ.32

<sup>5</sup> Halsey, A.H. (1997) στο Cohen & Manion (2007) .

Με τον τελευταίο αυτόν ορισμό, γίνεται φανερή η μικρή-τοπική εφαρμογή της ερευνητικής διαδικασίας καθώς και η άμεση δυνατότητα που έχουν οι ερευνητές για την εξέταση των επιδράσεων της παρέμβασης την οποία θα πραγματοποιήσουν. Η ευκαιρία αυτή της άμεσης παρέμβασης και της εξέτασης των αποτελεσμάτων, κάνει την έρευνα δράσης ταιριαστή ερευνητική διαδικασία για μικρόκοσμους όπως είναι το σχολείο, τοπικές κοινωνίες εργαζομένων, προσωπικό βιομηχανικών μονάδων κ.τ.λ.

Προϋποθέσεις λοιπόν της έρευνας δράσης είναι η ύπαρξη ενός μικρόκοσμου κοινωνικού, εργασιακού στον οποίο κατά το διαγνωστικό στάδιο αναλύονται τα προβλήματα και οι συνθήκες που απασχολούν τον ερευνητή, ο οποίος έχει την ιδιαιτερότητα ότι κι αυτός ζει, εργάζεται στο συγκεκριμένο περιβάλλον που ερευνά. Ο ερευνητής διατυπώνει υποθέσεις, οι υποθέσεις ελέγχονται μέσω ενός πειράματος και με βάση τα αποτελέσματά του και τη διαμορφωτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων επιτυγχάνεται η καλύτερευση της κοινωνικής ζωής, των συνθηκών εργασίας κ.τ.λ. που ερευνήθηκαν.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διαχωρίσουμε την έρευνα δράσης από την εφαρμοσμένη έρευνα, η οποία ενδιαφέρεται για τον έλεγχο των θεωριών και τον καθορισμό των σχέσεών τους. Έχει επιστημονική και μεθοδολογική αυστηρότητα, μελετά μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, ενδιαφέρεται για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε συγκεκριμένες περιπτώσεις που μελετά ενώ αντίθετα τα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης είναι ότι στοχεύει σε ένα ειδικό πρόβλημα τοπικού χαρακτήρα, έχει επιστημονική ελαστικότητα όσον αφορά την επιστημονική μέθοδο, και δεν ενδιαφέρεται για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της παρά μόνο για τη βελτίωση των συνθηκών τις οποίες μελετά. Φυσικά και οι δύο μέθοδοι χρησιμοποιούν την επιστημονική μέθοδο και επιστημονικά εργαλεία στη διαδικασία τους. Χαρακτηριστικό λοιπόν της έρευνας δράσης είναι ότι εστιάζεται σε συγκεκριμένο πρόβλημα και σε συγκεκριμένο περιβάλλον χωρίς να ενδιαφέρεται για γενικεύσεις. Βέβαια μια εφαρμογή της έρευνας δράσης σε ευρύτερα κοινωνικά, σχολικά, εργασιακά περιβάλλοντα με συγκεκριμένο αντικείμενο μελέτης προσεγγίζει μεθοδολογικά την εφαρμοσμένη έρευνα διότι οι ευρύτερες έρευνες προϋποθέτουν αυστηρή επιστημονική μεθοδολογία και οδηγούν σε γενικεύσεις αποτελεσμάτων.

## **1.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ.**

---

Πρώτος χρησιμοποίησε την «έρευνα δράση» σαν τίτλο σε ερευνητική διαδικασία ο Kurt Lewin<sup>6</sup>. Την παρουσίαζε «σαν μια ερευνητική διαδικασία με την οποία μπορούμε να μάθουμε για τους οργανισμούς επιχειρώντας παράλληλα να τους αλλάξουμε». Ο Lewin είδε την έρευνα δράσης σαν ένα εργαλείο εκδημοκρατισμού και οι αρχικές μελέτες του στόχευαν στο να πείσουν αυτούς που κάθονταν στα σπίτια τους μέσα από τη διαδικασία ομαδικών συζητήσεων να καταναλώνουν λιγότερη ποσότητα κρέατος κατά τη διάρκεια του πολέμου.<sup>7</sup> Μεταγενέστεροι ερευνητές αντιμετώπισαν την έρευνα δράσης, σαν μια διαδικασία που αναδεικνύει τις δημοκρατικές αρχές στην έρευνα διότι προάγει τη συνεργασία μεταξύ ερευνητή και ερευνώμενου, η οποία δίνει μια ποιοτική διάσταση στην έρευνα των κοινωνικών φαινομένων και διαχωρίζει τη θέση της από την ποσοτική έρευνα.

Η δημοκρατική λοιπόν θεώρηση της έρευνα δράσης, είναι αυτή που χαρακτήρισε την εφαρμογή της αφού τα παραδοσιακά «υποκείμενα» των ποσοτικών ερευνών στην έρευνα δράσης παίρνουν μέρος στη διεξαγωγή της μελέτης και στην εφαρμογή και ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Οι διαδικασίες της έρευνας εκδημοκρατίζονται ενώ ιστορικά η έρευνα δράσης έχει θεωρηθεί ως ένα μέσο για την καταπολέμηση της κοινωνικής καταπίεσης και της αδικίας.<sup>8</sup>

Η έρευνα δράσης υπήρξε μια δημοφιλής προσέγγιση στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας και σε διάφορα εργασιακά περιβάλλοντα βοηθώντας τους επαγγελματίες να λαμβάνουν καλύτερες αποφάσεις και να είναι πιο αποτελεσματικοί στην πράξη. Στην εκπαίδευση η έρευνα δράσης ξεκίνησε από επαγγελματίες ερευνητές που στην πορεία έδωσαν έμφαση στην αξία των ομάδων κατά την διάρκεια της ερευνητικής εργασίας και όχι στον αποστασιοποιημένο ερευνητή. Αυτή η εκδοχή της έρευνας δράσης, ναι μεν συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό της έρευνας γενικότερα, όμως έγινε αιτία από πολλούς ερευνητές να δεχθεί κριτική ότι είναι μια έρευνα χαμηλής ποιότητας χωρίς συστηματικές μεθόδους.<sup>9</sup> Η έννοια της δημοκρατικότητας και του ερευνητή συνεργάτη με τους ερευνώμενους, που ισότιμα με τον ερευνητή συμμετέχουν στην έρευνα, ενέχει τον κίνδυνο για τον ερευνητή να μην αποφασίζει για ορισμένες πτυχές της έρευνας μόνος του με βάση την επιστημονική θεωρία και πρακτική και να κινείται σε ακατάλληλες μεθόδους έρευνας και συλλογής δεδομένων, που προφανώς

<sup>6</sup> Lewin, 1946, στο Robson (2007).

<sup>7</sup> Bentz & Shapiro, 1998, σ.128, στο Robson, 2007, σελ. 256-257.

<sup>8</sup> Cancian, 1993 & Stringer, 1996, στο Robson, 2007, σελ. 237.

<sup>9</sup> Adelman, 1989, Atkinson & Delamont, 1985, στο Robson, 2007, σελ. 256.

έχουν προταθεί από τους ισότιμους συνεργάτες του μέλη-ερευνώμενους, με κόστος όσον αφορά την εγκυρότητα των ερευνητικών δεδομένων και των αποτελεσμάτων στην έρευνα που διεξάγει.<sup>10</sup>

### 1.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ

Η έρευνα δράσης συγκεντρώνει μια σειρά χαρακτηριστικών τα οποία την κάνουν μοναδική στο είδος της και της δίνουν τη δυνατότητα να πετυχαίνει τη βελτίωση των κοινωνικών περιβαλλόντων στα οποία εφαρμόζεται. «Πρόκειται για μία άμεση διαδικασία που σχεδιάζεται έτσι ώστε να αντιμετωπίσει ένα συγκεκριμένο πρόβλημα που εντοπίζεται σε μία άμεση κατάσταση»<sup>11</sup> Συγκεκριμένα η έρευνα δράσης είναι συνεργατική γιατί δίνει τη δυνατότητα σε ανθρώπους της πράξης και ερευνητές να εργάζονται μαζί, με κοινό σκοπό στο ερευνητικό πρόγραμμα. Είναι συμμετοχική διότι δε διαχωρίζει ερευνητές και δείγμα αφού τα ίδια μέλη της ομάδας λαμβάνουν μέρος στην υλοποίηση της έρευνας. Είναι εμπειριστατωμένη διότι η συλλογή στοιχείων, η επεξεργασία τους και η ανάλυσή τους καθώς και η αξιολόγηση της δράσης γίνονται με επιστημονικές μεθόδους και περιλαμβάνουν όλους τους κανόνες επιστημονικής δεοντολογίας. Είναι αυτό-αξιολογική διότι κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας γίνεται διαμορφωτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και οι πειραματικές ενέργειες αξιολογούνται συνεχώς αφού στόχο έχει τη βελτίωση της πραγματικότητας στο συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον που εφαρμόζεται. Και τέλος έχει κυκλικό ερευνητικό χαρακτήρα διότι προάγει τον αναστοχασμό πάνω στη δράση και ανοίγει δρόμους για περαιτέρω μελέτη υποθεμάτων που προκύπτουν κατά τη διαδικασία εφαρμογής της.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι η έρευνα δράσης βοηθάει στο να αναπτυχθούν σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των μελών ενός κοινωνικού μικρόκοσμου που με επιστημονικό τρόπο αντιμετωπίζουν μια στοχευμένη προβληματική πραγματικότητα, που τους αφορά άμεσα και η βελτίωσή της θα καλυτερέψει-διευκολύνει τη δική τους κοινωνική-επαγγελματική ζωή ενώ θα δώσει εναύσματα για περαιτέρω μελέτες-έρευνα και άλλων πτυχών της πραγματικότητας.

---

<sup>10</sup>Robson (2007), σελ. 257.

<sup>11</sup>Cohen & Manion (2007).

#### 1.4 Η ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η έρευνα δράσης, υπήρξε μια δημοφιλής προσέγγιση στην έρευνα εκπαιδευτικών περιβαλλόντων λόγω της δυνατότητας που υπήρχε να συμμετάσχουν στην διαδικασία εκπαιδευτικοί όχι σαν εξωτερικοί ερευνητές αλλά σαν μέλη συνεργάτες ερευνητές, που οι ίδιοι ερευνούν το περιβάλλον τους και βελτιώνουν τις διδακτικές τους μεθόδους. Η ανάγκη της εφαρμογής της έρευνας δράσης στο χώρο της εκπαίδευσης προέκυψε από την αδυναμία των ποσοτικών ερευνών να εφαρμόσουν τα αποτελέσματά τους σε μικρόκοσμους κοινωνικούς με δυναμικότητα στην εξέλιξή τους και χωρίς δυνατότητα ποιοτικής προσέγγισης, λόγω της απόστασης του εξωτερικού ερευνητή από το χώρο που ερευνά. Ο εκπαιδευτικός όμως του σχολείου, της τάξης γνωρίζει καλά το χώρο και τους μαθητές του και μέσα από διαδικασίες ερευνητικές μπορεί να συμβάλλει στη αλλαγή-βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Η έρευνα δράσης, δίνει λοιπόν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ενεργεί σαν υποκείμενο που ερευνά την τάξη του και παράλληλα σαν αντικείμενο της ερευνητικής διαδικασίας την οποία ο ίδιος υλοποιεί. Είναι, ο εκπαιδευτικός, μέλος της ομάδας που ενεργεί και συγχρόνως εργάζεται σαν ερευνητής, αξιολογεί τα υποκείμενα και αξιολογείται σαν υποκείμενο και ο ίδιος.

Η έρευνα δράσης δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, μέσα στους χώρους εργασίας τους, να ερευνήσουν το έργο τους και να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη, κάτι που οι ποσοτικές έρευνες δεν το πετυχαίνουν. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, με σκοπό να φέρει βελτίωση στο εκπαιδευτικό σύστημα, κινείται στην κατεύθυνση της έρευνας με επιστημονικά ερευνητικά εργαλεία-μέσα και στοχεύει ξεκάθαρα στη βελτίωση της επαγγελματικής του πραγματικότητας, στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών προσεγγίσεων, χωρίς να παρακινείται από εξωτερικά προσωπικά κίνητρα άσχετα με την εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου.

Το χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης, να μην ενδιαφέρεται για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων και να στρέφεται στην ποιοτική παρουσίαση ενός κοινωνικού μικρόκοσμου στοχευμένου, τον οποίο τα μέλη του πασχίζουν να βελτιώσουν με τη χρήση επιστημονικών ερευνητικών μεθόδων, κάνει την έρευνα δράσης. σημαντικό εργαλείο για τη μελέτη και βελτίωση εκπαιδευτικών-μαθησιακών χώρων.



Σύμφωνα με τους Louis Cohen και Lawrence Manion<sup>12</sup>, οι σκοποί της έρευνας δράσης στο σχολείο μπορούν να συνοψιστούν σε πέντε ευρείες κατηγορίες:

1. Είναι μέσο θεραπείας ή βελτίωσης προβλημάτων τα οποία έχουν διαγνωστεί σε συγκεκριμένες καταστάσεις και σε ένα σύνολο συνθηκών
2. Είναι μέσο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, γιατί τους εφοδιάζει με νέες δεξιότητες και μεθόδους, οξύνει τις αναλυτικές τους ικανότητες και προωθεί την αυτογνωσία
3. Είναι μέσο εισαγωγής πρόσθετων και καινοτόμων προσεγγίσεων μέσα σε ένα σύστημα που συνήθως εμποδίζονται οι αλλαγές και οι καινοτομίες
4. Βελτιώνει την επικοινωνία του ενεργού εκπαιδευτικού με τον ακαδημαϊκό ερευνητή και θεραπεύει την αποτυχία των παραδοσιακών ερευνών να δώσουν κατευθυντήριες οδηγίες στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.
5. Παρ' όλο που της λείπει η αυστηρότητα της πραγματικής επιστημονικής έρευνας, είναι μια εναλλακτική λύση που μπορεί να σταθεί με αξιοπρέπεια ανάμεσα στην αυστηρή επιστημονική έρευνα και στην υποκειμενική μη εμπεριστατωμένη προσέγγιση λύσης προβλημάτων στην τάξη.

Στα σχολεία, την έρευνα δράσης μπορεί να την αναλάβει ένας μεμονωμένος εκπαιδευτικός, σαν λειτουργός και ταυτόχρονα ερευνητής, με σκοπό να βελτιώσει τη διδασκαλία και την πραγματικότητα της τάξης του. Μπορεί να εφαρμοστεί επίσης από μια ομάδα εκπαιδευτικών που εργάζονται από κοινού σε ένα σχολείο, σε συνεργασία ή μη με εξωτερικό ερευνητή, που θα στοχεύουν στην έρευνα ενός τομέα της σχολικής πραγματικότητας που θέλουν να βελτιώσουν. Μπορεί επίσης ομάδα εκπαιδευτικών, συμβούλων, εξωτερικών ερευνητών, πανεπιστημιακών να συνεργαστούν παράλληλα με σκοπό την έρευνα μιας σχολικής πραγματικότητας σε ένα εύρος σχολικών μονάδων. Αυτή η συνεργατική έρευνα δράσης δίνει τη δυνατότητα να εξαχθούν πιο έγκυρα αποτελέσματα αν ξεπεραστούν οι ανταγωνισμοί μεταξύ ερευνητών και εκπαιδευτικών και υπάρξει ισότιμη συνεργασία. Ο εκπαιδευτικός που από μόνος του ερευνά το έργο του στο πλαίσιο της τάξης ή του σχολείου δεν αποτελεί σύγχρονη πρόταση για την έρευνα δράσης. Έτσι, ενθαρρύνονται οι συνεργατικές έρευνες μεταξύ φορέων, που ενδιαφέρονται άμεσα

---

<sup>12</sup>Cohen & Manion (2007), σελ.262.

για τη βελτίωση μιας κοινωνικής-εκπαιδευτικής κατάστασης μέσα στην οποία ζουν και εργάζονται τα μέλη τους

## **1.5 ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνα δράσης και η μεθοδολογία της εμφανίζονται ίδια στο μεγαλύτερο ποσοστό σε όλες τις περιπτώσεις της εφαρμογής της στα κοινωνικά περιβάλλοντα. Η αμεσότητα, ο εμπειρικός της χαρακτήρας, η συνεργατικότητα, η συμμετοχικότητα, ο αυτο-αξιολογικός και κυκλικός της χαρακτήρας μέσα από μια βήμα προς βήμα προσέγγιση και διερεύνηση της σχολικής πραγματικότητας, και η χρήση ποικιλίας ερευνητικών εργαλείων όπως ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, ημερολόγια κλπ. χαρακτηρίζουν τη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνα δράσης. και κατοχυρώνουν επιστημονικά τα αποτελέσματά της.

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της έρευνα δράσης, που τη διαχωρίζει από την παραδοσιακή έρευνα είναι ότι τα ευρήματα εφαρμόζονται αμέσως στη σχολική πραγματικότητα, κυρίως όταν η έρευνα περιορίζεται σε σχολικές μονάδες ή τάξεις και πραγματοποιείται από τους εκπαιδευτικούς σε μικρής εμβέλειας θέματα τοπικού ενδιαφέροντος.

Ο συνεργατικός χαρακτήρας της έρευνα δράσης, φέρνει τους εκπαιδευτικούς σε αλληλεπίδραση αφού σαν ομάδα έχουν κοινά προβλήματα, σκέψεις, ανησυχίες και τους παρακινεί να δραστηριοποιηθούν ομαδικά στη βελτίωση της σχολικής και διδακτικής πραγματικότητας. Επίσης η ευελιξία, η προσαρμοστικότητά της και ο εμπειρικός της χαρακτήρας (βασίζεται στην παρατήρηση και σε δεδομένα συμπεριφοράς) είναι στοιχεία που χαρακτηρίζουν την έρευνα δράσης.

Τέλος θα πρέπει να κάνουμε σαφή τον ανατρεπτικό χαρακτήρα της έρευνας δράσης. σε δομημένες σχολικές πραγματικότητες, διότι θέτει σε αμφισβήτηση αυτό που θεωρείται κοινωνικά δεδομένο και φυσιολογικό με αποτέλεσμα κάποιοι εκπαιδευτικοί να γίνονται πολέμοι της στο βαθμό που η υλοποίησή της ανατρέπει δεδομένα, διαδικασίες, στάσεις κ.τ.λ.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup>Cohen & Manion (2007).

## **1.6 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ-ΣΤΑΔΙΑ-ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ Η ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.**

Η έρευνα δράσης στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, αναπτύσσεται σε τέσσερα βασικά στάδια<sup>14</sup>: το στάδιο του εντοπισμού της ερευνητικής αφετηρίας, το στάδιο της αποσαφήνισης της κατάστασης, το στάδιο της ανάπτυξης και εφαρμογής των στρατηγικών δράσης, και το στάδιο της δημοσιοποίησης της γνώσης που έχει παραχθεί κατά τη διάρκεια και στο τέλος της έρευνας. Σε κάθε ένα από τα παραπάνω στάδια, ο εκπαιδευτικός έχει να επιλέξει από ένα οπλοστάσιο επιστημονικών εργαλείων τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει στα στάδια της ερευνητικής του διαδικασίας.

### **1.6.1 ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΑΦΕΤΗΡΙΑΣ.**

Για να ξεκινήσουμε την έρευνα δράσης, θα πρέπει να εντοπίσουμε ένα θέμα που μας ενδιαφέρει-μας απασχολεί επιστημονικά μέσα στη σχολική πραγματικότητα. Όμως καθημερινά συμβαίνουν διάφορα περιστατικά τα οποία όταν απομακρυνόμαστε από την εργασία μας τα ξεχνούμε ή κατά την παρουσίασή τους στη σχολική ζωή δεν τα εντοπίζουμε. Δύο από τα βασικά εργαλεία που θα μας βοηθήσουν να εντοπίσουμε και να καταγράψουμε τη σχολική ζωή είναι το ημερολόγιο και το υπόμνημα στα οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να σημειώνει τις καθημερινές εμπειρίες του και το τι του έκανε εντύπωση στη σχολική καθημερινότητα. Το ημερολόγιο είναι χρήσιμο εργαλείο σε όλα τα στάδια της έρευνας διότι βοηθάει στην καταγραφή συμβάντων-λεπτομερειών οι οποίες σε ένα μετέπειτα χρονικό σημείο μπορούν να μελετηθούν και να ερμηνευτούν. Το ημερολόγιο θα πρέπει απαραίτητα να αναφέρει την ημερομηνία-χρόνο του συμβάντος, πληροφορίες για τις συνθήκες που έγινε το συμβάν και να καθορίζεται σε αυτό η περιγραφή και η ερμηνεία του συμβάντος.

Είδη ημερολογιακών εγγραφών είναι τα υπομνήματα (στα οποία ο ερευνητής γράφει τις εμπειρίες μιας συγκεκριμένης χρονικής στιγμής), ο αναστοχασμός σε βάθος (που δε στέκεται στο να περιγράφει συμβάντα και χρονικά σημεία αλλά σε αυτόν ο ερευνητής σχολιάζει περιγράφει με βάση ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, έτσι

---

<sup>14</sup>Bell, J. (1993).

απελευθερώνεται η σιωπηρή γνώση του εκπαιδευτικού ερευνητή που έχει άμεση επαφή και σε μεγάλο χρονικό διάστημα με την ομάδα που ερευνά).

Μέσα λοιπόν από την ημερολογιακή καταγραφή ο εκπαιδευτικός αποφασίζει για το θέμα που σκοπεύει να μελετήσει επικεντρώνεται σε αυτό και δομεί την αφετηρία έρευνάς του. Η αφετηρίες του συνήθως ξεκινούν με ασυμφωνίες μεταξύ σχεδίων και προσδοκιών από τη μια πλευρά και σχολικής πραγματικότητας από την άλλη, με ασυμφωνίες μεταξύ της υπάρχουσας κατάστασης που βιώνει-παρατηρεί και του συστήματος αξιών που γενικά επικρατεί, τέλος με ασυμφωνίες όσο αφορά τους τρόπους που βλέπουν την ίδια κατάσταση οι συνάδελφοί του.

Όλες αυτές οι ασυμφωνίες-συγκρούσεις γίνονται αφετηρία σκέψης για την επιστημονική διερεύνηση της κατάστασης. Ο εκπαιδευτικός ερευνητής οφείλει να διαμορφώσει περισσότερες από μία αφετηρίες, να εκτιμήσει τις σπουδαιότερες που θα επηρεάσουν τη σχολική πρακτική και να κάνει ευρύτερη διερεύνηση πριν επικεντρωθεί στο θέμα του. Εργαλείο στην επιλογή αφετηριών θα μπορούσε να είναι ο ατομικός καταγισμός ιδεών.

### **1.6.2 ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ, ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.**

Η αφετηρία που επέλεξε ο εκπαιδευτικός ερευνητής αποτελεί την πρώτη επαφή με το θέμα που θα ξεκινήσει να μελετήσει. Για την αποσαφήνιση του θέματος ο εκπαιδευτικός μέσα από την τεχνική της αναλυτικής συζήτησης με ομάδα συναδέλφων εκπαιδευτικών και με την ανταλλαγή απόψεων θα κατανοήσει το θέμα ο ίδιος και οι συνάδελφοί του και θα εμβαθύνουν στο πρόβλημα. Βέβαια η αναλυτική συζήτηση θα οργανωθεί από μέρος του εκπαιδευτικού και πρώτος αυτός θα ευνοηθεί με την ανταλλαγή απόψεων ενώ παράλληλα θα πληροφορήσει τους συναδέλφους του για τις προθέσεις του να εφαρμόσει την έρευνα δράσης για τη βελτίωση της κατάστασης που αναλύθηκε.

Αν ο εκπαιδευτικός δεν έχει συναδέλφους με τους οποίους θα μπορούσε να συνεργαστεί θα πρέπει να απευθυνθεί σε έναν «κριτικό φίλο» που να κατανοεί την κατάσταση την οποία ερευνά ο εκπαιδευτικός και να μπορεί να απαντά στις ερωτήσεις του με ειλικρίνεια και με βάση τις εμπειρίες του από τη σχολική και ίσως την ερευνητική πράξη.

Στην συνέχεια ο εκπαιδευτικός θα ξεκινήσει με τη συλλογή δεδομένων που θα τον βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση της κατάστασης και στην τελική επιλογή της

δράσης. Η έρευνά του βασίζεται περισσότερο σε εμπειρικά δεδομένα που συνήθως δεν υπάρχει η δυνατότητα να επαναληφθούν ξανά και ξανά ώστε να κατανοηθούν. Η πρώτη δε εντύπωση και τα πρώτα στοιχεία είναι πιθανόν να μας οδηγήσουν σε λανθασμένα συμπεράσματα και δράσεις. Θα πρέπει λοιπόν ο εκπαιδευτικός ερευνητής να ανατρέξει σε εργαλεία συλλογής δεδομένων με ερευνητικό κύρος όπως είναι η συνέντευξη, η τριγωνοποίηση των απόψεων, η παρατήρηση, ο φάκελος (portfolio) των μαθητών, τα γραπτά διαγωνίσματα των μαθητών, η μαγνητοφώνηση, η βιντεοσκόπηση, το ερωτηματολόγιο, το ημερολόγιο-και τα υπομνήματα που έχει καταγράψει τα περιστατικά, και να επανατοποθετήσει ερμηνείες, απόψεις ενεργοποιώντας την σιωπηρή του γνώση.

Τα δεδομένα τα οποία θα συλλέξει ο εκπαιδευτικός με τα παραπάνω μέσα θα τα εξετάσει προσεκτικά, θα κάνει μια ομαδοποίηση και επιλογή από αυτά, θα τα παρουσιάσει με συνοπτική μορφή (περιλήψεις, κωδικοποιήσεις, ποσοτικοποιήσεις κ.τ.λ.), θα τα ερμηνεύσει και θα προβεί στην κριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων ώστε να μην αντικρούονται τα συμπεράσματά του από στοιχεία της έρευνας που παρουσιάζει.

Η συγκέντρωση πρόσθετων πληροφοριών μέσα από την κατάσταση που ερευνά, η συγκέντρωση απόψεων από παρόμοιες καταστάσεις, η πειραματική εισαγωγή αλλαγών σε υπάρχουσες καταστάσεις, η επισκόπηση της βιβλιογραφίας που αφορά την κατάσταση που μελετάει, η ανάλυση και σύνθεση της σιωπηρής του γνώσης και τα συμπεράσματά του από τα στοιχεία που έχει συλλέξει θα οδηγήσουν στην αποσαφήνιση της κατάστασης και στην απόφαση για ανάληψη δράσης.

### **1.6.3 ΤΟ ΣΤΑΔΙΟ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΔΡΑΣΗΣ.**

Η διαδικασία της ανάλυσης και της συλλογής στοιχείων καταλαμβάνει μεγάλο χρονικό διάστημα στην ερευνητική διαδικασία και δεν θα πρέπει να είναι εις βάρος του δεύτερου στόχου της ερευνητικής μεθόδου που περιγράφουμε δηλαδή του τομέα της δράσης. Όταν η συλλογή περειαίρω στοιχείων δεν έχει να προσφέρει κάτι παραπάνω στην έρευνα του εκπαιδευτικού τότε είναι η ώρα να ξεκινήσει το δεύτερο μέρος της έρευνάς του, τη δράση.

Η κατανόηση του προβλήματος και η αξιοπιστία των στοιχείων που έχουν συγκεντρωθεί καθώς και η ανάλογη βιβλιογραφία που αναφέρεται στο θέμα που

ερευνά ο εκπαιδευτικός ερευνητής , θα βοηθήσουν ώστε να ξεκινήσει τη δράση για την αλλαγή της κατάστασης που έχει εντοπίσει.

Ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει μόνο να αναπτύξει στρατηγικές δράσης αλλά να βρει τρόπους να παρακολουθήσει τις συνέπειες της δράσης και να καταγράψει τα αποτελέσματά τους, που μπορεί να μην οδηγούν πάντα σε βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης που ερευνήθηκε ή να μην είναι τόσο θεαματικές οι αλλαγές όσο ήλπιζε.

Οι στρατηγικές δράσης είναι ενέργειες που σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός και τις εφαρμόζει ελπίζοντας στη βελτίωση της κατάστασης που μελέτησε. Οι στρατηγικές δράσης θεωρούνται επιτυχείς αν τα αποτελέσματά τους είναι αναμενόμενα με βάση τους στόχους που έθεσε ο εκπαιδευτικός και δεν έχουν αρνητικές συνέπειες. Οι στρατηγικές δράσης συνδέονται πάντα με τη θεωρία και τα δεδομένα του ερευνητή και δεν έχουν χαρακτήρα δογματικό. Αφορούν συγκεκριμένο πρόβλημα και συγκεκριμένο τόπο και χρόνο. Πολλές φορές όταν αυτές δε φέρνουν τα επιθυμητά αποτελέσματα οδηγούν στον επαναπροσδιορισμό της έρευνας ολόκληρης και δίνουν ένα κυκλικό ερευνητικό χαρακτήρα στην έρευνα δράσης.. Επίσης πολλές φορές τα αποτελέσματα της δράσης δεν οδηγούν σε άμεση και φανερή βελτίωση και οι αλλαγές φαίνονται μακροπρόθεσμα ενώ στην αρχή της εφαρμογής της δράσης ο εκπαιδευτικός απλά έχει κάποιες θετικές ενδείξεις που θα τον οδηγήσουν σε σχεδιασμό επιμέρους δράσεων.

#### **1.6.4 ΔΗΜΟΣΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.**

Η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας δράσης είναι το τελικό στάδιο της έρευνας και έχει σπουδαία αξία για την εκπαιδευτική κοινότητα, διότι θα βοηθήσει την εκπαιδευτική κοινότητα και τους ενδιαφερόμενους με την έρευνα εκπαιδευτικούς να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και τις εμπειρίες τους, να προφυλάξουν την παραχθείσα γνώση από τη λήθη, να αναβαθμίζουν το επάγγελμά τους, να καταδείξουν την επαγγελματική τους υπευθυνότητα, να βελτιώσουν την ποιότητα του προβληματισμού των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρακτική, να ενισχύσουν την επαγγελματική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και να βελτιώσουν τη φήμη τους

Η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας δράσης των εκπαιδευτικών αλλά και οποιασδήποτε άλλης ερευνητικής πρωτοβουλίας που πηγάζει από τους εκπαιδευτικούς της πράξης είναι πολύ σημαντική και για έναν ακόμα λόγο:

στην εκπαιδευτική πρακτική ιδέες και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις δοκιμασμένες από μαχόμενους εκπαιδευτικούς δεν δημοσιοποιούνται και δε μεταδίδονται για να εφαρμοστούν από όλη την εκπαιδευτική κοινότητα με αποτέλεσμα σπουδαία και πρακτικά επιτεύγματα των εκπαιδευτικών να απομονώνονται και να χάνονται.

Ο εκπαιδευτικός τώρα ή η ομάδα των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποφασίσουν για το πώς θα γίνει η δημοσίευση των αποτελεσμάτων τους, που θα απευθυνθούν, με ποιο τρόπο θα τα δημοσιοποιήσουν, σε ποιο μέσο, τι θα συμπεριλάβουν σε αυτές κ.τ.λ.

Πιθανές ομάδες παρουσίασης των αποτελεσμάτων της έρευνας μπορεί να είναι οι συνάδελφοι του σχολείου του, οι διδάσκοντες το συγκεκριμένο μάθημα, οι επιμορφούμενοι στη συγκεκριμένη ενότητα της έρευνας, οι μαθητές, οι γονείς, οι διευθυντές και οι σχολικοί σύμβουλοι της περιφέρειας, οι αξιολογητές του μαθήματος, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η τοπική κοινωνία κ.ά..

Πιθανές μέθοδοι δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων μπορεί να είναι η προφορική παρουσίαση και συζήτηση σεμιναριακού τύπου, η παρουσίαση με γραφικές παραστάσεις και διαγράμματα, η παρουσίαση με οπτικοακουστικά μέσα, οι γραπτές εκθέσεις, η παρουσίαση και εφαρμογή των αποτελεσμάτων στην πράξη κ.ά..<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Bell, J. (1993).

## **2. ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, αναφέρομαι στη θεωρία των μοντέλων διδασκαλίας. Αρχικά στο μοντέλο διδασκαλίας που θέλαμε να αλλάξουμε, δηλαδή το δασκαλοκεντρικό μοντέλο. Είναι η παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας, που τον κεντρικό ρόλο μέσα στην τάξη τον έχει ο ίδιος ο δάσκαλος. Στη συνέχεια, αναφέρομαι στη βιωματική διδασκαλία, δηλαδή στιγμές της καθημερινής ζωής που εντάσσονται στην διδακτική διαδικασία. Τέλος, ακολουθεί η θεωρία του ομαδοσυνεργατικού μοντέλου διδασκαλίας, το οποίο ήταν και το επιθυμητό αποτέλεσμα της ομάδας μου.

### **2.1 ΔΑΣΚΑΛΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

Η δασκαλοκεντρική μέθοδος είναι η παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας<sup>16</sup>, όπου ο δάσκαλος είναι αυτός που οργανώνει, τοποθετεί τους μαθητές μετωπικά ως προς τη διάταξη και τη στάση αλλά και ως προς τη διδακτική αλληλεπίδραση, η οποία περιορίζεται ανάμεσα στο δάσκαλο και στους μαθητές. Βασική επιδίωξη είναι η μετάδοση γνώσεων, με παθητική παρακολούθηση, αντιγραφή, απαντήσεις σε κλειστές ερωτήσεις και επεξεργασία ασκήσεων κυρίως από το βιβλίο ατομικά. Τα χαρακτηριστικά του ρόλου του δασκάλου είναι: να κυριαρχεί στην τάξη, να καθορίζει τον τρόπο μάθησης των παιδιών, να τα χειραγωγεί βήμα-βήμα κατά τη διαδικασία της μάθησης, να τους προσφέρει έτοιμες γνώσεις να τα αξιολογεί με κριτήριο το τι και πόσες γνώσεις απέκτησαν. Όλα τα παραπάνω, σπάνια μπορούν να δημιουργήσουν το αίσθημα στους μαθητές ότι ανήκουν σε μία κοινότητα, σε μία πραγματική ομάδα, που συνεργάζεται για την επίτευξη κοινών στόχων. Αντίθετα παροτρύνονται σε χαρακτηριστικά ρόλων που είναι: να προσέχουν, να ακούν και να μαθαίνουν ότι τους προσφέρεται, να απομνημονεύουν και να συσσωρεύουν γνώσεις συχνά αποκομμένες από τη ζωή τους, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, και να παρεμποδίζεται η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Συμπερασματικά, στη μέθοδο αυτή, που κυριαρχεί στην ελληνική πραγματικότητα, συναντούμε τα εξής μειονεκτήματα:

---

<sup>16</sup>Χρυσοφίδης, Κ. (1994).



1. Ο δάσκαλος το κέντρο η πρωτοβουλία του μαθητή λογαριάζεται ως αντίδραση.
2. Η επικοινωνία δασκάλων μαθητών είναι μονόδρομη, ο δάσκαλος εκπέμπει και ο μαθητής αποδέχεται.
3. Η διδασκαλία είναι ομοιόμορφη, απευθύνεται σε όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο.
4. Η ώθηση για επίδοση και μάθηση είναι ετερόνομη και πειθαναγκαστική.
5. Απουσιάζει η ανατροφοδότηση. Οι απαντήσεις από κάποιους δε σημαίνει κατανόηση από όλους.

Είναι φανερό, ότι χρειάζεται νέο κλίμα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, που δεν μπορεί να το προσφέρει κανενός είδους μεταρρύθμιση, είτε εσωτερική είτε εξωτερική. Χρειάζεται νέα αντίληψη γύρω από τη μάθηση και το ρόλο του σχολείου. Το σχολείο αποτελεί ζωντανό τμήμα της κοινωνίας, και μόνο μέσα σ' αυτή μπορεί να πετύχει την ολοκλήρωσή του.

Το σχολικό μας σύστημα, στιγματισμένο από την άκρατη νοησιарχία του παρελθόντος, δεν μπορεί να ξεφύγει από τα αδιέξοδα του, με αποτέλεσμα οι οποιοσδήποτε βελτιωτικές παρεμβάσεις να προκαλούν μόνο ανεπαίσθητες αλλαγές, εφόσον δεν στοχεύουν στην πηγή του κακού. Η παθητική στάση του μαθητή, που τόσο καλλιεργήθηκε στις ελληνικές σχολικές τάξεις, συνεχίζει να χαρακτηρίζει και το σημερινό σχολείο, μεταβάλλοντας το μαθητή σε παθητικό δέκτη ξένων επιθυμιών και πορισμάτων, ενώ ο δάσκαλος υποδύεται το ρόλο ενός μεσολαβητή, που καλείται να μεταβιβάσει τα αγαθά των γνώσεων στους μαθητές. Ταυτόχρονα, οι δραστηριότητες ολοκληρώνονται μέσα σε ένα κλίμα απομόνωσης και ατομικής προσπάθειας, στα πλαίσια ενός ανταγωνιστικού πνεύματος προβολής και καταξίωσης.

Οι μαθητές οδηγούνται στην αποξένωση, αντιμετωπίζοντας το σχολείο χωρίς κανένα συναισθηματικό δεσμό, χωρίς καμιά διάθεση συνεργασίας, πράγμα που καθιστά το έργο του εκπαιδευτικού ακόμα πιο δύσκολο. Ο εκπαιδευτικός κάτω από αυτές τις συνθήκες εμποδίζεται να ανοιχτεί σε νέες ιδέες και μεθόδους, ακολουθώντας την «πεπατημένη», που εκφράζεται με τη μέθοδο της διάλεξης, της παράδοσης, της λογοκοπίας. Μια τέτοια εκπαίδευση, απέχει πολύ απ' αυτό που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε Βιωματική- Επικοινωνιακή διδασκαλία.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Χρυσοφίδης, Κ. (1994).

### 2.1.1 ΑΠΟ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟΚΕΝΤΡΙΚΟ ΣΤΟ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Σύμφωνα με τον Humbert, η παραδοσιακή παιδαγωγική όριζε την αγωγή ως την εκούσια «ενέργεια που ασκείται από ενήλικους πάνω στους νέους, για να τον οδηγήσουν στην κατάσταση των ενηλίκων». Ο ορισμός αυτός εκφράζει με χαρακτηριστικό τρόπο τη γενική αντίληψη της παλιάς παιδαγωγικής που, τόσο στο θεωρητικό όσο και στον πρακτικό τομέα, επικέντρωνε την προσοχή της στο ρόλο του ενηλίκου και παρέβλεπε τον παιδαγωγικό ρόλο της ομάδας των συνομηλίκων<sup>18</sup>.

Για τον λόγο αυτό, οι παλιές παιδαγωγικές μελέτες αναφέρονται με κάθε λεπτομέρεια στην προσωπικότητα του δασκάλου και στη δυαδική σχέση δασκάλου-μαθητή, ενώ σχεδόν αγνοούν τις διαμαθητικές σχέσεις ή τις αντιμετωπίζουν ως παρακαλυτικές δραστηριότητες για το έργο του δασκάλου.

Αντίθετα, η σύγχρονη επιστημονική παιδαγωγική αναγνωρίζει το δυναμικό ρόλο της μαθητικής ομάδας και προσπαθεί μέσω αυτής να μεγιστοποιήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα του σχολείου. Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας το σύγχρονο σχολείο οργανώνει κατά τέτοιο τρόπο το μαθητικό δυναμικό και το διδακτικό υλικό, ώστε να είναι δυνατή, παράλληλα με την ομαδική κοινή διδασκαλία και τις ατομικές εργασίες, ή κατά ομάδες προετοιμασία και επεξεργασία του διδακτικού αντικειμένου.

Η στροφή αυτή προς την κατά ομάδες σχολική εργασία συντελέστηκε για πολλούς λόγους, οι κυριότεροι από τους οποίους είναι<sup>19</sup>:

1. η παρατήρηση που έκαναν ψυχοπαιδαγωγοί ότι τα παιδιά της σχολικής ηλικίας έχουν την έμφυτη τάση να σχηματίζουν οργανωμένες ομάδες, για να ικανοποιούν την ανάγκη τους για δράση και εξερεύνηση του φυσικοκοινωνικού περιβάλλοντος. Στα πλαίσια της ομαδικής δράσης, τα παιδιά παράγουν και χρησιμοποιούν αντικείμενα, διαλευκάνουν καταστάσεις και τελειοποιούν τεχνικές, για να επιτύχουν τους κοινούς τους στόχους.
2. η ψυχολογική άποψη ότι στη διαδικασία της εσωτερίκευσης των κοινωνικών ρόλων και της ανάπτυξης της αυτοαντίληψης του παιδιού συμβάλλουν με τις αντιδράσεις τους αποφασιστικά και τα μέλη της ομάδας των συνομηλίκων, εκτός

---

<sup>18</sup> Χρυσοφίδης, Κ. (1994).

<sup>19</sup> Χρυσοφίδης, Κ. (1994).

βέβαια από τους ενηλίκους που με τις αξιολογικές τους παρατηρήσεις διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο.

3. η καθιέρωση της παιδοκεντρικής αγωγής, η οποία τονίζει την αξία των αρχών της αυτενέργειας και της διερεύνησης στη διδακτική πράξη. Οι αρχές αυτές υλοποιούνται αποτελεσματικότερα μέσα στα πλαίσια της μικρής ομάδας, όπου μέσα από την συνεργασία, την αλληλοσυμπλήρωση και την αντιπαράθεση, η ομάδα αναζητά λύσεις στα προβλήματα που μελετά. Η οργάνωση της τάξης σε ομάδες, δεν προσφέρει μόνο άριστες συνθήκες υλοποίησης των αρχών της παιδοκεντρικής αγωγής, αλλά ταυτόχρονα προφυλάσσει και το σχολείο από τον κίνδυνο να αντικαταστήσει την αυθεντικότητα του δασκάλου με την αυθεντικότητα των μεμονωμένων μαθητών, γεγονός που θα διαιώνιζε το μονόπλευρο και ατομοκεντρικό χαρακτήρα της αγωγής. Με τη συνεργατική οργάνωση η διαδικασία της μάθησης αποκτά συλλογικό χαρακτήρα και το «εγώ» του κάθε μαθητή εντάσσεται μέσα στο «εμείς» της ομάδας.

4. η έμφαση που δόθηκε από πολλούς παιδαγωγούς στους κοινωνικούς στόχους της σχολικής αγωγής. Το σχολείο, έχει χρέος να βοηθήσει το αναπτυσσόμενο άτομο να ενταχθεί ομαλά στη δημοκρατική κοινωνία ως ενεργό και χρήσιμο μέλος της. Γι' αυτό, πρέπει από τη σχολική ηλικία να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία μετατροπής της σχολικής τάξης από αναγκαστική συνάθροιση ατόμων σε ένα δημοκρατικά οργανωμένο σύνολο, που έχει και τη θέληση και την ικανότητα για δημιουργική συνεργατική δράση. Σύμφωνα με τον Piaget, αυτό επιτυγχάνεται μόνο μέσα στο πλαίσιο της αυτοδιοίκησης που εξασφαλίζει η συνεργατική οργάνωση και όχι μέσα στο πλαίσιο του παραδοσιακού σχολείου, όπου κυριαρχεί ο καταναγκασμός του δασκάλου και η ομοφωνία της υποταγής. Έτσι το σχολικό έργο αποκτά σαφή πολιτική διάσταση. Αν δεν δεχτούμε τη διαδεδομένη αντίληψη ότι ο Έλληνας στερείται της διάθεσης για συνεργασία, τότε η εφαρμογή της συνεργατικής οργάνωσης της τάξης στα ελληνικά σχολεία αποκτά ιδιαίτερη σπουδαιότητα.

5. η διαπίστωση ότι η συνεργατική οργάνωση προάγει, εκτός από την κοινωνική μάθηση, και τη σχολική μάθηση. Διερευνήσεις τέτοιου είδους έδωσαν παλαιότερες έρευνες, οι οποίες είχαν διαπιστώσει ότι μικροομάδες παρουσιάζουν αυξημένη παραγωγή. Αξιομνημόνευτες είναι οι πειραματικές έρευνες του Kurt Lewin, που πρέσβευε ότι μέσω της κοινωνικής ψυχολογίας μπορούν να λυθούν τα προβλήματα της μεταπολεμικής κοινωνίας.

## 2.2 ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

### ΟΡΙΣΜΟΣ

Ο όρος Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία, εμπεριέχει δυο επιμέρους όρους, το βίωμα και την επικοινωνία. Η βιωματική διδασκαλία εμπεριέχει ένα πλέγμα από διδακτικές διαδικασίες που έχουν αφορμή βιωματικές καταστάσεις. Είναι δηλαδή προβλήματα, απορίες και ανάγκες του παιδιού της καθημερινή ζωής καθώς επίσης εμπειρίες και ανησυχίες που δημιουργούνται από τον κοινωνικό περίγυρο που το παιδί ζει και επηρεάζεται. Οι διαδικασίες αυτές σκοπό έχουν να εισάγουν το μαθητή στον κόσμο της γνώσης και με σημείο αναφοράς τα παραπάνω βιώματα του παιδιού. Η υλοποίηση των διαδικασιών γίνεται στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής σχέσης ανάμεσα στα μέλη της διδακτικής ομάδας (εκπαιδευτικοί-μαθητές). Μια σχέση που τη χαρακτηρίζει η ισότιμη ανταλλαγή απόψεων, που βοηθάει την ομάδα να διαμορφώσει μια τελική άποψη και να προβεί στη λήψη κάποιων αποφάσεων σχετικών με το μάθημα (οργάνωση-σχεδιασμός-διεξαγωγή-αξιολόγηση).<sup>20</sup> Ο όρος βιωματική μάθηση αναφέρεται σε έναν εναλλακτικό τρόπο μάθησης, ο οποίος φέρνει το μαθητή σε άμεση επαφή με το αντικείμενο το οποίο χρειάζεται να γνωρίσει και τον βοηθά να επεξεργαστεί αυτήν την εμπειρία. Συνήθως δε χρησιμοποιείται συγκεκριμένη διδακτική ύλη, ούτε απαραίτητα βιβλία, γιατί εκπαιδευτικοί και μαθητές συμμετέχουν ενεργητικά σε καινοτόμες δραστηριότητες και στη συνέχεια τις αναστοχάζονται με στόχο τον εμπλουτισμό των γνώσεών τους την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, τη διαμόρφωση ηθικών αξιών.

Η βιωματική μάθηση αντιμετωπίζει το μαθητή ως ενεργό ερευνητή, ως συνερευνητή των συνομηλίκων και των δασκάλων του, ως δημιουργό και όχι ως καταναλωτή μιας προαποφασισμένης και ετοιμοπαράδοτης γνώσης. Ακόμη αντιμετωπίζει το παιδί ως ένα πρόσωπο που έχει ίδιους γνωστικούς συναισθηματικούς και αξιακούς χαρακτήρες. Εμπεριέχει ένα συνδυασμό του προϊόντος της μάθησης με τη διαδικασία. Η υλοποίηση του προγράμματος πραγματοποιείται με τη συμμετοχή δημιουργικών εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι ερευνητές της εκπαιδευτικής πράξης τους, και προσπαθούν να δημιουργούν μαθησιακές ευκαιρίες με καινοτόμες προσεγγίσεις. Δεν είναι δέσμιοι του αναλυτικού προγράμματος, αλλά στοχαστικοί και κριτικοί των στόχων, των μέσων και των

---

<sup>20</sup> Χρυσοφίδης, Κ. (1994).

αποτελεσμάτων της πράξης τους. Χειραφετημένοι, με στοχασμό και με όνειρο, από τη δουλειά των ασφυκτικών αναλυτικών προγραμμάτων, με συνεχή επιμόρφωση που βασίζεται στην ισότιμη συνεργασία των εμπλεκομένων προσώπων. Φιλοσοφικά αξιώματα που στηρίζεται η βιωματική μάθηση είναι:

- Ο ανθρωπισμός, ο μαθητής γίνεται επίκεντρο της διαδικασίας
- Η ανάληψη ευθύνης, η εκπαίδευση εργαλείο επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων
- Η απελευθέρωση του ατόμου από περιοριστικές αντιλήψεις<sup>21</sup>

Βιώματα και βιωματικές καταστάσεις των παιδιών αποτελούν, σύμφωνα με τη βιωματική διδασκαλία, την αφετηρία της διδακτικής τάξης. Ο μαθητής ως άτομο ή συλλογικά ως ομάδα μεταφέρει στην τάξη τα ενδιαφέροντα της καθημερινής ζωής και τα καταθέτει, στα πλαίσια συζητήσεων, ως αντικείμενο αναζήτησης, διερεύνησης και διδακτικής δράσης.

Ο ρόλος του σχολείου συνοψίζεται στην προσπάθεια να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να αντιμετωπίζουν με επιτυχία προβλήματα της ζωής που εμφανίζονται στο παρόν και άλλα που ενδέχεται να εμφανιστούν στο μέλλον. Ο ρόλος αυτός επιβάλλει μια ιδιαίτερη ενασχόληση, στην προσπάθεια ανάλυσης και διερεύνησης βιωματικών καταστάσεων, όπως αυτές κατατίθενται από την πλευρά των μαθητών. Έτσι λοιπόν ο σχεδιασμός διδακτικών δραστηριοτήτων, που θα αναλαμβάνουν τα καταστήσουν τα βιώματα αντικείμενο αναζήτησης και διδακτικής δράσης, πρέπει να είναι βασική επιδίωξη του σχολείου.

Η όλη προσπάθεια μπορεί να χωριστεί σε τρεις επιμέρους τομείς: ο πρώτος αφορά τους μαθητές και την προσπάθεια τους να μάθουν να μεταφέρουν τους προβληματισμούς τους στο επίκεντρο της συζήτησης. Πρόκειται για μια ασκήσιμη ικανότητα που ενδεχόμενα να εφαρμόζεται ως ένα βαθμό ήδη στο σχολείο και ιδιαίτερα στις μικρότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι ενασχολήσεις αυτού του είδους, όμως, αποτελούν κατά κύριο λόγο αυτοσκοπό και στην καλύτερη περίπτωση τρόπο γλωσσικής κυρίως κατάρτισης. Κατά τη φάση της ανάλυσης, το δυσκολότερο ίσως σημείο αναζήτησης, καταβάλλεται προσπάθεια να φανεί ποιες πτυχές του βιώματος αποτελούν τα βασικά στοιχεία αναζήτησης και σε ποιο βαθμό τα στοιχεία αυτά μπορούν να μετατραπούν σε διδακτικές δραστηριότητες, ικανές να

---

<sup>21</sup> Καμαρινού, Δ. (2000).

ανταποκριθούν στις απαιτήσεις κάποιων συγκεκριμένων προδιαγραφών, όπως αυτές καταγράφονται στα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα. Η προσπάθεια συγκερασμού των βιωματικών καταστάσεων με τις προδιαγραφές του αναλυτικού προγράμματος, οι οποίες μπορεί να κινούνται ανάμεσα σε μια χαλαρή πρόθεση, ως προς τα πλαίσια δράσης, και να φτάνουν μέχρι τη λεπτομερειακή καταγραφή κάθε επιμέρους κίνησης, αποτελεί την τρίτη φάση της διαδικασίας, που μπορεί να είναι από δύσκολη έως ανέφικτη, ανάλογα με το βαθμό δέσμευσης που προκύπτει από το αναλυτικό πρόγραμμα. Στα χέρια του εκπαιδευτικού εναπομένει να βρει δρόμους κίνησης, χωρίς ιδιαίτερες τριβές και χωρίς να αλλοιώνεται ταυτόχρονα η πρόθεσή του να κατανοήσει τις ανάγκες της ομάδας.

Η ένταξη των βιωματικών καταστάσεων στα πλαίσια της σχολικής δράσης υποκρύπτει μια σειρά από αντιλήψεις που δείχνουν εμφανώς μια ιδιαίτερη ιδεολογική αντιμετώπιση του σχολείου απέναντι σε έννοιες, όπως αυτονομία, συμμετοχή, ομαδικότητα κ.λπ. Η επιθυμία να αποτελέσουν τα βιώματα των μαθητών αντικείμενο διδακτικής επεξεργασίας αποτελεί, κατά κύριο λόγο, μια προσπάθεια ενίσχυσης ενός βασικού ζητούμενου στην εκπαίδευση, που αναφέρεται στην ατομική και κοινωνική αυτονομία. Σύμφωνα με τον Dewey, απαραίτητη προϋπόθεση για να ζήσει ο μαθητής το βίωμά του, αποτελεί η ελευθερία δράσης, εργασίας, σκέψης, οργάνωσης και έκφρασης<sup>22</sup>. Κάτι δηλαδή, που χαρακτηρίζει άτομα αυτοδιοικούμενα, αυτοοργανούμενα και αυτό-εκφραζόμενα. Όταν ένα εκπαιδευτικό σύστημα έχει στόχο τη δημιουργία αυτόνομων ατόμων, μέσα από τη βιωματική διδασκαλία, αποδεικνύει ότι η λέξη αυτονομία δεν είναι κενή περιεχομένου και ομολογεί ταυτόχρονα ότι η αυτονομία δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί απλώς και μόνο με την προσφορά κάποιων συναφών διδακτικών περιεχομένων αν οι ίδιες οι διαδικασίες προσφοράς και διαπραγμάτευσης δεν δημιουργούν συνθήκες αυτόνομης συμπεριφοράς.

Πίσω από τον όρο αυτονομία, κρύβονται έννοιες όπως αυτοκαθορισμός, χειραφέτηση κ.λπ. οι έννοιες αυτές είναι συνδεδεμένες με διδακτικές διαδικασίες που αλλάζουν τελείως την ατμόσφαιρα του παραδοσιακού σχολείου. Τα άτομα και οι ομάδες που συνθέτουν, έχουν λόγο να αποφασίζουν, να εκφράζουν απόψεις, να διαφωνούν, να ενεργούν υπεύθυνα. Η αυτονομία σύμφωνα με τον Zimmer, «θέτει ως στόχο να βοηθήσει στη χειραφέτηση του ατόμου από τον ετεροκαθορισμό και στην

---

<sup>22</sup> Χρυσοφίδης, Κ. (1994).

ενίσχυση της αλληλεγγύης, ενάντια σε όσα εμποδίζουν την έκφραση του ατόμου, θεωρώντας την απλή παροχή μιας σειράς ικανοτήτων, ως παροχή εργαλείων για τη διερεύνηση καταστάσεων που ετεροκαθορίζουν και ταυτόχρονα επιτυγχάνουν την επιρροή στις συγκεκριμένες καταστάσεις»<sup>23</sup>.

Η προσπάθεια μεταβίβασης γνώσεων και ικανοτήτων στους μαθητές από το σχολείο δεν στοχεύει τόσο στην απελευθέρωση του ατόμου όσο στην ένταξή του στην ισχύουσα κατάσταση. Για τον Zimmer ο όρος μαθησιακή ικανότητα είναι υποδεέστερος του όρου αυτονομία. Η αυτονομία υπάγεται στα συστατικά στοιχεία του σχολικού θεσμού. Ο αγώνας του σχολείου για αυτονομία συνιστά μια διαδικασία που ούτε εύκολη είναι, ούτε περιμένει κανείς την ολοκληρωτική της επίτευξη.

Σχετικά με την επιλογή βιωμάτων, υπάρχουν δυο βασικά κριτήρια για την επιλογή των βιωμάτων που θα δώσουν το έναυσμα για διδακτική δράση. Η ένταση του προβληματισμού είναι το πρώτο στοιχείο. Κατά πόσο δηλαδή, ο προβληματισμός δεν αποτελεί εκδήλωση ενός αυθορμητισμού, αλλά μια κατάσταση που προκαλεί ενδιαφέρον συνεχές και ως πρόταση επαναλαμβάνεται. Το δεύτερο στοιχείο αναφέρεται στο πόσο ο προσωπικός προβληματισμός ενός παιδιού μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον μιας μεγάλης μερίδας ατόμων της διδακτικής ομάδας. Και στις δυο περιπτώσεις οι δυσκολίες επιλογής είναι μεγάλες. Θα πρέπει να εξεταστούν όλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν τον μαθητή, ώστε να μπορεί να εκφράσει σωστά τους προβληματισμούς του, παράγοντες δηλαδή που αναφέρονται σε στοιχεία προσωπικότητας του παιδιού και του ρόλου του μέσα στην κοινωνική ομάδα. Ταυτόχρονα θα πρέπει να εξεταστούν όλες οι κοινωνιολογικές παράμετροι που επηρεάζουν τις αποφάσεις κάθε ομάδας και το ρόλο που αναλαμβάνει κάθε άτομο μέσα σ' αυτή.

Πέρα από την ένταση και την ευρύτητα των βιωμάτων, μια σειρά από βιωματικές καταστάσεις μπορούν να θεωρηθούν ως πιθανές για την πρόκληση ενδιαφέροντος στους μαθητές. Συγκεκριμένα:

1. Βιωματικές καταστάσεις που θα μπορούσαν να έχουν κάποια σημασία για το παρόν και το άμεσο μέλλον των παιδιών, όπως κοινωνικές σχέσεις, προετοιμασία για την ένταξη στην επόμενη σχολική βαθμίδα, γεγονότα ευρύτερης σημασίας κ.λπ. Η προσπάθεια του σχολείου να αγνοήσει προβληματικές καταστάσεις, επιμένοντας σε μια αρμονική εικόνα του κόσμου, θεωρείται σίγουρα λανθασμένη. Θέματα που

---

<sup>23</sup> Χρυσοφίδης, Κ. (1994).

θεωρούνται «καυτά» και συγκινούν την κοινωνία, θα πρέπει, ανάλογα με την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών, να αποτελούν αντικείμενα συζήτησης και αναζήτησης μέσα στη σχολική ζωή. Σε τελική ανάλυση το σχολείο, σε συνεργασία με την οικογένεια, είναι ο καταλληλότερος θεσμός αναζήτησης και διερεύνησης τομέων της ζωής, που φαίνονται αρκετά ακανθώδεις, ως προς τη διαπραγμάτευση τους, όπως λ.χ. σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, ναρκωτικά, θέματα ειρήνης, διαπροσωπικές σχέσεις κ.λπ.

2. Βιωματικές καταστάσεις χαρακτηριστικές του κοινωνικού περιγύρου των παιδιών, χωρίς ενδεχόμενα να αφορούν άλλες ευρύτερες κοινωνικές ομάδες, καθοριστικές, όμως, για τον κοινωνικό μικρόκοσμο της περιοχής, όπως λ.χ. Λαύριο-ανεργία, Β. Ελλάδα-μετανάστευση, Ελευσίνα-μόλυνση κ.λπ.

3. Καταστάσεις που μπορούν εύκολα να ενταχθούν στο ζητούμενο των αναλυτικών προγραμμάτων και γενικότερα να αποτελέσει αντικείμενο ενδιαφέροντος της σχολικής ζωής, όπως αυτή καθορίζεται από τις αρχές του σχολείου. Στην περίπτωση αυτή ο αυθορμητισμός της ομάδας εντάσσεται σε κάποιες σκοπιμότητες, και είναι δυνατόν να θεωρηθεί ως γνήσια βιωματική μέθοδος, εφόσον το ζητούμενο εγγίζει κάποιες βασικές πτυχές της ζωής των μαθητών.

Για να μπορέσει μια τέτοια διαδικασία να καρποφορήσει, χρειάζεται αναμφίβολα ειδική εξάσκηση της ομάδας, ώστε να είναι σε θέση να ανακοινώνει, να προτείνει, να αξιολογεί, να επιλέγει, και να έχει την απαιτούμενη διορατικότητα, αν και κατά πόσο το εξεταζόμενο αντικείμενο επιδέχεται παραπέρα ανάλυση ή είναι απροσπέλαστο ή ανάξιο λόγου. Όλες αυτές οι ιδιότητες είναι ασκήσιμες, αρκεί να εισαχθούν στο σχολείο και φυσικά να προετοιμαστούν κατάλληλα οι εκπαιδευτικοί τόσο ως προς την τεχνική όσο και ως προς τη θετική στάση τους απέναντι σε διδακτικές διαδικασίες αυτής της μορφής.

### **2.2.1 ΦΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

α. Προβληματισμός.

β. Προγραμματισμός των διδακτικών δραστηριοτήτων.

γ. Διεξαγωγή των δραστηριοτήτων.

δ. Αξιολόγηση.

Ο διαχωρισμός αυτός δεν είναι απόλυτα δεσμευτικός, γεγονός που μας επιτρέπει να σκεφτούμε ότι στοιχεία της μιας μορφής δραστηριότητας υπεισέρχονται



σε κάποια άλλη, κάτω από ορισμένες συνθήκες. Ο διαχωρισμός όμως αυτός είναι απαραίτητος για μια πιο συστηματική παρουσίαση της όλης δραστηριότητας<sup>24</sup>.

## **2.2.2 ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ -ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗ ΖΩΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Αν η βιοματική-επικοινωνιακή διδασκαλία αποτελούσε το κύριο γνώρισμα ενός εκπαιδευτικού συστήματος, θα είχε ως αποτέλεσμα μια σειρά από ανακατατάξεις και αλλαγές. Θα βρισκόμασταν μπροστά σε μια γνήσια μεταρρύθμιση που δε θα περιοριζόταν απλώς σε κάποιες μικρές δομικές μεταβολές ή αλλαγές κάποιων περιεχομένων, που δεν είναι σε θέση να δώσουν μια καθοριστική ώθηση στα σχολικά πράγματα, αλλά κυριολεκτικά μπροστά σε κάποια εκπαιδευτική κοσμογονία, όσο υπερβολική κι αν φαίνεται η άποψη αυτή. Συχνά γίνεται λόγος για εσωτερική και εξωτερική μεταρρύθμιση: Η πρώτη είναι αυτή που μπορεί να αναταράξει τα νερά του όλου συστήματος και αναφέρεται κυρίως στην αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις του Westphalen, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το 1976 είχαμε στο εκπαιδευτικό μας σύστημα εξωτερική μεταρρύθμιση, ενώ η μεταρρύθμιση του 1982 θα μπορούσε κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις να χαρακτηριστεί εσωτερική. Και οι δυο απόπειρες αλλαγής οδήγησαν σε αδιέξοδα και δεν έφτασαν στα αναμενόμενα αποτελέσματα για τρεις, σύμφωνα με τον συγγραφέα, λόγους<sup>25</sup>.

α. Η μεταρρύθμιση του 1976 είχε ως κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα τη λύση του γλωσσικού μας προβλήματος. Πολύ γρήγορα, όμως, φάνηκε ότι η απομάκρυνση των ενοχλητικών παραγόντων που προέρχονταν από τη γλώσσα δεν ήταν η μοναδική αιτία του προβλήματος. Η δυναμική που ανέμεναν οι μεταρρυθμιστές του 1976, με την καθιέρωση της ζωντανής γλώσσας δε φάνηκε να έρχεται. Έτσι επιβεβαιώθηκε άλλη μια φορά ότι η εξωτερική μεταρρύθμιση δεν είναι σε θέση να αλλάξει τα πράγματα.

β. Η μεταρρύθμιση του 1982 θα μπορούσε να χαρακτηριστεί εσωτερική. Άλλαξε τη δομή των αναλυτικών προγραμμάτων και έδωσε μια νέα ώθηση στο σχολείο. Παρόλα αυτά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρέθηκε σχεδόν στην προηγούμενη κατάσταση, χωρίς να υπάρξει η αναμενόμενη αλλαγή. Η αλλαγή των αναλυτικών

---

<sup>24</sup> Χρυσοφίδης, Κ. (1994).

<sup>25</sup> Χρυσοφίδης, Κ. (1994).

προγραμμάτων στηρίχτηκε αποκλειστικά και μόνο στην αντικατάσταση της απροσδιοριστίας των παλιών με μια μιχεβιοριστική ακριβολογία, που δεν ήταν αρκετή να αλλάξει τη δομή του μαθήματος, ώστε να φανεί έντονη η διαφορά κυρίως από την πλευρά του μαθητή. Το σύστημα παρέμεινε δασκαλοκεντρικό και βερμπαλιστικό και μάλιστα τώρα καλείται ο μαθητής να απομνημονεύσει ασύνδετα μεταξύ τους πράγματα, επειδή άλλο ήταν το πνεύμα των σχεδιαστών των σχολικών βιβλίων και άλλο των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν να τα διδάξουν χωρίς προηγούμενη ενημέρωση σε βάθος για το καινούριο. Έτσι συνεχίζουν να λειτουργούν μέσα στα γνωστά τους πλαίσια, του Ιδεαλισμού, χωρίς να αξιοποιούν πάντα τις δυνατότητες ποιοτικής διαφοράς που θα υλοποιούσαν τις προθέσεις της μεταρρύθμισης.

γ. Λείπει από το εκπαιδευτικό μας σύστημα η πνοή, η δράση και η συμμετοχή των μαθητών. Οι κάποιες απόπειρες ένταξης και των μαθητών στα σχολικά τεκταινόμενα αντιμετώπιστηκαν με επιφύλαξη, δεν ενισχύθηκαν όσο θα έπρεπε, με αποτέλεσμα ο ρόλος τους στην αλλαγή της σχολικής ζωής να μην είναι ο αναμενόμενος. Σ' αυτόν τον τομέα η παρέμβαση της Βιωματικής-Επικοινωνιακής διδασκαλίας που θέλει να αλλάξει το όλο κλίμα του σχολείου, της σχολικής ζωής, του μαθήματος, της κατάκτησης της γνώσης είναι σημαντική.<sup>26</sup>

## 2.3 ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

### 2.3.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Ενώ το μοντέλο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είχε εφαρμοσθεί παλαιότερα από διάφορους πρωτότυπους παιδαγωγούς και έχει απασχολήσει συστηματικά πολλούς θεωρητικούς και πειραματικούς παιδαγωγούς, στην πράξη σε λίγες μόνο χώρες συναντά κανείς σχολικές μονάδες, όπου εφαρμόζεται συστηματικά η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις εφαρμόζεται περιστασιακά και συνήθως για εξωδιδασκτικές δραστηριότητες. Οι κυριότερες προσπάθειες εφαρμογής της, παρουσιάζονται παρακάτω:

Σκώτος Bell (1753-1832)	Χρησιμοποίησαν συστήματα
Αγγλος Langaster (1771-1838)	αλληλοδιδασκτικής μεθόδου διδασκαλίας.

<sup>26</sup> Χρυσοφίδης, Κ. (2006).

Γ. Κλεόβουλος	Εφάρμοσε την αλληλοδιδασκτική μέθοδο στην Ελλάδα το 1819.
P. Petersen	Εκπόνησε ένα από τα πιο οργανωμένα συστήματα της συνεργατικής διδασκαλίας: Jena-Plan
Βέλγος On Decroly (1871-1932) Γάλλος R. Cousinet	Εφάρμοσαν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο Βέλγιο και στη Γαλλία.
L. Muller	Προσπάθησε να συνδυάσει την ομαδοσυνεργατική με την εξατομικευμένη διδασκαλία.
EL. Kohler	Θεωρεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ως ένα ενδιάμεσο στάδιο μεταξύ της κοινής ομαδικής διδασκαλίας, που γίνεται από τον δάσκαλο και της ατομικής εργασίας των μαθητών.
Freneit	Ισχυρίζεται ότι δεν πρέπει να γίνεται διάκριση μεταξύ θεωρητικής μάθησης και χειρωνακτικής εργασίας.
Ρώσος Makarenko	Πρεσβεύει ότι το άτομο φτάνει στην πειθαρχία μόνο μέσα στα πλαίσια της ομαδικής ζωής.
C. Fr Parker	Κατόρθωσε να μεταδώσει το πνεύμα της συνεργασίας και της δημοκρατίας στα Αμερικάνικα σχολεία της εποχής του. (19ος αιώνας)
J. Dewey (1859-1952)	Συνεχιστής του Parker ο οποίος πιστεύει ότι το σχολείο έχει χρέος να προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα να λάβει μέρος σε συμμετοχές και διερευνητικές διαδικασίες, μέσα στα πλαίσια μιας δημοκρατικά οργανωμένης τάξης.
Washburne	Winnetka-Plan (1927) Σχέδιο το οποίο

	προβλέπει ένα μέρος της διδακτικής ημέρας να διατίθεται για ατομικές εργασίες και το υπόλοιπο για ομαδικές.
M. Deutch D. Johnson R. Johnson EL. Aronson	Προσπάθεια για αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και στην εξεύρεση του καλύτερου τρόπου οργάνωσης και εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής.
Cooperative Learning Center, Πανεπιστήμιο Minnesota- International Association for the study of cooperation in Education: Αμερική, Ευρώπη, Τρίτος κόσμος	Προωθούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.
Παπαμαύρος Εξαρχόπουλος Ζομπανάκης Κλεάνθους Ράλλης Φράγκος Κοσμόπουλος Γεώργας Μασσιάλας Παπαγεωργίου Κανάκης	Στην Ελλάδα προέκριναν την ομαδοκεντρική διδασκαλία έναντι των άλλων μορφών διδασκαλίας.
Δελμούζος στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Κουντουράς στο Διδασκαλείο Θηλέων της Θεσ/κης	Εφάρμοσαν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.
Σήμερα έχουν αυξηθεί οι θεωρητικοί οπαδοί της ομαδοσυνεργατικής, αλλά εκείνοι που την εφαρμόζουν είναι πολλοί λίγοι. Αυτό οφείλεται στις εγγενείς δυσκολίες που δημιουργούνται με την εφαρμογή της, αλλά και στην έλλειψη εκπαίδευσης των δασκάλων και στην ανυπαρξία καθοδηγητικής βιβλιογραφίας. <sup>27</sup>	

<sup>27</sup> Ματσαγγούρας, Η. (1995).

Πηγή πίνακα: Ματσαγγούρας, Η (1995), *ομοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Εκδόσεις: Γρηγόρη

### 2.3.2 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί τη διδακτική έκφραση της προβληματικής του σύγχρονου σχολείου, το οποίο επιδιώκει να αναπτύξει τον ολοκληρωμένο και αυτόνομο δημοκρατικό πολίτη, που θα αισθάνεται και θα λειτουργεί ως συνυπάρχων και θα είναι ικανός, μέσα από τη δια βίου εκπαίδευση, όχι μόνο να ανταποκρίνεται δημιουργικά και με αποτελεσματικότητα στις προκλήσεις των ραγδαίων και απρόβλεπτων εξελίξεων της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και της παγκοσμιοποιούμενης οικονομίας της εποχής μας, αλλά και να δρα, ατομικά και συλλογικά, στη διαμόρφωση του "κοινωνικού γίνεσθαι" με κριτήρια τα ατομικά δικαιώματα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Θεωρητική στήριξη στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προσφέρουν τόσο η εποικοδομιστική (νέο-βυγκοτσιανή) θεωρία μάθησης, που τονίζει τις αναπτυξιακές δυνατότητες της συλλογικής δράσης, όσο και η κοινωνιολογία της γνώσης και η μετανεοτερική επιστημολογία που θεωρούν τη γνώση κοινωνική κατασκευή, προσδιοριζόμενη από τις συνθήκες του ιστορικό-πολιτισμικού πλαισίου. Οι παραπάνω λόγοι οδήγησαν στην ανάπτυξη του ομαδοσυνεργατικού κινήματος, που γίνεται ευρύτερα αποδεκτό ως αναγκαίο πλαίσιο για κάθε μορφή εναλλακτικής και καινοτόμου διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται στην υιοθέτηση των αρχών και των πρακτικών του κινήματος, από την ενεργοποίηση και αυθεντικοποίηση της μαθητικής συμμετοχής, που διαπιστώνουν ότι επιφέρει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Η οποία με τον τρόπο αυτό οδηγεί άμεσα στη βελτίωση της σχολικής μάθησης και της κοινωνικής συμπεριφοράς.<sup>28</sup>

Η ομαδοσυνεργατική προέκυψε από την ανάγκη της αντικατάστασης της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας σε μια αγωγή προσαρμοσμένη στις ατομικές ιδιαιτερότητες των μαθητών. Ανήκει στους εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, σε ένα σχολείο που είναι καλά οργανωμένο, ώστε να λειτουργεί με το μοντέλο μάθησης που θέλουμε να αποφύγουμε. Το μοντέλο αυτό ανήκει στην «εσωτερική διαφοροποίηση» όπου η παραδοσιακή τάξη διατηρείται απλά διαφοροποιείται η στρατηγική και οι μέθοδοι που εφαρμόζονται(ποικιλία, κατάλληλη επιλογή), χρήση εποπτικών μέσων

---

<sup>28</sup> Καμαρινού, Δ. (2000).

(πραγματικά αντικείμενα, εικόνες, σύμβολα) αλλαγή στην κοινωνική οργάνωση της τάξης (μικρές ομάδες, ζευγάρια, ατομικά, μετωπικά) αλλαγή στα κριτήρια αξιολόγησης, στις ασκήσεις(αριθμός, δυσκολία, διατιθέμενος χρόνος, δυνατότητα επιλογής, τρόποι λύσεις). Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες κοινές για όλα τα μαθήματα και σταθερές, με κριτήρια τη γενική νοημοσύνη ή τη γενική τους επίδοση ή κινητές με κριτήρια την ικανότητα, την κλίση ή την επίδοση στα διάφορα μαθήματα.

Είναι γεγονός ότι η ομαδική εργασία γενικώς είναι πιο ευχάριστη από την ατομική, διότι συμβαδίζει με την ανάγκη των παιδιών για δράση και ενέργεια. Τους δίνει επίσης την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν μεθόδους, αρχές και λεξιλόγιο, τα οποία έχουν διδαχθεί. Ντροπαλοί και εσωστρεφείς μαθητές, οι οποίοι έχουν αναστολές και δύσκολα εμπλέκονται στις μαθησιακές δραστηριότητες, μπορούν στα πλαίσια της ομαδικής εργασίας να συμμετέχουν ενεργητικά στα δρώμενα της τάξης. Και πάνω από όλα η ομαδική εργασία επιτρέπει από την φύση της τον έλεγχο από την ομάδα, την αλληλοβοήθεια των μελών της και την διόρθωση των λαθών σε μία χαλαρή, ευχάριστη και πλήρως υποστηρικτική ατμόσφαιρα. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι ο έλεγχος των εργασιών από τους συμμαθητές είναι μία δυνατότητα, της οποίας δυστυχώς δεν γίνεται εκτεταμένη χρήση και εκμετάλλευση στο σχολείο. Τέλος με την αλληλοβοήθεια κατά την διδασκαλία οι μαθητές οι οποίοι μαθαίνουν γρήγορα και τελειώνουν την εργασία τους πιο γρήγορα από τους άλλους βοηθούν τους πιο αργούς και τους πιο αδύνατους. Οι τελευταίοι έχουν την ευκαιρία να διορθώνουν εσφαλμένες γνώμες και απόψεις, χωρίς αυτό να έρχεται στο επίκεντρο της τάξης και να τίθεται υπό αμφισβήτηση η αυτοπεποίθηση και η αυτοεικόνα τους.

Η ομαδική εργασία ενθαρρύνει τους μαθητές σε συζητήσεις γύρω από το αντικείμενο της εργασίας, επιτρέπει σε αυτούς την αυτόνομη επεξεργασία του υλικού και γενικώς μεταθέτει την ευθύνη και την πρωτοβουλία της μάθησης από τον δάσκαλο στον μαθητή. Στα πλαίσια μάλιστα της ομαδικής εργασίας οι μαθητές έχουν την ευκαιρία και την δυνατότητα να ασκήσουν ανώτερες μορφές μάθησης και ικανότητες, π.χ. σύνθεση, ανάλυση, δημιουργικότητα κλπ. Κυρίως όμως ασκεί την ικανότητα των μαθητών για συνεργασία και επικοινωνία με τους άλλους. Επίσης τους δίνει την ευκαιρία να αλληλογνωρισθούν, να διαμορφώσουν ομαδική ταυτότητα, να ασκήσουν υπακοή απέναντι στην ομάδα -ιδιαίτερα σε περιστάσεις ανταγωνισμού- και να διαμορφώσουν και να αποδεχθούν τις αξίες της ομάδας. Όλα αυτά αποτελούν σημαντικές προϋποθέσεις για την δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης. Για

αυτούς τους λόγους η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προσφέρει μεγάλες δυνατότητες μάθησης.

Υπάρχουν ασφαλώς και περιορισμοί. Στα πλαίσια της διδασκαλίας και της μάθησης μερικά πράγματα γίνονται καλύτερα κατά μόνας. Η δημιουργικότητα π.χ. είναι κατά βάθος μία διαδικασία ατομική, η οποία απαιτεί ατομική σκέψη και στοχασμό χωρίς περισπασμούς. Αυτό ισχύει και για διάφορες άλλες μορφές μάθησης. Σε πολλές περιπτώσεις εξάλλου η ομάδα μπορεί να πάρει εσφαλμένη κατεύθυνση, όμηρη του αρχηγού της. Μερικά μέλη της π.χ. είναι δυνατόν να καταλήξουν να παίζουν απλώς έναν διακοσμητικό ρόλο. Και τέλος, όπως όλες οι μέθοδοι διδασκαλίας, καταλήγει να είναι εντελώς αναποτελεσματική, όταν χρησιμοποιείται σε ακατάλληλη περίπτωση, όταν εφαρμόζεται πολύ συχνά ή όταν παρατείνεται επί περισσότερο από τον απαιτούμενο χρόνο.

Το ιδανικό μέγεθος της ομάδας εξαρτάται από την δραστηριότητα με την οποία ασχολείται. Όσο μεγαλύτερη η ομάδα, τόσο μεγαλύτερη η αυτοπεποίθησή της σχετικά με τα ευρήματά της και τόσο μεγαλύτερη η πρόκληση στην άποψη μιας αυθεντίας, τόσο μεγαλύτερη η πιθανότητα ορθής εκτέλεσης του έργου, τόσο μεγαλύτερο το εύρος των εμπειριών στις οποίες βασίζονται τα συμπεράσματά της, τόσο λιγότερο χρόνο χρειάζεται ο δάσκαλος, προκειμένου να περάσει από όλες τις ομάδες και να τις ελέγξει, τόσο μεγαλύτερη η δυσκολία επίτευξης συναίνεσης και τόσο πιο αργή η διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Όσο μικρότερη η ομάδα, τόσο ενεργητικότερα τα μέλη της και για αυτό, τόσο λιγότερα μέλη παραμένουν αδρανή και τόσο πιο γρήγορα λαμβάνεται μία απόφαση. Η ιδεώδης ομάδα της σχολικής εργασίας αποτελείται συνήθως από δύο μέχρι πέντε μέλη. Ομάδες με περισσότερα από τέσσερα περίπου μέλη τείνουν να χρειάζονται ή να αναδεικνύουν ηγέτες. Μεγαλύτερος αριθμός μαθητών από πέντε μπορεί να διασπάσει την ενότητα της ομάδας και να δημιουργήσει υποομάδες. Ομάδες μεγαλύτερες των επτά περίπου ατόμων τείνουν να αναπτύσσουν ακαμψία και πολλά άτομα να μένουν αδρανή και να καλύπτεται η αδράνειά τους από τον μεγάλο αριθμό των μελών της ομάδας. Για αυτό στην περίπτωση των μεγάλων ομάδων πρέπει ο δάσκαλος να αναθέτει συγκεκριμένους ρόλους σε όλα τα μέλη τους.

Τα κριτήρια συγκρότησης των ομάδων ποικίλλουν και ως τέτοια μπορούν να χρησιμοποιηθούν η φιλία, οι συμπάθειες, η γειτνίαση του τόπου κατοικίας, τα κοινά ενδιαφέροντα, οι κλίσεις, το πνευματικό επίπεδο, η διδακτέα ύλη κλπ. Αφού συγκροτηθούν οι ομάδες, μπορούν να πάρουν μία τυπική οργάνωση και να ορισθούν

οι ρόλοι ύστερα από κοινή συζήτηση του δασκάλου με τα μέλη της καθεμιάς. Συνήθως στις ομάδες εργασίας της τάξης ανατίθεται σε ένα παιδί ο ρόλος του προέδρου, για να συντονίζει τις εργασίες της, και σε ένα άλλο ο ρόλος του γραμματέα της ομάδας, προκειμένου να καταγράφει και να συνοψίζει τα αποτελέσματα των εργασιών της. Οι ρόλοι αυτοί πρέπει βεβαίως να εναλλάσσονται. Στην συνέχεια ανατίθενται οι εργασίες, οι οποίες μπορεί να είναι διαφορετικές μεταξύ τους και κάθε ομάδα να παίρνει ένα ξεχωριστό θέμα. Μπορεί επίσης να υπάρχει ένα θέμα χωρισμένο σε πολλές ενότητες, οπότε κάθε ενότητα ανατίθεται σε μία ομάδα. Μία άλλη δυνατότητα είναι να ανατεθεί σε όλες τις ομάδες το ίδιο θέμα, οπότε καθεμιά θα πρέπει να το επεξεργαστεί με τον δικό της τρόπο. Πρέπει επίσης από την αρχή να προσδιορίζεται η χρονική διάρκεια της ομαδικής εργασίας.

Ο δάσκαλος δίνει σαφείς και -κατά το δυνατόν- γραπτές οδηγίες για τον τρόπο εργασίας και ορίζει τον χρόνο παράδοσης ή παρουσίασης της εργασίας. Όσον αφορά στον τρόπο εργασίας ο δάσκαλος μπορεί να διαμορφώσει κατάλληλα το χώρο της αίθουσας, να υποδείξει στα παιδιά τρόπους χρήσης της βιβλιοθήκης, των χαρτών, των Η/Υ κλπ. Επίσης πρέπει να συνηθίσει τους μαθητές να εργάζονται ήσυχα, να συζητούν χαμηλόφωνα, χωρίς να ενοχλούν και να μοιράζονται τα διάφορα εργαλεία χωρίς προστριβές. Βασικό είναι επίσης να μάθουν να συγκεντρώνουν και να καταγράφουν τα ουσιώδη μόνο, να αποφεύγουν τα περιττά, να κατατάσσουν το υλικό τους σε λογική σειρά και φυσικά να εργάζονται με βάση ένα σχέδιο.

Κατά την διάρκεια της ομαδικής εργασίας δεν πρέπει να μιλάει ο δάσκαλος σε όλη την τάξη, εκτός και αν είναι εντελώς απαραίτητο. Αν είναι πράγματι απαραίτητο, τότε πρέπει ο δάσκαλος να διακόψει την εργασία των ομάδων. Πρέπει επίσης τότε να βεβαιωθεί ότι η προσοχή όλων είναι στραμμένη σε αυτό που θα τους πει και εννοείται ότι πρέπει να το ανακοινώσει σύντομα και περιεκτικά. Γενικώς πάντως θεωρείται ως κανόνας ότι δεν πρέπει να διακόπτεται η εργασία των ομάδων.

Όταν ο δάσκαλος περνάει από τις ομάδες, δεν πρέπει να προσκολλάται σε μία και να ξεχνάει τις άλλες, όσο ενδιαφέρον και αν παρουσιάζει η εργασία της. Η γλώσσα του σώματος κατά τις επισκέψεις αυτές είναι πάρα πολύ σημαντική. Ο δάσκαλος πρέπει να σκύβει το κεφάλι του και να το φέρνει στο επίπεδο των κεφαλών των παιδιών, να χαμογελά και να δείχνει κατ' αυτόν τον τρόπο συνεργασία μάλλον παρά έλεγχο και αξιολόγηση. Πρέπει πάντως να έχει υπόψη του ότι πρέπει να παίρνει τέτοια θέση, ώστε να μπορεί να έχει εποπτεία όλων των ομάδων.



Μετά από το πέρας των εργασιών των ομάδων πρέπει να καλούνται οι εκπρόσωποί τους να εκθέτουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους. Κατά την παρουσίαση ακούν όλοι οι μαθητές προσεκτικά ή παρακολουθούν τυχόν οπτικοακουστικό υλικό. Έπειτα ασκείται καλοπροαίρετη κριτική των εργασιών από τους μαθητές και έτσι δημιουργείται γόνιμος διάλογος. Γίνεται επίσης συνήθως και μία σύντομη συζήτηση επί των αποτελεσμάτων και μία σύνοψη από τον δάσκαλο στο τέλος σχετικά με ό,τι έχουν μάθει οι μαθητές από την ομαδική εργασία.<sup>29</sup>

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: αρχικά, γιατί 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.

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 ομαδοσυνεργατικών 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 (groupdynamics) 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

---

<sup>29</sup> Ματσαγγούρας, Η. (1987).

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.<sup>30</sup>

Ο J. Piaget (1950), 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 αυτο-καθοδηγούμενη προσπάθεια κατανόησης και εξερεύνησης του περιβάλλοντος, από την οποία προκύπτει με φυσικό τρόπο η μάθηση και η ανάπτυξη.<sup>31</sup>

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.

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 βυγκοτσκιανή θεώρηση, δηλαδή, το κοινωνικό πλαίσιο, με την επικοινωνία που συνεπάγεται, παίζει σπουδαιότερο ρόλο από ό,τι αναγνωρίζει η πιαζετική θεώρηση, 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 βυγκοτσκιανοί στη συνεργασία, στο πλαίσιο της

---

<sup>30</sup> Καμαρινού, Δ. (2000).

<sup>31</sup> Gelman, R. & Brown, A.L. (1985).

οποίας οι συμμαθητές πληροφορούν, εξηγούν και διαμεσολαβούν με καθοδηγητικό τρόπο (scaffolding) τη νέα γνώση.<sup>32</sup>

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<sup>33</sup> και καθίσταται μήτρα γέννησης της ατομικής ανάπτυξης, που σταδιακά οδηγεί, τελικά, στην ατομική ολοκλήρωση και αυτονομία.

### **2.3.3 Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Το ομαδοσυνεργατικό κίνημα θεωρεί ότι μάθηση δεν σημαίνει απλώς απόκτηση πληροφοριών, αλλά μία συνεχή διαδικασία επίλυσης εσωτερικών γνωστικών συγκρούσεων. Ακόμη θεωρεί ότι η γνώση δεν είναι ακριβής αναπαράσταση της πραγματικότητας, αλλά κοινωνική κατασκευή. 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 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

---

<sup>32</sup> Mercer, N., (1995).

<sup>33</sup> Matsagouras H. & Hertz-lazarowitz, R. (1999).

μέσα από τις οποίες προσεγγίζουν τα προβλήματα τα οποία αναδεικνύουν οι κοινωνικο-ιστορικές περιστάσεις<sup>34</sup>.

Σε αντίθεση με τα μαθητοκεντρικά προγράμματα του κινήματος της εξατομικευμένης διδασκαλίας, που προσέδωσαν ατομοκεντρικό προσανατολισμό στην εκπαίδευση, το κίνημα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αντιλαμβάνεται την ανάπτυξη της ομαδικότητας 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.

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 γίνεσθαι 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.<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Fosnot, C., (1996).

<sup>35</sup> Θεοφιλίδης, X., (1989).

### **3. Η ΕΡΕΥΝΑ ΠΟΥ ΔΙΕΝΕΡΓΗΣΑΜΕ**

#### **3.1. ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Στο πλαίσιο της προβληματικής αυτής, σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε μια δραστηριότητα που αφορά στα μοντέλα διδασκαλίας. Στόχος μας ήταν να αλλάξουμε το μοντέλο διδασκαλίας στη συγκεκριμένη τάξη που διενεργήσαμε την έρευνα – παράμβασή μας και από δασκαλοκεντρικό να γίνει ομαδοσυνεργατικό.

#### **3.2. ΔΕΙΓΜΑ**

Στην έρευνα έλαβαν μέρος τρεις ομάδες της πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου, σύνολο 12 μαθητές (4 σε κάθε ομάδα). Είχαν χωριστεί με βάση την επίδοσή τους στα μαθήματα και με βάση το πόσο δημοφιλείς ήταν μέσα στην τάξη, έτσι ώστε οι ομάδες να είναι ομοιογενείς.

#### **3.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

Για τη συλλογή των δεδομένων μας χρησιμοποιήσαμε ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές. Χρησιμοποιήσαμε σχάρες παρατήρησης, με σκοπό να επικεντρωθούμε σε συγκεκριμένες συμπεριφορές μαθητών μέσα στην τάξη, στο λόγο του δασκάλου και στην προσκόλλησή του στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Το ημερολόγιο, ήταν η μέθοδος που ξεκινήσαμε από την πρώτη μέρα. Καταγράφαμε όλα αυτά που παρατηρούσαμε. Τι συνέβαινε μέσα στην τάξη, τα προβλήματα που συναντούσαμε, τις βιβλιογραφικές αναφορές που θα έπρεπε να ανατρέξουμε και ότι άλλο θεωρούσαμε σημαντικό για την έρευνά μας. Τέλος, επιλέξαμε την χρήση πολλαπλών μεθόδων για την διεξαγωγή της έρευνάς μας, την εφαρμογή δηλαδή της τριγωνοποίησης.

Η δραστηριότητα είχε διάρκεια ένα εξάμηνο σπουδών του τμήματός μας στο πανεπιστήμιο Κρήτης. Η αρχική δυσκολία συνίστατο στο ότι οι μαθητές δεν είχαν καλλιεργήσει δεξιότητες συνεργασίας και κριτικής σκέψης, ούτε ήταν εξοικειωμένοι με παρόμοιες διδακτικές πρακτικές.

Συγκεκριμένα, στις 10 Μαρτίου -2010, επισκεφτήκαμε για πρώτη φορά το Δημοτικό Σχολείο του Κουρνά. Η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθούσε ο δάσκαλος της τάξης ήταν δασκαλοκεντρική. Παρά τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, θεωρούμε ότι το δασκαλοκεντρικό μοντέλο δεν παύει να ωθεί τα παιδιά να λειτουργούν ως παθητικοί δέκτες. Επιπλέον, η ενεργοποίηση των μαθητών στο μάθημα φαίνεται να μην είναι ισόποσα μοιρασμένη και εκδηλώνουν τάσεις για χαλάρωση και έλλειψη προσοχής ιδιαίτερα προς το τέλος του μαθήματος. Στόχος μας είναι η μετάβαση σε μια διαφορετική μέθοδο (βιωματική-ομαδοσυνεργατική) ώστε να ενισχυθεί η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης αλλά και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Ο τρόπος δράσης μας θα συμπεριλαμβάνει ανάγνωση της βιβλιογραφίας και τριγωνοποίηση της παρατήρησης με χρήση εσχάρας παρατήρησης, ερωτηματολογίου καθώς και μαγνητοφώνησης-βιντεοσκόπησης, ακολουθώντας βέβαια τους σπειροειδείς κύκλους που χαρακτηρίζουν την έρευνα δράσης.

Στις 18-Μαρτίου-2010 οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο που τους ετοιμάσαμε με σκοπό να διαπιστώσουμε την εντύπωση που έχουν για τον εαυτό τους και την απόδοσή τους καθώς και αν είναι πρόθυμοι να εργαστούν σε ομάδες στο μάθημα της Πολιτικής Αγωγής. Το ερωτηματολόγιο είχε στόχο να συλλεχθούν πληροφορίες για το μάθημα της Πολιτικής Αγωγής, για τη γνώμη που έχουν οι μαθητές σχετικά με την επίδοσή τους, για το αν θέλουν να εργάζονται σε ομάδες και για το πώς θέλουν να κάθονται όταν δουλεύουν σε ομάδες

### **3.3.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ**

- Οι μαθητές κατατάσσουν τον εαυτό τους στη θέση του μέτριου μαθητή
- Τους αρέσει ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος (μέχρι τώρα δασκαλοκεντρικά)
- Ενδιαφέρονται για συζητήσεις μαθητών-μαθητών και δασκάλου-μαθητών
- Ζητάνε περισσότερη συνεργασία με το δάσκαλο και τους συμμαθητές τους
- Ζητάνε να επεκτείνουμε την παρουσίαση των ενοτήτων πέρα από αυτό που λέει το βιβλίο
- Δηλώνουν ότι θα μπορούσαν να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους σε ομάδες
- Θέλουν να μην αλλάζουν θέσεις στις ομάδες, τα μέλη να παραμένουν σταθερά

Σε πρώτη προτίμηση έχουν τους συμμαθητές:

ΓΤΣ 5 καλός μαθητής

ΣΒ 5 μέτριος μαθητής

ΚΓ 5 καλός μαθητής

ΣΤΣ 5 μέτριος μαθητής

Ενώ στην ερώτηση ποια μέλη θα ήθελες να έχεις στην ομάδα σου σε πρώτη προτίμηση είναι:

ΓΤΣ 7 καλός μαθητής

ΚΓ 6 καλός μαθητής

ΒΚ 6 καλή μαθήτρια

ΣΤΣ. 3 μέτριος μαθητής

ΣΒ 3 μέτριος μαθητής

ΚΜ 3 μέτρια μαθήτρια

- Δηλώνουν ότι τους αρέσει να δουλεύουν σε ομάδες διότι περνάει ευχάριστα η ώρα, μαθαίνουν ευχάριστα, θα αυξήσουν το βαθμό τους, και θα βοηθήσουν τους συμμαθητές τους
- Θέλουν να βαθμολογούνται με βάση το πόσο διαβάζουν, με βάση το πόσο βελτιώθηκαν αυτοί κι οι συμμαθητές της ομάδας τους και με βάση το πόσο διαβάζει και προσπαθεί η ομάδα τους

Οι παραπάνω απαντήσεις των μαθητών ενισχύουν την αρχική μας απόφαση να εφαρμόσουμε ένα ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας με στόχο αφενός τη βελτίωση της συμμετοχής τους στο μάθημα και αφετέρου την ενίσχυση της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών.

### **3.4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ Α΄ ΚΥΚΛΟΥ**

Στις 26-Μαρτίου επισκεφτήκαμε το Δημοτικό σχολείο του Κουρνά για να πραγματοποιήσουμε την πρώτη διδακτική μας παρέμβαση. Ο διδάσκων έδωσε στα

παιδιά ένα έντυπο με τα δικαιώματα του παιδιού (ως προέκταση της ύλης του σχολικού βιβλίου) και ζήτησε από κάθε ομάδα να γράψει μερικά δικαιώματα που εντοπίζει σε αυτό. Χρησιμοποιήσαμε τον πίνακα ως εποπτικό μέσο για την καταγραφή των βασικών εννοιών. Έπειτα κάθε ομάδα θα ασχολήθηκε με τα αισθήματα του παιδιού που το χτυπούν σε ρόλους (ένα παιδί θα έχει το ρόλο του μπαμπά, άλλο το ρόλο της μαμάς κ.λπ.).

Παρατηρήσαμε ότι ο διδάσκων αρχικά κάνει χρήση του κατευθυνόμενου διαλόγου αλλά και του μονολόγου με εκτενείς προτάσεις για να εισάγει τα παιδιά στο θέμα και να δώσει οδηγίες σχετικά με τον τρόπο εργασίας σε ομάδες. Επίσης, ότι δεν υπάρχει πλήρης συνεργασία μεταξύ των μελών των ομάδων. Επιπλέον, διαφέρει ο βαθμός συνεργασίας και συνοχής που παρουσιάζει η κάθε ομάδα. Επίσης, η ποιότητα του λόγου που παράγει η κάθε ομάδα καθώς η κριτική τους ικανότητα όσον αφορά στην επεξεργασία των θέματος με το οποίο οφείλουν να ασχοληθούν, φαίνεται να είναι περιορισμένη και ελλιπής. Οι μαθητές εκτός από ορθογραφικά λάθη έχουν ελλείψεις και στο λεξιλόγιο. Επιπλέον, παρατηρείται ελλειμματική προσοχή σε κάποιους από τους μαθητές.

Η διεξαγωγή της έρευνάς μας σε αυτό το στάδιο συμπεριλαμβάνει την παρατήρηση της αλληλεπίδρασης των μαθητών στα πλαίσια του ομαδοσυνεργατικού μοντέλου με βάση μια σχάρα παρατήρησης, καθώς και τη βιντεοσκόπηση. Τα ερωτήματα και οι προβληματισμοί που γεννώνται από την πρώτη μας διδακτική παρέμβαση μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι όσον αφορά στην παρούσα αλλά και στις επόμενες παρεμβάσεις μας θέτουμε ως δείκτες αξιολόγησης της διδασκαλίας 1. τη συνεργασία των μαθητών 2. τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και με τον εκπαιδευτικό, 3. την ποιότητα λόγου των μαθητών πάνω στο θέμα, 4. τη συνεργασία μεταξύ των ομάδων και την προσοχή και παρακολούθηση των συμπερασμάτων της κάθε ομάδας από τα μέλη των υπολοίπων. Λαμβάνουμε, επίσης, υπόψη μας το γεγονός ότι οι μαθητές ίσως επηρεάζονται ως προς την απόδοσή τους στις ομάδες από την παρουσία των κριτικών φίλων που τους παρατηρούν.

Στις 14-Απριλίου-2010 πραγματοποιήθηκε η δεύτερη διδακτική παρέμβαση στην Πέμπτη τάξη για το μάθημα της Πολιτικής Αγωγής. Η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε από τον εκπαιδευτικό της τάξης κ. Παπαϊωάννου Παρίση χωρίς τη συμμετοχή των κριτικών φίλων για να μετρηθεί το πώς συμπεριφέρονται οι μαθητές όταν δεν υπάρχει η παρουσία των κριτικών φίλων και η συμμετοχική τους παρατήρηση.



Το θέμα του μαθήματος αφορούσε τις τρεις κατηγορίες δικαιωμάτων ατομικά-κοινωνικά-πολιτικά. Ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης έγινε με τους ίδιους στόχους και βήματα όπως και η πρώτη διδακτική παρέμβαση. Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες επεξεργαζόμενοι τα θέματα του βιβλίου και τους πίνακες του μαθήματος. Επίσης, δόθηκαν πληροφορίες στους μαθητές για το Συνήγορο του Παιδιού και το Συνήγορο του Πολίτη μέσα από περιληπτικά φυλλάδια, τα οποία επεξεργάστηκαν αντλώντας πληροφορίες για τους δύο θεσμούς.

Στη δεύτερη, σύμφωνα με τον διδάσκοντα, παρόλο που οι μαθητές είναι χωρισμένοι σε ομάδες συνεχίζει να υπάρχει δασκαλοκεντρική χροιά και να κυριαρχεί ο λόγος του δασκάλου, ο οποίος δίνει κατευθύνσεις, σχολιάζει και επεκτείνει τις προτάσεις των μαθητών. Σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών (χωρίς την παρουσία των κριτικών φίλων) φαίνεται να είναι πιο ήρεμοι, αν και μερικές φορές αποδιοργανώνονται. Όσον αφορά τη λειτουργία σε ομάδες, οι μαθητές λειτουργούν ομαδικά αλλά συνεχίζουν να έχουν χαμηλή αλληλεπίδραση μεταξύ τους, ενώ ταυτόχρονα κυριαρχεί ο λόγος του δασκάλου. Επίσης, οι παρουσιάσεις της κάθε ομάδας φαίνεται να αφορούν την ομάδα και όχι τις άλλες ομάδες, οι οποίες κατά τη διάρκεια της παρουσίασης δεν έχουν αναπτύξει δεξιότητες παρακολούθησης-προσοχής των εισηγήσεων ή παρουσιάσεων των ομάδων.

Ο ερευνητικός στόχος μας στηρίχτηκε στην παρατήρηση-βιντεοσκόπηση και οδήγησε στη σκέψη ότι η επόμενη διδακτική παρέμβαση θα πρέπει να προσφέρει στους μαθητές περισσότερες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης στην ομάδα να κάνει τους μαθητές πιο προσεχτικούς στην δουλειά κάθε ομάδας, να αναπτύσσει δεξιότητες παρακολούθησης και παρουσίασης των εργασιών των ομάδων, και να δίνει τα περιθώρια στους μαθητές για έκφραση και δημιουργία μέσα σε μια ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

### **3.5. ΤΕΣΤ**

Pre test 04-03-2010

Το τεστ που δόθηκε στους μαθητές είχε στόχο να μετρήσει την απόδοση των μαθητών στο μάθημα της Πολιτικής Αγωγής με τη δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας, οι ερωτήσεις του τεστ ήταν παρόμοιες με αυτές του επαναληπτικού του βιβλίου και οι μαθητές έγραψαν το τεστ αφού ήδη είχαν γράψει το επαναληπτικό που έχει το βιβλίο για αυτή την ενότητα.

Post test 28-04-2010

Το τεστ που δόθηκε στους μαθητές είχε στόχο να μετρήσει την απόδοση των μαθητών στο μάθημα της Πολιτικής Αγωγής με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, οι ερωτήσεις του τεστ ήταν παρόμοιες με αυτές του επαναληπτικού του βιβλίου και οι μαθητές έγραψαν το τεστ αφού ήδη είχαν γράψει το επαναληπτικό που έχει το βιβλίο για αυτή την ενότητα

ΠΡΩΤΟ ΤΕΣΤ 4-03-2010		ΔΕΥΤΕΡΟ ΤΕΣΤ 28-04-2010	
ΜΑΘΗΤΕΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	ΜΑΘΗΤΕΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
ΚΓ	9,5	ΚΓ	6,5
ΡΜ	8,7	ΡΜ	5,5
ΓΤΣ.	8,3	ΓΤΣ.	7,5
ΡΜ	8	ΡΜ	6,5
ΔΔ.	8	ΔΔ.	7,5
ΚΒ	8,9	ΚΒ	10
ΚΤΡ.	6,3	ΚΤΡ.	7,5
ΣΕΡ.	3,8	ΣΕΡ.	5,5
ΣΤ	3,9	ΣΤ	6
ΡΓ	5	ΡΓ	7
ΚΜ	6,2	ΚΜ	8,5
ΒΣΚ.	8	ΒΣΚ.	7
	84,6		85
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΓΕΝΙΚΟΣ</b>	<b>7,05</b>	<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΓΕΝΙΚΟΣ</b>	<b>7,083333333</b>
	51,4		43,5
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΚΑΛΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	<b>8,566666667</b>	<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΚΑΛΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	<b>7,25</b>
	33,2		41,5
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΜΕΤΡΙΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	<b>5,533333333</b>	<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΜΕΤΡΙΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	<b>6,916666667</b>

<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΓΕΝΙΚΟΣ</b>	<b>0,033333333</b>
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΚΑΛΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	<b>-1,316666667</b>
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΜΕΤΡΙΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>	<b>1,383333333</b>

Αυτό που μπορούμε να παρατηρήσουμε από τα δυο test είναι ότι οι μαθητές που στο πρώτο test δεν έγραψαν καλά, στο δεύτερο test και μετά τις παρεμβάσεις μας και τις ομαδικές δραστηριότητες στο συγκεκριμένο μάθημα, έγραψαν πολύ καλύτερα, ακόμα και από τους πολύ καλούς μαθητές οι οποίοι έγραψαν σχεδόν άριστα στο πρώτο test. Η υπόθεση που θα μπορούσαμε να κάνουμε, είναι ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, ευνοεί περισσότερο τους λιγότερο καλούς και μέτριους μαθητές, από τους πολύ καλούς και άριστους μαθητές. Η υπόθεση αυτή είναι πολύ εμφανής στους μέσους όρους των δυο test στον παραπάνω πίνακα.

### 3.6. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ Β' ΚΥΚΛΟΥ

Στις 26-Απριλίου-2010 συγκεντρωθήκαμε όλη η ομάδα στο χώρο του Πανεπιστημίου για να δούμε και να παρατηρήσουμε τα βίντεο της πρώτης και της δεύτερης διδακτικής παρέμβασης λαμβάνοντας υπόψη μας τους δείκτες αξιολόγησης που τέθηκαν από την ομάδα έρευνας δράσης.

Τα γενικότερα προβλήματα που εντοπίζουμε και στις δύο παρεμβάσεις αφορούν στο ότι παρόλο που εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, φαίνεται να συνεχίζει να κυριαρχεί κατευθυντικά ο ρόλος του διδάσκοντα, να μην είναι αναπτυγμένη η κριτική ικανότητα των μαθητών στα κείμενα που διαβάζουν και επεξεργάζονται ενώ παράλληλα η παρουσία των κριτικών φίλων φαίνεται να δημιουργεί ανησυχία και να αποσπά την προσοχή των μαθητών.

Για τους λόγους αυτούς, συζητήσαμε και αποφασίσαμε η νέα τρίτη κατά σειρά παρέμβαση της ομάδας δράσης να δίνει στους μαθητές ευκαιρία αυτοέκφρασης και δημιουργίας να έχει χαρακτήρα αξιολόγησης του μέχρι τώρα έργου στο μαθησιακό κομμάτι και να δίνει ευκαιρίες μεγαλύτερης αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών των ομάδων αλλά και των ίδιων των ομάδων μεταξύ τους.

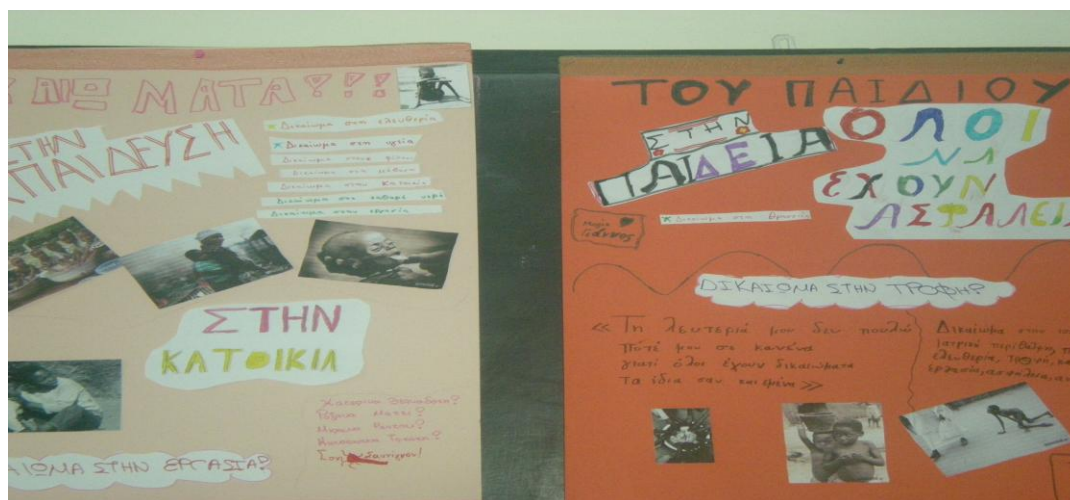
Η Ελένη Πάλλη εκπαιδευτικός, μέλος της ομάδας μας ανέλαβε να σχεδιάσει και να υλοποιήσει τη νέα παρέμβαση, η οποία θα κινηθεί στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής-βιωματικής διδασκαλίας, με στόχο την πρωτοβουλία των μαθητών στη δράση, τη συμμετοχή του δασκάλου σε συντονιστή β' ρόλου, την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μελών των ομάδων, την αλληλεπίδραση των μαθητών, την κατανόηση γνωστικών εννοιών για τον εμπλουτισμό της σκέψης και του λεξιλογίου τους καθώς και την ευχαρίστηση. Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας θα αναλάβουν τους ρόλους του κριτικού φίλου και της συμμετοχικής παρατήρησης.

Στις 6- Ιουνίου-2010 πραγματοποιήσαμε την τρίτη διδακτική παρέμβαση στο σχολείο του Κουρνά. Στόχος της συγκεκριμένης δράσης ήταν να δώσουμε στους μαθητές περισσότερες ευκαιρίες συνεργασίας και δημιουργίας. Το θέμα του μαθήματος αφορούσε στα ατομικά, στα κοινωνικά και στα πολιτικά δικαιώματα. Είχε επαναληπτικό χαρακτήρα και μεταξύ του καθιερωμένου τεστ και μιας διαφορετικής ομαδοσυνεργατικής δημιουργικής προσέγγισης, αποφασίσαμε από κοινού σαν ομάδα

να αξιολογήσουμε την επίτευξη των στόχων της ενότητας μέσα από ομαδοσυνεργατικές δημιουργικές δραστηριότητες.

Το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και τη διδασκαλία πραγματοποίησε η εκπαιδευτικός Ελένη Πάλλη, ενώ τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας βοήθησαν στις δραστηριότητες και παρατηρούσαν τη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική παρέμβαση της, είχε επιτυχία και παρακίνησε δημιουργικά τα παιδιά, τα οποία κατασκεύασαν δύο αφίσες με θέμα τα δικαιώματα του ανθρώπου.

Όσον αφορά στους δείκτες αξιολόγησης που θέσαμε παρατηρήσαμε ότι καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων οι μαθητές συνεργάστηκαν σε υψηλό βαθμό, συμμετείχαν –ακόμα και οι αδύναμοι μαθητές- και έδειχναν ενδιαφέρον για το μάθημα. Η αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους στις ομάδες αλλά και με την εκπαιδευτικό κρίνεται ικανοποιητική όσον αφορά στους στόχους που έχουν τεθεί αλλά και σε σχέση με τις προηγούμενες παρεμβάσεις. Επιτεύχθηκε, επίσης, η συνεργασία μεταξύ των ομάδων για τη δημιουργία των αφισών.



Επιπλέον, όσον αφορά στην βελτίωση της ποιότητας του λόγου τους παρατηρήσαμε ότι χρησιμοποίησαν τη συγκεκριμένη ορολογία του βιβλίου για το μάθημα-ενότητα των δικαιωμάτων του ανθρώπου, έγραψαν και πρόφεραν στους μεταξύ τους διαλόγους όρους και λέξεις των ενοτήτων, δείχνοντας ότι έχουν εμπεδώσει τις βασικές έννοιες του μαθήματος και μπορούν να αναπτύξουν διαλόγους στη βάση των συγκεκριμένων εννοιών-όρων.

Στη συνέχεια προγραμματίστηκαν ατομικές συνεντεύξεις με κάποιους μαθητές για να διερευνηθεί η άποψή τους για τα διδακτικά μοντέλα που χρησιμοποιήσαμε στις διδακτικές μας παρεμβάσεις. Ακολούθησε ομαδική συζήτηση στην τάξη για το ίδιο θέμα και διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο για να διατυπώσουν τις απόψεις τους και γραπτώς.

Στις 19-Μαΐου-2010 ο εκπαιδευτικός και μέλος της ομάδας μας κ. Παπαϊωάννου, πήρε ομαδική συνέντευξη (από όλους τους μαθητές της τάξης) και ατομικές από τρεις μαθητές της Πέμπτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου Κουρνά, όπως είχαμε σχεδιάσει, σχετικά με τις διδακτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε τους προηγούμενους μήνες στο σχολείο.

### **3.7. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ**

#### **3.7.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ**

Για την ανάλυση των συνεντεύξεων, κατηγοριοποιήσαμε ορισμένα από τα αποσπάσματα λόγου, σύμφωνα με την κοινή θεματική που περιέχουν. Οι θεματικές έχουν επιλεγεί κυρίως γιατί εξυπηρετούσαν τους σκοπούς της έρευνας δράσης, δηλαδή αν κατανόησαν οι μαθητές το μοντέλο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, τι αποτελέσματα μπορεί να επιφέρει η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος και τέλος, ποιόν θεωρούν πιο κατάλληλο τρόπο για την αξιολόγησή τους.

Πριν ορίσουμε αυτές τις θεματικές είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι ο πρωταρχικός μας στόχος, ήταν να αφήσουμε τα παιδιά να μας αφηγηθούν ένα περιστατικό που θεωρούν ότι έχουν αδικηθεί, για να διαπιστώσουμε αν έχουν κατανοήσει και αφομοιώσει το περιεχόμενο των εννοιών «δικαίωμα» και «υποχρέωση» αλλά και να εξετάσουμε τις εκφραστικές τους δυνατότητες σε σχέση με το περιεχόμενο της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας. Δυστυχώς όμως, αφήγηση δεν υπήρξε σε καμία από τις τρεις συνεντεύξεις. Η επιλογή των παιδιών δεν έγινε τυχαία. Διαλέξαμε ένα δημοφιλή μαθητή, μια μέτρια σε απόδοση μαθήτρια, καθώς και μια αλλοδαπή μαθήτρια. Σκοπός μας λοιπόν τώρα, είναι να συγκρίνουμε τις απαντήσεις από δυο πλευρές:

1. τις απαντήσεις ανάμεσα σ' έναν δημοφιλή μαθητή, μια μέτρια μαθήτρια και σε απόδοση και σε κοινωνική αλληλεπίδραση μαθήτρια.

2. τις απαντήσεις ανάμεσα στα δυο παιδιά που γεννήθηκαν στην Ελλάδα, σε σχέση με την μαθήτριά από την Ρουμανία.

### **3.7.2. ΠΡΩΤΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ: ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

Γ: «Προτιμώ τη δασκαλοκεντρική μέθοδο γιατί εμπιστεύομαι περισσότερο τη γνώμη του δασκάλου. Με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο μπορεί να μπερδευτώ από τους συμμαθητές μου, αν κάνουν κάποιο λάθος».

Μ: Προτιμώ την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Ο Γιάννης που δεν τον παίζουν θα είναι σε μια ομάδα και θα συνηθίσει να μην πειράζει τα παιδιά και να έχει φίλους. Το μάθημα έτσι μπορεί να γίνει με συζήτηση.

Μι: Μ' αρέσει και το δασκαλοκεντρικό και το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο. Το πρώτο, γιατί μας εξηγείται πράγματα που οι συμμαθητές μου μπορεί να μην τα ξέρουν. Το δεύτερο μ' αρέσει γιατί κάνουμε τις εργασίες μαζί και συνεργαζόμαστε.

Από τα παραπάνω αποσπάσματα βλέπουμε ότι τα παιδιά δεν συμφωνούν μεταξύ τους. Ο πρώτος μαθητής(δημοφιλής) προτιμά την δασκαλοκεντρική μέθοδο. Η δεύτερη μαθήτριά προτιμά την ομαδοσυνεργατική. Πολύ ενδιαφέρουσα είναι η εξήγηση που δίνει. Αναφέρεται σε έναν συμμαθητή της, ο οποίος έχει μαθησιακές δυσκολίες και πιστεύει ότι μ' αυτόν τον τρόπο, θα μπορέσει και αυτός να παρακολουθεί το μάθημα πιο εύκολα. Η Τρίτη μαθήτριά (αλλοδαπή), προτιμά και τα δυο μοντέλα και εξηγεί τους λόγους. Γενικότερα, λαμβάνουν υπόψη τους τη γνώμη του δασκάλου, τον οποίο θεωρούν ίσως αυθεντία, περισσότερο από τη γνώμη των συμμαθητών τους γιατί έτσι αισθάνονται πιο σίγουροι.

### **3.7.3. ΔΕΥΤΕΡΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ: ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ**

Γ: Η συνεργασία με τους συμμαθητές μου μπορεί να με μπερδέψει. Μπορεί κάποιος να μου πει κάτι και να είναι λάθος. Έτσι θα μπερδευτώ και εγώ.

Μ: Μ' αρέσει να είμαι μέσα σε μια ομάδα και να συνεργάζομαι. Συνεργάζομαι εύκολα.

Μι: Κάποιες φορές η συνεργασία με τους συμμαθητές μου μπορεί να με βοηθήσει. Όταν κάνουμε μια εργασία και δεν καταλαβαίνω τι να γράψω, ή δεν καταλαβαίνω τι

λέει η εργασία οι συμμαθητές μου, μου εξηγούν τι πρέπει να γράψω. Είναι εύκολο για μένα να συνεργάζομαι.

Σχετικά με την συνεργασία, εκτός από τον πρώτο μαθητή ο οποίος δεν θέλει να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, αλλά προτιμά να παρακολουθεί μόνος του το μάθημα, οι δυο άλλες μαθήτριες, προτιμούν να συνεργάζονται. Η Τρίτη μαθήτρια, (αλλοδαπή) πιστεύει ότι οι συμμαθητές της μπορούν να την βοηθήσουν στα μαθήματα, άρα είναι θετική στη συνεργασία και θεωρεί ότι είναι εύκολο να επιτευχθεί.

#### **3.7.4. ΤΡΙΤΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

Γ: Προτιμώ το test ως τρόπο αξιολόγησής μου, γιατί με δοκιμάζει να δω αν έχω αρκετή γνώση για να προχωρήσω στο επόμενο κεφάλαιο.

Μ: Προτιμώ το test για αξιολόγηση γιατί μπορούμε να γράψουμε αυτά που έχουμε μάθει. Γενικά, είναι λίγο δύσκολο το test, αλλά είναι για το καλό μας για να μάθουμε.

Μι: Προτιμώ μια δραστηριότητα αντί για ένα test. Κάποιες φορές δεν καταλαβαίνω τι λένε οι ασκήσεις, ενώ στο σπίτι διαβάζω.

Οι δυο πρώτοι μαθητές προτιμούν τα test ως τρόπο αξιολόγησης τους. Έτσι, μέσα από το διάβασμα και την επανάληψη μαθαίνουν περισσότερο. Η Τρίτη μαθήτρια, (αλλοδαπή) προτιμά η αξιολόγηση να γίνεται μέσα από την ομαδική εργασία και ότι όταν είναι διαβασμένη και καταλαβαίνει την εκφώνηση κάθε άσκησης, μπορεί να έχει καλή επίδοση και στα test.

Αυτό που μπορούμε να παρατηρήσουμε από τις συνεντεύξεις των παιδιών είναι, ότι παρόλο που υπήρχε προθυμία και συμμετοχή ως ένα βαθμό, είναι η αδυναμία στην έκφραση του λόγου τους και οι πολλές παύσεις στις απαντήσεις τους. Αυτό που θέλαμε να πετύχουμε μέσα από την διαδικασία της συνέντευξης, ήταν να δούμε αν τα παιδιά κατανόησαν τη διαφορά της δασκαλοκεντρικής-ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και αν η τελευταία, τα βοηθάει περισσότερο στην κατανόηση του μαθήματος. Επειδή η τρίτη παρέμβαση είχε αξιολογικό χαρακτήρα, τους ρωτήσαμε ποιόν τρόπο αξιολόγησης προτιμούν ανάμεσα στο test και στις δραστηριότητες. Συνολικά οι συνεντεύξεις κράτησαν 20 λεπτά.

Σχετικά με την ομαδική συνέντευξη, οι μαθητές πρόθυμα συμμετείχαν και εξέφρασαν τις απόψεις τους σχετικά με τις διδακτικές παρεμβάσεις που βίωσαν. Οι θεματικές που θα μπορούσαμε να επικεντρωθούμε μέσα από αυτήν την συζήτηση είναι οι εξής:

1. τρόπος διδασκαλίας
2. αλληλεπίδραση
3. προτάσεις για να γίνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον
4. ποια θα πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά του καλού δασκάλου

Όσον αφορά την πρώτη θεματική, τον τρόπο διδασκαλίας, οι μαθητές θεωρούν ότι με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, γίνεται λιγότερο μάθημα, περισσότερη συζήτηση, περισσότερη διδασκαλία και κατανοούν καλύτερα το μάθημα.

Σχετικά με την δεύτερη θεματική, την συνεργασία, οι μαθητές είναι σύμφωνοι με την δημιουργία ομάδων, αρκεί να κάθεται ο καθένας με όποιους θέλει. Βρίσκουν ενδιαφέρουσες τις ομαδικές εργασίες και πολύ περισσότερο τις προφορικές παρουσιάσεις μπροστά στους συμμαθητές τους.

Οι ερωτήσεις για την Τρίτη θεματική, ζητούσαν από τα παιδιά να εκφράσουν ιδέες για το πώς θα μπορούσε να γίνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα. Οι απαντήσεις των μαθητών αφορούσαν περισσότερο την διάταξη των θρανίων και τη δημιουργία ομάδων. Πρότειναν να σχηματίσουν με τα θρανία το (π) ή έναν κύκλο.

### **3.7.5. ΤΕΤΑΡΤΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ: ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΚΑΛΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ**

Τέλος, θεωρούν ότι ο δάσκαλος οφείλει να είναι αυστηρός και δίκαιος συνάμα, να τηρεί το ωρολόγιο πρόγραμμα, να ακούει τις απόψεις των μαθητών και να είναι δημοκρατικός.

Μέσα από τις συνεντεύξεις και την ομαδική συνέντευξη, φαίνεται, ότι οι μαθητές είναι προδιατεθειμένοι θετικά στα δυο μοντέλα διδασκαλίας, θεωρώντας ότι το δασκαλοκεντρικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν εισαγωγικό μοντέλο όταν ξεκινάει μια ενότητα και στη συνέχεια να ακολουθήσει το ομαδοσυνεργατικό σε ενότητες έκφρασης και δημιουργίας ή ακόμα και κατά την αξιολόγηση μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.



#### **4.Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΜΟΥ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ - ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ**

Η έρευνα δράσης είναι μια μορφή αναστοχαστικής έρευνας, με σκοπό την βελτίωση των κοινωνικών ή εκπαιδευτικών πρακτικών των συμμετεχόντων. Στα πλαίσια του συγκεκριμένου σεμιναρίου, πραγματοποιήθηκε λοιπόν μια έρευνα δράσης από τέσσερα μέλη, μέσα στα οποία ήμουν και εγώ. Η έρευνα δράσης διεξήχθη στο δημοτικό σχολείο του Κουρνά στα Χανιά, και συγκεκριμένα στην πέμπτη τάξη, στο μάθημα της πολιτικής αγωγής. Σκοπός μας ήταν να υπάρξει συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, και να ακολουθηθεί μια περισσότερο ομαδοσυνεργατική μέθοδος παρά δασκαλοκεντρική.

Μια πολύ σημαντική ιδιότητα της έρευνας δράσης που διενεργήσαμε ήταν ότι ήταν συμμετοχική. Πέρα από τον επικεφαλής της ομάδας, ο οποίος είναι και ο δάσκαλος της τάξης, συμμετείχαμε και εμείς ως κριτικοί φίλοι και μας δόθηκε η ευκαιρία να παρακολουθήσουμε, να παρατηρήσουμε, και κάποιες φορές να επέμβουμε. Συγκεκριμένα, εμένα μου δόθηκε η δυνατότητα να μπω σε μια σχολική τάξη και να παρακολουθήσω το μάθημα, αφού ακόμα δεν έχω εργαστεί ως εκπαιδευτικός. Ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία για μένα και πολύ ενδιαφέρουσα. Ήρθα σε επαφή με τους μαθητές οι οποίοι με δέχτηκαν με μεγάλη ευχαρίστηση αλλά και περιέργεια.

Επίσης, μια άλλη ιδιότητα της έρευνας δράσης είναι ότι είναι συνεργατική. Στα πλαίσια του σεμιναρίου και αφού χωριστήκαμε σε ομάδες έπρεπε να συνεργαστούμε για να πραγματοποιηθεί η έρευνα δράσης. Αυτό ήταν πολύ σημαντικό, εφόσον, εξαιτίας των υποχρεώσεων του καθενός, δεν είναι πάντα εύκολη. Παρόλα αυτά καταφέραμε και συνεργαστήκαμε άψογα, μέχρι αυτό το σημείο που ήδη έχουμε φτάσει.

Ο δημοκρατικός χαρακτήρας της έρευνας δράσης, είναι ένα χαρακτηριστικό που μου έκανε μεγάλη εντύπωση, εφόσον μας έδωσε τη δυνατότητα και την ευκαιρία να την πραγματοποιήσουμε παρόλο που ο καθένας από εμάς ως μέλη της ομάδας, προερχόμαστε από διαφορετικούς χώρους. (παιδαγωγοί, φιλόλογοι, κοινωνιολόγοι). Ανταλλάζαμε και ανταλλάζουμε απόψεις χωρίς να οδηγούμαστε σε συγκρούσεις όπως ανέφερα ήδη, και κάθε φορά προβάλλοντας τα υπέρ και τα κατά της πρότασής μας ο καθένας, υιοθετούμε την καλύτερη κατά την άποψή μας.

Η έρευνα δράσης επίσης, πέρα από τη διδακτική πράξη εστιάζει πολύ και στην μάθηση. Μέσα από την βιβλιογραφία που είμαστε υποχρεωμένοι να χρησιμοποιήσουμε ώστε να υποστηρίξουμε τις προτάσεις μας, αποκτούμε νέες γνώσεις πάνω στο θέμα. Συγκεκριμένα, πέρα από το γεγονός ότι έμαθα τι είναι η έρευνα δράσης και πώς μπορεί να πραγματοποιηθεί, απέκτησα και αρκετές γνώσεις σχετικά με την ομαδοσυνεργατική και βιωματική διδασκαλία, εφόσον αυτή ήταν η προβληματική που είχαμε ορίσει από την αρχή και αποφασίσαμε ότι θα έπρεπε να αλλάξει.

Γενικότερα, κατά την γνώμη μου, η έρευνα δράσης, είναι μια αρκετά δύσκολη διαδικασία, αλλά και παράλληλα πολύ ενδιαφέρουσα. Δύσκολη στη συγκεκριμένη περίπτωση, γιατί δεν είχα επαφή με παιδιά μέχρι τώρα μέσα σε μια σχολική αίθουσα, και πολύ ενδιαφέρουσα εφόσον έπρεπε να ακολουθήσουμε το σπειροειδές αυτό μοντέλο με τα στάδια του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης, του στοχασμού, του επανασχεδιασμού κ.ο.κ.

Τέλος, πέρα από την παρατήρηση που κάναμε, και την συμμετοχική παρατήρηση, μοιράσαμε και ερωτηματολόγια και πραγματοποιήσαμε και συνεντεύξεις. Η ποικιλία των μεθόδων, μαζί με τις απαντήσεις των ίδιων των παιδιών, έχει ως αποτέλεσμα την απόκτηση γνώσεων σχετικά με τις μεθόδους κάνοντας παράλληλα την έρευνα δράσης περισσότερο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική.

Ως κοινωνιολόγος λοιπόν, και με κάποια εξοικείωση στις μεθόδους έρευνας, θεωρώ ότι η έρευνα δράσης είναι μια σχετικά δύσκολη διαδικασία που χρειάζεται μεγάλη προσοχή στην εφαρμογή της για να επιφέρει ουσιαστικά αποτελέσματα, αλλά με πολλά πλεονεκτήματα όπως ανέφερα παραπάνω, εφόσον προαπαιτούμενο είναι να βάλεις στόχο, να μάθεις, να στοχαστείς και να παρατηρήσεις.

Οι παρεμβάσεις που κάναμε ως ομάδα, χαρακτηρίζονται από νεωτερικά στοιχεία, αφού σταθήκαμε σε βασικές διδακτικές αρχές, σε ομαδοσυνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας, όπως αυτά εφαρμόστηκαν και περιγράφονται στην βιβλιογραφία. Επιπλέον, ο συνεχής επαναπροσδιορισμός της δράσης μας, η ερμηνεία και η ανάλυση των πρακτικών μας μέσω των συζητήσεων και του διαλόγου των μελών της ομάδας μου μετά τις παρεμβάσεις ενέχει στοιχεία νεωτερικότητας αποσκοπώντας στην συνεχή πρόοδο. Σχετικά με τα στοιχεία μετανεωτερικότητας, διαφαίνονται στην τοπικής εμβέλειας έρευνα, στην ρευστότητα των αποτελεσμάτων και στον συνεχή επαναπροσδιορισμό της δράσης. Τέλος, στοιχείο που προσιδιάζει

στην έννοια της μετανεωτερικότητας είναι το γεγονός ότι στο πλαίσιο της τρίτης παρέμβασης επιχειρήθηκε από τις ομάδες η ανάγνωση αφηγήσεων ζωής παιδιών που είχαν στερηθεί τα δικαιώματά τους –μιας και αυτό ήταν το θέμα του μαθήματος- ώστε οι συμμετέχοντες στις ομάδες μαθητές να κατανοήσουν την κοινωνική ζωή της, οποίας αποτελούν μέρος.

Τώρα που έχουμε τελειώσει ως ομάδα, μοιάζει ότι είμαστε στην αρχή, και αναστοχαζόμενοι τη δράση μας θεωρούμε ότι ο στόχος μας δεν επιτεύχθηκε στη μορφή που θέλαμε, γιατί δεν μας οδήγησε σε άμεση και φανερή βελτίωση, (οι αλλαγές ίσως φανούν μακροπρόθεσμα), αλλά σε κάποιες θετικές ενδείξεις, οι οποίες θα μας οδηγούσαν σε σχεδιασμό επιμέρους δράσεων.

Ποιος ήταν ο λόγος; Τι εμπόδισε τη διαδικασία για να το πετύχουμε; Ποια δράση μας ήταν αναποτελεσματική;

A) δυσκολευτήκαμε να ξεφύγουμε από το μοντέλο της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, χωρίς να εμποδίσουμε σημαντικά τον αδιάκοπο μονόλογο του συντονιστή, και την επικράτηση ποικιλίας μεθόδων.

Αν λάβουμε υπόψη ότι οι περισσότεροι από μας προερχόμαστε από την παραδοσιακή προσέγγιση στην εκπαίδευση, εκπαιδευμένοι με παραδοσιακές μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας, από παραδοσιακούς καθηγητές σε παραδοσιακά πανεπιστήμια, η ιδέα της εγκατάλειψης αυτού του τρόπου διδασκαλίας και της ανάθεσης μέρους του ελέγχου στους μαθητές φαίνεται ένα αρκετά δύσκολο εγχείρημα.

B) οι μαθητές δεν έχουν καλλιεργήσει δεξιότητες συνεργασίας και κριτικής στάσης, ούτε φαίνονται εξοικειωμένοι με παρόμοιες διδακτικές πρακτικές. Βέβαιο είναι ότι όλα δεν επιτυγχάνονται με δύο παρεμβάσεις στα πλαίσια μας έρευνας που ο σκοπός της είναι άλλος. Θέλει χρόνο και προσπάθεια όπως επίσης φαντασία και επιμονή για να κάνεις το ανιαρό ενδιαφέρον, το μηχανικό δημιουργικό, το υποχρεωτικό προαιρετικό.

Αν συνεχίζαμε την έρευνα θα επαναπροσδιορίζαμε τον στόχο μας και θα θέλαμε να ανατρέψουμε την άποψη ότι η βιωματική μάθηση είναι καλή στην θεωρία αλλά δεν μπορεί να εκφραστεί στην πράξη, και να αποδείξουμε ότι μπορεί και ίσως πολύ καλύτερα από δοκιμασμένες πρακτικές.

Θα θέλαμε η έρευνα δράσης να συμβάλει στην ανατροπή κάποιων δεδομένων του σημερινού εκπαιδευτικού γίγνεσθαι. Η διαδικασία θα μπορούσε να επιτευχθεί με το να τολμάει ο εκπαιδευτικός σε δοκιμές, να είναι ευέλικτος, δημιουργικός, να συμβάλει με τη στάση του και την υπεύθυνη συμπεριφορά του, να ευαισθητοποιείται

σε σημαντικά ζητήματα όπως συμπεριφοράς, κοινωνικής ανισότητας οικολογικών προβλημάτων, σχέσεων, κλπ. Να εναλλάσσει διδασκαλίες αλλά πάνω από όλα να είναι κοντά στα παιδιά. Για να έχει κατά τη γνώμη μας επιτυχία η μαθησιακή διαδικασία, απαιτείται ελεύθερη δράση στα πλαίσια μιας ομάδας που συναντά καινούρια γεμάτα εκπλήξεις πράγματα, διασκεδάζει, σκέφτεται πώς να μαθαίνει, και απόκτη σχέση φιλίας και αγάπης. Η διάθεση σεβασμού, το κλίμα αγάπης εντιμότητας και εκτίμησης καλλιεργείται από το δάσκαλο και σίγουρα έχει αντίκτυπο στα παιδιά.

Ακόμη θα συνεχίζαμε όχι τόσο με την εξολοκλήρου αλλαγή της διδασκαλίας σε όλα τα αντικείμενα αλλά, με την αλλαγή σε ενότητες των διακριτών μαθημάτων (π.χ ακολουθούμε μέθοδο πρότζεκτ).

Βασική και αναγκαία προϋπόθεση είναι ότι θα πρέπει να δουλέψουμε κυρίως το δέσιμο των ομάδων, ή καλύτερα το δέσιμό της τάξης, της μιας και κυρίαρχης ομάδας που υπάρχει. Έτσι οι προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν θα έχουν τη δυνατότητα να στηρίζουν την προοπτική ενός αποτελεσματικότερου τρόπου διδασκαλίας και κατ' επέκταση αποτελεσματικότερου σχολείου, που θεμελιώνεται στις ανθρώπινες σχέσεις, τη συνεργατικότητα και την εξάλειψη των αιτιών των μαθησιακών προβλημάτων που στερούν από τους μαθητές και το δάσκαλο το δικαίωμα της χαράς του επιτεύγματος και της ποιότητας της εργασίας τους. Αλλά για να συμβεί αυτό χρειάζεται προσπάθεια πολύ μεγαλύτερη από αυτή που κάναμε.

Αν και το αποτέλεσμα ήταν εξαιρετικά ενθαρρυντικό, θεωρώ ότι παρόμοιες δράσεις χρειάζονται περαιτέρω επιστημονική, παιδαγωγική στήριξη και χρονική διάρκεια εφαρμογής, ώστε να οδηγούμαστε σε ασφαλή συμπεράσματα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bell, J. (1993), *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες (μτφ. Α. Βαλενίνου-Ρήγα), Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L. & Manion, L. (2007), *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ebbutt, D. (1983), “Educational Action Research: Some General Concerts and Specific Quibbles”, Cambridge Institute of Education, mimeo.
- Elliott, John (1991), *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes: Open University 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 behavioural sciences*, New York: Academic Press.
- Hopkins, D. (1985), *A Teacher’s Guide to Classroom Research*, Milton Keynes: Open University Press.
- Καμαρινού, Δ. (1998), *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*. Γ΄ Έκδοση, Ξυλόκαστρο.
- Κατσαρού, Ε., Τσάφος, Β. (2003), *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- McNiff, Jean (1995), *Action Research for Professional Development*. London: Hyde Publications.
- Mercer, N., (1995), *The guided construction of knowledge*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Ματσαγγούρας, Η (1995), *Ομοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Εκδόσεις: Γρηγόρη.

- Ματσαγγούρας, Η. (2003), *Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Τόμος Α΄. Αθήνα.
- Robson, C. (2007), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1989), «Ανταγωνισμός στη σχολική τάξη», *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια. Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χρυσafίδης, Κ. (1994), *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΥΡΝΑ ΤΗΣ Ε΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί δόθηκε στους μαθητές της πέμπτης δημοτικού, με στόχο να συλλεχθούν πληροφορίες για το μάθημα της Πολιτικής Αγωγής, για τη γνώμη που έχουν οι μαθητές σχετικά με την επίδοσή τους, για το αν θέλουν να εργάζονται σε ομάδες και για το πώς θέλουν να κάθονται όταν δουλεύουν σε ομάδες

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

*Το ερωτηματολόγιο το οποίο κρατάς στόχο έχει να βοηθήσει το δάσκαλό σου και εσένα να βελτιώσετε την απόδοσή σας στο μάθημα της **Πολιτικής Αγωγής**. Η βελτίωση αυτή θα προκύψει με το να γνωρίσεις καλύτερα τον εαυτό σου και τις προτιμήσεις σου σχετικά με το μάθημα και να κάνεις γνωστό στο δάσκαλό σου πώς θα ήθελες να μελετάς και να σπουδάζεις το μάθημα της **Πολιτικής Αγωγής**.*

*Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, δηλαδή δεν πρέπει να βάλεις όνομα ή κάποιο στοιχείο που να δείξει την ταυτότητά σου. Απλά να σημειώσεις τις απόψεις σου για το μάθημα και τον τρόπο διδασκαλίας που εσύ νομίζεις ότι σου ταιριάζει.*

*Παρακάτω υπάρχουν δυο ερωτήσεις οι οποίες είναι δοκιμαστικές για τη σωστή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Πριν ξεκινήσεις τη συμπλήρωση των ερωτήσεων κάνε μια δοκιμή με αυτές τις ερωτήσεις.*

### ΔΟΚΙΜΑΣΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

• Ποια είναι η γνώμη σου για την απόδοσή σου στο σχολείο σε όλα τα μαθήματα; Είσαι: **(κύκλωσε ένα)**

Άριστος/η Πολύ καλός/η Μέτριος/α

• Στο μάθημα της Πολιτικής Αγωγής θα ήθελες: **(κύκλωσε τρία)**

• Περισσότερη συζήτηση

• Περισσότερη συνεργασία με το δάσκαλο

• Περισσότερη συνεργασία με τους συμμαθητές/τριες σου

• Λιγότερη συζήτηση

• Λιγότερη συνεργασία με το δάσκαλο

• Λιγότερη συνεργασία με τους συμμαθητές/τριες

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Κύκλωσε το φύλο σου

Αγόρι Κορίτσι

2. Ποια είναι η γνώμη σου για την απόδοσή σου στο σχολείο σε όλα τα μαθήματα; Είσαι: **(κύκλωσε ένα)**

Άριστος/η Πολύ καλός/η Μέτριος/α

3. Στο μάθημα της Πολιτικής Αγωγής σύμφωνα με τη γνώμη σου είσαι:

Άριστος/η Πολύ καλός/η Μέτριος/α

4. Στο μάθημα της Πολιτικής Αγωγής παρουσιάζεις την παραπάνω απόδοση διότι: **(πρέπει να κυκλώσεις μόνο τρία)**

- Απλά είσαι ένας καλός μαθητής/τρια
- Σου αρέσει το μάθημα
- Απλά διαβάζεις
- Σου αρέσει ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος
- Απλά είσαι ένας μέτριος μαθητής/τρια
- εν σου αρέσει το μάθημα
- Απλά δε διαβάζεις
- εν σου αρέσει ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος

5. Στο μάθημα της Πολιτικής Αγωγής σε ενδιαφέρουν: **(κύκλωσε δύο)**

- Οι συζητήσεις μεταξύ των μαθητών/τριών
- Οι συζητήσεις δασκάλου-μαθητή/τριας
- Η διάλεξη του δασκάλου
- Η εξέταση του μαθητή/τριας από το δάσκαλο για να πάρεις καλό βαθμό

6. Στο μάθημα της Πολιτικής Αγωγής θα ήθελες: **(κύκλωσε τρία)**

- Περισσότερη συζήτηση
- Περισσότερη συνεργασία με το δάσκαλο
- Περισσότερη συνεργασία με τους συμμαθητές/τριες σου
- Λιγότερη συζήτηση
- Λιγότερη συνεργασία με το δάσκαλο
- Λιγότερη συνεργασία με τους συμμαθητές/τριες σου

7. Στο μάθημα της Πολιτικής Αγωγής θα ήθελες: **(κύκλωσε τρία)**

- Να μιλάς περισσότερο εσύ
- Να μιλάει περισσότερο ο δάσκαλος κι εσύ να ακούς



- Να μιλάς εσύ και οι συμμαθητές σου κι ο δάσκαλος να σας ακούει
- Να συζητάτε δάσκαλος και μαθητές ισότιμα και να ανταλλάσετε απόψεις.
- Να φέρνεις **εσύ** υλικό (εκόνες-κείμενα-βίντεο) σχετικά με το μάθημα
- Να φέρνει **ο δάσκαλος** περισσότερο υλικό (εικόνες-κείμενα-βίντεο) σχετικά με το μάθημα

**8. Στο μάθημα της Πολιτικής Αγωγής θα ήθελες: (κύκλωσε ένα )**

- Να παραμένουμε στην ύλη του βιβλίου και μόνο σε αυτή
- Να επεκτείνουμε αυτά που λέει το βιβλίο με βάση αυτά που εσύ ζεις και γνωρίζεις

**9. Πιστεύεις ότι: (κύκλωσε ένα)**

- εν θα μπορούσες να συνεργαστείς με κανένα από τους συμμαθητές σου στα μαθήματα
- Θα μπορούσες να συνεργαστείς με όλους τους συμμαθητές σου στα μαθήματα
- Πιστεύεις ότι θα μπορούσες να συνεργαστείς στα μαθήματα με μερικούς από τους συμμαθητές σου **(γράψε παρακάτω τρεις)**

.....  
 .....  
 .....

**10.** Αν δήλωσες στην παραπάνω ερώτηση ότι θα μπορούσες να συνεργαστείς με τους συμμαθητές σου, δικαιολόγησε τη θέλησή σου:

**(κύκλωσε τρία)**

- Μου αρέσει να δουλεύω σε ομάδες
- Πιστεύω ότι έτσι περνάει ευχάριστα η ώρα
- Πιστεύω ότι έτσι μαθαίνω περισσότερα
- Πιστεύω στη δημοκρατία και στη συνεργασία
- Πιστεύω ότι έτσι θα αυξήσω το βαθμό μου
- Πιστεύω ότι έτσι θα βοηθήσω τους συμμαθητές/τριες μου και θα βοηθηθώ κι εγώ

**11.** Αν δήλωσες στην παραπάνω ερώτηση ότι **δεν** θα μπορούσες συνεργαστείς με κανένα από τους συμμαθητές σου, δικαιολόγησε τη θέλησή σου: **(κύκλωσε τρία)**

- Είναι όλοι τους εγωιστές
- εν έχουν να μου προσφέρουν τίποτα παραπάνω στη γνώση
- Μου αρέσει να διαβάζω και να δουλεύω μόνος μου
- Η γονείς μου με συμβουλεύουν να μην έχω πολλά-πολλά με τους συμμαθητές μου
- Κάνουν φασαρία και θέλουν να περνάει το δικό τους

- Είναι πολύ χειρότεροι από εμένα

**12.** Αν είσαι υπέρ της συνεργασίας στα μαθήματα τότε πως θα ήθελες να σε βαθμολογήσει ο δάσκαλός σου; **(κύκλωσε τρία)**

- Με βάση με το πόσο διαβάζω και προσπαθώ εγώ
- Με βάση με το πόσο διαβάζει και προσπαθεί η ομάδα μου
- Με βάση με το πόσο βελτιώθηκα εγώ κι οι συμμαθητές της ομάδας μου
- Με βάση το πόσο εγώ και μόνο εγώ έχω βελτιωθεί
- Με ατομικό γραπτό τεστ που θα απαντήσω μόνος τις ερωτήσεις
- Με ομαδικό γραπτό τεστ που θα απαντήσουμε τις ερωτήσεις με την ομάδα μου

**13.** Αν τελικά ο δάσκαλός σου αποφασίσει να δουλέψετε ομαδικά στο μάθημα της **Πολιτικής Αγωγής** τότε θα ήθελες; **(κύκλωσε ένα)**

- Τα μέλη στην ομάδα σου να αλλάζουν συχνά
- Τα μέλη στην ομάδα σου να είναι πάντα τα ίδια
- Να μη συμμετέχεις εσύ σε ομάδα και να κάθεσαι μόνος σου

**14.** Στην ομάδα θα ήθελες να κάθεσαι με: **(γράψε παρακάτω τρεις συμμαθητές/τριες)**

.....  
 .....  
 .....

Ευχαριστώ για το χρόνο που διέθεσες για τη συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου.

Καλό μάθημα!

Ακολουθεί το Pre τεστ που δόθηκε στους μαθητές είχε στόχο να μετρήσει την απόδοση των μαθητών στο μάθημα της Πολιτικής Αγωγής με τη δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας, οι ερωτήσεις του τεστ ήταν παρόμοιες με αυτές του επαναληπτικού του βιβλίου και οι μαθητές έγραψαν το τεστ αφού ήδη είχαν γράψει το επαναληπτικό που έχει το βιβλίο για αυτή την ενότητα.

ΕΝΟΤΗΤΑ Α΄ (Είμαστε όλοι πολίτες)

Τεστ Πολιτικής Αγωγής ...../...../ 2010 Ε΄

Όνομα.....

## Ερωτήσεις

1. Γράψε τρεις ομάδες στις οποίες ανήκεις αφότου γεννηθείς.

.....

2. Γράψε γιατί ανήκεις σε αυτές τις τρεις ομάδες.

Επειδή γεννήθηκες μέσα σε αυτές; Επειδή το επιβάλλει ο νόμος;

Επειδή το επέλεξες εσύ;

Ανήκω στην ομάδα.....επειδή.....

Ανήκω στην ομάδα.....επειδή.....

Ανήκω στην ομάδα.....επειδή.....

3. Συμπλήρωσε τη δική σου ταυτότητα με βάση όσα μάθαμε στο κεφάλαιο 2.

Όνομα:

Επώνυμο:

Τόπος γέννησής σου:

Τόπος γέννησης των γονέων σου:

Σε ποιο δήμο είναι γραμμένοι οι γονείς σου;

Πού ψηφίζουν;

Σε ποιο δήμο είσαι εσύ γραμμένος;

4. Βάλε δίπλα από κάθε πρόταση το Σ για σωστό και Λ για λάθος.

- Όλοι άνθρωποι έχουν δικαίωμα να έχουν ένα όνομα και ένα επώνυμο.....

- Η ιθαγένεια αποκτάται με τη γέννηση ή με πολιτογράφηση.....

- Αν κάποιος δε γεννηθεί στην Ελλάδα δεν μπορεί να αποκτήσει ελληνική ιθαγένεια.....

- Την ελληνική ιθαγένεια την αποκτάμε με μια αίτηση στην αστυνομία.....

- Την ελληνική ιθαγένεια την αποκτάμε με μια αίτηση στο δήμο που κατοικούμε η οποία εξετάζεται στο Υπουργείο Εσωτερικών.....

- Ιθαγένεια με πολιτογράφηση αποκτάνε οι μετανάστες και αυτοί που δεν έχουν γεννηθεί από Έλληνες γονείς αφού ζήσουν για δέκα χρόνια στην Ελλάδα.....

- Σε όλα τα κράτη του κόσμου η ιθαγένεια αποκτάται με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή με δέκα χρόνια παραμονή στη χώρα.....

- Αυτός που αποκτά την ελληνική ιθαγένεια δίνει όρκο ότι θα τηρεί το Σύνταγμα και τους νόμους του ελληνικού κράτους και θα εκπληρώνει τα καθήκοντά του ως Έλληνας πολίτης.....

- Η ιθαγένεια αποκτάται αφού ένας πολίτης κλείσει τα 8 του χρόνια.....

- Αυτός που δεν έχει την ελληνική ιθαγένεια λέγεται αλλοδαπός.....

5. Γράψε ποια είναι η δική σου ιθαγένεια:

Εγώ γεννήθηκα στη(ν).....και είμαι  
γραμμένος/νη στο δήμο..... έχω την  
.....ιθαγένεια που την απέκτησα με.....

6. Κάθε πολίτης που αποκτά την ελληνική ιθαγένεια έχει δικαιώματα και υποχρεώσεις. Ξεχώρισε με ένα Δ τα δικαιώματα και με ένα Υ τις υποχρεώσεις (σε μερικά ταιριάζουν και τα δύο)

Έχω βιβλιάριο υγείας.....

Ψηφίζω στις βουλευτικές, δημοτικές εκλογές και στις ευρωεκλογές.....

Κάνω φορολογική δήλωση.....

Έχω θρησκευτική ελευθερία.....

Σέβομαι τους νόμους του ελληνικού κράτους.....

Πηγαίνω στο σχολείο από τα 5 μέχρι τα 15 χρόνια υποχρεωτικά.....

Αντιμετωπίζομαι ισότιμα απέναντι στους νόμους.....

Όταν γίνω 18 χρονών ψηφίζω.....

Εργάζομαι σε μια εταιρία.....

Έχω δικαίωμα να εργαστώ στο δημόσιο.....

7. Αντιστοίχισε τους παρακάτω ορισμούς:

Μια εδαφική έκταση που ορίζεται από σύνορα και περιλαμβάνει στα σύνορά της το έδαφος, το υπέδαφος, τον αέρα και τη θάλασσα.

σύνταγμα

Οι άνθρωποι που είναι εγκαταστημένοι σε μια χώρα και έχουν την ιθαγένειά της.

λαός

Ο ανώτερος νόμος του ελληνικού κράτους.

έθνος

Ο λαός που είναι εγκαταστημένος σε μια ορισμένη χώρα μόνιμα, είναι οργανωμένος με νόμους, ασκεί εξουσία, θεσπίζει νόμους και φροντίζει για την τήρησή τους.

κράτος

Ένα σύνολο ανθρώπων που είναι ενωμένο με στοιχεία κοινού πολιτισμού, κοινού ιστορικού παρελθόντος, μιλούν την ίδια γλώσσα και πολλές φορές έχουν την ίδια θρησκεία.

χώρα

8. Απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις:

Από πόσα κράτη αποτελείται η Ευρωπαϊκή Ένωση;

.....  
Ποιες χώρες είναι χώρες υπό ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση;

.....(γράψε τις χώρες).

Πόσα κράτη στην Ευρωπαϊκή Ένωση έχουν το ίδιο νόμισμα;

.....  
Ποιο είναι το νόμισμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και αν ξέρεις με πόσες δραχμές παλιές ελληνικές ανταλλάσσεται.

.....  
9. Ένωσε τις παρακάτω προτάσεις ανάλογα αν πρόκειται για δικαίωμα ή υποχρέωση που απορρέει από τη συμμετοχή μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση.  
Κάθε Έλληνας πολίτης βάζει αν το επιθυμεί υποψηφιότητα για το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο.

Κάθε Έλληνας πολίτης ψηφίζει στις Ευρωεκλογές.  δικαίωμα

Κάθε Έλληνας πολίτης μπορεί να εργάζεται σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Κάθε Έλληνας πολίτης σέβεται και τηρεί τους νόμους της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Κάθε Έλληνας πολίτης πληρώνει τους φόρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

υποχρέωση

Κάθε Έλληνας πολίτης ταξιδεύει ελεύθερα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

10. Γράψε παρακάτω, με δικά σου λόγια, τι γνωρίζεις για το δίκαιο και

Αλληλέγγυο Εμπόριο.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

11. Έστω το πρόβλημα της ρύπανσης του περιβάλλοντος. Γράψε τρεις προτάσεις-συμβουλές προς την οικογένειά σου για να βοηθήσεις στη μείωση της ρύπανσης.

... 1).....  
.....  
.....

...2).....

...3).....

12. Γράψε δίπλα από τα αρχικά γράμματα τι σημαίνει κάθε οργανισμός .

Ο.Η.Ε. ή Η.Ε. (U.N.)=.....

W.W.F.....

E.K.ΠΟΙ.Ζ6.....

13. Σχολίασε την παρακάτω πρόταση και γράψε αν συμφωνείς ή όχι με αυτή και γιατί:

*Οι Έλληνες είναι πολίτες του ελληνικού κράτους-της Ευρωπαϊκής Ένωσης-και του κόσμου διότι ο ένας εξαρτάται από τον άλλο επηρεάζει τη ζωή των άλλων και επηρεάζεται από τους άλλους.*

Οι ερωτήσεις είναι 13, κάθε ερώτηση από 1-10 μετράει για 0,5 βαθμούς η ερώτηση 11 και 13 μετράει για 2 βαθμούς ενώ η ερώτηση 12 μετράει για 1 βαθμό.

Άρα:  $0,5 \times 10 = 5$

$2,00 \times 2 = 4$

$+ 1,00 \times 1 = 1$

10,00

**ΚΑΛΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ!!**

Έλαβα γνώση ο κηδεμόνας:.....(υπογραφή).\_\_

Ακολουθεί το Post τεστ που δόθηκε στους μαθητές είχε στόχο να μετρήσει την απόδοση των μαθητών στο μάθημα της Πολιτικής Αγωγής με τη δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας, οι ερωτήσεις του τεστ ήταν παρόμοιες με αυτές του επαναληπτικού του βιβλίου και οι μαθητές έγραψαν το τεστ αφού ήδη είχαν γράψει το επαναληπτικό που έχει το βιβλίο για αυτή την ενότητα.

ΕΝΟΤΗΤΑ Β΄ (Έχουμε δικαιώματα και υποχρεώσεις)

Τεστ Πολιτικής Αγωγής ...../...../ 2010 Ε΄

Όνομα.....

1. Να γράψετε παρακάτω μερικές βασικές ανάγκες του ανθρώπου.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2. Ποιες από τις παραπάνω ανάγκες που αναφέρατε είναι ταυτόχρονα και κοινωνικά-ατομικά δικαιώματα και γιατί;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3. Να γράψετε για τις παρακάτω περιγραφές περιπτώσεων ποιο δικαίωμα παραβιάζεται και γιατί.

• Ένα παιδί δεν το αφήνουν οι γονείς του να πάει σχολείο και το υποχρεώνουν να εργάζεται.

.....

.....  
.....  
• Ένας ενήλικος μένει χωρίς δουλειά και δεν έχει χρήματα να ζήσει την οικογένειά του.  
.....  
.....

.....  
.....  
• Σε ένα κράτος του κόσμου οι άνθρωποι δεν είναι ίσοι απέναντι στους νόμους, γίνονται πολλές αδικίες και οι πολίτες είναι δυσαρεστημένοι.  
.....  
.....

.....  
.....  
• Σε μια χώρα του κόσμου που έχει ολιγαρχικό πολίτευμα μια πολιτική παράταξη με το όνομα «Αγώνας για τη δημοκρατία», εμποδίστηκε να λάβει μέρος στις πρόσφατες εκλογές.  
.....  
.....

4. Να ομαδοποιήσετε τα δικαιώματα που αναφέρονται παρακάτω σε ατομικά-κοινωνικά-πολιτικά.

*δικαίωμα στην εκπαίδευση, δικαίωμα του εκλέγεσθαι, δικαίωμα στην εργασία, δικαίωμα στην κοινωνική ασφάλιση, ισότητα μεταξύ των δύο φύλων, ανεξιθρησκία.....,*

*ελευθερία έκφρασης, προστασία του περιβάλλοντος, δικαίωμα να είναι κανείς ένορκος στα δικαστήρια, προσωπική ελευθερία.*

Ατομικά Κοινωνικά Πολιτικά

5. Να γράψετε λίγα λόγια για το Συνήγορο του Πολίτη και το Συνήγορο του Παιδιού.  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....



.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Όλες οι ερωτήσεις είναι ισότιμες και παίρνουν 2 βαθμούς  $2 \times 5 = 10$

Καλή επιτυχία!!!!

Υπογραφή κηδεμόνα.....Βαθμός εξέτασης.....

## ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

ΑΡ: Νομίζω ότι πρέπει να αρχίσουμε από την αφετηρία και η αφετηρία είναι ότι τα παιδιά δεν έχουν εξοικειωθεί με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Οπότε καταλήγουμε συμπέρασμα ότι ο Πάρης επέλεξε ένα μέσο δρόμο, δηλαδή υπάρχει έλεγχος και κατεύθυνση απ' τον διδάσκοντα και ομαλά τα παιδιά εντάσσονται α' αυτήν την μέθοδο.

ΠΑΡ: Όσον αφορά τις κατευθύνσεις, στην αρχή ειδικά, ήταν πολύ μεγάλες. Ένα κανονικό μάθημα δεν μπορεί να μην έχει καθοδήγηση.

ΑΡ: ....(διακοπή από τον Πάρη)

ΠΑΡ: Σε διαδικασίες ομαδοσυνεργατικές αυτό ( η καθοδήγηση) πρέπει να γίνει το πρώτο δεκάλεπτο.

ΕΛ: .....(διακοπή από τον Πάρη)

ΠΑΡ: Στην πρώτη δράση μιλάμε για δεκαπεντάλεπτο. Να μην ξεχνάμε ότι το μάθημα είναι μονόωρο.

ΧΡ: Εμένα δεν μου φάνηκε ότι η καθοδήγηση κράτησε πολύ ώρα. Το μέτρησα και ήταν 6 λεπτά.

ΕΛ: Αυτός ο χρόνος θα έπρεπε να είναι κάποιες ασκήσεις εξοικείωσης, κάποιες ασκήσεις γνωριμίας, έτσι ώστε τα παιδιά να νιώθουν ότι αποφασίζουν αυτά. Δηλαδή να νιώθουν ότι τους δίνεται η πρωτοβουλία. Να αποφασίζουν σε ποια ομάδα θα ενταχθούν...(διακοπή από τον Πάρη).

ΠΑΡ: Οι ομάδες είναι καθορισμένες και έχουν και ονόματα τα οποία τα έχουν αποφασίσει τα ίδια τα παιδιά. Υπάρχει ομοιογένεια στις ομάδες. Σε κάθε μια υπάρχει ένας δημοφιλής. Τα παιδιά αλλάζουν και θέσεις.

ΧΡ: ... (διακοπή από τον Πάρη)

ΠΑΡ: Τους αλλάζω για να δω αν είναι καλά δομημένες οι ομάδες. Και ο Γιάννης που είναι στην γωνία (παιδί με μαθησιακές δυσκολίες) είναι αποδεκτός έτσι..

ΑΡ: ....(διακοπή από τον Πάρη)

ΠΑΡ: Αν τον είχα βάλει στην άλλη γωνία με την Μιρούνα και την Ροξάνα θα είχε γίνει χαμός.

ΑΡ: Ναι

ΧΡ: .....(διακοπή από τον Πάρη)

ΠΑΡ: Θα κορόιδευε τα κορίτσια και θα είχε μια κακή επικοινωνία.

ΧΡ: ....(διακοπή από την Αργυρώ)

ΑΡ: Άρα για να ξέρουμε λίγο που βρισκόμαστε, έχεις δουλέψει με τις ομάδες. Όσον αφορά την αφομοίωση των παιδιών μέσα στην ομάδα.

ΠΑΡ: Έχω και το ερωτηματολόγιο των παιδιών. Θα το περάσουμε στο excel.

ΑΡ: Έχεις δουλέψει περισσότερο δηλαδή σ' αυτό Πάρη και δεν έχεις δουλέψει με την ... (διακοπή από τον Πάρη)

ΠΑΡ: Αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών υπήρχε?

ΧΡ: Υπήρχε.. (διακοπή από τον Πάρη)

ΠΑΡ: Συνεργασία υπήρχε? Για να δούμε λίγο τους δείκτες.

ΧΡ: Υπήρχε.. (διακοπή από τον Πάρη)

ΠΑΡ: Ωραία. Τώρα, ποια είναι η ποιότητα των διαλόγων? Δηλαδή να βάλουμε δείκτες.

Αλληλεπίδραση

Συνεργασία

Ποιότητα διαλόγου.

Να βάλουμε δηλαδή κάποιους δείκτες. Τι θέλουμε? Η ποιότητα διαλόγων για 'μένα είναι πάρα πολύ χαμηλή. Περιορίζεται στα ορθογραφικά λάθη.

ΕΛ: Δηλαδή να βρούμε δείκτες αξιολόγησης?

ΠΑΡ: Ναι. Αξιολόγησης και συνεργασίας. Τι θέλουμε δηλαδή?

ΕΛ: Ναι απλά... (διακοπή από τον Πάρη)

ΠΑΡ: Ποιότητα διαλόγου, η κρίση του καθενός πάνω σε ένα κείμενο δεν υπάρχει.

Επίσης όταν παρουσιάζει κάποιος οι υπόλοιποι σχεδόν αδιαφορούν.

ΧΡ:... (διακοπή από τον Πάρη)

ΠΑΡ: Όταν η ομάδα παρουσιάζει οι υπόλοιποι αδιαφορούν. Δηλαδή αυτά σαν ποιοτικά κριτήρια.

ΑΡ: Έλλειψη συμμετοχής μεταξύ των ομάδων μπορούμε να πούμε ή έλλειψη προσοχής της μιας ομάδας προς την άλλη.

ΧΡ: Όταν γίνονται οι παρουσιάσεις, τα 3 παιδιά από τα 12 στην τάξη γράφουν αυτά που γράφει ο Πάρης στον πίνακα. Τα υπόλοιπα, ... (διακοπή από την Ελένη)

ΕΛ: Κοίταξε, η έλλειψη προσοχής αναιρεί λίγο την αλληλεπίδραση έτσι? Υπάρχει έλλειψη προσοχής στην παρακολούθηση.

ΠΑΡ: Ωραία. Αν τσεκάρουμε συνεργασία= ναι, αλληλεπίδραση= ναι, ποιότητα λόγου= όχι. Άρα να δυο τομείς που πρέπει να κάνουμε προτάσεις ώστε η τελευταία διδασκαλία να περιέχει ποιότητα διαλόγων, προσοχή και παρακολούθηση από τις ομάδες. Δηλαδή οι ομάδες δεν θα γράψουν απλά ένα κειμενάκι.

ΑΡ: Πώς όμως αυτό θα τους το δώσουμε να περάσει?

ΠΑΡ: Πρέπει να κάνουμε ένα σχέδιο, μια δραστηριότητα, ώστε να είναι αναγκασμένοι κατά τη διάρκεια που μια ομάδα παρουσιάζει, η άλλη ομάδα να παρακολουθεί.

ΕΛ: Εγώ στο πρώτο βίντεο που παρακολουθήσαμε, (σχετικά με την πρώτη δράση) γράφω στο ημερολόγιό μου ότι ο δάσκαλος είναι αυτός που συντονίζει, που καθοδηγεί, που ερμηνεύει, που ζητά απαντήσεις σε κλειστές ερωτήσεις.

ΠΑΡ: Ναι.

ΕΛ: Εντάξει? Στο δεύτερο βίντεο συνεχίζουν τα παιδιά στο ίδιο κλίμα.(δεύτερη παρέμβαση)...(διακοπή από τον Πάρι)

ΠΑΡ: Η εισαγωγή είναι πολύ μεγάλη και κατευθυνόμενη.

ΕΛ: Στο δεύτερο βίντεο συνεχίζουν τα παιδιά στο ίδιο κλίμα απλά τώρα τους δόθηκε δουλειά. Δεν δόθηκαν ασκήσεις για την σύσταση των ομάδων. Δεν άλλαξαν τα θρανία. Δηλαδή δεν υπάρχει μια χωροταξική διαφοροποίηση. Δεν δόθηκε υλικό πέρα από το βιβλίο. Πολύ σημαντικό αυτό.

ΠΑΡ: Πώς δεν δόθηκε? Έχει δοθεί το βιβλιαράκι με τα δικαιώματα του παιδιού και από εκεί γράφουν. Τα παιδιά έχουν το βιβλιαράκι που τους έχω σημειώσει εγώ κάποια άρθρα και είχαμε σκοπό να τα συζητήσουμε.

ΕΛ: Α, εντάξει. Κάτι είναι αυτό. Τους μίλησες όμως για τα δικαιώματα? Απλά επιμένω ότι πρέπει να δίνεται από εμάς ένα παράδειγμα πρακτικό. Δηλαδή θα μπορούσε να δοθεί ένα παράδειγμα: «Ξέρετε παιδιά? Εγώ προχθές άκουσα ότι ένα παιδάκι πέθανε από την πείνα» Κάτι τέτοιο.

ΧΡ: Ωραία. Έχουμε να παρατηρήσουμε κάτι σχετικά με τον χρόνο?

ΕΛ: Αυτό που παρατηρώ εγώ...(διακοπή από τον Πάρι)

ΠΑΡ: Η κατανομή του χρόνου σε σχέση με αυτό που είχαμε σχεδιάσει ήταν καλή. Κάνανε και την παρουσίαση...(διακοπή από την Χρυσίδα)

ΧΡ: Αυτό θα το βάλουμε σαν δείκτη.

ΕΛ: Αυτό που πρέπει να κάνουμε είναι τα παιδιά να μην δουλεύουν σε ατομικό επίπεδο. Το είδαμε και αυτό.

ΑΡ: Άρα βλέπουμε λοιπόν και το θέμα συνεργασίας μεταξύ των ομάδων. Υπάρχει μια αλληλεπίδραση αλλά θέλουμε περισσότερη συνεργασία.

ΠΑΡ: Ναι, θέλουμε περισσότερη συνεργασία και ποιότητα διαλόγου.

ΕΛ: Δηλαδή πρέπει να βάλουμε κάποιους όρους για το πώς λειτουργούν οι ομάδες? Δηλαδή τι σημαίνει ομάδα? Πώς λειτουργούν τα μέλη της?

ΠΑΡ: ίσως θα έπρεπε μετά το τέλος της παρουσίασης όλες οι ομάδες να κάνουν σχολιασμό πάνω στις λέξεις που χρησιμοποιούν και στον τρόπο παρουσίασης. Οι πιο πολλοί κάνουν δύο- τρεις προτάσεις με δυο λέξεις και μετά εγώ επεκτείνω. Αυτοί πρέπει παρακολουθώντας να πουν: «Α κύριε, εγώ θα το γράψω έτσι καλύτερα». Δηλαδή όχι εγώ να επεκτείνω τις προτάσεις των παιδιών.

ΕΛ: Να σου πω κάτι σ' αυτό που λες? Αντί να σηκώνεται η κάθε ομάδα, η μία ομάδα ανταλλάσει αυτό που έγραψε η άλλη. Δηλαδή τις διορθώσεις τις κάνουν τα ίδια τα παιδιά.

ΑΡ: Δηλαδή να δώσει η μια ομάδα το υλικό της στην άλλη?

ΕΛ: Ε βέβαια. Και η άλλη ομάδα διαβάζει και κρίνει αυτό που έχουν γράψει. Μια ιδέα είναι αυτό.

ΑΡ: Ας πούμε δίνουμε στα παιδιά ένα δεκάλεπτο να επεξεργαστούν το υλικό που έχουν και να καταλήξουν σε κάποια συμπεράσματα. Μετά τους δίνουμε ένα άλλο δεκάλεπτο για να γίνει ανταλλαγή. Ωραία.

ΕΛ: Αντί να τα γράφει ο Πάρης στον πίνακα, να το κάνουν τα παιδιά μεταξύ τους.

ΑΡ: Εγώ έχω την εξής έμφαση: Ωραία η α ομάδα δίνει το υλικό στην β. Η β στην γ και η γ στην α. ωραία. Το θέμα είναι η α ομάδα να μην έχει δει το υλικό μόνο της γ αλλά και της β. Αν δεν γίνει παρουσίαση πώς θα έχουν μια ολοκληρωμένη εικόνα?

ΕΛ: Αφού η α δίνει το υλικό της στην β, η β στην γ και η γ στην α. Δίνουμε μετά λίγο χρόνο και να το συζητήσουν τα παιδιά και να προσθέσουν κάτι άλλο. Αφήνουμε τα παιδιά να δουλέψουν, να αναπτύξουν κριτική σκέψη.

ΠΑΡ: Καλά αυτό τώρα δεν είναι σίγουρο ότι θα δουλέψει. Κάθε ομάδα για να βγάλει ένα αποτέλεσμα έχει ένα συγκεκριμένο υλικό να διαβάσει. Η άλλη δεν έχουν διαβάσει τα ίδια.

ΑΡ: Σημαντικό πρόβλημα αυτό.

ΕΛ: Τα παιδιά έχουν την δυνατότητα, έχουν την φαντασία αν τους δώσουμε ερεθίσματα και πρωτοβουλία.

ΑΡ: Δηλαδή πιάνουμε πχ 3 βασικά δικαιώματα και τους λέμε να τα επεξεργαστούν 1 η κάθε ομάδα. Που θέλουμε να καταλήξουμε? Θέλουμε συγκεκριμένα συμπεράσματα.

ΕΛ: Θέλουμε να δούμε αλληλεπίδραση, πρωτοβουλία.

ΑΡ: Άρα ο στόχος μας δεν είναι κυρίως γνωστικός όσο η συνεργασία και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην ομάδα.

ΕΛ: Ο στόχος μας από την αρχή ήταν η ομαδοσυνεργασία η οποία προϋποθέτει αλληλεπίδραση, πρωτοβουλία, να ξεφύγουμε από το δασκαλοκεντρικό.

ΑΡ: Όμως θα πρέπει να υπάρχει και ενδιαφέρον.

ΕΛ: Μέχρι στιγμής με αυτά που τους δώσαμε πήγαν αρκετά καλά τα παιδιά.

ΑΡ: Σχετικά με τους δείκτες, για την συνεργασία θα γράψουμε?

ΧΡ: Ναι. Συνεργασία μεταξύ τους υπάρχει. Μεταξύ των ομάδων δεν υπάρχει.

ΑΡ: Εκεί θα το θέσουμε το θέμα? Εγώ έχω επίσης και την εξής σύσταση. Θεωρώ ότι εμένα έτσι που είναι οι ομάδες, μου έλειπε το χρώμα, η εικόνα και η ζωντάνια.

ΕΛ: Επειδή δεν υπήρχε υλικό. Τους βάλαμε να γράψουν σε μια κόλλα χαρτί με το στυλό. Δηλαδή δεν τους δώσαμε ερέθισμα στην φαντασία τους. να υπάρχουν ψαλίδια, ζωγραφιές. Επίσης, τους βάλαμε πάλι να γράψουν. Η επόμενη συνάντηση θα είναι την Πέμπτη. Η τελευταία δράση. Να κάνουμε μια άσκηση γνωριμίας, να αφιερώσουμε ένα 5λεπτο. Θα κρατάω μια μπάλα και θα την πετάω σε εσένα. Εσύ τότε θα μου λες το όνομά σου και λίγα λόγια για τον εαυτό σου. Στη συνέχεια βρήκα κάποιες ασκήσεις που θα είναι σε κόλλες Α4 και θα τους δώσουμε να γράψουν, για να πουν τα παιδιά την γνώμη τους για τον εαυτό τους, πώς πιστεύουν ότι τους βλέπουν οι άλλοι και πώς θα ήθελα να τους βλέπουν οι άλλοι. Μετά θα ζωγραφίσουν κάτι για να ενημερώσουν τους άλλους δασκάλους για τα δικαιώματα του παιδιού. Θα έχουμε μεγάλα χαρτόνια, μαρκαδόρους.

ΠΑΡ: Θα σχεδιάσουμε μια δραστηριότητα με σκοπό εμπέδωσης πάνω στα δικαιώματα του παιδιού.

ΕΛ: Βιωματική εργασία.

ΠΑΡ: Αυτό θα έχει και μορφή αξιολόγησης.

## ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

ΠΑ. = Πάρης

ΕΛ. = Ελένη

ΑΡ. = Αργυρώ

ΧΡ. = Χρυσήδα

ΠΑ.: Τα σχόλια σας για το δεύτερο βίντεο της διδασκαλίας χωρίς κριτικούς φίλους.

ΑΡ.: Ένα θέμα που συζητήσαμε με την Ελένη την ώρα που βλέπαμε το βίντεο ήταν αν θα μπορούσαμε να είχαμε ξεκινήσει ανάποδα, δηλαδή αντί να ξεκινήσουμε από μια δασκαλοκεντρική κατευθυνόμενη διδασκαλία να αφήσουμε τα παιδιά να δουλέψουν με ένα υλικό που θα τους δίνουμε και ο δάσκαλος να βοηθούσε μετά στα συμπεράσματα, να συγκέντρωνε δηλαδή τα συμπεράσματα και να προχωρούσε στην τελική σύνθεση των απόψεων που διατυπώθηκαν.

ΠΑ.: Το δεύτερο βίντεο, η δεύτερη διδασκαλία είναι ο διαχωρισμός των δικαιωμάτων σε κοινωνικά, πολιτικά και στο δεύτερο μέρος έχει το Συνήγορο του Πολίτη που υπερασπίζεται τα δικαιώματα του πολίτη τα κοινωνικά και τα πολιτικά και το Συνήγορο του Παιδιού, που υπερασπίζεται τα δικαιώματα του παιδιού. Αυτή ήταν η ενότητα. Τώρα...

ΑΡ.: Εγώ μίλησα για τη μέθοδο.

ΠΑ.: Ο χρόνος που δούλεψαν οι ομάδες ήταν λιγότερος γιατί ήταν μικρά τα κειμενάκια και μετά τα παρουσιάσανε. Και μετά στο δεύτερο μέρος ένας παρουσίασε το Συνήγορο του Πολίτη και ένας άλλος το Συνήγορο του Παιδιού.

ΕΛ.: Πιστεύεις ότι τα κατανόησαν; Η παρουσίαση δηλαδή γίνεται από όλους;

ΠΑ.: Κοίτα με βάση το τεστ του βιβλίου που δεν επικεντρώνεται στο Συνήγορο του Πολίτη κ.τ.λ., επικεντρώνεται μόνο στο να ξέρουν να ξεχωρίσουν τι είναι κοινωνικό δικαίωμα, τι είναι πολιτικό και τι είναι ατομικό. Αυτό δηλαδή θέλει το βιβλίο. Αυτό είναι Project. Να πάρουν το Συνήγορο να δουν πως λειτουργεί αυτός ο θεσμός κ.τ.λ. Δεν υπάρχει υποδομή για να γίνει αυτό στο σχολείο.

ΕΛ.: Δεν μπορούν να μπουν στο Internet να βρουν πληροφορίες

ΠΑ.: Θα μπορούσαν να βρουν καταγγελίες (καταπάτησης δικαιωμάτων)

ΧΡ.: Δεν έχετε εργαστήριο με υπολογιστές και σύνδεση στο Internet στο σχολείο;

ΠΑ.: Δεν μπήκαμε στο εργαστήριο γιατί το χρησιμοποιεί η Τρίτη τάξη, το εργαστήριό μας είναι όπως οι αίθουσες.

ΕΛ.: Μήπως θα μπορούσατε σε κάποιο διάλειμμα ή κάποια μέρα που σχολάει νωρίς η τάξη;

ΠΑ.: Σκοπός θα ήταν να τους χωρίσεις σε ομάδες κάθε ομάδα να έχει ένα υπολογιστή, να τους δώσεις μια διεύθυνση και να τους πεις: «μπίτε εσείς στο Συνήγορο του Παιδιού», «μπίτε εσείς στο Συνήγορο του Πολίτη».

ΕΛ.: Μόνα τους στο σπίτι έχεις κάνει έναν έλεγχο, έχουν υπολογιστές;

ΠΑ.: Υπολογιστές έχουν αλλά δεν έχουν Internet, τίποτα δεν έχουν. Τέλος πάντων, εγώ τι παρατήρησα. Παρατήρησα ότι εγώ μιλούσα πολύ περισσότερο από την προηγούμενη φορά.

ΕΛ.: Γιατί;

ΑΡ.: Γιατί;

ΠΑ.: Γιατί είναι θέματα που δεν τα ξέρουν. Θα μπορούσαν όμως να τα παρουσιάσουν. Το ανάποδο δηλαδή, να έχουν το υλικό όλο να το επεξεργαστούν και να το παρουσιάσουν. Εγώ στάθηκα μόνο στο υλικό του βιβλίου και τις πληροφορίες που έφερα για το Συνήγορο του Παιδιού και το Συνήγορο του Πολίτη. Τώρα, από εκεί και πέρα ούτε ποιότητα διαλόγου υπήρξε, ούτε ιδιαίτερη αλληλεπίδραση υπήρξε. Οι ομάδες συνέχιζαν να μην προσέχουν η μια την παρουσίαση της άλλης.

ΕΛ.: Εδώ μπαίνει το θεατρικό παιχνίδι. Καταρχήν εξηγούμε τι είναι Συνήγορος. Μπορεί κάποια παιδιά μα μην ξέρουν τι είναι Συνήγορος σαν θέμα. Οπότε τους λέμε ποιος είναι. Η μια ομάδα θα μπορούσε να παρουσιάσει ένα θέμα, να γίνει το γραφείο Συνήγορος του Πολίτη. Οι άλλες δύο ομάδες να έχουν τη διένεξη με δραματοποίηση. Αυτό σημαίνει πρωτοβουλία, αυτό σημαίνει συνεργασία. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες μπορούν τα παιδιά να αρχίσουν να συνεργάζονται.

ΑΡ.: Ωραία, είναι ένα βήμα παραπάνω που μπορούμε να κάνουμε. Ξέρουμε τι θέλουμε. Ξέρουμε ποιο είναι το ζητούμενο. Μπορούμε να το κάνουμε, ναι;

ΕΛ.: Εντάξει. Ναι, όπως είπαμε. Εγώ είπα πως σχεδίασα την επόμενη διδασκαλία.

ΑΡ.: Τώρα αν θέλει ο Πάρης την άλλη Πέμπτη να κάνει κάτι διαφορετικό. Εσένα Ελένη θα σε δούμε την επόμενη Πέμπτη, ναι;

ΕΛ.: Όχι, την μεθεπόμενη.

ΠΑ.: Εμείς την επόμενη Πέμπτη μπαίνουμε στο μάθημα «Δημοκρατία», δεν μπορούμε να πάμε παρακάτω. Έχουμε καινούριο κεφάλαιο. Την επόμενη Πέμπτη



όμως θα σχεδιάσουμε και θα πάρουμε τα ανάλογα χαρτόνια και το υλικό, ό,τι μου πείτε. Όχι ακριβά πράγματα λόγω οικονομικής κρίσης.

ΕΛ.: Μπογιές, μαρκαδόρους δεν έχετε στο σχολείο;

ΠΑ.: Ναι έχουμε. Μπορεί να χρειαστείς παραπάνω χρώματα όμως. Θα αφιερώσουμε δύο ώρες ώστε τα παιδιά να φτιάξουν αφίσες ή κάτι για τα δικαιώματα του παιδιού και του πολίτη.

ΕΛ.: Πάρη μπορείς την προηγούμενη μέρα να μπεις στην τάξη μισή ώρα να τους πεις τι πρόκειται να γίνει, ώστε να τα προετοιμάσεις.

ΠΑ.: Εντάξει, ναι.

ΠΑ.: Ας σχολιάσουμε τώρα το δεύτερο μέρος του βίντεο, το οποίο είναι μια από τα ίδια με λιγότερη φασαρία, μόνο και μόνο επειδή έλειπαν οι κριτικοί φίλοι. Αυτό βλέπω εγώ. Με χρήση κατευθυνόμενης διδασκαλίας.

ΕΛ.: Κοίταξε τι έχω σημειώσει εγώ.

ΑΡ.: Ελένη πες μας αναλυτικά τι έχεις σημειώσει.

ΕΛ.: Έχω σημειώσει ό,τι είπε ο Πάρης πριν, ότι δηλ. συνεχίζω να βλέπω το δασκαλοκεντρικό μοντέλο. Εκφράζω κάποιες απορίες γιατί γίνεται αυτό. Πρέπει να απαντήσουμε στο γιατί. Ενώ εμείς θέλουμε να ξεφύγουμε από αυτό το μοντέλο και να πάμε σε ένα άλλο, γιατί δεν γίνεται τελικά αυτό. Αυτό αποδεικνύεται και από το ότι ο δάσκαλος μιλάει περισσότερο χρόνο.

ΑΡ.: Ίσως είναι και μια αμηχανία, εξαιτίας της υιοθέτησης κάτι καινούριου και βρισκόμαστε σε ένα μεταβατικό στάδιο.

ΕΛ.: Πολύ ωραία, είναι και αυτό. Εγώ σημειώνω ότι τα παιδιά αν και επεξεργάζονται διαφορετικά θέματα, τα παρουσιάζουν πάλι σαν απαντήσεις στα ερωτήματα του δασκάλου. Δηλαδή ουσιαστικά δεν είναι τα παιδιά. Είναι όλη η εμπλοκή, ο δάσκαλος δεν μπορεί να ξεφύγει από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο. Γιατί δεν μπορεί; Γιατί έχει ένα βιβλίο –μας το λέει ο Πάρης- και ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα που περιλαμβάνει κάποια ύλη και τον περιορίζει.

ΑΡ.: Ναι, συμφωνώ.

ΠΑ.: Δεν είναι αυτό. Για να κάνεις σε καθημερινή βάση κάτι τέτοιο δηλ. ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε όλα τα μαθήματα, χρειάζεται να είσαι από το πρωί μέχρι το βράδυ στο πόδι, για να σχεδιάσεις και να συγκεντρώσεις υλικό. Είναι απραγματοποίητο. Δεν ξέρω, επίσης, αν η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε καθημερινή βάση μπορεί να καλύψει την ποσότητα της ύλης και να προχωρήσεις.

ΕΛ.: Αυτό είναι μια αλήθεια.

ΠΑ.: Βλέπουμε ότι αυτό το θέμα δικαιώματα και υποχρεώσεις του παιδιού το έχουμε δομήσει και σχεδιάσει σε τρεις διδασκαλίες και έχουμε και τέταρτη για την αξιολόγηση. Αν αυτό ήταν μια δουλειά ενός και ήταν σχολιασμένο ακόμα πιο καλά με περισσότερο υλικό, σε ενάμισι μήνα θα έκανες τέσσερις με πέντε σελίδες του σχολικού βιβλίου.

ΕΛ.: Γι' αυτό η βιβλιογραφία μας παραπέμπει στο Project.

ΠΑ.: Συμφωνώ. Υπάρχει στο σχολείο η δίωρη ευέλικτη ζώνη. Ο εκπαιδευτικός μπορεί σε αυτό το κομμάτι να σχεδιάσει δραστηριότητες πάνω στα δικαιώματα του παιδιού. Άλλο θέμα αυτό. Εμείς τώρα παρακολουθούμε μια διδασκαλία μιας ώρας που την έχουμε κάνει μιάμιση. Αλλά, ναι, η ευέλικτη ζώνη μπορεί να δώσει τη δυνατότητα και για περαιτέρω δραστηριότητες.

ΑΡ.: Ούτως ή άλλως μοιάζει λίγο με ευέλικτη ζώνη αυτή που έχεις εσύ αναλάβει. Βέβαια δεν ονομάζεται έτσι αλλά είναι ένα ξεχωριστό δίωρο που μπορείς να κάνεις πράγματα. Μπορείς να προχωρήσεις και την ύλη.

ΠΑ.: Εγώ τώρα την ύλη την έχω βάλει σε ένα ρυθμό. Έχω την ενότητα Γ' και την ενότητα Δ' που τελειώνει το βιβλίο. Θέμα τους είναι η Δημοκρατία και η σχέση της με τη Δικτατορία. Πως λειτουργεί το Ενιαίο Κοινοβούλιο και η Δημοκρατία στην κοινωνική ζωή.

ΑΡ.: Εκεί στα πλαίσια της Δημοκρατίας μπορείς να μιλήσεις και για δικαιώματα Πάρη.

ΕΛ.: Πάρη να σου πω μια ιδέα να το κάνεις αυτό Project άσχετα αν εμείς συνεχίσουμε.

ΠΑ.: Παιδιά εγώ δεν έχω χρόνο για Project και τέτοια.

ΕΛ.: Εντάξει μην κάνεις Project αλλά μην το κάνεις από το βιβλίο.

ΠΑ.: Δεν έχω χρόνο. Εγώ θα βγάλω την ενότητα με τα βασικά όλα.

ΕΛ.: Να ξεφύγεις από το βιβλίο. Να σου πω μια ιδέα, χωρίς εσύ να κουραστείς, τα παιδιά να ψάξουν και να δουλέψουν χωρίς μετά από δέκα λεπτά να βαριούνται. Χώρισε αυτή την ενότητα στα κεντρικά σημεία που θέλεις να δώσεις βάση, τι θέλεις δηλ. να μάθουν. Τι είναι Δημοκρατία; Τι είναι Δικτατορία; Τι είναι πολίτευμα; Ξεχώρισε από αυτά εδώ τι σε ενδιαφέρει.

ΠΑ.: Εγώ τώρα σε αυτό το θέμα που είναι Δημοκρατία θέλω να κάνω το εξής. Θέλω να κάνω ένα μάθημα βιωματικό. Να τους βάλω να ψηφίσουν για να καταλάβουν την έννοια της Δημοκρατίας. Να εκλέξουν δηλ. ένα αντιπρόσωπο.

ΑΡ.: Να το κάνουν δηλ. στην τάξη.

ΕΛ.: Αυτό είναι ένα κομμάτι.

ΠΑ.: Μετά με τη δύναμη της εξουσίας μου θα καταργήσω τον αρχηγό και θα πω ότι θα βάλω άλλο για να καταλάβουν την έννοια της Δικτατορίας. Κάποιοι θα συμφωνήσουν γιατί θα έχω διαλέξει κάποιον δημοφιλή αρχηγό. Κάποιοι άλλοι θα προβληματιστούν και θα πουν «όχι εμείς ψηφίσαμε αυτόν και δε θέλουμε άλλον».

ΑΡ.: Για να είναι βιωματικό το μάθημα.

ΠΑ.: Ναι, να δούμε ποιοι θα συμφωνήσουν και ποιοι θα διαφωνήσουν, και μέσα από αυτό θα τους διδάξω την έννοια της Δημοκρατίας και της Δικτατορίας.

ΑΡ.: Ωραία, έτσι θα γίνει ένας διάλογος στην τάξη.

ΕΛ.: Πολύ ωραία. Αλλά πάλι ο Πάρης λέει «εγώ θα τους κάνω». Εγώ σου λέω πάρε αυτές τις έννοιες Δημοκρατία και Δικτατορία και δώσε παραδείγματα με κείμενα σε κάθε ομάδα. Βάλε τους σε ένα τραπέζι σα να μιλάνε στην τηλεόραση και να καθίσουν αυτοί να πουν στους θεατές ή σε αυτούς που τους ακούνε τι είναι Δημοκρατία και τι Δικτατορία κ.τ.λ.

ΑΡ.: Με στόχο να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον;

ΕΛ.: Ναι, να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον, ώστε να μιλήσουν τα παιδιά. Εσύ να μην πεις τίποτα. Εσύ θα πεις στο τέλος. Κατάλαβες; Δηλ. μετά από τα παραδείγματα.

ΑΡ.: Τους έχεις μιλήσει για τις έννοιες Δημοκρατία και Δικτατορία;

ΠΑ.: Όχι, τώρα θα μπορούμε στην ενότητα.

ΑΡ.: Δεν πρέπει πρώτα να συζητήσετε κάποια πράγματα για τις έννοιες αυτές;

ΠΑ.: Θα τους μιλήσω πρώτα για το τι είναι εξουσία και μετά για το τι είναι πολίτευμα για να ξέρουν.

ΑΡ.: Ναι, αρχικά να ξέρουν δυο-τρία πράγματα σχετικά με το θέμα.

ΠΑ.: Έπειτα θα γίνει το μάθημα ομαδοσυνεργατικά με λίγα, συγκεκριμένα πράγματα. Τους έκανα μια επανάληψη από όλο το βιβλίο.

ΑΡ.: Και τα έχουν εμπεδώσει;

ΠΑ.: Ναι.

ΑΡ.: Εμένα μου άρεσε η ιδέα του βιωματικού μαθήματος με τις εκλογές.

ΠΑ.: Έτσι το κάνω. Ένα παιδί μια χρονιά κόντεψε να φάει ξύλο, όταν κατάργησα τον αρχηγό που είχαν εκλέξει. Όσοι υποστήριζαν τον αρχηγό που έβαλα εγώ τους ρώτησα πως είναι δυνατόν να το κάνουν, αφού έχουμε ψηφίσει δημοκρατικά, πως υποστηρίζετε την κατάλυση της δημοκρατίας;

ΕΛ.: Πιστεύεις ότι αυτό το κατάλαβαν τα παιδιά;

ΠΑ.: Ένα μέρος τουλάχιστον, τα βασικά, με τι ασχολείται ο Συνήγορος του Πολίτη.

ΠΑ.: Αυτό όμως έχει σχέση με ένα μελλοντικό μου μάθημα. Ας δούμε όμως τι σχεδιάζουμε εμείς τώρα. Το μάθημα της Πέμπτης θα είναι βιωματικό σε σχέση με αυτά που έχουμε κάνει μέχρι τώρα. Θα το βιντεοσκοπήσουμε. Θα κάνω εγώ πάλι μια εισαγωγή σε σχέση με ό,τι που έχουμε κάνει μέχρι τώρα, και θα τους δώσουμε μετά το υλικό.

ΕΛ.: Θα κάνω εγώ τη διδασκαλία; Τότε δε θα κάνεις εισαγωγή. Επειδή είδα μικρή την αίθουσα, τις ασκήσεις που είχα σχεδιάσει θα τις κάνουμε μέσα κι όχι στην αυλή για να μη χάνουμε χρόνο.

ΠΑ.: Εμείς θα βοηθάμε.

ΕΛ.: Ο καθένας θα πάει σε μια ομάδα. Θα αρχίσουμε με ένα παιχνίδι.

ΑΡ.: Θα δοθούν σχετικές οδηγίες;

ΕΛ.: Ναι, σε πρώτη φάση. Μετά θα δράσουν τα παιδιά.

ΑΡ.: Και μετά προτείνω να γίνει συζήτηση μεταξύ μας και να καταγραφεί, αν γίνεται.

ΠΑ.: Ναι, θα καταγραφούν τα συμπεράσματα. Και θέλουμε τρεις-τέσσερις δείκτες αξιολόγησης, δηλαδή ποιότητα διαλόγου, σχέσεις αλληλεπίδρασης, συνεργασία, κριτική ικανότητα. Πρέπει να δουλέψουν ομαδικά σε ό,τι έχει σχεδιαστεί, όχι ατομικά. Και η διδασκαλία θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα για να υπάρχει ποιότητα λόγου πάνω στο θέμα, ποιότητα συνεργασίας και κριτική ικανότητα, που σημαίνει ότι η μια ομάδα θα πρέπει να παρακολουθεί τα συμπεράσματα της άλλης.

ΑΡ.: Ναι, στόχος είναι η συνεργασία των ομάδων.

ΠΑ.: Νομίζω ότι αυτά είναι αρκετά καλά σαν υλικό και με το ερωτηματολόγιο που έχουμε σε συνδυασμό με το τεστ.

ΑΡ.: Και με συνέντευξη μπορούμε να πάρουμε υλικό.

ΠΑ.: Και με συνέντευξη για να βγάλουμε κριτήρια, για να βγάλουμε ερωτήσεις.

ΕΛ.: Η πρόταση αυτή σας ικανοποιεί, δηλαδή η μια ομάδα να παρουσιάσει τι είναι δικαιώματα στους ενήλικες και η άλλη στους συμμαθητές της;

ΑΡ.: Προτείνεις δηλ. να πάρουμε δύο θέματα;

ΕΛ.: Η μια ομάδα για αυτά που έχει μάθει μέχρι τώρα για κάποια δικαιώματα να τα παρουσιάσει στους άλλους συναδέλφους του σχολείου, στους άλλους δασκάλους.

ΑΡ.: Με ποιο τρόπο προτείνεις να το κάνουν αυτό;

ΕΛ.: Όπως θέλουν, να τα γράψουν, να τα ζωγραφίσουν.

ΑΡ.: Ωραία, μια παρουσίαση στους γονείς, μια στους ενήλικες και μια στους συμμαθητές τους.

ΕΛ.: Επειδή είναι τρεις ομάδες, η μια ομάδα θα μπορεί να παρουσιάσει τι είναι δικαιώματα στην Α' και στη Β' Δημοτικού, επειδή είναι πιο μικρά και οι άλλες ομάδες στις μεγαλύτερες τάξεις. Αυτό θα είναι και ένα είδος αξιολόγησης.

ΑΡ.: Τρεις, λοιπόν, διαφορετικές ζωγραφιές.

ΕΛ.: Ναι, τρεις ομάδες, τρία θέματα. Αυτοί θα αποφασίσουν.

ΠΑ.: Θα δούμε τι υλικά θα πάρουμε. Μπορούμε να βιντεοσκοπήσουμε τα παιδιά και να τους δείξουμε το βίντεο στον υπολογιστή.

ΕΛ.: Είναι ένα κίνητρο αυτό.

ΠΑ.: Και μετά θα τους πάρουμε μια συνέντευξη με ένα δύο μαθητές, ίσως πάρουμε ένα μέτριο, ένα καλό και ένα αδύναμο μαθητή, για να δούμε αν τους άρεσε το μάθημα και τι θα μπορούσε να αλλάξει.

ΑΡ.: Ναι, αυτό είναι σημαντικό κυρίως για να δούμε αν επιτύχαμε τους στόχους μας, τη στοχοθεσία μας. Αν κατανοούν τι είναι δικαιώματα και υποχρεώσεις, αν αφομοίωσαν αυτό που κάναμε.

ΕΛ.: Η συνέντευξη δηλαδή θα αφορά και στην αφομοίωση;

ΑΡ.: Ναι, εγώ το θεωρώ πολύ σημαντικό.

## ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΤΡΙΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

E: Ψάξαμε τη βιβλιογραφία, βρήκαμε κυρίως από Χρυσοφίδη, Καμαρινού, Κανάκη βασιστήκαμε πάνω σ' αυτά .....πως έδρασε τη β' φορά

Π: κάνεις ένα μάθημα ομαδοσυνεργατικά με βάση το βιβλίο

E: Δίνοντας τα παιδιά να επεξεργαστούν κάποια πράγματα από το μάθημα

A: η Ελένη είχε κάποιες παρατηρήσεις πάνω σ' αυτό σχετικά με την κινητοποίηση του συνόλου των μαθητών και πως αυτό θα πραγματοποιηθεί μέσα από τη βιωματική πλέον διδασκαλία. Αναζητήσαμε πάλι τη βιβλιογραφία -----είδαμε τρόπους ουσιαστικά η Ελένη είχε θέση ένα θέμα, πώς τα παιδιά στα πλαίσια της ομάδας θα μπορέσουν να συνεργαστούν καλύτερα μεταξύ τους, να υπάρχει μια γνωριμία αφενός των μελών της ομάδας και αφετέρου των μελών με τους διδάσκοντες...μια εξοικείωση, θα λέγαμε

E: ναι που και σήμερα προσπαθήσαμε να το κάνουμε ..δεν ξέρω πως εσείς σαν παρατηρητές το είδατε .....

A: ήτανε και το πρώτο μέρος της διδασκαλίας σου αυτό ..(αυτό που ειπώθηκε παραπάνω για την συνεργασία των μελών) εγώ θεωρώ ότι τα παιδιά τα ξάφνιασε αυτό το πράγμα ευχάριστα τα ξάφνιασε, ουσιαστικά ήταν σε μια λογική του παιχνιδιού, ότι συνδυάζεται η μάθηση με το παιχνίδι άρα το βιωματικό στόχο τον πετύχαμε και δημιούργησε ένα καλό έδαφος για να προχωρήσει η διδασκαλία

E: στην Τρίτη φάση θα -----τα παιδιά να ξέρεις κουράζονται γρήγορα. Η Τρίτη ώρα ήταν κουραστική για τα παιδιά, έπρεπε να είχαμε τελειώσει νωρίτερα αλλά μας καθυστέρησε το γεγονός ότι η τάξη ήταν διαμορφωμένη όπως την άφησε η δασκάλα

Π: ναι δε γινόταν

E: και έπρεπε εμείς να δημιουργήσουμε από την αρχή τις ομάδες, να τους χωρίσουμε πάλι σε ομάδες. Αν και βλέπεις ότι εγώ ήμουν άγνωστη σε αυτά αν και υπήρχαν κάποιες αντιδράσεις τα πήγαμε καλά κύλησαν ομαλά...

A: κύλησαν ομαλά

E: ναι ναι δηλαδή αρχίζουμε να σκεφτόμαστε για τα συμπεράσματά μας, να μαζέψουμε για περεταίρω στοιχεία για ποιους λόγους τα παιδιά δεν συνεργάζονται? Άρα

Π: εγώ πιστεύω ότι πρέπει να βρούμε τεχνικές περισσότερης αλληλεπίδρασης, τεχνικές δηλ. και κατευθύνσεις ώστε να ...

E: Εγώ νομίζω ότι οφείλεται στο δάσκαλο, στο πλαίσιο και σε όλο γενικά το Α.Π  
Και πιστεύω ότι...

A: Εγώ νομίζω Ελένη, σωστά το θέτεις εσύ και ο Πάρης αλλά έχει να κάνει με το χρόνο που μπορείς να διαθέσεις εμείς μιλάμε για την τρίτη παρέμβαση, θα μπορούσα να καταλάβουμε τις σχέσεις των παιδιών. Αν αυτό το πράγμα είχαμε τη δυνατότητα να το επαναλάβουμε άλλες έξι φορές

E: σίγουρα

A: θα μπορούσαμε να καταλάβουμε και σχέσεις κοινωνικές που συνδέουν τα παιδιά. Το θέμα της αλληλεπίδρασης έχει να κάνει λίγο και με το κοινωνικό background σχετικά με τους δείκτες αυτούς μπορείς να διαμορφώσεις σε ερωτήσεις του κάθε παιδιού, που πρέπει ο δάσκαλος να το γνωρίζει πολύ καλά ποια στοιχεία μπορούν να συνδυαστούν, σε μερικά παιδιά σε ποια όχι ...

E: Αλλά για αλληλεπίδραση δεν μιλάμε μόνο μεταξύ των παιδιών αλλά και μεταξύ δασκάλου και παιδιών. Οπότε τα παιδιά αυτά ενώ μας είδαν μόνο δύο φορές συνεργαστήκαν μαζί μας φαντάσου τι θα γινόταν αν αυτό γινόταν από την αρχή της χρονιάς. Τα αποτελέσματα θα ήταν θεαματικά νομίζω σύμφωνα τουλάχιστον με τους δείκτες που θέσαμε.... Τώρα είναι Μάης τα παιδιά ακόμα δεν νιώθουν ενταγμένα στην ομάδα το αποτέλεσμά μας είναι επιφανειακό...

A: αυτό που διαπίστωσα εγώ ήταν ότι την πρώτη φορά που μπήκαμε στην τάξη μας είπαν «μα ήρθατε για να μας ελέγξετε» ήταν η αντίδραση τους τη δεύτερη φορά ήταν πιο χαλαρά απέναντί μας ήταν πιο χαλαρά και τώρα ήταν πού πιο εύκολα στη συνεργασία γιατί αισθάνθηκαν ότι είμαστε και εμείς μαζί τους και σιγα σιγά άρχισε να διαμορφώνεται ένα τέτοιο κλίμα.

X: πιστεύω ότι ναι συμφωνώ μαζί σου

E: οφείλεται επίσης στο τι ερεθίσματα δίνουμε εμείς στα παιδιά και έτσι αυτά αντιδρούν ανάλογα

A: πάντως ένα θέμα που δημιουργεί προβληματισμό για σκέψη είναι το θέμα της αλληλεπίδρασης και σχετικά με τους δείκτες

X: για την έλλειψη ποιότητας λόγου, που είχαμε θέσει....

Π: βάλαμε κάποια .....ωστόσο άμα δεις το μεγαλύτερο μέρος είναι παιδεία κατοικία

X: κατοικία

Π: Δηλαδή δεν ακούς ούτε για περιβάλλον, ούτε δικαιώματα για συνεργασία

X: συνεργασία ναι το γράψανε

Π: ούτε τις σχέσεις των δύο φίλων -----Α: Ένα στοιχείο που θεωρώ ότι θα μπορούσαμε να είχαμε εκμεταλλευτεί τώρα που γίνεται η συζήτηση, νομίζω είναι ότι θα μπορούσαμε να είχαμε ρωτήσει τα ίδια τα παιδιά ποια δικαιώματα νομίζεται ότι στερείστε?

Ε: νομίζω ότι είναι πολύ σημαντικό αυτό

Χ: θα μπορούσε αυτό να είναι ένα ερώτημα συνέντευξης

Ε: Θεε Πάρη να σημειώνεις κάποιες ερωτήσεις για να έχεις κάποια ιδέα? Η συνέντευξη δεν έχω καταλάβει θα αφορά αυτό που κάναμε στην τάξη και πως το αξιολογούν? Ή γενικά για τα δικαιώματα?

Χ: μπορεί να έχει δύο μέρη

Α: Ο Πάρης είχε θέσει κάποιους δείκτες που τους είχε σημειώσει στο μ---

Π: ναι αυτά έβαλα

Α: αυτούς μπορείς να τους διαμορφώσεις σε ερωτήσεις για να δομηθεί η συνέντευξη, με συγκεκριμένες ερωτήσεις που ανταποκρίνονται στους δείκτες που θέλουμε και να μην αφορά μόνο σε

Ε: μιλήσαμε για συνεργασία για αλληλεπίδραση για ποιότητα λόγου κλπ

Α: αυτό μπορεί να φανεί από την ανάλυση της συνέντευξης

Χ: συνεργασία μεταξύ τους με το δάσκαλο ...

Ε: και δάσκαλε δε λέμε καλύτερος και χειρότερος μαθητής !!

Π: δεν τους άκουσες? Είναι δυνατόν?

Ε: με τον τρόπο αυτό επιτείνεις ρε παιδί μου την ένταση θα μπορούσες να το χειριστείς διαφορετικά?

Π: παιδιά αυτοί μερικές φορές έχουν κάνει τα κορίτσια να κλαίνε με λυγμούς

Ε: Θα μπορούσαμε να δούμε πώς να δουλέψουν πάνω σ' αυτό το θέμα

Α: Δύο μέρη θα έχει η συνέντευξη ένα θα αφορά στο γνωστικό και ένα στη συνεργασία, αλλά και οι ερωτήσεις μπορούν να αφορούν αυτό που ζητάμε...για να έχουμε και τις συγκεκριμένες απαντήσεις

Χ: να πω κάτι να σημειώσει ο Πάρης

Α: εμάς μας ενδιαφέρει το βιωματικό κομμάτι, θα θέλαμε μια από τις ερωτήσεις να αφορά στο αν εκείνα θεωρούν είτε στο παρόν είτε στο παρελθόν, είτε ενδέχεται και στο μέλλον από αυτά ότι έχουν στερηθεί από αυτά τα δικαιώματα...

Π: λοιπόν να συζητήσουμε την Τρίτη δράση έχει προηγηθεί μια παρατήρηση μια δράση ομαδοσυνεργατική με κριτικούς φίλους μια δράση ομαδοσυνεργατική χωρίς κριτικούς φίλους βιντεοσκοπημένες και οι δύο και μια Τρίτη δράση η οποία είναι



ομαδοσυνεργατική βιωματική και δίνει τη δυνατότητα δημιουργικότητας στα παιδιά την οποία ετοίμασε η Ελένη. Λοιπόν να δούμε τι ακριβώς επιτεύχθηκε στην Τρίτη παρέμβαση

A: Η Ελένη είπε σε σχέση με τη δεύτερη παρέμβαση ότι πρέπει να γίνουν κάποιες αλλαγές με το βιωματικό κομμάτι πως δηλ. τα παιδιά να αναπτύξουν σχέση αλληλεπίδρασης αφενός με το διδάσκοντα αφετέρου μεταξύ τους και θέλουμε Ελένη να μας πεις για ποιο λόγο τέθηκαν αυτοί οι προβληματισμοί από μέρους σου?

E: βασικά και εγώ ήθελα και θέλω να αλλάξω τον τρόπο διδασκαλίας μου

A: δηλ είχε έναν αναστοχοσμό

E: ένας δικός μου προβληματισμός μια δική μου θεωρία και αυτή με ωθούσε να βρω άλλους τρόπους διδασκαλίας γιατί πολλές φορές άκουγα τον εαυτό μου πομπώδη.. αυτό που ήθελα να αλλάξω στο σχολείο ήταν να γίνεται διαφορετικά ο τρόπος προσέγγισης ο τρόπος μετάδωσης της γνώσης αλλά ο στόχος δεν είναι μόνο αυτό εμείς εγώ δε θέλω ένα σχολείο που να μεταδίδει μόνο γνώσεις θέλω ένα σχολείο που να προσεγγίζει συναισθηματικά το παιδί αν σέβεται τα συναισθήματά του, να αξιοποιεί τη δική του άποψη, να δημιουργεί προβληματισμούς να υπάρχει μια σχέση, να βλέπουμε αν υπάρχουν προβλήματα στο σπίτι και να γινόμαστε αρωγοί λύσεων για αυτά έχοντας αυτή την ανάγκη .....

Αλλά με τα δεδομένα αυτού του σχολείου προσπαθούμε να βρούμε εναλλακτικές λύσεις. Μία από αυτές σε σχέση με τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία είναι η ομαδοσυνεργατική η οποία δεν αλλάζει τα δεδομένα του σχολικού προγράμματος αλλά προκύπτει από την ανάγκη αλλαγής του μοντέλου για μια αγωγή προσαρμοσμένη στις ατομικές ιδιαιτερότητες των μαθητών. Και γράφω εδώ κάτι εδώ...

A: ωραία αυτό αφορά τη θεωρία στη δράση τη δική σου προσπάθησες να εφαρμόσεις όλα αυτά με ποιο τρόπο τι ακριβώς έκανες?

E: Ο τρόπος είναι να αποκεντρωθούμε από το βιβλίο και από το Α.Π να δράσουμε διαφορετικά ή μάλλον να δράσουν οι μαθητές

A: εγώ που παρατηρούσα το είπαμε και στην αρχή το παιδί το οποίο αρχικά καθόταν μόνο του και στη δεύτερη παρέμβαση, τα πήγε πολύ καλύτερα

Π: πηγαίνει πολύ καλύτερα...τα παιδιά κοινωνικοποιούνται όταν είναι με πολύ κόσμο δεν είναι και τόσο καλό να είναι με έναν και να έχουν όμοια αντιμετώπιση σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς

X: για τον ίδιο μαθητή λέμε που είπε στη συνέντευξη

A: αυτόν με τις μαθησιακές δυσκολίες

X: ναι και κάποιο άλλος είπε στη συνέντευξη ότι είναι ωραίο να συνεργάζεσαι γιατί ο τάδε που δεν έχει φίλους αρχίζει και γίνεται μέλος της ομάδας..

A: ωραία πολύ ωραία

E: το είχα σημειώσει άλλωστε αυτό στην πρώτη παρατήρηση, και σκοπός ήταν να ενταχθεί στην ομάδα

A: εγώ αυτό που παρατήρησα στη διδασκαλία και θεωρώ ότι είναι θετικό ένα μεγάλο συν είναι το γεγονός ότι το παιδί αυτό ενεργοποιήθηκε συμμετείχε στην ομάδα με έναν δικό του τρόπο συμμετείχε στις αφίσες με το να γράψει κάτι δεν ήταν αμέτοχο και αυτό τόνωσε την αυτοπεποίθηση του και από ότι λέει και ο Πάρης έχει κοινωνικοποιηθεί .

Ένα δεύτερο που θέλω να ρωτήσω είναι το εξής εφάρμοσες μια ομαδοσυνεργατική μέθοδο με βιωματικά στοιχεία

E: όχι όπως τα ήθελα

A: ναι αλλά με στοιχειώδη τρόπο θεωρείς ότι αυτό το μοντέλο πρέπει να το δούμε μία φορά σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους

Π: εγώ αυτό που κατάλαβα είναι ότι το δασκαλοκεντρικό μοντέλο ταιριάζει στην εισαγωγή μιας ενότητας και όλες οι άλλες δραστηριότητες είτε είναι αξιολόγησης επέκτασης είτε δραστηριότητες δικές τους πρέπει να είναι ομαδοσυνεργατικά και δημιουργικές. Επίσης έχω παρατηρήσει ότι αυτοί που υποστηρίζουν την ομαδοσυνεργατική δεν ξέρω αν είναι τυχαίο έχουν πάει καλύτερα στα τεστ από από τους άλλους που δεν την θέλουν

X: εγώ άλλο κατάλαβα από τις συνεντεύξεις , υποστηρίζουν και τις δύο μεθόδους λένε ότι έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στο δάσκαλο από τους συμμαθητές τους

E: για ποιο λόγο? Όλα αυτά έγιναν τόσο σύντομα και τα παιδιά δεν είχαν περιθώρια να μπουν στο ομαδικό πνεύμα..

Π: στην ομαδική συνέντευξη θα δείτε ότι τα παιδιά εκτός από το μοντέλο διδασκαλίας λένε ότι θέλουν το δάσκαλο αυστηρό δίκαιο να μην παραβιάζει το ωρολόγιο πρόγραμμα να είναι δημοκρατικός και άλλα διάφορα τα έχω γράψει στο ημερολόγιο

X: πρέπει να το δούμε αυτό

A: θεωρείται ως ομάδα ότι επιλέγοντας ας πούμε ομαδοσυνεργατική μέθοδο κάποιες φορές στις ενότητες της διδασκαλίας και κρατώντας ως κορμό το δασκαλοκεντρικό μοντέλο το ένα μπορεί να βοηθήσει το άλλο να το διανθίσει αν το υποστηρίξει?

E: ναι υπάρχουν περιθώρια να συμβεί

Π: πρέπει να βρεθεί η χρυσή τομή τότε θα χρησιμοποιήσεις το ένα και τότε το άλλο δηλαδή αυτό που κάναμε με την Ελένη μπορεί να γίνει σαν αξιολόγηση. Πρόσεξε μέσα σε μια αφίσα χρησιμοποιούνε έννοιες καταλαβαίνουν έννοιες τις γράφουν σωστά, ορίστε ο άλλος έγραψε και μια μαντινάδα δημιουργεί ένα δικό του υλικό έχει καταλάβει κάποια πράγματα...

E: δε θεωρώ ότι ήταν βιωματική η παρέμβαση

A: τουλάχιστον η έναρξη ήταν

E: βιωματική είναι όταν τα παιδιά αναλαμβάνουν να δράση μια και μιλάμε για τα δικαιώματα τα παιδιά τα παιδιά πχ προσπαθούν να φτιάξουν μια δίκαιη πόλη συλλέγοντας πληροφορίες και εκτός σχολείου. Να ξέρεις ότι η βιωματική διδασκαλία μοιάζει πολύ με την Ε.Δ. τα παιδιά αναζητούν, συλλέγουν δεδομένα, κάνω αναστοχασμό των πράξεων τους...

A: το βίντεο που έδειξες, η κίνηση των παιδιών στην αρχή έχε βιωματικά στοιχεία αυτό εννοώ

E: αυτό το βίντεο μπορείς να το προσαρμόσεις σε οποιαδήποτε μορφή διδασκαλίας ας πούμε στη μετωπική αλλάζεις το στείορο μονότονο αυστηρό τρόπο...

Π: τι ήθελα να πω εμείς στεκόμαστε στα μοντέλα που εφαρμόσαμε.. ωστόσο όλη αυτή η δραστηριότητα κοινωνικοποίησε τα παιδιά

E: δεν είχε ομοιομορφία

Π: ευνοεί το μάθημα και τον εκπαιδευτικό γιατί μπαίνει στην διαδικασία να συγκρίνεται, να φαίνεται ο τρόπος που διδάσκει να διορθώνεται. Αν είχαμε τώρα όλα τα βίντεο να τα αναλύσουμε πολλά θα διορθώναμε στον καθένα στον τρόπο που διδάσκει αυτά που χρησιμοποιεί, το πώς χρησιμοποιεί το λόγο, το πώς εκφράζεται σου δίνει τη δυνατότητα να αναμορφώσεις τον τρόπο διδασκαλίας και να γίνεις διαφορετικός άνθρωπος όσον αφορά τα κόμπλεξ που έχουν κάποιοι, ότι δεν θέλουν να μπει στην τάξη να δει κανείς τίποτα....

Το πρόβλημα είναι ότι τα σχολεία δεν διαθέτουν χώρους για συζήτηση τέτοιας μορφής στην Ε.Δ, δε διαθέτουν υλικοτεχνική υποδομή και ο χρόνος για να μπορέσεις να κάνεις κάτι τέτοιο... οι δάσκαλοι πρέπει να κάθονται μέχρι τις 5 το απόγευμα δυο-τρεις φορές την εβδομάδα. Για να γίνει κάτι τέτοιο πρέπει να υπάρχει πολύ μεράκι ....

## ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

### ΠΡΩΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Πάρ: πώς λέγεσαι;

Γιωρ: Γιώργος

Παρ: σε ποιο σχολείο φοιτείς;

Γιώρ: Στο δημοτικό σχολείο Κουρνά.

Παρ: Σε ποιά τάξη;

Γιώρ: Πέμπτη

Παρ: στην Πέμπτη. Ωραία. Κάναμε μαζί το μάθημα της πολιτικής αγωγής. Θέλω να σε ρωτήσω, στο κεφάλαιο που κάναμε για τα πολιτικά, τα κοινωνικά και τα ατομικά δικαιώματα, πάνω σ' αυτό το κεφάλαιο θα σε ρωτήσω, θέλω να σε ρωτήσω κάποια πράγματα. Η βασική μου ερώτηση έχει να κάνει με το εξής: πλέον όλοι πιστεύω ότι έχετε μάθει για τα πολιτικά, τα κοινωνικά και τα ατομικά δικαιώματα. Θέλω να μου πεις από τη δική σου ζωή, ωραία; Έχεις διαπιστώσει να θίγεται κάποιο κοινωνικό σου ή ατομικό σου δικαίωμα; πολιτικά δεν έχεις ακόμα γιατί δεν ψηφίζεις.

Γιώρ: Δηλαδή;

Παρ: Δηλαδή. Πιστεύεις ότι κάπου σ' αυτά τα συμβάντα που ξέρεις απ' την δική σου ζωή, την προσωπική σου, υπάρχει κάποιο κοινωνικό δικαίωμα που έχει θιγεί; πχ. Ένα δικαίωμα στην μόρφωση ή στην υγεία ή ξέρω' γω ένα δικαίωμα στην αυτοπραγμάτωση με την έννοια ποια; Ότι να κάνεις αυτό που θες και να σε βοηθούν. Δηλαδή αισθάνεσαι κάπου θιγμένος όσον αφορά τα κοινωνικά σου δικαιώματα;

Γιωρ: ε...ναί.

Παρ: Για πες μου. Ελεύθερα.

Γιωρ: Δεν κατάλαβα, τι ρωτήσατε;

Παρ: Υπάρχει κάποιο πρόβλημά σου, υπάρχει κάποιο δικαίωμά σου το οποίο έχει παραβιαστεί; Αυτό εννοώ.

Γιωρ: Όχι.

Παρ: Όχι. Αισθάνεσαι δηλαδή ότι όλα τα δικαιώματά σου, σου παρέχονται.

Γιωρ: Σχεδόν.

Παρ: Ωραία. Αισθάνθηκες ποτέ αδικημένος; Για κάτι;

Γιωρ: Ναι.

Παρ: Για πες.

Γιωρ: Ή βασικά , όχι, όχι, όχι.

Παρ: Δεν έχεις αισθανθεί για τίποτα αδικημένος στη ζωή σου;

Γιωρ: Έχω αισθανθεί βασικά.

Παρ: Ωραία πες μου. Γιατί; Για να δούμε αν αυτό αφορά κάποιο κοινωνικό δικαίωμα ή ατομικό.

Γιωρ: Ότι πάντα μπλέκουν τα αγόρια όταν τα πειράζουν τα κορίτσια και αντιδρούν μετά με βίαιο τρόπο.

Παρ: ναι

Γιωρ: λοιπόν μετά,

Παρ: ελεύθερα πες μου.

Γιωρ: και μπλέκουμε εμείς.

Παρ: Μπορείς να μου αφηγηθείς ένα τέτοιο περιστατικό που συνέβη;

Γιωρ: Δηλαδή

Παρ: Δηλαδή, είπες ένα περιστατικό, τι βλέπουν τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια.

Μπορείς να μου αφηγηθείς ένα τέτοιο περιστατικό;

Γιωρ: Ένα παράδειγμα;

Παρ: Ναι.

Γιωρ: Λοιπόν, για παράδειγμα, είμαι εγώ και ο Γιώργος και παίζουμε και πάνε τα κορίτσια και μας χτυ.. και μας πειράζουν και μετά εμείς τις κοροϊδεύουμε και μετά έρχονται αυτά, μας χτυπάνε στην πλάτη καιόταν εμείς πάμε να τους φωνάζουμε ε... η κυρία εμάς δεν μας καλομιλάει.

Παρ: Άρα θεωρείς ότι η κυρία δεν αποδίδει τι;

Γιωρ: Δικαιοσύνη.

Παρ: Δικαιοσύνη. Άρα είναι ένα δικαίωμά σου ε...κοινωνικό και πολιτικό έτσι;

Γιωρ: Ναι.

Παρ: Η δικαιοσύνη το οποίο δεν αποδίδεται. Έχεις κάποια πρόταση να κάνεις ώστε αυτό να καλυτερεύσει; να λυθεί; Πως θα μπορούσατε δηλαδή μαζί με την κυρία σου να συνεννοηθείτε όλοι οι μαθητές ώστε αυτό να είναι πιο δίκαιο όσον αφορά την αντιμετώπιση;

Γιωρ: Δεν ξέρω.

Παρ: Δεν έχεις κάποια πρόταση; Ωραία καλυφθήκαμε σε σχέση με το δικαίωμα και ένα περιστατικό της ζωής σου. Θα ήθελα να σε ρωτήσω τώρα το εξής: Προτιμάς να συνεργάζεσαι με τους συμμαθητές σου την ώρα του μαθήματος της πολιτικής αγωγής ή να παρακολουθείς και να συμμετέχεις μόνος σου;

Γιωρ: Μόνος μου.

Παρ: Ποια μέθοδο διδασκαλίας προτιμάς απ' αυτές που είπαμε το πρωί;

Γιωρ: Την πρώτη.

Παρ: Θεωρείς νομίζεις ότι η συνεργασία με τους συμμαθητές σου δεν μπορεί να σε βοηθήσει;

Γιωρ: Με βοηθάει.

Παρ: Αλλά;

Γιωρ: Μπορεί να με μπερδέψει.

Παρ: Σε σχέση με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές σου ποιανού την γνώμη εμπιστεύεσαι ποιο πολύ. Του δασκάλου ή των συμμαθητών σου;

Γιωρ: Του δασκάλου

Παρ: Πως το κρίνεις αυτό; Γιατί;

Γιωρ: Γιατί αυτοί δεν έχουν πάει σε πανεπιστήμιο

Παρ: Εμπιστεύεσαι τη γνώμη του δασκάλου. Να πάμε σε ένα προηγούμενο που είπες.

Πως γίνεται και η κυρία Ελίνα να είναι άδικη όσον αφορά τις σχέσεις μεταξύ στα αγόρια και στα κορίτσια. Μήπως εδώ υπάρχει μια σύγκρουση;

Γιωρ: Δηλαδή;

Παρ: η κ. Ελίνα μου είπες πριν ότι είναι άδικη σε σχέση με την αντιμετώπιση στα αγόρια και τα κορίτσια. Ουσιαστικά μου είπες με λίγα λόγια, αυτό κατάλαβα εγώ, και διόρθωσέ με αν κάνω λάθος, ότι τα κορίτσια τα αντιμετωπίζει πιο ευνοϊκά.

Γιωρ: Ναι

Παρ: Πως λοιπόν εμπιστεύεσαι την γνώμη του δασκάλου; Γιατί βλέπεις τα πράγματα μέσα από τα μάτια του δασκάλου;

Γιωρ: Εξαρτάται..( διακοπή από τον δάσκαλο)

Παρ: Εσύ δεν έχεις γνώμη; οι συμμαθητές σου δεν έχουν γνώμη;

Γιωρ: Έχουν.

Παρ: Πώς θα μπορούσε να λυθεί καλύτερα αυτό το θέμα νομίζεις; Δηλαδή με την έννοια ποια; Πώς θα μπορούσε να έχετε καλύτερη και πιο δίκαιη προσέγγιση σε κάποια πράγματα; Μετράει μόνο η γνώμη του δασκάλου;

Γιωρ: Όχι και των συμμαθητών, αλλά πιο σίγουρη είναι του δασκάλου.

Παρ: Πιο σίγουρη είναι του δασκάλου. Ωραία, το αποδέχομαι. Είσαι υπέρ των test και της αξιολόγησης κάθε φορά που τελειώνει μια ενότητα; Ή είσαι υπέρ του κάθε φορά που τελειώνει μια ενότητα, αντί για test να σας βάζω να κάνετε μια αφίσα

όπως κάναμε με την κ. Ελένη την προηγούμενη φορά ή να κάνετε μια δραστηριότητα και να φαίνεται απ' αυτό ότι έχετε καταλάβει;

Γιωρ: τι θέλω ή τι είναι πιο καλό;

Παρ: Τι θέλεις και τι θεωρείς πιο καλό για εσένα, δηλαδή ποιο θα σε βοηθούσε πιο πολύ. Ένα test για να δεις πόσα ξέρεις απ' την ενότητα, ή μια δραστηριότητα η οποία θα είχε σχέση με κάποιες κατασκευές ή με οτιδήποτε που θα αφορούσε την ενότητα;

Γιωρ: test

Παρ: test. Γιατί;

Γιωρ: Επειδή το test με δοκιμάζει για να δει αν έχω αρκετή γνώση για να προχωρήσω στο επόμενο κεφάλαιο.

Παρ: Τι σημαίνει για εσένα ο βαθμός;

Γιωρ: Αξιολόγηση

Παρ: Ναι αλλά για σενα τι σημαίνει; Εσύ;

Γιωρ: Τι αξία θα πάρω.

Παρ: ο βαθμός και η προσπάθεια που κάνεις στο σπίτι έχουν σχέση κατά τη γνώμη σου ή αδικήσαι; Δηλαδή είσαι ένας μαθητής ο οποίος προσπαθεί πάρα πολύ και δεν παίρνει καλό βαθμό ή προσπαθεί λίγο και παίρνει μεγάλο βαθμό. Δηλαδή ποιά είναι η σχέση αυτή κατά τη γνώμη σου, που εσύ αξιολογείς την προσπάθειά σε σχέση με τον βαθμό που παίρνεις

Γιωρ: Προσπαθώ λίγο και παίρνω κακό βαθμό.

Παρ: έχεις να κάνεις καμία πρόταση για να γίνει καλύτερο το μάθημα:

Γιωρ: Όχι.

Παρ: Εντάξει σε ευχαριστώ πολύ.

## ΔΕΥΤΕΡΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Παρ: Είσαι η

Μαρ: Μαρία

Παρ: Πηγαίνεις σε ποια τάξη;

Μαρ: Πέμπτη.

Παρ: Σε ποιό σχολείο;

Μαρ: Στο δημοτικό σχολείο Κουρνά.

Παρ: Πολύ ωραία. Κάναμε μαζί το μάθημα της πολιτικής αγωγής. Έχουμε φτάσει μέχρι το σημείο τώρα να έχουμε συζητήσει τα πολιτικά δικαιώματα, τα κοινωνικά και τα ατομικά και κάναμε κάποιες διδακτικές αλλαγές όσον αφορά το μάθημα στην πολιτική αγωγή. Το διδάξαμε εγώ πιο πολύ δασκαλοκεντρικά μετά το διδάξαμε ομαδοσυνεργατικά, μετά το διδάξαμε και με ψυχοκινητικό τρόπο, δηλαδή να κάνετε εσείς κάποιες κατασκευές. Εγώ δεν θα σταθώ σ' αυτό θα σου κάνω μια ερώτηση. Τώρα πλέον ξέρεις ποια είναι τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του ανθρώπου. Από την δική σου ζωή έχεις αισθανθεί ποτέ να παραβιάζονται κάποια δικαιώματα ή κάποιες υποχρεώσεις σου;

Μαρ: Όχι.

Παρ: υπάρχει περίπτωση στη ζωή σου να έχεις νιώσει μέχρι τώρα αδικημένη;

Μαρ: Όχι

Παρ: είναι κάτι στη γειτονιά σου ή στο σπίτι σου που το θεωρείς παραβίαση των δικαιωμάτων του ανθρώπου;

Μαρ: όχι.

Παρ: Πολύ καλά. Εντάξει; ωραία. Πάμε παρακάτω. Πώς προτιμάς τελικά να γίνεται το μάθημα;

Μαρ: Ομαδικά

Παρ: Γιατί;

Μαρ: Γιατί θα συνεργαζόμαστε. Ο Γιάννης που δεν τον παίζουν θα είναι σε μια ομάδα και θα συνηθίσει και να μην πειράζει τα παιδιά και να έχει φίλους και το μάθημα μπορεί να γίνει είτε με συζήτηση αλλά χωρίς να φωνάζουμε και να κάνουμε βλακείες.



Παρ: Εσύ σαν Μαρία πως νομίζεις ότι μαθαίνεις καλύτερα, ομαδικά ή δασκαλοκεντρικά;

Μαρ: Ομαδικά

Παρ: Ομαδικά. Γιατί;

Μαρ: Γιατί θα είμαι σε ομάδες θα συνεργαζόμαστε θα ρωτάμε και εσάς.

Παρ: Θεωρείς ότι μπορείς να συνεργαστείς εύκολα με τους υπόλοιπους συμμαθητές σου; Ή είναι εύκολο αυτό;

Μαρ: όχι συνεργαζόμαστε.

Παρ: είναι εύκολο

Μαρ: Εάν το θέλουν και αυτοί είναι εύκολο. Αν κάνουν βλακείες είναι δύσκολο.

Παρ: να σε ρωτήσω κάτι άλλο. Για σένα τι ρόλο παίζει ο βαθμός στα τεστ που κάνουμε;

Μαρ: Ο βαθμός.

Παρ: Καταρχήν θες να γίνονται τεστ;

Μαρ: Ναι

Παρ: είναι για σένα καλύτερο να κάνουμε τεστ ή να κάνουμε κάποιες δραστηριότητες στο τέλος της ενότητας όπως κάναμε με την κ Ελένη;

Μαρ: τεστ. Είναι πιο καλά να κάνουμε τεστ.

Παρ: Για ποιόν λόγο;

Μαρ; Είναι το ίδιο για μένα. Μπορώ να κάνω και το τεστ και να κάνουμε εργασίες.

Παρ: Ναι αλλά από τα δύο;

Μαρ: το τεστ γιατί μπορούμε να γράψουμε αυτά που έχουμε μάθει. Γενικά είναι λίγο δύσκολο το τεστ αλλά είναι για το καλό μας για να μάθουμε.

Παρ: Άρα από το τεστ και την επανάληψη μαθαίνεις καλύτερα μου λες.

Μαρ: Ναι.

Παρ: Ωραία. Ο βαθμός που παίρνεις στα τεστ τι είναι για σένα; τι καταλαβαίνεις δηλαδή από τον βαθμό;

Μαρ: καταλαβαίνω αν έχω διαβάσει ή όχι, αν πρέπει να προσπαθήσω περισσότερο ή να προσπαθήσω να ανεβάσω το βαθμό μου.

Παρ: Μπορείς να σκεφτείς κάτι διαφορετικό εκτός από ένα γραπτό τεστ που θα έχει τα ίδια αποτελέσματα για' σένα; Δηλαδή τι θα σε έκανε να γίνεις καλύτερη μαθήτρια ή να βελτιωθείς εκτός από ένα τεστ στο τέλος μιας ενότητας;

Μαρ: Μια έκθεση για το τι έχουμε μάθει.

Παρ: Ωραία. Εσύ με βάση τον βαθμό που παίρνεις στο μάθημα της πολιτικής αγωγής στο κάθε τρίμηνο είναι ένας βαθμός που προσπαθείς πολύ για να τον πάρεις, είναι ένας βαθμός που προσπαθείς λίγο και είναι μεγάλος βαθμός. Πως το βλέπεις εσύ;

Μαρ: Θα μπορούσα να είμαι πολύ καλύτερη. Παρ: Ευχαριστώ πολύ

#### ΤΡΙΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Παρ: Πώς λέγεσαι;

Μαρ: Μιρούνα

Παρ: σε ποιο σχολείο πηγαίνεις;

Μιρ: Στο δημοτικό σχολείο Κουρνά.

Παρ: Σε ποια τάξη;

Μιρ: Πέμπτη

Παρ: κάναμε μαζί το μάθημα της πολιτικής αγωγής. Κάναμε μαζί στα τελευταία μαθήματα και με την κ. Αργυρώ, την κ. Χρυσίδα και την κ Ελένη. Και κάναμε κάποιους τρόπους διδασκαλίας. Θέλω να σε ρωτήσω σε σχέση με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, καταρχήν κατάλαβες την ενότητα αυτήν, με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις;

Μιρ: Ναι

Παρ: Ωραία. Στη δική σου τη ζωή υπάρχει κάποιο κοινωνικό δικαίωμα ή ατομικό ή πολιτικό το οποίο δεν το έχεις και σε αδικούν; έχεις αισθανθεί ποτέ ότι αδικείσαι από κάποιο δικαίωμα;

Μιρ: Πείτε πάλι.

Παρ: λέω. Υπάρχουν δικαιώματα, παιδεία, υγεία, ατομικά, το δικαίωμα της έκφρασης, να μιλήσεις ελεύθερα κλπ. Αισθάνεσαι ποτέ αδικημένη; Στη δική σου ζωή μέχρι τώρα.

Μιρ: Όχι

Παρ: Άρα θεωρείς ότι όλα τα δικαιώματα τα οποία παρέχονται, δεν υπάρχει κάποιο που να μην σου παρέχεται εσένα προσωπικά. Υπάρχει;

Μιρ: Όχι

Παρ: Στη γειτονιά σου βλέπεις κάποιο παιδί να αδικείται ή να υπάρχει κάποιο δικαίωμα το οποίο ας πούμε του το στερούν;

Μιρ: Εδώ στην Ελλάδα;

Παρ: Ναι στην γειτονιά που μένεις εδώ στην Ελλάδα.

Μιρ: Όχι

Παρ: Τώρα θέλω να σου κάνω μερικές ερωτήσεις για το μάθημα. Εσύ πως νομίζεις ότι μαθαίνεις καλύτερα, όταν σε διδάσκουν σε ομάδες ή δασκαλοκεντρικά;

Μιρ: Και τα δυο μ' αρέσουν. Το πρώτο μ' αρέσει γιατί μας μαθαίνετε πράγματα που οι συμμαθητές μου μπορεί να μην τα ξέρουν και να μου τα εξηγήσουν λάθος. Το άλλο με τις ομάδες μ' αρέσει γιατί κάνουμε τις εργασίες μαζί και συνεργαζόμαστε και μιλάμε μεταξύ μας.

Παρ: Ωραία. Προτιμάς να συνεργάζεσαι την ώρα του μαθήματος με τους συμμαθητές σου ή να παρακολουθείς το μάθημα;

Μιρ: Να παρακολουθώ το μάθημα, άμα έχω κάποιες απορίες να σας ρωτήσω για να μου εξηγήσετε.

Παρ: Ωραία. Και η συνεργασία με τους συμμαθητές σου μπορεί εσένα να σε βοηθήσει;

Μιρ: κάποιες φορές ναι. Όταν κάνουμε μια εργασία και δεν καταλαβαίνω τι να γράψω ή δεν καταλαβαίνω τι λέει η εργασία, οι συμμαθητές μου, μου εξηγούν τι λέει η άσκηση.

Παρ: Πιστεύεις ότι η συνεργασία με στους συμμαθητές σου, για σένα είναι εύκολο πράγμα ή δύσκολο;

Μιρ: Εύκολο.

Παρ: Ωραία. Θέλω να σε ρωτήσω κάτι. Τι νομίζεις ότι είναι καλύτερο να γράφουμε τεστ και να παίρνεις ένα βαθμό ή στο τέλος κάθε ενότητας να κάνουμε μια δραστηριότητα όπως κάναμε με την κ. Ελένη και κάνατε τις αφίσες. Ποιο είναι καλύτερο για εσένα σαν αξιολόγηση; Για να μπορέσουμε να αξιολογήσουμε το τι μάθατε. Και εκεί φαίνεται το τι μάθατε και στην αφίσα και σε ένα τεστ. Εσύ τι νομίζεις καλύτερα το τεστ ή μια δραστηριότητα ομαδοσυνεργατική για να δούμε τι μάθατε;

Μιρ: Μια δραστηριότητα.

Παρ: Ωραία. Ο βαθμός που παίρνεις στα τεστ είναι ανάλογος της προσπάθειάς σου; Δηλαδή είναι δίκαιος ή άδικος σε σχέση με αυτό που προσπάθησες; Δηλαδή, παίρνεις καλό βαθμό επειδή προσπαθείς πολύ; ίσως παίρνεις καλό βαθμό και προσπαθείς λίγο; Ίσως δεν προσπαθείς και δεν παίρνεις καλό βαθμό; δηλαδή ποια είναι η γνώμη σου για τον βαθμό στα τεστ.

Μιρ: Αν δεν προσπαθήσω δεν θα πάρω καλό βαθμό. Αν προσπαθήσω και προσέχω στο μάθημα θα πάρω καλό βαθμό.

Παρ: Ωραία. Υπάρχει περίπτωση να προσπαθήσεις να διαβάσεις και να σας βάλω ένα τεστ και τελικά να μην γράψεις; Πιστεύεις ότι υπάρχει μια τέτοια πιθανότητα;

Μιρ: Ναι

Παρ: Που οφείλεται αυτό;

Μιρ: Κάποιες φορές να μην καταλαβαίνω τις ασκήσεις.

Παρ: Εντάξει αυτό μπορεί να συμβαίνει σε εσένα επειδή δεν καταλαβαίνεις τα ελληνικά, αφού είσαι ένα χρόνο στην Ελλάδα. Έχεις σκεφτεί άλλο τρόπο αξιολόγησης εκτός από τα τεστ που βάζουμε και τις δραστηριότητες όπως με την κ. Ελένη;

Μιρ: Μπορούμε να κάνουμε με άλλο τρόπο το μάθημα;

Παρ: Όχι. Εγώ βάζω το τεστ για να σου βάλω ένα βαθμό. Κάνω τον άλλο τρόπο για να δω αν δουλεύεται ομαδικά και αν θα τα καταφέρετε για να σας βάλω ένα βαθμό. Άλλος τρόπος αξιολόγησης; Εκτός απ' αυτά τα δυο; Εσύ που ήσουν σε ένα σχολείο στη Ρουμανία τα ίδια κάνατε;

Μιρ: όταν έπρεπε να βλέπει η κυρία άμα διαβάζουμε έλεγε: «Μιρούνα βγες μπροστά και θα μας πεις το μάθημα» και έπρεπε να πω το μάθημα.

Παρ: Αυτό για να ξέρεις και την λέξη λέγεται προφορική εξέταση. Το λέγατε απ' έξω;

Μιρ: Ναι. Κάναμε τεστ, ομάδες στην γλώσσα, αυτά.

Παρ: Τέλεια. Σ' ευχαριστώ.

