



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ  
Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων

---

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
Διδακτική της Τεχνολογίας και Ψηφιακά Συστήματα  
Κατεύθυνση : Ηλεκτρονική Μάθηση

**ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΠΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΟΥ  
ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΕ  
ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Αγιαννίδου Χαρίκλεια

ΑΜ:10001

Επιβλέπων καθηγητής: Δρ. Συμεών Ρετάλης

---

Πειραιάς 2013

*Αφιερώνω την εργασία αυτή σε όλα εκείνα  
τα πλάσματα που εμπνέουν τους  
εκπαιδευτικούς και τους προσκαλούν να  
θέλουν να γίνονται ολοένα και καλύτεροι...*

*Στα παιδιά μας...*

## Περίληψη

Η ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση υπήρξε ένα εγχείρημα που παλινδρόμησε ανάμεσα σε πολλές πολιτικές και πρακτικές, επιφέροντας μικρές αλλαγές και βελτιώσεις στην επιτυχή σχολική εκπαίδευση των μαθητών. Οι ματαιώσεις που βιώνουν από τις καθημερινές πρακτικές που υπαγορεύουν τα αναλυτικά προγράμματα και από τις απαιτήσεις των σχολικών εγχειριδίων είναι πολλαπλές και σημαντικές. Μέσω της παρούσας έρευνας επιδιώκεται η ανάδειξη της σημασίας εμπλοκής των μαθητών αυτών σε καινοτόμες, συνεργατικές διδακτικές προσεγγίσεις, επιδιώκοντας την προώθηση της σχολικής τους προόδου.

Αντικείμενο, λοιπόν, της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας αποτέλεσε η διερεύνηση του κατά πόσο η διαδικασία διεξαγωγής κοινωνικής έρευνας από παλιννοστούντες μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την αξιοποίηση της Τεχνολογίας μπορεί να συμβάλλει στην ατομική ενίσχυση του κάθε μαθητή ως προς :

- την καλλιέργεια του λεξιλογίου κατά τον γραπτό, κυρίως, λόγο και
- την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης

Στην έρευνα που υλοποιήθηκε και συμπεριλαμβάνεται στην παρούσα διπλωματική εργασία, οι μαθητές εισήχθησαν βιωματικά στη διεξαγωγή έρευνας ερωτηματολογίου, μέσα από στάδια που συνιστούν την επιστημονικότητα και την εγκυρότητα της. Όσον αφορά στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, τα αποτελέσματα υπήρξαν ικανοποιητικά και ενθαρρύνουν την επέκταση της διερεύνησης σε μεγαλύτερη χρονική κλίμακα, αλλά και σε μεγαλύτερο δείγμα.

*Λέξεις Κλειδιά :* παλιννοστούντες μαθητές, Τεχνολογία, διεξαγωγή έρευνας, λεξιλόγιο, κριτική σκέψη.

## **Abstract**

The integration of repatriated greek pupils in the national education system has been a project that regressed among many policies and practices, producing small changes and improvements in the successful education of those students.

The frustrations experienced by everyday practices that dictate the curricula and the requirements of the textbooks are multiple and significant. This research aims to highlight the importance of engaging these students in innovative, collaborative teaching approaches, in order to promote their school progress.

The purpose of this Master Thesis is to investigate whether the process of conducting social research by primary school students through the use of technology could contribute in the strengthening of each individual student as to:

- enrich vocabulary, particularly in prose
- develop critical thinking skills

During the survey that was implemented and included in this thesis, the students were introduced to a social research questionnaire, through stages that constitute and validate the scientific method. Regarding the initial research questions, the results were satisfactory and encourage further expansion of the research both in larger time scale and a larger sample.

*Keywords:* repatriated students, technology, research, vocabulary, critical thinking

## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Αναπληρωτή Καθηγητή του τμήματος Ψηφιακών Συστημάτων του Πανεπιστημίου Πειραιώς κ. Συμεών Ρετάλη, για την καθοδήγηση και τις υποδείξεις του.

Ολόψυχα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την αμέριστη αγάπη, στήριξη και πίστη.

Οφείλω, επίσης, μεγάλη ευγνωμοσύνη στη σχολική σύμβουλο, Κυριάκη Σπυριδούλα, καθώς υπήρξε πηγή έμπνευσης στο ξεκίνημα της εργασίας αυτής. Θα ήθελα, επίσης, να απευθύνω θερμές ευχαριστίες στον Ανδρέα Μούτσιο-Ρέντζο, για τον πολύτιμο χρόνο του και τη βοήθεια που μου προσέφερε.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τη συμφοιτήτρια και φίλη μου, Ελισάβετ Βοργιά, τις αγαπημένες μου φίλες, Φένια Μούτσιου-Ρέντζου και Φωτεινή Παλιούρα, καθώς στάθηκαν δίπλα μου σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησής της, θυμίζοντάς μου τη δύναμη του μυαλού και της καρδιάς...

Τέλος, οφείλω ευχαριστίες στη Διευθύντριά μου, κα. Αναστασία Κατσάφαρου, για την πίστη της, την ηθική και την ψυχική της υποστήριξη, καθώς και στους μαθητές μου που υπήρξαν συνοδοιπόροι μου σε αυτή τη διαδρομή.

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	ii
Abstract.....	iii
Ευχαριστίες.....	iv
Κατάλογος Πινάκων .....	viii
Κατάλογος Γραφημάτων.....	viii
Κεφάλαιο 1 .....	1
Εισαγωγή .....	1
1.1 Προβληματική της Έρευνας .....	1
1.2. Σκοπός της έρευνας.....	3
1.3. Δομή της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας .....	5
Κεφάλαιο 2 .....	6
Βιβλιογραφική Επισκόπηση .....	6
2.1 Εκπαίδευση και Αναλυτικά Προγράμματα.....	6
2.2 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση .....	9
2.3 Ομαδοσυνεργατική μέθοδος και ΤΠΕ .....	11
2.4 Η διδασκαλία της Γλώσσας .....	15
2.4.1 Εισαγωγή.....	15
2.4.2 Αναλυτικά Προγράμματα της Διδασκαλίας της Γλώσσας.....	17
2.5 Η κριτική σκέψη στην Εκπαίδευση .....	32
2.5.1. Εννοιολογική προσέγγιση.....	32
2.5.2 Δεξιότητες της κριτικής σκέψης .....	35
2.5.3. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.....	37
2.6 Διερευνητική Μάθηση .....	44
2.6.1. Οι μαθητές ως «Έρευνητές». Η διεξαγωγή έρευνας ως διδακτική μέθοδος και περιεχόμενο .....	45
2.7 Συνεργατική Μάθηση .....	48
2.7.1 Επισκόπηση των ορισμών της συνεργατικής μάθησης .....	48
2.7.2 Συστατικά στοιχεία Συνεργατικής Μάθησης .....	52
2.7.3 Μαθησιακά αποτελέσματα συνεργατικής μάθησης.....	56

2.8 Συνεργατική Μάθηση και Τ.Π.Ε. ....	60
2.8.1 Συνεργατική μάθηση με Υποστήριξη Υπολογιστή (CSCL) .....	61
2.8.2. Εργαλεία Υποστήριξης Συνεργατικών Μαθησιακών Περιβαλλόντων .....	63
2.8.3. Συνεργατικά εργαλεία της Web 2.0 - Google Docs .....	64
2.8.4 Στρατηγικές Συνεργατικής Μάθησης .....	68
2.9. Μελέτη ερευνών στο πεδίο .....	69
2.9.1 Εισαγωγή .....	69
2.9.2 Έρευνες για το λεξιλόγιο .....	69
2.9.3. Έρευνες για την κριτική σκέψη .....	72
2.9.4. Μελέτες για την κοινωνική έρευνα.....	73
2.9.5. Κριτική επί των ερευνών και συμπεράσματα .....	73
Κεφάλαιο 3 .....	75
Μεθοδολογία.....	75
3.1 Εισαγωγή .....	75
3.2 Έρευνα δράσης .....	75
3.3 Αξία της Έρευνας δράσης.....	77
3.4 Χαρακτηριστικά της Έρευνας Δράσης .....	78
3.5 Συμμετοχική Παρατήρηση του εκπαιδευτικού – ερευνητή έρευνας δράσης.....	80
3.6 Σχεδιασμός και Μεθοδολογία της Έρευνας.....	82
3.6.1. Ερευνητικές υποθέσεις - Λειτουργικοί Ορισμοί.....	82
3.6.2. Ερευνητικά εργαλεία για την ανάλυση αποτελεσμάτων .....	86
3.6.3 Ποιοτική μέθοδος έρευνας - Ανάλυση περιεχομένου.....	91
3.6.4. Το δείγμα -Προφίλ Μαθητών.....	95
Κεφάλαιο 4 .....	96
Υλοποίηση Έρευνας .....	96
4.1. Εισαγωγή .....	96
4.2 Εκπαιδευτική προσέγγιση και στρατηγικές .....	96
4.3. Κριτήρια σύνθεσης των ομάδων και τεχνική συγκρότησής τους. ....	98
4.4. Τεχνολογικοί πόροι και εργαλεία .....	100
4.5. Παρουσίαση εκπαιδευτικού σεναρίου σε μορφή ρέοντος κειμένου .....	102
4.6. Γραφική αναπαράσταση ροής εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.....	121
4.7 Ανάλυση σύνθετων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε απλές εκπαιδευτικές δραστηριότητες .....	123

Κεφάλαιο 5 .....	125
Ανάλυση Αποτελεσμάτων .....	125
5.1. Γενικά για την ανάλυση των αποτελεσμάτων.....	125
5.2 Ανάλυση ερωτήσεων .....	126
5.3 Ανάλυση ερευνητικών εκθέσεων.....	136
Κεφάλαιο 6 .....	145
Συμπεράσματα .....	145
6.1. Γενικά συμπεράσματα – ευρήματα.....	145
6.2 Περιορισμοί – Δυσκολίες της Έρευνας .....	150
6.3 Μελλοντικές προτάσεις .....	152
Βιβλιογραφία .....	153
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	162



## **Κατάλογος Πινάκων**

Πίνακας 1: Εννοιολογική σύγκριση.....	49
Πίνακας 2 : Ερωτηματολόγιο κοινωνιογράμματος.....	99
Πίνακας 3 : Αξιολόγηση ερωτήσεων εκπαιδευόμενων .....	128
Πίνακας 4 : Παραδείγματα ερωτήσεων εκπαιδευόμενων.....	130
Πίνακας 5: Αντιστοιχία αρχικών ερωτήσεων με τελικές.....	135

## **Κατάλογος Γραφημάτων**

Γράφημα 1: Αξιολόγηση ερωτήσεων από εκπαιδευτικό .....	134
Γράφημα 2: Κριτήριο A1.....	137
Γράφημα 3 : Κριτήριο A2.....	138
Γράφημα 4 : Κριτήριο A3.....	138
Γράφημα 5 : Κριτήριο A4.....	139
Γράφημα 6 : Κριτήριο B1 .....	140
Γράφημα 7: Κριτήριο B2.....	141
Γράφημα 8 : Κριτήριο B3 .....	142
Γράφημα 9 : Κριτήριο B4.....	143
Γράφημα 10 : Κριτήριο B5 .....	144
Γράφημα 11 : 1η Παράμετρος κριτικής σκέψης.....	147
Γράφημα 12 : 2η Παράμετρος κριτικής σκέψης.....	148

# Κεφάλαιο 1

## Εισαγωγή

### 1.1 Προβληματική της Έρευνας

Το ελληνικό σχολείο, τις τελευταίες δεκαετίες, αντιμετωπίζει την εισαγωγή των παλιννοστούντων μαθητών σε αυτό, γεγονός που, ξεκινώντας από το 1990, έθεσε νέα δεδομένα για το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων ή ακόμα και μεταρρυθμίσεων. Αρχικά, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον πέρα από την εφαρμογή εξειδικευμένων διδακτικών μεταρρυθμίσεων αναφορικά με τη γλωσσική διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθητών (Δαμανάκης, 2001). Γενικά, η ενασχόληση με το ζήτημα αυτό έφερε τη δημιουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων, τα οποία αφορούσαν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Στη συνέχεια, θεσμοθετήθηκε η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, καθώς και άλλα μεγάλης κλίμακας προγράμματα για την “Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών” με στόχο την ενίσχυση της γλωσσικής διδασκαλίας τους, τη βελτίωση των συνθηκών ένταξης τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικής διαρροής και περιθωριοποίησης.

Ωστόσο, ακόμα και η ύπαρξη αυτών φαίνεται ανεπαρκής για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές δίγλωσσων περιβαλλόντων κατά την ένταξη τους στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα, καθώς είτε δεν εφαρμόζονται καθόλου, είτε εφαρμόζονται περιοδικά. Δεν υπάρχουν μέχρι τώρα αξιολογήσεις των προγραμμάτων αυτών. Ταυτόχρονα, οι ανάγκες των μαθητικών αυτών πληθυσμών σε συνάρτηση με τις σύγχρονες κοινωνικές και οικονομικές απαιτήσεις και συνθήκες, ολοένα και αυξάνουν, καθιστώντας τις πρακτικές αυτές, αδύναμες να τις υποστηρίξουν. (Χριστοδούλου Θ. , 2009)

Σχετικές μελέτες σημειώνουν τις μη ικανοποιητικές σχολικές επιδόσεις των παλιννοστούντων μαθητών (Μπόμπας, 2001), ενώ όσον αφορά στις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα, αν και πια πολυάριθμα, δεν φαίνονται να πετυχαίνουν τους

στόχους τους, όπως έχει καταδειχτεί από τη γενική γνώμη γονέων και εκπαιδευτικών (Σκούρτου, Βρατσάλης, & Γκόβαρης, 2004).

Παρά το γεγονός, ότι οι μαθητές αυτοί, οι οποίοι είτε γεννήθηκαν στην Ελλάδα, είτε από πολύ μικροί, κοινωνικοποιήθηκαν στην ελληνική πραγματικότητα και την ελληνική εκπαίδευση, έχουν λάβει μερικώς ενισχυτική διδασκαλία, τόσο τα γλωσσικά, όσο και τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά τους, φαίνεται να συνιστούν επιπλέον, μια βασική παράμετρο που συμβάλλει στην καθημερινή βίωση ματαιώσεων ως προς τη σχολική τους επίδοση. Η γλωσσική δομή των σχολικών εγχειριδίων σε συνδυασμό με το χαμηλό λεξιλογικό τους υπόβαθρο αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την επίτευξη εκπαιδευτικής προόδου. Σύμφωνα με τον Cummins, δίγλωσσοι μαθητές αν και μπορεί να παρουσιάζουν ικανοποιητικές ικανότητες σε καθημερινό επικοινωνιακό πλαίσιο και στις δύο γλώσσες, βιώνουν αποτυχία στα μαθήματα του σχολείου. (Cummins, Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας, 1999)

Πρέπει να σημειωθεί ότι ο σχολικός γραμματισμός έχει συνδεθεί με τη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής, με την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η κατανόηση γραμματικών κανόνων, η ικανότητα διαχείρισης αφηρημένων εννοιών, καθώς και με την ανάπτυξη επικοινωνιακών και άλλων διανοητικών δεξιοτήτων. Η καλλιέργεια της γλώσσας και η ανάπτυξη ικανότητας εφαρμογής και αξιολόγησης από μέρους των μαθητών των διαφορετικών χρήσεων της σε ποικίλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα, αποτελεί ένα κεντρικό στόχο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας. Ο μαθητικός πληθυσμός των παλινοστούντων, όμως, παρουσιάζει δυσκολίες κατανόησης των σχολικών εγχειριδίων των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκεται, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αποδώσει επιτυχώς στα μαθήματα που περιλαμβάνει το πρόγραμμα σπουδών. Το αποτέλεσμα είναι ότι πλειονότητα των μαθητών αυτών μπορεί να οδηγηθεί στη σχολική αποτυχία. Μάλιστα, έχει καταδειχτεί θετική συνάφεια μεταξύ της σχολικής αποτυχίας ή επιτυχίας με το οικογενειακό, πολιτιστικό και στενό κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών. Ο όρος «σχολική αποτυχία» έγκειται στην κατάσταση μερικής ή ολικής αδυναμίας ενός παιδιού να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του σχολείου, είτε αυτή εκφράζεται με χαμηλή επίδοση στα μαθήματα, είτε με προβλήματα συμπεριφοράς, είτε με συνδυασμό των δύο.

Εκ των παραπάνω δεδομένων, εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι μέχρι τώρα πρακτικές του σχολείου δεν έχουν κατορθώσει να αντιμετωπίσουν ικανοποιητικά τις πρόσθετες δυσκολίες και ιδιαιτερότητες των παλινοστούντων. Υπό τις συνθήκες αυτές,

η δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος και περιεχομένου, σύστοιχου με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, επαφίεται στην ανάληψη πρωτοβουλιών και την αποφασιστική δράση του εκπαιδευτικού.

Οι συνθήκες της σύγχρονης κοινωνίας και η απαίτηση ανάπτυξης των λεγόμενων δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα, καθιστούν αναγκαίο τον σχεδιασμό καινοτόμων πρακτικών και προσεγγίσεων, ικανών να εξασφαλίσουν την επιτυχία όλων των μαθητικών πληθυσμών, ανεξάρτητα από την κοινωνική και οικονομική τους προέλευση. Αυτή η προοπτική, εξασφαλίζει παροχή ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων στην παιδεία, αμβλύνοντας εκ προοιμίου τις κοινωνικές ανισότητες.

## 1.2. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της διπλωματικής εργασίας είναι να αναδείξει την παιδαγωγική προστιθέμενη αξία από την αξιοποίηση ομαδοσυνεργατικής μορφής διδασκαλίας, σε τεχνολογικά υποστηριζόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές μαθαίνουν να διεξάγουν έρευνα, ώστε :

- Να συνδεθεί άμεσα και με βιωματικό τρόπο η σχολική γνώση με την καθημερινότητα των μαθητών, μέσα από την ενασχόληση με θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους και προωθούν την εφαρμογή γνώσεων σε πραγματικές καταστάσεις επίλυσης «προβλήματος».
- Να επιτευχθούν γνωστικοί στόχοι μέσα από δράσεις ομαδοσυνεργατικές, που απαιτούν την άμεση εμπλοκή των μαθητών .
- Να βελτιωθεί το λεξιλόγιό τους μέσα από στοχευμένες και πλαισιωμένες δραστηριότητες.
- Να καλλιεργηθούν δεξιότητες κριτικής σκέψης, ώστε οι μαθητές να αντιμετωπίζουν την κατάκτηση της γνώσης κριτικά κι όχι ως στείρα απομνημόνευση άσκοπων πληροφοριών.

Η επιδίωξη της καλλιέργεια της γλώσσας των μαθητών και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης εδράζει στα πλαίσια διεξαγωγής έρευνας, πολλαπλασιάζοντας τα μαθησιακά οφέλη μέσα από αυτή τη διαδικασία.

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να παρωθήσει και να δεσμεύσει τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, μέσα από θετικά βιώματα, όσον αφορά στην επίδοσή τους και

την αλληλεπίδραση με ομότιμους και εκπαιδευτικό, πέρα από τα παραδοσιακά πλαίσια διεξαγωγής μιας διδασκαλίας. Είναι επιτακτική η ανάγκη το μαθησιακό περιβάλλον να εξασφαλίζει στους μαθητικούς πληθυσμούς συνθήκες χαράς, δημιουργικότητας και ψυχοσυναισθηματικής ισορροπίας. Ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου οι μαθητές εξερευνούν τα ενδιαφέροντά τους, τις κλίσεις και τις ιδιαιτερότητες τους, ικανοποιούν τις ατομικές ανάγκες τους και καθίστανται ικανοί, επιδέξιοι και ανοιχτοί να πραγματοποιούν ατομικούς στόχους σε συνάρτηση με τους στόχους της ομάδας που ανήκουν.

Η εργασία αυτή ολοκληρώθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διδακτική της Τεχνολογίας και τα Ψηφιακά Συστήματα, του Τμήματος Ψηφιακών Συστημάτων του Πανεπιστημίου Πειραιά.

### **1.3. Δομή της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας**

Στο παρόν πρώτο κεφάλαιο της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας ορίζεται η προβληματική κατάσταση που οδήγησε στην εκπόνηση της. Επίσης αναφέρεται ο σκοπός και οι στόχοι που καλείται να εκπληρώσει η εργασία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται μια βιβλιογραφική επισκόπηση ώστε να θεμελιωθεί το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας. Συγκεκριμένα αναφέρονται και ορίζονται όλες οι έννοιες που στοιχειοθετούν τις εκπαιδευτικές μεθοδεύσεις, πλαίσια και εκπαιδευτικούς σκοπούς, όπως υπαγορεύονται από τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επίσης, γίνεται μια επισκόπηση των μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί στο εν λόγω πεδίο έρευνας ώστε να υπογραμμιστεί ο σκοπός που εξυπηρετεί η συγγραφή της εργασίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής εργασίας αναπτύσσεται η μεθοδολογία και ο σχεδιασμός της έρευνας με ιδιαίτερη αναφορά στους λειτουργικούς ορισμούς των ερευνητικών ερωτημάτων, στα ερευνητικά εργαλεία και στην ποιοτική μέθοδο ανάλυσης του περιεχομένου της εκπαιδευτικής έρευνας.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την περιγραφή της υλοποίησης της έρευνας, του εκπαιδευτικού σεναρίου σύμφωνα με το οποίο πραγματοποιήθηκε και αναλύονται διεξοδικά τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από την εφαρμογή του.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, ως φυσική συνέχεια του τέταρτου, καταγράφονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρατήρηση και ανάλυση των αποτελεσμάτων, αναφέρονται οι περιορισμοί και οι δυσκολίες κατά την πραγματοποίηση της έρευνας και γίνεται μια επέκταση για μελλοντικές προτάσεις έρευνας.

Τέλος, ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα.

## Κεφάλαιο 2

### Βιβλιογραφική Επισκόπηση

#### 2.1 Εκπαίδευση και Αναλυτικά Προγράμματα

Σε κάθε περίοδο της ανθρώπινης ιστορίας, βασική και θεμελιώδης επιδίωξη των κοινωνιών που συγκροτούνταν, ήταν η μετάδοση όλων εκείνων των κοινωνικών και πολιτιστικών στοιχείων που τις χαρακτήριζαν. Η επίτευξη του σκοπού αυτού στις σύγχρονες κοινωνίες πραγματοποιείται μέσα από την οργανωμένη εκπαίδευση, η οποία αποβλέπει στην ανάπτυξη όλων των δυνάμεων των νέων ανθρώπων, αλλά και στη διαφύλαξη του πολιτισμού, της παράδοσης, των αξιών και των κοινωνικοπολιτικών ιδεολογιών που κυριαρχούν σε αυτές.

Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι κάθε σύγχρονη κοινωνία ανάλογα με τις ανάγκες και τις μακροπρόθεσμες επιδιώξεις της θέτει κάποιους γενικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς, που αποτελούν τη βάση του εκπαιδευτικού της συστήματος. Ο προσδιορισμός τους έγκειται σε καθολικές και σταθερές αξιώσεις που έχει ένα κράτος από τη θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης. Αυτές αφορούν σε μορφωτικούς σκοπούς ( καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, της αυτογνωσίας, της ευσυνειδησίας), σε κοινωνικούς ( ομαλή και δημιουργική ένταξη του ατόμου σε κοινωνικές σχέσεις, συνείδηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων του ως προς το κοινωνικό σύνολο) και σε πολιτιστικούς (μελέτη και κατανόηση της παράδοσης και της ιστορίας, της γλώσσας του).

Ο σχεδιασμός ενεργειών και δραστηριοτήτων σε οποιοδήποτε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας αποδείχτηκε μέσα από την ανθρώπινη ιστορία αδιαμφισβήτητης αξίας, καθώς υπήρξε το καθοριστικό μέσο για την επίτευξη των σκοπών προς τους οποίους αυτές απέβλεπαν. Έγινε λοιπόν, αντιληπτό, ότι για να προοδεύσουν σχεδόν όλοι οι τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, όπως της οικονομίας, της επιστήμης, της παραγωγής, ο κατάλληλος σχεδιασμός της εξελικτικής και ανοδικής τους πορείας ήταν αναγκαίος και επιτακτικός.

Αναμενόμενο, λοιπόν, ήταν να υιοθετηθεί τα τελευταία χρόνια και στο πεδίο της εκπαίδευσης η διαδικασία του σχεδιασμού, εφόσον η παιδεία ενός λαού αποτελεί το πιο ζωτικό και δυναμικό μέσο προκειμένου να προαχθεί ο ανθρώπινος πολιτισμός. Ιδιαίτερη σημασία μάλιστα έλαβε η σχεδίαση της διδασκαλίας, η αποτελεσματικότητα της οποίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον προκαθορισμό του τί και πώς μαθαίνουν οι εκπαιδευόμενοι. Αποφάσεις που πρέπει να λαμβάνει ένας εκπαιδευτικός προτού κινήσει τη διαδικασία της διδασκαλίας του και σχετίζονται με πολλές έννοιες και παραμέτρους.

Το πιο σημαντικό και ουσιώδες, όμως, που απορρέει από το σχεδιασμό του παιδαγωγικού έργου είναι η εκπόνηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, αλλά και ό, τι συνεπάγεται η σύστασή τους. Δηλαδή τα σχολικά εγχειρίδια και τα εγχειρίδια εκπαιδευτικών που τα συνοδεύουν μέσα από τα οποία υλοποιούνται τα Α.Π. Συνολικά, λοιπόν, εμπεριέχουν το σύνολο της σχολικής μόρφωσης και αποτελούν τον καθρέφτη του επιπέδου της παιδείας και του πολιτισμού ενός λαού. Για το λόγο αυτό και βρίσκονται πάντα στον πυρήνα του ενδιαφέροντος και της μελέτης μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης σε όλες τις χώρες.

Σε σχετική βιβλιογραφία, έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί των Α.Π από διάφορους ερευνητές, μερικοί των οποίων παρατίθενται :

«Το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί όλες τις οργανωμένες σκόπιμα επιδιωκόμενες εμπειρίες των μαθητών για τις οποίες το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη της μετάδοσής τους» (Ryan & Cooper, 1980))(Αφράτης, 2007).

Σύμφωνα με τον Tyler (1981) το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα πρόγραμμα που έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε η οργάνωση του περιεχομένου του να οδηγήσει στη μάθηση για κάποιο συγκεκριμένο σκοπό. Αποτελεί ένα εργαλείο για τον εκπαιδευτικό κάθε βαθμίδας. (Αφράτης, 2007)

Ο Χατζηγεωργίου(2004) αναφέρεται στο Α.Π. ως ένα πρόγραμμα, το οποίο έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε η οργάνωση του περιεχομένου του, να οδηγήσει στη μάθηση σύμφωνα με κάποιο συγκεκριμένο σκοπό. (Αφράτης, 2007)



Άλλοι αναφέρονται στα Α.Π.Σ. ως εξής : είναι ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων, οι οποίες οργανώνονται έτσι ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να πετύχουν επιθυμητούς σκοπούς (Hirst & Peters, 1970), είναι μια προσπάθεια να συγκεραστούν οι βασικές αρχές και τα χαρακτηριστικά μιας εκπαιδευτικής πρότασης, σε μια τέτοια μορφή που να είναι ανοικτή σε κριτική ανάλυση και να δίνεται η δυνατότητα για αποτελεσματική μετατροπή της σε πράξη (Stenhouse, 1975). (Αφράτης, 2007)

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα των σχολείων εκφράζει τους σκοπούς, τους στόχους και τις επιδιώξεις της εκπαίδευσης όπως προκύπτουν από τις επίσημες διατάξεις της Πολιτείας. Η επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου θεμελιώνεται στην επιτυχή σύνταξη και λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος. Με τον όρο «πρόγραμμα», γενικά, εννοούμε ένα ολοκληρωμένο και συγκεκριμένο σχέδιο με προκαθορισμένους σκοπούς και με ένα χρονοδιάγραμμα για σχεδιασμένες ενέργειες και διαδικασίες. Αυτό ακριβώς θεωρείται και το μέγιστο κέρδος που επιφέρει ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, ένα «πρότυπο», κατά κάποιο τρόπο, υπόδειγμα διδακτικής πρακτικής, η οποία εφόσον συνταιριάζει γόνιμα το τι, με το πώς, το ποιοι θα διδαχθούν και με ποιο τρόπο θα αξιολογηθούν, αν ακολουθηθεί θα εξασφαλίζει την απρόσκοπτη επιτυχία της.

Γίνεται σαφές, ότι, είτε αναφερόμαστε σε εκπόνηση Α.Π. είτε σε σχεδιασμό μαθημάτων, αλλά και μαθησιακών ενεργειών, η διαδικασία που ακολουθείται για την επίτευξή τους, είναι κοινή. Βασίζεται στα ίδια δομικά στοιχεία:

- στη σαφή και ξεκάθαρη διατύπωση των στόχων (τι πρέπει να είναι ικανοί να επιτελούν οι εκπαιδευόμενοι μετά το πέρας της διδασκαλίας)
- στο ότι στηρίζεται στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων ( σε ποιους απευθύνεται ,τι ξέρουν ήδη, τι τους ενδιαφέρει, σε τι υστερούν )
- στην επιλογή της διδακτικής προσέγγισης, των αντίστοιχων δραστηριοτήτων, του υλικού, των ρόλων, των μέσων και με βάση αυτά να σχεδιαστεί η συνολική ροή των ενεργειών

- και τέλος, στη γενική αποτίμηση και αξιολόγηση ( με ποια κριτήρια θα αξιολογηθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων)

Στη χώρα μας η σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία καθορίζεται μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για κάθε διδακτέο γνωστικό αντικείμενο και μέσα από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), όπως διαρθρώθηκαν και σχεδιάστηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο(2001), βάσει του Νόμου 1566/85/1Γ. Στα πλαίσια των καινοτόμων αυτών Προγραμμάτων επιχειρείται συνολικά διαθεματική προσέγγιση και σύνδεση της γνώσης, που πραγματώνεται μέσα από διδακτικές προσεγγίσεις (διερευνητικές/ανακαλυπτικές, ομαδοσυνεργατικές). Αυτή η αναπροσαρμογή των διδακτικών και μαθησιακών, γενικά, στόχων αποτυπώνει και εξασφαλίζει την διαμόρφωση ενός ενιαίου πλαισίου γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, που ενυπάρχουν στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων και στην εκπόνηση των διαθεματικών εργασιών.

## **2.2 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

Παράλληλα με τα Α.Π.Σ. που αφορούν στα κοινά σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σχεδιάζονται και υλοποιούνται Προγράμματα εξατομικευμένα για ειδικές κατηγορίες εκπαιδευτικού πληθυσμού, όπως παλινοστούντες, αλλοδαπούς, καθώς και πρόσθετα προγράμματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί, ότι στη χώρα μας, στα πλαίσια αναφοράς των πολιτικών και των πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως διαγράφονται στα άρθρα του Νόμου 2413/96, από τις δεκαπέντε σελίδες του μόνο μία αναφέρεται στη «διαπολιτισμική αγωγή» ευρύτερα (Δαμανάκης, 1997, 81-82). (Ν.Ακριτίδης & Κ.Ανθόπουλος, 2007)

Το κυριότερο πρόβλημα που ανακύπτει κατά την ενσωμάτωση και ένταξη εκπαιδευτικού πληθυσμού στο ενιαίο και κοινό πρόγραμμα εκπαίδευσης είναι η γλώσσα. Η γλώσσα που αποτελεί το μέσο, το εργαλείο που ο κάθε άνθρωπος μπορεί να κοινωνήσει το «μέσα» του με το «έξω» του, που μπορεί να

επικοινωνήσει με άλλους, που μπορεί να καλλιεργήσει και να αναπτύξει ολόπλευρα την προσωπικότητά του.

Για τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των μειωμένων γλωσσικών ικανοτήτων των παλιννοστούντων μαθητών και των απαιτήσεων του Α.Π., κρίνεται απαραίτητη η παρέμβαση σε τρεις συνιστώσες :

α) στο διδακτικό σχεδιασμό, εντοπισμός και αντιμετώπιση γλωσσικών δυσκολιών

β) στην οργάνωση της διδασκαλίας, μέτρα εσωτερικής διαφοροποίησης

γ) στο διδακτικό λόγο, διευκόλυνση της πρόσβασης στο νόημα

Πρόκειται για μια παρεμβατική διαδικασία σε μια τάξη με γηγενείς και παλιννοστούντες μαθητές ,για την οποία απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις και επιπλέον εργασία από τον εκπαιδευτικό . Ο De Villar (1990) μάλιστα πρότεινε την ομαδική και κατά ζευγάρια εργασία ως εναλλακτική διδακτική προσέγγιση για τη διδακτική αυτή περίπτωση. (Ν.Ακριτίδης & Κ.Ανθόπουλος, 2007)

Σύμφωνα με τον Μάρκου(1999 III-4-5) στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην ενισχυτική γλωσσική διδασκαλία οι απαιτήσεις των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος και να προετοιμαστούν οι μαθητές για τις ιδιότυπες χρήσεις του λόγου και τις μορφές εργασίας που τα μαθήματα προϋποθέτουν. (Ν.Ακριτίδης & Κ.Ανθόπουλος, 2007)

Η διδασκαλία της γλώσσας διαχέεται και διαπερνά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Πρέπει να γίνεται αξιοποίηση των κειμένων όλων των σχολικών μαθημάτων, αφού η γλώσσα είναι το μέσο για να κατανοηθούν έννοιες στα μαθηματικά, στη γεωγραφία, ιστορία, κ.α Η διδασκαλία των γλωσσικών φαινομένων πρέπει να ακολουθεί μια συστηματική πορεία από τις πιο κλειστές/καθοδηγούμενες δραστηριότητες σε πιο ανοιχτές/ελεύθερες, ξεκινώντας από μικρότερες μονάδες λόγου (φράση, πρόταση), σε μεγαλύτερες (παράγραφο-κείμενο).

Ιδιαίτερο ρόλο, μάλιστα, μπορούν να παίξουν, σύμφωνα με τους Kontos & Mizell(1997) οι καινοτομίες των τεχνολογιών, όπως το Διαδίκτυο, που προωθούν

σημαντικά την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, καλλιεργώντας τον αλληλοσεβασμό και την εκτίμηση για τα διαφορετικά «πολιτισμικά» στοιχεία. Η αντιμετώπιση της πιθανότητας ανάπτυξης εκπαιδευτικού ρατσισμού θεωρητικά αναστέλλει ως συνεπακόλουθο την ανάπτυξη κοινωνικού ρατσισμού. (Δ.Ζάχος, 2004)

Η εκπαίδευση (Διαπολιτισμική) που σέβεται το κοινωνικό και πολυπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, αναγνωρίζει και αποδέχεται τη γλώσσα τους, ενθαρρύνει τη συμμετοχή της κοινότητά τους στη σχολική ζωή (Cummins,1988),αναμφισβήτητα αποτελεί το μέσο της αποτροπής της σχολικής αποτυχία. Ιδιαίτερα οι ΤΠΕ μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην υλοποίηση των στόχων, με τη δημιουργία του κατάλληλου υλικού, ικανού να ενισχύσουν τις προσπάθειες καταπολέμησης της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού. (Δ.Ζάχος, 2004)

### **2.3 Ομαδοσυνεργατική μέθοδος και ΤΠΕ**

Τα τελευταία χρόνια οι έντονοι προβληματισμοί ερευνητών και επιστημόνων σχετικά με την επιστημονική γνώση και το πώς αυτή απαιτεί πλέον διεπιστημονικές συμπράξεις για την ολόπλευρη κατανόηση του κόσμου, οδήγησαν σε μια νέα θέαση της παραγωγής και οικοδόμησης της γνώσης. Πρόκειται για τη λεγόμενη συστημική προσέγγιση, η οποία ουσιαστικά επιδιώκει να αναδείξει τις αλληλοσυσχετίσεις των διάφορων γνωστικών αντικειμένων (Bateson, 1979). Διαπιστώθηκε, ότι η εξειδίκευση και ο κατακερματισμός της γνώσης στάθηκαν ανεπαρκείς στην αντιμετώπιση των νέων και συνεχώς μεταβαλλόμενων συνθηκών του κόσμου μας.

Αναμφισβήτητα, η νέα αυτή θεώρηση της διεπιστημονικότητας, καθώς αφορά άμεσα στη γνώση και στους τρόπους παραγωγής της, δε θα μπορούσε να μην επηρεάσει τον τρόπο θεώρησης, οργάνωσης και διεξαγωγής της διδασκαλίας διδασκαλίας. (Γ.Κουζέλης, 1991)

Η πραγματικότητα είναι μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κατάσταση, όπου μια οποιαδήποτε νέα «γνώση» προκαλεί μια αναδιοργάνωση του συνόλου της και για

να μπορέσουμε να ανταποκριθούμε σε αυτές τις αλλαγές, πρέπει να βρισκόμαστε σε άμεση και συνεχή διαλεκτική σχέση μαζί τους. Η οικοδόμηση της γνώσης αποκτάται μόνο μέσα από τη σύνδεση της με την καθημερινή βιωματική γνώση.

Το σύνολο των προσεγγίσεων αυτών για τις γνωστικές και μαθησιακές διαδικασίες συνέβαλαν στη μελέτη επικείμενων αναθεωρήσεων και αναδιαρθρώσεων. Τονίστηκαν απαιτήσεις για αλλαγές που αφορούν σε εκπαιδευτικές πρακτικές και μεθόδους, στο περιεχόμενο της σχολικής εκπαίδευσης και συστήθηκε η διάρθρωση αναλυτικών προγραμμάτων, όπου προωθείται η διεπιστημονικότητα. Οι διεπιστημονικές συναρτήσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων και η άμεση σύνδεση της καθημερινότητας και της σχολικής ζωής και γνώσης υπήρξαν πολύ σημαντικές διαπιστώσεις

Καταλήγοντας, η διαθεματική προσέγγιση βασίστηκε στην αναζήτηση εννοιολογικών διασυνδέσεων μεταξύ των μαθημάτων κάθε τάξης που οδήγησε στη διαμόρφωση των περιεχομένων και την επινόηση διαθεματικών δραστηριοτήτων οι οποίες συμβάλλουν στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης και στο συσχετισμό των μαθημάτων με την καθημερινή ζωή.

Ανατρέχοντας κανείς στη σχετική βιβλιογραφία θα διαπιστώσει τις δυσκολίες που ανέκυπταν στην ακριβή ελληνική απόδοση του όρου. Κυρίως, χρησιμοποιήθηκαν οι όροι : «σχέδια συνεργατικής έρευνας» (Νημά & Καψάλης, 2002), «δημιουργικές και συνθετικές εργασίες» (Ματθαίου, 1995) «σχέδιο εργασίας» (Ματσαγγούρας, 2002) «βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία» (Χρυσάφιδης, 2000) και τελευταία χρησιμοποιείται ο όρος «σχέδιο δράσης» (Κοσσυβάκη, 2003)

Σύμφωνα με τον Frey, η μέθοδος Project «είναι μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης, τα όρια και οι δυνατότητές της δεν είναι αυστηρά καθορισμένα, αλλά εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Λόγω του ότι δεν έχει σταθερά όρια και μια συγκεκριμένη δομή αδυνατούμε να της δώσουμε έναν ακριβή ορισμό. Μόνο μέσα από την επαφή με την ίδια τη μέθοδο, την προσωπική συμμετοχή σε project και την εμπάθυση στα γνωρίσματά της, δηλαδή μέσα από τη βίωσή της μπορεί κανείς να καταλάβει μέχρι που φτάνουν τα όρια και οι δυνατότητές της». Ο Frey αναφέρθηκε λοιπόν,

σε έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά εκπαιδευτικοί και παιδιά, ενώ η ίδια η διδασκαλία σχεδιάζεται, διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν σ' αυτήν. (Frey, 1986)

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, σήμερα ο όρος «project» αποδίδεται ως «συλλογικά διεπιστημονικά, διαθεματικά σχέδια εργασίας πολλαπλής νοημοσύνης και αναφέρεται στη μέθοδο διδασκαλίας και στην οργάνωση της γνώσης στο αναλυτικό πρόγραμμα. (Κακλαμάνης, 2005).

Τα βασικά χαρακτηριστικά της αφορούν στα εξής :

- Συνιστά ένα φαινόμενο κοινωνικής μάθησης. Το γεγονός ότι αυτά τα σχέδια εργασίας αποτελούν συλλογικές εργασίες και απαιτούν την ολομέλεια της τάξης για την επιλογή του θέματος, το σχεδιασμό, την οργάνωση και την αξιολόγησή τους, καλλιεργούν και προωθούν την αλληλεπίδραση των μαθητών αλλά και τη μάθησή τους.
- Αποτελούν έμπρακτη σύνδεση της σχολικής ζωής με την καθημερινότητα των μαθητών και κατ' επέκταση με την κοινωνία, καθώς η τελευταία είτε γίνεται το πλαίσιο στο οποίο θα εκτεθεί το τελικό προϊόν ( παρουσίαση της εργασίας του project) είτε θα γίνει το πεδίο από το οποίο θα αντλήσουν πληροφορίες.
- Εδράζει στα προσωπικά βιώματα και εμπειρίες των παιδιών. Τα ίδια έχουν ενεργό ρόλο στον καθορισμό των δραστηριοτήτων, αφού θέτουν ερωτήματα, στα οποία τα ίδια αναζητούν τις λύσεις.
- Γίνεται σύνδεση της θεωρητικής του πλαισίωσης με μια παραγωγική (πνευματική και καλλιτεχνική) διαδικασία από μέρους των παιδιών.
- Καλλιεργείται η κριτική και η δημιουργική σκέψη
- Δομείται πάνω στην ισοτιμία και στον αλληλοσεβασμό των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Αυτό σημαίνει ότι και ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία και τη δυνατότητα να αντιπροτείνει και να θέσει τα δικά του ερωτήματα, χωρίς αυτό να στοιχειοθετεί ένα καθοδηγητικό ρόλο σε αυτόν.
- Συμβάλλει στην κατανόηση της έννοιας του «όλου» (τελικό προϊόν) και των μερών (στρατηγικές δράσης) συνολικά της διαδικασίας.

Η μέθοδος Project σε συνδυασμό με τις ΤΠΕ έχει ιδιαίτερη σημασία και πολλά πλεονεκτήματα κατά την αξιοποίησή τους σε τάξεις διαπολιτισμικές, παλινοστούτων, δίγλωσσων ή πολύγλωσσων μαθητών. Παρέχουν τις ευκαιρίες, τα μέσα, τις μεθόδους, ώστε να δημιουργηθούν κίνητρα για μάθηση, αφού κάνουν τη μαθησιακή διαδικασία κατανοητή, προσιτή, ευχάριστη. (Σουλιώτη, 1995). Αξιοποιούν τις ιδιαίτερες ικανότητες, αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρά τους και συμβάλλουν στην προσαρμογή στη σχολική εργασία με επιτυχία. Η μέθοδος Project λειτουργεί θετικά σε πολλά επίπεδα. ( Νικολάου, 2000). (Φωτίου & Σουλιώτη, 2006)

Συγκεκριμένα :

- Προωθείται η ανάπτυξη και των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων, που είναι η κατανόηση και η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.
- Δημιουργεί κίνητρα, ιδιαίτερα σε παλινοστούντες μαθητές για συμμετοχή τους σε διάφορες ομαδικές δραστηριότητες, ενθαρρύνει την αποδοχή τους από την τάξη, βοηθάει στην ανάπτυξη του επικοινωνιακού λόγου, όπου πραγματώνεται ευκολότερα η ένταξή του στην ομάδα (Νικολάου, 2000)
- Εξοικειώνονται με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τη χρήση του Διαδικτύου. Ειδικά στη σύγχρονη εποχή η εξοικείωση αυτή κρίνεται απολύτως απαραίτητη, αφού η χρήση του υπολογιστή εμπλέκεται σε πολλούς τομείς της ζωής μας.
- Η διεξαγωγή κοινών projects προωθεί την επικοινωνία και τις επικοινωνιακές δεξιότητες, οι μαθητές αποκτούν εμπειρίες και πρακτικές, που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, όπως και σε μελλοντικές κοινωνικές συναλλαγές ως πολίτες. (Φωτίου & Σουλιώτη, 2006)

Συνοψίζοντας, τα σχέδια εργασίας (projects) θεωρούνται ότι βελτιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία και συνιστούν ένα πιο ευέλικτο, πλούσιο σε ερεθίσματα και εμπειρίες περιβάλλον, όπου οι μαθητές αξιοποιούν το δυναμικό τους.

Όπως, ήδη προαναφέρθηκε στα διαθεματικά σχέδια εργασίας, το κύριο χαρακτηριστικό τους αποτελεί το γεγονός ότι το «θέμα» έχει πρωτεύοντα ρόλο και εκπορεύεται από τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών .

Η διαθεματικότητα είναι άμεσα συνυφασμένη με την καλλιέργεια της γλώσσας, καθώς τα διαθεματικά σχέδια εργασίας περιλαμβάνουν, ιδιαίτερα, γνώσεις για το λόγο τόσο το γραπτό όσο και τον προφορικό. Σε κάθε δραστηριότητα- είναι διάχυτη η χρήση πολλών μορφών γλωσσικής επικοινωνίας, καθώς η διαδρομή και τα στάδια που ακολουθούν οι μαθητές για την ολοκλήρωση του τελικού προϊόντος περιλαμβάνει :

- Συζήτηση και επιχειρηματολογία για την επιλογή του θέματος
- Συγκέντρωση και επεξεργασία πληροφοριών από πληθώρα πηγών, όπως συνεντεύξεις, άρθρα εφημερίδων, κείμενα διαδικτύου, έντυπα διαφημιστικά, περιοδικά κ.α
- Επισκέψεις σε διάφορους χώρους
- Παραγωγή προσωπικών κειμένων

Επιπλέον, η παράλληλη συσχέτιση και η διασύνδεση του γλωσσικού μαθήματος με άλλα γνωστικά αντικείμενα παρέχει περισσότερες δυνατότητες γλωσσικής επεξεργασίας και καλλιέργειας. Εκ των πραγμάτων, πολλοί από τους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας συνιστούν οριζόντιο στόχο όλων των σχολικών μαθημάτων. Μέσα στο ευρύτερο αυτό πλαίσιο, οι γλωσσικές δεξιότητες καλλιεργούνται συνήθως ευκαιριακά και ασυναίσθητα. (Φωτίου & Σουλιώτη, 2006) (Ζερδελή & Σαραφίδου, 2010)

## **2.4 Η διδασκαλία της Γλώσσας**

### ***2.4.1 Εισαγωγή***

Ο λόγος και η ομιλία συνιστούν τη βάση της επικοινωνίας των ανθρώπων κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους και το περιβάλλον τους. Μέσα στα πλαίσια αυτής της δυναμικής αλληλεπίδρασης εντάσσεται και η κατάκτηση της γλώσσας από την πλευρά του ανθρώπου. Ο E. Lenneberg αναφέρει ότι η ανάπτυξη της γλώσσας συνδέεται άμεσα με την ηλικία, γεγονός που συνεπάγεται τη συσχέτισή της με τις λειτουργίες ωρίμανσης του εγκεφάλου. Αναμφισβήτητα,



συναρτάται από την ανάπτυξη του εγκεφάλου, χωρίς αυτό να προσδίδει μια αιτιώδη σχέση ανάμεσά τους. (Lenneberg, 1967)

Όσον αφορά στην κατάκτηση της γλώσσας, δεν είναι απόλυτα γνωστός ο τρόπος με τον οποίο ένα παιδί την κατακτά. Ωστόσο, το παιδί σιγά σιγά κυριαρχεί στη γλώσσα του με τη διαρκή χρήση της, καθώς συνιστά μέρος της κοινωνικής του δράσης, μέσω της οποίας εκφράζει επιθυμίες, ανάγκες, επηρεάζει τη συμπεριφορά άλλων, χαρακτηρίζει και περιγράφει αντικείμενα, επικοινωνεί με άτομα του περιβάλλοντος του. Ο τρόπος κατάκτησης της γλώσσας, τουλάχιστον μέχρι πριν την είσοδο του στο σχολείο, δεν είναι συνειδητός. Αντίθετα, η διαδικασία αυτή στα πλαίσια του σχολείου, γίνεται συστηματική και οργανωμένη και αποτελεί σε διεθνές επίπεδο πρωταρχικό σκοπό της εκπαίδευσης. (Νημά, Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία, 2004).

Έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες από ψυχολόγους και γλωσσολόγους σχετικά με τον τρόπο κατάκτησης της γλώσσας από τα παιδιά, οι οποίες αποκλίνουν σημαντικά. Χαρακτηριστική η άποψη του N. Chomsky(1960), ο οποίος αναφέρεται σε εγγενείς βασικές δομές γλώσσας που διαθέτει το άτομο, το οποίο όταν εκτίθεται σε γλωσσικά ερεθίσματα, κατακτά τη γλώσσα, χωρίς συστηματική διδασκαλία και ενίσχυση. (Νημά, Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία, 2004).Οι εξελικτικοί ψυχολόγοι, από την άλλη, υποστηρίζουν ότι η εκμάθηση της γλώσσας επιτυγχάνεται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις ενηλίκων και παιδιών από τους πρώτους μήνες της ζωής τους, με συνεχή προσπάθεια από μέρους τους.

Είναι αναμφισβήτητο, ωστόσο, ότι ενώ η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού αποτελεί παγκόσμιο φαινόμενο, η διαμόρφωσή της συνιστά ένα ατομικό-προσωπικό γεγονός. Πολλοί ειδικοί τονίζουν την επιρροή που ασκεί το κοινωνικό περιβάλλον και η οικογένεια κατά τα πρώτα έτη της ζωής τού κάθε παιδιού. Σε αμερικανική σχετική έρευνα ευρείας έκτασης διαπιστώθηκε, ότι μαθητές οικογένειας χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, επέδειξαν περιορισμένο λεξιλόγιο σε σχέση με άλλα οικογενειών υψηλότερου κοινωνικοοικονομικού στρώματος. Οι μαθητές των οποίων οι γονείς έχουν υψηλότερο επίπεδο

μόρφωσης, καλύτερα αμειβόμενες θέσεις εργασίας, και περισσότερα πολιτιστικά προϊόντα, π.χ βιβλία κ.α. επιδεικνύουν, γενικά, καλύτερες επιδόσεις.

Η ανάπτυξη ενός παιδιού σε επίπεδο λεξιλογίου και σύνταξης έχει ήδη ολοκληρωθεί πριν την είσοδο του στη βασική εκπαίδευση και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής του ζωής και της μετέπειτα και σύμφωνα με τον Ν.Μήτση, το παιδί επηρεάζεται ως προς το λεξιλόγιο από την οικογένεια και το σχολείο περισσότερο από όσο σε άλλες πτυχές της γλωσσικής του ανάπτυξης. (Μήτσης, 1996)

#### ***2.4.2 Αναλυτικά Προγράμματα της Διδασκαλίας της Γλώσσας***

Από τη δεκαετία του 1960 οι ερευνητές στράφηκαν σε μελέτη των γλωσσολογικών εκείνων διαδικασιών που επηρεάζουν τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών, όπως και του τρόπου με τον οποίο απλώνονται στο παιδί τα σημασιολογικά περιεχόμενα της γλώσσας μέσα στα κοινωνικά τους πλαίσια. Οι Χατζησαββίδης και Χαραλαμπίδης, τόνισαν ότι θα πρέπει να τεθεί ως βασικός σκοπός της διδασκαλίας της γλώσσας, η βελτίωση της ικανότητας επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Δηλαδή, θα πρέπει να καλλιεργεί και να αναπτύσσει γλωσσικές δραστηριότητες στο παιδί, ώστε να το εμπλουτίσει και να το καταστήσει ισότιμο μέρος σε μια γλωσσική επικοινωνία με άλλους, όπου θα διευρύνει συνεχώς το λεξιλογικό του υπόβαθρο, χρησιμοποιώντας με όλο και μεγαλύτερη ασφάλεια και άνεση. (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997).

Σε αντίθεση με προγενέστερες εποχές, όπου το γλωσσικό μάθημα είχε ταυτιστεί με τη διδασκαλία της Γραμματικής, οι σκοποί και τα περιεχόμενα της σύγχρονης Διδακτικής της Γλώσσας προσδιορίζονται βάσει της χρήσης της γλώσσας σε πραγματικές καταστάσεις και πέραν των σχολικών ορίων και αναφέρονται κυρίως στην ανάπτυξη γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων κι όχι απλά διδασκαλία γλωσσικών φαινομένων.

Κυρίως, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η καλλιέργεια της γλώσσας γίνεται σε επίπεδο επικοινωνιακής δραστηριότητας και σε επίπεδο γλωσσικής

σκέψης και στοχασμού, ώστε το παιδί να μπορεί να χειριστεί και να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε διάφορες γλωσσικές απαιτήσεις του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τον Cummings, η διδακτική της γλώσσας θα πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών τέτοιων που θα τους επιτρέπουν την καθημερινή, λειτουργική επικοινωνία σε επίπεδο κοινωνικών συναναστροφών , αλλά και στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, που αφορούν στην ικανότητα ανταπόκρισης τους στις απαιτήσεις του σχολικού Α.Π.Σ. (Cummins, The role of primary language development in promoting educational success for language minority student., 1981)

Ως όργανο σκέψης, μέσο επικοινωνίας, κοινωνικών σχέσεων και μετάδοσης πληροφοριών σε κάθε διδασκαλία και μαθησιακή προσπάθεια, η καλλιέργεια της γλώσσας πρέπει να διαπερνά τη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου. Όταν ένα παιδί δεν κατέχει σε επαρκές επίπεδο τη γλώσσα, αν δεν αποκλείεται, τουλάχιστον εμποδίζεται η αβίαστη ανταλλαγή πληροφοριών στη διδακτική πράξη, καθώς έχει δυσκολία στην κατανόηση των μηνυμάτων που λαμβάνει και αδυνατεί να εμπλακεί ενεργά και ισότιμα, συνδιαμορφώνοντας με τη σειρά του τη μαθησιακή του πορεία. Άλλωστε είναι αναμφισβήτητο το γεγονός ότι η επίδοση ενός μαθητή κυρίως μέσα από τη γλωσσική του επάρκεια διαπιστώνεται, οπότε ένας αδύνατος γλωσσικά μαθητής, αδικείται συστηματικά από το σχολικό σύστημα. (Νημά, Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία, 2004)

Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι αν η γλώσσα αποτελεί βασική συνιστώσα της κοινωνικής δράσης ενός ανθρώπου, βασικός σκοπός της εκπαίδευσης, τίθεται το να καλλιεργήσει και να εξασφαλίσει σε κάθε μαθητή όλα εκείνα τα εφόδια που θα τον καταστήσουν ισότιμο στη γλωσσική – επικοινωνιακή κατανόηση, δράση και στοχασμό.

Σύμφωνα με τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας στο Δημοτικό αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους. (ΦΕΚ

1373/01, Τεύχος Β', σελ. 18758,2001). Γίνεται προσπάθεια, πλέον, για αλλαγή της παραδοσιακής προσέγγισης της διδασκαλίας της γλώσσας και για στροφή στην επικοινωνιακή προσέγγιση. (Ζερδελή & Σαραφίδου, 2010)

Ειδικότερα η διδασκαλία της γλώσσας, ως προς την ικανότητα επικοινωνίας, με βάση τα Α.Π.Σ και Δ.Ε.Π.Π.Σ. (σε επίπεδο διδασκαλίας) αφορά (ενδεικτικά αναφέρονται):

- Στην καλλιέργεια και εξασφάλιση της ικανότητας να ανταποκρίνονται ο μαθητής προφορικά και γραπτά σε μελλοντικές επικοινωνιακές απαιτήσεις.
- Στην καλλιέργεια ικανότητας μεταεπικοινωνίας, δηλαδή να μπορεί να εκτιμά σωστά ένα παιδί τις προϋποθέσεις επικοινωνίας.
- Στη χρήση της γλώσσας ως κώδικα επικοινωνίας, αλλά και ως σύστημα σκέψης, για να ανακαλύπτει και να κατανοεί νέες γνώσεις και εμπειρίες και να ικανοποιεί έτσι τις πρακτικές, συναισθηματικές, πνευματικές και κοινωνικές του ανάγκες.
- στην εξοικείωση με την τεχνολογία των ηλεκτρονικών υπολογιστών έτσι ώστε: α) να αποκτήσει ευχέρεια πρόσβασης στις πληροφορίες που παρέχονται μέσω του Διαδικτύου και των πολυμέσων και β) να μπορεί να επεξεργάζεται στοιχειωδώς κείμενα σε Η/Υ.
- στην κατανόηση του περιεχομένου κάθε είδους λόγου ως σημασία και ως πρόθεση με το οποίο έρχεται σε επαφή, ώστε να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα για να παράγει λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας.

Όσον αφορά στην καλλιέργεια λεξιλογίου, ρητά αναφέρεται στα Α.Π.Σ και Δ.Ε.Π.Π.Σ. ότι το γλωσσικό μάθημα στοχεύει στον εμπλουτισμό, τη διεύρυνση και ενεργοποίηση του ατομικού λεξιλογίου των μαθητών, με την κατάλληλη αξιοποίηση των ειδικών γλωσσικών απαιτήσεων κάθε μαθήματος του σχολικού προγράμματος. Ειδικότερα ο μαθητής ασκείται, ώστε να είναι σε θέση να:

- Προσεγγίζει το λεξιλόγιο διάφορων θεματικών περιοχών, ξεκινώντας από τις πιο εύχρηστες και γενικού περιεχομένου λέξεις και χρησιμοποιώντας βαθμιαία τις περισσότερο ειδικές και κατάλληλες.
- Διαπιστώνει ότι ο ομιλητής, ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας και το σκοπό που επιδιώκει, επιλέγει και την κατάλληλη λέξη.
- Εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του κατά τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων και κατά την προετοιμασία και τη διεξαγωγή σχολικών εκδηλώσεων.
- Ελέγχει, αν ο λόγος του είναι κατανοητός και αποδεκτός.
- Διακρίνει την έννοια της λέξης με βάση την καταγωγή, τη συγγένεια ή την αντίθεση, τη μεταφορική τους χρήση, τα συμφραζόμενα κ.τ.ό.
- Δίνει εμπειρικούς ορισμούς λέξεων.
- Εξοικειώνεται με την πολυσημία.
- Χρησιμοποιεί τα ετυμολογικά στοιχεία των λέξεων για να τις κατηγοριοποιεί σημασιολογικά και να εικάζει τη σημασία τους και με τη βοήθεια των συμφραζομένων.

Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου, οι στόχοι αναφέρονται κυρίως στην ανάπτυξη της ικανότητας εκείνης που θα εξασφαλίζει από την πλευρά του μαθητή τον προβληματισμό σχετικά με περιπτώσεις φραστικών επιλογών και διατύπωσης, με κριτήριο τον εκάστοτε στόχο του λόγου του, παράγοντας λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας.

((ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.), 2002)

Πρέπει να αναφερθεί ότι, σύμφωνα με τις τελευταίες μελέτες της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και ψυχολογίας, η νέα τάση της επικοινωνιακής προσέγγισης της διδασκαλίας της γλώσσας, εισήγαγε ειδικότερα τη λεγόμενη «κειμενοκεντρική προσέγγιση» (genre approach) (Halliday & Hasan, 1985). Σύμφωνα με αυτή, τονίζεται η αξία της παραγωγής αυθεντικού λόγου που στηρίζεται στην εμπλοκή των μαθητών σε πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις. Ο Μήτσης, επίσης, εύγλωττα αποτυπώνει τη στροφή αυτή της γλωσσικής διδασκαλίας, λέγοντας ότι «παύει πλέον να αποτελεί μια άψυχη, τυποποιημένη, μηχανική ή γνωστικού τύπου δραστηριότητα και επιχειρεί να μεταβληθεί σε μια δυναμική διαδικασία, στα πλαίσια της οποίας η γλώσσα

κατακτάται με φυσιολογικό τρόπο, δηλαδή μέσα από την ίδια τη γλωσσική πράξη και με την παραγωγή αυθεντικού προφορικού και γραπτού λόγου». (Μήτσης, 1996)

Βασική επιδίωξη, λοιπόν, είναι η παραγωγή προφορικού και γραπτού κειμένου, η πρόσληψη και η επεξεργασία τους (Μακρής, 2001), όπου οι μαθητές καλούνται να δημιουργούν κείμενα που θα ανταποκρίνονται στην επικοινωνιακή περίσταση στην οποία βρίσκονται κάθε φορά, επιλέγοντας το κατάλληλο λεξιλόγιο, διαδικασία που θα συμβάλλει και στην ανάπτυξη της κριτικής τους συνείδησης.

Στα πλαίσια της διδακτικής μεθοδολογίας, όπως αυτή προτείνεται μέσα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ., αναφέρεται η σημασία της οργάνωσης του γλωσσικού μαθήματος με τρόπο που ο μαθητής μαθαίνει να χειρίζεται διάφορα είδη λόγου, είτε ως κείμενα προς επεξεργασία είτε ως κείμενα που καλείται να παράγει. Τα είδη κειμένων ποικίλουν από «αναφορικό» λόγο (αφήγηση, περιγραφή, ανακοίνωση κ.τ.ό.), «κατευθυντικό» (πρόσκληση, ερώτηση, παράκληση, οδηγία, επιχειρηματολογία κ.τ.ό)

#### *2.4.2.1. Η διδασκαλία του λεξιλογίου*

Σύμφωνα με τις αρχές της προγενέστερης, παραδοσιακής διδασκαλίας, κυρίαρχη και πρωταγωνιστική θέση κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος είχε η γραμματική, καθώς αποτελούσε τη σημαντικότερη και βασικότερη επιδίωξη του αντικειμένου. Γνωρίζω καλά μια γλώσσα σήμαινε κατά βάση ότι κατέχω τη γραμματική της γλώσσας αυτής, κυρίως σε επίπεδο μορφολογίας στο γραπτό λόγο και φωνολογικής αποκωδικοποίησης, γεγονός που υποβάθμιζε την αξία του λεξιλογίου στο ρόλο του «μέσου», δηλαδή να εξυπηρετεί τη γραμματική προσφέροντάς της την πρώτη ύλη για την παραγωγή κλιτών πινάκων και την εφαρμογή των κανόνων. Αυτοσκοπός η γραμματική και όχι η δημιουργική κατάκτηση της γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Ωστόσο, οι ταχύτατες εξελίξεις συνολικά στην επιστήμη της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και όλων των συναφών κλάδων της, έφεραν στο προσκήνιο και κατέδειξαν τη σημασία της ανάπτυξης και της καλλιέργειας του

λεξιλογίου, δίνοντάς του την απαραίτητη πλέον θέση στη γλωσσική διδασκαλία και διδακτική παρέμβαση. Για αυτό λοιπόν και η ανάγκη αυτή αποτυπώθηκε εύγλωττα στους γενικούς σκοπούς και στόχους των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων, όπου συστήνεται η δημιουργία όλων των απαραίτητων προϋποθέσεων, ώστε οι μαθητές να κατακτήσουν ένα ευρύ, λειτουργικό λεξιλόγιο, που θα τους καθιστά ικανούς να κοινωνούν τον ψυχισμό, τις ανάγκες και τις στάσεις τους απέναντι στους ομότιμους τους και θα προωθή την επίτευξη ποιοτικής επικοινωνίας. Η κατάκτηση της γλώσσας θα σημαίνει για τους αυριανούς πολίτες του 21ου αιώνα, κατεκτημένες γλωσσικές δεξιότητες, που συνιστούν και θέτουν τη βάση για την κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και περαιτέρω εξασφάλιση ομαλής ένταξης, προσαρμογής και αλληλεπίδρασης σε κάθε πλαίσιο της ζωής τους.

Οι λέξεις είναι τα δομικά στοιχεία της γλώσσας και χωρίς αυτά δεν υπάρχει καμία γλώσσα. Όπως σημειώνει επιγραμματικά ο Wilkins «λίγα μεταφέρονται χωρίς γραμματική, αλλά χωρίς λεξιλόγιο τίποτα». (Wilkins, 1974).

Τι σημαίνει, όμως, γνωρίζω μια λέξη;

Στη σύγχρονη παιδαγωγική, πολλοί ερευνητές, γλωσσολόγοι, αναφέρουν ότι η γνώση λέξεων έγκειται και αφορά στις εξής διαστάσεις και πτυχές της : στη γνώση της μορφής, της σημασίας και της χρήση τους. (Coady & Huckin, 1997). (Nation I. , Learning Vocabulary in Another Language , 2001). Πρωτοπόρος, όμως, αυτής της προσέγγισης ήταν ο Richardson που έθεσε οχτώ υποθέσεις σχετικά με τη γνώση μιας λέξης, μεταξύ των οποίων είναι : συντακτική της συμπεριφορά, η λειτουργικότητα και η περιοριστική της χρήση, η συνάφεια της με άλλες έννοιες, οι παράγωγες της, η σημασιολογική της αξία, κ.α. Οι Anderson and Freebody πρότειναν από την άλλη ότι είναι χρήσιμο να γίνει διάκριση του βάθους και του πλάτους της γνώσης λεξιλογίου, όπου το πλάτος αναφέρεται στον αριθμό των λέξεων που κάποιος γνωρίζει, ενώ το βάθος στο τι γνωρίζει για τις λέξεις αυτές. (Anderson & Freebody, Reading comprehension and assessment and acquisition of word knowledge, 1983). Η Γαβρηλίδου επισημαίνει ότι το «μαθαίνω μια λέξη» σημαίνει :

- ✓ ότι αναγνωρίζω τη λέξη σε φυσικά συμφραζόμενα
- ✓ ότι μαντεύω τι σημαίνει μία λέξη ενταγμένη σε γλωσσικά συμφραζόμενα
- ✓ ότι μπορώ και χρησιμοποιώ τη λέξη στα ίδια ή σε ανάλογα συμφραζόμενα (Γαβρηλίδου, 2001)

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι για να προσδιοριστεί η λεξιλογική ικανότητα ενός ομιλητή. Θα μπορούσε, ουσιαστικά, να αναφέρεται ότι ένας λεξιλογικά «ικανός» ομιλητής είναι αυτός που :

- ✓ γνωρίζει πολλές λέξεις ( κριτήριο η ποσότητα)
- ✓ έχει βαθύτερες γνώσεις για κάθε λέξη (κριτήριο η ποιότητα)
- ✓ μπορεί να χρησιμοποιήσει και να ενσωματώσει τις λέξεις στην επικοινωνία του ( κριτήριο η διαχείριση)

Καταλήγοντας, οι μαθητές, για να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, θα πρέπει να εξασκούνται στην κατανόηση της σημασίας και της μορφής κάθε λέξης και να μην περιορίζονται σε μια απλουστευμένη απομνημόνευση και ανάκληση της.

Με την εκμάθηση της σημασίας οι μαθητές αντιλαμβάνονται το νόημα της λέξης και τις περιστάσεις στις οποίες χρησιμοποιείται, ώστε να μπορούν να την ενσωματώσουν στο λόγο τους, προφορικό ή γραπτό.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η διδασκαλία του λεξιλογίου στην εντάχθηκε συστηματικά το 1982, όπου μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια «Η Γλώσσα μου», οι μαθητές καλούνταν να απομνημονεύουν από έναν πίνακα λέξεων το βασικό λεξιλόγιο των κειμένων, πλήρως αποκομμένο από το κειμενικό πλαίσιο.

Η σημασία της γνώσης λεξιλογίου στη σχολική επιτυχία γενικά με την αναγνωστική ικανότητα, ειδικότερα, είναι ευρέως τεκμηριωμένη. (Anderson & Nagy, Word meanings , 1991)

Η διδασκαλία του λεξιλογίου κατέχει ξεχωριστή θέση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Μέσα στα πλαίσια των ραγδαίων επιστημονικών, κοινωνικών, οικονομικών και τεχνολογικών αλλαγών που συντελούνται στη σύγχρονη εποχή, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη καλλιέργειας του λεξιλογίου



και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, ώστε να παράγουν ολοκληρωμένο προφορικό και γραπτό λόγο. Μέσα από την εφαρμογή των νέων, καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών που ορίζουν τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, οι μαθητές καλούνται να αποκτήσουν γλωσσικές δομές, βάσει των οποίων θα εμπλουτίζουν και θα επεκτείνουν το λεξιλόγιό τους (Κατσιμπαρδής, 2005), μαθαίνοντας παράλληλα τον τρόπο χρήσης της γλώσσας σε διάφορες περιστάσεις χρησιμοποιώντας κάθε φορά το κατάλληλο λεξιλόγιο. (Ζερδελή & Σαραφίδου, 2010)

Αποτελεσματική διδασκαλία λεξιλογίου ορίζεται εκείνη, σύμφωνα με τους Duin και Graves, όπου οι μαθητές ενσωματώνουν τις νέες αυτές λέξεις στον προφορικό και γραπτό τους λόγο. Η σύνδεση των νέων λέξεων με οικείες έννοιες και εμπειρίες πρέπει να είναι στόχος της εκπαίδευσης, καθώς κάνουν τις έννοιες πιο σαφείς και ξεκάθαρες. Με αυτόν τον τρόπο χρησιμοποιούν τις λέξεις με νόημα, καθώς επιτυγχάνεται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών η εννοιολογική τους προσέγγιση μέσα από μαθησιακές πρακτικές. Όσο πιο πολύ εμβαθύνουν σε έννοιες, τόσο πιο πιθανό είναι να τις ανακαλούν και να τις χρησιμοποιούν. Για να είναι αποτελεσματική μια διδασκαλία λεξιλογίου πρέπει να παρέχει επαρκείς ορισμούς και σαφή παραδείγματα για το πώς οι λέξεις χρησιμοποιούνται στο φυσικό τους πλαίσιο. (Nagy, 1988)

Ο Stahl(1996)ορίζει τρία επίπεδα της διαδικασίας στην διδασκαλία λεξιλογίου :

1)Επεξεργασία σύνδεσης : όπου ο μαθητής μαθαίνει μια νέα σύνδεση-σχέση της λέξης.

2)Επεξεργασία κατανόησης : όπου ο μαθητής εφαρμόζει μια κατεκτημένη σύνδεση, για να αποδείξει την κατανόηση της λέξης. Π.χ να συμπληρώσει μια συνώνυμη , αντίθετη, να τη χρησιμοποιήσει σε νέο πλαίσιο.

3)Γενική επεξεργασία : όπου ο μαθητής δημιουργεί νέες λέξεις με τη χρήση της κατανόησης της σύνδεσης. Δηλαδή συνδυάζει τις νέες λέξεις για να καταλήξει σε εντελώς νέες και να εφαρμόσει τους ορισμούς που έμαθε. (Stalh, 1986)

Σύμφωνα με πλήθος ερευνών τονίζονται τρεις «προτεραιότητες» στη διδασκαλία λεξιλογίου που είναι αποτελεσματικές στη βελτίωση της κατανόησης ανάγνωσης : ένταξη, επανάληψη και νοηματοδοτούμενη χρήση. Η αποτελεσματική διδασκαλία λεξιλογίου επιτρέπει στο μαθητή να χρησιμοποιήσει τις διδακτέες λέξεις με νόημα. Αν οι μαθητές μαθαίνουν, ενεργώντας πολύ περισσότερο, αυτό ισχύει ρητά στη διδασκαλία λεξιλογίου. Δηλαδή όσο πιο πολύ επεξεργάζονται τις πληροφορίες, τόσο πιο πιθανό είναι να τις θυμηθούν. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία λεξιλογίου που αναγκάζει τους μαθητές να σκεφτούν, να αναστοχαστούν σχετικά με την έννοια μιας λέξης και απαιτεί από αυτούς να επεξεργαστούν νοηματικά μια λέξη, θα είναι πιο αποτελεσματική από τη διδασκαλία που δεν το προϋποθέτει. Υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στην ικανότητα να ερμηνεύω μια λέξη και στο να τη χρησιμοποιώ.

« Για να ‘κατακτήσει’ κάποιος μια λέξη, θα πρέπει όχι μόνο να γνωρίζει τις εννοιολογικές της συνάφειες με άλλες λέξεις, αλλά και να είναι σε θέση να ερμηνεύσει το νόημά της μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο» (Stahl, 1986). (Nagy, 1988)

#### *2.4.2.2. Στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου*

Μια συστηματική πρόβλεψη για εκμάθηση του προσδοκώμενου κατά περίπτωση λεξιλογίου, είναι η διδασκαλία του οποίου έχει λειτουργικό χαρακτήρα και στοχεύει στο να μαθαίνονται οι λέξεις μέσω συγκεκριμένων τεχνικών ή στρατηγικών οι οποίες θα ενισχύουν και ταυτόχρονα θα μετατρέπουν τη γνώση των λέξεων σε ικανότητα κατανόησης αλλά και δημιουργικής παραγωγής λόγου.

Οι στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου συνιστούν βασική προϋπόθεση, που είναι ικανή να επιτρέψει στους μαθητές να κατακτήσουν αποτελεσματικά τη γλώσσα και πέρα από το σχολείο, δηλαδή σε συνθήκες φυσικής επικοινωνίας, αφού, ως γνωστόν, λόγω περιορισμένου διδακτικού χρόνου ο αριθμός των λέξεων που μπορούν να μάθουν και να εμπεδώσουν στην αίθουσα διδασκαλίας δε θεωρείται ικανός για επαρκή ανάπτυξη.

Σύμφωνα με τον Nation(1990),ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει, κατά την επεξεργασία κειμένων, όπου συναντάται άλλοτε μικρό και άλλοτε μεγάλο εύρος άγνωστου για τους μαθητές λεξιλογίου, να χρησιμοποιεί και να εκμεταλλεύεται συγκεκριμένες στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου. (Nation I. S., 1990)

Η διδασκαλία του λεξιλογίου αποτελεί μια δύσκολη υπόθεση για αυτό και πρέπει να αντιμετωπίζεται συστηματικά και σύμφωνα με τις αρχές της γλωσσολογίας. (Nation I. , Learning Vocabulary in another language, 2001)

Υπάρχει μια πληθώρα και ποικιλία στρατηγικών που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου και έχουν γίνει διάφορες κατηγοριοποιήσεις από ειδικούς (Coady & Huckin, 1997).

Σε πρώτο επίπεδο, μια βασική διάκριση των στρατηγικών είναι η εξής :

- στρατηγικές που χρησιμοποιούνται ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.
- στρατηγικές που διδάσκονται και μαθαίνουν να χρησιμοποιούν από μόνοι τους οι μαθητές για την εκμάθηση του λεξιλογίου σε ατομικό επίπεδο

Σε ενδεικτικό συνδυασμό της κατηγοριοποίησης των στρατηγικών από τους Nation (2001) και Oxford (2003), οι κυριότερες από αυτές είναι :

- ✓ στρατηγικές που αφορούν στη μεμονωμένη λέξη
- ✓ στρατηγικές που σχετίζονται ή όχι με τα συμφραζόμενα,
- ✓ στρατηγικές μηχανικού-απομνημονευτικού τύπου και στρατηγικές κατανόησης των λέξεων,
- ✓ στρατηγικές γνωστικές και μεταγνωστικές,
- ✓ στρατηγικές που εστιάζουν στις λέξεις που πρόκειται να διδαχθούν στρατηγικές που αφορούν στον εντοπισμό των πηγών (Nation, 2001)
- ✓ στρατηγικές που αφορούν στη διαδικασία εδραίωσης της γνώσης (Oxford, 2003) (Nation I. , Learning Vocabulary in another language, 2001)

Οι Diamond & Gutlohn τόνισαν ιδιαίτερα ως μία βασική στρατηγική για την ανάπτυξη του λεξιλογίου την ενθάρρυνση των μαθητών για διαρκή και συστηματική ανάγνωση ποικίλων κειμένων, με το επιχείρημα ότι εξασφαλίζει για τους μαθητές μια συστηματική επαφή με έναν μεγάλο αριθμό λέξεων και σε ποικίλα περιβάλλοντα. (Diamond & Gutlohn, 2006)

Μερικές από τις παραπάνω στρατηγικές υλοποιούνται και εφαρμόζονται στη διδακτική πράξη ως εξής (Παραδιά, 2010) :

- χρήση συνώνυμων, αντώνυμων και υπερώνυμων λέξεων.
- ομαδοποίηση λέξεων κατά θεματικό κύκλο.
- απόδοση της σημασίας των λέξεων με μεταφραστικά ισοδύναμα.
- σκόπιμη επανάληψη της χρήσης ορισμένων σημαντικών λέξεων για περαιτέρω κατάκτηση και σταθεροποίησή τους στη μνήμη του μαθητή.
- αντικατάσταση των νέων λέξεων από οικείες μέσα σε κείμενα.
- σύνδεση ειδικών περιστάσεων επικοινωνίας με τη χρήση συγκεκριμένων λέξεων ή φράσεων (π.χ. συλλυπητήρια, συγγνώμη κ.λπ.).
- εκμάθηση ή σταθεροποίηση της γνώσης νέων λέξεων με τη διαδικασία «επίλυσης προβλήματος».
- χρήση ποικίλων ασκήσεων για εμπέδωση της σημασίας νέων λέξεων, όπως π.χ. συμπλήρωση κενών σε προτάσεις ή κείμενα, τοποθέτηση λέξεων σε σωστή σειρά, ώστε να προκύπτει νόημα, αντικατάσταση λέξης με άλλη λέξη ή φράση χωρίς να μεταβάλλεται το νόημα κ.λπ.
- δημιουργία σημασιολογικού χάρτη
- σύνδεση χαρακτηριστικών λέξεων ή φράσεων με περιστάσεις επικοινωνίας στις οποίες χρησιμοποιούνται συνήθως οι λέξεις αυτές.

Όλες οι παραπάνω μεθοδεύσεις από την πλευρά του εκπαιδευτικού θα έχουν τα κατάλληλα αποτελέσματα, εφόσον ο ίδιος εξασφαλίζει εκείνες τις συνθήκες στη

διδασκτική πράξη, όπου οι μαθητές θα μπορέσουν να επιδείξουν και να χρησιμοποιήσουν το λεξιλόγιο που διδάχτηκαν τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο και στις ανάλογες περιστάσεις επικοινωνίας (Παραδιά, 2010).

#### *2.4.2.3. Καλλιέργεια λεξιλογίου και ομαδοσυνεργατική μάθηση*

Κατά τη διδασκαλία και καλλιέργεια του λεξιλογίου, κύριος στόχος είναι να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών στις νέες αυτές έννοιες-λέξεις, ώστε να τις προσέξουν, να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές αναγνώρισης του νοήματός τους και να νιώσουν ικανοποίηση στην ανάκληση και εφαρμογή τους (Spiegel, 1991). Αυτό φυσικά προαπαιτεί την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη μάθησή του.

Η εφαρμογή, λοιπόν, συνεργατικών διδακτικών προσεγγίσεων για την επίτευξη της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών σε επίπεδο λεξιλογίου συνιστά μια κατάλληλη εκπαιδευτική πολιτική. Στις ομαδοσυνεργατικές μαθησιακές διαδικασίες( π.χ μέθοδος project) , οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιούν γλωσσικές δεξιότητες και επικοινωνιακές στρατηγικές για αυθεντικούς σκοπούς, καθώς τα θέματα που διαπραγματεύονται αφορούν πραγματικές καταστάσεις και έχουν προκύψει από τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους.

Η κατανόηση και παραγωγή τόσο προφορικού όσο και γραπτού λόγου αποτελούν συνθήκες πραγμάτωσης ενός ομαδικού σχεδίου εργασίας, όπου μέσα από την αλληλεπίδραση κατά την αναζήτηση, μελέτη, επεξεργασία και οργάνωση των πληροφοριών, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το λεξιλόγιο ποικίλων πηγών και διάφορων γνωστικών πεδίων.

Η αξιολόγηση της εκμάθησης του λεξιλογίου μέσα σε αυτά τα πλαίσια γίνεται από την ίδια τη διαδικασία παραγωγής του τελικού προϊόντος, καθώς οι μαθητές θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν και να ενσωματώσουν στις εργασίες τους λέξεις και έννοιες που συνάντησαν κατά τη διαδοχή των σταδίων του σχεδίου που ανέλαβαν και μετέχουν ενεργά.

Η ανάπτυξη του λεξιλογίου αποτελεί ένα πολύπλοκο φαινόμενο και πρέπει να αντιμετωπίζεται συστηματικά. Όπως εύγλωττα διατυπώθηκε από την Thelen(1986) πρέπει να έχει νόημα για τα παιδιά. (Thelen, 1986)

#### 2.4.2.4 Αξιολόγηση γλωσσικής και λεξιλογικής επίδοσης στο γραπτό λόγο

Ο Μπασλής τονίζει τη σημασία της αξιολόγησης της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή, καθώς θεωρεί πολύ σημαντικούς τους επικοινωνιακούς στόχους είτε στο επίπεδο λεξιλογίου είτε σε άλλες γλωσσικές παραμέτρους. Για αυτό το λόγο και προτείνει τρεις στρατηγικές που πρέπει ο εκπαιδευτικός να ακολουθεί κατά την αξιολόγησή του (Μπασλής, 2006) :

- ✓ να παρακολουθεί το λόγο που παράγει ο μαθητής
- ✓ να παρατηρεί την ενεργό συμμετοχή του μαθητή σε αλληλεπιδράσεις που προϋποθέτουν διάλογο και συζήτηση
- ✓ να ελέγχει και να διαπιστώνει τη γλωσσική ικανότητα του μαθητή με ερωτήσεις και συζήτηση

Ο Read όρισε τρεις διαφορετικές οπτικές αξιολόγησης του λεξιλογίου:

- ως διακριτό μέρος ενός συνόλου, αποτελεί δηλαδή μια ξεχωριστή ενότητα από άλλα συστατικά της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή
- ως επιλεκτική μέτρηση κατανόησης, μέσα από μια προκαθορισμένη ομάδα λέξεων που θα αποτιμηθούν
- ως εξαρτημένο ή ανεξάρτητο από τα συγκείμενα. (Read, 2000)

Ωστόσο, η νέα τάση που υποστηρίζουν τα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και η απαίτηση να αποκτήσουν οι μαθητές ένα σύνολο δεξιοτήτων που θα τους καθιστούν ικανούς να συμμετέχουν ισότιμα σε συζητήσεις με ομότιμους και εκπαιδευτικό και να διαθέτουν σαφή, ολοκληρωμένο και δομημένο προφορικό και γραπτό λόγο, τοποθετεί και την αξιολόγηση του λεξιλογίου στο πλαίσιο αυτό.

Είναι αναμφισβήτητη η πολυπλοκότητα της αξιολόγησης της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών. Όμως για να εξασφαλιστεί ένα μεγαλύτερο ποσοστό αντικειμενικότητας, θα πρέπει να εκτιμάται σε συνάρτηση όλων των συστατικών στοιχείων της γλώσσας, όπως αυτή εκφράζεται προφορικά και γραπτά από τους μαθητές.

Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου αφορά σε ένα σύνολο παραμέτρων που συνιστούν τη γλώσσα ως γραμματικό, συντακτικό και επικοινωνιακό φαινόμενο. Συγκεκριμένα αξιολογώντας το γραπτό λόγο, αποτιμώνται τα εξής συστατικά και δομικά του στοιχεία :

- η συγγραφική διαδικασία
- οι συγγραφικές στρατηγικές
- η δομή των παραγράφων και η χρήση κειμενικών δεικτών
- η δομή της παραγράφου
- η δομή της πρότασης
- η σύνδεση των προτάσεων και των παραγράφων
- το λεξιλόγιο
- η ορθογραφία
- ο γραφικός χαρακτήρας
- η συνολική ποιότητα

Είναι εύλογο να αναφερθεί αναλυτικά το πλαίσιο απαιτήσεων της διδακτικής πρακτικής, όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου, πριν επιχειρηθεί η διεξοδική αναφορά στους προτεινόμενους, από τη σχετική βιβλιογραφία, τρόπους αξιολόγησής του. Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια καθιερωμένη διδακτική πρακτική που προϋποθέτει οι μαθητές να γνωρίζουν :

- Το κειμενικό είδος που καλούνται να παραγάγουν, δηλαδή να γνωρίζουν εάν πρόκειται για αφήγηση, πληροφοριακή αναφορά, διαδικασία κ.τ.ο
- Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους σε επίπεδο κυρίως μορφοσυντακτικών δομών και λεξιλογίου
- Το κατάλληλο λεξιλόγιο σχετικά με το θέμα που θα διαπραγματευθούν.

Γενικά, ως κοινά κριτήρια αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης μεταξύ άλλων, η έρευνα έχει εντοπίσει τα εξής: κατανόηση θέματος, δομή κειμένου, σύνταξη,

σαφή αλληλουχία σκέψεων, λεξιλογικός πλούτος, επαρκή ανάπτυξη, πρωτοτυπία, ορθογραφία, συνολική εικόνα. (Ματσαγγούρας Η. , 2004)

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται τέσσερις προσεγγίσεις στον τρόπο αξιολόγησης γραπτού λόγου:

- η σφαιρική ή ολιστική βαθμολόγηση (holistic scoring), όπου ο εκπαιδευτικός αξιολογεί κάθε γραπτό σύμφωνα με κάποια κλίμακα που προκαθορίζεται,
- η αναλυτική βαθμολόγηση (analytic scoring), όπου ο εκπαιδευτικός απομονώνει ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά του γραπτού και αξιολογεί το καθένα χωριστά,
- η βαθμολόγηση κύριου χαρακτηριστικού (primary trait scoring), όπου το γραπτό αξιολογείται με βάση κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που έχει προκαθοριστεί ως το πλέον καθοριστικό για το είδος γραπτού λόγου που καλείται να παράγει ο μαθητής (Stiggins, 1982)
- η βαθμολόγηση πολλαπλών κύριων χαρακτηριστικών (multiple – trait scale), η οποία προτείνεται από διάφορους ερευνητές, κυρίως για την αξιολόγηση των γραπτών σε μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα.

Στα ίδια πλαίσια, ο Ματσαγγούρας προτείνει το συνδυασμό των τριών γνωστικών μορφών αξιολόγησης:

- της ολιστικής (holistic scoring), όπου κρίνεται σε ποιο βαθμό το γραπτό πραγματοποίησε το απαιτούμενο σκοπό. ( περιεχόμενο, δομή, λεξιλόγιο)
- της αξιολόγησης των δομικών στοιχείων (primary traits)
- της αναλυτικής (analytic scoring)

Ο Ματσαγγούρας, γενικά, προτείνει την αξιολόγηση σε δύο επίπεδα. Ως προς το τελικό προϊόν-κείμενο, όπου και κρίνεται : η γλωσσική συνοχή, η νοηματική συνεκτικότητα, η πληροφοριακή πληρότητα και η επικοινωνιακή καταλληλότητα του κειμένου. Ως προς τη διαδικασία παραγωγής του κειμένου, όπου αξιολογούνται κυρίως οι μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που ανέπτυξε ο μαθητής.



## **2.5 Η κριτική σκέψη στην Εκπαίδευση**

Η παραδοσιακή διδασκαλία ήταν άμεσα συνυφασμένη με τη μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών προς το μαθητή και την αντίστοιχη μηχανιστική αποστήθιση από την πλευρά του, όλου αυτού του πληροφοριακού υλικού. Άμεσος δείκτης για τη θετική αξιολόγησή του ήταν πάντα το πόσο καλά μπορούσε να αναπαράγει όλα όσα διδάχτηκε. Το φαινόμενο της αποστήθισης διαπερνούσε και διαπερνά ακόμα όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ακόμα και της τριτοβάθμιας, παρά την αναμενόμενη κριτική προσέγγιση του φαινομένου της μάθησης από τους φοιτητές. Επομένως, το πρόβλημα της ανάπτυξης κριτικής σκέψης εκτείνεται και στις τρεις βαθμίδες της Εκπαίδευσης.

Η αξία και η σημασία της κριτικής σκέψης στην εκπαίδευση διατυπώνεται με σαφήνεια στη ρήση του John Nistet ο οποίος τόνισε ότι « στις αρχές του 21ου αιώνα κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δε θα γίνεται αποδεκτό αν δε συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης». Περισσότερο από ποτέ προβάλλει επιτακτική η ανάγκη για αξιοποίηση της κριτικής σκέψης από το σύγχρονο μαθητή, καθώς στα πλαίσια της σύγχρονης εποχής των εκρηκτικών αλλαγών σε κάθε τομέα της ζωής, κατακλύζεται στην καθημερινότητά του από αθρόα μετάδοση πληροφοριών, οι οποίες απαιτούν μεθοδική επεξεργασία και αξιολόγηση προκειμένου να τεθούν ως «εφόδια» και να συμβάλλουν θετικά στις καθημερινές προκλήσεις. (Παπαλεοντίου, 2012)

Η ικανότητα για κριτική σκέψη δε θα μπορούσε να απουσιάζει από τις λεγόμενες Δεξιότητες του 21ου αιώνα, οι οποίες καθιστούν το σύγχρονο άνθρωπο ικανό και πλήρως εφοδιασμένο, να αντιμετωπίζει και να ανταποκρίνεται ενεργά στις ολοένα και αυξανόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης και της τεχνολογικής έκρηξης.

### **2.5.1. Εννοιολογική προσέγγιση**

Περισσότερο από κάθε άλλη εποχή, γίνεται λόγος για την ανάγκη οι μαθητές να αναπτύσσουν κριτική και δημιουργική σκέψη, να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και για τη δια βίου μάθηση. Στους γενικούς σκοπούς όλων, σχεδόν, των

μαθημάτων περιλαμβάνεται και η ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών, όπως αναφέρεται στο σχετικό άρθρο των Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. « οι μαθητές να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη» (Καπρινιώτης, 2006).

Η έννοια της κριτικής σκέψης έχει προσεγγιστεί από διάφορους ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους, κοινωνιολόγους και θεωρητικούς ερευνητές. Μέσα από μια βιβλιογραφική επισκόπηση παρατίθενται κάποιοι από τους ορισμούς.

Η έννοια της κριτικής σκέψης έχει συνδεθεί με τον John Dewey, ο οποίος θεωρείται «πατέρας» της κριτικής σκέψης. Ο Dewey αναφέρθηκε στην «αναστοχαστική» όπως ονόμαζε σκέψη και την ως «τον ενεργό, εντατικό και προσεκτικό συλλογισμό για μια άποψη ή μια υποθετική μορφή γνώσης που φωτίζει τα θεμέλια που την υποστηρίζουν αλλά και τα συμπεράσματα στα οποία οδηγεί». (Dewey, 1909)

Ο Ennis(1989) πρότεινε έναν ορισμό που τονίζει τη σημασία της λήψης αποφάσεων. Συγκεκριμένα όρισε ως κριτική τη λογική και αναστοχαστική σκέψη όπου το άτομο επικεντρώνεται στο να αποφασίσει τι θα πιστέψει ή πώς θα δράσει. (E.R.Lai, 2011)

Ο B.K.Beyer(1995) στο βιβλίο του «Κριτική Σκέψη», την ορίζει ως εκείνο τον τύπο σκέψης για οποιοδήποτε θέμα, περιεχόμενο ή πρόβλημα κατά τον οποίο το άτομο χρησιμοποιεί κριτήρια για να κρίνει την ποιότητα τους και να αξιολογήσει την εγκυρότητα τους. (Adsit, 2002)

Το Κέντρο για την Κριτική Σκέψη(Center for Critical Thinking), παράρτημα του επίσημου αμερικανικού οργανισμού που γενικά διεξάγει έρευνες σχετικές με την κριτική σκέψη, έχει διατυπώσει διάφορους ορισμούς μεταξύ των οποίων και οι παρακάτω :

«Κριτική σκέψη είναι η σκέψη που αξιολογεί την ίδια τη διαδικασία της» (Center for Critical Thinking, 1996b) (Adsit, 2002)

«Κριτική σκέψη είναι η ικανότητα να σκέφτεται το άτομο το συλλογισμό κάποιου με τέτοιο τρόπο ώστε να : 1) μπορεί να αναγνωρίζει τα δυνατά και τα αδύναμα

σημεία του και ως εκ τούτου 2) να προβαίνει σε αναδιατύπωση της σκέψης του σε μια πιο βελτιωμένη μορφή» (Center for Critical Thinking , 1996c) (Adsit, 2002)

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002), η κριτική σκέψη αφορά σε εκείνη τη νοητικό-συναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, προκειμένου να δαμάσει το πλήθος των ετερογενών στοιχείων τους, ώστε τελικά να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις, πεποιθήσεις και επιλογές δράσης. (Ματσαγγούρας Η. , Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη., 2003) (Μάνου, 2006)

Ο Bloom θεωρεί την κριτική σκέψη ισοδύναμη της έννοιας της αξιολόγησης, την οποία θεωρεί ως την ανώτατη βαθμίδα της γνωστής στοχοταξινόμιας του. (Χατζηγεωργίου, 2004).

Ο Lipman όρισε την κριτική σκέψη ως τη σκέψη που διευκολύνει την κρίση, διότι βασίζεται σε κριτήρια, είναι αυτοδιορθωτική και αντιλαμβάνεται τις διαφορές καταστάσεων. (Lipman, 1988)

Σύμφωνα με τους Paul R. W και της Elder L. , η κριτική σκέψη μπορεί να περιγραφεί ως μία «αυτοκατευθυνόμενη, αυτοπειθαρχούμενη, αυτορρυθμιστική και αυτοδιορθωτική λειτουργία σκέψης». (Paul & Elder, 2006)

Ίσως, ο πιο απλός από τους ορισμούς ανήκει στον Beyer ο οποίος βασικά θεωρεί τη κριτική σκέψη ως χρήση κριτηρίων που αξιολογούν την ποιότητα οποιασδήποτε διαδικασίας, από τη μαγειρική μέχρι την έρευνα. Στην ουσία, αφορά σε έναν πειθαρχημένο τρόπο σκέψης, όπου κάποιος χρησιμοποιεί για να αξιολογήσει την εγκυρότητα μιας δήλωσης, μιας ιστορίας, ενός επιχειρήματος, μιας έρευνας, κ.α. (Beyer, 1995)

Από την άλλη, οι περισσότεροι των ορισμών θα μπορούσαν να συσχετιστούν ως προς το ότι αναφέρονται σε αναζήτηση λογικών σχέσεων μεταξύ δεδομένων, ως συσχέτιση ιδεών και ως διαδικασία αναδόμησης γνωστικών καταστάσεων. (Ματσαγγούρας Η. , Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές

Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη., 2003). Ο καθένας τους, ωστόσο, προσθέτει και από μία διαφορετική πτυχή –ένα διαφορετικό στοιχείο στην εννοιολογική της προσέγγιση, όπως η μεταγνώση, η λήψη αποφάσεων, η αξιολόγηση, ο ορθολογισμός, τα λογικά κριτήρια. Πέρα, όμως, από τις διαφορετικές προσεγγίσεις, για την καλύτερη αποτύπωση της έννοιας της, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούν χαρακτηριστικά της και πώς αυτά μεταφράζονται σε δεξιότητες.

### **2.5.2 Δεξιότητες της κριτικής σκέψης**

Η σκέψη είναι το ισχυρότερο εργαλείο του ανθρώπου για την αντιμετώπιση των αναγκών που προκύπτουν κατά την προσαρμογή του στο περιβάλλον. Η κριτική σκέψη, όπως διαφαίνεται και από τους ορισμούς που της έχουν αποδοθεί, συνδέεται άμεσα με γνωστικές-νοητικές δεξιότητες και ικανότητες. Οι γνωστικές δεξιότητες συνιστούν εκείνες τις νοητικές διεργασίες που δίνουν τη δυνατότητα σε κάποιον να εξάγει λογικούς συμπερασμούς και κρίσεις. Ειδικότερα αναφέρονται σε μερικότερες λειτουργίες της ανθρώπινης σκέψης, όπως είναι : η ανάλυση, η πρόβλεψη, η υπόθεση, ο επαγωγικός συλλογισμός, η σύγκριση, η σύνθεση, η κατηγοριοποίηση. Είκοσι δύο από τις δεξιότητες αυτές έχουν συνδεθεί από τον Ματσαγούρα σε τέσσερα επίπεδα μάθησης, που αφορούν την πληροφοριακή, την οργανωτική, την αναλυτική και την παραγωγική μάθηση. (Ματσαγούρας, 2003).

Η κριτική σκέψη μπορεί να θεωρηθεί ως η συνισταμένη δύναμη δύο συνιστωσών: ενός συνόλου, από τη μία, δεξιοτήτων γενίκευσης και επεξεργασίας πληροφοριών και πεποιθήσεων και από την άλλη της συνήθειας, η οποία βασίζεται σε μια πνευματική δέσμευση, να χρησιμοποιεί το άτομο τις δεξιότητες αυτές για να ορίζει και να καθοδηγεί τη συμπεριφορά του.

Γενικότερα οι περισσότεροι ερευνητές που ασχολήθηκαν με την κριτική σκέψη, έχουν αναφερθεί σε συγκεκριμένες δεξιότητες που συνιστούν την κριτική σκέψη

και πιστοποιούν την καλλιέργειά της. Κριτικά σκεπτόμενος μαθητής είναι αυτός που μπορεί να :

- διακρίνει τις σχετικές από τις άσχετες πληροφορίες.
- προσδιορίζει κατά πόσο η ακρίβεια μιας δήλωσης επαληθεύεται από τα γεγονότα.
- ελέγχει την επάρκεια των δεδομένων που έχει στη διάθεσή του
- προσδιορίζει το βαθμό αξιοπιστίας μιας πηγής πληροφοριών.
- διακρίνει ισχυρισμούς και να αναγνωρίζει λογικές ασυνέπειες σε ένα συλλογισμό
- αναλύει και να αμφισβητεί βασικούς ισχυρισμούς, οι οποίοι συνήθως περνούν ανεξέταστοι (Kirschner S.,2011).
- χρησιμοποιεί τη λογική που στηρίζεται σε ισχυρά σωστά επιχειρήματα
- αναζητά την αλήθεια ανεξαρτήτως κόπου (Fischer 1992).
- Θέτει ερωτήσεις και να απαντά με σαφήνεια (Ennis, 1985);
- επικοινωνεί και να διαχειρίζεται ικανά δύσκολες καταστάσεις ή συγκρούσεις.
- διερευνά εναλλακτικές ερμηνείες
- να εξάγει συμπεράσματα με επαγωγικό ή παραγωγικό συλλογισμό (Willingham, 2007)
- να κρίνει και να αξιολογεί (Case, 2005)και
- να λαμβάνει αποφάσεις και να επιτυγχάνει επίλυση (Willingham, 2007).

Για τον Facione, παρά το γεγονός ότι το να σκέφτεται κανείς κριτικά αφορά σε ανώτερη μορφή σκέψης, αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι συγκεντρώνει όλες τις μορφές. Αποτελεί ένα μέρος και προϋπόθεση αυτών που περιλαμβάνουν τη δημιουργική σκέψη, την ικανότητα επίλυσης προβλήματος, τη λήψη αποφάσεων. (Facione, 1990)

Σύμφωνα με το Ίδρυμα για την Κριτική Σκέψη(Foundation for Critical Thinking), ένα «καλά-καλλιεργημένο» και κριτικά σκεπτόμενο άτομο έχει πολλά χαρακτηριστικά. Πρώτον, θέτει ερωτήματα ζωτικής σημασίας και τα διατυπώνει με σαφήνεια και ακρίβεια. Δεύτερον, συγκεντρώνει σχετικές πληροφορίες, τις οποίες στη συνέχεια αξιολογεί και ερμηνεύει, προκειμένου να οδηγηθεί σε καλά

τεκμηριωμένα συμπεράσματα και λύσεις. Αυτά ακριβώς τα συμπεράσματα είναι που πρέπει να ελεγχθούν βάσει κατάλληλων κριτηρίων και προτύπων. Επιπρόσθετα, το άτομο αυτό διαθέτει «ανοιχτό» τρόπο σκέψης και επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους άλλους.

Η Carol Wade (1995) σε μια δημοσίευση άρθρου της στην εφημερίδα «Teaching of Psychology» αναφέρθηκε σε οχτώ χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης. Η Wade θεωρεί ότι η κριτική σκέψη βασίζεται :

- ✓ στη διατύπωση ερωτήσεων
- ✓ στον προσδιορισμό ενός προβλήματος
- ✓ στην εξέταση αποδεικτικών στοιχείων
- ✓ στην ανάλυση υποθέσεων

Επιπλέον, υποστηρίζει ότι ένα κριτικά σκεπτόμενο άτομο αποφεύγει τη συναισθηματική λογική και την υπεραπλούστευση, ενώ ταυτόχρονα εξετάζει εναλλακτικές πιθανές ερμηνείες και δείχνει ανοχή στην ασάφεια. (Wade, 1995)

Οι Strohm & Baukus επίσης, τόνισαν την ασάφεια ως ένα ουσιώδες μέρος της κριτικής σκέψης καθώς «η ασάφεια και η αμφιβολία εξυπηρετούν τη λειτουργία της και είναι ακόμα και απαραίτητο για το παραγωγικό μέρος της διαδικασίας». (Strohm & Baukus, 1995)

Οι Jones & Ratcliff (1993) τόνισαν ένα άλλο χαρακτηριστικό της κριτικής σκέψης που έχει καταδειχτεί από πολλές πηγές, τη μεταγνώση. Συγκεκριμένα, η μεταγνώση σημαίνει το να έχει επίγνωση της σκέψης του το άτομο, κατά την εκτέλεση συγκεκριμένων καθηκόντων και στη συνέχεια να χρησιμοποιεί την «επίγνωση» αυτή για ελέγχει τη δράση του και τη συμπεριφορά του (Jones & Ratcliff, 1993).

### **2.5.3. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης**

“Ο στόχος της εκπαίδευσης είναι να ετοιμάσει τους νέους να εκπαιδεύουν τους εαυτούς τους δια βίου” (Robert M. Hutchins).

Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης ως διδακτικός σκοπός μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω του «μετασχηματισμού των δομικών της στοιχείων σε στοιχεία της διδακτικής διαδικασίας και των γνωστικών της προϊόντων σε στοιχεία του περιεχομένου της διδασκαλίας». (Ματσαγγούρας Η. , Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη., 2003). Προϋποθέτει ενεργές νοητικές διεργασίες οργάνωσης και επεξεργασίας δεδομένων και πληροφοριών, ανάλυσης, σύνθεσης και υπέρβασης δεδομένων. Προϋποθέτει επίσης ανάλογη μεθόδευση της διαδικασίας και «σκηνοθεσία» του μαθησιακού περιβάλλοντος από μέρους του εκπαιδευτικού, ώστε οι μαθητές – επεξεργαζόμενοι με διάφορους τρόπους και ποικίλες μεθόδους δεδομένα που βρίσκονται σε κείμενα, σε μοντέλα επίλυσης προβλημάτων, σε καταστάσεις ή σε διάφορες γνωστικές πηγές – να συγκρίνουν, να κατηγοριοποιούν, να αξιολογούν βάσει τεκμηρίων, να «ανακαλύπτουν» σχέσεις ανάμεσα σε δεδομένα, κανόνες και νόμους, που βρίσκονται πιο κοντά στην επιστημονική και την καταξιωμένη αισθητική δημιουργία, να πειραματίζονται και να ερευνούν βασιζόμενοι σε μια στοιχειώδη ερευνητική μεθοδολογία, να συλλογίζονται και να επιλύουν προβλήματα.

Πολλοί ερευνητές έχουν προτείνει διάφορες στρατηγικές και εργαλεία που θα μπορούσε να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας για να εξασφαλίζει ευκαιρίες καλλιέργειας ανώτερων γνωστικών διεργασιών στους μαθητές.

Ο David Perkins (2003) υποστήριξε ότι μπορούν να μάθουν οι μαθητές να σκέφτονται και να αποκτήσουν επίγνωση του τρόπου σκέψης τους κάνοντας τις γνωστικές λειτουργίες, στρατηγικές και στάσεις που αποτελούν τη σκέψη (Ματσαγγούρας Η. , Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη., 2003), ορατές με διάφορους τρόπους και δίνοντας τους την ευκαιρία να εξασκηθούν μέσα σε ένα κατάλληλο περιβάλλον προϋποθέτει ποικιλία νοητικών εργασιών και καταστάσεων.

Ο Angelo προτείνει την αξιοποίηση της ενδιάμεσης (διαμορφωτικής) αξιολόγησης ως έναν τρόπο να παρακολουθεί και να διευκολύνει την κριτική σκέψη των μαθητών (Classroom Assessment Techniques). (Angelo, 1995)

Ο Cooper από την άλλη, μίλησε για στρατηγικές συνεταιριστικής μάθησης, οι οποίες θέτουν τους μαθητές σε ομαδικές μαθησιακές διαδικασίες, τονίζοντας ότι είναι ο καλύτερος τρόπος να ενισχυθεί η κριτική τους σκέψη. «Σε κατάλληλα διαμορφωμένα μαθησιακά περιβάλλοντα, οι μαθητές ενεργούν περισσότερο κριτικά με τη συνεχή υποστήριξη και ανατροφοδότηση από ομότιμους και εκπαιδευτικό». (Cooper, 1995)

Ένα άλλο σημαντικό διδακτικό εργαλείο που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη διάθεση τους για την ανάπτυξη της σκέψης είναι οι ερωτήσεις. Ο King προσδιορίζει τρόπους κατάλληλους να χρησιμοποιηθούν στη σχολική τάξη (King, 1995) :

- Αμοιβαίες ερωτήσεις μεταξύ ομότιμων ( Reciprocal Peer Questioning) : σύμφωνα με αυτό, οι μαθητές ενθαρρύνονται να υποβάλουν ερωτήσεις συμπληρώνοντας μια αρχική του εκπαιδευτικού, οι οποίες σχετίζονται με το διδακτικό περιεχόμενο. Στη συνέχεια τις συζητούν σε μικρές ομάδες και στην ολομέλεια της τάξης.
- Ερωτήσεις Αναγνωστικής κατανόησης ( Reader's Questions) : απαιτείται από τους μαθητές να γράψουν ερωτήσεις σχετικές με εργασίες ανάγνωσης που τους ανατίθενται, οι οποίες στη συνέχεια χρησιμοποιούνται ως εναρκτήριο ερέθισμα του μαθήματος για συζήτηση μέσα στην τάξη.

Γενικά, οι κατάλληλες ερωτήσεις – και ο διάλογος που προκύπτει από αυτές - ενεργοποιούν ανώτερες μορφές σκέψης. Ως κατάλληλη θεωρείται η ερώτηση που καθοδηγεί τη σκέψη του μαθητή να χρησιμοποιήσει ανώτερες γνωστικές λειτουργίες όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση (Μπιρμπίλη 2007).

Τέλος, ο McDade πρότεινε τη Μελέτη περίπτωσης/Μέθοδος Συζήτησης( Case Study/Discussion Method) ως μια μέθοδο που ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει μια υπόθεση (ή ιστορία) στην τάξη χωρίς κατάληξη/συμπέρασμα. Στη συνέχεια, με προκαθορισμένες ερωτήσεις οδηγεί τους μαθητές μέσω συζήτησης στην κατασκευή από μέρους τους ενός συμπεράσματος/κατάληξης της υπόθεσης. (McDade, 1995)



### 2.5.3.1. Κριτική σκέψη και συνεργατική μάθηση

Ο Kilpatrick είχε υποστηρίξει ότι στην καθημερινή ζωή οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσα από την εμπλοκή τους σε διάφορες δραστηριότητες, που τις εκτελούν για κάποιο σκοπό και όχι απλά με το να μελετούν. Πίστευε ότι η μάθηση πρέπει να στηρίζεται στα σχέδια εργασίας(projects), τα οποία οι μαθητές πραγματώνουν, καθώς συμμετέχουν ενεργά και δρουν για κάποιο σκοπό. (Χατζηγεωργίου Γ., 2004) (Παπαντώνης, 2006).

Ο Dillenbourg(1996) στηριζόμενος στις θεωρίες των Piaget και Vygotsky, όπου τόνιζαν τη σημασία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στην ανάπτυξη γνωστικής ανάπτυξης, υποστήριξε ότι οι συνεργατικές διδακτικές μέθοδοι εξασφαλίζουν τέτοιες αλληλεπιδράσεις, όπου προωθούνται ανώτερες δεξιότητες σκέψης.

Για να πετύχει ο δάσκαλος, την ενεργοποίηση των νοητικών λειτουργιών της κριτικής σκέψης, «πρέπει να επιλέγει διδακτικά σχήματα που εμπεριέχουν το στοιχείο της διαλεκτικής επικοινωνίας και αντιπαράθεσης, της αμφισβήτησης, της επανεξέτασης, της αναζήτησης στοιχείων στήριξης των απόψεων, της εναλλακτικής θεώρησης, της τεκμηριωμένης κριτικής, της αξιολόγησης και τα παρόμοια» (Ματσαγγούρας Η. , Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη., 2003).

Η Thayer-Bacon(2000), υποστηρικτής της συνεργατικής μάθησης, έδωσε έμφαση στη σημασία των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ομότιμων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης (Thayer-Bacon, 2000). Ο Heyman, επίσης, κατέδειξε ότι οι κοινωνικές εμπειρίες μπορούν να διαμορφώσουν τη συλλογιστική των παιδιών σχετικά με την αξιοπιστία των ισχυρισμών. (Heyman, 2008)

Οι Abrami et al. (2008) σε μια μετα-ανάλυση 117 εμπειρικών μελετών σχετικά με τις επιπτώσεις των των διδακτικών παρεμβάσεων για τη βελτίωση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και των διαθέσεων των μαθητών, βρήκαν μια μικρή αλλά θετική και σημαντική επίδραση των συνεργατικών μαθησιακών προσεγγίσεων στην κριτική σκέψη. (Abrami, και συν., 2008)

Τέλος, είναι αξιοσημείωτη η πρόταση των Tishman & Perkins (1995) για ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την ίδια τη σκέψη και τις δεξιότητες που την ευνοούν, όπου τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα της σκέψης και αποτελεί ένα μέρος της καθημερινότητας της τάξης. Ως γλώσσα της σκέψης ( language of thinking), οι Tishman, Perkins και Jay ορίζουν το λεξιλόγιο εκείνο που πρέπει να αναπτύξουν, να καλλιεργήσουν και να χρησιμοποιούν οι μαθητές, με το οποίο μπορούν να περιγράψουν τις διεργασίες της σκέψης τους, το «τι» και το «πώς» σκέφτονται. Πρόκειται για λέξεις που μεταφράζουν τα στάδια της διερεύνησης, της επεξήγησης, της τεκμηρίωσης, της επαλήθευσης και του συμπερασμού. Ένα περιβάλλον, λοιπόν, που εξασφαλίζει στα παιδιά τη δυνατότητα να παρατηρήσουν, να διατυπώσουν ερωτήσεις, να αναζητήσουν αιτίες, να διακρίνουν σχέσεις, να εξάγουν συμπεράσματα, να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους και να ερμηνεύσουν καταστάσεις ή να λύσουν προβλήματα, ένα συνεργατικό περιβάλλον και συλλογικής συνείδησης. (Tishman, Perkins, & Jay, 1995)

#### *2.5.3.2. Η κριτική σκέψη μέσα από την παραγωγή γραπτού λόγου*

Πολλοί ερευνητές θεωρούν την παραγωγή γραπτού λόγου ως ευκαιρία και δυνατότητα να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν οι μαθητές κριτική σκέψη . Ιδιαίτερα σε θέματα που απαιτούν την επιχειρηματολογική υποστήριξη μιας ιδέας μέσα από τη συγκριτική αντιπαραβολή. Η Wade βλέπει τη χρήση γραπτών εργασιών ως θεμελιώδες εργαλείο στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης. «Με τις γραπτές εργασίες , ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει την ανάπτυξη διαλεκτικής αιτιολόγησης, ζητώντας από τους μαθητές να επιχειρηματολογήσουν και για τις δύο ή περισσότερες οπτικές ενός θέματος». (Wade, 1995)

Ο John Bean υποστήριξε ότι «η παραγωγή καλού γραπτού λόγου δημιουργεί την ανάγκη να ενωθεί, με αιτιώδη τρόπο, μια συζήτηση διαφορετικών φωνών». Σύμφωνα με τον ίδιο, για να εκτιμηθεί η σύνδεση μεταξύ καλής σκέψης και καλής γραφής, πρέπει κάποιος να δει τη γνώση ως κάτι άλλο από διακριτά κομμάτια πληροφοριών που αποθηκεύονται στη μνήμη. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν να σκέφτονται στοχάζονται σχετικά με τη γνώση και τον κόσμο, να

αξιολογούν τις πληροφορίες και να αναζητούν μια εμπειριστατωμένη άποψη για αυτά κι όχι να τα δέχονται αξιωματικά. Η πρόκληση για αυτούς είναι να μάθουν να βρίσκουν νόημα στη γνώση ώστε να την μεταφέρουν επιτυχημένα σε νέες καταστάσεις. Οι μαθητές, όταν γράφουν, ώστε να μάθουν ό, τι σκέφτονται, ασκούνται στην πιο βασική μορφή της κριτικής σκέψης. Με αυτόν τον τρόπο, οι γραπτές εργασίες τους επιτρέπουν να βασιστούν σε πρότερη γνώση ώστε να προχωρήσουν σε ανώτερο γνωστικό επίπεδο, όπως αποτυπώνεται και στην ταξινόμια των εκπαιδευτικών στόχων του Bloom(1956) και ιδιαίτερα στα επίπεδα της εφαρμογής, της ανάλυσης, της αξιολόγησης και της σύνθεσης. (Bean J. , 1998).

Οι Langer & Appleby (1987) μελέτησαν τη συμβολή της παραγωγής γραπτού λόγου στην ανάπτυξη ανώτερων νοητικών διεργασιών, στοιχειοθετώντας μια θεωρία που εξηγεί τη συσχέτιση αυτή και για την οποία ανέπτυξαν μέθοδο βασισμένη στην έρευνα προκειμένου να την ελέγξουν. Σύμφωνα με τη μελέτη τους « How writing shapes thinking», κατέδειξαν μεταξύ άλλων ότι οι γραπτές εργασίες που αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές, προκειμένου να αποτυπώσουν τις διαδικασίες που ακολούθησαν κατά την ενεργό εμπλοκή τους σε δραστηριότητες, καθώς και να ανακεφαλαιώσουν όσα έμαθαν ή διαπίστωσαν, προϋποθέτουν ανώτερες μορφές γνωστικών εργασιών, όπως και της κριτικής σκέψης. (Langer & Applebee, How Writing Shapes Thinking : A Study of Teaching and Learning, 1987). Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι μια γραπτή εργασία βοηθά τους μαθητές να θυμούνται όσα διδάσκονται μέσα από την ανάκληση και τη σύνθεση, ενώ άλλοι ότι καλλιεργεί τη μεταγνώση. Συγκεκριμένα, μάλιστα, η μεταγνώση αναπτύσσεται σε σχέδια εργασιών που απαιτείται η έκθεση αναφοράς μιας έρευνας, όπου οι μαθητές καλούνται να αποτυπώσουν τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, δηλαδή μιας επιστημονικής μεθόδου, όπου απαιτεί μια υπόθεση, τη διερεύνηση, τη συγκέντρωση και επεξεργασία πληροφοριών, την ανάλυση τους και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Άλλωστε η διεξαγωγή έρευνας από την πλευρά των μαθητών έχει καταδειχθεί ως μια στρατηγική και διδακτική πρακτική που επιτρέπει και διευκολύνει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

Η παθητικότητα, ο ευδαιμονισμός και καταναλωτισμός-χαρακτηριστικά της σύγχρονης κοινωνίας-είναι παράγοντες που εμποδίζουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Η σκέψη προϋποθέτει προβληματισμό, σκεπτόμενα άτομα κι όχι παθητικούς δέκτες μηνυμάτων που έχουν ως κύριο στόχο τους την κατανάλωση αγαθών. Μέσα σε αυτή την έκρηξη γνώσεων και πληροφοριών που σημειώνεται ο μαθητής και γενικά ο σύγχρονος άνθρωπος, καλείται, από τη μια να γνωρίζει πλήθος πληροφοριών, αλλά και από την άλλη να τις αξιολογεί.

Η επιτυχής αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων απαιτεί την επιλογή, τη μεθοδική επεξεργασία, αξιοποίηση και κατάλληλη χρήση όλων αυτών των πληροφοριών. Με άλλα λόγια, απαιτείται η ενεργοποίηση των δεξιοτήτων που συγκροτούν την κριτική σκέψη (Δανασσής-Αφεντάκης, 1997)

Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να δίνει βαρύτητα στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης των μαθητών και να τους βοηθήσει να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν δια βίου. (Ματσαγγούρας Η. , Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη., 2003).

## 2.6 Διερευνητική Μάθηση

Η διερεύνηση ως μαθησιακή διαδικασία εντάσσεται στις ενεργητικές μορφές μάθησης και στο γενικότερο πλαίσιο των αρχών της νέας Αγωγής. Δεν αρκεί πλέον η απλή μεταφορά γνώσης από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή, αλλά κυρίως η ενεργητική εμπλοκή και συμμετοχή του μαθητή σε διαδικασίες διερεύνησης και επίλυσης προβλήματος. Δίνεται έμφαση όχι στο τι μαθαίνει ο μαθητής αλλά στο πώς μαθαίνει και κυρίως στο να «μάθει πώς να μαθαίνει». Αυτό περιλαμβάνει και μεταγνωστικές δεξιότητες, που τελικά στηρίζουν την αυτόνομη ή ενεργή μάθηση (autonomous /engaged learning). Αυτό που πρέπει να αναφερθεί, ωστόσο, ως το κυρίαρχο πλεονέκτημα της διερευνητικής μάθησης είναι το γεγονός ότι ως μέθοδος «αναγνωρίζοντας» κάποιους μαθητές ως πληθυσμό μειονοτήτων ή κοινωνικά και πολιτιστικά υποβαθμισμένων ομάδων, παρέχει τη δυνατότητα αξιοποίησης ενός «κεφαλαίου» γνώσης που τυπικά αγνοείται στην παραδοσιακή μαθησιακή διαδικασία. Η διερευνητική μάθηση εστιάζει και αναλύεται ενδεικτικά στα παρακάτω στάδια :

- στην αφόρμηση με ερωτήματα ή προβλήματα και διατύπωση μιας ερώτησης ή υπόθεσης
- στον ερευνητικό σχεδιασμό
- στην υλοποίηση του ερευνητικού σχεδιασμού
- στη συλλογή και επεξεργασία δεδομένων
- στη στοχαστική ανάλυση διαδικασιών και συμπερασμάτων
- 

Ο εκπαιδευτικός γίνεται διευκολυντής και εμπνευστής της μαθησιακής διαδικασίας, που αναδεικνύει τα ερευνητικά ερωτήματα μέσα από τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών, επιβλέπει τη σύνδεση των ερευνητικών ερωτημάτων και διδακτικών στόχων με την επιλογή και διαμόρφωση των ερευνητικών εργαλείων και ανατροφοδοτεί με στοχευμένες παρεμβάσεις και παρατηρήσεις την επεξεργασία (ανάλυση, κριτική προσέγγιση) των ερευνητικών δεδομένων.

### **2.6.1. Οι μαθητές ως «Ερευνητές». Η διεξαγωγή έρευνας ως διδακτική μέθοδος και περιεχόμενο.**

Η βιωματική μάθηση αναφέρεται στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με βάση το "Learning by doing / Μάθηση μέσω της εμπειρίας", που συνεπάγεται την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες όπως η έρευνα, η έρευνα πεδίου, η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, οι προσομοιώσεις, οι δημιουργικές συνθέσεις κλπ. Δίνεται έμφαση στην εμπειρία των μαθητών κατά τη διαδικασία της μάθησης, καθώς και στη σύνδεση μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινότητας των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας. Ενδεικτικά αναφέρονται τα στάδια υλοποίησης ενός σχεδίου εργασίας (Frey, 1998):

- α. Επιλογή θέματος
- β. Σχεδιασμός
- γ. Έρευνα – Αναζήτηση πληροφοριών/δεδομένων
- δ. Επεξεργασία δεδομένων
- ε. Σύνθεση και παραγωγή αποτελέσματος
- στ. Παρουσίαση

Υπάρχουν πολλοί ερευνητές, τις τελευταίες δεκαετίες, που έχουν τονίσει τη σημασία της ενσωμάτωσης των παιδιών σε μια έρευνα, όχι μόνο ως αντικείμενα έρευνας, αλλά ως ερευνητές. Η έρευνα είναι ένας από τους πολλούς τρόπους με τους οποίους ο άνθρωπος αποκτά γνώση και κατανοεί τον κόσμο, ένας ευεργετικός τρόπος, που θα μπορούσαν και τα παιδιά όπως οι ενήλικες να επωφεληθούν, αρκεί να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για το σκοπό αυτό με την υποστήριξη ενηλίκων. (Σπύρου, 2005) (Kellet, 2005)

Σύμφωνα με τις καινοτόμες παρεμβάσεις που αποτυπώνονται στα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. η βιωματική μάθηση και οι ερευνητικές δράσεις αποτελούν ένα εκπαιδευτικό συνεχές που πρέπει να διασφαλιστεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το νέο πρόγραμμα σπουδών οραματίζεται τέτοιο ρόλο για το μαθητή, που εκφράζει τους εκπαιδευτικούς σκοπούς του «νέου σχολείου» του

21ου αιώνα και ανταποκρίνεται στην απαίτηση για αλλαγή σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας και κοινωνίας. Ο μαθητής γίνεται «ερευνητής» και αποκτά ποιότητα στη σκέψη, κριτική ικανότητα να μπορεί να επιλέγει, και να επεξεργάζεται, πληθώρα πληροφοριών και γνώσεων, που έχει πλέον στην διάθεση του, ευχέρεια στην ψηφιακή τεχνολογία. Ως μικρός επιστήμονας αναπτύσσει δεξιότητες επιστημονικής λογικής, κατακτώντας γνώσεις και μεθοδολογικές δεξιότητες και στην τεχνολογία. Καλλιεργεί μεταγνωστικές δεξιότητες, «μαθαίνει πώς να μαθαίνει και μέσα από νέες μεθόδους και ψηφιακά εργαλεία δύναται να φτάσει στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, στόχος που αποτυπώνεται στις βασικές αρχές της διερευνητικής μάθησης. (Ματσαγούρας, 2006)

Τα παιδιά επιδεικνύουν μια φυσική περιέργεια για τον κόσμο που τους περιβάλλει και θέλουν να μαθαίνουν για αυτόν, αρκεί να τους δίνεται μια ευκαιρία για να το κάνουν πέρα από τα καθιερωμένα προγράμματα της διδακτέας ύλης. Γίνεται έκδηλη η ευεργετική αξία της εμπλοκής τους σε μια έρευνα, καθώς τους τοποθετεί ενεργά μέλη μιας κοινωνίας με την οποία πρόκειται να βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Ειδικότερα, η διεξαγωγή έρευνας :

- Δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εξερευνήσουν τον κοινωνικό τους κόσμο, σχηματίζοντας τη δική τους άποψη για αυτόν.
- Να διαμορφώνουν συνείδηση και επίγνωση του πώς μπορούν να επηρεάσουν τον κόσμο στον οποίο ανήκουν
- Αποτελεί έναν εξαιρετικό τρόπο να ασχοληθούν με κοινωνικά θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους και της ζωής τους, ενθαρρύνοντάς τα να αναπτύξουν κριτική σκέψη ως μαθητές και αυριανοί πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας.
- Τοποθετεί τους μαθητές απέναντι στις κοινωνικές συνθήκες και στα πιθανά προβλήματα που τους περιβάλλουν, δίνοντας τους τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες λήψης αποφάσεων και ως ενεργοί πολίτες να δρουν και να αλλάζουν τον κόσμο γύρω τους.
- Αποτυπώνει έμπρακτα τις κονστрукτιβιστικές θεωρίες μάθησης, καθώς όντας οι μαθητές πρωταγωνιστές της ερευνητικής διαδικασίας, λαμβάνουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και τη δημιουργία γνώσης.

- Αποκτούν ικανότητα και καλλιεργούν άνεση στη χρήση, προφορικά και γραπτά, της ελληνικής γλώσσας.
- Τους δίνει τη δυνατότητα να μαθαίνουν να συλλέγουν και να επεξεργάζονται πληροφορίες, να τις περιγράφουν και να τις επεξηγούν, να έχουν κριτική σκέψη και να βγάζουν συμπεράσματα, να αμφισβητούν αυτό που είναι δεδομένο, και να αναπτύσσουν τις προφορικές, γραπτές ή αριθμητικές τους δεξιότητες.
- να μαθαίνουν να δουλεύουν σε ομάδες, να ακούνε με προσοχή και να προβάλλουν επιχειρήματα, να παίρνουν αποφάσεις και να επικοινωνούν αποτελεσματικά με ομότιμούς τους.

Η διεξαγωγή έρευνας, λοιπόν, ως διδακτική στρατηγική και μέθοδος ενθαρρύνει την εξερεύνηση, τη σκέψη, τον προβληματισμό και την εμπλοκή με τον κόσμο. Καλλιεργεί το ενδιαφέρον και την κριτική σκέψη των μαθητών για όσα συμβαίνουν στον κόσμο που τους περιβάλλει και τους καλεί να γίνουν οι ίδιοι παραγωγοί και συνδημιουργοί της γνώσης, βλέποντας τον κόσμο μέσα από τα δικά τους μάτια. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, ο εκπαιδευτικός κι ο μαθητής παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο και αναλαμβάνουν συλλογικές πρωτοβουλίες, και καινοτόμο δράση στη βάση της επιστημονικής κριτικής κατεύθυνσης. Ο εκπαιδευτικός γίνεται διαμεσολαβητής και διευκολυντής, δίνοντάς τους τα σωστά εργαλεία για να κάνουν αυτό που τα ίδια θεωρούν σημαντικό. (Kellert,2005).



## **2.7 Συνεργατική Μάθηση**

Η ιδέα ότι οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν πολύ περισσότερο με την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, από ότι με την απλή ακρόαση έχει απασχολήσει τόσο γνωστικούς ψυχολόγους, όσο και παιδαγωγούς. Η συνεργατική μάθηση από τη φύση της είναι μια ενεργητική διαδικασία, όπου αναφέρεται στην άμεση εμπλοκή του εκπαιδευόμενου, με τέτοιο τρόπο ώστε να αποδίδει νόημα στη μάθησή του ο ίδιος προσδιορίζοντας τις ανάγκες και τους στόχους του μέσα από την αλληλεπίδραση.

Το ενδιαφέρον για τη συνεργατική μάθηση (collaborative learning) από διάφορες επιστημονικές προσεγγίσεις ξεκίνησε κατά τη δεύτερη δεκαετία του 20ου αιώνα και συνεχίζεται ως τη σύγχρονη πραγματικότητα με αμείωτο ενδιαφέρον. Οι μελέτες των θεωρητικών παιδαγωγών, ψυχολόγων και ερευνητών σχετικά με τη συνεργατική μάθηση ακολούθησαν μια πορεία δυο φάσεων. Κατά την πρώτη φάση διερευνήθηκε συγκριτικά η αποτελεσματικότητα των τριών δομών οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος (ατομικού, ανταγωνιστικού και συνεργατικού) σε συνάφεια με τη σχολική επίδοση, την ψυχική υγεία και τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. Σε μια δεύτερη προσέγγιση, το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώθηκε σε παραμέτρους που παρεμβάλλονται στη σχέση δομής οργάνωσης και άλλων συγκεκριμένων κάθε φορά μεταβλητών. (Χαραλάμπους & Γεώργας, 1995)

### **2.7.1 Επισκόπηση των ορισμών της συνεργατικής μάθησης**

Στην παγκόσμια βιβλιογραφία η συνεργατική μάθηση αποτυπώνεται με δύο όρους εναλλακτικά από τους θεωρητικούς και τους ερευνητές, είτε ως cooperative learning είτε ως collaborative learning. Αυτό είναι εύλογο, καθώς και οι δύο παρουσιάζουν ομοιότητες όπως και διαφοροποιήσεις.

Η συνεργατική μάθηση υπό τον όρο collaborative διακρίνεται από τη μάθηση με τον όρο cooperative, ως προς το εξής : η συνεργατική-cooperative μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από ιεραρχικό διαχωρισμό των επιμέρους εργασιών, όπου κάθε μέλος είναι υπεύθυνο για ένα μέρος της επίλυσης και ολοκλήρωσης του

έργου. Αντίθετα, στη συνεργατική μάθηση υπό τον όρο collaborative, αφορά σε μια ομάδα ομότιμων που εργάζονται στο ίδιο κοινό έργο, κι όχι παράλληλα σε υποεργασίες του. Ωστόσο και σε αυτή κάποιος αυθόρμητος διαχωρισμός μπορεί να συμβεί ,κάνοντας τη διάκριση των δύο εννοιών σχετικά ασαφή.

Όσον αφορά στις ομοιότητες τους και οι δυο προσεγγίσεις αναφέρονται και υποστηρίζουν τις μικρές ομάδες ενεργητικών εκπαιδευόμενων, όπου η καθεμία απαιτεί την ολοκλήρωση ενός έργου από μέρους των συμμετεχόντων. Επιπλέον, κάθε στρατηγική υποστηρίζει εγγενώς μια ανακαλυπτική προσέγγιση στη μάθηση. Ανατίθενται ρόλοι στα μέλη των ομάδων, ίσως υπό τον όρο collaborative, οι ρόλοι να είναι πολύ λιγότεροι, ενώ σε κάθε μέθοδο απαιτείται ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο ενεργούν τα άτομα, αν και στην cooperative είναι αυστηρώς πιο οριοθετημένο το πεδίο δράσεων. (J.Cooper & Robinson, 1998) (Smith & MacGregor, 1992) (Rockwood, 1995)

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο όρων:

**Πίνακας 1:** Εννοιολογική σύγκριση

Cooperative learning	Collaborative Learning
Οι εκπαιδευόμενοι καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες μέσα σε μικρές ομάδες. <i>Οι δεξιότητες επικοινωνίας είναι περισσότερο στόχος της διαδικασίας.</i>	Κυριαρχεί η πεποίθηση ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν ήδη τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες στις οποίες θα στηριχτούν για να πετύχουν τους στόχους τους.
Οι δραστηριότητες είναι δομημένες έτσι ώστε να αποδίδεται συγκεκριμένος ρόλος σε κάθε μέλος.	Οι εκπαιδευόμενοι οργανώνουν και διαπραγματεύονται οι ίδιοι τις προσπάθειές τους.
Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί, ακούει και παρεμβαίνει στην ομάδα όταν είναι απαραίτητο.	Ο εκπαιδευτικός παρέχει καθοδήγηση, μόνο όταν του ζητείται.
Οι εργασίες υποβάλλονται στο τέλος για αξιολόγηση.	Οι εκπαιδευόμενοι διατηρούν τα στοιχεία για την ολοκλήρωση περαιτέρω εργασιών

(Matthews, Cooper, Davidson, & Hawks, 1995)

Ως προς τα κοινά τους στοιχεία συγκλίνουν επιγραμματικά στα εξής :

- Υπογραμμίζουν τη σημασία της ενεργού μάθησης.
- Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί κυρίως ως διαμεσολαβητής.
- Η διδασκαλία και η μάθηση αποτελούν εμπειρίες που διαμοιράζονται μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικού.
- Ενισχύονται ανώτερες γνωστικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων.
- Μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στην αυτοαποτελεσματικότητα και την ατομική ευθύνη του κάθε ατόμου.
- Αφορούν σε καταστάσεις όπου οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να αναπτύξουν τις ιδέες τους σε μικρές ομάδες ομότιμων.
- Συμβάλλουν στην ανάπτυξη κοινωνικών και δημιουργίας ομάδων δεξιοτήτων.
- Αυξάνουν την επιτυχία των εκπαιδευόμενων και τη διατήρηση των νεοαποκτηθείσων γνώσεων.
- Χρησιμοποιούν την ετερογένεια και την ποικιλομορφία των ατόμων.

Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο όρος collaboration αναφέρεται ίσως ως μια φιλοσοφία της αλληλεπίδρασης των ατόμων όπου είναι υπεύθυνα για τις δράσεις τους, συμπεριλαμβανομένης και της μάθησης τους, όπου σέβονται τις ικανότητες και τη συνεισφορά των ομότιμών τους. Από την άλλη, ο όρος cooperation αποτελεί ίσως μια δομή της αλληλεπίδρασης, αυστηρά σχεδιασμένης να διευκολύνει και να διασφαλίσει την πραγμάτωση και την παραγωγή ενός συγκεκριμένου έργου ή στόχου μέσα από την από κοινού εργασία ατόμων σε ομάδες. Η συνεργατική μάθηση διακρίνεται σε κλειστή συνεργατική μάθηση σε μικροομάδες-ζευγάρια (Cooperative) και σε ανοιχτή συνεργατική μάθηση σε ανομοιογενείς ομάδες (Collaborative).

Ο Dillenbourg αναφέρει ότι υπάρχει δυσκολία στην επίτευξη συμφωνίας σχετικά με τον ορισμό της ΣΜ ακόμα και ανάμεσα στους ειδικούς. Η ασάφεια αυτή ως προς την έννοια πηγάζει από διάφορες οπτικές θεωρήσεις ως προς τον αριθμό των ατόμων , τα θεωρητικά εργαλεία που αναλύουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, ακόμα και ως προς τι νοείται «μάθηση». (Panitz)

Όσον αφορά στην εννοιολογική προσέγγιση της ΣΜ, οι πιο διαδεδομένοι ορισμοί ανήκουν στους Robert Slavin, Roger and David Johnson, Spencer Kagan, οι οποίοι παρουσιάζουν ελάχιστες διαφοροποιήσεις ως προς την προσέγγιση και την έμφαση που δίνει ο καθένας τους.

Οι Roger and David Johnson(1990) όρισαν τη συνεργατική μάθηση ως τη διδακτική προσέγγιση όπου “η τάξη οργανώνεται σε μικρές ομάδες ώστε οι μαθητές να συνεργάζονται με κοινό σκοπό τη μεγιστοποίηση της μάθησης τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.” Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες προκειμένου να συνεισφέρουν σε κοινούς στόχους. Είναι υπεύθυνοι τόσο για τους ατομικούς όσο και για τους συλλογικούς στόχους, όπου η επιτυχία ενός μπορεί να προσκαλέσει και την επιτυχία του άλλου. Ακολούθως, οι ίδιοι μελέτησαν την ανάπτυξη μιας συγκεκριμένης δομής που θα μπορεί να εφαρμοστεί σε ποικίλα αναλυτικά προγράμματα, δίνοντας έμφαση στο να ενσωματώσουν τις κοινωνικές δεξιότητες στις ακαδημαϊκές. (Johnson & Johnson, 1989)

Σύμφωνα με τον Spencer Kagan(1994) η συνεργατική μάθηση αναφέρεται σε μικρές ετερογενείς ομάδες εκπαιδευόμενων οι οποίοι εργάζονται από κοινού για να επιτύχουν έναν κοινό στόχο. Εργάζονται μαζί για να μάθουν και είναι συνυπεύθυνοι τόσο για την ατομική τους μάθηση όσο και για των ομότιμών τους. Ο Kagan επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη διαφόρων δομών για την βελτίωση της ενεργητικής μάθησης, της δημιουργίας ομάδων και των συνεργατικών δεξιοτήτων. (Kagan, 1994)

Ο Slavin(1995) ορίζει τη συνεργατική μάθηση ως « εκπαιδευτικά προγράμματα όπου οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες ώστε να αλληλοβοηθηθούν στην κατάκτηση ακαδημαϊκού περιεχομένου». Χρησιμοποίησε μεθόδους όλων των ομότιμών του, για να αναπτύξει πιο ειδικές δομές συνεργατικής μάθησης. (Slavin R. E., 1995)

Η συνεργατική μάθηση σύμφωνα με τον Dillenbourg(1999) ορίζεται ως «μια κατάσταση όπου δύο ή περισσότερα άτομα μαθαίνουν ή επιχειρούν να μάθουν κάτι μαζί» και πιο συγκεκριμένα στην από κοινού επίλυση προβλημάτων. Αναφέρθηκε επίσης και στον ορισμό των Roschelle and Teasley (1995) όπου η

συνεργατική μάθηση παρουσιάζεται ειδικά σαν «μια αμοιβαία δέσμευση των συμμετεχόντων στη συντονισμένη προσπάθεια επίλυσης ενός προβλήματος μέσα από την κοινή αντίληψη του». (Dillenbourg,1999)

Καταλήγοντας, σύμφωνα με τους Mercer & Mercer (1998), πρόκειται για μια διάταξη διδασκαλίας όπου μικρές ομάδες μαθητών συνεργάζονται με σκοπό την επιτυχία της ομάδας, κατά τέτοιο τρόπο ώστε να προωθείται η ατομική ευθύνη τόσο για την προσωπική μάθηση όσο και την μάθηση των άλλων.

### **2.7.2 Συστατικά στοιχεία Συνεργατικής Μάθησης**

Οι περισσότερες εννοιολογικές προσεγγίσεις από τους θεωρητικούς και ερευνητές συγκλίνουν και αναφέρονται όλοι σχεδόν στα εξής συστατικά στοιχεία της Συνεργατικής Μάθησης :

- (1) **Θετική αλληλεξάρτηση** : όλα τα μέλη της ομάδας υποχρεούνται να βασίζονται ο ένας στον άλλο για την επίτευξη του στόχου. Αν κάποιος επιδείξει αδυναμία, όλοι θα υποστούν τις συνέπειες. Επομένως, αλληλεξάρτηση υφίσταται τόσο, όταν η ομάδα για να πραγματοποιήσει το στόχο της, πρέπει να εξασφαλίσει τη συμβολή του κάθε μέλους της, όσο και όταν κάθε μέλος επιτυγχάνει μόνο αν και οι ομότιμοι επιτύχουν σε ατομικό επίπεδο.
- (2) **Ατομική ευθύνη** : όλοι είναι υπόλογοι για την ατομική τους συμβολή στην συλλογική εργασία και για την κατάκτηση του επιπέδου γνώσης. Χρήζει ιδιαίτερης προσοχής το γεγονός ότι κάθε μέλος καθίσταται προσωπικά υπεύθυνο για την ομαδική επιτυχία και εξαρτάται φυσικά από την εδραίωση της θετικής αλληλεξάρτησης.
- (3) **Ισότιμη συμμετοχή** : κάθε μέλος αναλαμβάνει την ευθύνη του ρόλου του σοβαρά και με βάση το προσωπικό του επίπεδο είτε αυτό είναι χαμηλό, μεσαίο ή υψηλό, εργάζεται για την επιτυχία της ομάδας του.

- (4) **Αλληλεπίδραση κατά πρόσωπο :** οι εκπαιδευόμενοι, παρά το γεγονός ότι υπάρχουν ατομικές εργασίες, εργάζονται σε κάποιες μαζί, συμβάλλοντας ο ένας στην επιτυχία του άλλου, μέσα από μια συνεχή αλληλεπίδραση όπου εκδηλώνεται παρέχοντας αμοιβαία ανατροφοδότηση, γνώσεις, ενίσχυση, βοήθεια, επιχειρηματολογία, συμπεράσματα και κυρίως ενθάρρυνση στα υπόλοιπα μέλη.
- (5) **Κατάλληλη χρήση των συνεργατικών δεξιοτήτων :** Οι μαθητές ενθαρρύνονται και υποβοηθούνται στο να αναπτύξουν εμπιστοσύνη, ηγετικές δεξιότητες, ικανότητα λήψης αποφάσεων, επικοινωνία και ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εδραιώσει κανόνες ώστε όλοι οι μαθητές να γίνονται σεβαστοί, να συνομιλούν αξιοπρεπώς στα πλαίσια της τάξης και να χρησιμοποιούν το χρόνο με σοφία κατά την αλληλεπίδρασή τους.
- (6) **Αξιολόγηση-Ανατροφοδότηση ομάδας :** Τα μέλη της ομάδας θέτουν στόχους, περιοδικά αξιολογούν τις δράσεις τους ως ολότητα και αναγνωρίζουν τις αλλαγές που πρέπει να κάνουν προκειμένου να λειτουργήσουν αποτελεσματικότερα στο μέλλον. Συζητούν επίσης, τους τρόπους με τους οποίους θα πετύχουν τους στόχους τους, όσο και την αποτελεσματικότητα των ενδοομαδικών τους σχέσεων κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους.
- (7) **Αξιολόγηση :** οι δραστηριότητες θα πρέπει να περιλαμβάνουν τόσο ατομική όσο και συλλογική αξιολόγηση. Δηλαδή, αξιολογική συζήτηση όσον αφορά την επίτευξη του κοινού στόχου όσο και την προσωπική συμβολή του καθενός. (Κακλαμάνης, 2005)

Συνεργατική μάθηση λοιπόν δεν αποτελεί ένα απλό συνώνυμο ομάδων εργασίας, αλλά συντελείται μόνο κάτω από την παρουσία των παραπάνω στοιχείων.

### **Παράγοντες που συμβάλλουν στη συνεργατική μάθηση**

Σε πολλές μελέτες τα ευρήματα υπήρξαν αντιφατικά, οδηγώντας τους ερευνητές να αναζητήσουν τους παράγοντες που συμβάλλουν ώστε μια συνεργατική δομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας να αποδώσει τα μέγιστα οφέλη. Ενδεικτικά, μεταξύ άλλων, οι ερευνητές αναφέρουν και μειονεκτήματα του συνεργατικού τρόπου οργάνωσης μιας τάξης. Οι Kerr και Bruun (1983) αναφέρθηκαν στην ελλιπή ανάληψη της ευθύνης έργου από κάποια μέλη, που εργάζονταν λιγότερο, επιβαρύνοντας τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. (Bruun & Kerr, 1983).

Ο Hill(1982) υποστήριξε ότι τα άτομα χαμηλής-μέσης ικανότητας πιθανόν να εμποδίζουν την απόδοση μαθητών με υψηλές ικανότητες, ενώ ο (Slavin, 1995)μέσα από έρευνες ισχυρίστηκε ότι οι χαμηλής αυτοεκτίμησης και απόδοσης μαθητές δεν επωφελούνται εκπαιδευτικά, καθώς τούς υπαγορεύονται οι απαντήσεις, εμποδίζοντας έτσι και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Επιπλέον, σε έρευνες στην Ελλάδα (Γεώργας, 1988) έδειξαν ότι η επίδοση μέσου μαθητή δε διέφερε μεταξύ της ατομικής-παραδοσιακής διδασκαλίας και της συνεργατικής δομής, η επίδοση υψηλής ικανότητας μαθητή υπήρξε ανώτερη στην ατομική του προσπάθεια, ενώ μόνο οι μαθητές χαμηλής παρουσίασαν εμφανώς καλύτερη απόδοση σε συνεργατικές συνθήκες μάθησης. Γίνεται φανερή η αντίφαση των ευρημάτων για την επίδοση από διάφορες έρευνες, τουλάχιστον σε ό, τι αφορά τη σχέση σχολικής ικανότητας και δομής οργάνωσης.

Η συνεργατική μάθηση και οι διάφορες μέθοδοι που ανέπτυξαν οι θεωρητικοί και οι ερευνητές παιδαγωγοί δεν είναι απαλλαγμένες από δυσκολίες ή προβλήματα κατά την εφαρμογή τους, ούτε θεωρούνται πανάκεια για μια αποδοτικότερη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, υπάρχουν παράγοντες και στοιχεία που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό τέτοιων διδακτικών πράξεων.

Πολλοί ερευνητές, όπως ήδη αναφέρθηκε, συμφώνησαν σε βασικά και δομικά στοιχεία της συνεργατικής οργάνωσης μιας τάξης, θέτοντας κατά κάποιο τρόπο τα κριτήρια που πρέπει να πληροί για να είναι αποδοτική. Σε συνδυασμό με αυτά, λοιπόν, υπογραμμίζονται συγκεκριμένοι παράγοντες που θα συμβάλλουν στην

εδραίωση μιας επιτυχούς συνεργατικής μεθόδου στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πράξης. (Webb N. M., 1989) Ειδικότερα :

- ✓ *Σύνθεση των ομάδων* : οι ατομικές μεταβλητές είναι αυτές που διαμορφώνουν τον παράγοντα αυτό. Το φύλο, η ηλικία, η εθνική προέλευση, η γνωστική και σχολική ικανότητα είναι μερικές που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαμόρφωση των ομάδων. Επίσης, σύμφωνα με τον Dillenbourg(1996), το μέγεθος των ομάδων πρέπει να κυμαίνεται μεταξύ 3-4 ατόμων, διαφορετικού φύλου και ικανοτήτων, ώστε να διευκολύνονται οι αλληλεπιδράσεις. Η έρευνα έχει δείξει ότι όσο αυξάνεται ο αριθμός των μελών, τόσο πιο «μηχανιστική και χρονοβόρα γίνεται η διαδικασία, το πλαίσιο επικοινωνίας πολύπλοκο και η ενεργός συμμετοχή όλων μικρότερη». (Κακλαμάνης, 2005)
  
- ✓ *Ρόλος του εκπαιδευτικού* : ως εκπαιδευτική πρακτική, η συνεργατική μάθηση αναμφισβήτητα διαφοροποιεί και αναδιαμορφώνει το ρόλο του εκπαιδευτικού, καθώς πρόκειται για μαθητοκεντρική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας. Ο μαθητής έχει ενεργό ρόλο, οικοδομώντας τη γνώση μέσα στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, αλληλεπιδρώντας με ομότιμους και εκπαιδευτικό. Αυτό δεν αναιρεί την αξία του εκπαιδευτικού, αλλά τον τοποθετεί σε ένα νέο πλαίσιο, όπου θα πρέπει :
  - να γνωρίζει συνεργατικές τεχνικές και στρατηγικές διδασκαλίας προκειμένου να εφαρμόσει
  - να ασκεί τους εκπαιδευόμενους σε δεξιότητες επικοινωνιακές, κοινωνικές και σε κανόνες εύρυθμης λειτουργίας και συγκρότησης ομάδας
  - να ασκεί τους εκπαιδευόμενους σε τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων.
  - να καθιστά σαφείς τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν, τους ρόλους που θα αναλάβει ο καθένας.
  - να καθοδηγεί, να υποστηρίζει, να συμμετέχει ισότιμα, να παρεμβαίνει όταν του ζητείται μόνο , να προσανατολίζει και να μη δίνει έτοιμες λύσεις.
  - να σέβεται τις ικανότητες όλων και να αξιολογεί διαμορφωτικά τις επιδόσεις τους, όχι ανταγωνιστικά, αλλά ατομικά και συγκριτικά με το πρότερο επίπεδό τους.



- να ενεργεί με τρόπο που να εξασφαλίζει την ισοτιμία στον παρεχόμενο χρόνο, στις αμοιβές και στην ανατροφοδότηση.

Συστατικά στοιχεία και απαραίτητες αρχές είναι η ομαδική επιβράβευση, η ατομική ευθύνη (σημαίνει ότι η επιτυχία της ομάδας εξαρτάται και στηρίζεται στην προσωπική μάθηση του κάθε μέλους) και ίσες ευκαιρίες για μάθηση. Αυτό υπαγορεύει στα μέλη της ομάδας να εξηγούν και να βοηθούν ο ένας τον άλλο για την κατανόηση των εννοιών και όλοι να είναι έτοιμοι για ατομική αξιολόγηση. Και ίσες ευκαιρίες για μάθηση σημαίνει ότι όλα τα μέλη προσπαθούν να επιδείξουν καλύτερες επιδόσεις των προηγούμενων τους, αλλά ο καθένας στο προσωπικό του επίπεδο, γεγονός που διασφαλίζει την κινητοποίηση κάθε μαθητή, χαμηλής, μεσαίας και υψηλής επίδοσης.

Δεν αρκεί να βάλεις απλά μαθητές να εργαστούν μαζί, αλλά θα πρέπει να τους δοθεί ένα ισχυρό κίνητρο για να συμβάλλουν σοβαρά στην ατομική επιτυχία του καθενός. Μάλιστα όταν επιβραβεύονται συγκριτικά με την πρότερη απόδοσή τους κι όχι με την απόδοση των ομότιμών τους, τότε κινητοποιούνται πολύ περισσότερο. (Slavin R. , 1980)

### ***2.7.3 Μαθησιακά αποτελέσματα συνεργατικής μάθησης***

Η συνεργατική μάθηση, λοιπόν, με την έννοια της ομαδικής ή δυαδικής συνεργασίας μαθητών με σκοπό την πραγμάτωση ενός ακαδημαϊκού στόχου έχει διερευνηθεί και υποστηριχθεί θερμά σε μεγάλη έκταση της επιστημονικής βιβλιογραφίας.

Η πλειοψηφία των ερευνών έχει καταδείξει ότι οι συνεργατικές μορφές μάθησης είναι πιο αποτελεσματικές από τις μη συνεργατικές ως προς την παροχή κινήτρων, τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, την παραγωγή θετικών κοινωνικών αποτελεσμάτων. Οι υποστηρικτές της συνεργατικής μάθησης ισχυρίζονται ότι η ενεργή ανταλλαγή ιδεών σε μικρές ομάδες, όχι μόνο αυξάνει το ενδιαφέρον μεταξύ των συμμετεχόντων, αλλά και προωθεί την κριτική σκέψη.

Σύμφωνα με τους Johnson και Johnson (1986), κατά τη συνεταιριστική μάθηση πραγματώνονται ανώτερα επίπεδα σκέψης, ενώ οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να διατηρούν τις πληροφορίες περισσότερο, να δεσμεύονται σε συζητήσεις και αλληλεπιδράσεις με ομότιμους τους, αναλαμβάνοντας την ευθύνη για την προσωπική τους μάθηση και να γίνουν σκεπτόμενα, αυτοαποτελεσματικά άτομα. (Totten, Sills, Digby, & Russ, 1991)

Σύμφωνα με τον Dillenbourg (1999) οι μαθητές δεν μαθαίνουν γιατί είναι δύο ή περισσότεροι, αλλά επειδή ασκούν ορισμένες δραστηριότητες οι οποίες προκαλούν συγκεκριμένους μηχανισμούς μάθησης. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων δημιουργεί επιπλέον δραστηριότητες, όπως εξηγήσεις, διαφωνίες, αμοιβαίες παραδοχές, οι οποίες προκαλούν επιπλέον γνωστικούς μηχανισμούς. Η σύγκρουση παράδειγμα που προκύπτει από διαφορετικές απόψεις μπορεί να είναι εποικοδομητική καθώς αποτελεί κίνητρο για αναζήτηση και άλλων πληροφοριών όπως και επανεξέταση απόψεων και συμπερασμάτων. Προωθεί επίσης τον μεταγνωστικό λόγο μεταξύ των μαθητών στο βαθμό που οι μαθητές είναι σε θέση να εσωτερικοποιούν διαδικασίες κατά τις οποίες παρέχουν εξηγήσεις και κάνουν τη σκέψη τους ορατή στους άλλους.

Ο Slavin (1995) κατέδειξε σε έντεκα από δεκαπέντε μελέτες, ότι η συνεργατική μάθηση παράγει αυξημένα αποτελέσματα ως προς την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (γενική αυτοεκτίμηση, ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση, κοινωνική αυτοεκτίμηση) πολύ περισσότερο σε σχέση με την παραδοσιακή, ατομική, ανταγωνιστική δομή της τάξης.

Σύμφωνα με τον Leg Vygotsky, προωθείται η γνωστική ανάπτυξη, καθώς οι περισσότεροι μαθητές μοντελοποιούν ο ένας για τον άλλο ανώτερες δεξιότητες σκέψης, απ' όσο θα πραγμάτωναν ατομικά. Ο Piaget καταδεικνύει ότι η συνεργατική μέθοδος επιταχύνει την «απαλλαγή» από τον εγωκεντρισμό και επιτρέπει την ανάπτυξη πιο προηγμένων τρόπων κατανόησης και αλληλεπίδρασης των μαθητών με τον κόσμο.

Σύμφωνα με τον Webb(1985) από ευρήματα μελετών της συμπεριφοράς εκπαιδευομένων σε συνεργατικές ομάδες, εκείνοι που αποκομίζουν τα μέγιστα οφέλη από τέτοιες μεθόδους, είναι αυτοί που παρέχουν εξηγήσεις σε ομότιμους τους ή δέχονται από αυτούς. Όταν ο στόχος της ομάδας είναι η διασφάλιση ότι όλα τα μέλη έχουν κατακτήσει συγκεκριμένες έννοιες, τότε αυξάνεται η κινητοποίηση και η δέσμευση των μαθητών στο έργο. ( ατομική ευθύνη και κοινή στοχοθεσία). (Webb N. , 1985)

Οι περισσότεροι ερευνητές μέσα από εκατοντάδες ερευνών που εξέτασαν αναφέρονται στα θετικά αποτελέσματα της συνεργατικής δομής της μαθησιακής διαδικασίας έναντι της ανταγωνιστικής και ατομικής μάθησης ή έναντι της μετωπικής διδασκαλίας. Συγκεκριμένα αιτιολογούν την αποτελεσματικότητα της ως εξής:

- Επιφέρει υψηλότερη ατομική και ομαδική επίδοση
- Καλλιεργεί υψηλότερου επιπέδου γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές και δεξιότητες. (Johnson & Johnson, 1989)
- Δημιουργεί καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις.
- Προάγει περισσότερο την ψυχική υγεία, γιατί μειώνει το άγχος, ενισχύει την αυτοεκτίμηση.
- Βοηθά πολύ περισσότερο στην ένταξη και ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές ανάγκες ή παιδιών με διαφορετική εθνική προέλευση.

Οι Johnsons(1989) και Pantiz(1999) κατάρτισαν μια λίστα με τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης, που μπορούν να συνοψιστούν σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες :

#### *Κοινωνικά οφέλη*

- Αναπτύσσει ένα κοινωνικό σύστημα στήριξης για τους εκπαιδευόμενους
- Συμβάλλει στην αμοιβαία κατανόηση της διαφορετικότητας μεταξύ των ομότιμων.

- Εδραιώνει μια θετική ατμόσφαιρα για τη διαμόρφωση και την εξάσκηση της συνεργασίας και
- Αναπτύσσει κοινότητες μάθησης
- Αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες αλληλεπίδρασης. (Cohen & Cohen, 1991)

#### *Ψυχολογικά οφέλη*

- Ως μαθητοκεντρική εκπαιδευτική διαδικασία αυξάνει την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευόμενων.
- Μειώνει το άγχος
- Συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων εκπαιδευόμενων και παιδαγωγού, καθώς καλλιεργεί θετικές στάσεις.

#### *Ακαδημαϊκά οφέλη*

- Προωθεί δεξιότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης
- Εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία
- Βελτιώνει τις επιδόσεις της τάξης συνολικά
- Διαμορφώνει κατάλληλες τεχνικές επίλυσης προβλημάτων
- Είναι ιδιαίτερα υποστηρικτική στην παροχή κινήτρων σε συγκεκριμένα πεδία των αναλυτικών προγραμμάτων.
- Αναπτύσσει τη γλωσσική τους ικανότητα, αφού οφείλουν να χρησιμοποιούν προφορικούς ή γραπτούς τρόπους επικοινωνίας.

#### *Αξιολόγηση*

- Χρησιμοποιεί μια μεγάλη ποικιλία αξιολογήσεων, όπου εναλλάσσονται βάσει των αναγκών και των στόχων που τίθενται. (Panitz, 1999) (Johnson & Johnson, 1989)

Καταλήγοντας, η συνεργατική μάθηση θεμελιώνεται σε φιλοσοφικές, κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις καθώς και έρευνες των οποίων τα

αποτελέσματα έχουν καταδείξει ότι η εφαρμογή της μεγιστοποιεί την ακαδημαϊκή, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Η συνεργατική μάθηση μπορεί να έχει θετική, ισχυρή επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία. Συνδέεται με μια σειρά σημαντικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, συμπεριλαμβανομένης της κριτικής σκέψης, της μεταγνώσης και της αύξησης των κινήτρων για μάθηση. Συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός υπεύθυνου και δημοκρατικού πολίτη κοινωνικά και συναισθηματικά ολοκληρωμένου, με αναπτυγμένη κρίση και σκέψη.

Οι εκπαιδευτικοί σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα από την πρωτοβάθμια ως την ακαδημαϊκή βαθμίδα, χρησιμοποιούν εδώ και πολλά χρόνια συνεργατικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία τους και την αξιολόγηση των μαθητών. Πιο πρόσφατα έχει αναγνωριστεί από τους εμπυχωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής ως σημαντικό και ουσιώδες εφόδιο η ικανότητα συνεργασίας κι όχι απλά και μόνο ως μέσο για την επίτευξη ενός στόχου. Πολύ πιο ρητά διατυπώνεται από το διεθνή οργανισμό της Unesco για τις Δεξιότητες του 21ου αιώνα η συνεργασία ως μία από τις απαραίτητες, καινοτόμες μαθησιακές δεξιότητες στη σύγχρονη παγκόσμια κοινωνία και οικονομία.

Πρόκειται για μια δεξιότητα επικοινωνίας που έχει μεγάλη ζωτική σημασία για την ανώτερη εκπαίδευση και την επαγγελματική επιτυχία.

## **2.8 Συνεργατική Μάθηση και Τ.Π.Ε.**

Η ένταξη των ψηφιακών μέσων και της τεχνολογίας στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ολόκληρη την Ευρώπη

Στηρίζονται συχνά στην πεποίθηση ότι τα σχολεία πρέπει να παρέχουν στους μαθητές τις αναγκαίες δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να συμμετάσχουν στην κοινωνία της γνώσης. Η ταχεία εξέλιξη της τεχνολογίας αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συχνά αγωνίζονται για να προσαρμοστούν στον ψηφιακό τρόπο ζωής των μαθητών τους. Οι πρωτοβουλίες για τη βελτίωση των

ΤΠΕ που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση συχνά αφορούν στην ένταξη τεχνολογικών εργαλείων και υπηρεσιών και στο πώς μπορεί να επηρεάσουν και να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι διδάσκουν και μαθαίνουν.

Ο όρος ΤΠΕ αφορά σε όλες τις τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία, την αναζήτηση, την επεξεργασία, τη μετάδοση και την ανταλλαγή πληροφοριών και δεδομένων (Κακλαμάνης, 2005) .

### **2.8.1 Συνεργατική μάθηση με Υποστήριξη Υπολογιστή (CSCL)**

Η μάθηση μέσω συνεργασίας, που υποστηρίζεται από υπολογιστές (computer-supported collaborative learning - CSCL) «μελετά και περιλαμβάνει τόσο τη θεωρητική πλευρά, όσο και τις αντίστοιχες τεχνολογίες και πώς αυτές επηρεάζουν τη μάθηση». (Καραγιαννίδης, 2002). Στα ελληνικά, έχει αποδοθεί από τον Καρασσαβίδη(2006) ως ΣΜΜΥΥ (Συνεργατική Μάθηση Με Υποστήριξη Υπολογιστή), ή ως ΥΥΣΜ, δηλ. υπολογιστική υποστήριξη της συνεργατικής μάθησης (Καχριμάνης, Κόμης και Αβούρης, 2007). (Καρασσαββίδης & Κόμης, 2008)

Σύμφωνα με τον Dillenbourg(1999), η συνεργατική μάθηση με υποστήριξη υπολογιστή είναι ένα από τα πιο σημαντικά ερευνητικά παραδείγματα αφοσιωμένο στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης με τη βοήθεια σύγχρονων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας. Εναλλακτικά, ο Dillenbourg ορίζει τη συνεργασία ως μια κατάσταση κατά την οποία οι μαθητές αλληλεπιδρούν συνεργαζόμενοι υπό τις προϋποθέσεις της αλληλεπίδρασης (διαδραστικότητας, interactivity), του συγχρονισμού (synchonicity) και της δυνατότητας διαπραγμάτευσης ('διαπραγματευσιμότητας', negotiability). (Dillenbourg, 1999).

Επιπλέον, η συνεργατική μάθηση υποστηριζόμενη από ηλεκτρονικό υπολογιστή είναι μια μέθοδος-πρακτική βασισμένη σε πολλούς μαθητές που εργάζονται στον ίδιο σταθμό εργασίας, ή ομάδες μαθητών, ή μεμονωμένους μαθητές που εργάζονται σε απομακρυσμένους σταθμούς εργασίας μέσω του διαδικτύου. Έτσι, οι μαθητές ανταλλάσσουν πληροφορίες και ιδέες, έχουν πρόσβαση σε διάφορα

έγγραφα, αρχεία και πηγές πληροφοριών, και μπορούν να επιλύσουν προβλήματα. (Ράπτης & Ράπτη, 1999). (B. Κόμης, N. Αβούρης, & Κατσάνος, 2008)

Γενικότερα, η ανάπτυξη της δικτυακής τεχνολογίας καθιστά εφικτή την επικοινωνία που διαμεσολαβείται από υπολογιστές (Computer-Mediated Communication - CMC) ανάμεσα σε ανθρώπους και ομάδες που συνεργάζονται και δουλεύουν μαζί για ένα κοινό έργο στο ίδιο ή σε διαφορετικά μέρη. Σε εκπαιδευτικά πλαίσια περιλαμβάνει τις ομάδες εκπαιδευόμενων που βρίσκονται σε διαφορετικές τοποθεσίες και συνεργάζονται για την επίλυση ενός προβλήματος ή τη διεκπεραίωση μιας εργασίας. Αυτή η διαδικασία υποστηρίζεται από συγκεκριμένα λογισμικά ή/ και περιβάλλοντα, τα οποία καλύπτουν μια ευρεία κλίμακα, που κυμαίνεται από λειτουργίες, σύγχρονης ή ασύγχρονης συνεργασίας και συνεργασίας «από απόσταση» ή «στον ίδιο χώρο», μέχρι σύγχρονα πολυμεσικά περιβάλλοντα (multimedia environments) με διαμοιραζόμενους πόρους, όπως προγράμματα, έγγραφα, και κοινούς χώρους εργασία και υποστηρίζουν. Η CSCL μπορεί να εκπληρώσει τους εξής ρόλους : (α) προώθηση έρευνας για την καλύτερη εκμάθηση (promoting inquiry and sense-making) (β) διευκόλυνση απόκτησης γνώσης με την παροχή φόρουμ, στα οποία οι εκπαιδευόμενοι παραθέτουν τις απόψεις τους και να επιχειρηματολογούν, (γ) αρχειοθέτηση, (δ) διευκόλυνση της επικοινωνίας με απομακρυσμένες κοινότητες γνώσεων (knowledge communities), (ε) ενίσχυση εναλλακτικών απόψεων και λύσεων, (στ) ενίσχυση διδακτικού σχεδιασμού και εφαρμογή των συνεργατικών δραστηριοτήτων. (B. Κόμης, N. Αβούρης, & Κατσάνος, 2008)

Σε ό, τι αφορά στη διαδικτυακή μάθηση, έχουν προσδιοριστεί τέσσερα είδη δραστηριοτήτων που προωθούν και ενισχύουν την αλληλεπίδραση μεταξύ :

- α. Εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου
- β. ομότιμου και ομότιμου (σε επίδεδο συνεργατικής μάθησης και υποστήριξης)
- γ. Εκπαιδευόμενου και τεχνολογίας
- δ. Εκπαιδευόμενου και περιεχόμενου (εκπαιδευτικό υλικό και πηγές από το

Διαδίκτυο).

### **2.8.2. Εργαλεία Υποστήριξης Συνεργατικών Μαθησιακών Περιβαλλόντων**

Τα εργαλεία και συστήματα υποστήριξης συνεργασίας και επικοινωνίας αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερη χρήση σήμερα, αφού βασίζονται στη μεγάλη διάδοση του διαδικτύου, είτε στη μορφή ενδοδικτύου (intranet) ή σε ευρύτερη κλίμακα (internet), καθώς και στην ανάπτυξη τηλεπικοινωνιακής υποδομής μεγάλης ισχύος που επιτρέπει τη γρήγορη μετάδοση εικόνας, ήχου και δεδομένων. Η συνεργασία και η επικοινωνία εξυπηρετούνται είτε σύγχρονα-υποστηρίζοντας την ταυτόχρονη συνεργασία με αντίστοιχα εργαλεία, είτε ασύγχρονα, δηλαδή μη ταυτόχρονη ή μη συγχρονισμένη συνεργασία (Panagiotakopoulos, A.Lionarakis, & Xenos, 2003), ή ακόμα και πρόσωπο με πρόσωπο, (στον ίδιο χώρο), ή απομακρυσμένα, (Dix et al., 1998). (B. Κόμης, Ν. Αβούρης, & Κατσάνος, 2008)

Τα περισσότερα υπάρχουν στην κατηγορία των Web 2.0 εργαλείων.

Τα διαδικτυακά, συνεργατικά εργαλεία μάθησης βάσει της κύριας λειτουργίας και της χρήσης που υποστηρίζουν, κατατάσσονται γενικά σε :

σε συστήματα που υποστηρίζουν την άμεση επικοινωνία των συμμετεχόντων

διαμοιραζόμενες εφαρμογές και εργαλεία για την υποστήριξη της συνεργατικής εργασίας με κοινόχρηστα εργαλεία

συστήματα υποστήριξης συσκέψεων και λήψης αποφάσεων που αποσκοπούν στην επίτευξη κοινής κατανόησης μεταξύ των συμμετεχόντων, για να είναι εφικτή η λήψη μιας απόφασης

συστήματα υποστήριξης της συνεργατικής μάθησης που αποσκοπούν στην υποστήριξη της διαδικασίας της μάθησης μέσω της συνεργατικής αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων.

Επιγραμματικά, παρατίθενται τα κυριότερα αυτών :

- video communications (επικοινωνία μέσω βίντεο)
- newsgroups (ομάδες συζητήσεων)



- bulletin boards (πίνακες ανακοινώσεων)
- chat (συζητήσεις)
- email (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο)
- collaborative drawing and writing
- MUDs
- workflow (ροή εργασίας)
- shared windows (διαμοιρασμένα παράθυρα)
- meeting rooms (αίθουσες συναντήσεων)
- scientific collaboration (επιστημονική συνεργασία)
- groupware toolkits (συνεργατικές εργαλειοθήκες)
- Συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης (wikis- google sites)
- Διαδικτυακές εγκυκλοπαίδειες (Βικιπαίδεια)
- Ιστολόγια (blogs)
- Εικονικά συνεργατικά περιβάλλοντα Μάθησης (Second life)
- WebQuests-Ιστοεξερευνήσεις
- Ομάδες συζήτησης (groups google)
- Google earth και google maps
- Συστήματα εκπαίδευσης από απόσταση- Διαχείρισης περιεχομένου μάθησης (moodle, joomla, drupal, Eclass)
- Πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης ( twitter, facebook,)
- Διαμοιραζόμενες εφαρμογές
- Συνεργασία και Επικοινωνία μέσω βίντεο και ήχου (βιντεοδιασκέψεις, skype.)

### **2.8.3. Συνεργατικά εργαλεία της Web 2.0 - Google Docs**

Η ανάπτυξη και η εφαρμογή διαδικτυακών υπηρεσιών και εργαλείων, που επιτρέπουν την εξ αποστάσεως ή/και τη σε πραγματικό χρόνο συνεργασία, έχει με επιτυχία πραγματοποιηθεί από την εταιρεία της Google. Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκε συγκεκριμένα η συνεργατική πλατφόρμα Google Docs.

Τα Έγγραφα Google (Google Docs) είναι ένα Web 2.0 εργαλείο που αξιοποιεί την επεξεργασία κειμένου, παρέχοντας τη δυνατότητα σε χρήστες να δημιουργούν έγγραφα, υπολογιστικά φύλλα, παρουσιάσεις, σχέδια, φόρμες και συλλογές. Είναι παρόμοιο περιβάλλον του Microsoft Office και Open Office και προσφέρει μια πληθώρα βασικών λειτουργιών συνεργασίας και διαμοιρασμού σε πολλούς χρήστες, που μπορούν να μοιράζονται ίδια δικαιώματα πρόσβασης και συγγραφής σε πολλαπλά έγγραφα. Επίσης, επιτρέπει τη μεταφόρτωση αρχείων και τη σύστοιχη δυνατότητα αλλαγών σε αυτά είτε σύγχρονα είτε ασύγχρονα.

Τα Έγγραφα Google μπορούν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια καθημερινών διδακτικών πρακτικών, παρέχοντας τη δυνατότητα για :

- ✓ από κοινού δημιουργία και επεξεργασία εγγράφων, παρουσιάσεων, υπολογιστικών φύλλων κ.α από ομότιμους, προωθώντας την ατομική μάθηση μέσα από συνεργατικές δράσεις.
- ✓ εφαρμογή σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, προσφέροντας πολλαπλά μαθησιακά οφέλη είτε έμμεσα είτε άμεσα μέσα από την ανάπτυξη ποικίλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που προάγουν τη μάθηση σε πολλαπλά επίπεδα.
- ✓ ισότιμη εμπλοκή εκπαιδευτικού και μαθητών στα πλαίσια της βιωματικής μάθησης, εξασφαλίζοντας ρόλους ισότιμης ευθύνης απέναντι στα μαθησιακά παράγωγα της διδακτικής πρακτικής.

Η χρήση των Εγγράφων Google μπορεί εύκολα να αξιοποιηθεί, καθώς είναι ελεύθερη και δεν απαιτεί την εγκατάσταση λογισμικού, αλλά προσφέρεται διαδικτυακά.

Το πρώτο βήμα για την αξιοποίησή τους, είναι η πρόσβαση στο διαδίκτυο. Στη συνέχεια, είναι απαραίτητη η δημιουργία λογαριασμού ηλεκτρονικής αλληλογραφίας (email) στη Google, ή η σύνδεση υπάρχοντος λογαριασμού με τη Google. Από τη στιγμή, που δημιουργείται ο λογαριασμός, υπάρχει η δυνατότητα λειτουργικής χρήσης των υπηρεσιών που παρέχονται. Χωρίς έγγραφο και λογαριασμό Google, πάλι έχει ένας χρήστης τη δυνατότητα να δει όμως ως αναγνώστης ένα αρχείο, χωρίς δυνατότητα επεξεργασίας και τροποποίησής του.

Στην περίπτωση της εκπαιδευτικής χρήσης, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μια ομάδα και προσκαλεί τους μαθητές με τη χρήση των προσωπικών λογαριασμών τους να εξασφαλίσουν το δικαίωμα ισότιμης συνεργασίας για τη δημιουργία διαφόρων αρχείων. Η χρήση των Εγγράφων Google μπορεί να ξεκινήσει είτε με τη δημιουργία ενός online εγγράφου από τον εκπαιδευτικό είτε με τη μεταφόρτωση υπάρχοντος εγγράφου, είτε ακόμα και με τη χρήση ενός προτύπου από τη συλλογή προτύπων. Μπορεί, λοιπόν, να έχει δημιουργήσει ήδη ένα αρχείο και να προσθέσει τους μαθητές ως συνεργάτες για να το επεξεργαστούν από κοινού. Οι μαθητές γίνονται συνδημιουργοί μέσα από την παραχώρηση δικαιώματος (with editing rights co-users) από τον εκπαιδευτικό και μπορούν να εργαστούν στο δικό τους χώρο και χρόνο, είτε ατομικά είτε ομαδικά. Πρέπει να σημειωθεί ότι η εμπλοκή τους στη πλατφόρμα θα μπορούσε να είχε και τη διάσταση των απλών παρατηρητών (viewers), χωρίς δυνατότητα επεξεργασίας.

Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να καλέσει τους μαθητές στη συνεργατική, λοιπόν, δημιουργία αρχείων, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να παρακολουθεί τις ενέργειες επεξεργασίας, τροποποίησης, αναθεώρησής τους, μέσα από το ιστορικό κινήσεων.

Τέλος, τα αρχεία που δημιουργούνται μπορούν να αποθηκευτούν σε πλήθος διαφορετικών μορφών αρχείων, όπως pdf, doc, xl, ppt. ή ακόμα και να δημοσιευτούν με τη μορφή ιστοσελίδας.

#### *2.8.3.1. Εκπαιδευτική αξιοποίηση των Εγγράφων Google*

Υπάρχει πληθώρα ερευνών στη σχετική βιβλιογραφία που αναφέρεται στην αξιοποίηση της συνεργατικής πλατφόρμας Google Docs.

Οι Herner – Patnode & Lee αναφέρουν ότι η χρήση των Εγγράφων Google παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να διαμοιράζουν κείμενα που επιθυμούν στους μαθητές τους ηλεκτρονικά, αλλά ταυτόχρονα και στους γονείς τους, ώστε να ενισχύεται η συνεργασία μαζί τους σε όλη τη διάρκεια της σχολικής περιόδου. (Herner-Patnode & Lee, 2009) (Θεοφανέλλης & Σωτηριάδου, 2011)

Σύμφωνα με τους Jiang Shu, Wang Qiyun, μέσα από έρευνα που διεξήγαγαν για τη βελτίωση του γραπτού λόγου με τη συνεργατική συγγραφή σε Έγγραφα Google, παρατηρήθηκε βελτίωση των μαθητών σε τέσσερις πτυχές : στην ορθογραφία, στη γραμματική, στη στίξη και τη χρήση καλολογικών στοιχείων. Επιπλέον, οι μαθητές δεσμεύτηκαν περισσότερο στην συνεργατική παραγωγή κειμένων και είχαν σαφή πρόοδο κατά τη χρήση των διαμοιραζόμενων εγγράφων. (Shu & Qiyun, 2013)

Ο Alexander πρότεινε τις διαδραστικές φύσης τεχνολογίες Web 2.0 ανάγνωσης και συγγραφής για την παροχή ευκαιριών στους χρήστες συμμετοχικής οικοδόμησης της γνώσης μέσα από τη δημιουργία πολλών και πλούσιων κοινοτήτων αλληλεπίδρασης. (Alexander, 2006)

Ταυτόχρονα οι Lo & Hyland (2007) τόνισαν ότι παρέχοντας στους μαθητές ένα γνήσιο «κοινό», ενισχύονται τα κίνητρα για μάθηση και τους παρωθεί στη συγγραφή και την παραγωγή γραπτών ως πιο ενεργούς και αφοσιωμένους δημιουργούς. (Lo & Hyland, 2007)

Οι Parker & Chao καταδεικνύουν την παιδαγωγική χρήση της συνεργατικής τεχνολογίας, ως ένα βασικό παράγοντα που μπορεί να βελτιώσει την ενεργό συμμετοχή μέσα από τη συνδημιουργία περιεχομένου, να ενισχύσει τη δέσμευση των μαθητών με το μαθησιακό περιεχόμενο και να εμπλουτίσει τη μαθησιακή διαδικασία. (Parker & Chao, 2007)

Σε έρευνα των Kai-Wai Chu S. & Kennedy M. D. για τη χρήση των Google Εγγράφων από φοιτητές, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευόμενοι είχαν θετικές εμπειρίες χρησιμοποιώντας τα και μάλιστα τόνισαν την ευχρηστία τους. (Chu & Kennedy, 2011)

Τέλος, σύμφωνα με τη Google, η κοινή χρήση των εγγράφων προωθεί την ομαδική εργασία και τη συνεργατική ανάπτυξη δεξιοτήτων συγγραφής. (Google, 2011)

#### 2.8.4 Στρατηγικές Συνεργατικής Μάθησης

Η συνεργατική μάθηση που υποστηρίζεται από υπολογιστή αποτελεί μια νέα διδακτική προσέγγιση που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου, γνωστικά- κοινωνικά, αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Μέσα από την κοινή στοχοθεσία οι εκπαιδευόμενοι γίνονται συνοδοιπόροι, δημιουργούν δεσμούς αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης, αναλαμβάνουν ρόλους και ευθύνες και ο εκπαιδευτικός στέκεται ισότιμα απέναντί τους. Ο σκοπός του είναι να τους ενθαρρύνει με σκοπό τη δράση, σε ατομικό αλλά και ομαδικό επίπεδο, αλλά και να τους αφήσει χώρο να απολαύσουν τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης. Στην προσπάθεια του αυτή, αρωγός στέκονται οι ακόλουθες στρατηγικές, τις οποίες και αξιοποιεί με κριτήριο το προφίλ των εκπαιδευόμενων, τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και τους στόχους που εδράζουν στην εκάστοτε μαθησιακή διαδικασία.

Ενδεικτικά παρατίθενται κάποιες :

- ✓ *Πρόκληση νοητικής θύελλας (brainstorming)*

Στη στρατηγική της ιδεοθύελλας-νοητικής θύελλας-καταιγισμού ιδεών, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εκφράσουν τις απόψεις τους για κάποιο θέμα. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει όλες τις ιδέες τους γρήγορα και χωρίς σχόλια και μετά την συγκέντρωσή τους, γίνεται ένας ομαδικός σχολιασμός με στόχο την εμβάθυνση στο υπό διερεύνηση θέμα. Το πλεονέκτημα της στρατηγικής αυτής είναι το αίσθημα ελευθερίας που προσδίδει στους εκπαιδευόμενους καθώς νιώθουν απαλλαγμένοι από το φόβο μια επικείμενης αξιολογικής κρίσης του εκπαιδευτικού. (Μ.Κορδάκη, 2001)

- ✓ *Η μέθοδος Student - Teams - Achievement Divisions (STAD)*
- ✓ *Η μέθοδος Jigsaw*
- ✓ *Η Jigsaw II*
- ✓ *Η μέθοδος δημιουργίας ομάδων έρευνας*
- ✓ *Καθοδηγούμενη ανταλλαγή απόψεων (Guided-reciprocal peer questioning)*

## **2.9. Μελέτη ερευνών στο πεδίο**

### **2.9.1 Εισαγωγή**

Η Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες υπήρξε χώρα υποδοχής τόσο αλλοδαπών όσο και παλιννοστούντων ομογενών, κυρίως Ελληνοποντίων. Το γεγονός αυτό έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής, πολιτισμικής και οικονομικής πραγματικότητας στις περιοχές εγκατάστασής τους. Οι αλλαγές αυτές φαίνονται πρωτίστως στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς υπογραμμίζει την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και των διδακτικών πρακτικών.

Ένας αρκετά μεγάλος αριθμός μελετών έχει συνδέσει τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία με το οικογενειακό και γενικά το στενό κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών. Υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις ότι τα παιδιά που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα χρησιμοποιούν έναν “περιορισμένο” κώδικα επικοινωνίας, με αποτέλεσμα να μην έχουν αναπτύξει τις γνώσεις και επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτεί ο σχολικός γραμματισμός, ο οποίος συστηματικά υιοθετεί έναν “επεξεργασμένο” κώδικα επικοινωνίας (Bernstein 1971-1975• Wells 1986• Cook-Gumpertz 1986• Dickinson 1994). Η σχολική εκπαίδευση συχνά δεν τα βοηθά να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες αυτές και έτσι, όπως υποστηρίζουν αρκετοί μελετητές, το σχολικό σύστημα όχι μόνο δεν αμβλύνει τις κοινωνικές διαφορές μεταξύ παιδιών που προέρχονται από προνομιούχες και μη οικογένειες, αλλά συνιστά μέσο αναπαραγωγής τους. Το γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός μαθητών από τα μη προνομιούχα κοινωνικοοικονομικά στρώματα απασχολείται μετά την αποφοίτηση στις λιγότερο καλοπληρωμένες δουλειές ενισχύει την άποψη ότι το σχολείο αναπαράγει τελικά την κοινωνική ιεραρχία. (komvos.edu)

### **2.9.2 Έρευνες για το λεξιλόγιο**

Η απόκτηση λεξιλογίου θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για να γίνει κάποιος καλός αναγνώστης και ως εκ τούτου, αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της ακαδημαϊκής και της δια βίου επιτυχίας των πρώιμων

εκπαιδευόμενων. (Neuman, 2006). Το μέγεθος του λεξιλογίου έχει συνδεθεί με την ακαδημαϊκή επιτυχία, ως παράγοντας πρόβλεψης γενικά της αναγνωστικής ικανότητας (Yovanoff, Duesbery, Alonzo, & Tindal, 2005) και θεωρείται ότι επιδρά θετικά στην ικανότητα σκέψης σε βαθύτερο γνωστικό επίπεδο, στην ικανότητα έκφρασης και διατύπωσης με σαφήνεια ιδεών, απόψεων, σκέψεων, και τέλος στην ικανότητα πιο γρήγορης κατάκτησης νέων ιδεών. (Neuman, 2006)

Η αδυναμία ανάγνωσης έχει συνδεθεί με πολλές αρνητικές συνέπειες για πρόοδο των μαθητών, όπως η χαμηλή αυτοπεποίθηση, η έλλειψη συμμετοχής, προβλήματα πειθαρχίας. Το πρόβλημα φαίνεται να είναι μεγαλύτερης κλίμακας, όπου παρατηρείται μειωμένη αναγνωστική ικανότητα αναλογικά με την ηλικία, σε μειονότητες, καθώς μελέτες δείχνουν πως μαθητές χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων φαίνεται να υστερούν στη γνώση λεξιλογίου από την πρωτοβάθμια κιόλας εκπαίδευση (White, Graves, & Slater, 1990)

Έρευνες έχουν καταλήξει σε παρόμοια συμπεράσματα σχετικά με τη σημασία της απόκτησης λεξιλογίου, ως ένα απαραίτητο και χρήσιμο συστατικό αναγνωστικής ικανότητας. Η Neumann (2005) θεωρεί ότι η ανάπτυξη λεξιλογίου αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της σχολικής ετοιμότητας και επιτυχίας, αλλά και δημιουργικής και ευτυχισμένης ζωής. Αργότερα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η γνώση λεξιλογίου αυτή σχετίζεται με την ικανότητα για ένα παιδί να προχωρήσει μέσα από την εκπαίδευσή του με ελάχιστη δυσκολία. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα έδειξαν ότι το μέγεθος λεξιλογίου σχετιζόταν με την ικανότητά τους να εκτελεί βαθύτερη γνωστική επεξεργασία, δυνατότητα να εκφράσει τον εαυτό τους με μεγαλύτερη σαφήνεια, και να μάθουν πράγματα πιο γρήγορα. Έχει επίσης προταθεί ότι το μέγεθος του λεξιλογίου θα μπορούσε να εξομοιωθεί με δύναμη μιας λέξης, η οποία βασίζεται στην ίδια για να δημιουργήσει περισσότερες γνώσεις. (Neuman, *Readiness for reading and writing-What do we mean?*, 2005)

Η Joshi τόνισε ότι μαθητές με περιορισμένο λεξιλόγιο έχουν την τάση να διαβάζουν λιγότερα και να μαθαίνουν λιγότερα, ενώ μαθητές με αυξημένο λεξιλόγιο παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις. Μάλιστα θεωρούσε ότι η ελλιπής κατάκτηση λεξιλογίου συνιστά «μια χιονοστιβάδα» που μπορεί να κάνει την πρόοδο μαθητών να οπισθοδρομεί. (Joshi, 2005)

Οι Chall & Snow (1982) μέσα από έρευνες κατέδειξαν ότι η απόκτηση λεξιλογίου σχετίζεται άμεσα με τις καθημερινές σπιτικές δραστηριότητες, όπως και με το χρόνο που δαπανάται είτε σε δράσεις με γονείς είτε σε δράσεις χωρίς την παρουσία τους όπως η τηλεόραση. Αυτό υποδηλώνει κατά κάποιον τρόπο ότι ο εμπλουτισμός των δραστηριοτήτων μακριά από το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στην ικανότητα ενός ατόμου να μάθει λεξιλόγιο. (Chall & Snow, 1982)

Η έρευνα που ολοκληρώθηκε από τους Stahl και Fairbanks κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η παροχή στους μαθητές των ορισμών δεν ήταν επαρκής για την ενίσχυση της μάθησης λεξιλογίου, αλλά αντίθετα οι λέξεις πρέπει να ενταχθούν σε ένα πλαίσιο που έχει νόημα η κατάκτησή τους. (Stahl & Fairbanks, 1986) Ωστόσο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι μαθητές στερούνται της πραγματικής γνώσης του κόσμου που απαιτείται για τη βαθιά κατανόηση του λεξιλογίου.

Ο Hunt & Beglar,(1998) τόνισαν ότι λεξιλόγιο μαθαίνεται τυχαία μέσω εντατικής και συνεχούς ανάγνωσης ή ακρόασης λέξεων. Σύμφωνα με αυτό, η κινητοποίηση των μαθητών να διαβάζουν και να ακούν τους παρέχει την ευκαιρία να μάθουν νέα λεξιλόγια. Μάλιστα η τυχαία εκμάθηση μπορεί να είναι χρήσιμη προσέγγιση σε όλα τα επίπεδα. (Hunt & Beglar, 1998) Οι Huckin and Coady αναφέρουν ότι η μάθηση συμβαίνει ακόμα κ όταν ο μαθητής μαντεύει από τα συμφραζόμενα το νόημα άγνωστων λέξεων. (Huckin & Coady, 1999)

Όσον αφορά στην καλλιέργεια και ανάπτυξη λεξιλογίου σε μαθητές, έρευνα που διεξήχθη από τους Jenkins R. J, Stein L.M & Wysocki K., έδειξε ότι η νέα γνώση μπορεί να αποκτηθεί μέσω συμπτωματικής μάθησης σημασιών μιας λέξης από το περιβάλλον. Μάλιστα, η πιο συχνή χρήση τους ή η εμφάνισή τους σε κείμενα, υπήρξαν παράγοντες ενίσχυσης τη μάθησης. (Jenkins, Stein, & Wysocki, 1984)

Παρόμοια έρευνα σχετικά με την εκμάθηση λέξεων, χωρίς διεξοδική και συστηματική ερμηνεία από μέρους των εκπαιδευτικών, διεξήχθη σε δημοτικά σχολεία της Αμερικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που έλαβαν μια



απλή εξήγηση από τους εκπαιδευτικούς, στα πλαίσια μιας δράσης, κατέκτησαν τις λέξεις-στόχους. (Brett, Rothlein, & Hurley, 1996)

Επίσης, σε μια μικρής κλίμακας έρευνας, στην Αμερική διερευνήθηκε η επίδραση των νοηματικών διαπραγματεύσεων στην εκμάθηση άγνωστων λέξεων από παιδιά. Σύμφωνα με τη μεθοδολογία, οι μαθητές άκουγαν ατομικά ή ομαδικά οδηγίες που περιείχαν άγνωστες λέξεις και ενθαρρύνονταν να προβούν σε ερμηνείες τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι μαθητές ενθαρρύνθηκαν στη διαδικασία αυτή περισσότερο ως μέλη ομάδας να διαπραγματευτούν τις ερμηνείες των λέξεων. (Ellis & Heimbach, 1997)

### ***2.9.3. Έρευνες για την κριτική σκέψη***

Σε ό, τι αφορά την ανάπτυξη κριτικής σκέψης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε έρευνα που διεξήχθη από τον Gokhale, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων βοηθήθηκε από την ομαδική συνεργασία στην κατανόηση του μαθησιακού περιεχομένου και στην ενεργοποίηση της κριτικής τους σκέψης. (Gokhale, 1995)

Η McGuinness C.,(1999) στη δημοσίευση των αποτελεσμάτων έρευνας του Υπουργείου Παιδείας και Απασχόλησης τον Οκτώβριο του 1998, σχετικά με το ρόλο των δεξιοτήτων σκέψης στη μαθησιακή διαδικασία, ανέφερε τη σημασία της συνεργατικής μάθησης και αυτής που υποστηρίζεται τεχνολογικά στη διαμόρφωση συνηθειών και διαθέσεων καλής σκέψης.(McGuinness, 1999)

Σε δημοσίευση έρευνας από τον Γιαννάκη (2010), στο 11ο συνέδριο Παιδαγωγικής Κύπρου, αναφέρονται ενθαρρυντικά αποτελέσματα σχετικά με την ανάλυση των δεδομένων. Η έρευνα αφορούσε στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μέσα από την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας με την υποστήριξη της τεχνολογίας. Φαίνεται ότι καλά σχεδιασμένες δραστηριότητες με τη συμβολή του ηλεκτρονικού υπολογιστή ενθαρρύνουν την απόκτηση δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και επιχειρηματολογίας, συνθήκες που οδηγούν σε καλύτερη μάθηση. (Βασιλειάδης, 2012)

#### ***2.9.4. Μελέτες για την κοινωνική έρευνα***

Το ανοιχτό Πανεπιστήμιο της Αγγλίας το 2002 ξεκίνησε ένα μακροπρόθεσμο ερευνητικό πρόγραμμα δράσης με στόχο να διερευνήσει καινοτόμους τρόπους για τη συμμετοχή παιδιών στην ενεργό έρευνα. Τα ευρήματα μέχρι τώρα δείχνουν ότι η συμμετοχή των παιδιών σε έρευνα της επιλογής τους, παρέχει δημιουργικές ευκαιρίες για την ενίσχυση της μάθησης τους, εξασφαλίζει μεγάλη παροχή κινήτρων και αυξάνει την αυτοεκτίμηση τους. Επιπλέον, κατέδειξε την ανάπτυξη ανώτερων δεξιοτήτων σκέψης, βελτίωσε τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τις δεξιότητες ανάλυσης, οι οποίες μπορούν να μεταφερθούν και σε άλλες πτυχές της μάθησής τους. (Kellet, 2006)

Γενικά, από την ανάλυση των πρώτων αποτελεσμάτων του προγράμματος αυτού, καθώς συνεχίζεται ακόμα η εφαρμογή του και έχει λάβει ευρεία αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς και ακαδημαϊκούς κύκλους, η δέσμευση και εμπλοκή των μαθητών σε έρευνα κατέδειξε ότι :

- ✓ Καλλιεργεί την αυτοεκτίμηση και αυξάνει την αυτοπεποίθηση
- ✓ Αναπτύσσει μαθησιακές δεξιότητες που μπορούν να «αξιοποιηθούν» στη μαθησιακή διαδικασία : οργάνωση, διαχείριση, ανάλυση και αξιολόγηση
- ✓ Βελτιώνει και ενδυναμώνει την κριτική σκέψη
- ✓ Ενθαρρύνει πιο αποτελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες
- ✓ Αυξάνει τη θέληση και τα κίνητρα για συμμετοχή των παιδιών

Στο πρόγραμμα αυτό της Αγγλίας βασίστηκε η πειραματική εφαρμογή του προγράμματος σε σχολεία της Κύπρου, όπου πραγματοποιήθηκε ένας ικανός αριθμός μελετών που διεξήγαγαν παιδιά διαφορετικών σχολείων. (Kellet, Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century?, 2005)

#### ***2.9.5. Κριτική επί των ερευνών και συμπεράσματα***

Από τη μελέτη των παραπάνω ερευνών καταδεικνύονται θετικά αποτελέσματα από τις μελέτες που έγιναν για την καλλιέργεια του λεξιλογίου, της κριτικής σκέψης και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Οι έρευνες αυτές ανταποκρίνονται στις επιταγές των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, οι οποίες περιλαμβάνουν την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, τις μεταγνωστικές δεξιότητες και τον ψηφιακό γραμματισμό. Ωστόσο, λείπουν οι μελέτες όπου εφαρμόζονται νέες καινοτόμες πρακτικές σε παλινοστούντες μαθητές. Πράγματι, αυτό το δείγμα μαθητών αντιμετωπίζει καθημερινά προβλήματα στην εκπαιδευτική του πραγματικότητα, καθώς υπάρχει πλημμελής εκπαιδευτική στήριξη από την πολιτεία. Για να εφαρμοστούν οι νέες διδακτικές πρακτικές, θα πρέπει τα παιδιά να αισθάνονται ικανά να αναπτύξουν τέτοιες γλωσσικές δεξιότητες που να τους επιτρέψουν να επικοινωνούν και να εμπλέκονται ενεργά τόσο στη σχολική τους ζωή όσο και στη μελλοντική τους ένταξη στη σύγχρονη κοινωνία.

Συμπερασματικά, από τη μελέτη των ερευνών κρίνεται σκόπιμο να γίνουν προσπάθειες ώστε να ενισχυθούν οι παλινοστούντες μαθητές και να επωφεληθούν από τα αποτελέσματα των ομαδοσυνεργατικών μεθόδων με σκοπό να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους και να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.

Το σχολείο και η εκπαίδευση πρέπει να διασφαλίζουν σε όλους ίσες ευκαιρίες μόρφωσης και καλλιέργειας ανεξάρτητα από την κοινωνική ή και πολιτισμική προέλευση των μαθητών.

## **Κεφάλαιο 3**

### **Μεθοδολογία**

#### **3.1 Εισαγωγή**

Η επιλογή της έρευνας δράσης στα πλαίσια της παρούσας εργασίας έγινε βάσει των κύριων γνωρισμάτων της :

α) προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη διερεύνηση πραγματικών αναγκών και πρακτικών του και

β) οργανώνεται βάσει στοχαστικοκριτικής διαδικασίας, παρέχοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εμπλακεί σε μια συνεχή διαδικασία αναστοχασμού, κάνοντας συνδέσεις μεταξύ δράσεων του και αποτελεσμάτων και επαναξιολογώντας πρακτικές, με στόχο τη βελτίωση μέσα από την αναθεώρηση τους.

γ) μπορεί να αναδείξει μέσα από τη διδακτική πράξη νέες θεωρητικές αντιλήψεις μέσα από πραγματικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες.

Καταλήγοντας, η επιλογή της ως μεθοδολογία της παρούσας έρευνας έγινε γιατί επιτρέπει την προσαρμογή στις ιδιαίτερες ανάγκες και στις εκάστοτε συνθήκες έρευνας, χωρίς να απαιτεί προκαθορισμένες δράσεις.

#### **3.2 Έρευνα δράσης**

Ο όρος «Action Research» έχει αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα ως «Ενεργητική – Συμμετοχική Έρευνα»(Κατσαρού,1994) ως «Έρευνα Δράσης» (Βαμβούκας, 1998), ως «Κριτική Αυτοδιερεύνηση» (Ματσαγούρας, 1998). (Δάλκος, 2001)

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί, μερικοί από τους οποίους είναι οι παρακάτω :

□ Οι Kemmis & McTaggart (1988), την ορίζουν ως «μια μορφή συλλογικής αυτο-αναστοχαστικής (selfreflective) έρευνας που αναλαμβάνεται από τους συμμετέχοντες στις κοινωνικές καταστάσεις, προκειμένου να βελτιώσουν τις κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές τους, καθώς επίσης και να κατανοήσουν τις πρακτικές τους και τις καταστάσεις στις οποίες πραγματοποιούνται». (Kemmis & McTaggart, 1988)

□ Σύμφωνα με τον Elliot, έρευνα δράσης είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτή. (Elliot, 1991)

□ Ένας κλασικός ορισμός ανήκει στους Carr & Kemmis, οι οποίοι αναφέρουν ότι : «η έρευνα δράσης είναι μια μορφή αυτοκριτικής έρευνας που έχουν αναλάβει οι συμμετέχοντες- συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών- σε κοινωνικές καταστάσεις, με σκοπό να βελτιώσουν τη λογική και τη δικαιοσύνη που διέπει : α) τις δικές τους κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές β) την κατανόηση των πρακτικών αυτών γ) τις καταστάσεις όπου εφαρμόζονται αυτές οι πρακτικές (Carr & Kemmis, 1986)

- Η McNiff την ορίζει ως έναν πρακτικό τρόπο να εξετάσει κάποιος την πρακτική του, με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και να τη βελτιώσει. (McNiff)
- Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (2000), « η έρευνα δράσης είναι μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης». (Κουϊδης & Δήμου, 2009)
- Τέλος, σε ένα συνέδριο για την Έρευνα Δράσης που έλαβε χώρα στο Πανεπιστήμιο Deakin, Geolong Victoria της Αυστραλίας το 1981, παρουσιάστηκε από τα μέλη του ο παρακάτω ορισμός (Κατσαρού & Τσαφός, 2003): «Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης είναι ένας όρος που χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε μια δέσμη δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος, στη βελτίωση του σχολείου και στην ανάπτυξη πολιτικής και σχεδιασμού. Κοινό στοιχείο στις δραστηριότητες αυτές είναι ο καθορισμός των στρατηγικών

που θα εφαρμοστούν και που μετά θα υποβληθούν σε συστηματική παρατήρηση, μελέτη και αλλαγή. Όσοι συμμετέχουν στην Έρευνα Δράσης παίρνουν μέρος σε όλο το φάσμα αυτών των ενεργειών».

Η έρευνα δράσης, λοιπόν, όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω αφορά στην εμπλοκή όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου λαμβάνει μορφή αναστοχαστικής έρευνας και υλοποιείται μέσα από τη διερευνητική προσέγγιση αυθεντικών προβλημάτων. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει διττό ρόλο και μετατρέπεται σε εκπαιδευτικό ερευνητή, καθώς ο ίδιος είναι αυτός που διδάσκει και διερευνά. Στόχος του είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών του πρακτικών, μέσα από τη βαθύτερη κατανόηση τόσο των πρακτικών αυτών, όσο και του πλαισίου μέσα στο οποίο αυτές πραγματοποιούνται. Η διαδικασία αυτή παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή-εκπαιδευτικό της κατανόησης όλων των παραμέτρων που καθορίζουν το μαθησιακό κλίμα και τον τρόπο σκέψης των εμπλεκόμενων. Άλλωστε, ο ίδιος διαμορφώνει ένα ερευνητικό σχέδιο, το οποίο εφαρμόζει και υλοποιεί, παρακολουθώντας συστηματικά τη δράση του, προκειμένου να μπορέσει να το αξιολογήσει. (Κατσαρού & Τσαφός, 2003)

### **3.3 Αξία της Έρευνας δράσης**

Η έρευνα δράσης στα πλαίσια της εκπαιδευτικής έρευνας θεωρείται καινοτομία, καθώς προϋποθέτει και θεωρεί δεδομένη την ενεργό εμπλοκή των ίδιων των ίδιων των μελών μιας εκπαιδευτικής κοινότητας στην ερευνητική διαδικασία, η οποία φυσικά θα πρέπει να ενεργοποιείται από τις πραγματικές ανάγκες τους. (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001)

Σύμφωνα με την Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, η εκπαιδευτική έρευνα έχει καταδείξει τη σημασία των αναστοχαστικών διαδικασιών στη μάθηση των εκπαιδευτικών, για το λόγο ότι η αντίληψή τους για τη διδακτική πρακτική εδράζει και θεμελιώνεται τόσο στη δική τους πρότερη σχολική εμπειρία, όσο και στις πολιτιστικές αντιλήψεις και αξίες των οποίων είναι φορείς (Noffke & Somekh, 2010). Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν διδάσκοντας και διδάσκουν μαθαίνοντας. (Μ.Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2010)

Οι Cohen & Manion τονίζουν ότι η έρευνα δράση ερμηνεύει την επιστημονική μέθοδο με ένα πολύ ελεύθερο τρόπο κυρίως επειδή εστιάζεται σε ένα ειδικό πρόβλημα, σε ένα ειδικό περιβάλλον και δίνει έμφαση στην ακριβή γνώση για μία συγκεκριμένη κατάσταση και για ένα συγκεκριμένο σκοπό. (Cohen & Manion, 2000)

Από την άλλη, οι οι Brown et al. υποστηρίζουν ότι σε ό, τι αφορά στην εμπλοκή του εκπαιδευτικού, «η έρευνα δράσης φθάνει στην ύψιστη αποτελεσματικότητά της, όταν ενισχύει τους δασκάλους να μετατρέπουν την πρακτική τους σε μία διαδικασία συνεχούς αυτό-βελτίωσης και ανανέωσης. Οι συνδέσεις μεταξύ της γνώσης γύρω από τη μάθηση, της προσωπικής γνώσης και της υποχρέωσης για περαιτέρω στρατηγικές δράσης γίνονται πιο σταθερές». (Kemmis & McTaggart, The action research planner, 1988).

Η έρευνα δράσης προωθεί τη ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, που επιτρέπουν την παραγωγή γνώσης και κατανόησης τόσο του εαυτού τους όσο και της μαθησιακής διαδικασίας. Στα πλαίσια αυτά δεν επιτελούν υποχρεωτικές διαδικασίες που επιβάλλονται από επιστημονικές «αυθεντίες», αλλά ακολουθούν μια κυκλική, διαλεκτική πορεία από τη δράση στον αναστοχασμό και από τον αναστοχασμό σε νέα δράση με την ενεργητική συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων. Μέσα από αυτή τη διαλεκτική διαδικασία η βελτίωση δεν επιβάλλεται στους συμμετέχοντες, αλλά παράγεται από την ενεργητική και συνεργατική τους συμμετοχή, η οποία μετατρέπεται σε γνώση, αλλαγή αντίληψης και κατανόηση. (Μ.Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2010)

### **3.4 Χαρακτηριστικά της Έρευνας Δράσης**

Επιγραμματικά, τα σημαντικότερα στοιχεία της έρευνας δράσης που έχουν αναφέρει οι περισσότεροι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με την έρευνα δράσης είναι τα παρακάτω :

Η έρευνα δράσης είναι συμμετοχική, συνεργατική, μια κοινωνική διαδικασία δημοκρατική, μαθησιακή, κριτική και μετασχηματιστική, κ.α. (Μάγος & Παναγοπούλου, 2008)

Σύμφωνα με τους Κατσαρού και Τσαφό, τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης συνιστούν :

- ✓ Ο συμμετοχικός και συνεργατικός χαρακτήρας της: ο εκπαιδευτικός ερευνά δρώντας και δρα ερευνώντας. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για την εκπαιδευτική και την ερευνητική διαδικασία. Διεξάγεται από ανθρώπους που σχετίζονται άμεσα με την κοινωνική κατάσταση που ερευνάται.
- ✓ Η σύνδεση θεωρίας και πράξης, έρευνας και δράσης : ξεκινά από πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν από την καθημερινή εκπαιδευτική εργασία και στοχεύει, τόσο στην βελτίωση της πρακτικής κατάστασης, όσο και στην ανάπτυξη της γνώσης σχετικά με τις πρακτικές των συμμετεχόντων. Χρησιμοποιεί τη θεωρία για βελτίωση της πράξης και το αντίστροφο.
- ✓ Η σπειροειδής της διάσταση : πρόκειται για μια κυκλική διαδικασία που εξελίσσεται από τη δράση στον αναστοχασμό και στην αυτοαξιολόγηση και σε νέα δράση. Οι εμπλεκόμενοι κινούνται σε ένα συνεχές πλαίσιο σύνθεσης και ανασύνθεσης, καθώς δρουν, παρατηρούν, αναστοχάζονται κριτικά και επαναπροσδιορίζουν πρακτικές.
- ✓ Ο στοχαστικοκριτικός της χαρακτήρας : ο ίδιος ο εκπαιδευτικός-ερευνητής σχεδιάζει και υλοποιεί τη διαδικασία, την αξιολογούν και την τροποποιούν, παράγοντας γνώση και εμπλουτίζοντας με τον τρόπο αυτό και τη διδακτική πρακτική και την εκπαιδευτική θεωρία.
- ✓ Η ποιοτική ερευνητική της διάσταση : οδηγεί σε βελτίωση της κατανόησης από την πλευρά του ερευνητή κοινωνικών καταστάσεων, δομών και συμπεριφορών και προσανατολίζει τη δράση τόσο του ίδιου του όσο και των συμμετεχόντων. ( (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001)(Κατσαρού & Τσαφός, 2003)



Η Έρευνα Δράσης είναι εναρμονισμένη με τις εκπαιδευτικές αξίες του σχολικού περιβάλλοντος και με τις συνθήκες που επικρατούν αντίστοιχα και συμβάλλει στην ανάπτυξη των αξιών και στη βελτίωση των συνθηκών αυτών.

Το πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την εφαρμογή καινοτόμων ενεργειών και δράσεων στην εκπαιδευτική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να κάνουν δοκιμαστικές εφαρμογές νέων μεθόδων διδασκαλίας και να βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική, μπορούν να το αξιοποιούν. Η διαπραγμάτευση θεμάτων με κριτήριο τη διαθεματικότητα αποτελεί βασική συνθήκη της εισαγωγής της Ευέλικτης Ζώνης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει και να εφαρμόσει δράσεις διαφορετικές από αυτές που ορίζει η παραδοσιακή διδασκαλία. Ειδικότερα, τα πλαίσια της Ευέλικτης ζώνης:

- ✓ Παρέχουν τη δυνατότητα διάθεσης χρόνου σε πραγμάτευση θεμάτων, που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα γνώσεων, όπου το κύριο χαρακτηριστικό τους είναι η σύνδεση με ζητήματα καθημερινής ζωής των μαθητών.
- ✓ Προωθούν τις δημιουργικές δράσεις και διαδικασίες ενεργούς εμπλοκής και συμμετοχής των μαθητών μέσα από τη διεξαγωγή σχεδίων project και την ανάληψη πολλαπλών ρόλων πέραν των παραδοσιακών.

### **3.5 Συμμετοχική Παρατήρηση του εκπαιδευτικού – ερευνητή έρευνας δράσης**

Η σπουδαιότητα της συμμετοχικής παρατήρησης ως ενός πολύτιμου ερευνητικού εργαλείου επισημάνθηκε από πολλούς στη σχετική εκπαιδευτική βιβλιογραφία. Ο Woods(1991) υπογραμμίζει: «επιτέλους οπλισμένοι με την κατάλληλη μέθοδο ταξιδεύουν στις πιο απόμακρες γωνιές του σχολείου προκειμένου να ανακαλύψουν τα μυστικά του». Αντίστοιχα η Wright(1993), έχοντας χρησιμοποιήσει τη συμμετοχική παρατήρηση σε πλήθος σχολικών τάξεων, τόνισε

ότι αυτή η προσέγγιση πλεονεκτεί ως προς το ότι συλλαμβάνει τη σχολική εμπειρία στο σύνολό της. (Μάγος Κ. , 2005)

Στην έρευνα δράσης καθίσταται σαφές ότι ένα από τα βασικά μέσα συλλογής στοιχείων είναι η παρατήρηση. Η παρατήρηση σε μια εκπαιδευτική έρευνα επιτελεί ρόλο κατανόησης, ανάλυσης και τεκμηρίωσης των αποτελεσμάτων της. Με την άμεση παρατήρηση ο ερευνητής μπορεί να εξαγάγει χρήσιμα συμπεράσματα για το περιβάλλον της έρευνας του και να έχει πιο ολοκληρωμένη άποψη για την κατάσταση που θέλει να αλλάξει. Επίσης, έχει πιο ολοκληρωμένη άποψη σε δεδομένα όπως η ατμόσφαιρα σε μια διδασκαλία, σε συναισθήματα των συμμετεχόντων στην έρευνα, σε στάσεις των μελών μιας ομάδας, που είναι δύσκολο να καταγραφούν με άλλες μεθόδους (ερωτηματολόγιο), ενώ παράλληλα μπορεί να διαμορφώσει τις ερευνητικές επιλογές στην διάρκεια της διαδικασίας του ανάλογα με την ιδιομορφία της κάθε περίπτωσης. Έχει, λοιπόν, τη δυνατότητα να παρέμβει άμεσα και να διαμορφώσει τις συνθήκες της κατάστασης που θέλει να αλλάξει.

Τα δεδομένα που συλλέγονται είναι δυνατόν να έχουν πολλές μορφές. Μπορεί να είναι σημειώσεις (field notes) από παρατήρηση ή από συμμετοχή του ερευνητή σε διάφορες διαδικασίες ή δραστηριότητες, οργανωμένες ή μη οργανωμένες, ημιδομημένες ή μη δομημένες συνεντεύξεις, συνεντεύξεις σε βάθος ή συλλογή γραπτών ή άλλων υλικών τεκμηρίων (documents and artifacts). Όλες αυτές οι μορφές του ποιοτικού υλικού είναι δυνατόν να καταγράφονται, περισσότερο ή λιγότερο οργανωμένα. Δεν είναι εύκολη υπόθεση για τον εκπαιδευτικό-ερευνητή να καταγράψει με λεπτομέρεια τις υπό μελέτη διαδικασίες, συμπεριφορές ή στάσεις, για το λόγο αυτό σύμφωνα με τους Cohen, Stern & Balaban δεν έχει σημασία πόσα καταγράφονται, αλλά το πώς και τι καταγράφεται. (Cohen, Stern, & Balaban, 1991)

## 3.6 Σχεδιασμός και Μεθοδολογία της Έρευνας

### 3.6.1. Ερευνητικές υποθέσεις - Λειτουργικοί Ορισμοί

Η διπλωματική εργασία, μέσα από την υλοποίηση σεναρίου που στοχεύει στην εμπλοκή των μαθητών στην ερευνητική διαδικασία αποσκοπεί στην ανάδειξη :

- α. της καλλιέργειας του λεξιλογίου και
- β. της ανάπτυξης δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των μαθητών.

Είναι απαραίτητο, ωστόσο, οι ερευνητικές υποθέσεις που αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία και στηρίχτηκε τόσο η ανάλυση των αποτελεσμάτων, όσο και η εξαγωγή συμπερασμάτων, να προσδιοριστούν, ώστε να καταδειχτεί η λειτουργική τους έννοια στα πλαίσια της εργασίας.

α. Η έννοια της ανάπτυξης του λεξιλογίου προκειμένου να είναι μετρήσιμη και για τη διευκόλυνση της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων, περιορίστηκε στα πλαίσια του «θεματικού καταλόγου» που αφορά στην εκμάθηση λέξεων και εννοιών που σχετίζονται με τη διαδικασία έρευνας ερωτηματολογίου.

Σύμφωνα με τις σύγχρονες επιστημονικές αντιλήψεις, η καλή γνώση μιας γλώσσας δεν εξαρτάται τόσο από την ποσότητα των λέξεων που γνωρίζει κάποιος, αλλά από το πόσο αποτελεσματικά μπορεί να τις χρησιμοποιεί, προκειμένου να επιτύχει συγκεκριμένο επικοινωνιακό στόχο. Σε αυτή τη θεώρηση, στηρίχτηκε η παρούσα εργασία, αφού οι σύγχρονες δοκιμασίες γλωσσικής επάρκειας στην πλειονότητά τους προσομοιώνουν πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις, και η διεξαγωγή έρευνας ερωτηματολογίου από τους μαθητές απαιτεί ένα συγκεκριμένο λεξιλογικό πλαίσιο, ώστε να αποδοθούν σωστά είτε έννοιες, είτε διαδικασίες που προσεγγίστηκαν. « Για να ‘κατακτήσει’ κάποιος μια λέξη, θα πρέπει όχι μόνο να γνωρίζει τις εννοιολογικές της συνάφειες με άλλες λέξεις, αλλά και να είναι σε θέση να ερμηνεύσει το νόημά της μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο» (Stalh, 1986)

Ειδικότερα, ο «θεματικός κατάλογος» στην παρούσα εργασία συνδέθηκε με τη στρατηγική διδασκαλίας λεξιλογίου γνωστή ως «ομαδοποίηση κατά θεματικό κύκλο» (Κατσιμαλή, 2001). Στην ουσία, προσδιορίστηκε εξαρχής από την εκπαιδευτικό, ένα σύνολο λέξεων – εννοιών, άμεσα συνυφασμένων και συνδεδεμένων με τη «διαδικαστική» και τη «δηλωτική» γνώση της έρευνας που εκπονούν οι μαθητές, τις οποίες και οφείλουν να χρησιμοποιήσουν στο τελικό, ατομικό παραδοτέο τους, στην ερευνητική έκθεση.

Επίσης, είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι κατά τη συνεργατική δημιουργία του ερωτηματολογίου, η παραγωγή ερωτήσεων από κάθε μαθητή ατομικά και η πιθανή αναδιατύπωσή τους, μέσα από τη διαμορφωτική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικού και των ομότιμων, συνιστά μια διαδικασία κριτικής θεώρησης των λέξεων και της σύνταξης που επιλέγεται από τον καθένα. Η συνθήκη αυτή συμβάλλει στην κινητοποίηση των μαθητών και στη στοχαστική επιλογή των λέξεων, ώστε να πραγματώνουν τον αναγκαίο επικοινωνιακό σκοπό της ερώτησης που θέτουν.

Τέλος, ο συνδυασμός των παρακάτω τεχνικών-στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου αποτέλεσε ιδιαίτερα ενισχυτικό μέσο στην επίτευξη του στόχου της παρούσας μελέτης, καθώς συνάδει πλήρως με τη φύση και τη διαδικασία της ενεργούς εμπλοκής των μαθητών για την εκπόνηση έρευνας :

- ✓ Μάθηση των λέξεων-στόχων με τυχαίο, ασυνείδητο και έμμεσο τρόπο μέσω της γλωσσικής χρήσης και ιδιαίτερα μέσω της ακρόασης και της συμμετοχής σε συζητήσεις.
- ✓ Σύνδεση των ειδικών περιστάσεων επικοινωνίας με τη χρήση των συγκεκριμένων λέξεων ή φράσεων (π.χ. κλειστές ερωτήσεις, δημογραφικά στοιχεία κ.λπ.) .
- ✓ Σκόπιμη επανάληψη της χρήσης ορισμένων σημαντικών λέξεων για περαιτέρω κατάκτηση και σταθεροποίησή τους στη μνήμη του μαθητή.

β. Ταυτόχρονα, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διαπιστώσει κατά πόσο η διεξαγωγή έρευνας και η αποτύπωση των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων της από τους μαθητές, ενθαρρύνει και ενισχύει τη χρήση δεξιοτήτων κριτικής

σκέψης. Πώς θα βιώσουν δηλαδή σε συνεργατικά πλαίσια τη διαδικασία έρευνας και τη μελέτη ενός θέματος, ώστε να μπορέσει ο καθένας ατομικά να την αποτυπώσει σε γραπτή έκθεση, όπως αυτή προκύπτει από την προσωπική του συμβολή, αλλά και τη συλλογική. Στα πλαίσια αυτά εντάσσεται και η έννοια της κριτικής σκέψης, ως ανάπτυξη ανώτερων δεξιοτήτων σκέψης και μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Μέσα από σχετική βιβλιογραφική επισκόπηση καταλήγει κανείς στη διαπίστωση πως δεν υπάρχει κανένας κοινά αποδεκτός ορισμός της κριτικής σκέψης, αλλά μια πληθώρα ορισμών για το τι πραγματικά περιλαμβάνει αυτή η έννοια. Ο Sies (1998) τονίζει ότι η σωστή κριτική σκέψη είναι ένας επιδέξιος και υπεύθυνος τρόπος σκέψης, κατά τον οποίο κάποιος μελετά ένα πρόβλημα από όλες τις γωνίες και τις προοπτικές και εμπλέκεται στην έρευνα, προκειμένου να επιτύχει τελικά την καλύτερη αξιολόγηση ή άποψη, χρησιμοποιώντας διορατικότητα για την εξαγωγή των συμπερασμάτων. Ο Fischer (2001) στη λίστα δεξιοτήτων που αποτελούν προϋπόθεση για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης κατέδειξε μεταξύ άλλων, την κατανόηση και χρήση της γλώσσας με ακρίβεια και σαφήνεια, τη δημιουργία δικαιολογημένων συμπερασμάτων, τον έλεγχο και τη γενίκευσή τους. (E.R.Lai, 2011)

Η παραγωγή, μάλιστα, γραπτού λόγου – διαδικασία που αφορά άμεσα και την παρούσα εργασία – τονίστηκε από πολλούς ερευνητές ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Συγκεκριμένα :

- ✓ απαιτεί βαθιά αναλυτική σκέψη η οποία είναι συμβατή με τη κριτική (Langer & Applebee, 1987)
- ✓ βοηθά τους εκπαιδευόμενους να μάθουν διδακτικό περιεχόμενο και να σκέφτονται κριτικά.
- ✓ βελτιώνει τη σκέψη γιατί απαιτεί από τον εκπαιδευόμενο να κάνει σαφείς τις ιδέες του, αξιολογώντας και επιλέγοντας ανάμεσα από κατάλληλα εργαλεία. Βοηθά στην προώθηση της σκέψης. (Bean, 1996)

Ο Bean, εξηγώντας τη σχέση της συγγραφής κειμένου και της κριτικής σκέψης, τόνισε ότι το να γράφει κανείς ενισχύει τη διαδικασία προώθησης της σκέψης, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί και ένα προϊόν κοινοποίησης των αποτελεσμάτων της.

Τέλος, όσον αφορά τις μεταγνωστικές δεξιότητες, η έννοια της μεταγνώσης έχει προσδιοριστεί ως δεξιότητα ανώτερης μορφής σκέψης και έγκειται στη γνώση που έχει κάποιος για τη γνωστική διαδικασία (αντίληψη, προσοχή, μνήμη, σκέψη, γλώσσα, μάθηση), στο αποτέλεσμα της και σε οτιδήποτε σχετικό με αυτά. (Flavell, 1976). Ο Flavell υιοθέτησε τον όρο μεταγνώση για να ερμηνεύσει εξελικτικά φαινόμενα στους τρόπους μάθησης και οργάνωσης της γνώσης στη μνήμη. Οι White & Gunstone περιγράφοντας το «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» εισήγαγαν το όρο metacognition που επικράτησε στην ελληνική γλώσσα ως μεταγνώση. (White & Gunstone, 1989).

Τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι η γνώση για τη σκέψη και η ρύθμιση της σκέψης. Η γνώση για τη σκέψη αφορά στην ικανότητα να έχει κανείς επίγνωση των γνωστικών του διαδικασιών και συμπεριλαμβάνει : τη δηλωτική, τη διαδικαστική και την περιστασιακή γνώση (Brown, 1987, Jacobs and Paris, 1987, Schraw & Moshman, 1995). Η δηλωτική αφορά στη γνώση του καθενός, η διαδικαστική γνώση στο πώς των διαδικασιών μάθησης, ενώ η περιστασιακή στη γνώση του πότε και πώς πρέπει να χρησιμοποιηθούν οι δύο πρώτες. (Garner, 1990). Από την άλλη η ρύθμιση της σκέψης αφορά σε ένα σύνολο δράσεων που ελέγχουν τη διαδικασία της μάθησης.

Όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου, η μεταγνώση αναφέρεται (Παπαδημητρίου, Ροβάτσου, Ρενζούλα, & Μαρμαρινός, 2011) :

α) στην επίγνωση των ατομικών γνωστικών δυνατοτήτων

β) στην επίγνωση των διαδικασιών που απαιτούνται, δηλαδή του συνολικού σχεδιασμού, της στοχοθεσίας, της παραγωγής-καταγραφής και οργάνωσης των ιδεών, της βελτίωσης και αναθεώρησής του

γ) στην επίγνωση του επικοινωνιακού κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο θα έχει λειτουργική χρήση το κείμενο.

Οι μαθητές, λοιπόν, μέσα από τη ερευνητική διαδικασία, αναπτύσσουν δεξιότητες που αφορούν στο πεδίο «μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Αυτό σημαίνει ότι αποκτούν δεξιότητες κριτικής διερεύνησης. Συγκεκριμένα, μαθαίνουν διαδικασίες, αποκτούν δεξιότητες κριτικής σκέψης και μεταγνώσης σε διάφορα επίπεδα, όπως:

- ✓ η ικανότητα θεωρητικής ανασκόπησης
- ✓ η διεξαγωγή διαδικασιών έρευνας και η αποτύπωση όλων σε ένα συλλογικό έργο που είναι η συλλογική, τελική γραπτή έκθεση.

### ***3.6.2. Ερευνητικά εργαλεία για την ανάλυση αποτελεσμάτων***

Σε κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση και μαθησιακή διαδικασία είναι απαραίτητο το στάδιο της αξιολόγησης, προκειμένου να διαπιστωθεί η επίτευξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Κατά την ίδια απαίτηση, μια εκπαιδευτική έρευνα προαπαιτεί και προϋποθέτει την άμεση σύνδεση των στόχων – ερωτημάτων που θέτει με τον τρόπο αξιολόγησής τους, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των μετρήσεων.

Ερευνητικά εργαλεία κατάλληλα για την παρούσα έρευνα, κρίθηκαν τα παρακάτω:

α) *Φύλλα εργασίας-αξιολόγησης*, καθώς είναι σχεδιασμένα με τρόπο που να επιτρέπουν την επίτευξη των στόχων για τους οποίους προορίζονται.

Γενικά, τα φύλλα εργασίας αποτελούν ένα μέσο αξιολόγησης της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών, που μπορούν να συνδεθούν με ένα πλήθος δραστηριοτήτων και να προσεγγίσουν πολλούς στόχους και της γλωσσικής αγωγής, στα πλαίσια της διαγνωστικής, της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης.

Το φύλλο εργασίας αξιοποιήθηκε στα πλαίσια της έρευνας αυτής, ως μέσο διαγνωστικής αξιολόγησης αναφορικά με την ερευνητική υπόθεση της ανάπτυξης λεξιλογίου. Πρόκειται για ένα φύλλο γλωσσικής διερεύνησης με στόχο να καταδείξει την «άγνοια» των μαθητών σχετικά με λέξεις και έννοιες που

χρησιμοποιούνται στη διεξαγωγή κοινωνικής έρευνας ερωτηματολογίου και που η κατανόησή τους θα είναι απαραίτητη για την τελική ερευνητική έκθεση όπου καλούνται να συντάξουν. Βασίστηκε στην 5-σημείων αυτο-αναφοράς κλίμακα γνώσης λεξιλογίου VKS (Vocabulary Knowledge Scale), που αναπτύχθηκε από τους Wesche & Paribakht (1996), προκειμένου να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επιδεικνύουν τη γνώση τους σε στοιχεία λεξιλογίου. Στην ουσία η κλίμακα VKS χρησιμοποιεί την ιδέα του βάθους του λεξιλογίου, ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές πτυχές στο να γνωρίζει κάποιος μια λέξη και τέλος, ότι η απόκτηση λεξιλογίου σημαίνει σταδιακή δημιουργία μιας πιο εκτεταμένης γνώσης των λέξεων-αντικειμένων. Η VKS επιτρέπει έτσι στους μαθητές να δείχνουν μερική γνώση των στοιχείων, που με τη σειρά της επιτρέπει σχετικά μια λεπτομερή μέτρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η ανάπτυξη της κλίμακας αυτής συντάσσεται με τη θεωρία του Dale. Ο Dale έθεσε τέσσερα (τουλάχιστον) κριτήρια για τη γνώση μιας λέξης, η οποία συμβαίνει σταδιακά (Stahl & M.A.Bravo, 2010):

1ο στάδιο, όπου το άτομο δεν έχει «συναντήσει» ξανά τη λέξη.

2ο στάδιο, όπου το άτομο γνωρίζει την ύπαρξή της, αλλά όχι τη σημασία της

3ο στάδιο, όπου το άτομο γνωρίζει το πλαίσιο αναφοράς της λέξης και μια αόριστη γνώση για τη σημασία της

4ο στάδιο, όπου το άτομο γνωρίζει καλά τη λέξη και τη θυμάται

Όσον αφορά το τελευταίο στάδιο της εννοιολογικής προσέγγισης του Dale για τη γνώση μιας λέξης, μπορεί να διακριθεί σε δύο πρόσθετα στάδια, όπου περιλαμβάνεται :

- ✓ η ικανότητα του ατόμου να αναφέρει άλλες λέξεις που σχετίζονται με τον υπό εξέταση όρο
- ✓ η ικανότητα του να γνωρίζει ακριβώς τη σημασία της λέξης έναντι μιας γενικευμένης και ασαφούς έννοιας.

Τη συγκεκριμένη κλίμακα VKS, οι δημιουργοί της, Wesche & Paribakht(1996) την εφάρμοσαν σε έρευνα τους σε φοιτητές πανεπιστημίου και συμπέραναν ότι



αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την αντανάκλαση και ανατροφοδότηση όσων τη χρησιμοποιούν, ενώ ταυτόχρονα είναι κατάλληλη στο να ποσοτικοποιήσει μερικώς την απόκτηση της γνώσης μιας λέξης. (Wesche & Paribakht, 1996)

Για τις ανάγκες της έρευνας, έγινε ένας υβριδικός συνδυασμός της κλίμακας VKS με μια στρατηγική διδασκαλίας λεξιλογίου, όπου οι μαθητές καλούνται να αντικαταστήσουν τις λέξεις, φράσεις – στόχους με άλλες του γνωστικού τους πλούτου, προκειμένου να αποδώσουν το ίδιο νόημα σε κείμενο που αφορά τη διαδικασία μιας έρευνας. Στην ουσία, δίνεται το επικοινωνιακό πλαίσιο που εντάσσονται και λειτουργούν οι λέξεις και εξυπηρετούν συγκεκριμένες ανάγκες επικοινωνίας.

#### β) Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (Rubrics)

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Wiggins,1989), οι ρουμπρίκες ανήκουν στην αυθεντική αξιολόγηση, καθώς αποτελούν μορφή περιγραφικής αξιολόγησης που καταδεικνύει άμεσα την επίδοση του κάθε μαθητή. Σύμφωνα με τους MacBeath , Ross et al, οι ρουμπρίκες δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να παρακολουθεί την εξέλιξή του, καθώς μέσα από τον καθορισμό και τη γνωστοποίηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων, ελέγχει και ο ίδιος την προσωπική του πορεία και δύναται να οδηγηθεί βαθμιαία στην αυτορρύθμιση. Έχουν αξία και σημασία για τους μαθητές, καθώς περιέχουν σαφείς και κατανοητούς στόχους, κάνοντας τους ίδιους ενεργούς μετόχους στη διαδικασία αυτή, που δεν έχει πλέον τη μορφή της παραδοσιακής, καθαρής, ποσοτικής αξιολόγησης τους. Καλλιεργούν την κριτική σκέψη των μαθητών, καθώς με την οργανωμένη και υποδειγματική διδασκαλία της χρήσης τους, δίνουν την ευθύνη και στους ίδιους για την αυτό-αξιολόγησή τους αλλά και την αξιολόγηση των ομότιμών τους. Κριτήρια αξιολόγησης (criteria) ονομάζονται οι προδιαγραφές που πρέπει να έχει ένα έργο, προκειμένου να κριθεί σωστό, κατάλληλο, πλήρες. Το επίπεδο ποιότητας ενός έργου (standards) ονομάζεται μία ποιοτική διαβάθμιση, η οποία περιγράφει, με τη βοήθεια χαρακτηρισμού του τύπου εξαιρετικό, καλό ή χαμηλό, το επίπεδο ποιότητας ενός έργου. Το επίπεδο ποιότητας καθορίζεται ανεξάρτητα από το εάν είναι εφικτό ή όχι. Στο χώρο της εκπαίδευσης, όμως, το επίπεδο ποιότητας προσαρμόζεται σε αυτό που κατά

γενική ομολογία θεωρείται επίπεδο στο οποίο μπορεί να ανταποκριθεί ένας μεγάλος αριθμός μαθητών (Wiggins, 1998, 104-105). Για να είναι λειτουργική η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων, πρέπει να διαμορφώνεται από τον εκπαιδευτικό, με τρόπο που να ανταποκρίνεται στο μαθητικό προφίλ της εκάστοτε εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η κατηγοριοποίηση των κριτηρίων πρέπει να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια και συντομία, ώστε να είναι εύχρηστα και αναγνώσιμα από το σύνολο των μαθητών ( Sostak, 1998).

Στην παρούσα έρευνα καταρτίστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν ρουμπρίκες για την αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση των μαθητών, αλλά και την αξιολόγηση από την εκπαιδευτικό της ερευνητικής έκθεσης των μαθητών.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά στη σύνταξη του ερωτηματολογίου, καταρτίστηκε ρουμπρίκα διαβαθμισμένων κριτηρίων, προκειμένου οι μαθητές να αξιολογήσουν τις ερωτήσεις των ίδιων αλλά και των συμμαθητών τους ως προς τη σύνταξη, τη δομή και το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Κλήθηκαν μέσα από τη διαδικασία αυτή να ανατροφοδοτήσουν τόσο τους ομότιμους τους σχετικά με την αναδιατύπωση των ερωτήσεων, ώστε να προβούν σε αλλαγές στην επιλογή λέξεων, φράσεων και σύνταξης τους, αν κρίνεται απαραίτητο, όσο και στον αναστοχασμό των ίδιων για την ατομική τους προσπάθεια. Ακόμα και η χρήση της μπορεί να αναπτύξει την κριτική σκέψη των μαθητών, καθώς μαθαίνουν πώς να τη χρησιμοποιούν για να αξιολογήσουν τη δική τους εργασία ή των συμμαθητών τους, δίνοντας τους το δικό τους μερίδιο ευθύνης για τη μαθησιακή τους εξέλιξη. Πρέπει να σημειωθεί ότι η επιλογή του λεξιλογίου, της δομής και του περιεχομένου ως κριτήρια των ρουμπρικών, έγινε, καθώς, οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τις έννοιες αυτές και τις αποτιμήσεις από την αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου. Γνωρίζουν ότι η αξιολόγηση της εκπαιδευτικού-δασκάλας τους κυμαίνεται μεταξύ των συνιστωσών αυτών και οι ίδιοι έχουν εισαχθεί στην αποτίμηση των πτυχών αυτών στα πλαίσια της παραγωγής λόγου που απαιτείται στα γλωσσικά τους εγχειρίδια σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Η διαβάθμιση των κριτηρίων και η περιγραφική αποτίμηση τους προσαρμόστηκε στο γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών, ώστε να είναι δυνατή και

εύκολη η χρήση τους, μέσω και της υποστήριξης και καθοδήγησης της εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα διαρθρώθηκε στα εξής κριτήρια με τρία σημεία αποτίμησης (χαμηλή επίδοση, καλή επίδοση και εξαιρετική επίδοση) :

- *Λεξιλόγιο* : κρίνεται η ποσότητα και η ποιότητα των λέξεων – φράσεων που χρησιμοποιεί ο μαθητής για τη δημιουργία ερωτήσεων που συνάδουν με την επικοινωνιακή περίσταση.
- *Σύνταξη-Δομή* : αποτιμώνται εκφραστικά και συντακτικά λάθη που επηρεάζουν το βαθμό κατανόησης της ερώτησης.
- *Περιεχόμενο* : κρίνεται ο βαθμός σχετικότητας του ερωτήματος αναφορικά με το θέμα διερεύνησης.

Δε χρησιμοποιήθηκαν βαθμολογικοί χαρακτηρισμοί, αλλά εγγράμματοι και περιγραφικοί για την εξασφάλιση της κατανόησης από τους μαθητές. Η επιλογή αυτή ενισχύεται από την μαθησιακή τους πορεία μέχρι την εκπαιδευτική αυτή δραστηριότητα, αφού κυρίως σε περιγραφικές αξιολογήσεις έχει συνηθίσει το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών όσον αφορά στην αξιολόγηση των γραπτών παραγόμενων εκ μέρους τους.

Δημιουργήθηκε, επιπλέον, ρουμπρίκα αξιολόγησης της ερευνητικής έκθεσης των μαθητών, με διαβαθμισμένα κριτήρια που αφορούν περιγραφές αποτίμησης του παραγόμενου γραπτού λόγου, εξετάζοντας τις υποθέσεις της έρευνας. Η ρουμπρίκα αξιολόγησης της ερευνητικής έκθεσης στηρίχτηκε στο μοντέλο αξιολόγησης πολλαπλών χαρακτηριστικών (multiple trait scale), αφού σύμφωνα με τους Hamp-Lyons & Henning(1996), θεωρείται κατάλληλο για την αξιολόγηση γραπτού λόγου δίγλωσσων, αλλόγλωσσων ή μαθητών με δυσκολίες στη γλωσσική ανάπτυξη ,καθώς αποτρέπει από την αρνητική ανταπόκριση εκπαιδευτικών-αξιολογητών σε ορθογραφικά, γραμματικά ή μορφολογικά λάθη στη γλώσσα. Σε συνδυασμό με τις προτάσεις αξιολόγησης γραπτού κειμένου των Κουλουμπαρίτση-Ματσαγγούρα(2004), η ερευνητική έκθεση των μαθητών αξιολογείται σε σχέση με την ορθή δόμηση της, τη νοηματική συνεκτικότητα του λόγου, τις κατάλληλες λεξικο-γραμματικές επιλογές, τη σύνδεση και τη συνοχή μεταξύ στοιχείων και συμπερασμάτων της έρευνας. ( Ματσαγγούρας, 2007).

Όσον αφορά στη δομή της ρουμπρίκας αξιολόγησης της ερευνητικής έκθεσης, αυτή χωρίστηκε σε δύο μέρη, αντίστοιχα των ερευνητικών ερωτημάτων, του λεξιλογίου και της κριτικής σκέψης. Το κάθε ερώτημα αποτιμάται μέσα από υποσύνολα κριτηρίων, όπως αυτά διατυπώθηκαν από τους λειτουργικούς ορισμούς των ερευνητικών υποθέσεων.

### **3.6.3 Ποιοτική μέθοδος έρευνας - Ανάλυση περιεχομένου**

Η ανάλυση περιεχομένου (Content analysis), η οποία αναφέρεται κυρίως σε τεκμήρια γραπτής λεκτικής επικοινωνίας, έχει προταθεί και καθιερωθεί ως μία εκ των καλύτερων τεχνικών έρευνας για τις κοινωνικές επιστήμες και τις επιστήμες του ανθρώπου, εφόσον αυτή στοχεύει στην «αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας γραπτού ή προφορικού λόγου», με τελική επιδίωξη την ερμηνεία. (Τζάνη, 2005)

Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί την πιο διαδεδομένη τεχνική για τη μελέτη περιεχομένου και πρόκειται για μια απλοποιημένη και σχηματοποιημένη μέθοδο, που επιτρέπει τη συστηματική διερεύνησή του. Οδηγεί σε κωδικοποίηση του γραπτού και του προφορικού λόγου και ως εκ τούτου αντιστοιχεί σε ποσοτικοποίηση των απαντήσεων στις ανοιχτές ερωτήσεις ερωτηματολογίων και του περιεχομένου άλλων γραπτών πηγών. Αφορά λιγότερο το ύφος του κειμένου και περισσότερο τις ιδέες που εκφράζονται (Τζάνη, 2005). Χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι οι αναλυόμενες ενότητες δεν είναι απαραίτητα λέξεις, αλλά έννοιες. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται λέξεις συνώνυμες ή λέξεις διαφορετικές με την ίδια σημασία. Άλλωστε οι αναλυόμενες ενότητες συχνά αποτελούνται από θέματα ή ολόκληρες φράσεις κειμένου.

Κάτω από αυτές τι συνθήκες συνεπάγεται ότι :

- το κείμενο εξετάζεται στην ολότητα του ( όχι επιλεκτικά )

- οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση και ανάλυση των δεδομένων καθορίζονται με σαφήνεια, ώστε να είναι δυνατή η επανάληψη και ο έλεγχος εγκυρότητας της διαδικασίας από άλλους ερευνητές
- τα χαρακτηριστικά στοιχεία του κειμένου που αναλύονται, αποτιμώνται ποσοτικά, ώστε να μπορεί να διαπιστωθεί η σημασία τους.

Τα συμπεράσματα που συνάγονται επιτρέπουν τη στατική ή τη διαχρονική περιγραφή του υπό έρευνα φαινομένου. Η στατιστική επεξεργασία των στοιχείων αναδεικνύει στατιστικές συσχετίσεις βάσει των οποίων ελέγχονται τα ερευνητικά ερωτήματα (Κυριαζή, 1998)

Η βασική μονάδα καταγραφής και ανάλυσης (λέξη, έννοια) επιλέγεται από τον ερευνητή σε σχέση με τα βασικά ερωτήματα της έρευνας, και όταν η μονάδα καταγραφής (πχ λέξη) δεν είναι δυνατόν να ερμηνευθεί παρά μόνο σε σχέση με τα συμφραζόμενα (πχ πρόταση) τότε αυτό το εκτενέστερο κομμάτι του περιεχομένου αποτελεί τη μονάδα καταγραφής και είναι η μονάδα των συμφραζομένων (Κυριαζή, 1998).

#### *3.6.3.1. Η διαδικασία της ανάλυσης και τα πλαίσια της.*

Προκειμένου να γίνει δυνατή και επιτεύξιμη η ανάλυση γραπτών τεκμηρίων μιας έρευνας, είναι απαραίτητη μια σειρά ενεργειών :

α) ο ορισμός και η επιλογή της ενότητας ανάλυσης : αφορά στο τμήμα της επικοινωνίας που οριοθετεί την ένταξή του σε μία κατηγορία (λέξη, πρόσωπο, θέμα). Στην ενότητα συγκείμενου, που καλύπτει ο,τιδήποτε χρησιμοποιείται γύρω από την έννοια-λέξη-κλειδί για τη διατήρηση του νοήματος και στην ενότητα μέτρησης που αναφέρεται στο άτομο του οποίου ο λόγος αναλύεται.

β) ο ορισμός και η επιλογή της μονάδας μέτρησης : αφορά στη μονάδα μέτρησης που πρέπει να καθοριστεί επακριβώς, ώστε να είναι δυνατή η μέτρηση αυτών των σημασιολογικών στοιχείων του περιεχομένου.

γ) η δημιουργία συστήματος κατηγοριών : είναι απαραίτητη για την αυστηρή παρατήρηση του περιεχομένου και του υλικού της επικοινωνίας, που έχουν έναν

ορισμένο αριθμό κοινών χαρακτηριστικών ή ιδιοτήτων τα οποία την διαφοροποιούν από τις άλλες ομάδες με κριτήρια ποιοτικά ή ποσοτικά.

(Τζάνη, 2005)

Ο διαχωρισμός σε κατηγορίες αποτελεί την πεμπτούσια της ανάλυσης περιεχομένου, καθώς το σύστημα των κατηγοριών χρησιμεύει ως πλαίσιο για την διαλογή του αναλυτέου υλικού. «Η αυστηρότητα των αποτελεσμάτων της διερεύνησης εξαρτάται από την αξία της ανάλυσης που χρησιμοποιείται ως βάση, δηλαδή από την ακρίβεια ταξινόμησης, που με τη σειρά της εξαρτάται από την αξία των κατηγοριών» (Βάμβουκας, 1991)

Υπάρχουν τρία είδη ανάλυσης :

1. η λεξιλογική ανάλυση : η επιλογή των λέξεων, συμβόλων, κ.λπ., πραγματοποιείται σε σχέση με το σκοπό της έρευνας.
2. η φραστική ανάλυση : το κείμενο διαιρείται στα συστατικά του μέρη (κυρίως συντακτικό) και η ανάλυση πραγματοποιείται τμηματικά αλλά σε σχέση με το συγκείμενο.
3. η θεματική/σημασιολογική ανάλυση : Η ανάλυση εστιάζεται σε έννοιες, νοήματα ή θέματα που ανακαλούνται αναφορικά με το αντικείμενο μελέτης, συγκεντρώνονται πληροφορίες για το αντικείμενο και το πώς αυτό γίνεται αντιληπτό από άτομα ή ομάδες (γνώμες, πεποιθήσεις, ερμηνείες που διατυπώνονται). (Τζάνη, 2005).

Η βασική ιδέα της ανάλυσης του περιεχομένου συνίσταται στην ταξινόμηση των στοιχείων ενός κειμένου σ' έναν ορισμένο αριθμό κατηγοριών εκ των προτέρων καθορισμένων. Οι κατηγορίες αυτές αποτελούν απλά τα πλαίσια της ανάλυσης του περιεχομένου.

Το πιο σημαντικό στάδιο ανάλυσης περιεχομένου είναι ακριβώς αυτή η διατύπωση των κατηγοριών από τον κάθε ερευνητή. Σύμφωνα με τον Berelson, η ανάλυση του περιεχομένου επιτυγχάνει ή αποτυγχάνει ανάλογα με τις κατηγορίες του. Πραγματικά η επεξεργασία του διαλεγμένου υλικού του κειμένου έχει

δευτερεύουσα σημασία μπροστά στη διατύπωση των κατηγοριών, οι οποίες χρησιμεύουν ως πλαίσιο για αυτή τη διαλογή. (Berelson, 1971)

Το πλήθος των κατηγοριών είναι άπειρο, καθώς οι ερευνητές μπορούν σε κάθε σχεδόν ανάλυση να επινοούν και νέες. Ο Berelson πρότεινε τη διάκριση των κατηγοριών σε εκείνες που αναφέρονται στο «τι λέγεται» και σε εκείνες που αναφέρονται στο «πώς λέγεται». Βέβαια, στην πράξη ο διαχωρισμός μεταξύ των δυο τύπων δεν είναι απλός.

Τα προς ανάλυση και ταξινομήση στοιχεία του αντικειμένου της έρευνας ονομάζονται «μονάδες ανάλυσης», τα οποία μπορούν να διαχωριστούν αρχικά σε δύο ομάδες:

Πρώτη Ομάδα : όπου την στοιχειοθετούν οι μονάδες ανάλυσης με γραμματική βάση, δηλαδή λέξεις, φράσεις και παράγραφοι και

Δεύτερη Ομάδα : όπου την αποτελούν τα υπόλοιπα αναλυόμενα στοιχεία, όπως εφημερίδες, ραδιοφωνικές εκπομπές, βιβλιογραφία κ.λ.π.

Η Πρώτη ομάδα διακρίνεται σε δυο κατηγορίες: 1) στην ανάλυση των λέξεων, 2) στην ανάλυση των φράσεων και των παραγράφων.

1) *Κατηγορία «ανάλυση λέξεων».*

Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο παίρνουμε το προς ανάλυση κείμενο και εντοπίζουμε τις λέξεις κλειδιά, οι οποίες ταξινομούνται αντικειμενικά στις προκαθορισμένες κατηγορίες. Όσες λέξεις είναι σημασιολογικά συγγενείς μπορούν να ταξινομούνται μαζί. Μ' αυτόν τον τρόπο η λέξη εξετάζεται όχι τόσο ως γραμματική μονάδα αλλά ως έννοια, δηλαδή ποια είναι η σημασία της, τι κρύβει εννοιολογικά και πώς χρησιμοποιείται ως μονάδα ανάλυσης.

2) *Κατηγορία «ανάλυση φράσεων και παραγράφων»*

Η μονάδα ανάλυσης αποτελείται από μια ομάδα λέξεων που συνδέονται γραμματικά και σχηματίζουν μια φράση ή μια παράγραφο. Οι αναλύσεις όμως του περιεχομένου δεν στέκονται απλώς στην γραμματική τους σύνδεση μέσα στο

κείμενο αλλά προχωρούν στην έννοια του θέματος που πραγματεύεται. Το θέμα βρίσκεται καθαρά στην επιλογή του ερευνητή. (Τζάνη, 2005)

#### **3.6.4. Το δείγμα -Προφίλ Μαθητών**

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από δεκαέξι εκπαιδευόμενους ηλικίας έντεκα ετών που φοιτούν στην έκτη(Στ') τάξη, εκ των οποίων εννέα κορίτσια και επτά αγόρια. Πρόκειται για εκπαιδευόμενους που φοιτούν στο συγκεκριμένο σχολείο από την πρώτη δημοτικού, του οποίου ο πληθυσμός αφορά αποκλειστικά σε παλιννοστούντες από τη Ρωσία. Στο σύνολο τους, προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, μέτριας γνώσης της ελληνικής γλώσσας και τις καθιστά ατελέσφορο περιβάλλον καλλιέργειας και ανάπτυξης των απαραίτητων γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Υπό αυτές τις συνθήκες, οι μαθητές καλούνται στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου να ανταποκριθούν στις υψηλές απαιτήσεις των βιβλίων όλων των γνωστικών αντικειμένων. Καθώς η γλώσσα είναι το εργαλείο και το μέσο που θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν ώστε να αλληλεπιδράσουν με τα βιβλία και με τους ομότιμους τους, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων βιώνουν ματαιώσεις λόγω του φτωχού τους λεξιλογίου. Όσον αφορά στο βαθμό επίδοσης τους, από τους δεκαέξι εκπαιδευόμενους, οι τέσσερις έχουν πολύ καλή επίδοση, οχτώ εξ αυτών ανταποκρίνονται μέτρια στις απαιτήσεις της τάξης και τέσσερις παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες σε γνωστικό επίπεδο. Όσον αφορά στη χρήση Η/Υ, αρκετοί από τους εκπαιδευόμενους διαθέτουν υπολογιστή στο σπίτι τους, ωστόσο δεν έχουν εξοικειωθεί με τη χρήση του σε σχολικές εργασίες ατομικές είτε ομαδικές, που απαιτούν δεξιότητες κειμενογράφου, χρήσης υπολογιστικών φύλλων του excel. Ο εξοπλισμός του σχολείου για την ένταξη των ΤΠΕ στη σχολική καθημερινότητα και την εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται ανεπαρκής στο να στηρίξει πολύπλοκες ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Ωστόσο, για την παρούσα παρέμβαση, όπου προκρίνεται η απόκτηση και καλλιέργεια υπολογιστικών δεξιοτήτων σχετικά με τα διαμοιραζόμενα έγγραφα του Google, η συνεργατική χρήση των Η/Υ μέσα στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής μάθησης μπορεί να ανταποκριθεί και να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις του σεναρίου, που θα περιγραφεί αναλυτικά στη συνέχεια.



## **Κεφάλαιο 4**

### **Υλοποίηση Έρευνας**

#### **4.1. Εισαγωγή**

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται η υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά που αναλύθηκαν σχετικά με τη μεθοδολογία της έρευνας. Αναλύονται οι εκπαιδευτικές στρατηγικές που αξιοποιήθηκαν, οι τεχνολογικοί πόροι και παρουσιάζεται αναλυτικά τόσο το εκπαιδευτικό σενάριο που ακολουθήθηκε, όσο και τα αποτελέσματα της παρέμβασης, όπως αυτά καταγράφηκαν και επεξεργάστηκαν από την εκπαιδευτικό.

#### **4.2 Εκπαιδευτική προσέγγιση και στρατηγικές**

Για την πραγμάτωση του εκπαιδευτικού σεναρίου και την επιτυχή εισαγωγή των εκπαιδευόμενων στην έννοια της έρευνας, στη μεθοδολογία της και στη διαδικασία εφαρμογής της, η διδακτική προσέγγιση προσαρμόστηκε στο επίπεδο, τις ικανότητες και εμπειρίες τους. Περιορίστηκε η ορολογία της μεθοδολογίας, ενώ οι βασικές αρχές, ιδέες και έννοιες της έρευνας δόθηκαν στους εκπαιδευόμενους, κυρίως, μέσα από παραδείγματα και δραστηριότητες που διευκόλυναν την προσέγγιση τους. Ιδιαίτερα στη δημιουργία και σύνταξη του ερωτηματολογίου, μια εργασία που είναι φύσει δύσκολη, ακόμα και για ενήλικες, οι εκπαιδευόμενοι εισήχθησαν στις έννοιες των «καλών» ερωτήσεων, της σωστής δομής του ερωτηματολογίου, των κατάλληλων απαντήσεων στις κλειστού τύπου ερωτήσεις, μέσα από την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού με ειδικά σχεδιασμένο υλικό.

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικές στρατηγικές συνιστούν ένα «εργαλείο» που έχει τη δυνατότητα εμπλουτισμού του μαθησιακού περιβάλλοντος, καθιστώντας τη κατάκτηση της γνώσης καθώς και την εφαρμογή της πιο πιθανή. Ο όρος διδακτική στρατηγική αναφέρεται στην οργανωμένη και βασισμένη σε αρχές μιας παιδαγωγικής θεωρίας ή μιας θεωρίας μάθησης συνακολουθία των διδακτικο-μαθησιακών δραστηριοτήτων, που προσφέρονται για την υλοποίηση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων μιας ωριαίας διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2000). Το γεγονός ότι στηρίζονται σε θεωρίες μάθησης, οι στρατηγικές δομούνται και οργανώνουν τις μαθησιακές δραστηριότητες με τέτοιο τρόπο, ώστε να αντικατοπτρίζουν τις αρχές αυτές. Έτσι, λοιπόν, οι στρατηγικές διαφοροποιούνται και διαφοροποιούν τους ρόλους των συμμετεχόντων, την προσέγγιση, τον τρόπο παρουσίασης του διδακτικού περιεχομένου τους στόχους. Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται διάφορες κατηγοριοποιήσεις των στρατηγικών, βάσει κυρίως, των στόχων, στους οποίους αποσκοπούν. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα(2000) οι στρατηγικές διακρίνονται σε : Στρατηγικές δηλωτικής γνώσης Στρατηγικές διαδικαστικής γνώσης Στρατηγικές κοινωνικών δεξιοτήτων και στάσεων Στρατηγικές διερεύνησης κατάστασης ή προβλήματος Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας αξιοποιήθηκαν, επιπλέον, οι παρακάτω διδακτικές στρατηγικές. Συγκεκριμένα :

- ✓ *Καταιγισμός Ιδεών ( Brainstorming )* : Είναι σαφές από τη σχετική βιβλιογραφία ότι η τεχνική του καταιγισμού ιδεών (ιδεοθύελλα), αξιοποιεί τις εμπειρίες των μαθητών, την ενεργό συμμετοχή τους και αναπτύσσει την ελεύθερη έκφραση και τη συνεργασία όλων. Στην παρούσα εργασία θεωρήθηκε ιδανική για την αποτύπωση των ιδεών των εκπαιδευόμενων και την κινητοποίησή τους, καθώς καταγράφηκαν όλες οι ιδέες-προτάσεις τους σχετικά με το προτεινόμενο θέμα. Βάσει αυτής της τεχνικής, δόθηκε η δυνατότητα για περαιτέρω συζήτηση προκειμένου να διατυπώσουν τις ερωτήσεις τους για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου. Αποτέλεσε στην ουσία ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο κινήθηκαν οι σκέψεις και οι προτάσεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα.

- ✓ *Νοητική χαρτογράφηση (Mind mapping)*: πρόκειται για ένα διάγραμμα που αναπαριστά λέξεις, ιδέες, δραστηριότητες ή άλλες έννοιες που συνδέονται με την κεντρική λέξη-θέμα και τοποθετούνται γύρω από αυτό σημείο αυτό. Αναπτύχθηκε από τον Buzan Tony(1993) και στοχεύει ουσιαστικά στην οπτικοποίηση του καταγισμού ιδεών, καθώς οι «σκέψεις» οπτικοποιούνται, οργανώνονται και ταξινομούνται. Σύμφωνα με τον Russel(2008), οι νοητικοί χάρτες μπορούν να αξιοποιηθούν ποικιλοτρόπως, όπως για την οργάνωση ιδεών, για σημειώσεις, για να οργανωθούν οι πληροφορίες γύρω από ένα απλό ή σύνθετο θέμα. Επίσης, βρίσκουν εφαρμογή σε ομαδικές εργασίες, όπου επικρατεί ισότιμη συμμετοχή και ανταλλαγή απόψεων. Ο εικονογραφικός αυτός τρόπος αποτύπωσης της κύριας ιδέας επιλέχθηκε στην παρούσα εργασία, ως φυσική συνέχεια της ιδεοθύελλας, όπου οπτικοποίησε τις ιδέες τους και συνέβαλε στο να προσανατολίσει τους εκπαιδευόμενους στα κύρια σημεία της έρευνας, δημιουργώντας τα κατάλληλα οπτικά ερεθίσματα, για πνευματική δημιουργικότητα, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες συνδέσεις για τις δραστηριότητες της σύνταξης του ερωτηματολογίου. Οι νοητικοί χάρτες λειτουργούν κατά τον ίδιο τρόπο με τον ανθρώπινο νου, μη γραμμικά, οπότε αποτυπώνονται τις αυθόρμητες σκέψεις των εκπαιδευόμενων αρχικά. Σε δεύτερη φάση, ωστόσο, γίνεται μείωση των λέξεων-προτάσεων, καθώς οι ίδιοι αναγκάζονται να επεξεργαστούν τις ιδέες όλων, να τις αξιολογήσουν και να απομακρύνουν είτε τις κοινές ή όσες θεωρούν ότι ξεφεύγουν από τα πλαίσια της έρευνας τους.

#### **4.3. Κριτήρια σύνθεσης των ομάδων και τεχνική συγκρότησής τους.**

Για την αποδοτικότερη και λειτουργικότερη σύσταση και συγκρότηση των ομάδων, ακολουθήθηκε η συνδυαστική μέθοδος της επίδοσης των εκπαιδευόμενων και κοινωνιογράμματος. Συγκροτήθηκαν τέσσερις ανομοιογενείς ομάδες των 4 ατόμων. Βάσει των ατομικών χαρακτηριστικών τους επιλέχθηκαν τέσσερις με πολύ καλή επίδοση ως πυρήνες των ομάδων. Στη συνέχεια, οι ομάδες

συμπληρώθηκαν με δύο εκπαιδευόμενους μέτριας επίδοσης και έναν χαμηλής. Όλες οι ομάδες συγκροτήθηκαν με ίσους όρους, ώστε να μη δημιουργηθούν συνθήκες άνισης εμπλοκής στην επικοινωνία και τη διεκπεραίωση των εργασιών τους, αλλά και να δεχτούν όλοι τις θετικές επιδράσεις μιας τέτοιας ομάδας, ικανοποιώντας μέσα από το κοινωνιόγραμμα τουλάχιστον μία από τις προτιμήσεις τους.

Αναλυτικότερα, αφού δόθηκε στους εκπαιδευόμενους ερωτηματολόγιο για τις προτιμήσεις τους σχετικά με τους ομότιμους που θα ήθελαν να συνεργαστούν, τα δεδομένα αποτυπώθηκαν σε κοινωνιομετρικό πίνακα και κοινωνιογράφημα.

α) Κατά την πρώτη φάση, η εκπαιδευτικός με τη χρήση ερωτηματολογίου συγκέντρωσε στοιχεία για τις προτιμήσεις των εκπαιδευόμενων. Κλήθηκαν να συμπληρώσουν τα ονόματα ομότιμών τους κατά σειρά προτίμησης. Παρακάτω παρατίθεται ενδεικτικά μορφή του ερωτηματολογίου.

#### **Πίνακας 2 :** Ερωτηματολόγιο κοινωνιογράμματος

Όνοματεπώνυμο : .....
Προτιμώ να συνεργάζομαι με :
1. ....
2. ....
3. ....

β) Στον κοινωνιομετρικό πίνακα (βλ. Παράρτημα), η αντιστοιχία των γραμμάτων στους μαθητές έγινε βάσει του αλφαβητικού καταλόγου της τάξης. Τα γράμματα που αντιστοιχούν στα αγόρια αποτυπώνονται με κόκκινο χρώμα : Δ,Ζ,Η,Θ,Ι,Κ,Λ,Ξ.

Αντίστοιχα τα γράμματα που αντιστοιχούν στα κορίτσια αποτυπώνονται με μπλε χρώμα : Α, Β, Γ, Ε,Λ,Μ,Ν,Ο,Π.

Οι τέσσερις εκπαιδευόμενοι (δύο αγόρια και δύο κορίτσια) που συγκέντρωσαν τις περισσότερες ψήφους προτίμησης αποτέλεσαν τους πυρήνες των τεσσάρων

ομάδων που συστήθηκαν. Σημειωτέον ότι και οι τέσσερις μαθητές ανήκουν σε αυτούς που έχουν καλή σχολική επίδοση.

Στη συνέχεια, ικανοποιώντας για κάθε μαθητή μία προτίμηση, οι υπόλοιποι τοποθετήθηκαν στις ομάδες κυρίως βάσει των επιδόσεων τους και μάλιστα με τρόπο που εξασφάλιζε την ισοτιμία των ομάδων. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στους εκπαιδευόμενους που συγκέντρωσαν από καμία έως μία ψήφους. Το βασικό κριτήριο για την ένταξή τους σε ομάδα καθορίστηκε από τα μέλη της που είχαν επιλέξει οι ίδιοι.

#### **4.4. Τεχνολογικοί πόροι και εργαλεία**

Για τις ανάγκες διεξαγωγής της παρούσας έρευνας κρίθηκαν ως απαραίτητα και αξιοποιήθηκαν : Ηλεκτρονικοί υπολογιστές με σύνδεση στο διαδίκτυο Βιντεοπροβολέας Λογισμικό Παρουσιάσεων (Powerpoint) Google Docs – Λογισμικό υπολογιστικών φύλλων και επεξεργασίας κειμένου (Excel / Word ) Όσον αφορά στο σύστημα διαμοιρασμού εγγράφων Google Docs, παρέχει τη δυνατότητα για τη συνεργατική δημιουργία του ερωτηματολογίου από μέρους των μαθητών, αλλά και τη δημιουργία γραφημάτων για τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξάγουν. Το λογισμικό παρουσιάσεων χρησιμοποιείται από την εκπαιδευτικό, όπου δημιουργεί παρουσιάσεις-εισηγήσεις για την εισαγωγή των μαθητών στην έννοια της κοινωνικής έρευνας, αλλά και στη χρήση του λογισμικού υπολογιστικών φύλλων (excel) μέσα από παροχή ενδεδειγμένων ενεργειών και διευκρινίσεων. Δε χρησιμοποιείται σύστημα ασύγχρονης επικοινωνίας από τους συμμετέχοντες, καθώς η υλοποίηση λαμβάνει χώρα στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου.

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, η αξιοποίηση της πλατφόρμας Google Docs κρίθηκε κατάλληλη και απαραίτητη για την υποστήριξη του σεναρίου. Η λειτουργία τους συνάδει με τη θεωρία του εποικοδομισμού, που τονίζει τη σημασία της συνεργασίας στη μαθησιακή διαδικασία και τη συμμετοχή των μαθητών στην κατασκευή της γνώσης. Μέσα από ένα πλέγμα αλληλεπιδράσεων, η γνώση διανέμεται και διαμεσολαβείται από τους μαθητές και τα εργαλεία που χρησιμοποιούν για την αλληλεπίδραση. (Kaplan, 2002)

Η επιλογή τους, λοιπόν, ως διαμεσολαβητικό και υποστηρικτικό εργαλείο στην υλοποίηση των προγραμματισμένων δράσεων βασίστηκε, κυρίως, στους παρακάτω λόγους :

- ✓ Είναι δωρεάν και δεν απαιτεί εγκατάσταση ειδικού λογισμικού
- ✓ Παρέχει φιλική πρόσβαση
- ✓ Είναι εύχρηστο
- ✓ Παρέχει διαφάνεια στη μαθησιακή διαδικασία
- ✓ Υποστηρίζει αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων
- ✓ Επιτρέπει τη σύγχρονη συγγραφή κειμένων από πολλούς χρήστες που μοιράζονται τα ίδια δικαιώματα.
- ✓ Διαμοιράζει αρχεία μόνο εάν ο δημιουργός το επιθυμεί και προσκαλεί σε από κοινού επεξεργασία αρχείων συγκεκριμένων ή μη χρηστών.
- ✓ Οι κυριότερες δραστηριότητες του σεναρίου υποστηρίχθηκαν από τη χρήση των Εγγράφων σε συνδυασμό με τον βιντεοπροβολέα, όπως :
- ✓ η εισαγωγή των μαθητών στην έννοια της ερευνητικής διαδικασίας μέσα από παρουσίαση της εκπαιδευτικού
- ✓ η από κοινού δημιουργία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου,
- ✓ η σύνταξη του ερωτηματολογίου ,
- ✓ η επεξεργασία των αποτελεσμάτων της έρευνας που διεξήγαγαν οι μαθητές

Γενικότερα, η ομαδική και η από κοινού εργασία απαιτούσε συντονισμό, επικοινωνία και συνεργασία, αλλά συνέβαλε ως τεχνική στην ανάπτυξη θετικών κυρίως αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ομότιμων. Υπήρξε ιδιαίτερη ενεργοποίηση, ακόμα και εκκαπιδευόμενων που χαρακτηριστικά απέχουν από διάφορες δράσεις της κοινωνικής ομάδας της τάξης.

Ένα περιβάλλον που καλλιεργεί την ατομική ευθύνη απέναντι στην ομάδα και την αυτοεκτίμηση, ευνοεί την κοινωνικοποίηση και την αλληλοϋποστήριξη, μπορεί να έχει ευεργετικές επιδράσεις στη μαθησιακή διαδικασία.

#### 4.5. Παρουσίαση εκπαιδευτικού σεναρίου σε μορφή ρέοντος κειμένου

Παρακάτω παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό σενάριο που δημιουργήθηκε για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση σε μορφή ρέοντος κειμένου :

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ	
Διεξαγωγή έρευνας ερωτηματολογίου από τους μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Στ' τάξης) στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης	
ΤΙΤΛΟΣ	«Ενεργός εμπλοκή σε κοινωνική έρευνα – Σύνδεση σχολείου και κοινωνίας» «Ερευνώντας τις προτιμήσεις μας»
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ	<p>Το πλαίσιο και οι διαδικασίες σε ένα σχολείο καταδεικνύουν ότι το σχολείο αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας και τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα σε αυτό συνιστούν προσομοιώσεις της πραγματικής ζωής. Κατά την ενηλικίωσή τους, οι μαθητές θα κληθούν να ενταχθούν στην ευρύτερη κοινωνία και να αναλάβουν πολυδιάστατους ρόλους σε αυτή ως ενεργοί πολίτες και το σχολείο οφείλει να τους προετοιμάσει για αυτό.</p> <p>Ωστόσο τα σχολικά εγχειρίδια, το αυστηρό και άκαμπτο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων δεν παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες και δυνατότητες για ισότιμη εμπλοκή και ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες που ξεφεύγουν από την παραδοσιακή διδασκαλία και άπτονται των ενδιαφερόντων τους. Κυρίως, επιχειρείται η επίτευξη γνωστικών στόχων, αποκλείοντας συχνά τους</p>

συναισθηματικούς. Ιδιαίτερα σε μαθητές που ήδη έχουν βιώσει τη σχολική «αποτυχία» μέσα από τη ματαιώση που εισπράττουν, λόγω της μη ανταπόκρισής τους στις καθημερινές απαιτήσεις, δε δίνονται περαιτέρω δυνατότητες να αυξήσουν την επίδοση, το ενδιαφέρον τους και τη θετική τους στάση για το σχολείο μέσα από εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και αξιολόγησης.

Το φαινόμενο αυτό είναι, ιδιαίτερα εμφανές σε παιδιά μειονοτήτων ή από υποβαθμισμένες κοινωνικά και πολιτιστικά ομάδες πληθυσμού, που σπάνια «αξιοποιείται» κάθε γνώση και εμπειρία που κατέχουν, ενώ ταυτόχρονα το λεξιλόγιο των βιβλίων, οι εργασίες που απαιτούνται απλά επιβεβαιώνουν την αδυναμία τους και τη ματαιώσή τους. Την ανατροπή της κατάστασης αυτής επιδιώκει να επιτύχει η παρούσα διδακτική παρέμβαση μέσω της διαδικασίας της έρευνας. Θεωρείται, λοιπόν, ότι η έρευνα που θα διεξάγουν οι μαθητές βασισμένη στην βιωματική-

διερευνητική μάθηση θα τους δεσμεύσει στη μαθησιακή διαδικασία με τρόπο τέτοιο που θα συμβάλει στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης, σε επίπεδο καλλιέργειας ανώτερων δεξιοτήτων σκέψης και εμπλουτισμού του λεξιλογίου στο γραπτό, κυρίως, λόγο, αυξάνοντας και την αυτοεκτίμησή τους ως προς την επίδοσή τους.

#### ΣΚΟΠΟΙ –ΣΤΟΧΟΙ

Γνώσεις

Οι εκπαιδευόμενοι επιδιώκεται :

- να προσεγγίσουν εννοιολογικά και διαδικαστικά την κοινωνική έρευνα



- να μάθουν βιωματικά τα στάδια διεξαγωγής μιας ερευνητικής διαδικασίας
- να αναζητούν πληροφορίες βάσει των ερευνητικών τους ερωτημάτων
- να συντάσσουν ερωτήσεις βάσει απαιτούμενων κριτηρίων ενός ερωτηματολογίου
- να επεξεργάζονται τα δεδομένα σε υπολογιστικό φύλλο
- να δημιουργούν γραφήματα των αποτελεσμάτων
- να συντάσσουν ερευνητικές εκθέσεις
- να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους μέσα από τυχαία εκμάθηση που εδράζει σε ερευνητικές και επικοινωνιακές δραστηριότητες
- να κάνουν λειτουργική χρήση λέξεων μέσα από το Θεματικό Κατάλογο της ερευνητικής διαδικασίας

Δεξιότητες :

Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να είναι σε θέση :

- να κάνουν συνειδητή επιλογή των φραστικών επιλογών που επιβάλλει η κάθε περίπτωση επικοινωνίας και το επίπεδο λόγου.
- να εντοπίζουν και αποφεύγουν συνήθη φραστικά σφάλματα.
- να κρίνουν οι ίδιοι αν χρειάζεται να ξαναγράψουν για να βελτιώσουν ένα δύσκολα αναγνώσιμο ή ελλιπές κείμενο.
- να προβληματίζονται για τη διατύπωση και να επιλέγουν ανάμεσα σε διάφορες φραστικές δυνατότητες, με κριτήριο τον εκάστοτε στόχο

του λόγου του.

- να διαπιστώνουν έμπρακτα τις δυνατότητες αφαίρεσης, προσθήκης και αλλαγής σειράς στοιχείων της πρότασης, καθώς και τις δυνατότητες μετασχηματισμού της για τις ανάγκες της επικοινωνίας.
- Να εργαστούν ομαδικά, να δημιουργήσουν εργασίες χρησιμοποιώντας τη σύγχρονη τεχνολογία.
- Να διαπιστώνουν ότι το κατάλληλο λεξιλόγιο διευκολύνει την κατανόηση και αποτελεσματική επικοινωνία
- Να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό του κατά τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων και κατά την προετοιμασία και τη διεξαγωγή των σχολικών εργασιών.
- Να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας για την πραγματοποίηση κοινών δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων στο χώρο του σχολείου.
- Να επιθυμούν την ενεργό συμμετοχή τους στην αντιμετώπιση θεμάτων, ζητημάτων και προβλημάτων.
- Να έλθουν σε επαφή με τις νέες τεχνολογίες επικοινωνίας (διαδίκτυο, καλωδιακή τηλεόραση) και να προβληματιστούν για τις συνέπειές τους στη ζωή τους.
- Να καταστούν ικανοί να συλλέγουν, να καταγράφουν και να αναλύουν δεδομένα.

Στάσεις :

Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει :

- να αναπτύξουν ερευνητική διάθεση, να

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

καλλιεργήσουν το ενδιαφέρον για ό, τι συμβαίνει γύρω τους και να συμμετέχουν σε ομαδικές και συλλογικές εργασίες και δράσεις για την επίτευξη κοινών σκοπών.

- να ενθαρρύνονται να επινοούν πρωτότυπες ιδέες για την επίλυση προβλημάτων και να καταστούν ικανοί να τις υλοποιούν.
- Να συσχετίζουν τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους με τα θέματα που μελετώνται.
- Να καλλιεργήσουν πνεύμα κριτικής σκέψης, συνεργασίας και υπευθυνότητας.
- να εκτιμήσουν την αξία τόσο της ατομικής όσο της συλλογικής προσπάθειας στην επίτευξη κοινών στόχων και

Γνωστικά (προϋπάρχουσες γνώσεις)

Οι εκπαιδευόμενοι :

- ✓ διαθέτουν στοιχειώδεις γνώσεις χειρισμού Η/Υ
- ✓ διαθέτουν στοιχειώδεις γνώσεις δομής, σύνταξης και περιεχομένου κάποιων ειδών γραπτού λόγου
- ✓ έχουν διεξάγει μια μορφή έρευνας, στα πλαίσια αναζήτησης πληροφοριών, επεξεργασίας τους και παρουσίαση ομαδικών εργασιών
- ✓ έχουν εμπλακεί σε συζητήσεις με ομότιμους, όπου απαιτείτο επιχειρηματολογία

Όσον αφορά στο βαθμό επίδοσης της πληθυσμιακής ομάδας των μαθητών, από τους δεκαέξι, οι τέσσερις είναι μαθητές με καλή επίδοση, οι οκτώ μαθητές

ανταποκρίνονται μέτρια στις απαιτήσεις της τάξης και τέσσερις έχουν σημαντικές δυσκολίες σε γνωστικό επίπεδο.

Όσον αφορά στη χρήση Η/Υ, αρκετοί από τους μαθητές διαθέτουν υπολογιστή στο σπίτι τους, ωστόσο δεν έχουν εξοικειωθεί με τη χρήση του σε σχολικές εργασίες ατομικές είτε ομαδικές, που απαιτούν δεξιότητες κειμενογράφου, χρήσης φύλλων επεξεργασίας δεδομένων.

Ψυχοκοινωνικά :

- ✓ Σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευόμενων έχει βιώσει συναισθήματα ματαιώσης και αποτυχίας απέναντι σε διαδικασίες του σχολείου
- ✓ Η πλειονότητά των εκπαιδευόμενων έχει επιδείξει ενδιαφέρον απέναντι στην έρευνα ερωτηματολογίου, μετά από συμμετοχή στο παρελθόν
- ✓ Κάποιοι έχουν δείξει προτίμηση ατομικής εργασίας έναντι της ομαδικής
- ✓ Κάποιοι έχουν δυσκολίες ένταξης στη σχολική ομάδα και αδυναμία συνεργασίας.
- ✓ Ορισμένοι εξ αυτών έχουν ελάχιστη επαφή με την τεχνολογία για οικογενειακούς και οικονομικούς λόγους.

Δημογραφικά :

Το σενάριο απευθύνεται σε

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ εκπαιδευόμενους και των δύο φύλων, εννέα κορίτσια και επτά αγόρια.</li> <li>✓ εκπαιδευόμενους που ο μέσος όρος ηλικίας τους είναι 11-12 έτη.</li> <li>✓ 16 συνολικά εκπαιδευόμενους της ΣΤ΄τάξης</li> <li>✓ Παλιννοιστούντες, Ελληνοπόντιοι μαθητές</li> </ul> <p>Η πλειονότητα των μαθητών ανήκει σε οικογένειες με χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο. Σημαντικό, επίσης, είναι το γεγονός ότι πρόκειται στο σύνολο τους για εκπαιδευόμενους, στο οικογενειακό περιβάλλον των οποίων χρησιμοποιούνται δύο με τρεις γλώσσες, η ελληνική, η ποντιακή και η ρωσική γλώσσα.</p>
<p style="text-align: center;">ΑΝΑΓΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ</p>	<p>Οι εκπαιδευόμενοι έχουν ανάγκη να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και σε πλαίσια αλληλεπίδρασης με ομότιμους. Διανύουν την τελευταία χρονιά φοίτησης τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και εκδηλώνεται ανάγκη από μέρος τους συσπείρωσης και ομαδικής εργασίας σε διάφορα επίπεδα, ενώ προκύπτουν πολλά θέματα καθημερινά που τους απασχολούν και ζητούν την άμεση ή έμμεση ενασχόλησή τους με αυτά.</p>
<p style="text-align: center;">ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ</p>	<p>Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο αξιοποιεί στοιχεία της φιλοσοφίας της διερευνητικής μάθησης και της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου project, χωρίς απαραίτητα να γίνεται απόλυτη ταύτιση με στάδια της καθεμίας προσέγγισης. Λόγω του ιδιαίτερου δείγματος μαθητών, καθώς και των σταδίων που</p>

	<p>συνιστούν τη διεξαγωγή έρευνας ερωτηματολογίου, η προσέγγιση οργανώνεται με τρόπο που να ανταποκρίνεται τόσο στους στόχους, όσο και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων. Η κύρια δομή του σεναρίου και η οργάνωση των δραστηριοτήτων βασίζονται, επιπλέον, σε «καλές» πρακτικές που προτείνονται από ειδικό οδηγό διεξαγωγής έρευνας με παιδιά από το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο της Αγγλίας με επιστημονική υπεύθυνη τη Mary Kellet. Με ανάλογες τροποποιήσεις και προσαρμογές, αποσκοπεί στο να καταστήσει στους μαθητές την ερευνητική διαδικασία και τις έννοιες που εδράζουν σε αυτή, ευπρόσληπτες, αλλά και να πραγματοποιήσει τις αρχικές προθέσεις και σκοπούς του σεναρίου.</p>
<p>Συμβατότητα με ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ</p>	<p>Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έγινε γιατί, μέσω της διαδικασίας διεξαγωγής μιας έρευνας, συνδέεται άμεσα η σχολική γνώση με την καθημερινότητα των παιδιών και την πραγματική ζωή. Επίσης, εμπεριέχει στοιχεία των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, συμβάλλοντας στη βαθύτερη κατανόηση εννοιών και γνώσεων που σχετίζονται με τα μαθήματά τους, προωθώντας την έμπρακτη εφαρμογή τους και τη σύνδεσή τους με θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους. Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα : Γλώσσα, Μαθηματικά, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή.</p>
<p>ΦΑΣΕΙΣ</p>	<p>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ</p>
<p>Φάση 1 : Προσέλκυση Ενδιαφέροντος – Ανάδειξη περιέργειας</p>	<p>Η εκπαιδευτικός, με αφορμή τον επικείμενο εξοπλισμό του σχολείου με Η/Υ από το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων ξεκινά συζήτηση με τους</p>

εκπαιδευόμενους σχετικά με τη χρήση του Η/Υ από τους ίδιους στην καθημερινότητά τους.

Ανάδειξη ιδεών μαθητών

Με τη χρήση των στρατηγικών του Καταιγισμού Ιδεών (Brainstorming) και της Νοητικής Χαρτογράφησης (Mind mapping), καταγράφονται στον πίνακα οι ιδέες των εκπαιδευόμενων σχετικά με την καθημερινή χρήση του Η/Υ από τους ίδιους.

### **Συζήτηση με εκπαιδευόμενους**

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός με βάση τον νοητικό χάρτη, κινητοποιεί τους μαθητές να αναλογιστούν τι θα συνέβαινε αν έθεταν το ίδιο ερώτημα στους μαθητές της ΣΤ1 και της Ε. Μέσα από τη συζήτηση αυτή, καταδεικνύεται η άγνοια τους για τις απαντήσεις των άλλων εκπαιδευόμενων του σχολείου σχετικά με το ερώτημα αυτό και δημιουργείται η ανάγκη και το ενδιαφέρον τους για τη διερεύνησή του.

Φύλλο διαγνωστικής αξιολόγησης λεξιλογίου

Στη φάση αυτή η εκπαιδευτικός κρίνει απαραίτητο και δίνει στους εκπαιδευόμενους το φύλλο διαγνωστικής αξιολόγησης, όπου περιέχονται οι λέξεις και φράσεις στόχοι της έρευνας σχετικά με την απόκτηση λεξιλογίου. Καλούνται να συμπληρώσουν προτάσεις και να φτιάξουν άλλες δικές τους με τις λέξεις αυτές. Η εκπαιδευτικός παρέχει μόνο οδηγίες συμπλήρωσής του.

Η εκπαιδευτικός παροτρύνει τους εκπαιδευόμενους να

Φάση 2: Εννοιολογική  
προσέγγιση Έρευνας –  
( Κοινωνικής )

ερευνήσουν το πρόβλημα ως «μικροί ερευνητές», υπογραμμίζοντας το γεγονός ότι κυρίως από τις ανάγκες μας ή τα ενδιαφέροντά μας προκύπτουν προβλήματα ή θέματα που χρήζουν της προσοχής μας και της μέριμνάς μας.

**Ερώτηση – Στόχος έρευνας**

Ζητάει στη συνέχεια από τους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν τις ιδέες τους σχετικά με το τι σημαίνει να ερευνήσουν ένα πρόβλημα, στοχεύοντας στην ανάδειξη την αναγκαιότητα της έρευνας, το γιατί θα πρέπει κάνουν έρευνα, στην ουσία να θέσουν το στόχο μιας έρευνας.

Η εκπαιδευτικός, συνδέοντας την προηγούμενη φάση με την τρέχουσα, υπογραμμίζει το γεγονός ότι η έρευνα είναι ένας από τους τρόπους που αποκτούμε γνώση και κατανοούμε τον κόσμο μας.

**Ψηφιακό Quiz**

Τίθεται στους εκπαιδευόμενους ένα ψηφιακό quiz μέσα από το οποίο ορίζεται η έννοια της έρευνας μέσα από αληθείς και ψευδείς προτάσεις. Συγκεκριμένα οι μαθητές πρέπει να αναγνωρίσουν μέσα από την έμμεση καθοδήγηση της εκπαιδευτικού (τρόπος κατασκευής quiz, διαδοχικές ερωτήσεις βαθμιαίας αποσαφήνισης-προσδιορισμού της έννοιας) ποιες διαδικασίες είναι εκείνες που συνιστούν μια έρευνα.

**Συζήτηση - Ανατροφοδότηση από εκπαιδευτικό**

Συμπερασματικά, συζητούν και εξοικειώνονται με την έννοια της έρευνας και επικεντρώνονται στο είδος που θα διεξάγουν τα ίδια, δηλαδή στην κοινωνική έρευνα,



καθώς στη συνέχεια τους ζητείται να αναφέρουν παραδείγματα ερευνητικών θεμάτων που έχουν διαβάσει, συμμετάσχει ή ακούσει από την καθημερινή τους ζωή. ( σύνδεση σχολικής γνώσης με βιώματα μαθητών).

Κατόπιν, η εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας τα παραδείγματά τους και εμπλουτίζοντας τα με άλλα, αποσαφηνίζει ότι ο όρος κοινωνική έρευνα αφορά στην οργανωμένη προσπάθεια που κάνουν οι άνθρωποι για να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά τους ( τι κάνουν, πόσο συχνά, για ποιο λόγο) μέσα στον κόσμο που ζουν και δρουν.

#### **Καθορισμός ομάδων**

Η εκπαιδευτικός καθορίζει τις ομάδες βάσει κοινωνιογράμματος, ώστε να συσταθούν τετραμελείς ομάδες ισότιμες ( αποτελούμενες από έναν μαθητή με καλή επίδοση, δύο με μέτρια επίδοση και έναν με δυσκολίες) και ανομοιογενείς ως προς το φύλο. Η επιλογή γίνεται μέσα από τη σύσταση του κοινωνιογράμματος ώστε να εξασφαλιστεί η ικανοποίηση μίας τουλάχιστον προτίμησης συνεργασίας για κάθε εκπαιδευόμενο και η ενεργός συμμετοχή όλων.

Φάση 3 :  
Σχεδιάζοντας την  
έρευνά μας

Στόχος της τρέχουσας φάσης είναι να καθοριστεί το σχέδιο εργασίας-έρευνας από τους ίδιους, αφού κατανοήσουν έννοιες που αφορούν στα «πρέπει» της διαδικασίας.

#### **Ερωτήσεις**

Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός θέτει τα εξής

ερωτήματα στις ομάδες, ώστε μέσα από την ολομέλεια της καθεμιάς να προταθούν οι παρακάτω στόχοι και τρόποι :

1)Τι θέλω να μάθω;

(είδος πληροφοριών- περιεχόμενο)

2)Ποιον θα ρωτήσω;

(επιλογή δείγματος-δημογραφικά στοιχεία

3) Πώς θα το μάθω;

(εργαλεία έρευνας-ερωτηματολόγιο)

### **Ορισμός σχεδίου εργασίας**

Ουσιαστικά οι εκπαιδευόμενοι για να πραγματώσουν το στόχο τους, πρέπει να επικεντρωθούν στο τρίπτυχο, τι, ποιον, πώς, που αφορά στο βασικό στάδιο της διεξαγωγής της έρευνας (συλλογή δεδομένων) και τα εργαλεία της (και για την περίπτωση αυτή το ερωτηματολόγιο).

Γίνεται καταγραφή όλων των προτάσεων-ιδεών των ομάδων στον πίνακα και στη συνέχεια μέσα από τη συγκριτική αξιολόγηση τους, καταρτίζεται ένα ενιαίο κοινό σχέδιο έρευνας για κάθε ομάδα.

### **Φάση 4 : Υλοποίηση**

Η εκπαιδευτικός στη φάση αυτή στοχεύει στο να κατανοήσουν οι μαθητές πώς συντάσσεται ένα ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, τι είδους ερωτήσεις τίθενται ( κλειστού τύπου-likert), καθώς οι μαθητές δε δύνανται να διεξάγουν έρευνα με ποιοτική αποτίμηση αποτελεσμάτων, (ερωτηματολόγιο που αφορά σε ανοικτού τύπου ερωτήσεις ). Πώς πρέπει να είναι διατυπωμένες ως προς τη σύνταξη και το λεξιλόγιο, ώστε να είναι νοηματικά σαφείς και ολοκληρωμένες και να μην προσβάλλουν ή θίγουν τους ερωτώμενους

( δεοντολογία της έρευνας ).

### **Φύλλο εργασίας**

Για την επίτευξη του στόχου αυτού η εκπαιδευτικός, δίνει φύλλο εργασίας σε κάθε εκπαιδευόμενο, όπου περιέχονται ερωτήσεις κατάλληλα και ακατάλληλα διατυπωμένες για ένα ερωτηματολόγιο. Οι ίδιοι θα πρέπει να κρίνουν και να χαρακτηρίσουν την καθεμία ως κατάλληλη ή ακατάλληλη, επιχειρηματολογώντας όμως για την αρνητική κρίση τους.

### **Ανατροφοδότηση – Εξήγηση από εκπαιδευτικό**

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αυτής, η εκπαιδευτικός δίνει ανατροφοδότηση και καταδεικνύει μέσα από τη σωστή επιλογή των ερωτήσεων, τα «πρέπει» που καθιστούν ένα ερωτηματολόγιο αξιόπιστο, προκειμένου να είναι στη συνέχεια έγκυρο και σύμφωνο με τους δεοντολογικούς κανόνες.

Μέσω των ερωτήσεων που θα επιλέξουν θα πρέπει να διαφαίνεται η εντιμότητα, ο σεβασμός τους ως προς τους αποδέκτες τους και η εμπιστευτικότητα ( διατήρηση ανωνυμία ερωτώμενων) τους.

Στο τέλος, γίνεται διεξοδική αναφορά και στο είδος των απαντήσεων που πρέπει να επιλέγονται σε ένα ερωτηματολόγιο τύπου Likert. Όσον αφορά στον αριθμό των απαντήσεων που δίνονται ως επιλογή και στη διαβάθμιση των απαντήσεων, οι οποίες εξαρτώνται από την ερώτηση.

### **Δημιουργία Ερωτηματολογίου**

Ως φυσική συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας, οι εκπαιδευόμενοι είναι έτοιμοι να δημιουργήσουν τις δικές τους ερωτήσεις για την έρευνά τους. Ξεκινάει η διαδικασία δημιουργίας του ερωτηματολογίου.

Η εκπαιδευτικός καλεί τους εκπαιδευόμενους να συντάξει ο καθένας από μια ερώτηση, προκειμένου να τεθεί υπό έλεγχο για την έγκρισή της ή την άμεση αναδιαμόρφωσή της.

Στην πρώτη φάση της σύνταξης ερώτησης, οι εκπαιδευόμενοι δέχονται την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικού.

( βάσει ρουμπρίκας ).

Στη συνέχεια επαναδιατυπώνουν την ερώτησή τους με βάση τις διορθώσεις που τους έγιναν.

Για τη συνέχεια, επιλέγεται η ετεροαξιολόγηση από τα μέλη της ομάδας, καθώς θα χρησιμοποιηθεί η ίδια ρουμπρίκα, που χρησιμοποιήθηκε για την επαναδιατύπωση της ερώτησης.

Όλες οι ερωτήσεις των ομάδων καταγράφονται στον πίνακα. Συγκρίνονται και αξιολογούνται και επιλέγονται 14 για το τελικό ερωτηματολόγιο, βάσει της συνάφειας και της αξιολόγησής τους μέσα από τη ρουμπρίκα.

Μετά την επιλογή των 14 τελικών ερωτήσεων, η κάθε ομάδα καταγράφει τις προτεινόμενες απαντήσεις για κάθε ερώτηση. Η εκπαιδευτικός υπογραμμίζει τη

σπουδαιότητα του πλήθους και της διαβάθμισης των ερωτήσεων, ώστε να συναποφασίσουν για τις τελικές απαντήσεις σε κάθε ερώτηση.

Στο τέλος, όλες οι ομάδες μαζί προτείνουν και συντάσσουν το 1<sup>ο</sup> μέρος του ερωτηματολογίου, που αφορά στα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων υπό την καθοδήγηση και παρέμβαση της εκπαιδευτικού, τα οποία θα καταγραφούν στο word αρχείο.

### 3<sup>η</sup> Δραστηριότητα

Η εκπαιδευτικός ανοίγει διαμοιραζόμενο έγγραφο word στα google documents και καλεί την κάθε ομάδα να πληκτρολογήσει τις ερωτήσεις της, προκειμένου να δημιουργηθεί το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

### **Καταμερισμός ρόλων – Υλοποίηση έρευνας**

Μετά την προετοιμασία του εργαλείου – ερωτηματολογίου για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας είναι έτοιμοι για τη διεξαγωγή. Οι εκπαιδευόμενοι διοργανώνουν το στάδιο της συλλογής δεδομένων, καταμερίζοντας τις εργασίες της κάθε ομάδας, ως προς τους ρόλους που θα έχει η καθεμία, με την υποστήριξη της εκπαιδευτικού.

Καθορίζεται ο τόπος και ο χρόνος της διαδικασίας της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, (αίθουσα εκδηλώσεων, θρανία τοποθετημένα σε σειρά, κάθε ερωτώμενος ανά θρανίο, κάλπη όπου τοποθετεί ο κάθε μαθητής το ερωτηματολόγιο σε φάκελο).

Τα ερωτηματολόγια μοιράζονται στα δυο τμήματα και μέσα από τις οδηγίες των εκπροσώπων των

	<p>εκπαιδευόμενων, ξεκινάει η συμπλήρωσή τους.</p> <p>Στο τέλος της διαδικασίας, οι εκπρόσωποι των ομάδων (διαφορετικοί από την 1<sup>η</sup> φορά), ευχαριστούν τους ομότιμούς τους για τη εθελοντική συμμετοχή τους στην έρευνα.</p>
<p><b>Φάση 5 : Επεξεργασία Δεδομένων</b></p>	<p>Μετά το πέρας της διαδικασίας αυτής, τα ερωτηματολόγια συγκεντρώνονται για την επεξεργασία των δεδομένων.</p> <p><b>Επεξεργασία δεδομένων</b></p> <p>Η εκπαιδευτικός στη φάση αυτή, επεξηγεί στους εκπαιδευτικούς τον τρόπο που θα επεξεργαστούν τα δεδομένα τους, καθορίζοντας τον αριθμό των ερωτηματολογίων ανά ομάδα.</p> <p>Η καθεμία ομάδα θα επεξεργαστεί με το excel τα δεδομένα 9 ερωτηματολογίων. Θα είναι υπεύθυνη για να τα καταγράψει σε φύλλο εργασίας του EXCEL, το οποίο έχει ανοίξει ο εκπαιδευτικός σε google documents.</p> <p><b>Γραφήματα</b></p> <p>Εφόσον κάθε ομάδα περάσει τα δεδομένα των ερωτηματολογίων στο διαμοιραζόμενο έγγραφο, η εκπαιδευτικός επεξηγεί και καταδεικνύει τον τρόπο που γίνονται τα γραφήματα. Δίνονται σε κάθε ομάδα γραπτές οδηγίες, ενώ ταυτόχρονα η εκπαιδευτικός δείχνει βήμα – βήμα παραδειγματική δημιουργία</p>

γραφήματος για μια ερώτηση.

Στη συνέχεια, καθεμία ομάδα αναλαμβάνει το δικό της γράφημα για καθεμία από τις ερωτήσεις που έχει αναλάβει.

### **Σύνταξη ερευνητικής έκθεσης**

Η κάθε ομάδα οφείλει να συνθέσει μια αξιολογική έκθεση της έρευνας που διεξήγε, προκειμένου να αποδώσει γραπτά τη συνολική διαδικασία της έρευνας, αλλά και τα συμπεράσματα στα οποία οδηγήθηκε μέσα από αυτή. Η έκθεση αυτή είναι και το τελικό προϊόν της έρευνας τους, αφού αποτελεί την απάντηση στο αρχικό τους ερώτημα, της άγνοιας τους για τις απαντήσεις συμμαθητών τους σχετικά με τη χρήση των Η/Υ στην καθημερινότητά τους.

Η αξιολόγηση της κάθε έκθεσης θα γίνει βάσει ρουμπρίκας ειδικά διαμορφωμένης βάσει των υποθέσεων της έρευνας.

### **Φάση 6 : Αναστοχασμός**

Στην τελική αυτή φάση, η εκπαιδευτικός καλεί τους εκπαιδευόμενους να αναστοχαστούν σχετικά με τη διαδικασία της έρευνας στην οποία μνήθηκαν μέσα από τη βιωματική και ενεργό δράση τους.

### **Συζήτηση - Αξιολόγηση**

Ακολουθεί διεξοδική συζήτηση, όπου επανεξετάζονται πρακτικές σχετικά με τον τρόπο που εργάστηκαν, τη μεθοδολογία της έρευνας που ακολούθησαν, τα εργαλεία, τη συνεργασία τους, τις δυσκολίες τους.

Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τους εκπαιδευόμενους για την αξιόλογη προσπάθεια που κάνουν και την πρώτη διεξαγωγή έρευνας, καλώντας τους να

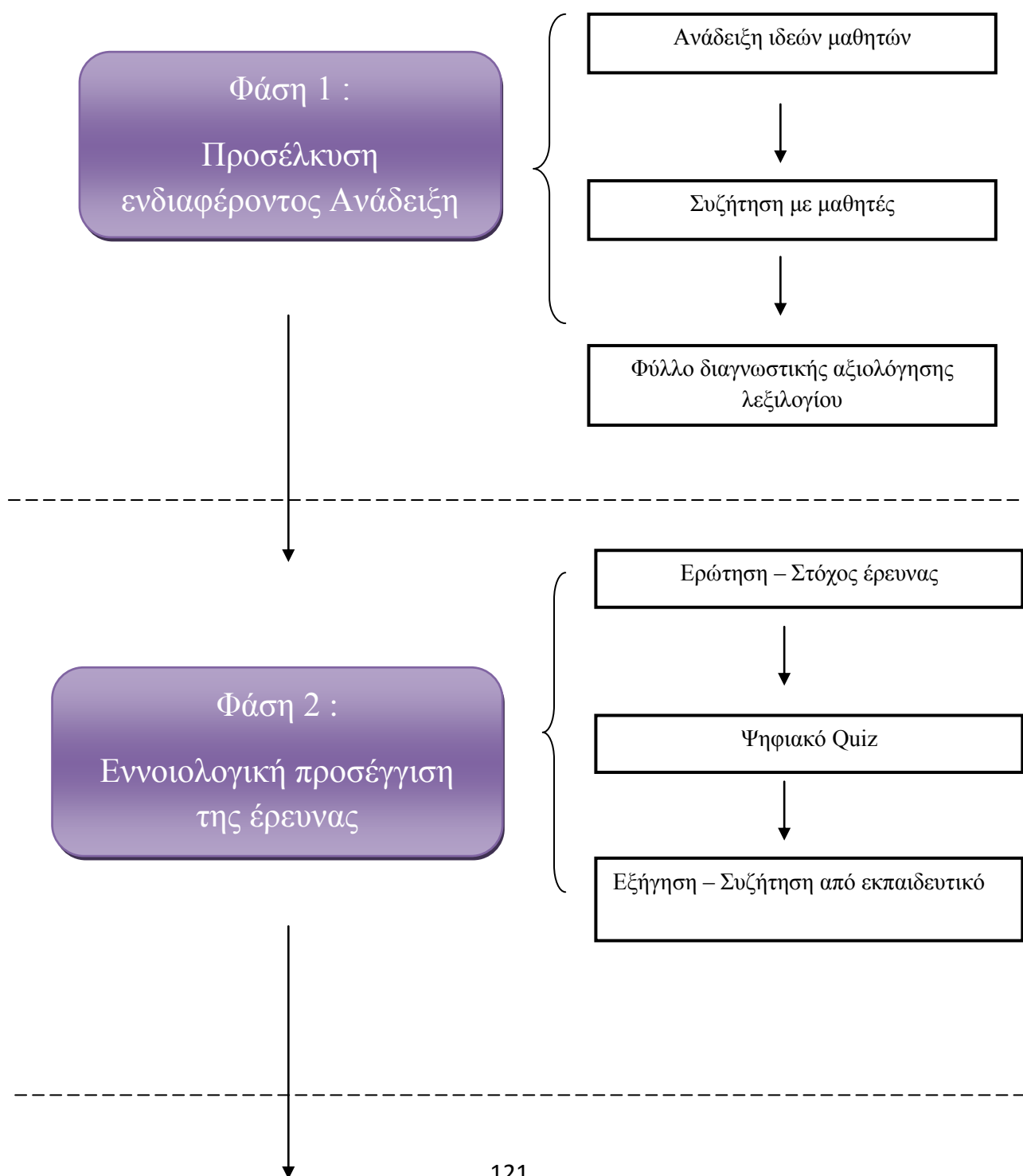
	<p>αναλάβουν δράση ανάλογη και στο μέλλον με δικά τους προτεινόμενα σχέδια και θέματα.</p>
<p>ΡΟΛΟΙ</p>	<p>Η εκπαιδευτικός :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ προετοιμάζει το υλικό που είναι απαραίτητο για την παρουσίαση της έννοιας της έρευνας, του ερωτηματολογίου, το φύλλο εργασίας, τη ρουμπρίκα αξιολόγησης, καθώς και τις οδηγίες για τη χρήση της τεχνολογίας.</li> <li>▪ δημιουργεί τη σύνθεση των ομάδων βάσει κοινωνιογράμματος της τάξης</li> <li>▪ παρακολουθεί τις δράσεις των εκπαιδευόμενων και τους υποστηρίζει όποτε κρίνεται απαραίτητο.</li> <li>▪ Προβαίνει σε εξηγήσεις και αποσαφηνίσεις αποριών των εκπαιδευόμενων</li> <li>▪ Ανατροφοδοτεί τους εκπαιδευόμενους</li> <li>▪ Ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την ενεργοποίηση όλων</li> <li>▪ Αναλαμβάνει ισότιμο ρόλο σε συζητήσεις, ακούγοντας τις πεποιθήσεις, τις απόψεις, τα συναισθήματα και τις δυσκολίες των εκπαιδευόμενων</li> <li>▪ Συμμερίζεται τις δυσκολίες τους</li> <li>▪ Επαινεί και αξιολογεί</li> <li>▪ Παρακινεί σε αναστοχασμό δράσεων και πρακτικών</li> </ul> <p>Οι εκπαιδευόμενοι :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Εισάγονται στην προβληματική και στους στόχους της δράσης</li> <li>▪ Εκφράζουν και διατυπώνουν ελεύθερα ιδέες</li> </ul>

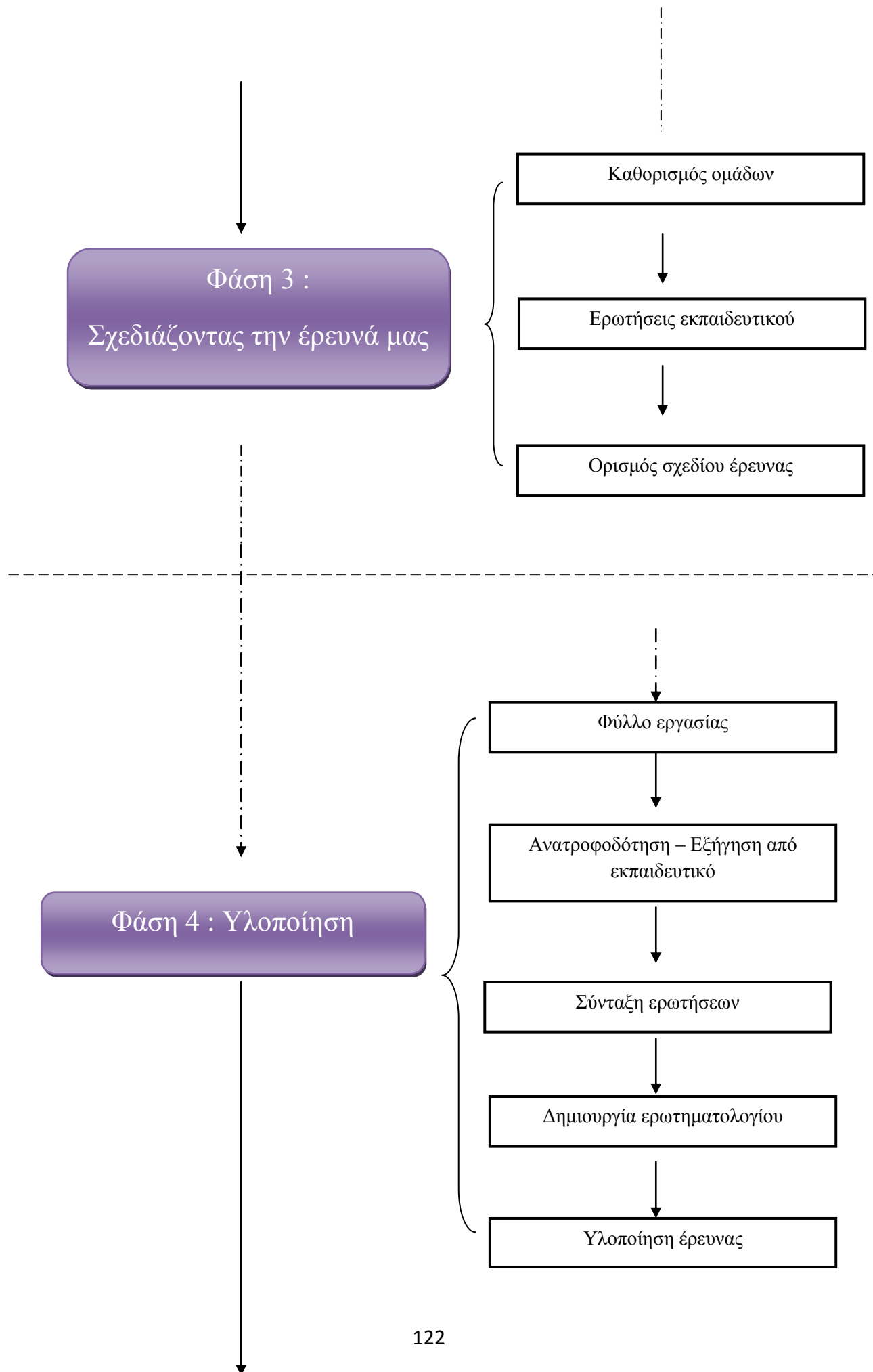


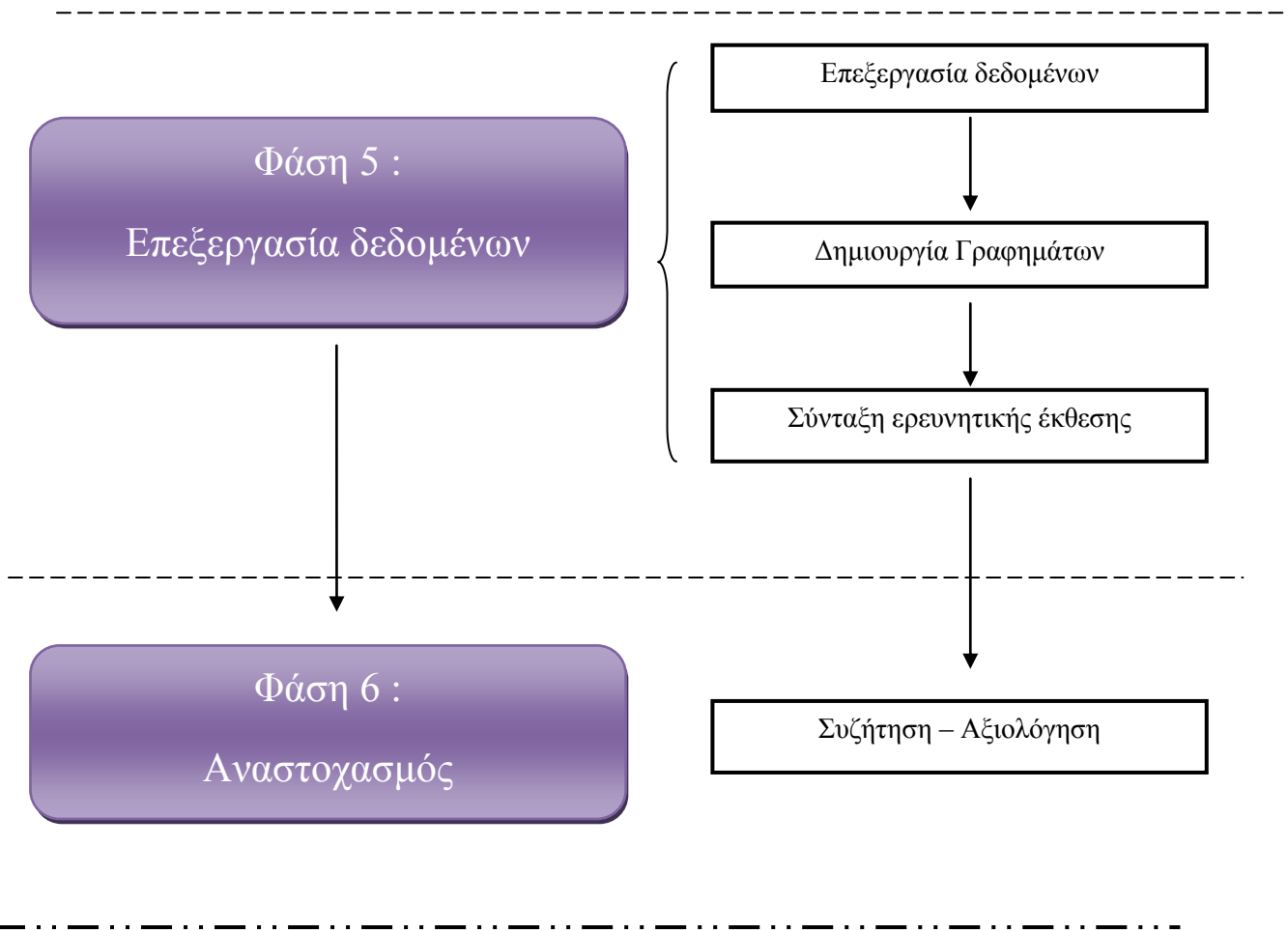
	<p>και πεποιθήσεις</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Εκτελούν ατομικές εργασίες προκειμένου να διαπιστωθεί η γνώση τους</li> <li>▪ Οργανώνονται σε ομάδες</li> <li>▪ Αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται με ομότιμους</li> <li>▪ Αναλαμβάνουν προσωπική ευθύνη βάσει του -ρόλου της στην ομάδα</li> <li>▪ Συζητούν και πραγματοποιούν συλλογικές δράσεις με την υποστήριξη της τεχνολογίας</li> <li>▪ Εκτελούν ατομικές εργασίες με την υποστήριξη και την ενθάρρυνση ομότιμων και εκπαιδευτικού</li> <li>▪ Ζητούν τη βοήθεια και τη στήριξη όπου είναι ανάγκη</li> <li>▪ Βιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία μέσα σε πλαίσια συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης</li> <li>▪ Αναστοχάζονται και αξιολογούν το έργο τους</li> </ul>
<p>ΕΡΓΑΛΕΙΑ – ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ - ΠΟΡΟΙ</p>	<p>Εργαλεία :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές</li> <li>▪ Βιντεοπροβολέας</li> </ul> <p>Υπηρεσίες :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Σύνδεση στο Διαδίκτυο</li> <li>▪ Πλατφόρμα Εγγράφων Google (κειμενογράφος, λογιστικό φύλλο, παρουσιάσεις)</li> </ul> <p>Πόροι :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Παρουσίαση – Κουίζ έρευνας</li> <li>▪ Φύλλα εργασίας</li> <li>▪ Ρουμπρίκες Αξιολόγησης</li> </ul>

#### 4.6. Γραφική αναπαράσταση ροής εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

Παρατίθεται παρακάτω πίνακας όπου απεικονίζονται γραφικά οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σεναρίου.

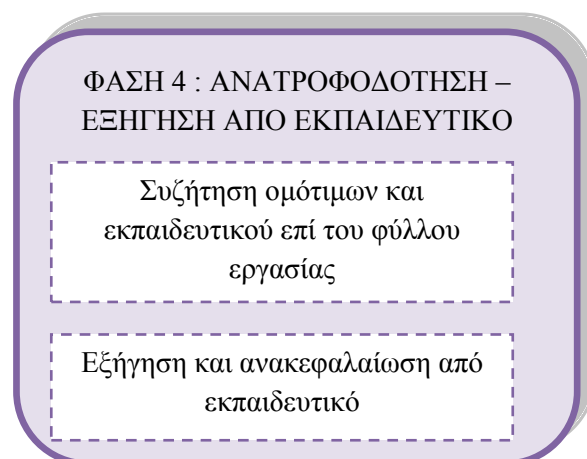
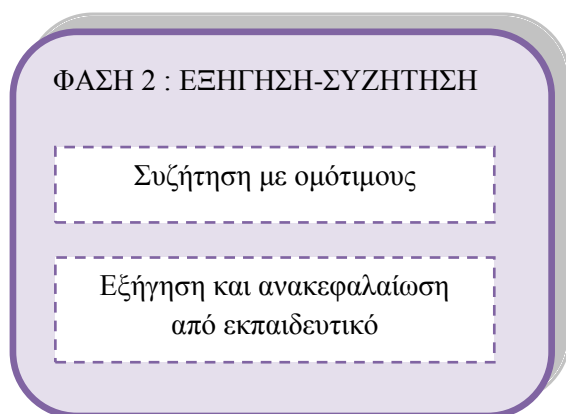






#### 4.7 Ανάλυση σύνθετων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε απλές εκπαιδευτικές δραστηριότητες

Ορισμένες από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν, είναι σύνθετες και αποτελούνται από απλούστερες. Ακολουθεί η ανάλυσή τους.



#### ΦΑΣΗ 4 ΣΥΝΤΑΞΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

Διατύπωση ερωτήσεων από εκπαιδευμένους

Αξιολόγηση από εκπαιδευτικό βάσει ρουμπρίκας

Διόρθωση και αναδιατύπωση

Ετεροαξιολόγηση

Τελική επιλογή ερωτήσεων

#### ΦΑΣΗ 4 :ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Καταμερισμός ρόλων

Συγκέντρωση δεδομένων μέσα από το ερωτηματολόγιο

#### ΦΑΣΗ 5 :

##### ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Εισήγηση εκπαιδευτικού με παροχή οδηγιών και Εξηγήσεων

Συνεργατική Δημιουργία γραφημάτων στην πλατφόρμα Εγγράφων Google

## Κεφάλαιο 5

### Ανάλυση Αποτελεσμάτων

#### 5.1. Γενικά για την ανάλυση των αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας βασίζεται στη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου, αξιοποιώντας μερικώς στοιχεία της. Έτσι, εξασφαλίζεται η δυνατότητα ανταπόκρισής της και προσαρμογή της ουσιαστικά, στις απαιτήσεις της έρευνας και το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών. Εκμεταλλεύεται στην ουσία εκείνα τα στοιχεία της θεωρίας που αποκρίνονται στην έγκυρη και μετρήσιμη διαφορά των μεταβλητών που εξετάζονται. Συγκεκριμένα, η ανάλυση γίνεται :

- ✓ σε βάση *λεξιλογική* ως προς τις λεξιλογικές επιλογές που κάνουν οι μαθητές
- ✓ σε βάση *φραστική* ως προς τη σωστή απόδοση των νοημάτων σε επίπεδο σύνταξης και νοηματικής συνοχής
- ✓ σε βάση *σημασιολογική* ως προς το αν αποτυπώνουν σωστά τη διαδικασία της έρευνας (χρονική διαδοχή, σύνταξη ερωτηματολογίου), κάνοντας συσχετίσεις στα αποτελέσματα

Οι ερευνητικές υποθέσεις αναφορικά με τα αποτελέσματα της έρευνας, απαντώνται μέσα από την ανάλυση της ερευνητικής έκθεσης των μαθητών. Τόσο η κατάκτηση των λεξιλογικών και φραστικών όρων που τέθηκαν ως μαθησιακοί στόχοι, όσο και η καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης αξιολογούνται μέσα από τις ερευνητικές εκθέσεις. Η αποτίμηση της κριτικής σκέψης εδράζει στο δίπτυχο :

- ✓ κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι αποδίδουν τα σωστά νοήματα της ερευνητικής διαδικασίας
- ✓ και κατά πόσο χρησιμοποιούν τους σωστούς όρους για να το πετύχουν.

Γίνεται ένας σαφής συγκερασμός των δύο ερευνητικών υποθέσεων, ο οποίος φαίνεται αναλυτικά στον πίνακα της ρουμπρίκας τελικής αξιολόγησης (Παράρτημα).

## 5.2 Ανάλυση ερωτήσεων

Κατά τη δημιουργία του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να αξιολογήσουν τις ερωτήσεις που πρότειναν και να τις αναδιατυπώσουν μετά τις στοχευμένες συστάσεις τόσο της εκπαιδευτικού, όσο και των συμμαθητών τους. Οι παρατηρήσεις βασίστηκαν στα κριτήρια της ρουμπρίκας που δόθηκε σε κάθε μαθητή, δηλαδή στο λεξιλόγιο, στη σύνταξη και στο περιεχόμενο των ερωτήσεων. Πρέπει να σημειωθεί ότι κατά την α' φάση παραγωγής, στο σύνολο τους οι ερωτήσεις των μαθητών ήταν ικανοποιητικές ως προς τα κριτήρια που τέθηκαν, σύμφωνα με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικού.

Ως προς το λεξιλόγιο, η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων χρησιμοποίησε λέξεις που ήταν κατάλληλες ως προς τους φυσικούς αποδέκτες τους, χωρίς ιδιαίτερες νοηματικές ασάφειες. Υπήρξαν, ωστόσο σε μικρό ποσοστό, επιλογές λέξεων που στάθηκαν άτοπες νοηματικά για την επίτευξη του επικοινωνιακού στόχου, χαρακτηριστικά αναφέρεται η ερώτηση : *«Εκμεταλλεύεσαι τον ηλεκτρονικό υπολογιστή;»*, όπου το ρήμα που επιλέχθηκε υπογραμμίστηκε από τους ομότιμους, κατά τη φάση της ετεροαξιολόγησης, ως απαραίτητο να αντικατασταθεί με άλλο πιο ακριβές και σαφές νοηματικά ως προς το στόχο που θέτει η ερώτηση.

Η σύνταξή τους κρίθηκε ικανοποιητική, χωρίς να απαιτείται εξολοκλήρου αλλαγή και αναδιατύπωση. Κυρίως, παρατηρήθηκαν λανθασμένες επιλογές που αφορούσαν στην επιλογή προσώπου και αριθμού των ρημάτων που επέλεξαν, γεγονός που τονίστηκε από την εκπαιδευτικό, αλλά και από ομότιμους κατά τη φάση της ετερο-αξιολόγησης. Επίσης, παρουσιάστηκαν περιπτώσεις συντακτικής ασάφειας και περιεχομένου με πολλά διαδοχικά νοήματα, κάνοντας την ερώτηση δυσνόητη για τους αποδέκτες, που στην πρώτη φάση ήταν οι ομότιμοι-συμπαρωγοί των ερωτήσεων. Χαρακτηριστική ήταν η ερώτηση *«Σας έχει επηρεάσει ο ηλεκτρονικός υπολογιστής θετικά ή αρνητικά και σε τι ;»*

Το κριτήριο που αφορούσε στο περιεχόμενο των ερωτήσεων και κατά πόσο αυτό ικανοποιεί και ανταποκρίνεται στους στόχους της έρευνας, με ελάχιστες εξαιρέσεις, το σύνολο των ερωτήσεων κρίθηκε καλό. Οι εκπαιδευόμενοι

επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το θέμα της έρευνας και οι ερωτήσεις που έθεσαν αναδείχθηκαν από τις προσωπικές τους εμπειρίες και υποθέσεις, γεγονός στο οποίο πιθανόν να οφείλεται και η ευστοχία των ερωτήσεων τους. Πολλές θεωρήθηκαν ιδιαίτερα ευρηματικές για την ηλικία τους και τα εκπαιδευτικά τους χαρακτηριστικά. Αξίζει να αναφερθεί ότι εύστοχες ερωτήσεις διατυπώθηκαν από εκπαιδευόμενους, που παρουσιάζουν δυσκολίες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας και βρίσκονται σε χαμηλότερο επίπεδο γνωστικών κατακτήσεων έναντι των ομότιμών τους. Αναφέρονται χαρακτηριστικά οι ερωτήσεις :

- ✓ *«Θα έβαζες κωδικό για να μην μπαίνει κανείς στον προσωπικό σου υπολογιστή;»*
- ✓ *«Έχεις αντικαταστήσει τους φίλους σου με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή;»*

Παρά το γεγονός, ότι κάποιες ερωτήσεις που έθεσαν εκπαιδευόμενοι δεν επιλέχθηκαν για το ερωτηματολόγιο, είτε λόγω της πολυπλοκότητας τους είτε για λόγους έκτασης, ανέδειξαν την ιδιαίτερη σκέψη τους και τους προβληματισμούς τους σχετικά με τη χρήση του Η/Υ. Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι ως διαδικασία η σύνταξη ερωτηματολογίου, τους ενεργοποίησε και τους κινητοποίησε συνολικά σε μια κατάσταση διερεύνησης και αναζήτησης θεμάτων που άπτονται των ενδιαφερόντων τους.

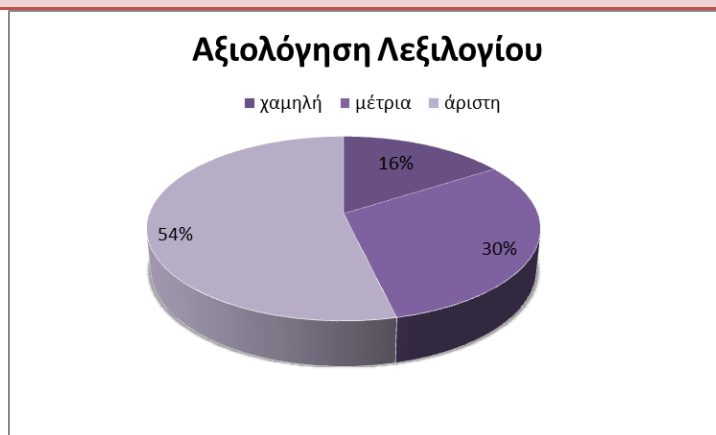
Στη συνέχεια παρατίθενται πίνακας που αποτυπώνει ποσοστιαία τις αξιολογήσεις των εκπαιδευόμενων ως προς τις ερωτήσεις των ομότιμών τους βάσει της ρουμπρίκας που χρησιμοποιήσαν.



**Πίνακας 3 :** Αξιολόγηση ερωτήσεων εκπαιδευόμενων

Αξιολόγηση των ερωτήσεων εκ μέρους των εκπαιδευόμενων κατά τη φάση της ετεροαξιολόγησης

*Ως προς το λεξιλόγιο*



*Ως προς τη σύνταξη*



*Ως προς το περιεχόμενο*



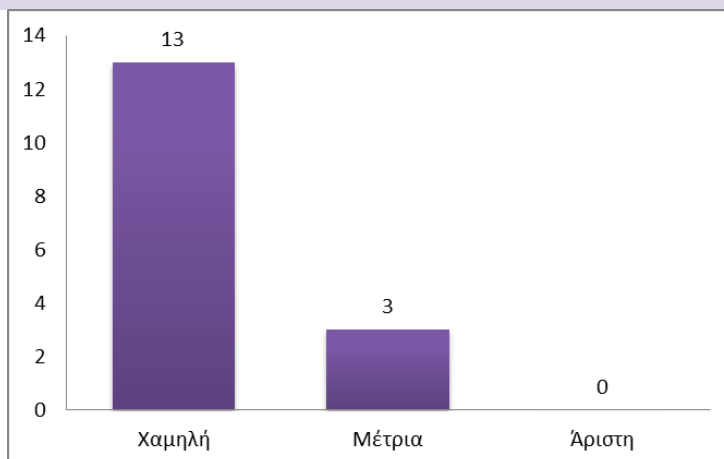
Όπως διαφαίνεται από τα ποσοστά των αξιολογήσεων σε είκοσι ερωτήσεις που προτάθηκαν, η πλειονότητα τους και ως προς τα τρία κριτήρια αξιολογήθηκε θετικά από τους εκπαιδευόμενους. Το μεγαλύτερο ποσοστό που αποδόθηκε χαμηλή αξιολόγηση αφορά στο λεξιλόγιο των ερωτήσεων, ενώ η σύνταξη και το περιεχόμενο ακολουθούν με μικρότερο ποσοστό. Επίσης, ως προς τη σύνταξη οι εκπαιδευόμενοι έκριναν τις ερωτήσεις άριστες σε ποσοστό 62%, γεγονός που συνάδει και με τη θετική αξιολόγηση της εκπαιδευτικού. Όσον αφορά στις χαμηλές αξιολογήσεις της σύνταξης, όπως και των δύο άλλων κριτηρίων, του λεξιλογίου και του περιεχομένου, οι εκπαιδευόμενοι υπήρξαν σαφείς στις αιτιολογήσεις των κρίσεών τους, κατά την ομαδική συζήτηση με την εκπαιδευτικό. Πρόβαλαν τις διαφωνίες τους, ενώ ταυτόχρονα αντιπρότειναν και τις σύστοιχες αλλαγές που θεωρούσαν ότι θα βελτίωναν τις ερωτήσεις των ομότιμών τους.

Ενδεικτικά παρατίθενται ερωτήσεις που αξιολογήσαν οι εκπαιδευόμενοι ως χαμηλές, μέτριες και άριστες αντίστοιχα με τα κριτήρια.

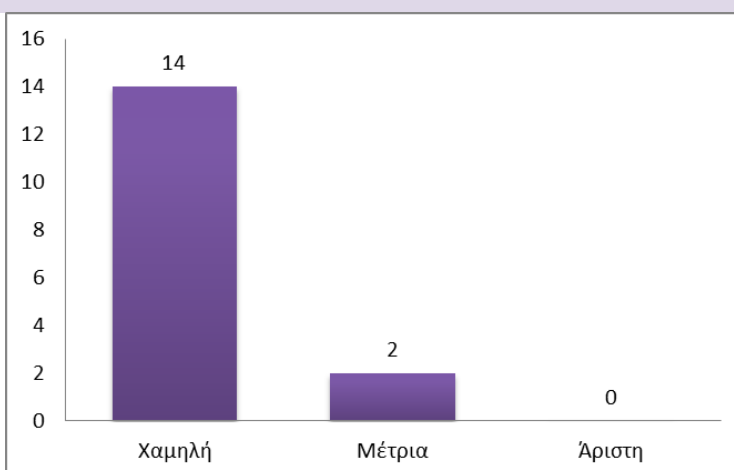
#### Πίνακας 4 : Παραδείγματα ερωτήσεων μαθητών

ΕΡΩΤΗΣΗ : « Τον εκμεταλλεύεσαι; »

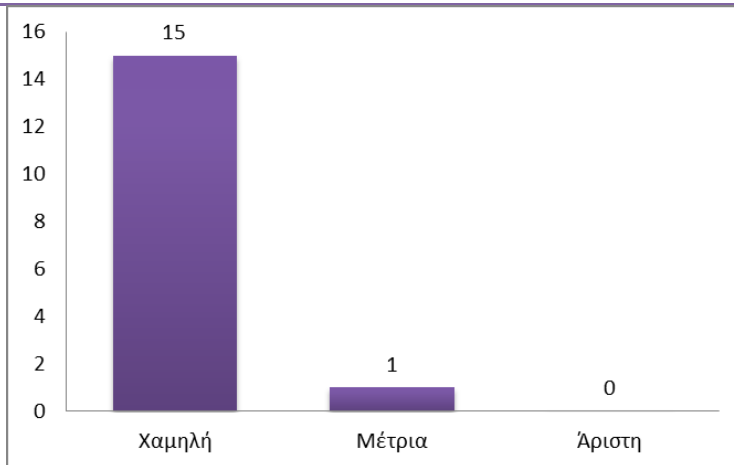
##### Κριτήριο Λεξιλογίου



##### Κριτήριο Σύνταξης

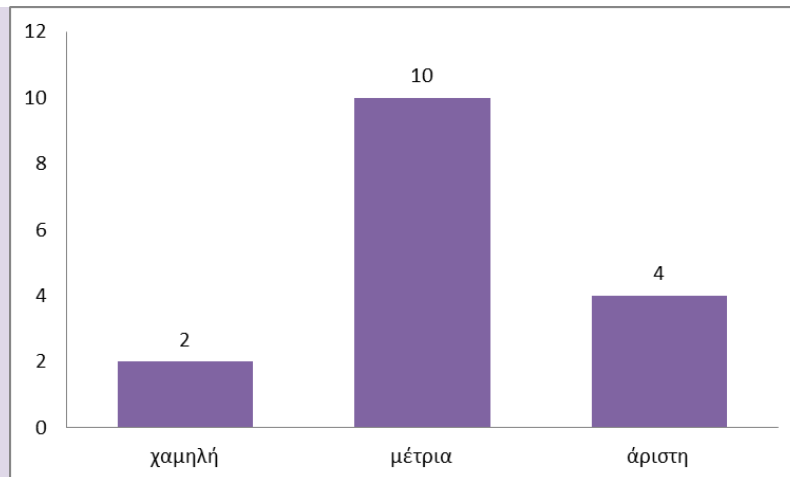


##### Κριτήριο Περιεχομένου

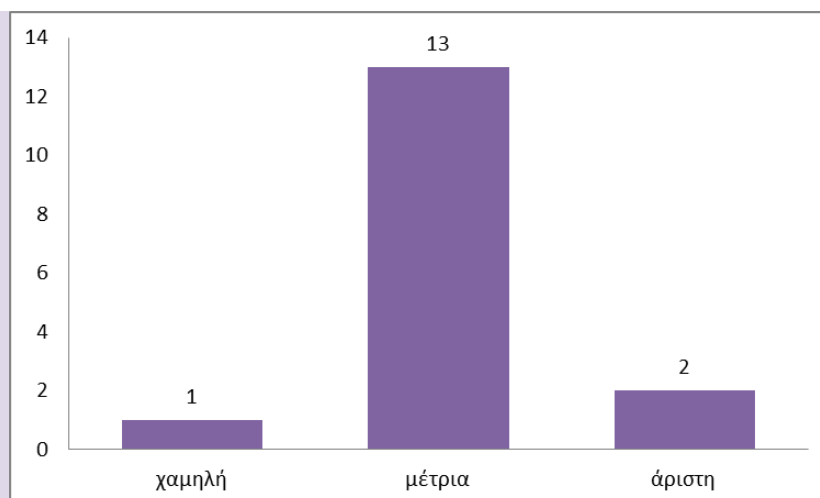


ΕΡΩΤΗΣΗ : «Χρησιμοποιείς μόνος σου τον υπολογιστή χωρίς να σε προσέχουν;»

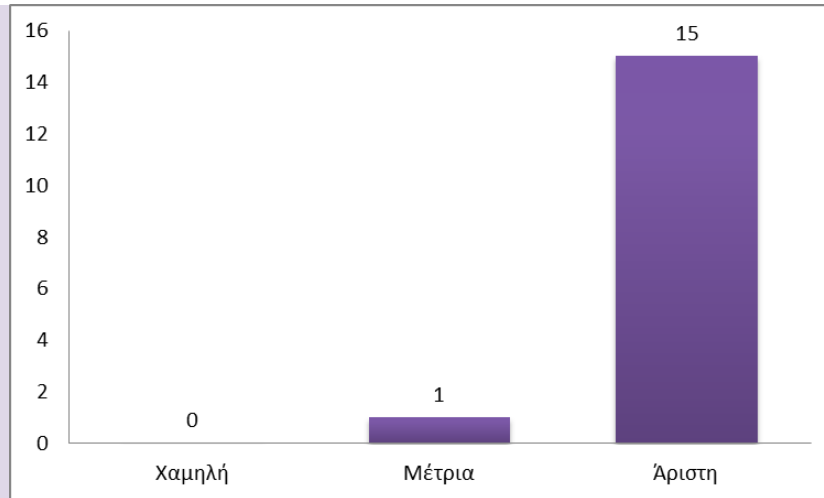
Κριτήριο Λεξιλογίου



Κριτήριο Σύνταξης

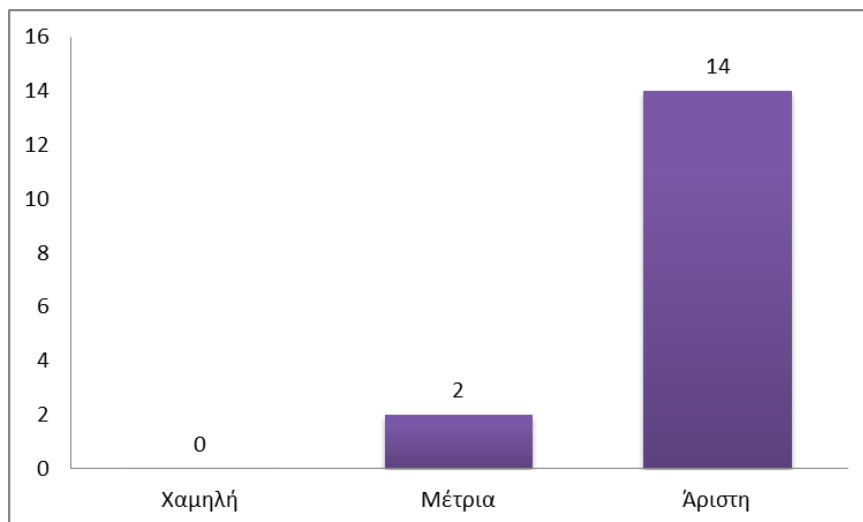


### Κριτήριο Περιεχομένου

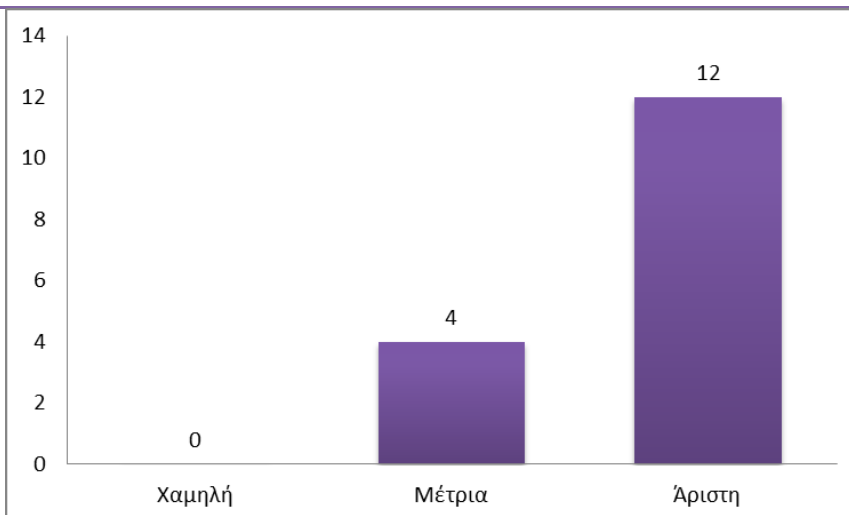


«Για ποιους λόγους χρησιμοποιείς το διαδίκτυο;»

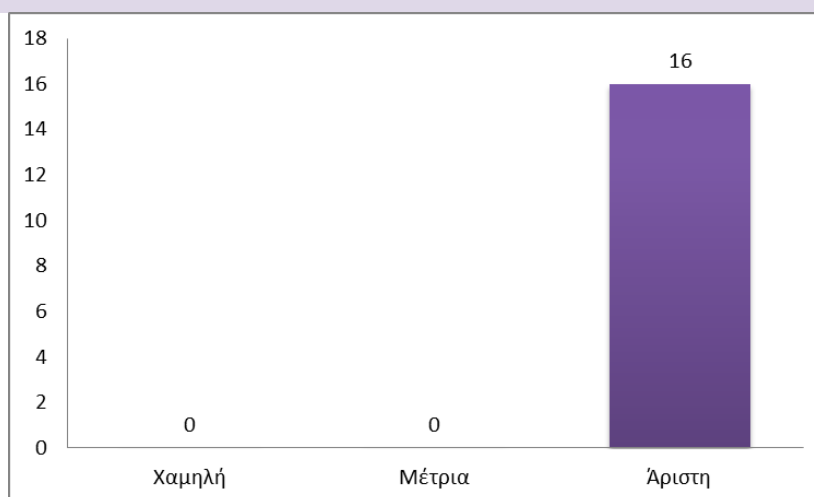
### Κριτήριο Λεξιλογίου



### Κριτήριο Σύνταξης



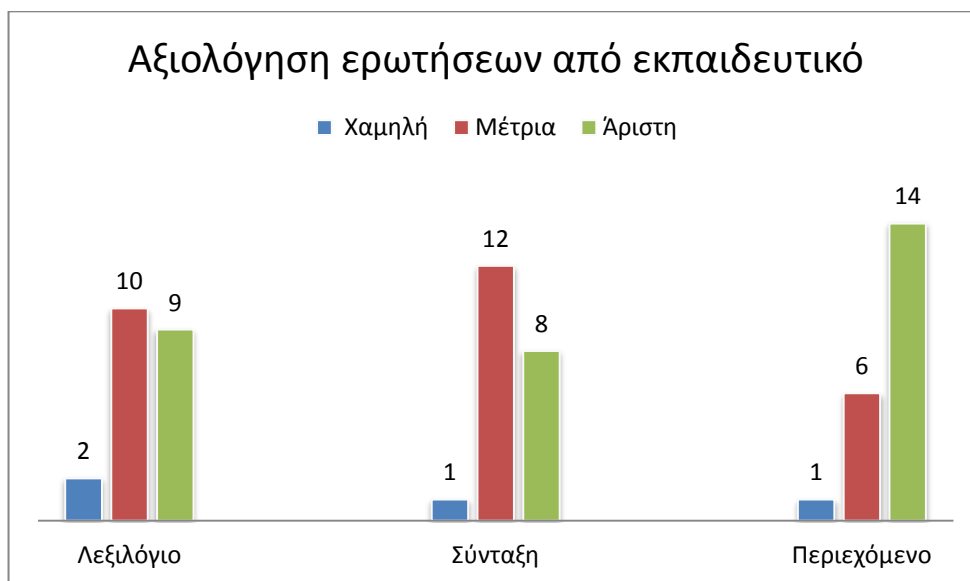
#### Κριτήριο Περιεχομένου



Από τη συγκριτική αποτίμηση των παραπάνω ερωτήσεων, φαίνεται χαρακτηριστικά ότι η πλειονότητα των εκπαιδευόμενων αντιλαμβάνεται την έννοια της καταλληλότητας των γραμματικών, λεξιλογικών και συντακτικών επιλογών συνολικά. Η μικρή έκταση του γραπτού λόγου στα πλαίσια μιας πρότασης ή περιόδου, καθίσταται ευκολότερη ως προς την αξιολόγηση για τους ίδιους. Κρίνοντας τις τρεις ερωτήσεις, είναι ξεκάθαρη η μετατόπιση από τη χαμηλή απόδοση στη θετική αξιολόγηση εκ μέρους τους. Οι εκπαιδευόμενοι, αν και σε διαπροσωπικές τους αλληλεπιδράσεις διατηρούν ένα γλωσσικό κώδικα που συνάδει με την ηλικία και τη παιγνιώδη διάθεση τους, φαίνεται ότι έχουν

αντιληφθεί τη δεοντολογία των ερωτήσεων που αφορούν σε έρευνα ερωτηματολογίου και συντάσσονται με αυτή πρακτικά.

Βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων, η σύνταξη του ερωτηματολογίου, θεωρείται ότι έδρασε ευεργετικά. Αναλυτικότερα, οι αρχικές ερωτήσεις των μαθητών, αξιολογήθηκαν ως εξής :



**Γράφημα 1:** Αξιολόγηση ερωτήσεων από εκπαιδευτικό

Σε επίπεδο λεξιλογίου, μόνο το 9% των ερωτήσεων έλαβε χαμηλή αξιολόγηση. Άριστες κρίθηκαν σε ποσοστό 43%, ενώ το 48% ήταν μέτριες. Όσον αφορά στη σύνταξη, το μεγαλύτερο ποσοστό 57% αποδόθηκε σε μέτριας σύνταξης ερωτήσεις, ενώ το ποσοστό των άριστων, κυμάνθηκε στο 38%. Τέλος, στο περιεχόμενο φαίνεται ξεκάθαρα από την αρχή της διαδικασίας ότι οι μαθητές δεν ξεφεύγουν από το ερώτημα της έρευνας που διεξάγουν. Σε ποσοστό 67% έλαβαν άριστη βαθμολόγηση, ενώ στο 28% των μέτριων ερωτήσεων, πρέπει να αναφερθεί ότι συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις που κρίθηκαν ως περιττές ή παρόμοιες σε σχέση με άλλες μεταξύ των ομότιμων.

Οι τελικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιλέχθηκαν ομόφωνα από τους εκπαιδευόμενους και την εκπαιδευτικό μέσα από διεξοδική συζήτηση. Πολύ σημαντική, ωστόσο, διαδικασία ήταν και η επιλογή των κατάλληλων απαντήσεων στις ερωτήσεις. Σε πρώτη φάση, προτάθηκαν από τους ίδιους, αλλά καθώς

πρόκειται για ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία, οι παρεμβάσεις και οι συστάσεις της εκπαιδευτικού κρίθηκαν απαραίτητες. Άλλωστε η θεωρητική εισήγηση της ερευνητικής διαδικασίας από την ίδια, συνδυάστηκε κυρίως με την ενεργό εμπλοκή τους σε διαδικασίες επιχειρηματολογίας. Σε συλλογικό επίπεδο, οι προτεινόμενες απαντήσεις αιτιολογούνταν κάθε φορά σε αντιστοιχία με τις ερωτήσεις, αλλά και τον επιδιωκόμενο στόχο, μέσα από διαπραγμάτευση των όρων. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι εκαπιδευόμενοι, μέσα από τη συγκριτική ανάλυση των πολλαπλών απαντήσεων, εκτέθηκαν σε μια στοχαστικοκριτική διαδικασία.

Γίνεται στη συνέχεια, μια ενδεικτική αντιστοιχία των αρχικών ερωτήσεων με τις τελικές του ερωτηματολογίου.

**Πίνακας 5:** Αντιστοιχία αρχικών ερωτήσεων με τελικές

Αρχικές ερωτήσεις	Τελικές ερωτήσεις
Πόσο συχνά χρησιμοποιείς τον υπολογιστή;	Πόσο συχνά χρησιμοποιείς τον υπολογιστή την ημέρα ; Πόσο συχνά χρησιμοποιείς τον υπολογιστή την εβδομάδα;

Χρησιμοποιείς μόνος σου τον υπολογιστή, χωρίς να σε προσέχουν;	Χρησιμοποιείς τον υπολογιστή : α. μόνο με την παρουσία γονέα/ενήλικα β.ακόμα και αν δεν είναι παρόντες γονείς/κηδεμόνες
--	--

Σας έχει διευκολύνει στη ζωή ο υπολογιστής;	Πιστεύεις ότι διευκολύνει τη ζωή μας η χρήση του υπολογιστή;
Σας έχει επηρεάσει ο ηλεκτρονικός υπολογιστής θετικά ή αρνητικά;	



---

Πόσες ώρες σε αφήνουν οι γονείς σου να κάθεται στον υπολογιστή;	Χρησιμοποιείς τον υπολογιστή: απεριόριστα
Σε αφήνουν να χρησιμοποιείς τον υπολογιστή όσο θέλεις?	με χρονικό περιορισμό από γονείς/κηδεμόνες σου

Πόσους υπολογιστές έχετε;	Έχεις υπολογιστή ;
Πηγαίνεις σε ίντερνετ καφέ ;	Αν ναι : ο υπολογιστής βρίσκεται στο δωμάτιο σου
Έχεις δικό σου υπολογιστή στο δωμάτιο σου;	σε άλλο κοινόχρηστο χώρο
	Αν όχι :
	πηγαίνεις σε ίντερνετ καφέ
	σε κάποιο φίλο/η σου
	δεν κάνεις κάτι

---

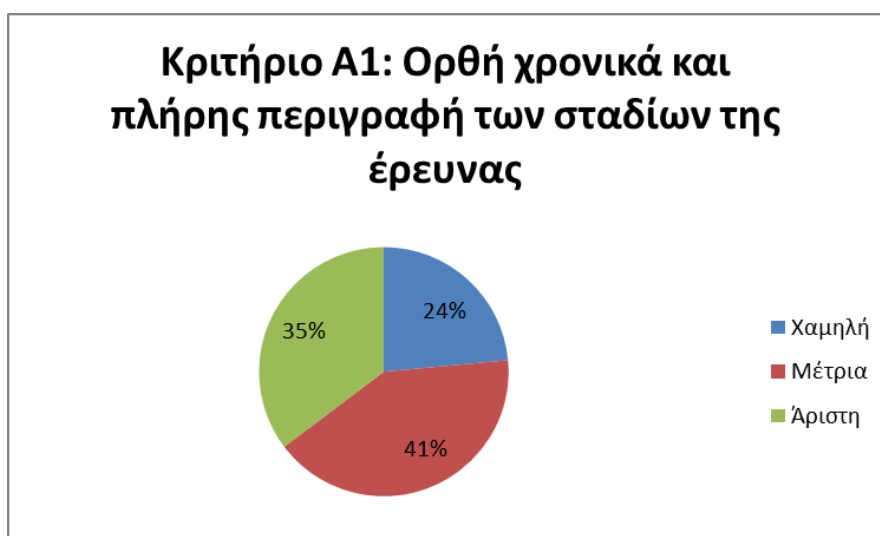
Για την αρτιότερη σύνταξη του ερωτηματολογίου, η εκπαιδευτικός σε όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων παρείχε υποστήριξη και συμβουλευτική σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, είτε σε προκαθορισμένα πλαίσια είτε σε περιπτώσεις που κρινόταν αναγκαίο.

### **5.3 Ανάλυση ερευνητικών εκθέσεων**

Η ανάλυση των ερευνητικών εκθέσεων υλοποιήθηκε βάσει της ρουμπρίκας που διαμορφώθηκε στα πλαίσια της έρευνας αυτής, για την αρτιότερη και έγκυρη αξιολόγηση των μεταβλητών που καθορίστηκαν. Με την ολοκλήρωση των ερευνητικών εκθέσεων των εκπαιδευόμενων, πραγματοποιήθηκε ποσοτική

αποτίμηση των αποτελεσμάτων σε αντιστοιχία με κάθε κριτήριο. Η ποσοτική διερεύνηση των κριτηρίων επέτρεψε και διευκόλυνε παράλληλα και την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου.

Σύμφωνα με το πρώτο σκέλος της ρουμπρίκας, όπου αφορά στο κατά πόσο οι μαθητές αποδίδουν τα σωστά νοήματα της ερευνητικής διαδικασίας, τα αποτελέσματα διαμορφώθηκαν όπως φαίνεται στα παρακάτω σχήματα ανά κριτήριο :

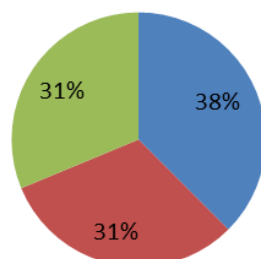


**Γράφημα 2:** Κριτήριο A1

Σε σύνολο δεκαέξι εκπαιδευόμενων, το 24% όσον αφορά στην αποτύπωση των σταδίων της έρευνας έλαβε χαμηλή αξιολόγηση, καθώς δεν μπόρεσε να καταγράψει, τόσο τα κυριότερα στάδια, όσο και τη χρονική διαδοχή τους. Σε αντίθεση με το 41% των μαθητών που περιέγραψε τα σημαντικότερα εξ αυτών σε μερικώς ορθή χρονική διαδοχή, αντιπαραβάλλεται το 35% της άριστης απόδοσης, όπου η περιγραφή που έκαναν οι μαθητές αφορούσε το σύνολο των σταδίων και μάλιστα σωστά τοποθετημένα χρονικά.

### Κριτήριο A2: Νοηματική συνοχή των προτάσεων

■ Χαμηλή ■ Μέτρια ■ Άριστη

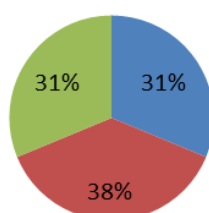


Γράφημα 3 : Κριτήριο A2

Σε σχέση με το κριτήριο της νοηματικής συνοχής των προτάσεων, τα ποσοστά κατανέμονται σχεδόν ισότιμα. Το 38% των μαθητών παρέδωσε εκθέσεις που χαρακτηρίζονται από νοηματικές ασάφειες, ενώ σε ποσοστό 31% τα κείμενα των μαθητών έχουν μερική νοηματική συνοχή έως και νοηματική σαφήνεια αντίστοιχα.

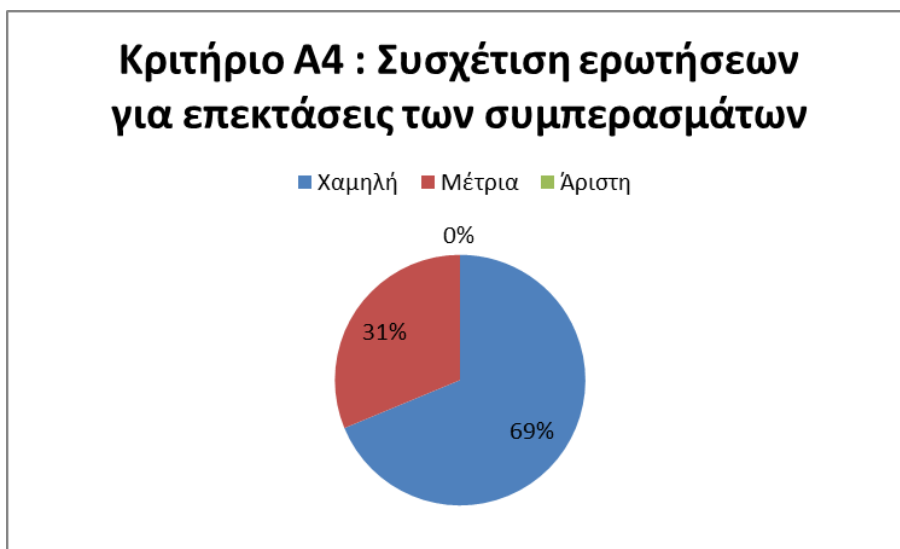
### Κριτήριο A3: Ακριβής αποτίμηση των αριθμητικών αποτελεσμάτων της έρευνας

■ Χαμηλή ■ Μέτρια ■ Άριστη



Γράφημα 4 : Κριτήριο A3

Και ως προς την αριθμητική αποτύπωση των αποτελεσμάτων της έρευνας, τα ποσοστά κατανεμήθηκαν ισότιμα. Το μεγαλύτερο ποσοστό 38% αφορά σε εκπαιδευόμενους που χρησιμοποίησαν μερικώς τα ποσοστά στις εκθέσεις τους, ενώ το 31% αντιστοιχεί σε όσους είτε δε τα χρησιμοποίησαν διόλου, είτε σε αυτούς που έκανα πλήρη και επιτυχή ενσωμάτωσή αυτών.



**Γράφημα 5 : Κριτήριο A4**

Το κριτήριο αυτό αφορά στην αξιολόγηση του κατά πόσο οι μαθητές ήταν σε θέση να επεκταθούν σε συμπεράσματα πέρα από τα προφανή. Το 69% δεν κατάφερε να συνδυάσει με οποιονδήποτε τρόπο τις ερωτήσεις, ώστε να οδηγηθεί σε αλληλοσχετιζόμενα συμπεράσματα. Ωστόσο, το 31% των μαθητών αποτυπώνει συμπεράσματα, κάνοντας τουλάχιστον μία έως δύο αντιπαραβολές μεταξύ των ερωτήσεων.

Οι ακόλουθες ποσοστιαίες αναφορές αφορούν στο δεύτερο σκέλος της ρουμπρίκας, στα κριτήρια του οποίου ουσιαστικά εδράζει η μεταβλητή της καλλιέργειας του λεξιλογίου και αποτιμάται το κατά πόσο οι μαθητές χρησιμοποιούν τους σωστούς όρους για τη δημιουργία της ερευνητικής έκθεσης.

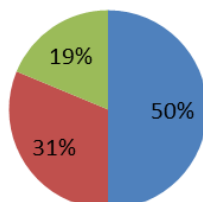


**Γράφημα 6 : Κριτήριο B1**

Ο θεματικός κατάλογος αφορά στο σύνολο των εννέα λέξεων/φράσεων που αναμενόταν να ενσωματώσουν στις ερευνητικές τους εκθέσεις. Το 31% των μαθητών χρησιμοποίησε καμία έως τρεις λέξεις/φράσεις. Το μεγαλύτερο ποσοστό 38% κατάφερε να χρησιμοποιήσει τέσσερις έως έξι, ενώ από επτά έως και το σύνολο των λέξεων/φράσεων χρησιμοποίησε το 31% των μαθητών.

## Κριτήριο B2: Ορθή χρήση των λέξεων/φράσεων του Θεματικού Καταλόγου

■ Χαμηλή ■ Μέτρια ■ Άριστη

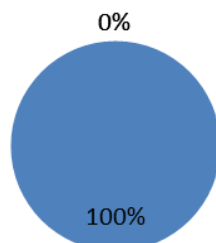


Γράφημα 7: Κριτήριο B2

Το γεγονός ότι το σύνολο των μαθητών έκανε μερική ή συνολική χρήση των στοιχείων του Θεματικού Καταλόγου, δεν προεξοφλεί το ότι τις χρησιμοποίησε σωστά. Για το λόγο αυτό και το κριτήριο B2 εξέτασε την παράμετρο αυτή. Μόλις το 19% των μαθητών ενσωματώνει σωστά τις λέξεις στο κείμενο, το 31% τις χρησιμοποιεί μέρος αυτών ορθά, ενώ το 50% δεν κατάφερε να κάνει σωστή χρήση αυτών.

### Κριτήριο B3 : Χρήση συνώνυμων λέξεων/φράσεων του Θεματικού Καταλόγου

■ Χαμηλή ■ Μέτρια ■ Άριστη

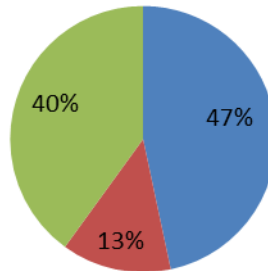


**Γράφημα 8 : Κριτήριο B3**

Το σύνολο των μαθητών δεν απέδωσε περιφραστικά λέξεις του Θεματικού Καταλόγου που δε χρησιμοποίησε, ούτε έκανε χρήση συνώνυμων. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μαθησιακή τους πορεία, καταγράφουν την έρευνα με τις δικές τους γλωσσικές επιλογές, που ως ένα επίπεδο ανταποκρίνονται στις προσδοκίες της παρούσας έρευνας.

## Κριτήριο B4 : Καταλληλότητα λεξικογραμματικών επιλογών

■ Χαμηλή ■ Μέτρια ■ Άριστη



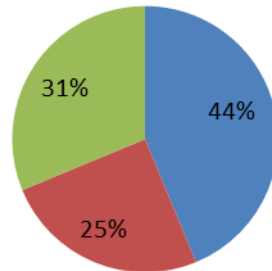
Γράφημα 9 : Κριτήριο B4

Το κριτήριο B4 αξιολογεί ουσιαστικά τον τρόπο που οι μαθητές δομούν τις προτάσεις τους και τις επιλογές των λέξεων που κάνουν προκειμένου να γίνουν κατανοητοί. Συγκεκριμένα, αφορά στην ποικιλία ή επανάληψη λέξεων, ρημάτων, τη χρήση δευτερευουσών προτάσεων, στην ενεργητική ή παθητική σύνταξη. Φαίνεται χαρακτηριστικά ότι στους δεκαέξι μαθητές τα ποσοστά είναι μοιρασμένα. Το 47% αδυνατεί να κάνει σωστές επιλογές, ενώ ταυτόχρονα το 40% φαίνεται ότι αποτυπώνει με κατάλληλες λέξεις και σωστή δομή των προτάσεων την ερευνητική έκθεση. Τέλος, το 13% των μαθητών ανταποκρίνεται μέτρια στην καταλληλότητα των επιλογών.



## Κριτήριο B5 : Ορθή σύνδεση των προτάσεων με κειμενικούς δείκτες

■ Χαμηλή ■ Μέτρια ■ Άριστη



Γράφημα 10 : Κριτήριο B5

Το τελευταίο κριτήριο του δεύτερου σκέλους της ρουμπρίκας, αφορά στη χρήση συνδετικών λέξεων ή φράσεων από μέρους των μαθητών, προκειμένου να κάνουν σωστές νοηματικές συνδέσεις στις περιόδους της ερευνητικής τους έκθεσης. Αποτελεί ένα χαρακτηριστικό γραπτής έκφρασης, το οποίο κρίθηκε απαραίτητο, καθώς οι μαθητές με τη συμβολή των λέξεων αυτών, κλήθηκαν έμμεσα να αποτυπώσουν τη χρονική διαδοχή των σταδίων της έρευνας, όπως και να αποδώσουν σωστά νοήματα αυτής. Από τα ποσοστά φαίνεται ότι το 44% αδυνατεί να κάνει χρήση των δεικτών για να συνδέσει νοηματικά τις περιόδους, ενώ το 25% των μαθητών προβαίνει σε μέτρια χρήση τους. Η άριστη χρήση των λέξεων αυτών επιτυγχάνεται από το 31% των μαθητών.

## Κεφάλαιο 6

### Συμπεράσματα

#### 6.1. Γενικά συμπεράσματα – ευρήματα

Α΄ ΜΕΡΟΣ: Συνολική αποτίμηση της διαδικασίας-Γενικότερα ευρήματα

Μέσα από τον καταγισμό ιδεών αποφασίστηκε η έρευνα με θέμα τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ακολούθησε εννοιολογική προσέγγιση της ερευνητικής διαδικασίας προσαρμοσμένη στην ηλικία και στο μαθησιακό επίπεδο των εκπαιδευόμενων μέσα από δραστηριότητες που αφορούσαν τόσο στη διαφοροποιητική σύγκριση όσο και στην κατανόηση της έννοιας της ερευνητικής διαδικασίας που υπακούει σε επιστημονικούς όρους και δεοντολογικούς κανόνες.

Συντάχθηκε ερωτηματολόγιο μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης με συστάσεις και παραδειγματικές δράσεις μιας άρτια δομημένης ερώτησης και των αντίστοιχων κλιμακούμενων απαντήσεων, ώστε να το δείγμα της έρευνας να έχει μια ευρεία επιλογή απαντήσεων.

Στη συνέχεια ακολούθησε διαμοιρασμός των ερωτηματολογίων, συγκέντρωσή και αποδελτοποίησή τους. Το σύνολο των παραπάνω διαδικασιών τεχνολογικά υποστηρίχτηκε από τα διαμοιραζόμενα έγγραφα της google, αξιοποιώντας τα στοιχεία της συνεργατικής μάθησης : θετική αλληλεξάρτηση, ατομική ευθύνη, ισότιμη συμμετοχή, αλληλεπίδραση κατά πρόσωπο, κατάλληλη χρήση των συνεργατικών δεξιοτήτων.

Παρατηρήθηκε, ότι διατηρήθηκαν αναλογικά τα τρία επίπεδα μαθησιακής απόδοσης των εκπαιδευόμενων όμως διαπιστώθηκαν αποτιμήσιμες μεταβολές ανά επίπεδο και ανά εκπαιδευόμενο ως προς την προφορική και γραπτή έκφραση, την ενεργό συμμετοχή και την κινητοποίηση για εμπλοκή με την τεχνολογία.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ατομική και συμμετοχική δράση των εκπαιδευόμενων στην ερευνητική διαδικασία λειτούργησε παρωθητικά, καθώς καθημερινά

διαπιστώνεται αδυναμία ολοκλήρωσης των γραπτών εργασιών τους σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

Μέσα από τη συνολική διαδικασία καταδεικνύεται ότι η γλώσσα αποτελεί το μέσο για δράση και επικοινωνία, έξω από τα στενά όρια της παραδοσιακής διδακτικής πρακτικής, προσδίδοντας νόημα στην κατάκτηση και τη χρήση της από τους εκπαιδευόμενους.

#### Β΄ ΜΕΡΟΣ: Καλλιέργεια λεξιλογίου στο γραπτό λόγο

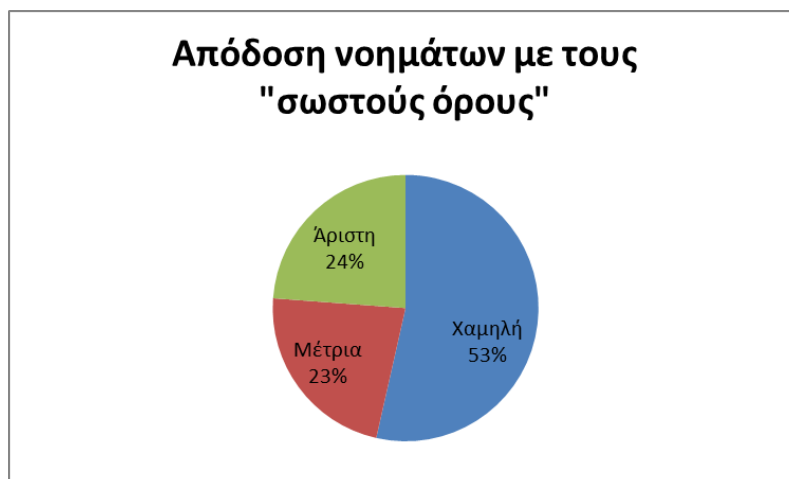
Αρχικά, οι εκπαιδευόμενοι, λόγω των εγγενών γλωσσικών χαρακτηριστικών τους, παρουσίασαν δυσκολίες στη μετάβαση από τον προφορικό στο γραπτό λόγο. Ωστόσο, μέσα από την ενεργό εμπλοκή τους στη διαδικασία σημειώθηκε αποτιμήσιμη μεταβολή.

Επιπλέον, στην εκπαιδευτική διαδικασία η αποτύπωση των εσωτερικών διεργασιών, σκέψεων και γνώσεων πραγματώνεται μέσα από το λόγο, γεγονός που τον καθιστά ακρογωνιαίό λίθο της μαθησιακής τους εξέλιξης. Βάσει αυτού στην παρούσα έρευνα αποτιμάται μεταβολή στην προφορική και γραπτή έκφραση μέσα από την καλλιέργεια των κατάλληλων δεξιοτήτων και στρατηγικών.

#### Γ΄ ΜΕΡΟΣ: Καλλιέργεια κριτικής σκέψης

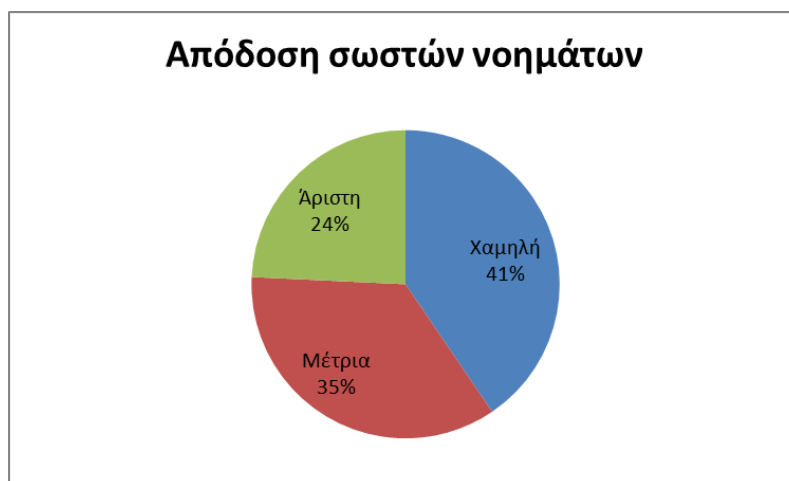
Η ανάλυση των ερευνητικών εκθέσεων γίνεται βάσει της ρουμπρίκας όπου επέτρεψε το συγκερασμό των δύο μεταβλητών, του λεξιλογίου και της κριτικής σκέψης. Η κριτική σκέψη αποτιμάται μέσα από το δίπτυχο της χρήσης των σωστών όρων (λέξεων, φράσεων-θεματικός κατάλογος) και της απόδοσης των σωστών νοημάτων. Η λειτουργική χρήση των λεξιλογικών και φραστικών όρων που τέθηκαν ως μαθησιακός στόχος της εκπαιδευτικής δράσης, κρίθηκε ικανοποιητική. Συγκεκριμένα, ως προς τη λεξιλογική και φραστική βάση για την απόδοση των νοημάτων με τους σωστούς όρους, η πλειονότητα των μαθητών,

όπως χαρακτηριστικά φαίνεται στο παρακάτω σχήμα παρουσίασε δυσκολία (53%) στην ενσωμάτωση όλων εκείνων των δομικών συστατικών που θα εξασφάλιζαν την άριστη απόδοση. Ωστόσο, το 23% των μαθητών παρέδωσε εκθέσεις που πληρούσαν τις προδιαγραφές ενός ικανοποιητικού αποτελέσματος. Είναι αξιοσημείωτο ότι η άριστη επίδοση είναι 24%. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η ενεργός εμπλοκή τους σε διαδικασίες που οι ίδιοι ανέλαβαν να οργανώσουν συνεργατικά να βιώσουν και να ολοκληρώσουν, φτάνοντας σε ένα ατομικό τελικό προϊόν αξιολόγησης, λειτούργησε παρωθητικά. Οι μαθητές ανασύνταζαν όλες τις δυνατές επιλογές που θα μπορούσαν να κάνουν σε επίπεδο λεξιλογικό και φραστικό και οδηγήθηκαν στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Συνδυάζοντας το ποσοστό της σωστής χρήσης των όρων του Θεματικού Καταλόγου, όπου ανέρχεται στο 19% η ερευνητική έκθεση θεωρείται ικανοποιητική στο επίπεδο αυτό. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι λεξιλογικοί και φραστικοί όροι που τέθηκαν ως μαθησιακός στόχος της εκπαιδευτικής δράσης, αποδόθηκαν στο συγκεκριμένο σημασιολογικό πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας, αποκτώντας για το επίπεδο των μαθητών, μια μορφή «ορολογίας». Η κατάκτησή της αξιολογήθηκε μέσα από τη λειτουργική χρήση των όρων. Η επέκταση αυτών, η σύνδεση και η ενσωμάτωσή τους σε άλλα σημασιολογικά πλαίσια, θα μπορούσε να γίνει σε ένα δεύτερο επίπεδο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Στην παρούσα εργασία, ωστόσο, η λειτουργικότητα αυτή κρίθηκε ικανοποιητική.



**Γράφημα 11 :** 1η Παράμετρος κριτικής σκέψης

Όσον αφορά στο πρώτο μέρος της ρουμπρίκας, όπου αποτιμάται σε σημασιολογική βάση η ερευνητική έκθεση και το κατά πόσο οι μαθητές αποδίδουν τα σωστά νοήματα, τα ποσοστά είναι πάλι μοιρασμένα όπως αποτυπώνονται στο παρακάτω σχήμα,.



**Γράφημα 12 :** 2η Παράμετρος κριτικής σκέψης

Εδώ αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το ποσοστό της χαμηλής επίδοσης μειώνεται αισθητά. Το 41% των μαθητών αδυνατεί να αποτυπώσει σε συστοιχία με τα κριτήρια που τέθηκαν, τα σωστά νοήματα. Ωστόσο, υφίσταται μια απόκλιση σε σχέση με το ποσοστό για την επιλογή των σωστών όρων που κυμάνθηκε στο 53%, όπως ήδη αναφέρθηκε. Σε συνδυασμό με το ποσοστό της τάξεως του 24% για την άριστη επίδοση, συνιστούν ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα για τα δεδομένα της έρευνας και ένα ενθαρρυντικό αποτέλεσμα για την εκπαιδευτική τους πορεία.

Ιδιαίτερα, θα πρέπει να αναφερθεί το γεγονός, ότι το μεγαλύτερο ενδιαφέρον από τα τέσσερα κριτήρια είχε το κριτήριο A4, όπου αποτίμησε το κατά πόσο οι μαθητές μπόρεσαν να επεκταθούν σε συσχετίσεις των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων τους. Είναι το κριτήριο με το οποίο μπορούν να διαπιστωθούν ανώτερες δεξιότητες σκέψης των μαθητών. Όπως ήδη έχει αναφερθεί το 69% αυτών, αποτύπωσε τα ποσοστά των αποτελεσμάτων γραμμικά, βάσει της

διαδοχής των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου έρευνας, χωρίς να κάνει κάποια σύνδεση μεταξύ τους. Ωστόσο, ένα μέρος των μαθητών, της τάξης του 31%, προσπάθησε μια στοιχειώδη συσχέτιση των προτάσεων αυτών. Για τη μελέτη περίπτωσης του συγκεκριμένου δείγματος μαθητών, το γεγονός αυτό αποτελεί θετική ένδειξη. Σε μεγαλύτερη χρονική κλίμακα και μέσα από μια συνεχή ενασχόληση των μαθητών με ερευνητικές εργασίες, πιθανολογείται να υπάρχουν διαφορετικά αποτελέσματα.

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί, ότι συνολικά στη συγγραφή μιας ερευνητικής έκθεσης εδράζουν διαδικασίες μεταγνωστικού χαρακτήρα. Ο Flavell(1976) με τον όρο «μεταγνώση» αναφέρθηκε σε φαινόμενα που διαφαίνεται η εξέλιξη του τρόπου μάθησης και οργάνωσης της γνώσης στη μνήμη. Κατά την περιγραφή των σταδίων της ερευνητικής διαδικασίας, οι μαθητές ουσιαστικά κάνουν ανάκληση από τη μνήμη προκειμένου να αποτυπώσουν σωστά όσα βίωσαν ενεργά εμπλεκόμενοι. Είναι πολύ σημαντικό για τη μελέτη περίπτωσης, ότι ικανοποιητικό ποσοστό μαθητών επιτυγχάνουν στη διαδικασία αυτή. Θεωρείται αξιοσημείωτη επιτυχία το γεγονός ότι μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία, ενεργοποιούνται και κατορθώνουν έστω και μερικώς να περιγράψουν τη διαδικασία.

Καταλήγοντας, η ολοκλήρωση της ανάλυσης και τα συμπεράσματα που εξάγονται από την αποτίμηση των αποτελεσμάτων πληρούν τις προσδοκίες και τον αρχικό σκοπό της παρούσας έρευνας. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα κρίνονται ικανοποιητικά.

**Δ ΜΕΡΟΣ:** Εκπαιδευόμενοι και «έρευνα δράσης» στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Συνολικά, η διαδικασία ενεργοποίησε θετικά συναισθήματα στους μαθητές, οι οποίοι επέδειξαν ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον τους διατηρήθηκε αμείωτο καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησης. Ο ιδιαίτερος ζήλος τους έγκειται στο γεγονός ότι η δράση αυτή στάθηκε έξω από τα πλαίσια των καθημερινών διδακτικών πρακτικών και προσεγγίσεων, συνδέοντας τη σχολική ζωή με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα.

Μέρος αυτού οφείλεται στο γεγονός ότι η προσέγγιση των μαθησιακών στόχων και σκοπών δεν είχε τη μορφή των παραδοσιακών ασκήσεων και δραστηριοτήτων, όπως αυτές προσεγγίζονται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, τις εισηγήσεις και τις διαλέξεις των εκπαιδευτικών. Οι μαθητές δεν αισθάνονταν το καθηλωτικό, περιοριστικό και πολλές φορές αδικαιολόγητο, για τα δικά τους δεδομένα, πλαίσιο της απόλυτης «εμμονής» στην αποδοτική εκπλήρωση των γνωστικών στόχων. Η γνωστική διαδικασία έλαβε νέες διαστάσεις για τους μαθητές, αφού στην ουσία κλήθηκαν να διεξάγουν μια έρευνα, χωρίς απαραίτητα να συνειδητοποιούν κατά τη διάρκεια, ότι μάθαιναν ενεργώντας στις διαδικασίες. Η ολοκλήρωση της ερευνητικής έκθεσης προσέδωσε ένα ισχυρό συναίσθημα ικανοποίησης σε όλους, καθώς είδαν ότι κατάφεραν να αποτυπώσουν την ερευνητική διαδικασία αξιοποιώντας τις ατομικές τους δυνατότητες και τη στοχαστική τους διάθεση.

Τέλος, οι ευκαιρίες διαλογικής συζήτησης και πολλαπλών αλληλεπιδράσεων μεταξύ ομότιμων και εκπαιδευτικού, έδωσαν τη δυνατότητα για την ενίσχυση των κοινωνικών δεσμών και την ανάδειξη λανθανόντων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και της ιδιοσυγκρασίας των μαθητών.

## **6.2 Περιορισμοί – Δυσκολίες της Έρευνας**

Οι δυσκολίες και οι περιορισμοί του εγχειρήματος ένταξης της ερευνητικής διαδικασίας στις ανώτερες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι ανάγκη να εντοπιστούν και να καταγραφούν. Θεωρείται ότι οι διαπιστώσεις αυτές θα αποτελέσουν εφαλτήριο για την καλύτερη διαμόρφωση των απαιτούμενων όρων για μια αποδοτικότερη έκβαση στο μέλλον.

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, σημαντική παράμετρος υλοποίησής της, ήταν ο απαιτούμενος χρόνος. Παρά το σαφή σχεδιασμό των δράσεων που υλοποιήθηκαν και των χρονικών πλαισίων τους, διαπιστώθηκε ότι τα όρια ήταν περιορισμένα. Αποδείχτηκε ότι απαιτούνταν μεγαλύτερη χρονική ευελιξία. Σε συνδυασμό, κυρίως, με την αναπόφευκτη ένταξη της έρευνας στα

πλαίσια του σχολικού, ωρολογίου προγράμματος, που καθιστά τα όρια ακόμα πιο στενά. Το άγχος για κάλυψη της ύλης και ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος αποτελούν πάντα ανασταλτικούς παράγοντες. Η σωστή διαχείριση του χρόνου έχει πρωταρχικό ρόλο στη θετική εξέλιξη μιας οποιασδήποτε εκπαιδευτικής δράσης, γεγονός που αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα στην παρούσα έρευνα.

Ταυτόχρονα, πρέπει να τονιστεί ότι η ύπαρξη του απαιτούμενου τεχνολογικού εξοπλισμού στα σχολεία δεν είναι δεδομένη. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, η ελλιπής τεχνολογική υποστήριξη αποτέλεσε ένα επιπλέον εμπόδιο ευόδωσης και επιτυχίας των διαδικασιών. Η σύνδεση στο διαδίκτυο και η διαθεσιμότητα ικανού αριθμού φορητών υπολογιστών, καθώς το σχολείο δε διέθετε αίθουσα υπολογιστών, εξασφαλίστηκε από την εκπαιδευτικό. Ως εκ τούτου, πολλές από τις σχεδιασμένες δραστηριότητες του σεναρίου δεν ήταν δυνατό να υλοποιηθούν με τη χρήση των Εγγράφων Google, καθώς απαιτούνταν μεγαλύτερος αριθμός υπολογιστών, ικανού να αντιστοιχεί ένας σε κάθε μαθητή.

Μια επιπλέον δυσκολία που διαπιστώθηκε, αφορούσε στην εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση του τεχνολογικού εξοπλισμού. Η αρχική εκτίμηση της εκπαιδευτικού σχετικά με τις δεξιότητες χειρισμού των ηλεκτρονικών υπολογιστών από τους μαθητές υπήρξε ανώτερη από αυτή που διαπιστώθηκε κατά τη φάση διεξαγωγής της έρευνας. Το γεγονός αυτό λειτούργησε ανασταλτικά ως προς την καλύτερη κατανομή του χρόνου στις δραστηριότητες.

Επίσης, σε ό, τι αφορά στη σύσταση των ομάδων, ενώ σχεδιάστηκαν και διαμορφώθηκαν ομάδες των τεσσάρων ατόμων, σε κάποιες δραστηριότητες, διαπιστώθηκε ότι δυαδικές ομάδες, θα λειτουργούσαν καλύτερα. Κατά τη φάση της σύνταξης των ερωτήσεων και της διαμορφωτικής αξιολόγησης (αυτό- αλλά και ετερο-αξιολόγησης), οι μαθητές μέσα στα πλαίσια της ομάδας με φυσικό τρόπο κινήθηκαν σε δυαδικό επίπεδο. Γενικά, η εμπλοκή τους στην ομάδα, βοήθησε να συνειδητοποιήσουν ευθύνες και ρόλους τόσο απέναντι στους συμμαθητές τους, όσο και στο ατομικό προϊόν που έπρεπε να εκπονηθεί. Ωστόσο, λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών και ψυχοσυναισθηματικών χαρακτηριστικών των συγκεκριμένων μαθητών, κάποιοι από αυτούς απέφευγαν να διατυπώσουν



απορίες είτε ατομικές δυσκολίες, λόγω φόβου έκθεσης στην ομάδα της πιθανής άγνοιας τους.

### **6.3 Μελλοντικές προτάσεις**

Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου και η ανάπτυξη ανώτερων δεξιοτήτων σκέψης και μάθησης μέσα από τη διαδικασία διεξαγωγής κοινωνικής έρευνας αποτέλεσαν τους πυλώνες της δράσης αυτής. Τα ευρήματα και τα συμπεράσματα από τη μελέτη περίπτωσης του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού υπήρξαν ενθαρρυντικά. Αξίζει να σημειωθεί, ότι ο συγκεκριμένος μαθητικός πληθυσμός, δείγμα της παρούσας έρευνας, βιώνει συχνά ματαιώσεις τόσο από τον κεντρικό σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, όσο και από τη γλωσσική δομή των σχολικών εγχειριδίων.

Με την ολοκλήρωση, λοιπόν, της έρευνας δράσης και την εφαρμογή των ερευνητικών εργασιών στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δίνεται η δυνατότητα μελλοντικών προτάσεων και συζήτησης, βάσει της αποκτηθείσας εμπειρίας.

Οι προτάσεις αυτές μπορούν να διατυπωθούν με τη μορφή τεσσάρων γενικών συστάσεων.

α. Η εξέλιξη και η διαμόρφωση των όρων υλοποίησης της δράσης αυτής προς ένα βέλτιστο επίπεδο, αναμένεται να αποδώσει θετικότερα αποτελέσματα.

β. Θα ήταν αξιόλογο να διερευνηθεί το δείγμα σε μεγαλύτερη χρονική κλίμακα, επιτρέποντας την επανάληψη των μετρήσεων για δυνατότητα σύγκρισης αποτελεσμάτων.

γ. Ταυτόχρονα, η διερεύνηση των μεταβλητών που τέθηκαν μέσα από την υλοποίηση της δράσης σε ένα μεγαλύτερο δείγμα, θα έδινε τη δυνατότητα επέκτασης και γενίκευσης των συμπερασμάτων, καθιστώντας τα έγκυρα και αξιόπιστα.

δ. Επίσης, προτείνεται η διερεύνηση των γνωστικών ωφελειών σε επίπεδο καλλιέργειας λεξιλογίου και κριτικής σκέψης, με την ένταξη διεξαγωγής μορφών

έρευνας από τους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα πλαίσια διάφορων γνωστικών αντικειμένων.

ε. Τέλος, θεωρείται σημαντικό να διερευνηθεί και να αξιολογηθεί μακροπρόθεσμα η αλλαγή σε πεποιθήσεις και στάσεις των μαθητών απέναντι στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται, μέσα από την εμπλοκή τους σε τέτοιας μορφής κοινωνικές και άλλες έρευνες.

## Βιβλιογραφία

- (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.), Υ. Ε.-Π. (2002). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., και συν. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *78(4)*, σσ. 1102-1134. *Review of Educational Research*.
- Alexander, B. (2006). *Web 2.0 - a new wave of innovation in teaching - learning*. Ανάκτηση από <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0621.pdf>
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (Μ. Δεληγιάννη, Επιμ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1983). Reading comprehension and assessment and acquisition of word knowledge.
- Anderson, R. C., & Nagy, W. E. (1991). Word meanings . Στο R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson, *Handbook of reading research* (Τόμ. 2, σσ. 690-724). New York: Longman.
- Angelo, T. A. (1995). Beginning the dialogue: Thoughts on promoting critical thinking: Classroom assessment for critical thinking. *Teaching of Psychology*, *1(22)*, σσ. 6-7.
- Bean, J. C. (1996). *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing. Critical Thinking, and active learning in the classroom*. John Wiley & Sons.
- Berelson, B. (1971). *Content Analysis in communication research*. New York: Hafner Publishing Company.
- Beyer, B. K. (1995). *Critical thinking*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Bloom, B. S. (1975). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brett, A., Rothlein, L., & Hurley, M. (1996). Vocabulary acquisition from listening to stories and explanations of target words. *The elementary school journal*, σσ. 415-422.

- Brookhart, S. M. (1999). *The Art and Science of Classroom Assessment : The Missing Part of Pedagogy*. Washington, DC: ASHE–ERIC Higher Education Report .
- Bruun, N., & Kerr, E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses. *Journal of Personality and Social Psychology*(44), σσ. 78-94.
- Burbules, N. (2000). Constructivism: Moving beyond the impasse. Στο D. C. Phillips, *Constructivism in education: National society for the study of education*.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Case, R. (2005). Moving critical thinking to the main stage. *Education Canada*, 2(45), σσ. 45-49.
- Center for Critical Thinking . (1996c). *Three definitions of critical thinking*.  
Ανάκτηση από  
<http://www.criticalthinking.org/University/univlibrary/library.ncl>
- Center for Critical Thinking. (1996b). *Structures for student self-assessment*.  
Ανάκτηση από  
<http://www.criticalthinking.org/University/univclass/trc.ncl>
- Chall, J., & Snow, C. (1982). Families and Literacy: The Contribution of Out-of-School Experiences to Children’s Acquisition of Literacy. *A final report prepared for the National Institute of Education*. Washington, DC.
- Chu, S. K.-W., & Kennedy, D. M. (2011). Using online collaborative tools for groups to co-construct knowledge. *Online Information Review*, 35, σσ. 581-597.
- Coady, J., & Huckin, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition*. . Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, B. P., & Cohen, E. G. (1991). From groupwork among children to R&D teams : Interdependence, interaction and productivity. *Advances in group processes*(Vol.8), σσ. 205-226.
- Cohen, D. H., Stern, V., & Balaban, N. (1991). *Παρατηρώντας και Καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*. (Σ. Βοσνιάδου, Επιμ., & Δ. Ευαγγέλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (X. Μητσοπούλου, & Μ.Φιλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cooper, J. L. (1995). Cooperative learning and critical thinking. *eaching of Psychology*, 1(22), σσ. 7-8.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority student. Στο *Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework*. Los Angeles: California State Department of Education.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dewey, J. (1909). *How we think*. Lexington, Mass: D.C. Heath.
- Diamond, L., & Gutlohn, L. (2006). *Vocabulary Handbook. Consortium on Reading Excellence*. Brookes.

- DDillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning. Στο *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches* (σσ. 1-19). Oxford: Elsevier.
- E.R.Lai. (2011). *Critical Thinking: A Literature Review*. Ανάκτηση από <http://www.pearsonassessments.com/hai/images/tmrs/criticalthinkingreviewfinal.pdf>
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press.
- Ellis, R., & Heimbach, R. (1997). Bugs and birds : Children's acquisition of second language vocabulary through interaction. *System*, 2(25), σσ. 247-259.
- Engelbart, D. ( 1973). Design considerations for knowledge workshop terminals. *national computer conference and exposition ACM.*, (σσ. 221-227).
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press. .
- Flavell, J. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. Στο L. B. Resnick, *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Frey, K. (1986). *Η μέθοδος project, Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings. *Review of Educational Research*, σσ. 517-529.
- Gokhale, A. A. (1995). *Collaborative learning enhances critical thinking*.
- Google. (2011). *Google Docs for Educators*. Ανάκτηση από <http://www.google.com/edu/resources/google-docs.html>
- Halliday, M. A., & Hasan, R. (1985). Language, context and text: Aspect of Language, context and text: Aspect of language in a social semiotic perspective. Oxford University Press.
- Herner-Patnode, L. M., & Lee, H. J. (2009). A Capstone Experience for Preservice Teachers : Building a Web-Based Portfolio. *Educational Technology & Society*(12), σσ. 101-110.
- Heyman, G. D. (2008). Children's critical thinking when learning from others. *Current Directions in Psychological Science*, 5(17), σσ. 344-347.
- Huckin, T., & Coady, J. (1999). *Incidental vocabulary acquisition in a second language: A review*. *Studies of Second Language Acquisition*.
- Hunt, A., & Beglar, D. (1998). Current research and practice in teaching vocabulary. *The Language Teacher*, 1(22).
- Jenkins, J. R., Stein, M. L., & Wysocki, K. (1984). Learning vocabulary through reading. *American Educational Research Journal*, 4(21), σσ. 767-787.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1989). Cooperative Learning. Στο L. Anderson, *The effective teacher. Study Guide and Readings*. Singapore: McGraw Hill.
- Jones, E. A., & Ratcliff, G. (1993). *Critical thinking skills for college students*. University Park, PA: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment.
- Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 3(21), σσ. 209-219.

- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kaplan, S. (2002). Building communities : Strategies for collaborative learning. *Learning Circuits Online Magazine*.
- Kellet, M. (2005). *Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century?*
- Kellet, M. (2006). Pupils as active researchers: Using engagement with research process to enhance creativity and thinking skills in 10-12 year-olds. Στο U. ο. Warwick (Επιμ.), *British Educational Research Association Annual Conference 2006*.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- King, A. (1995). Designing the instructional process to enhance critical thinking across the curriculum: Inquiring minds really do want to know: Using questioning to teach critical thinking. *Teaching of Psychology*, 1(22), σσ. 13-17.
- Koschmann, T. (1999). Computer support for collaboration and learning . *Journal of the learning sciences*(8), σσ. 495-497.
- Langer, J. A., & Applebee, A. N. (1987). *How Writing Shapes Thinking: A study of Teaching and Learning*. National Council of Teachers of English.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Lipponen, L. (2002). Exploring foundations for computer-supported. *CSCL '02 Proceedings of the Conference on Computer Support for Collaborative Learning: Foundations for a CSCL Community* .
- Lo, J., & Hyland, F. (2007). Enhancing student's engagement and motivation in writing: The case of primary students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*(16), σσ. 219-237.
- MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο: Ουτοπία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McNiff, J. (n.d.). <http://www.jeanmcniff.com>. Ανάκτηση Ιούλιος 15, 2013, από <http://www.jeanmcniff.com>: <http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>
- Metler, C. (2001). Designing Scoring Rubrics for your Classroom. *Practical Assessment, Research and Evaluation*(7).
- Mevarech, Z. R., Stern, D., & Levita, I. (1987). To cooperate or not to cooperate in CAI: That is the question. *The Journal of Educational Research*, σσ. 164-167.
- Nagy, W. E. (1988). Vocabulary Instruction and Reading Comprehension. *Center for the Study of Reading: Technical Reports*, (σ. 7). Champaign, Illinois.
- Nation, I. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language* . Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. (2001). *Learning Vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University.
- Neuman, S. (2006). Building vocabulary to build literacy skills: How to help children build a rich vocabulary day by day. *Early Childhood Today* 3, 3(20), σσ. 12-14.

- Paul, R. W., & Elder, L. (2006). Critical Thinking: The nature of critical and creative thought. *Journal of Developmental*, 2(30), σσ. 34-35.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *The Miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Ανάκτηση από [http://www.criticalthinking.org/files/Concepts\\_Tools.pdf](http://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf)
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *The miniature guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*. Dillon Beach, CA: The Foundation for Critical Thinking.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.
- Rockwood, H. S. (1995). Cooperative and collaborative learning. *The national teaching and learning forum*(4), σσ. 8-9.
- Ryan, K., & Cooper, J. (1980). *Those who Can, Teach*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- S.Kagan. (1985). Dimensions of Cooperative Classroom Structures. Στο S. S.-L. R. Slavin, *In learning to Cooperate, Cooperating to learn*. New York: Plenum.
- S.Vosniadou. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and instruction*. (4), σσ. 45-69.
- Shu, J., & Oiyun, W. (2013). Improving Chinese composition writing through peer editing: an exploratory study on using Google Docs. *Media and Interactive Learning Environments*(1).
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning theory, research and practice* (2nd ed εκδ.). Boston: Allyn & Bacon.
- Smith, B. L., & MacGregor, J. T. (1992). What is collaborative learning. Στο A. S. Goodsell, M. R. Maher, & V. Tinto, *Collaborative Learning : A Sourcebook for Higher Education*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning & Assessment Syracuse University.
- Spiegel, D. L. (1991, March). Materials to Promote Vocabulary Development. *The Reading Teacher*, σ. 507.
- Stahl, K. A., & M.A.Bravo. (2010, April). Contemporary Classroom Vocabulary Assesment for Content Areas. *The Reading Teacher*, 7(63), σσ. 566-578.
- Stalh, S. A. (1986, April). Three Principles of Effective Vocabulary Instruction. *Journal of Reading*, σσ. 662–668.
- Thayer-Bacon, B. J. (2000). *Transforming Critical Thinking: Thinking Constructively*. New York: Teachers College Press.
- Thelen, J. N. (1986, April). Vocabulary Instruction and Meaningful Learning. *Journal of Reading*, σσ. 603–609.
- Tishman, S., Perkins, D. N., & Jay, E. S. (1995). *The thinking classroom: Learning and teaching in a culture of thinking*. Boston: Allyn and Bacon.
- Vosniadou, S. (2002 ). Exploring the relationships between conceptual change and intentional learning. Στο G.M.Sinatra, & P. R. Pintrich, *Prospects and problems for modes of intentional conceptual change* (σσ. 377-406). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum .
- Wade, C. (1995). Using writing to develop and assess critical thinking. *Teaching of Psychology*, 1(22), σσ. 24-28.
- Webb, N. M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Education Research*(13), σσ. 21-39.

- Wesche, M., & Paribakht, T. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *Canadian Modern Language Review*, 1(53), σσ. 13-40.
- White, T. G., Graves, M. F., & Slater, W. H. (1990). Growth of reading vocabulary in diverse elementary schools: Decoding and word meaning. *Journal of Educational Psychology*(82), σσ. 281-290.
- Wilkins, D. A. (1974). *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking : Why is it so hard to teach ? *American Educator*, σσ. 8-19.
- Yovanoff, P., Duesbery, L., Alonzo, J., & Tindal, G. (2005). Grade-level invariance of a theoretical causal structure predicting reading comprehension with vocabulary and oral reading fluency. *Educational Measurement: Issues and Practice.*, 3(24), σσ. 4-12.
- Αφράτης, Γ. (2007). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και Γνώση. 24ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθητικής Παιδείας.
- Β. Κόμης, Ν. Αβούρης, & Κατσάνος, Χ. (2008). Συστήματα και Εργαλεία Υποστήριξης Συνεργασίας. Στο Χ. Κ. Ν. Αβούρης, & Β. Κόμης, *Συνεργατική Τεχνολογία, Συστήματα και Μοντέλα Συνεργασίας για Εργασία, Μάθηση Κοινότητες Πρακτικής και Δημιουργία Γνώσης*. Κλειδάριθμος.
- Βάμβουκας, Ι. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βασιλειάδης, Γ. (2012). Καλλιέργεια Κριτικής Σκέψης σε Μαθητές του Δημοτικού Σχολείου Μέσα από την Ανάπτυξη Επιχειρηματολογίας με τη Χρήση του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή. "Σύγχρονο Ευρωπαϊκό Σχολείο : Εργαστήριο Κριτικής Σκέψης. Πρακτικά 11ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.
- Γ.Κουζέλης. (1991). *Από τον βιωματικό κόσμο στον επιστημονικό κόσμο- Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής γνώσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Γαβριηλίδου, Ζ. (2001). Η καλλιέργεια του λεξιλογίου με τη βοήθεια των τάξεων αντικειμένων. *Πρακτικά 3ης Επιστημονικής Ημερίδας Νέας Ελληνικής Γλώσσας με θέμα «Η καλλιέργεια της γραπτής γλωσσικής έκφρασης στο σχολείο: αρχές, προβλήματα, προοπτικές και διδακτικές προσεγγίσεις»*, (σσ. 55-70). Αλεξανδρούπολη.
- Γλένη, Χ. (2013). Θεωρία και πράξη της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο της πολιτισμικής εταιρότητας - αποτελέσματα ερευνών. Στο Χ. Γκόβαρης, *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Gutenberg.
- Δ.Ζάχος. (2004). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και νέα περιβάλλοντα μάθησης. *Επιστημονικό Βήμα*(4).
- Δάλκος, Γ. (2001). Η Ευέλικτη Ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της Έρευνας-Δράσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(6).
- Δαμανάκης, Μ. (2001). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. Κ. (1997). *Σύγχρονες τάσεις της Αγωγής*. . Ιδιωτική Έκδοση.
- Ζερδελή, Σ., & Σαραφίδου, Τ. (2010). Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και προτάσεις πρόσληψης και παραγωγής λεξιλογίου στο γλωσσικό μάθημα

- με εφαρμογή του κειμενοκεντρικού/επικοινωνιακού μοντέλου και της μεθόδου project σε επιλεγμένα κειμενικά είδη. *Παιδαγωγικός Λόγος*(3).
- Θεοφανέλλης, Γ., & Σωτηριάδου, Σ. (2011). Τα έγγραφα Google αι η αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση. *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*. Σύρος.
- Κακλαμάνης, Θ. (2005). Συνεργατική Μάθηση και Τ.Π.Ε στην Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(10).
- Καπραβέλου, Α., & Λέμα, Ι. (2008). Πλεονεκτήματα και όρια της χρήσης του Η/Υ για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο σχολείο. *1ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας*. Νάουσα.
- Καπρινιώτης, Γ. (2006). *Η συμβολή του σχολείου στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης και δημιουργικής σκέψης*.
- Καρασαββίδης, Η., & Κόμης, Β. (2008). Θεωρητικά θέματα για την υποστήριξη της συνεργασίας και της μάθησης. Στο Ν. Κ. Αβούρης, *Συνεργατική Τεχνολογία : Συστήματα και Μοντέλα Συνεργασίας για Εργασία, Μάθηση, Κοινότητες Πρακτικής και Δημιουργία Γνώσης*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κατσαρού, Ε., & Τσαφός, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσιμαλή, Γ. (2001). Λεξιλόγιο σε μαθητές ελληνικών στο εξωτερικό. Στο Μ. Βαμβούκας, Μ. Δαμανάκης, & Γ. Κατσιμαλή, *Παιδεία Ομογενών, Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά* (σσ. 143-150). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Κατσιμπαρδής, Μ. (2005). *Νεοελληνική γλώσσα Β' Γυμνασίου 6ης ενότητας*.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουϊδης, Β., & Δήμου, Π. (2009). Η Έρευνα-Δράσης στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης - μειονοτική εκπαίδευση. Στο Ν. Κ. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Α. Κωτόπουλος, Τ., & Α. Στάμου (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: "Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*, (σσ. 4-12). Νυμφαίο, Φλώρινα.
- Κουλουμπαρίτση, Α., & Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (Portfolio): Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία. Στο Π. Α. Αγγελίδης, & Γ. Γ. Μαυροειδής. *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος: Τυπωθήτω Δαρδανός*.
- Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- Μ.Κορδάκη. (2001). *Διδακτική της Πληροφορικής: ο υπολογιστής ως αντικείμενο και ως εργαλείο μάθησης*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Μ.Κουτσελίνη-Ιωαννίδου. (2010, Δεκέμβριος). Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων. *Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*, σσ. 4-9.
- Μάγος, Κ. (2005). "Συνέντευξη ή παρατήρηση;" Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(10), σσ. 5-19.
- Μάγος, Κ., & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. *Ψηφιακά Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*.
- Μακρής, Χ. (2001). *Επικοινωνιακή Γλωσσική Διδασκαλία*. Τυπωθήτω.



- Ματθαίου, Δ. (1995). Η ιδεολογία του Ελληνικού Σχολείου και η Συνθετική Δημιουργική Εργασία : Σχέση ασύμβατη ή διαλεκτική; Μια συγκριτική θεώρηση. *Η ΣΔΕ στο Σχολικό Πρόγραμμα- Θεωρία και Πράξη* (σ. 46). Αθήνα: Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*. ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ.
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Απο τη διδακτική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα : Gutenberg.
- Μπασλής, Ι. Ν. (2006). *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας. Μια σύγχρονη ολιστική και κειμενοκεντρική προσέγγιση*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Μπόμπας, Λ. (2001). Γλωσσικά και μη γλωσσικά ζητήματα «αλλοδαπών μαθητών μας». Η άποψη του διευθυντή του σχολείου ως αφορμή προβληματισμού και διαλόγου. Patras: Paper presented at the 4th Annual Convention of Intercultural Education, Patras, Greece, June, 2001.
- Ν.Ακριτίδης, & Κ.Ανθόπουλος. (2007). Διδακτικές προσεγγίσεις της ελληνικής γλώσσας στα διαπολιτισμικά σχολεία του δήμου Θεσ/κης. *Επιστημονικό Βήμα*(6).
- Νημά, Ε. (2004, Απρίλιος). Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία. *Επιστημονικό Βήμα*(3), σσ. 15-29.
- Νημά, Ε., & Καψάλης, Α. (2002). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαδημητρίου, Ε., Ροβάτσου, Γ., Ρενζούλα, Ε., & Μαρμαρινός, Ι. (2011). Η Συμβολή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Κατανόηση και Παραγωγή Κειμένων. *ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.*(2).
- Παπαλεοντίου, Ε. (2012). Μαθαίνω Να Σκέφτομαι Κριτικά. Μαθαίνω Πώς Να Μαθαίνω. *Σύγχρονο Ευρωπαϊκό Σχολείο : Εργαστήριο Κριτικής Σκέψης*. Λευκωσία: 4ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Εκπαιδευτικές Οργανώσεις ΟΕΛΜΕΚ-ΠΟΕΔ-ΟΛΤΕΚ Λευκωσίας.
- Παπαντώνης, Β. (2006). *Κριτική Σκέψη και Εκπαίδευση: Αδυναμίες και Διαπιστώσεις*.
- Παραδιά, Μ. (2010, Δεκέμβριος). Οι στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου και η αποτελεσματική αξιοποίησή τους στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογής από τη διδακτική σειρά «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» για Τσιγγανόπαιδες. *Επιστημονικό Βήμα*(14), σσ. 57-71.
- ν.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Σολομωνίδου, Χ. (2002). Συνεργατική μάθηση με τη χρήση των ΤΠΕ: εμπειρίες από δημοτικά σχολεία της Θεσσαλίας. Ρόδος: ΕΠΤΕ.

- Σπύρου, Σ. (Επιμ.). (2005). *Τα παιδιά ως κοινωνικοί ερευνητές. Οδηγός για δασκάλους και άλλους εκπαιδευτικούς*. Κύπρος: Κέντρο Μελέτης της Παιδικής και Εφηβικής Ηλικίας.
- Τζάνη, Μ. (2005). Σημειώσεις για το μάθημα "Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών". ΕΘΝΙΚΟ & ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕ/ΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ Π.Τ.Δ.Ε.
- Φωτίου, Π., & Σουλιώτη, Ε. (2006). Η μέθοδος project στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.
- Χαραλαμπίδης, Α., & Χατζησαββίδης, Α. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χαραλάμπους, Ν., & Γεώργας, Δ. (1995). Συνεργατική Μάθηση, σχολική ικανότητα και επίδοση. *Ψυχολογία(2)*, σσ. 146-164.
- Χριστοδούλου, Θ. (2009). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας: Μετανάστες και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Πάτρα.
- Χρυσανθόπουλος, Κ. (2000). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

Το φύλλο εργασίας βασίστηκε στο VKS ( Vocabulary Knowledge Scale ) που αναπτύχθηκε από τους Wesche & Paribakht (1996)

Nanzan University, Japan, December 2008, Dale Brown

**1ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ - (PRETEST-POSTTEST)**

Να σημειώσεις για κάθε λέξη ή φράση που συναντάς στον παρακάτω πίνακα την επιλογή που σου ταιριάζει.

A= Ξέρω τι σημαίνει η λέξη/φράση και μπορώ να τη χρησιμοποιήσω σε πρόταση.

B= Ξέρω τι σημαίνει η λέξη/φράση, αλλά δεν είμαι σίγουρος/η πώς να τη χρησιμοποιήσω σε πρόταση.

Γ= Έχω ξαναδεί τη λέξη/φράση, αλλά δε γνωρίζω τη σημασία της.

Δ= Δεν έχω δει ποτέ τη λέξη/φράση.

Λέξεις/Φράσεις	A	B	Γ	Δ
Διεξάγω έρευνα				
Συλλέγω δεδομένα				
Επεξεργάζομαι δεδομένα				
Συντάσσω ερωτήσεις				
Γράφημα				
Ποσοστό				
Προτίμηση				
Ερώτηση κλειστού τύπου				
Δημογραφικά στοιχεία				

- 1) Για κάθε λέξη/ φράση που επέλεξες το A, να γράψεις τη σημασία της και μια πρόταση με τη λέξη/φράση αυτή.

---

---

---

---

- 2) Να συμπληρώσεις στα κενά του παρακάτω κειμένου, λέξεις/φράσεις συνώνυμες των λέξεων/φράσεων που βρίσκονται στην παρένθεση.

Η έρευνα είναι μια διαδικασία που μας επιτρέπει να μελετήσουμε διάφορες καταστάσεις ή φαινόμενα της ζωής μας και να οδηγηθούμε σε κάποια συμπεράσματα για αυτές/ά. Όταν \_\_\_\_\_ (διεξάγουμε) μια έρευνα, πρέπει να \_\_\_\_\_ (συλλέξουμε) \_\_\_\_\_ (δεδομένα), για τα ερωτήματα που έχουμε θέσει και στη συνέχεια να τα \_\_\_\_\_ (επεξεργαστούμε). Ο καλύτερος και ο πιο σύντομος τρόπος για να μάθουμε όσα μας είναι απαραίτητα, είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο πρέπει να φτιάξουμε, ώστε οι άνθρωποι που θα το δώσουμε να μπορούν να απαντήσουν. Οι ερωτήσεις θα είναι κλειστού τύπου, δηλαδή θα έχουν \_\_\_\_\_ απαντήσεις. Έχει πολύ μεγάλη σημασία το πώς θα \_\_\_\_\_ (συντάξουμε) τις ερωτήσεις μας, ώστε να είναι κατανοητές και ολοκληρωμένες. Στη συνέχεια, αφού ολοκληρωθεί η συμπλήρωσή τους από τους ερωτώμενους, θα πρέπει να συγκεντρώσουμε τις \_\_\_\_\_ (προτιμήσεις) τους συνολικά για κάθε ερώτηση, ώστε να καταγράψουμε το πλήθος των ίδιων απαντήσεων με \_\_\_\_\_ (εκφραζόμενο τοις 100-%). Το πλήθος των ίδιων απαντήσεων θα παρουσιαστεί και σε μορφή \_\_\_\_\_ (γραφήματος).

## 2ο ΑΤΟΜΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι υποχρεωτική.

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Δημογραφικά Στοιχεία :

Γράψε το όνομά σου : \_\_\_\_\_

Γράψε την ηλικία σου : \_\_\_\_\_

Γράψε το φύλο σου : \_\_\_\_\_

### ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ :

1) Βλέπεις πολλές ώρες κουτσομπολίστικες εκπομπές στην τηλεόραση;

α. Ναι

β. Όχι

2) Δεν καπνίζεις, έτσι;

α. Ναι

β. Όχι

3) Δε σου αρέσει εκείνο το χαζό παιχνίδι, το ποδόσφαιρο, έτσι;

α. Ναι

β. Όχι

4) Διαφωνείς ότι δε θα έπρεπε οι μαθητές δημοτικού να χρησιμοποιούν Κ.Δ ;

α. Συμφωνώ απόλυτα β. Συμφωνώ γ. Ούτε Συμφωνώ ούτε διαφωνώ

δ. Διαφωνώ ε. Διαφωνώ απόλυτα

5) Πόσες φορές χτυπάς συμμαθητή/τρια σου σε μεταξύ σας διαφωνία;

α. Μία φορά

κάθε μήνα

β. Αρκετές φορές

γ. Κάθε φορά

6) Πόσες φορές τσακώνονται οι γονείς σου την ημέρα ;

α. Μία φορά    κάθε μήνα    β. Αρκετές φορές την εβδομάδα    γ. Κάθε μέρα

7) Δουλεύεις ή είσαι άνεργος ;

α. μερικές φορές    β. ποτέ    γ. σπάνια    δ. 3 φορές το μήνα

8) Οι γονείς σου συχνά κάθονται μπροστά από το χαζοκούτι και δε σου δίνουν σημασία, έτσι; α. μερικές φορές    β. πολλές φορές    γ. συμφωνώ απόλυτα  
δ. διαφωνώ πολύ

ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

(Ερωτήσεις)

Κριτήριο	Επίδοση			Αποτέλεσμα
Λεξιλόγιο	<b>1=Χαμηλή</b> Ο μαθητής χρησιμοποιεί λέξεις ή φράσεις που δεν ταιριάζουν στην επικοινωνιακή περίσταση.	<b>2=Καλή</b> Ο μαθητής χρησιμοποιεί μέτρια ποικιλία λέξεων ή φράσεων που ταιριάζουν στην επικοινωνιακή περίσταση.	<b>3=Εξαιρετική</b> Ο μαθητής χρησιμοποιεί πλούσια ποικιλία λέξεων ή φράσεων που ταιριάζουν στην επικοινωνιακή περίσταση.	
Σύνταξη-Δομή	<b>1</b> Ο μαθητής συντάσσει ερώτηση που περιέχει λάθη έκφρασης, άρα γίνεται δύσκολα κατανοητή.	<b>2</b> Ο μαθητής συντάσσει ερώτηση που περιέχει λάθη έκφρασης, αλλά δεν επηρεάζει την κατανόησή της.	<b>3</b> Ο μαθητής συντάσσει ερώτηση που είναι άριστα διατυπωμένη, και γίνεται άμεσα κατανοητή.	
Περιεχόμενο	<b>1</b> Ο μαθητής συντάσσει ερώτηση που δε σχετίζεται με το ερώτημα της έρευνας.	<b>2</b> Ο μαθητής συντάσσει ερώτηση που μερικώς σχετίζεται με το ερώτημα της έρευνας.	<b>3</b> Ο μαθητής συντάσσει ερώτηση που σχετίζεται πλήρως με το ερώτημα της έρευνας.	
				=



## ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

Κριτήρια Αξιολόγησης	1 <i>Χαμηλή επίδοση</i>	2 <i>Μέτρια επίδοση</i>	3 <i>Άριστη επίδοση</i>	<i>Τελικό αποτέλεσμα</i>
<b>Απόδοση «σωστών» νοημάτων</b>				
<i>Ορθή χρονικά και πλήρης περιγραφή των σταδίων της έρευνας</i>	Ο μαθητής παραλείπει στάδια της έρευνας και δεν τα τοποθετεί σε σωστή χρονική διαδοχή.	Ο μαθητής περιγράφει τα κυριότερα στάδια της έρευνας ή/και τα τοποθετεί μερικώς σε σωστή χρονική διαδοχή.	Ο μαθητής δίνει πλήρη περιγραφή των σταδίων της έρευνας, τοποθετώντας τα σε σωστή χρονική διαδοχή.	
<i>Νοηματική συνοχή των προτάσεων</i>	Ο μαθητής συντάσσει προτάσεις που είναι νοηματικά ασαφείς.	Ο μαθητής συντάσσει προτάσεις που έχουν μερική νοηματική σαφήνεια.	Ο μαθητής συντάσσει προτάσεις που είναι νοηματικά σαφείς.	
<i>Ακριβής και σαφής αποτίμηση των αριθμητικών αποτελεσμάτων της έρευνας</i>	Ο μαθητής δε χρησιμοποιεί τα ποσοστά των αποτελεσμάτων της έρευνας	Ο μαθητής χρησιμοποιεί μερικώς τα ποσοστά των αποτελεσμάτων της έρευνας	Ο μαθητής χρησιμοποιεί τα ποσοστά των αποτελεσμάτων της έρευνας	
<i>Συσχέτιση ερωτήσεων για προεκτάσεις των</i>	Ο μαθητής δεν κάνει καμία συσχέτιση μεταξύ	Ο μαθητής κάνει μερικώς συσχέτιση μεταξύ	Ο μαθητής κάνει	

<i>συμπερασμάτων</i>	των ερωτήσεων στην αποτύπωση των συμπερασμάτων	των ερωτήσεων στην αποτύπωση των συμπερασμάτων	συσχέτιση μεταξύ των ερωτήσεων στην αποτύπωση των συμπερασμάτων	
<b>Απόδοση νοημάτων με «σωστούς» όρους</b>				
<i>Χρήση των λέξεων – φράσεων του Θεματικού Καταλόγου</i>	Ο μαθητής χρησιμοποιεί από 0 έως 3 λέξεις – φράσεις του Θεματικού Καταλόγου	Ο μαθητής χρησιμοποιεί από 4 έως 6 λέξεις – φράσεις του Θεματικού Καταλόγου	Ο μαθητής χρησιμοποιεί από 7 έως 9 λέξεις – φράσεις του Θεματικού Καταλόγου	
<i>Ορθή χρήση των λέξεων – φράσεων του Θεματικού Καταλόγου</i>	Ο μαθητής χρησιμοποιεί σωστά από 0 έως 3 λέξεις – φράσεις του Θεματικού Καταλόγου	Ο μαθητής χρησιμοποιεί σωστά από 4 έως 6 λέξεις – φράσεις του Θεματικού Καταλόγου	Ο μαθητής χρησιμοποιεί σωστά 7 έως 9 λέξεις – φράσεις του Θεματικού Καταλόγου	
<i>Χρήση συνώνυμων λέξεων/φράσεων του Θεματικού Καταλόγου</i>	Ο μαθητής δε χρησιμοποιεί συνώνυμες λέξεις/φράσεις του Θεματικού Καταλόγου	Ο μαθητής χρησιμοποιεί μερικώς συνώνυμες λέξεις/φράσεις του Θεματικού Καταλόγου	Ο μαθητής χρησιμοποιεί συνώνυμες λέξεις/φράσεις του Θεματικού Καταλόγου	
<i>Ορθή σύνδεση των</i>	Ο μαθητής δεν	Ο μαθητής κάνει	Ο μαθητής κάνει	

<i>προτάσεων με κειμενικούς δείκτες</i>	κάνει χρήση κειμενικών δεικτών	μέτρια χρήση κειμενικών δεικτών	άρτια χρήση κειμενικών δεικτών	
<i>Κατάλληλότητα λεξικογραμματικών επιλογών</i>	Ο μαθητής δεν κάνει κατάλληλες λεξικογραμματικές επιλογές	Ο μαθητής κάνει μερικώς κατάλληλες λεξικογραμματικές επιλογές	Ο μαθητής κάνει κατάλληλες λεξικογραμματικές επιλογές	

**ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

Φύλο : Αγόρι  Κορίτσι   
Τάξη : Ε' Τάξη  ΣΤ' Τάξη   
Ηλικία : ...11...ετών...

**ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ**

1. Έχεις ηλεκτρονικό υπολογιστή:

Ναι  Αν ναι, ο υπολογιστής βρίσκεται : στο δωμάτιό σου  σε άλλο κοινόχρηστο χώρο   
Όχι  Αν όχι: πηγαίνεις σε ίντερνετ καφέ  σε κάποιο/α φίλο/η σου  δεν κάνεις κάτι

2. Σου αρέσει να χρησιμοποιείς τον υπολογιστή:

Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ

3. Έχεις σύνδεση στο ίντερνετ: Ναι  Όχι

Αν όχι: πηγαίνεις σε ίντερνετ καφέ  σε κάποιο/α φίλο/η σου  <sup>κάποιες φορές</sup> δεν κάνεις κάτι

4. Ξέρεις να χρησιμοποιείς ηλεκτρονικό υπολογιστή: Ναι  Όχι

Αν ναι ( Μπορείς να επιλέξεις όσα θες ):

για αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο   
για γραφή κειμένων   
για κατέβασμα υλικού από το διαδίκτυο και αποθήκευσή του στον υπολογιστή   
για ηλεκτρονικά παιχνίδια   
για μουσική   
για επικοινωνία με φίλους

5. Χρησιμοποιείς τον υπολογιστή :

μόνο με την παρουσία γονέα/ενήλικα  ακόμα και αν δεν είναι παρόντες γονείς/κηδεμόνες

6. Χρησιμοποιείς τον υπολογιστή :

απεριόριστα  με χρονικό περιορισμό από γονείς/κηδεμόνες σου

7. Πόσο συχνά χρησιμοποιείς τον υπολογιστή την ημέρα:

καθόλου - 1 ώρα  1-2 ώρες  περισσότερο από 3 ώρες

8. Πόσο συχνά χρησιμοποιείς τον υπολογιστή την εβδομάδα:

καθημερινά  2-3 φορές την εβδομάδα  το Σαββατοκύριακο

9. Για ποιους λόγους χρησιμοποιείς τον υπολογιστή:

( Μπορείς να επιλέξεις περισσότερα του ενός)

για σχολικές εργασίες

για διασκέδαση

για άλλο λόγο ( συμπλήρωσε τι ) : για να ψάξω για τα σχολικά μου βιβλία Γερμανία

10. Για ποιους λόγους χρησιμοποιείς το διαδίκτυο:

( Μπορείς να επιλέξεις περισσότερα του ενός)

για σχολικές εργασίες

για διασκέδαση

για επικοινωνία με φίλους

για άλλο λόγο ( συμπλήρωσε τι ) : για σχολικές εργασίες

11. Χρησιμοποιείς κοινωνικά δίκτυα (facebook, twitter, άλλα):

Ναι  Όχι

12. Προτιμάς να επικοινωνείς με φίλους σου περισσότερο :

μέσω διαδικτύου  να τους συναντάς  και να τους συναντάς και μέσω διαδικτύου

13. Πιστεύεις ότι διευκολύνει τη ζωή μας η χρήση υπολογιστή: γιατί μπορώ να ψάξω πληροφορίες

Καθόλου  λίγο  Αρκετά  Πολύ

14. Θα ήθελες να κάνεις τα μαθήματά σου στο σχολείο με τον υπολογιστή : όταν δυσκολευόμαι

Ναι  Όχι

m

5

Προτεινόμενο Λεξιλόγιο

Διεξάγω έρευνα, συλλέγω δεδομένα, επεξεργάζομαι δεδομένα, συντάσσω ερωτήσεις, γράφημα, ποσοστό, προτίμηση, ερώτηση κλειστού τύπου, δημογραφικά στοιχεία

Η τμήμα μας αποφάσισε να διεξάγει μια έρευνα για να μάθει πως χρησιμοποιούν τον υπολογιστή. Μετά αποφάσισε να συλλέξει τα δεδομένα για να κάνει το ερωτηματολόγιο. Επίσης κάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου. Για συνέχεια φτιάχτηκε το ημερολόγιο. Το εορταστικό βήμα ήταν να το επεξεργαστεί και να καταγράψει τα ποσοστά των απαντήσεων. Έχουμε καταφέρει <sup>με ελεύθερα συμπεράσματα</sup> ότι 96% έχουν υπολογιστή και είναι στο σπίτι. Ένω ελάχιστη πάνε σε internet. Έχουν το 60% ότι τους αρέσει να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή. Το 85% έχουν σύνδεση στο internet. Το 100% έχουν αποφασίσει ότι θέλουν να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή και μάλιστα από αυτούς το 80% έχουν αποφασίσει για ηλεκτρονικά παιχνίδια και για πρακτική. Το 60% χρησιμοποιούν τον υπολογιστή χωρίς την παρουσία των γονιών αλλά με περιορισμένο χρόνο. Το 50% χρησιμοποιούν τον υπολογιστή 2-3 ώρες και ο άλλος 50% καθημερινά. Έχουν το 80% χρησιμοποιούν τον υπολογιστή και το διαδικτιο για διασκέδαση και σε μικρότερα ποσοστά για κοινωνία με φίλους και για πολλές εργασίες. Επί το 60% προτιμούν να τους σιμωτά. Τέλος είδαμε ότι ο Η/Υ διευκολύνει τη ζωή αρκετά και περισσότερο θα ήθελαν να κάνουν τα μαθήματα στο v Η/Υ.