

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**Η διδακτική μέθοδος project στο μάθημα της λογοτεχνίας: ο νέος
ρόλος του εκπαιδευτικού και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων
στους μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

Της

Στύλα Γ. Δέσποινας

Επιβλέπουσα: Μιχαλοπούλου Αικατερίνη
Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. - Π.Θ.

Βόλος 2017



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Η Κάτωθι Εξεταστική Επιτροπή Εγκρίνει τη
Διδακτορική Διατριβή της
Στύλα Γ. Δέσποινας

Η διδακτική μέθοδος project στο μάθημα της λογοτεχνίας: ο νέος ρόλος του
εκπαιδευτικού και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης

Μιχαλοπούλου Αικατερίνη (επιβλέπουσα)
Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Π.Θ.

Κακανά Δόμνα Μίκα (μέλος τριμελούς επιτροπής)
Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ.

Τσιλιμένη Τασούλα (μέλος τριμελούς επιτροπής)
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Π.Θ.

Μάγος Κ.
Επίκουρος Καθηγητής
Π.Τ.Π.Ε. Π.Θ.

Μπότσογλου Κ.
Καθηγήτρια
Π.Τ.Ε.Α. Π.Θ.

Σακκής Δ.
Καθηγητής
Π.Τ.Π.Ε. Π.Θ.

Σηφάκη Ε.Μ.
Λέκτορας
Π.Τ.Π.Ε. Π.Θ.

15-2-2017

Ημερομηνία Έγκρισης

Copyright © 2017 Στύλα Γ. Δέσποινα

Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως (Ν. 5343/32 αρ. 202 παρ. 2).

Στο σύζυγο μου Βασίλη και στα παιδιά μου Μάριο και Ντίνο

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ-ΣΧΗΜΑΤΩΝ -ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	13
ABSTRACT	15
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	16
0.ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	
Ανάλυση και περιγραφή της διδακτικής μεθόδου project.....	21
1.1. Λειτουργικοί ορισμοί του όρου project.....	21
1.2. Αναδρομή στην παγκόσμια ιστορία της μεθόδου project	25
1.3. Το «Νέο Σχολείο» και οι «Καινοτόμες Δράσεις», ως χώρος άνθισης της μεθόδου project	28
1.4.Θεωρίες μάθησης στις οποίες βασίζεται η διδακτική μέθοδος project	32
1.5. Οι βασικές διδακτικές αρχές στις οποίες βασίζεται η μέθοδος project.....	38
1.6. Ανάλυση του σχεδιασμού της διδασκαλίας με τη μέθοδο project	47
1.7. Η αξιολόγηση στη διδασκαλία με τη μέθοδο project.....	53
1.8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση της διδακτικής μεθόδου project	59
1.8.1. Ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού	60
1.8.2. Ο συναισθηματικός ρόλος του εκπαιδευτικού	63

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολείο	67
2.1. Σχολική κοινωνικοποίηση	67
2.2. Κοινωνικές δεξιότητες: ορισμός και ταξινόμηση	69
2.3. Διδασκαλία και εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολείο	73
2.4. Κοινωνικά προφίλ μαθητών και προβλήματα κοινωνικών δεξιοτήτων	78

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: η περίπτωση του νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου.....	85
3.1. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: ορισμός και ταξινόμηση	85
3.2. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά των σύγχρονων Προγραμμάτων Σπουδών.....	88
3.3. Περιγραφή και ανάλυση του νέου Π.Σ. της Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου.....	91
3.3.1. Το θεωρητικό πλαίσιο του νέου Π.Σ. της Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου	91
3.3.2. Η δομή του νέου Π.Σ. της Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου.....	100

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Η σημασία και τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας.....	110
4.1. Βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικών ερευνών	110
4.2. Σκοπός, στόχοι και ερωτήματα της έρευνας	120

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

122

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας.....	123
5.1. Μεθοδολογική προσέγγιση.....	123

5.2.Σχεδιασμός της έρευνας	124
5.2.1.Α' φάση της έρευνας: το Σύστημα Αξιολόγησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων (Social Skills Rating System, SSRS)	125
5.2.2.Β' φάση της έρευνας: οι πρώτες παρατηρήσεις	140
5.2.3.Γ' φάση της έρευνας: Συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.....	151
5.2.4.Δ' φάση της έρευνας: Δεύτερες παρατηρήσεις	166
5.3.Ζητήματα αξιοπιστίας, εγκυρότητας και γενίκευσης σε κάθε φάση.....	167
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο	
Αποτελέσματα έρευνας	175
6.1. Αποτελέσματα των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών	176
6.2. Αποτελέσματα πρώτων και δεύτερων παρατηρήσεων	191
6.2.1.Πρώτες παρατηρήσεις	191
6.2.2.Δεύτερες παρατηρήσεις.....	204
6.2.3.Σύγκριση της πρώτης και της δεύτερης παρατήρησης.....	218
6.3.Αποτελέσματα συνεντεύξεων των μαθητών	222
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο	
Συμπεράσματα περιορισμοί και προοπτικές της έρευνας	234
7.1 Τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας.....	234
7.2.Περιορισμοί της έρευνας.....	238
7.3.Προοπτικές για περαιτέρω έρευνα	239
Αντί epilόγου	240
Βιβλιογραφία	241
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	279

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
ΦΕΚ: Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβέρνησης
ΥΠΕΘ: Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων
ΒΙΕ: Buck institute of education
ΕΠ: Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα
ΕΠΕΔΒΜ: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση
ΕΣΠΑ: Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς
Π.Ι: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Ι.Ε.Π: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΟΕ: Οδηγός Εκπαιδευτικού
ΣΚΖ: Σχολική και Κοινωνική Ζωή
ΟΕΠΕΚ: Οργανισμός επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
Υ.Α: Υπουργική Απόφαση
Ε.Ε.Π: Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα
ΕΚ: Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο
ΤΠΕ: Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών
Ε.Ζ: Ευέλικτη Ζώνη
Π.Ε.Α.Α: Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη
Σ.Ε.Π: Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό
Η/Υ: Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
Α.Π.: Αναλυτικό Πρόγραμμα
Α.Π.Σ: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
Φ.Ε.Μ: Φάκελος Εργασιών του Μαθητή
ΔΕΠΠΣ: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΕΠΠΣ: Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΟΜΕΡ: Organisation Mondiale pour l'Education Précolaire
ΠΣ: Πρόγραμμα Σπουδών
ΓΕΛ: Γενικό Λύκειο
ΕΠΑΛ: Επαγγελματικό Λύκειο
PHMC: Public Health Management Corporation
SSRS: Social Skills Rating System
ΚΝΑ: Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας
ΟΕΔΒ: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων

ΠΙΝΑΚΕΣ – ΣΧΗΜΑΤΑ – ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Πίνακας 1.Οι κυριότεροι εκπρόσωποι τριών θεωριών μάθησης.....	33
Πίνακας 2.Κατάταξη κοριτσιών – αυτοαναφορικό ερωτηματολόγιο	136
Πίνακας 3.Κατάταξη αγοριών – αυτοαναφορικό ερωτηματολόγιο	137
Πίνακας 4.Κατάταξη κοριτσιών – ετεροαναφορικό ερωτηματολόγιο	139
Πίνακας 5.Κατάταξη αγοριών – ετεροαναφορικό ερωτηματολόγιο	139
Πίνακας 6.Κλείδα μη δομημένης ή ελεύθερης παρατήρησης.....	144
Πίνακας 7.Εσωτερική αξιοπιστία της ετεροαναφορικής κλίμακας των εκπαιδευτικών.....	168
Πίνακας 8.Εσωτερική αξιοπιστία της αυτοαναφορικής κλίμακας των μαθητών.....	168
Πίνακας 9.Παραγοντική ανάλυση κυρίων συνιστωσών της κλίμακας των εκπαιδευτικών.....	170
Πίνακας 10.Παραγοντική ανάλυση κυρίων συνιστωσών της κλίμακας των μαθητών.....	172
Πίνακας 11.Δελτίο ανάγνωσης.....	187
Πίνακας 12.ΛΥΚΕΙΟ 1(1 ^η παρατήρηση)	192
Πίνακας 13.ΛΥΚΕΙΟ 2(1 ^η παρατήρηση)	192
Πίνακας 14.ΛΥΚΕΙΟ 3(1 ^η παρατήρηση)	193
Πίνακας 15.ΛΥΚΕΙΟ 4(1 ^η παρατήρηση)	193
Πίνακας 16.ΛΥΚΕΙΟ 5(1 ^η παρατήρηση)	194
Πίνακας 17.ΛΥΚΕΙΟ 6(1 ^η παρατήρηση)	194
Πίνακας 18.ΛΥΚΕΙΟ 7(1 ^η παρατήρηση)	195
Πίνακας 19.ΛΥΚΕΙΟ 8(1 ^η παρατήρηση)	195
Πίνακας 20.ΛΥΚΕΙΟ 9(1 ^η παρατήρηση)	196
Πίνακας 21.ΛΥΚΕΙΟ 10(1 ^η παρατήρηση)	196
Πίνακας 22.ΛΥΚΕΙΟ 11(1 ^η παρατήρηση)	197
Πίνακας 23.ΛΥΚΕΙΟ 12(1 ^η παρατήρηση)	197
Πίνακας 24.ΛΥΚΕΙΟ 13(1 ^η παρατήρηση)	198
Πίνακας 25.ΛΥΚΕΙΟ 1(2 ^η παρατήρηση)	205
Πίνακας 26.ΛΥΚΕΙΟ 2(2 ^η παρατήρηση)	206

Πίνακας 27.ΛΥΚΕΙΟ 3(2 ^η παρατήρηση)	206
Πίνακας 28.ΛΥΚΕΙΟ 4(2 ^η παρατήρηση)	206
Πίνακας 29.ΛΥΚΕΙΟ 5(2 ^η παρατήρηση)	207
Πίνακας 30.ΛΥΚΕΙΟ 6(2 ^η παρατήρηση)	208
Πίνακας 31.ΛΥΚΕΙΟ 7(2 ^η παρατήρηση)	208
Πίνακας 32.ΛΥΚΕΙΟ 8(2 ^η παρατήρηση)	209
Πίνακας 33.ΛΥΚΕΙΟ 9(2 ^η παρατήρηση)	209
Πίνακας 34.ΛΥΚΕΙΟ 10(2 ^η παρατήρηση)	210
Πίνακας 35.ΛΥΚΕΙΟ 11(2 ^η παρατήρηση)	210
Πίνακας 36.ΛΥΚΕΙΟ 12(2 ^η παρατήρηση)	210
Πίνακας 37.ΛΥΚΕΙΟ 13(2 ^η παρατήρηση)	211
Πίνακας 38.Αναλυτικός συγκριτικός πίνακας παρατηρήσεων	221
Πίνακας 39.Συνοπτικός συγκριτικός πίνακας παρατηρήσεων	222
Σχήμα 1: Το διάγραμμα κατά τον Dewey (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2002, σ.56).....	48
Σχήμα 2: Διαγραμματική μορφή του project (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2002, σ.30).....	49
Γράφημα 1: κατανομή του αρχικού δείγματος 381 μαθητών ως προς το φύλο.....	126
Γράφημα 2: κατανομή του τελικού δείγματος 42 μαθητών ως προς το φύλο.....	127

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας τη διατριβή θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους εκείνους που συνέβαλαν στην εκπόνησή της.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ την επιβλέπουσα της διατριβής αυτής, κ. Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Π.Θ., για την επιστημονική καθοδήγηση, την υποστήριξη και τις πολύτιμες υποδείξεις της κατά τη διάρκεια της έρευνας, τις παρατηρήσεις και τις διορθώσεις της κατά τη σύνταξη της διατριβής. Κυρίως όμως την ευχαριστώ για την ενθάρρυνση, την ευγένεια, την υπομονή και τη θετική παρουσία της σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διατριβής. Καθώς, η πόρτα του γραφείου της ήταν πάντα ανοιχτή για εμένα, όταν χρειαζόμουν ανατροφοδότηση, αυτό στάθηκε καθοριστικός παράγοντας προκειμένου να προχωρώ αδιάλειπτα όλα αυτά τα χρόνια, μέχρι να φτάσω στην περάτωση της μελέτης αυτής.

Ευχαριστώ ακόμη και τα άλλα δύο μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής: την κ. Κακανά Δόμνα-Μίκα, Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ., για την ουσιαστική και καθοριστική της παρέμβαση στην ολοκλήρωση της μελέτης αυτής και για τις πολύτιμες παρατηρήσεις της και την κ. Τσιλιμένη Τασούλα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Π.Θ., η οποία με την ευγένεια που τη διακρίνει, δεν αρνήθηκε ποτέ καμία ανατροφοδοτική συνάντηση, κυρίως στο θέμα της λογοτεχνίας, όσες φορές τη χρειάστηκα.

Επίσης, ιδιαίτερα ευχαριστώ τα υπόλοιπα μέλη της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής, τον κ. Μάγο Κωνσταντίνο, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Π.Θ., την κ. Μπότσογλου Καφένια, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Π.Θ., τον κ. Σακκή Δημήτριο, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Π.Θ., την κ. Σηφάκη Ευγενία-Μυρτώ, Λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Π.Θ., για τη συμβολή τους στην αξιολόγηση της συγκεκριμένης διατριβής.

Όπως, επίσης, θερμά ευχαριστώ, τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς για τη διευκόλυνση της έρευνας και τους μαθητές για τη θετική ανταπόκρισή τους στη διεξαγωγή της έρευνας.

Τέλος, για την ενθάρρυνση ευχαριστώ την οικογένεια μου και ιδιαίτερα ευχαριστώ το σύζυγό μου Βασίλη, για την κατανόηση του, την αμέριστη συμπαράσταση και υποστήριξη του όλο αυτό το διάστημα, για το βαρύτερο φορτίο που σήκωσε στο μέγαλωμα των παιδιών μας όλα αυτά τα χρόνια, χωρίς τον οποίον δε θα είχε ολοκληρωθεί ποτέ αυτή η διατριβή.

Στύλα Δέσποινα

Βόλος 2017

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διατριβή εξετάζει τη διδακτική μέθοδο project όπως αυτή υλοποιείται στο πλαίσιο του νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην πρώτη τάξη του Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι μαθητοκεντρικό και δεν είναι δυνατόν να λείπει από αυτό η κατεξοχήν μαθητοκεντρική διδακτική μέθοδος project. Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής μεθόδου project και του ρόλου του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, των κοινωνικά απομονωμένων μαθητών. Αρχικά έγινε μία προσπάθεια μέτρησης του επιπέδου των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, στην έναρξη των μαθημάτων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, δίνοντας σε 381 μαθητές να συμπληρώσουν ένα αυτοαναφορικό ερωτηματολόγιο και στους εκπαιδευτικούς τους να συμπληρώσουν ένα ετεροαναφορικό ερωτηματολόγιο, προκειμένου να εντοπιστούν οι κοινωνικά απομονωμένοι μαθητές. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν δύο συμμετοχικές παρατηρήσεις των 42 κοινωνικά απομονωμένων μαθητών, που προέκυψαν από το αρχικό δείγμα, για να καταγραφεί και να συγκριθεί η μεταβολή στις κοινωνικές τους δεξιότητες. Ελήφθησαν συνεντεύξεις από τους 13 εκπαιδευτικούς τους, για να διαπιστωθεί ο τρόπος οργάνωσης των μαθημάτων, καθώς επίσης και συνεντεύξεις από τους 42 μαθητές, για να διαπιστωθεί η άποψη τους για το ρόλο των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα ερευνώνται: 1.η κοινωνική δεξιότητα της συνεργασίας, 2.η κοινωνική δεξιότητα του αυτοελέγχου, 3.η κοινωνική δεξιότητα της διεκδίκησης, 4.η κοινωνική δεξιότητα της ενσυναίσθησης, η μέθοδος project και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι κοινωνικά απομονωμένοι μαθητές του δείγματος ανέπτυξαν τις συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες, μετά το πέρας των μαθημάτων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, που έγιναν με τη μέθοδο project. Η σημασία των αποτελεσμάτων αυτών, για όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαίδευση, είναι μεγάλη λόγω: α) ότι η πλειοψηφία των ερευνών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε αντίθεση με τις έρευνες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μελετούν την αποτελεσματικότητα του project και του ρόλου του εκπαιδευτικού, στην απόδοση των παιδιών σε γνωστικά αντικείμενα (επίτευξη γνωστικών στόχων), χωρίς να υπάρχουν εις βάθος έρευνες για την επίτευξη των

κοινωνικών στόχων (ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών) μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου, β) ότι η πλειοψηφία των ερευνών για τις κοινωνικές δεξιότητες σε σχέση με διδακτικές μεθόδους, εστιάζουν στο χώρο της ειδικής αγωγής, ενώ στη γενική εκπαίδευση οι περισσότερες κοινωνικές έρευνες λαμβάνουν χώρα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: *project, Π.Σ. Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κοινωνικές δεξιότητες.*

ABSTRACT

The present dissertation examines the project method, as it is materialised at the frame of the new curriculum of literature in the first grade of Greek high school. The new curriculum at the Greek secondary schools are child-centered and interdisciplinary and so it is not possible the project method to be absence. The present deissertation aims to examime the effectiveness of project method and of teachers role at the development of social skills of children with low level. At first it is made a grade effort to measure that level at the beginning of the literature lessons by giving to 381 students a questionnaire to answer about themselves and to their 13 teachers a questionnaire to answer about their students social skills. Moreover as teachers are obligated to teach the literature lessons with the project method and not only to set cognitive aims but social aims too, we examine the effectiveness of the project method, to see if it increases the social skills of childrens with low level, because it is well known that all children have some social skills, taught before starting school. We observed at the beginning and at the end of the semester the 42 students who had low level of social skills. Also we interviewed their 13 teachers about the way they organized their lessons and we interviewed the 42 students about the role of their teachers and if the teachers helped them to increase their social skills. The mazor question has two scales, the first one is: a) if the project based learning helps students to increase their low level of social skills. The second question is: b) if the new role of teachers increases childrens low level of social skills. More specifically we examine the: 1. Social skill of cooperation 2. Social skill of childrens selfcontrol 3. Social skill of assertion 4. Social skill of empathy and the: a. project method, b. teachers role at the project based method. The results show an increase of students specific social skills and those results are important because of the following reasons: first of all the majority of the investigations examine the results of project method at the "territory" of cognition and not at the "territory" of social skills and secondly the majority of the investigation focuses on the social skills of disabled children.

Key words: *project, Curriculum, literature, secondary schools, social skills.*

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

0.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη σχολική τάξη του 21^{ου} αιώνα δεν έχει στενά χωροταξικά όρια και χαρακτηριστικά, καθώς είναι ένας χώρος που περιλαμβάνει διαφοροποιημένες μαθησιακές ομάδες που μαθαίνουν παντού, στο σπίτι, στην κοινωνία και στο σχολείο. Είναι ο χώρος που εξελίσσει τη γνώση που έχουν οι μαθητές και παράλληλα διαχειρίζεται τη νέα γνώση που παράγεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπικοινωνία των συμμετεχόντων, σε κοινότητες μάθησης (Αρβανίτη, 2009).

Οι μέχρι τώρα μορφές μάθησης ήταν κυρίως ποσοτικές και γνωσιοκεντρικές χωρίς να θεωρούνται πλέον παιδαγωγικά κατάλληλες. Δεν αρκεί μόνο να παρέχουμε γνώσεις στα παιδιά, αλλά πρέπει να τα οδηγήσουμε στην ικανότητα να εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες για μάθηση, οι οποίες θα τους δίνονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Έτσι, θα μπορούν να διευρύνουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις τους απέναντι στη ζωή και να προσαρμόζονται σε συνεχώς μεταβαλλόμενα και πολύπλοκα περιβάλλοντα (UNESCO, 2002a).

Στο πλαίσιο αυτό μεταρρυθμίζονται τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών πολλών χωρών και εφαρμόζονται καινοτόμες προσεγγίσεις διδασκαλίας και νεωτεριστικές μέθοδοι μάθησης, όπως είναι η διδακτική μέθοδος project, η οποία θεωρείται πλέον απαραίτητο να εφαρμόζεται στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Α΄ τάξη του Λυκείου, σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

Βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου project όπως διατείνονται οι Bordallo και Ginestet (1993), είναι η επίτευξη ποικίλων στόχων τόσο στο γνωστικό τομέα (ειδικές γνώσεις) όσο και στον κοινωνικό τομέα (κοινωνικές δεξιότητες: στάσεις, συμπεριφορές για παράδειγμα συνεργασία, υπευθυνότητα, αυτοπεποίθηση, σεβασμός, αυτονομία, κοινωνικότητα), μέσω των σύγχρονων διδακτικών αρχών της μεθόδου.

Μάλιστα, σύμφωνα με τους ίδιους θα πρέπει να διατηρήσουμε μια εξισορρόπηση ανάμεσα στους τρεις βασικούς πόλους όπου κινείται ένα διαθεματικό σχέδιο (project): α) τον κοινωνικό πόλο (κοινωνικοί στόχοι), β) τον συναισθηματικό πόλο (συναισθηματικοί στόχοι, για παράδειγμα ελευθερία, αυθορμητισμός), γ) τον ορθολογικό πόλο (διδακτικοί στόχοι). Δε θα πρέπει να δίδεται έμφαση στον έναν πόλο σε βάρος του άλλου, ώστε να ολοκληρωθεί το πρόγραμμα επιτυχώς. Για παράδειγμα

σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό δε θα πρέπει να επιδιωχθεί το τελικό προϊόν χωρίς την επίτευξη των γνωστικών ή κοινωνικών στόχων ή το αντίθετο (ό.π.).

Σύμφωνα με ορισμένες βιβλιογραφικές έρευνες σχετικές με το θέμα της παρούσας μελέτης, η διδακτική μέθοδος project είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική όσον αφορά στην επίτευξη των κοινωνικών στόχων, στην ανάπτυξη δηλαδή των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών της μέσης εκπαίδευσης. Αυτές οι έρευνες έχουν εστιάσει στη μελέτη των σύγχρονων διδακτικών αρχών στη μέθοδο project και στο ρόλο του εκπαιδευτικού, ώστε να αιτιολογήσουν τη γενικότερη ωφελιμότητα στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές.

Συγκεκριμένα, οι Horan, Lavaroni και Beldon (1996) παρατήρησαν σε δύο χρονικές περιόδους, στην αρχή και στο τέλος του εξαμήνου, τάξεις της κατώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στις οποίες υλοποιήθηκαν projects και κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η γενικότερη φιλοσοφία στην οποία στηρίζεται η μέθοδος project περιλαμβάνει την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης, της πρωτοβουλίας από τη μεριά των μαθητών, της ομαδικότητας, της ανατροφοδότησης (μέσω της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης) και της δημιουργικότητας. Αυτά τα στοιχεία αύξησαν τις κοινωνικές δεξιότητες και την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά στους μαθητές σε ποσοστό 76%.

Ακόμη, σύμφωνα με τους Stepien, Gallagher και Workman (1993), η ομαδική δημιουργία και παρουσίαση του τελικού προϊόντος σε ένα project είναι καταλυτικός παράγοντας για την αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές, καθώς μαθαίνουν μέσα από αυτή τη διαδικασία, να συνεργάζονται, να αυτοπειθαρχούνται και να επιδεικνύουν κοινωνικά ορθές πράξεις, προκειμένου να γίνουν δεκτοί στην ομάδα.

Με βάση τα προαναφερθέντα, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τον τρόπο υλοποίησης της διδακτικής μεθόδου project στο σύγχρονο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Α΄ τάξη του Λυκείου και το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού στη διδακτική αυτή μέθοδο, προκειμένου να αποδειχθεί ή όχι η αποτελεσματικότητά τους (μεθόδου και εκπαιδευτικού), στην επίτευξη των κοινωνικών στόχων, καθώς σύμφωνα με τον Rink (1996) όπως αναφέρεται στον Kyriacou (1997), αποτελεσματική είναι η διδασκαλία που οδηγεί γρηγορότερα και για μεγαλύτερη διάρκεια σε στοχευμένη μάθηση και που πραγματώνει τους στόχους που έχει θέσει ο/η εκπαιδευτικός.

Η επιλογή του Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου, έγινε με γνώμονα τη σχετικά πρόσφατη επίσημη και υποχρεωτική εφαρμογή του στην Α΄ Λυκείου (ΦΕΚ 1562/27-6-2011), με συνέπεια να μην έχει μελετηθεί στο βαθμό που είχε μελετηθεί το παλιό Α.Π.Σ. της Α΄ Λυκείου (ΦΕΚ 344/13-4-1999). Ακόμη, η επιλογή του συγκεκριμένου Π.Σ. έγινε με γνώμονα το γεγονός ότι ο τρόπος σχεδιασμού του νέου Π.Σ. υπό την επίβλεψη του διευθυντή του κέντρου Ελληνικής Γλώσσας κυρίου Καζάζη και των διακεκριμένων επιστημόνων Αναστασιάδη - Συμεωνίδου, Αποστολίδου, Κουντουρά, Προκοπίου και Χοντολίδου, ήγειρε μεγάλες αντιδράσεις και κριτική από τα θεσμικά όργανα των φιλολόγων, που έφτασαν στο σημείο να πουν πως «το νέο Π.Σ. διδάσκει κοινωνιολογία και όχι λογοτεχνία, δίνοντας έμφαση στο κοινωνικό περιεχόμενο και όχι στη λογοτεχνική μορφή» (Αποστολίδου, 2013, σ. 89).

Στην παρούσα μελέτη θεωρούμε πως δεν εξοβελίζεται η λογοτεχνική προσέγγιση του μαθήματος και προχωρώντας ένα βήμα πιο πέρα, κρίνουμε ότι με τις δύο προτεινόμενες σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας (μία εκ των οποίων είναι η μέθοδος project) και το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού (συντονιστής - εμπνευστής - καθοδηγητής) (Μπαλτά, 2015), κατά τη διδασκαλία των τριών ανανεωμένων διδακτικών ενοτήτων (1. 'Τα φύλα στη Λογοτεχνία', 2. 'Παράδοση και μοντερνισμός στη Νεοελληνική Ποίηση', 3. 'Θέατρο') στο νέο Π.Σ., μπορούν να βελτιωθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των κοινωνικά απομονωμένων μαθητών.

Για την ακρίβεια, στις οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων Γενικής Παιδείας των Α΄ και Β΄ τάξεων Ημερήσιου και Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2015-2016 (Αριθ. Πρωτ. Φ3/163092/Δ4) αναφέρεται ότι «στη Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ Λυκείου διδάσκονται τρεις διδακτικές ενότητες για μία σχολική χρονιά, καθεμιά από τις οποίες είναι σχεδιασμένη ως project, προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες της λογοτεχνίας και διαρκεί δύο με τρεις μήνες, ανάλογα με τις διαθέσιμες ώρες διδασκαλίας και τις δραστηριότητες που θα γίνουν. Όπως σε όλα τα project, η διδασκαλία των ενοτήτων αναπτύσσεται σε φάσεις με διακριτή στοχοθεσία» (σ. 10).

Ακολούθως, η παρούσα μελέτη περιλαμβάνει τα εξής μέρη και κεφάλαια: το πρώτο μέρος είναι το θεωρητικό όπου στο 1^ο κεφάλαιο πραγματοποιείται μία διεξοδική ανάλυση και περιγραφή των διδακτικών αρχών της διδακτικής μεθόδου project και του

ρόλου του εκπαιδευτικού σε αυτήν. Στο 2^ο κεφάλαιο αναλύονται: α) οι κοινωνικές δεξιότητες και η σχέση τους με τη διδακτική μέθοδο project και β) ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των κοινωνικά απομονωμένων μαθητών. Στο 3^ο κεφάλαιο αναλύεται το σύγχρονο περιβάλλον του νέου Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου, που φιλοξενεί τη διδακτική μέθοδο project. Στο 4^ο κεφάλαιο αναφέρονται: η σημασία, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Ακολουθεί το δεύτερο μέρος όπου στο 5^ο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της παρούσας μελέτης (φάσεις: Α, Β, Γ, Δ). Στο 6^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στο 7^ο κεφάλαιο παρατίθενται τα τελικά συμπεράσματα, οι περιορισμοί και οι προοπτικές της παρούσας μελέτης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Ανάλυση και περιγραφή της διδακτικής μεθόδου project

1.1. Λειτουργικοί ορισμοί του όρου project

Ο Frey (1998) αναφέρει πως «ετυμολογικά η λέξη project προέρχεται από τη λατινική λέξη projicere που σημαίνει σχεδιάζω, σκοπεύω, βάζω κάτι στο μυαλό μου» (σ.8). Στην ελληνική, όμως, απόδοση εμφανίζονται ποικίλοι ορισμοί που μεταβάλλονται και διαφοροποιούνται σε βάθος χρόνου. Η Κλεάνθους - Παπαδημητρίου (1952) θεωρεί ότι το project από ψυχολογική άποψη σημαίνει προβολή του εαυτού και αποδίδει τον όρο «project method» ως μέθοδο βιωμάτων.

Η Νικολάου (2000) ισχυρίζεται πως «το project ή αλλιώς σχέδιο εργασίας ή συνθετική δημιουργική εργασία ή μικρά προγράμματα ή σχεδιασμένη ενέργεια, είναι μια μελέτη ή μια έρευνα σε βάθος για ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο αναλαμβάνει να επεξεργαστεί μια μικρή ομάδα μαθητών μέσα σε μια τάξη, ενώ μερικές φορές το αναλαμβάνουν ολόκληρη η τάξη» (σ. 220). Στο ίδιο πλαίσιο κατευθύνεται και ο ορισμός της Ντολιοπούλου (2001) που αποδίδει τη λέξη project ως «βιωματική προσέγγιση της μάθησης και εις βάθος μελέτη ενός θέματος από μία μικρή ή μεγάλη ομάδα παιδιών» (σ. 25).

Οι Νημά και Καψάλης (2002) ορίζουν τα projects ως «σχέδια συνεργατικής έρευνας» αναφερόμενοι στο κοινωνικό και επιστημονικό τους χαρακτήρα. Στη βιβλιογραφία εμφανίζεται επιπλέον ο όρος «εκπαιδευτικό project», το οποίο είναι ένα μαθησιακό πλαίσιο με συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, παιδαγωγικές αρχές και σχολικές πρακτικές (Βακαλούδη, 2000).

Πολύ συχνά χρησιμοποιείται επίσης, ο όρος «project method» που αναφέρεται στη μέθοδο διδασκαλίας και στην οργάνωση της γνώσης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και αποδίδεται ως συλλογικά διεπιστημονικά, διαθεματικά «σχέδια εργασίας», πολλαπλής νοημοσύνης και ως «βιωματικές δράσεις» (Ματσαγούρας, 2003).

Ακόμη, σύμφωνα με τον Μάγο (2007) το σχέδιο εργασίας είναι: «μια διδακτική προσέγγιση που έχει ως αφετηρία τα ερωτήματα των μαθητών, αξιοποιεί παράλληλα όλα τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος, προωθεί τη δουλειά σε ομάδες και εστιάζεται στην απόκτηση της γνώσης με βιωματικές μεθόδους» (σ. 26).

Ενώ, ο Χρυσοφίδης (2000) θεωρεί πως το project είναι ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις. Είναι δηλαδή ανάγκες, προβλήματα και απορίες του παιδιού, που πηγάζουν από την καθημερινή ζωή καθώς και από τις εμπειρίες και τις ανησυχίες που του δημιουργούνται μέσα στον κοινωνικό περίγυρο όπου ζει. Ουσιαστικά πρόκειται για μια σύνθετη μορφή διδακτικής διαδικασίας, η οποία έχει ως αφετηρία συγκεκριμένους προβληματισμούς και στοχεύει στην επίτευξη κάποιου έργου, που οδηγεί στη λύση ενός προβλήματος.

Η Ταρατόρη - Τσαλκατίδου (2002) ορίζει τη μέθοδο project ως μέθοδο επίλυσης ενός προβλήματος, που εμπλέκει το μαθητή στην έρευνα, στην επίλυση του προβλήματος και στη γραπτή ή προφορική αναφορά των πεπραγμένων.

Με παραπλήσιο τρόπο καθορίζει τη μέθοδο project και η Πηγιάκη (1998) που αναφέρει ότι «η μέθοδος λύση προβλήματος», ξεκινάει από ένα πρόβλημα το οποίο οι μαθητές καλούνται να επιλύσουν. Η μέθοδος αυτή είναι διερευνητική, διότι για τη λύση του προβλήματος χρησιμοποιούνται υποθέσεις, οι οποίες δοκιμάζονται από τους μαθητές και επιτυγχάνουν ή αποτυγχάνουν. Εάν αποτύχουν πρέπει να διαμορφώσουν καινούργιες υποθέσεις. Έτσι, στη μέθοδο αυτή, με την υπόθεση, τη δοκιμή και την αξιολόγηση, ο μαθητής μαθαίνει με τρόπο που κινεί τη φαντασία του.

Το ίδιο ισχυρίζεται και ο Κιτσαράς (2004) πως πρόκειται για μεθοδευμένη δράση, προκειμένου οι μαθητές να προβούν στην αντιμετώπιση ενός προβλήματος ποικίλου ενδιαφέροντος. Είναι ένα είδος ανοιχτής διαδικασίας, αποτελεί μορφή ομαδικής εργασίας και έχει ως σκοπό την ενεργό συμμετοχή από όλους, όσους μετέχουν σε αυτή. Αυτό τη διαφοροποιεί από τις κλασικές μεθόδους διδασκαλίας.

Συναντιούνται ακόμη στα ΦΕΚ (1868/11-10-1999) ΦΕΚ (303-304/13-3-2003), οι όροι «συνθετική εργασία» ή «σύνθετη εργασία» για κάποιο σκοπό, στο ΥΠΔΒΜΘ (2010) ο όρος «σχέδιο έρευνας», στο ΥΠΔΒΜΘ (2011) ο όρος «ερευνητικές εργασίες» και στο ΥΠΔΒΜΘ (2012) ο όρος «ειδική θεματική».

Όσον αφορά τώρα στη ξένη βιβλιογραφία, ο πατέρας του project, ο Kilpatrick (1921), στον ορισμό που έδωσε, αναφέρει πως: «πρόκειται για κάθε ενότητα μιας προσχεδιασμένης εμπειρίας, κάθε στιγμή μιας προσχεδιασμένης απασχόλησης, όπου η κυρίαρχη πρόθεση που δίνει την εσωτερική ώθηση, καθορίζει το σκοπό της ενέργειας, κατευθύνει την πορεία της και της εξασφαλίζει κινητήρια δύναμη με εσωτερικά

κίνητρα. Ουσιαστικά, πρόκειται για μία σχεδιασμένη δράση, η οποία γίνεται με όλη την καρδιά και λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον» (σ. 283).

Ενώ, οι Adderly, Ashwin, Bradbury, Freeman, Goodlad και Greenev (1975) τονίζουν πως η διδακτική μέθοδος project εμπεριέχει αρχικά ένα βασικό προβληματισμό, ο οποίος τις περισσότερες φορές καθορίζεται από τους ίδιους τους μαθητές, εμπεριέχει στη συνέχεια μια ποικιλία από διαθεματικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες πρέπει να καταλήγουν στην παραγωγή ενός τελικού προϊόντος. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την υλοποίηση αυτής της μεθόδου, είναι συμβουλευτικός.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Knoll (2014), η διδακτική μέθοδος project παρουσιάζεται ως ένας σχεδιασμός της μάθησης, που στο κέντρο τοποθετεί τον μαθητή, ως μια επιχείρηση στην οποία ο μαθητής εμπλέκεται σε πρακτικά προβλήματα τα οποία πρέπει να λύσει σε καθορισμένο χρόνο. Οι κύριες δραστηριότητες πρέπει να σχεδιάζονται και να εκτελούνται από τους μαθητές σε ομάδες. Στη συνέχεια οι μαθητές πρέπει να παράξουν απτά προϊόντα και να τα παρουσιάσουν σε ένα πραγματικό κοινό. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μεθόδους, η μέθοδος project στοχεύει στην εφαρμογή της μάθησης και των δεξιοτήτων και όχι στην παθητική μετάδοσή τους, στοχεύει στην ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Σύμφωνα, πάλι, με τις Katz και Chard (2000) ένα project είναι μία εις βάθος μελέτη ενός συγκεκριμένου θέματος, το οποίο ενθαρρύνει τα παιδιά να εφαρμόσουν τις δεξιότητές τους με ανοιχτές δραστηριότητες, που έχουν σκοπό τη βελτίωση της κατανόησής τους για τον κόσμο στον οποίο ζουν. Οι ίδιες, χρησιμοποιούν τον όρο «προσέγγιση project» (project approach) και υπογραμμίζουν: α) τα projects σχετίζονται με το Α.Π., β) τα projects αναφέρονται στον τρόπο διδασκαλίας και της μάθησης.

Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό πως άλλοτε εμφανίζεται ως ένα είδος τεχνικής ή ως προσέγγιση και άλλοτε ως μέθοδος. Σε αυτό το σημείο, πρέπει να αναφερθεί η άποψη του Anthony (1963) πως η σχέση των όρων τεχνική, μέθοδος και προσέγγιση είναι ιεραρχική, με τις τεχνικές (στρατήγημα, συστηματική διαδικασία), να εξαρτώνται από μία μέθοδο (συνολικό πλάνο της διαδικασίας), που είναι σύμφωνη με μία προσέγγιση (ένα σύνολο αρχών, πρακτικών και θεωριών).

Καθώς, όμως, οι Richards και Rodgers (2001) δεν κατανοούν πως συνδέει ο Anthony τη μέθοδο με την τεχνική και πως σχετίζεται η προσέγγιση με τη μέθοδο, προχώρησαν ένα βήμα πιο πέρα. Συγκεκριμένα, άλλαξαν την τεχνική με τη λέξη διαδικασία και ισχυρίστηκαν πως η μέθοδος πραγματοποιείται πρακτικά στη διαδικασία και σχετίζεται θεωρητικά με μια προσέγγιση.

Συνεπώς, με βάση τις παραπάνω απόψεις των Anthony (1963) Richards και Rodgers (2001), γίνεται κατανοητό για ποιο λόγο οι ερευνητές καθορίζουν το project άλλοτε ως τεχνική, άλλοτε ως προσέγγιση και άλλοτε ως μέθοδο.

Η παρούσα μελέτη συμπλέει με την ξένη και ελληνική βιβλιογραφία, αλλά αποδέχεται τον καθορισμό του project ως μέθοδο, διότι ως μέθοδο με καθορισμένη πορεία αντιμετωπίζεται και αναφέρεται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου, το οποίο βρίσκεται στο μικροσκόπιο της συγκεκριμένης έρευνας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το ΦΕΚ (1562/27-6-2011) το οποίο παραμένει σε ισχύ ως αυτή τη στιγμή που γράφονται αυτές οι γραμμές, η μεθοδολογική προσέγγιση βασίζεται σε δύο παιδαγωγικές μεθόδους: τη διδασκαλία σε ομάδες και τη μέθοδο project. Και οι δύο είναι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, καλλιεργούν τη συνεργασία, την ομαδικότητα και προσφέρουν δυνατότητα συμμετοχής και κινητοποίησης στους αδύναμους και τους αδιάφορους μαθητές.

Για την ακρίβεια στις οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων Γενικής Παιδείας των Α΄ και Β΄ τάξεων Ημερήσιου και Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2015-2016 (Αριθμός Πρωτοκόλλου Φ3/163092/Δ4), στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου, αναφέρεται ότι «η μεθοδολογική προσέγγιση βασίζεται σε δύο παιδαγωγικές μεθόδους: τη διδασκαλία σε ομάδες και τη μέθοδο project. Η μέθοδος project είναι μία ανοιχτή διαδικασία μάθησης. Προϋποθέτει την ανάληψη πρωτοβουλίας εκ μέρους των μαθητών, την ανακαλυπτική μάθηση (discovery learning), την ομαδική εργασία, τη συνέχεια της σχολικής εργασίας σε χρόνο μεγαλύτερο της μίας διδακτικής ώρας, την τελική της παρουσίαση στην στενότερη (τάξη, σχολείο) ή και ευρύτερη κοινότητα (γειτονιά, πόλη), την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού από κύριο καθοδηγητή σε συντονιστή και εμπυχωτή της σχολικής εργασίας» (σ. 10).

Στη συνέχεια στο πλαίσιο της γνωριμίας με τη διδακτική μέθοδο project που επιδιώκεται στο συγκεκριμένο πρώτο κεφάλαιο, ακολουθεί μία σύντομη αναδρομή στην παγκόσμια ιστορία αυτής της διδακτικής μεθόδου.

1.2. Αναδρομή στην παγκόσμια ιστορία της μεθόδου project

Η ιστορία της εμφάνισης και επέκτασης της διδακτικής μεθόδου project ξεκινάει από την Ιταλία και τη Γαλλία όπου ο όρος συναντάται για πρώτη φορά το 17^ο και 18^ο αιώνα. Ο Γρόλλιος (2005) αναφέρει ότι η προέλευση της μεθόδου project αναζητείται στις αρχιτεκτονικές σχολές κατά την περίοδο 1590-1765, όταν οι Ιταλοί αρχιτέκτονες ίδρυσαν την Academia di San Luca το 1577 στη Ρώμη. Οι σπουδαστές έπαιρναν μέρος σε υποθετικούς διαγωνισμούς και περιλάμβαναν προδιαγραφές, προθεσμίες και επιτροπές κρίσης, οι οποίοι ονομάστηκαν progetti (projects). Ήταν η πρώτη φορά που ο όρος χρησιμοποιήθηκε σε εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Σύμφωνα πάλι με τον ίδιο, μετά την ίδρυση της Academie Royale d' Architecture στη Γαλλία το 1671, η μέθοδος χρησιμοποιήθηκε σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό, καθώς οι σπουδαστές έπρεπε να ολοκληρώσουν αρκετά μηνιαία projects για να κερδίσουν αναγνώριση και να αποκτήσουν τον τίτλο του ακαδημαϊκού αρχιτέκτονα (ό.π.).

Ακόμη, ο όρος project, άρχισε να χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση των μηχανικών και στην Αμερική. Ο Robinson (1872), καθηγητής στο Industrial University του Illinois, υποστήριξε ότι οι σπουδαστές δεν έπρεπε απλώς να σχεδιάζουν projects αλλά και να τα υλοποιούν στους χώρους εργασίας με σκοπό να γίνουν πρακτικοί μηχανικοί (ό.π.).

Εκεί όμως που η μέθοδος βρίσκει την οριοθέτηση της είναι στο κίνημα της Νέας Αγωγής του Dewey στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Ο Dewey αρχικά ανέπτυξε την προσέγγιση αυτή (1896-1903) στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο. Όταν αργότερα ο Dewey πήγε στο Πανεπιστήμιο Columbia, ο Kilpatrick συνεργάτης του Dewey, εξαιρετικά δημοφιλής και γνωστός ως "million-dollar professor" καθώς προσέλυσε πολλούς φοιτητές στο πανεπιστήμιο Collumbia, κάνει γνωστή την προσέγγιση αυτή ως μέθοδο project, θεωρώντας την εξαιρετικά δημοκρατική μέθοδο, κατάλληλη για μια κοινωνία που συνεχώς αλλάζει (Κοσσυβάκη, 2003).

Το επίκεντρο της μεθόδου το 1920, σύμφωνα με τον Γρόλλιο (2005), ήταν στη Ρωσία, όπου μετά την Οκτωβριανή επανάσταση, επικράτησε η Σχολή της Μόσχας. Στις

αρχές του 1920, η σύζυγος του Λένιν χρησιμοποίησε τη μέθοδο project, η οποία θεωρήθηκε ως η μοναδική πραγματικά δημοκρατική μέθοδος διδασκαλίας, γιατί η μέθοδος αυτή στηριζόταν στην παραγωγική εργασία. Ωστόσο το 1931, καταδικάστηκε ως ακατάλληλη μέθοδος για τη διδασκαλία των γνώσεων και ικανοτήτων, που είναι απαραίτητες για την άνοδο της βιομηχανικής παραγωγής.

Μάλιστα ο Knoll (1997) αναφέρει σε άρθρο του, την αναγέννηση της μεθόδου που ξεκίνησε το 1960 από τη Γερμανία, όταν οι μαθητές μετά τις οδυνηρές μνήμες από τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο, επαναστάτησαν ενάντια στην αυθεντία που επικρατούσε στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τότε ξαναεμφανίστηκε η μέθοδος project ως επαναστατική μέθοδος ενάντια στην αυταρχική διδασκαλία του παρελθόντος.

Συνοπτικά, ο Knoll (1997) δηλώνει με βεβαιότητα πως αυτή η διδακτική μέθοδος δεν είναι παιδί του κινήματος της βιομηχανικής εκπαίδευσης της Αμερικής του 19^{ου} αιώνα, αλλά παιδί της αρχιτεκτονικής εκπαίδευσης της Ευρώπης του 16^{ου} αιώνα και διακρίνει σε πέντε περιόδους τη μακρά ιστορία της μεθόδου project: 1) 1590-1765: το ξεκίνημα της μεθόδου project στις αρχιτεκτονικές σχολές της Ευρώπης, 2) 1765-1880: το project ως μία κανονική μέθοδος διδασκαλίας και η μεταφορά του στην Αμερική, 3) 1880-1915: εργασία με projects στην χειρωνακτική εκπαίδευση και στα γενικά δημόσια σχολεία, 4) 1915-1965: επανακαθορισμός της μεθόδου project και μεταφορά της από την Αμερική στην Ευρώπη, 5) 1965-μέχρι και σήμερα: ανακάλυψη εκ νέου της ιδέας του project.

Συγκεκριμένα, η ανακάλυψη εκ νέου της ιδέας της μεθόδου project σύμφωνα με τη Βαϊνά (1996) ξεκίνησε στις χώρες της κεντρικής Ευρώπης. Εκεί τα επίσημα Αναλυτικά Προγράμματα ωθούν από τη δεκαετία του '90, προς ανάλογα ανοίγματα μικρών projects, που ανανεώνουν το παραδοσιακό μάθημα, ενώ ταυτόχρονα εδώ και χρόνια επιβάλλουν το project της μίας βδομάδας, σε συγκεκριμένη τάξη της Μέσης Εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κινήθηκε επίσης, προς αυτήν την κατεύθυνση. Ενώ, στη χώρα μας ένας λόγος που η μέθοδος project δεν είχε βρει τόσα χρόνια την απήχηση που της πρέπει είναι ότι ατύχησε μεταφραστικά, με αποτέλεσμα την εννοιολογική της διάσπαση και την ανάλογη σύγχυση για το περιεχόμενο της.

Με την πάροδο, όμως, του χρόνου τα πράγματα βελτιώθηκαν για τη μέθοδο project. Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, εκτός από την εφαρμογή της μεθόδου εντός των σχολικών μαθημάτων, δημιουργήθηκαν ειδικά σχολεία στα οποία εφαρμόζεται

αποκλειστικά και μόνο η διδακτική μέθοδος project, στη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων. Συγκεκριμένα τέτοια σχολεία είναι στην Αγγλία τα «learning Futures Schools», στην Αμερική τα «High Tech High» και τα «Expeditionary Learning Schools», στη Γερμανία τα «Waldorf Schools», ενώ στη Γαλλία οι ερευνητικές εργασίες με τη μέθοδο project ονομάζονται «Travaux Personnels Encadrés», δηλαδή πλαισιωμένες προσωπικές εργασίες (καθώς οι μαθητές πλαισιώνονται από ομάδα εκπαιδευτικών) (Μπρισίμη-Μαράκη, 2011).

Στη Φιλανδία, σύμφωνα με τους Helle Laura, Pa` ivi tynja` la` και Erkki Olkinuora (2006), όπως και στην Αυστραλία, σύμφωνα με τους Lee Hong Sharon Yam και Peter Rossini (2010), στα δημόσια σχολεία δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν τη μέθοδο, στα ήδη υπάρχοντα μαθήματα, κατά το δοκούν, λαμβάνοντας για την επιμόρφωση τους μέρος σε ειδικά σεμινάρια που οργανώνουν ειδικοί φορείς για το project. Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί η Αμερική, όπου το Buck Institute for Education (BIE), χρηματοδοτείται από την κυβέρνηση και μαζί με το ίδρυμα Paul Hamlyn Foundation, επιμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς, αποκλειστικά και μόνο στη μέθοδο project, εκδίδοντας πολλά καθοδηγητικά εγχειρίδια, όπως είναι το «work that matters - the teachers guide to project based learning» (Paul Hamlyn Foundation, 2012).

Στην Ελλάδα η μέθοδος project εμφανίστηκε από τον Αλέξανδρο Δελμούζο σε μια πρώιμη μορφή, αλλά προσέκρουσε στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του 1929, οπότε δεν έλαβε μεγάλες διαστάσεις. Έπειτα τη δεκαετία του 1980 κάνει πάλι την εμφάνισή της στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, αλλά με αξιώσεις εμφανίζεται από το 2000, καθώς πλέον θεωρείται ως η πιο ενδεδειγμένη μέθοδος για να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης αγωγής (Γρόλλιος & Λιάμπας, 2001).

Δυστυχώς, όμως, η χώρα μας λόγω της καθυστερημένης υιοθέτησης της μεθόδου στο χώρο της εκπαίδευσης υστερεί στο θέμα της έρευνας για την αποτελεσματικότητα της και εδώ ακριβώς έρχεται η συγκεκριμένη μελέτη να συμπληρώσει σε κάποιο βαθμό, αυτό το επιστημονικό κενό.

Στη συνέχεια, στην επόμενη υποενότητα του πρώτου αυτού κεφαλαίου, επιχειρείται να παρουσιαστεί η πρώτη εμφάνιση της διδακτικής μεθόδου project στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης, πέραν του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (στο οποίο η διδακτική μέθοδος project αποτέλεσε αναπόσπαστο μέρος, σχετικά πρόσφατα).

1.3. Το «Νέο Σχολείο» και οι «Καινοτόμες Δράσεις», ως χώρος άνθισης της μεθόδου project

A) Νέο Σχολείο

Σύμφωνα με την επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2008/C 319/08), σε μία ποιοτική ευρωπαϊκή εκπαίδευση, θα πρέπει οι μαθητές να αναπτύξουν βασικές ικανότητες, γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, όπως είναι: η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η επικοινωνία, η συνεργατικότητα, η διατύπωση παραγωγικών ερωτήσεων, η καινοτομία, η πολιτισμική ευαισθησία, η προσαρμοστικότητα, η ευελιξία, η αυτόδιαχείριση της μάθησης, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η υπευθυνότητα και η επίλυση προβλημάτων.

Σύμφωνα με το ΥΠΔΒΜΘ (2001), οι στόχοι αυτοί έχουν οδηγήσει την ευρωπαϊκή πολιτική σε μια προσέγγιση της εκπαίδευσης, που στοχεύει στο να δώσει στους μαθητές ένα υπόβαθρο γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε να συμμετάσχουν σε ένα περιβάλλον παγκοσμιοποιημένο, ανταγωνιστικό, διαφοροποιημένο και πολύπλοκο.

Το σχολείο που θα συμβάλλει στα παραπάνω, πρέπει να αποτελεί ένα περιβάλλον που κεντρίζει το ενδιαφέρον μαθητών, ένας χώρος δημιουργικός, ευέλικτος, δυναμικός και ανοιχτός στη συνεργασία με την τοπική κοινωνία, να δίνει πρωτοβουλίες στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του και να καλλιεργεί την πρακτική της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης (ό.π.).

Είναι επίσης, ένα σχολείο που: α) εξασφαλίζει εκπαίδευση υψηλής ποιότητας για όλους τους μαθητές, σύμφωνα με την αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών, β) προωθεί την αειφορία και τις νέες τεχνολογίες, γ) χρησιμοποιεί καινοτόμα και ευέλικτα μέσα και μεθόδους διδασκαλίας που ενθαρρύνουν τη συνεργατική και τη βιωματική μάθηση (ό.π.).

Στο πλαίσιο αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης αναπτύχθηκε το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση, του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ), μέσω του οποίου χρηματοδοτούνται δράσεις για την εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες, αλλά και για τη σύνδεση εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, τη Δια Βίου μάθηση και την έρευνα, με τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (Οδηγός Εκπαιδευτικού για τη Σχολική και Κοινωνική Ζωή - ΣΚΖ, 2011).

Έτσι, μέσω αυτού του προγράμματος ξεκίνησε η υλοποίηση του οράματος για το Νέο Σχολείο - Σχολείο του 21^{ου} αιώνα. Η πρώτη επίσημη παρουσίαση του Νέου Σχολείου το 2010, στόχευε στη βελτίωση των δεξιοτήτων για τον 21^ο αιώνα, έλαβε υπόψη τα συμπεράσματα του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Νοέμβριος 2009), αλλά και τις μελέτες αξιολόγησης που έγιναν από το τότε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), τον Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) (ό.π.).

Το Νέο Σχολείο αποτελεί ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, στις ιδέες, στη γνώση και στο μέλλον, ψηφιακό, καινοτόμο, πράσινο και ολοήμερο. Πρωταγωνιστής για πρώτη φορά στα χρονικά της ελληνικής εκπαίδευσης είναι πλέον ο μαθητής χωρίς κοινωνικές, οικονομικές, μορφωτικές, θρησκευτικές ή πολιτισμικές διακρίσεις και ανισότητες (ό.π.).

Το πιο σημαντικό, όμως, χαρακτηριστικό του Νέου Σχολείου, αποτέλεσε η κοινωνικοποιητική του διάσταση ως κοινότητα, όπου η δημιουργία στα παιδιά της αίσθησης του ανήκειν στη σχολική κοινότητα, είναι καθοριστική για το μέλλον τους, ως ισορροπημένα άτομα (ό.π.).

B) Καινοτόμες Δράσεις

Στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου ήταν απαραίτητο να εισαχθούν, όπως και έγινε, Καινοτόμες Δράσεις στις οποίες χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον η διδακτική μέθοδος project, για τη διοργάνωση διασχολικών και διαθεματικών σχεδίων εργασίας, που εστιάζουν σε ενέργειες οι οποίες προωθούν νέες αντιλήψεις, σε τρεις διαστάσεις (Fullan, 1991): (α) στην αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, (β) στην εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, μέρος των οποίων αποτελεί και η διδακτική μέθοδος project και (γ) στη χρήση νέων διδακτικών μέσων.

Σύμφωνα με τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, στην έρευνα που διεξήγε για τις Καινοτόμες Δράσεις (ΟΕΠΕΚ, 2008^α), ο λόγος για τον οποίον πρέπει να δοθεί έμφαση σε νέες δράσεις με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών είναι ότι «κανένα παγιωμένο πρόγραμμα, όσο καλό κι αν είναι, δεν αποτελεί αποτελεσματική πρόταση που κρατά το ενδιαφέρον των παιδιών ζωντανό για μεγάλο χρονικό διάστημα. Πέρα λοιπόν, από τα επίσημα θεσμοθετημένα Προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναζητά δημιουργικές ιδέες, ανανεώνοντας διαρκώς το

διδασκτικό υλικό του και εμπλουτίζοντας το υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα της εκπαίδευσης με Καινοτόμες Δράσεις» (σ. 15).

Ακόμη, σύμφωνα με τους Σπυροπούλου, Βαβουράκη, Δεληγιάννη, Κούτρα, Μπούρα και Αναστασάκη (2008), κατόπιν έρευνας του Π.Ι., στα Γυμνάσια όπου εφαρμόστηκαν αυτά τα Καινοτόμα Προγράμματα, βρέθηκε ότι άφησαν τις καλύτερες εντυπώσεις και ανανέωσαν με βιωματικό τρόπο τη μάθηση.

Στη συνέχεια, περιγράφονται συνοπτικά ποια προγράμματα εντάσσονται σε αυτές τις Καινοτόμες Δράσεις. Εντάσσονται καταρχήν τα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Αγωγής, Αγωγής Υγείας, Αγωγής του Καταναλωτή, Αγωγής Σταδιοδρομίας, Πολιτιστικών Θεμάτων και οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες (Υ.Α. 81687/Γ7/9-07-2009 Υ.Α. 119236/Γ7/24-9-2010). Για την υλοποίησή τους στα σχολεία επιλέγεται από τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τους μαθητές το θέμα και από κοινού καταρτίζεται το πρόγραμμα (ό.π.).

Ακολούθως, εντάσσονται τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα (Ε.Ε.Π.), που σχεδιάστηκαν για να ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών. Σύμφωνα με την Απόφαση με αριθμό 1720/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, ετέθη σε ισχύ από την 1^η Ιανουαρίου 2007 και για μια επταετία, το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα δράσης με στόχο να συμβάλει στην ανάπτυξη της Κοινότητας, ως προηγμένης κοινωνίας. Το πρόγραμμα, αντικαθιστούσε το πρόγραμμα Σωκράτης (1995-2006) που διακρινόταν σε τέσσερα προγράμματα: Comenius, Erasmus, Leonardo και Grundvig, τα οποία αφορούσαν στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης και συμπληρώνονταν από το πρόγραμμα Jean Monet.

Ακόμη το eTwinning, εντάσσεται στις Καινοτόμες Δράσεις, με επίσημη έναρξη τον Ιανουάριο του 2005. Αφορά σε ηλεκτρονικές αδελφοποιήσεις σχολείων από διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες μέσω του διαδικτύου. Η αξιολόγηση των προγραμμάτων eTwinning γίνεται από τους πρεσβευτές eTwinning (υπεύθυνους για την ενημέρωση και την επιμόρφωση). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία που τους παρέχονται από τη διαδικτυακή πύλη του eTwinning (<http://www.etwinning.gr>), να συνεργαστούν με συναδέλφους τους στην Ευρωπαϊκή Ένωση, με μέσο το διαδίκτυο και να δηλώσουν συμμετοχή στους εθνικούς και ευρωπαϊκούς διαγωνισμούς eTwinning που διεξάγονται κάθε χρόνο (Νιάρου & Γρουσουζάκου, 2009).

Οφείλουν, ακόμη, να καταγράφουν την πορεία του έργου τους με τη βοήθεια του εργαλείου Κάρτα Προόδου, σε διμηνιαία βάση και στο τέλος του σχολικού έτους να υποβάλουν αίτηση, ώστε να αξιολογηθούν για την Ετικέτα Ποιότητας (Υ.Α.: 119236/Γ7/24-9-2010).

Επιπλέον, ως μέρος των Καινοτόμων Δράσεων, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο υλοποίησε κατά το σχολικό έτος 2001-2002 την πρώτη πιλοτική εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης σε 52 Γυμνάσια της χώρας. Η ανταπόκριση των σχολείων υπήρξε μεγάλη. Στα θετικά του στοιχεία, συγκαταλέγεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσα από την ενεργητική και βιωματική μάθηση, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και την ενδυνάμωση των ικανοτήτων τους (Αλαχιώτης, 2002).

Επιπρόσθετα, οι Ερευνητικές Εργασίες, ως μέρος των Καινοτόμων Δράσεων, θεσμοθετήθηκαν από τον Σεπτέμβριο του 2011 ως διακριτή ενότητα του υποχρεωτικού προγράμματος του Νέου Λυκείου (ΥΠΑΔΜΘ, 2011· ΦΕΚ 1213, τχ. Β/2011). Γίνεται επιλογή μιας ερευνητικής εργασίας με θέμα που εντάσσεται στους κύκλους: Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες, Τέχνη και Πολιτισμός, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία, Περιβάλλον και Αειφόρος Ανάπτυξη. Όλες οι εργασίες περιλαμβάνουν χρήση της τεχνολογίας και του διαδικτύου στο οποίο και αναρτώνται με την ολοκλήρωσή τους (ΥΠΑΔΜΘ, 2010 ΥΠΑΔΜΘ, 2011).

Όσον αφορά το Γυμνάσιο η ένταξη των ερευνητικών εργασιών με την ονομασία Βιωματικές Δράσεις, αποτέλεσαν το 2013 διακριτή μονάδα του Ωρολογίου Προγράμματος του Γυμνασίου και προωθούν τη βιωματική, συνεργατική και διερευνητική μάθηση. Συγκεκριμένα το Ωρολόγιο Πρόγραμμα για τα Ημερήσια Γυμνάσια (ΥΑ 115475/Γ2/06-09-2013) και τα Εσπερινά Γυμνάσια (ΥΑ 115472/Γ2/21-08-2013), περιλαμβάνει έξι επιστημονικά πεδία: 1. Τοπική Ιστορία, 2. Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, 3. Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό, 4. Φύση και Άσκηση, 5. Πολιτισμό και Δραστηριότητες Τέχνης, 6. Σχολική και Κοινωνική Ζωή.

Έτσι, λοιπόν, φτάσαμε σήμερα, σχολικό έτος 2016-2017, να χρησιμοποιείται η μέθοδος project στο μαθήμα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου, με βάση τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, όχι με τη μορφή προαιρετικών εργασιών, αλλά ως μία από τις δύο βασικές μεθόδους του μαθήματος.

Στη συνέχεια, στο πλαίσιο της ανάλυσης της διδακτικής μεθόδου project που επιχειρείται στο πρώτο κεφάλαιο, σε αυτό το σημείο, γίνεται μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση των κυριότερων θεωριών μάθησης, στις οποίες βασίζεται η μέθοδος project.

1.4.Θεωρίες μάθησης στις οποίες βασίζεται η διδακτική μέθοδος project

Η έννοια της μάθησης σύμφωνα με τον Bigge (1999) έχει άμεση σχέση με τη μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά του ατόμου, η οποία είναι αποτέλεσμα εμπειρίας και πράξης. Οι μελέτες που έγιναν κατά καιρούς, με σκοπό να επεξηγήσουν την παραπάνω έννοια της μάθησης, οδήγησαν στην ανάπτυξη πολλών θεωριών μάθησης.

Σε αυτές τις θεωρίες μάθησης που διαμορφώθηκαν κατά καιρούς από διαφορετικούς επιστήμονες, στηρίζεται κάθε διδακτική μέθοδος στο χώρο της εκπαίδευσης. Έτσι και το project, αυτή η διδακτική διαδικασία, στηρίζεται σε συγκεκριμένο θεωρητικό, φιλοσοφικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο. Η Κοσσυβάκη (2003) αναφέρει ότι «κατευθύνεται από συγκεκριμένες φιλοσοφικές και παιδαγωγικές ιδέες, από συγκεκριμένη θεώρηση σχετικά με τον άνθρωπο, σχετικά με τις διαδικασίες αγωγής και μάθησης, σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού και σχετικά με τη θέση του μαθητή στη διδακτική διαδικασία» (σ. 178). Οι κυριότερες, λοιπόν, θεωρίες μάθησης, στις διδακτικές αρχές των οποίων βασίζεται η μέθοδος project, είναι οι εξής:

A) Εποικοδομητικές θεωρίες

Τα ρεύματα και οι θεωρίες για τη μάθηση γενικά είναι πολυπληθή. Από τις πλέον όμως, διαδεδομένες, είναι τρεις παιδαγωγικές κατευθύνσεις (συμπεριφοριστική, γνωστική, κοινωνικογνωστική) με κύριους εκπροσώπους η κάθε μία (βλ. πίνακα 1) που θεωρούν τη μάθηση ως εξής:

1.Οι εκπρόσωποι του συμπεριφορισμού στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, θεωρούν τη μάθηση ως μία αλλαγή στη συμπεριφορά του μαθητή που προκύπτει μέσω εμπειριών και ασκήσεων που τίθενται από τον εκπαιδευτικό. Η μάθηση συντελείται με την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς, είτε μέσω της αμοιβής της (θετική ενίσχυση), είτε μέσω της τιμωρίας (αρνητική ενίσχυση) (Κολιάδης, 1997).

2.Οι εκπρόσωποι του γνωστικισμού στα μέσα του 20^{ου} αιώνα, θεωρούν τη μάθηση ως αποτέλεσμα ενεργής επεξεργασίας πληροφοριών, με βάση τις ενδιάμεσες γνωστικές

λειτουργίες του ατόμου. Σημαντικό ρόλο για τις γνωστικές θεωρίες παίζει η δομή και η λειτουργία του γνωστικού συστήματος, σε αντίθεση με τις συμπεριφοριστικές που εστιάζουν στην παρατηρούμενη εξωτερική συμπεριφορά (Μπασέτας, 2002).

3.Οι εκπρόσωποι του κοινωνικογνωστισμού στα τέλη του 20^{ου} αιώνα, διαφοροποιούνται από τη γνωστική προσέγγιση που δίνει προτεραιότητα στην ενδοατομική διάσταση της μάθησης, αντικαθιστώντας τη διάδραση Υποκείμενο - Αντικείμενο, με μια διάδραση με τρεις όρους: Υποκείμενο - Άλλος - Αντικείμενο. Εδώ ανήκει η κοινωνική μάθηση του Bandura και η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (Foulin & Mouchon, 2002).

Πίνακας 1

Οι κυριότεροι εκπρόσωποι τριών θεωριών μάθησης

Συμπεριφοριστές	Γνωστικιστές	Κοινωνικογνωστικιστές
Pavlov	Piaget	Vygotsky
(1849-1936)	(1896-1980)	(1896-1934)
Thorndike	Bruner	Bandura
(1874- 1949)	(1915-2016)	(1925-2017)
Watson	Gagne	
(1878-1958)	(1916-2002)	
Skinner	Ausubel	
(1904-1990)	(1918-2008)	

Στη συνέχεια, στα τέλη του 20^{ου} αιώνα εμφανίζεται η θεωρία του εποικοδομισμού. Συγκεκριμένα, ο όρος εποικοδομισμός πρωτοεμφανίστηκε στον τίτλο ενός άρθρου του Von Glaserfeld (1989). Προέρχεται από την αγγλική λέξη construction, δηλαδή κατασκευάσμα, κατασκευή, οικοδόμημα. Γενικά, ο εποικοδομισμός μπορεί να θεωρηθεί ως μια "θεωρία – ομπρέλα" η οποία στεγάζει πολλές επιμέρους θεωρήσεις και σύμφωνα με τους εποικοδομιστές, η μάθηση συνδέεται με τον προβληματισμό και την αναζήτηση (Κορδάκη, 2000).

Ο Bertrand (1999) διατείνεται πως «ως πρόδρομος του εποικοδομητισμού με τη δήλωση που έκανε προς το τέλος της ζωής του, το 1979, θα μπορούσε να θεωρηθεί ο Piaget, ο οποίος δήλωσε πως πενήντα χρόνια εμπειρίας μας δίδαξαν ότι δεν υπάρχουν

γνώσεις που να προκύπτουν από μια απλή καταγραφή παρατηρήσεων, χωρίς προσαρμογή σε μια κατασκευή, που να οφείλεται στις δραστηριότητες του υποκειμένου» (σ. 66).

Η πρώτη μορφή του εποικοδομισμού, ο γνωστικός εποικοδομισμός, βασίζεται στην κεντρική ιδέα του Piaget, που είναι ότι η γνώση δομείται ενεργά από τον εκπαιδευόμενο και δεν είναι μια παθητική λήψη από το περιβάλλον. Η προϋπάρχουσα γνώση του εκπαιδευόμενου ουσιαστικά υπάρχει για να είναι ικανός να οικοδομεί ενεργά τη νέα γνώση του (Κορδάκη, 2000).

Ακολούθως, η δεύτερη μορφή του εποικοδομισμού, ο κοινωνικοπολιτισμικός εποικοδομισμός, ρίχνει το βάρος στον κοινωνικό καθορισμό της γνώσης. Η θεωρία αυτή δεν μπορεί να δει τη μαθησιακή δραστηριότητα έξω από το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο της. Σε γενικές γραμμές, η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι η οικοδόμηση των γνώσεων λαμβάνει χώρα σε συνεργατικά περιβάλλοντα, διαμέσου συζητήσεων, που εμπερικλείουν την κατανόηση της επικοινωνίας και την κοινή υλοποίηση δραστηριοτήτων (Κόμης, 2004).

Ακόμη, στην κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της νόησης, βασική παραδοχή είναι ότι όταν ένα άτομο συμμετέχει σ' ένα κοινωνικό σύστημα, η κουλτούρα αυτού του συστήματος και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία, συνιστούν πηγή μάθησης (Ράπτης & Ράπτη, 2007).

Κύριος εκπρόσωπος του κοινωνικοπολιτισμικού εποικοδομισμού ήταν ο Lev Vygotsky. Ο Vygotsky υποστήριζε ότι η γνώση προηγείται της ανάπτυξης, οδηγώντας σε αυτή, οπότε και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο ενεργός και απαραίτητος, ώστε να δοθεί στο μαθητή η κατάλληλη γνωστική στήριξη (Elliott, Kratochwill, Littlefield-Cook & Travers, 2008).

Σύμφωνα με τον Jonassen (1996), ειδικότερα ένα μαθησιακό περιβάλλον που σχεδιάζεται στο πλαίσιο του Κοινωνικοπολιτισμικού Εποικοδομισμού διαθέτει τα παρακάτω χαρακτηριστικά: 1.υποστηρίζει τη μάθηση που λαμβάνει χώρα σε αυθεντικά πλαίσια, 2.προωθεί τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων, 3.παρέχει εργαλεία που ευνοούν την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων και υποστηρίζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, 4.υποστηρίζει και ενισχύει τη δημιουργία και τη λειτουργία κοινοτήτων μάθησης, 5.προσφέρει τη δυνατότητα πολλαπλών τρόπων αλληλεπίδρασης.

Μάλιστα, όπως διατείνονται οι Harel και Papert (1991) Kafai και Resnick (1996) Grant (2011), η διδακτική μέθοδος project είναι εγγενώς ενωμένη με τον Κοινωνικοπολιτισμικό Εποικοδομισμό, καθώς οι μαθητές αναμένεται να κατασκευάσουν ιδιωτικές στρατηγικές, να ερευνήσουν προβλήματα και να προτείνουν λύσεις που μετά πρέπει να μοιραστούν με τους συνεργάτες τους στην ομάδα.

Ακόμη, σύμφωνα με την Καγκά (2007) οι κοινωνικοπολιτισμικές προεκτάσεις της διδακτικής μεθόδου project εστιάζονται στους εξής άξονες: 1.στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, μέσα από την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, 2.στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης μέσα από την ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων, 3.στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των μαθητών, όταν αισθάνονται ικανοποίηση για τα προσωπικά τους επιτεύγματα.

Ενώ, η Driver (1990) όπως συναντάται στη Σολομωνίδου (1999), αναφέρει ως κύρια συνδεδετικά μέρη της διδακτικής μεθόδου project με τον Κοινωνικοπολιτισμικό Εποικοδομισμό τα εξής: 1.οι μαθητές δε θεωρούνται πλέον παθητικοί δέκτες, αλλά τελικοί υπεύθυνοι της δικής τους μάθησης, 2.η μάθηση θεωρείται ότι εμπλέκει το μαθητή με ενεργό τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία, 3.η γνώση οικοδομείται με προσωπικό και κοινωνικό τρόπο, 4. οι διδάσκοντες φέρνουν επίσης στην τάξη, τις δικές τους ιδέες και αντιλήψεις, 5.η διδασκαλία δεν είναι μόνο μετάδοση της γνώσης, αλλά προϋποθέτει το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, 6.το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί ένα πρόγραμμα από δραστηριότητες, υλικά, πηγές και μέσα, με τα οποία οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση.

Συνδεδετικός ακόμη κρίκος ανάμεσα στη μάθηση που βασίζεται στη μέθοδο project και στις θεωρίες των κοινωνικοπολιτισμικών εποικοδομιστών, είναι ότι η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της πράξης και της αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό περιβάλλον, καθώς επίσης και η αξία που δίνεται στην παραγωγή του τελικού προϊόντος, το οποίο πρέπει να έχει προσωπικό νόημα για το κάθε μέλος της ομάδας ξεχωριστά (Grant, 2002).

Στη συνέχεια ακολουθεί η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, με τις αρχές της οποίας συμπλέει αρμονικά η διδακτική μέθοδος project και είναι η εξής:

B) Θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης

Η μέθοδος project, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να δρουν με ποικίλους τρόπους ατομικά και ομαδικά αξιοποιώντας κάθε φορά κάποιο από τα ταλέντα τους (Fragaki, 2009). Με βάση αυτήν την παραδοχή η διδακτική μέθοδος project, υποστηρίζει τη θεωρία του Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη.

Ο Gardner (1983) ισχυρίζεται πως ο καθένας μας έχει επτά τύπους νοημοσύνης, κάθε τύπος αναπτύσσεται ξεχωριστά και ένας ή δύο τύποι κυριαρχούν στο μυαλό μας. Συγκεκριμένα πρόκειται για τους εξής τύπους:

1.Γλωσσική νοημοσύνη (Linguistic intelligence). Τα παιδιά που διαθέτουν αυτό το είδος ευφυΐας απολαμβάνουν το να γράφουν, να διαβάζουν, να διηγούνται ιστορίες, να λύνουν σταυρόλεξα και να παίζουν σκραμπλ.

2.Λογικομαθηματική νοημοσύνη (Logical-mathematical intelligence). Τα παιδιά που διαθέτουν αυτό το είδος ευφυΐας δείχνουν ενδιαφέρον για ταξινομήσεις, για μοντέλα σκέψης και για συσχετισμούς. Τους αρέσει να επινοούν αριθμητικά προβλήματα, να παίζουν παιχνίδια στρατηγικής και να κάνουν πειράματα.

3.Χωρική νοημοσύνη (Spatial intelligence). Όσοι την κατέχουν σκέφτονται μέσα από εικόνες, από φωτογραφίες και από σχήματα. Γοητεύονται από τα παιχνίδια - λαβύρινθους και από τα παζλ ή ξοδεύουν τον ελεύθερο χρόνο τους με το να σχεδιάζουν, να κτίζουν με Lego και να ονειροπολούν.

4.Αισθησιοκινητική - σωματική νοημοσύνη (Bodily kinesthetic). Τα παιδιά αυτά αποκτούν γνώση μέσω του σώματος και των αισθήσεων. Συχνά είναι χορευτές, αθλητές και επιδέξιοι σε δραστηριότητες όπως το ράψιμο και η ξυλουργική.

5.Μουσική νοημοσύνη (Musical intelligence). Τα παιδιά αυτά συχνά τραγουδούν ή παίζουν μόνοι τους ντραμς. Συνήθως αναγνωρίζουν ήχους τους οποίους οι άλλοι αγνοούν. Είναι οξυδερκείς ακροατές.

6.Διαπροσωπική νοημοσύνη (Interpersonal intelligence). Τα παιδιά αυτά είναι αρχηγοί ανάμεσα σε συνομηλίκους. Μπορούν και επικοινωνούν και δείχνουν να ενδιαφέρονται για τα αισθήματα και για τα κίνητρα των άλλων.

7.Ενδοπροσωπική νοημοσύνη (Intrapersonal intelligence). Τα παιδιά αυτά μπορεί να είναι συνεσταλμένα. Έχουν επίγνωση των συναισθημάτων τους και είναι ικανά να αυτενεργούν. Στη δεκαετία του '20 ο Gardner (1983) αναγνώρισε και μία όγδοη νοημοσύνη τη νατουραλιστική - φυσικοκρατική, που είναι η ικανότητα αναγνώρισης και κατηγοριοποίησης των πραγμάτων της φύσης.

Συγκεκριμένα, η σύνδεση της διδακτικής μεθόδου project με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης σύμφωνα με την Lirona (2008), γίνεται διότι στη διδασκαλία με τη μέθοδο project, ο μαθητής δουλεύει στο ίδιο θέμα με άλλους, αλλά μπορεί να επιλέξει το ρόλο του και να αποφασίσει τον τρόπο που θα δουλέψει. Έτσι, κάθε μαθητής μαθαίνει τα δυνατά και αδύναμα σημεία των δεξιοτήτων του. Για παράδειγμα κάποιο παιδί θα ανακαλύψει πως έχει οργανωτικές ικανότητες, άλλο πως έχει ταλέντο στη φωτογραφία ή στα καλλιτεχνικά, άλλο στη μουσική και άλλα.

Ακόμη κατά τον O' Sullivan (1999), σύμφωνα με τη θεωρία αυτή το σχολείο πρέπει να απευθύνεται σε όλους τους τύπους νοημοσύνης και να μην περιορίζεται στη λογικομαθηματική και γλωσσική νοημοσύνη, όπως συνήθως γίνεται.

Η διαθεματικότητα στη διδακτική μέθοδο project επιχειρεί ακριβώς αυτό το άνοιγμα προς όλους τους τύπους νοημοσύνης. Η πολυτροπικότητα της μάθησης και η πολλαπλότητα των μέσων, ανταποκρίνονται καλύτερα στην εκδήλωση των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του κάθε ανθρώπου (Ματσαγγούρας, 2003).

Μάλιστα, ο Ματσαγγούρας (2003) αναφέρεται αναλυτικά στη σχέση του project με τους οκτώ τύπους νοημοσύνης του Gardner. Συγκεκριμένα αναλύοντας τη διεργασία μέσω της οποίας αναδύονται οι οκτώ τύποι νοημοσύνης κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της μεθόδου project, υποστηρίζει πως «ένα project βασίζεται στα εσωτερικά κίνητρα μάθησης (intrinsic motivation). Η μάθηση διαχέεται και περιλαμβάνει μια ποικιλία ενεργειών. Τα παιδιά κινητοποιούνται εσωτερικά, διαλέγουν τα ίδια τι θέλουν να μάθουν από τα βιβλία, από τους ενήλικες, από τα άλλα παιδιά. Ενώ πειραματίζονται, ορίζουν τις πιο κατάλληλες μεθόδους για τις πηγές και την έρευνα των πληροφοριών και εκδηλώνουν έτσι πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης» (σ. 294).

Εν συνεχεία, καθώς η διδακτική μέθοδος project βασίζεται επίσης σε βασικές αρχές του Πραγματισμού, θεωρείται σκόπιμο να γίνει μία αναφορά στο φιλοσοφικό αυτό κίνημα και στη θεωρία του, ως εξής:

Γ) Το φιλοσοφικό κίνημα του Πραγματισμού

Το φιλοσοφικό αυτό κίνημα, αναπτύχθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες στα μέσα του 19^{ου} αιώνα και έδωσε ένα προβάδισμα στη δράση και στην πρακτική εφαρμογή έναντι της επιστήμης και της θεωρίας γενικότερα (Χρυσafίδης, 2006). Ο όρος προέρχεται από τη λέξη πράγμα και σημαίνει ενέργεια, πρακτική δράση. Αυτή η πρακτική δράση

μετατρέπει τη γνώση σε ενέργεια και σε πράξη. Το βασικό χαρακτηριστικό του Πραγματισμού, είναι η ενότητα γνώσης και δράσης (Peirce, 1955).

Κοινός τόπος για τους Πραγματιστές φιλοσόφους, αποτελεί η κριτική των βασικών θέσεων της παραδοσιακής φιλοσοφίας και ταυτόχρονα η στροφή του ενδιαφέροντος προς την ανθρώπινη δράση. Οι Πραγματιστές τονίζουν «τη σύνδεση του ατομικού πνεύματος του κάθε ανθρώπου με τις βιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνικές συνθήκες τις οποίες βιώνει» (Σφενδόνη - Μέντζου, 2004, σ. 6).

Οι απόψεις των Dewey και Killpatrick, συνδέουν την ουσία της μεθόδου project με το κίνημα του Πραγματισμού και τη θεωρία του, δίνοντας έμφαση σε ζητήματα που σχετίζονται με την ενεργό δράση του μαθητή και το συσχετισμό του διδασκτικού με τον πραγματικά υφιστάμενο κόσμο (Helm & Katz, 2001).

Ακόμη, η Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (2002), διατείνεται πως η θεωρία του Πραγματισμού και η άποψη του κύριου εκφραστή της, του James (1842-1910), ότι μεγαλύτερη σημασία για τον άνθρωπο έχει η πρακτική γνώση και όχι η θεωρητική, αποτελεί το δομικό στοιχείο της μεθόδου project. Μάλιστα η φιλοσοφική τάση του Πραγματισμού, περνά στη σχολική ζωή, τον Παιδαγωγικό Πραγματισμό. Αυτό συνεπάγεται πως η μάθηση γίνεται με διαδικασίες δράσης, δηλαδή με πρακτικές εφαρμογές και βοηθάει το μαθητή να έρθει αντιμέτωπος με την πραγματικότητα και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της.

Συνεχίζοντας την ανάλυση της μεθόδου project, στην ακόλουθη υποενότητα περιγράφονται ορισμένες βασικές διδακτικές αρχές στις οποίες βασίζεται η μέθοδος project και που διαμόρφωσαν τη γενικότερη φιλοσοφία της.

1.5. Οι βασικές διδακτικές αρχές στις οποίες βασίζεται η μέθοδος project

Ο Λιαντίνης (1990) αναφέρει ότι «οι διδακτικές αρχές αποτελούν τα εσωτερικά κριτήρια της σωστής διδασκαλίας. Ορίζουν μια πλειάδα από δέσμες κανόνων, που πρέπει να γνωρίζει και να εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός. Συνιστούν τους κύριους όρους της τακτικής του διδακτικού έργου. Χωρίς τη γνώση τους, ο εκπαιδευτικός κινείται στο ρηχό επίπεδο της επαγγελματικής συμπτωματοκότητας» (σ. 22). Στη συνέχεια ο ίδιος αναφερόμενος στην εσωτερική μορφή που πρέπει να έχει μια σωστή διδασκαλία, ορίζει και αναλύει τις βασικότερες διδακτικές αρχές που πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός ως εξής: την αρχή της υλικής επάρκειας, την αρχή της συνολικότητας, την αρχή της

εποπτείας, την αρχή της βιωματικότητας, την αρχή της αυτενέργειας και την αρχή της αποδοτικότητας.

Ενώ, ο Ματσαγγούρας (2000α) ορίζει και αναλύει ως βασικότερες διδακτικές αρχές που πρέπει να ακολουθεί ο εκπαιδευτικός, στη σχολική τάξη, τις εξής: 1.την αρχή της ψυχολογικής αποδοχής και στήριξης, 2.την αρχή της αυτενεργούς συμμετοχής, 3.την αρχή της ολότητας, 4.την αρχή της προσφοράς συστηματικών γνώσεων, 5.την αρχή της εποπτείας, 6.την αρχή της διαφοροποίησης και 7.την αρχή της διαθεματικής προσέγγισης.

Όσον αφορά τώρα στη διδακτική μέθοδο project σύμφωνα με τον Κόππη (2009), οι βασικότερες διδακτικές αρχές που πρέπει να ακολουθεί και να εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός, κατά την υλοποίησή της, είναι οι εξής: 1.η παιδοκεντρικότητα, 2. η αυτενέργεια, 3. η εποπτεία, 4.η εργασία κατά ομάδες, 5.η σύνδεση του σχολείου με τη ζωή-βιωματικότητα, 6.η διαθεματικότητα, 7.η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων μέσω της επικοινωνίας.

Στην παρούσα μελέτη αποδεχόμαστε τις επτά βασικές διδακτικές αρχές τις οποίες υποστηρίζει ο Κόππη (2009) και έτσι στη συνέχεια ακολουθεί μία διεξοδική ανάλυση των άνωθεν αρχών.

A) Η αρχή της Παιδοκεντρικότητας-Μαθητοκεντρικότητας

Μπορεί κανείς να χαρακτηρίσει τα ερευνητικά προγράμματα της διδακτικής μεθόδου project ως παιδοκεντρικά-μαθητοκεντρικά, διότι εμπλέκουν και αναπτύσσουν όλες τις πλευρές του παιδιού (γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική) και αξιοποιούν τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα του (Crowell & Treboux, 1995 Mathison & Freeman, 1997).

Η ιδέα αυτή της παιδοκεντρικότητας-μαθητοκεντρικότητας (learner-centeredness) βασίζεται στη θεωρία πως ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών. Η μάθηση τότε αποκτά νόημα για το μαθητή και γίνεται πιο αποτελεσματική όταν συνδέεται με την προσωπική δημιουργία (TEAL Center, 2010).

Ο όρος συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Froebel (1889) στο βιβλίο του «education of man». Είναι μία ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, που υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα αυτά που θέλουν να μάθουν (Κυπριανίδου, 2010).

Η εφαρμογή όμως, της ανθρωπιστικής προσέγγισης στη διδακτική μέθοδο project απαιτεί προσοχή, διότι εδώ η μαθητοκεντρική διδασκαλία χρειάζεται να είναι προσεχτικά οργανωμένη με δημοκρατικό και όχι ελευθεριάζον μαθησιακό στυλ, ανοικτή στις πρωτοβουλίες των μαθητών και να διευκολύνεται από ένα ενημερωμένο εκπαιδευτικό με διαπροσωπικές ικανότητες (Derntl & Motschnig - Pitrik, 2005).

B) Η αρχή της Αυτενέργειας

Ο Kerschensteiner (1916) όπως αναφέρεται στον Ρήγα (2000), υποστήριξε με σθένος τη σύνδεση της θεωρητικής διδασκαλίας με την πρακτική άσκηση και μία από τις βασικές αρχές του Γερμανού παιδαγωγού, είναι αυτή της αρχής της αυτενέργειας. Κατά την αυτενέργεια επιδιώκεται η ενεργοποίηση του μαθητή με δική του βούληση, για να επιτευχθεί ο διδακτικός σκοπός (Δερβίσης, 1998).

Δεν είναι μόνο η ενέργεια του χεριού, αλλά κυρίως η ελεύθερη ενέργεια του πνεύματος. Στην αυτενεργό εργασία ο μαθητής τοποθετείται στο κέντρο της σχολικής ζωής. Για την επίτευξη της ελεύθερης ενέργειας του πνεύματος, πρέπει ο εκπαιδευτικός να δώσει χώρο και χρόνο στο μαθητή, για να ενισχύσει την ενεργητικότητα του πνεύματός του (Κόπτσης, 2009).

Συγκεκριμένα, η εμφάνιση της έννοιας της αυτενέργειας στη διδακτική μέθοδο project, έγινε με την είσοδο του 20^{ου} αιώνα, όταν προβάλλεται και υποστηρίζεται από τους εκπροσώπους του «Σχολείου Εργασίας», μαζί με την «αρχή της εποπτείας» και η «αρχή της αυτενέργειας» (Κανάκης, 2001).

Γενικότερα, θα λέγαμε ότι οι χειροτεχνικές ενασχολήσεις και οι πνευματικές εργασίες στη μέθοδο project, πραγματοποιούνται με βάση την αρχή της αυτενέργειας, με απαραίτητη προϋπόθεση την καθοδήγηση, ώστε να "δαμάζεται" η ενέργεια του μαθητή (Δανασσής - Αφεντάκης, 2000).

Γ) Η αρχή της Εποπτικότητας

Ο άνθρωπος πάντα χρησιμοποιούσε διάφορα μέσα προκειμένου να διδάξει στη νέα γενιά νέες γνώσεις. Αρχικά ο προφορικός λόγος, η μουσική, η ποίηση, η αφήγηση, η ζωγραφική, στη συνέχεια ο γραπτός λόγος, τα οπτικοακουστικά εποπτικά μέσα και σήμερα οι σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες, αποτελούν μέσα παραγωγής, διάδοσης και επεξεργασίας πληροφοριών, γνώσεων και ανάπτυξης δεξιοτήτων (Σολωμονίδου, 2006).

Η ένταξη των μέσων ως βοηθημάτων της διδασκαλίας προτείνεται ήδη από τον Comenius. Ο Βοημός Παιδαγωγός υποστηρίζει στο βιβλίο του «Didactica Magna» (Μεγάλη Διδακτική) ως χρυσό κανόνα, την παρουσίαση των πραγμάτων στις αισθήσεις και μάλιστα σε όσο το δυνατό περισσότερες. Στο τέλος της δεκαετίας του 1960, καταβάλλεται προσπάθεια να δημιουργηθούν ταξινομίες των μέσων, για να βοηθηθούν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί στην καλύτερη επιλογή των μέσων για διδακτικούς σκοπούς (Χαραλάμπους & Λοβαρή, 2006).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1970, εμφανίζεται η αποκαλούμενη ενεργητική και συμμετοχική «Διδακτική των μέσων». Σύμφωνα με τους εκπροσώπους της, η διδασκαλία είναι μια ανοικτή διαδικασία μάθησης, στην οποία τα μέσα χρησιμεύουν ως βοηθήματα στα χέρια των εκπαιδευτικών και μαθητών, που οργανώνουν από κοινού τη διδασκαλία. Τα μέσα οφείλουν, δηλαδή, όχι να υποστηρίζουν το μαθητή στη διαδικασία της μάθησης, αλλά να χρησιμεύουν στο μαθητή ως μέσα μάθησης ή ακόμη και να κατασκευάζονται από τον ίδιο το μαθητή (Ζευκιλής, 1989 Κανάκης, 2001).

Στη δεκαετία του 1980 παρατηρείται μια αναβίωση της «Διδακτικής των μέσων» που δικαιολογείται από τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και τη διάδοση των υπολογιστών. Αρχές της δεκαετίας του 1990 αντικρίζονται τα μέσα, ως εργαλεία για την κατασκευή νέας γνώσης και παύουν να αντιμετωπίζονται μόνο ως μέσα για την υποβοήθηση της διδασκαλίας. Το φάσμα των διδακτικών μέσων διευρύνεται με πλήθος νέων μηχανών, πολυμέσων και μικροηλεκτρονικών συσκευών, καθώς και με διάφορες μορφές ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning) σε εικονικές σχολικές τάξεις (Hüther, 2006).

Στη συνέχεια ο Γερμανός καθηγητής Becker (2007a), έκανε μία ενδιαφέρουσα ταξινόμηση των εποπτικών μέσων ως εξής: 1) συμβολικά μέσα όπως έντυπα και βιβλία, 2) οπτικά μέσα όπως σκίτσα, σχεδιαγράμματα, ζωγραφιές, χάρτες, 3) ακουστικά μέσα όπως ραδιόφωνο, 4) οπτικο-ακουστικά μέσα όπως βίντεο, κινηματογραφικές ταινίες, 4) ηλεκτρονικά μέσα όπως υπολογιστής, διαδίκτυο, email, 5) φυσικά αντικείμενα όπως φυτά, ζώα γήινη σφαίρα, 6) μέσα εργασίας χρηστικά όπως συσκευές, εργαλεία, 7) υλικό κατανάλωσης όπως χρώματα, τετράδια, χαρτικά, τονίζοντας ιδιαίτερα πως τα ηλεκτρονικά, κυρίως εποπτικά μέσα, είναι άρρηκτα δεμένα με το project και η συμβολή τους στη διεξαγωγή του είναι ανεκτίμητης αξίας.

Άλλωστε δε νοείται project χωρίς να διέπεται από την αρχή της εποπτείας και χωρίς να ενεργοποιεί όλες τις αισθήσεις του μαθητή μέσα από τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων. Ειδικά, η χρήση των ψηφιακών εργαλείων (digital tools) κατά την υλοποίηση ενός project, καταργεί τα όρια της παραδοσιακής τάξης. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα της πρόσβασης σε πληροφορίες από όλες τις γωνίες της γης, καθώς και της σύνδεσής τους με άλλους μαθητές σε πραγματικό χρόνο. Αυτό σημαίνει ότι μπορούν να συζητήσουν και να ανταλλάξουν πληροφορίες, να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν, χρησιμοποιώντας σύγχρονα τεχνολογικά μέσα ξεπερνώντας τα γεωγραφικά και χρονικά όρια (Boss & Krauss, 2007).

Το ίδιο διατείνονται και οι Ράπτης και Ράπτη (2007) πως η χρήση οπτικοακουστικών μέσων κρίνεται επιτακτική σε κάθε μάθημα που γίνεται με τη διδακτική μέθοδο project. Η επαφή των παιδιών με τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα είναι εποικοδομητική, αφού μπορεί να κινηθεί ως βασικός άξονας της μάθησης και να αναγάγει τη μετάδοση γνώσεων σε μια διαδικασία επικοινωνιακή, αλληλεπιδραστική, κοινωνική, ενεργά βιωματική και εξελικτική.

Δ) Η αρχή της Ομαδοσυνεργατικότητας

Ο Dewey θεωρεί ότι ο εκδημοκρατισμός της κοινωνίας παραμένει μία διαρκής επιδίωξη και πιστεύει ότι το σχολείο έχει χρέος να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση (Ματσαγγούρας, 2002β). Επειδή, μάλιστα, ο Dewey αντιλαμβάνεται τη δημοκρατία ως μία διαδικασία μεταξύ ισότιμων μελών για την επίλυση των προβλημάτων, προτείνει την ομαδοσυνεργατική διαδικασία, η οποία προωθεί τις απαραίτητες δεξιότητες στους μαθητές (Κωττούλας, Παντελιάδου & Μπότσας, 2004).

Ακόμη, σύμφωνα με τον Kilpatrick η συνεργασία αποτελεί προϋπόθεση για την υλοποίηση ενός προγράμματος μάθησης, με βάση τη μέθοδο project, ενστερνιζόμενος τις απόψεις του δασκάλου του Dewey, που υποστήριζε πως το σχολείο πρέπει να ευνοεί τη συνεργασία αντί τον ανταγωνισμό (Κακανά & Καζέλα, 2003).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να γίνει μία σύντομη αναφορά στους όρους συνεργασία (cooperation) και ομαδοσυνεργατικότητα (collaboration). Σύμφωνα με την Κακανά (2008α), η ομαδοσυνεργατικότητα αναπτύσσεται στο πλαίσιο όχι μιας απλής κοινής σχολικής εργασίας, αλλά ως μια φιλοσοφία ζωής, ως μια κουλτούρα σχολείου, όπου κυριαρχεί το να σκέφτομαι συλλογικά, να πράττω συλλογικά, να επικοινωνώ και

βασίζεται στη θεωρία του Κοινωνικού Εποικοδομητισμού του Vygotsky (1978) που υποστηρίζει ότι η γνώση είναι κοινωνική κατασκευή και η μάθηση κοινωνική διαδικασία. Ενώ, ο όρος συνεργασία νοείται με τη στενή δομημένη σημασία, ως μια τεχνική τάξης.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Κακανά (2008β) «η συνεργασία των παιδιών δε θεωρείται δεδομένη από το απλό γεγονός του καταμερισμού μιας σχολικής τάξης σε ομάδες ή από την απλή συνδιαλλαγή για ζητήματα διαχείρισης και διευθέτησης της συμμετοχής. Η απλή διαίρεση των παιδιών σε ομάδες, δεν αρκεί για να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας ή οι σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους» (σ. 19).

Αυτή η προσέγγιση της γνώσης, που υλοποιείται με συνεργατικές δραστηριότητες που έχουν ενδιαφέρον για το παιδί, το προετοιμάζει καλύτερα για τη μεταβαλλόμενη κοινωνία της γνώσης. Τα παιδιά συνεργαζόμενα συμπληρώνουν, διορθώνουν και υποστηρίζουν το ένα το λόγο του άλλου, επαναλαμβάνουν κάτι που έχει ειπωθεί ή έχουν διαβάσει, μαθαίνουν μέσω της επιχειρηματολογίας, μετακινούνται από την προσωπική υποκειμενική σκοπιά που βλέπουν τα πράγματα (Κακανά, 1994).

Επιπλέον, αυτή η συνεργασία σε ομάδες ή αλλιώς ομαδική διδασκαλία, είναι μια κοινωνική μορφή διδασκαλίας, που μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Οι μαθητές μιας τάξης χωρίζονται σε μικρές ομάδες συνήθως 5 ατόμων, τα μέλη των οποίων συνεργάζονται για την πραγματοποίηση κοινών στόχων. Σημαντικά συστατικά της ομαδικής διδασκαλίας είναι η θετική αλληλεξάρτηση και η ατομική και συλλογική ευθύνη των μελών της κάθε ομάδας (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Μάλιστα, η συνεργασία σε ολιγομελείς ομάδες, όσων συμμετέχουν σε ερευνητικές εργασίες με τη μέθοδο project, είναι απαραίτητη. Κάθε μέλος των ομάδων σε αυτές τις εργασίες, πρέπει αφού επεξεργαστεί ένα θέμα καταρχήν μόνος του, μετά να καταθέσει τις απόψεις του στα υπόλοιπα μέλη, να ακούσει τις αντίστοιχες δικές τους, να πάρει μέρος σε συλλογική συζήτηση και να υλοποιήσει την απόφαση από κοινού με τους άλλους, αναλαμβάνοντας το μερίδιο της ευθύνης που του αναλογεί (Μιχαηλίδης, 2003).

Το ίδιο διατείνονται οι Βουδρισλής και Αυγερινού (2004), πως η συνεργατική προσέγγιση στη διδασκαλία με τη μέθοδο project, είναι ελκυστική και μπορεί να επιφέρει σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα. Πρέπει βέβαια, ανάμεσα στα στάδια να παρεμβάλλονται διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτικό,

τα οποία βοηθούν τους μαθητές να αλληλοενημερωθούν και να δουν κριτικά τις ενέργειες που έχουν κάνει στο πλαίσιο της ομάδας.

Επιπλέον, ο Ζωγόπουλος (2013), ισχυρίζεται πως στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών μιας τάξης πρέπει να είναι ισότιμες. Καλλιεργείται έτσι, η αποδοχή των μελών μιας ομάδας, που είναι λιγότερο δημοφιλείς στην τάξη. Αναπτύσσεται η κοινωνικοποίηση (ιδιαίτερα στα μέλη εκείνα που για διάφορους λόγους διστάζουν να εκτεθούν), η δημοκρατική αγωγή και το ήθος των μαθητών. Καλλιεργείται η κριτική σκέψη και οι ανώτερες πνευματικές τους δεξιότητες.

Προωθούνται επίσης, οι διαπροσωπικές σχέσεις των μελών και διευκολύνεται η κοινωνική ένταξη ατόμων διαφορετικής προέλευσης και διαφορετικών δυνατοτήτων στην ομάδα, ώστε να αμβλύνονται οι ανταγωνιστικές στάσεις μεταξύ τους (Webb, 2009).

Ε) Η αρχή της Βιωματικότητας

Η βιωματική μάθηση είναι κομμάτι της βιωματικής διδασκαλίας που έχει ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις, δηλαδή ανάγκες, απορίες του παιδιού που πηγάζουν από την καθημερινή ζωή, από τις εμπειρίες του και τις ανησυχίες του στον κοινωνικό περίγυρο όπου ζει (Χρυσοφίδης, 2006). Όλη αυτή η ένταξη των βιωματικών καταστάσεων στη σχολική ζωή, γίνεται στο πλαίσιο μιας επικοινωνίας, ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές και στοχεύει στην απόκτηση νέων εμπειριών (Μπακιρτζής, 2000).

Ο Dewey (1926), επεσήμανε τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εμπειρία και παραφράζοντας το απόφθεγμα του Λίνκολν για τη δημοκρατία, υποστήριξε ότι «η εκπαίδευση είναι απ' την εμπειρία, για την εμπειρία και μέσω της εμπειρίας» (σ. 19).

Συγκεκριμένα, στο χώρο της εκπαίδευσης η βιωματική μάθηση "ακουμπά" στη διερευνητική μάθηση και ιδιαίτερα στη μέθοδο project, καθώς αναφέρεται στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με βάση το 'learning by doing', που συνεπάγεται την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες όπως η έρευνα, η εργασία πεδίου, οι συνεντεύξεις, οι δημιουργικές συνθέσεις και άλλα (Δεδούλη, 2002).

Τις περισσότερες φορές η βιωματική μάθηση ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να βγάλουν τους μαθητές από την τάξη και να τους μεταφέρουν σε συνθήκες πραγματικής

ζωής. Η υπαίθρια εκπαίδευση, συμβάλλει σε απόκτηση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς, αλλά και μέσα από την εργασία στο πεδίο, οι μαθητές ευαισθητοποιούνται, αλλάζουν στάσεις και συμπεριφορές, ενεργοποιούνται για την εξεύρεση λύσεων, αναλαμβάνουν δράσεις και εξασφαλίζουν ταυτόχρονα οφέλη κινητικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά (Μιχαλοπούλου & Χιωτάκη, 2001).

Επιπλέον, η σύνδεση θεωρίας και πράξης αποτελεί βασική παράμετρο στη μέθοδο project. Βασικό γνώρισμά της είναι ότι θέτει το μαθητή μπροστά σε ένα πρόβλημα, ώστε αυτός να νιώσει την επιθυμία για γεφύρωση ενός χάσματος μεταξύ της υπάρχουσας εμπειρίας και του άγνωστου που εξετάζεται. Μειώνεται στο ελάχιστο η απόσταση μεταξύ ζωής και σχολείου. Έτσι, η σχολική εργασία συνδέεται με κάθε δραστηριότητα έξω από το σχολείο και μεταφέρεται στη ζωή, στο εργοστάσιο και άλλα, με σκοπό την απόκτηση εμπειριών (Θωϊδης, 2004).

ΣΤ) Η αρχή της Διαθεματικότητας

Στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιείται πλήθος ορολογίας που αποδίδει την έννοια της διαθεματικότητας, όπως «inter-disciplinary, multidisciplinary, cross-disciplinary, pluri-disciplinary, trans-disciplinary, integrated» (Cone & Cone, 1999a). Στον Ελλαδικό χώρο, οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν κατά καιρούς ήταν «ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία, συγκεντρωτική διδασκαλία, ενιαία διδασκαλία, ολική διδασκαλία, διαθεματική προσέγγιση» (Μυλώσης, 2006, σ. 183).

Ο Jacobs (1989) όπως συναντάται στη Χατζημιχαήλ (2010), αναφέρει ότι διαθεματική διδασκαλία είναι η προσέγγιση της γνώσης μέσα σε ένα πρόγραμμα, που συνειδητά εφαρμόζει τη μεθοδολογία και τη γλώσσα από περισσότερες από μια περιοχές, για να εξεταστεί ένα κεντρικό θέμα ή πρόβλημα.

Ενώ, σύμφωνα με τους Ψυχάρη και Γιαβρή (2003), οι οπτικές γωνίες από τις οποίες κάθε διδακτικό αντικείμενο βλέπει το ίδιο σύστημα, δεν είναι εξολοκλήρου ούτε ανεξάρτητες ούτε συμβατές μεταξύ τους. Επιπλέον, όλες μαζί αποκαλύπτουν περισσότερες αλήθειες για το σύστημα απ' ό,τι η κάθε μία χωριστά.

Έτσι, η διαθεματικότητα, αποτελεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της διδασκαλίας που διεξάγεται με τη μέθοδο project, στην οποία το περιεχόμενο προσεγγίζεται ως κάτι το ενιαίο και αδιαίρετο. Διάφορα μαθήματα ενιαιοποιούνται και η διδασκαλία παίρνει το χαρακτήρα εργαστηριακής μορφής (Θεοφυλίδης, 1997).

Συγκεκριμένα, στη διδακτική μέθοδο project είναι οι οι ερευνητικές εργασίες που προωθούν τη διαθεματικότητα, καθώς προσπαθούν να διαπιστώσουν την ύπαρξη συνδέσεων μεταξύ των διαφόρων μαθημάτων, κάτω από ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο το αναλύουν και το επεξεργάζονται από ποικίλες πτυχές (Καφετζόπουλος, Φωτιάδου & Χρυσόχοος, 2001· Θεοφανέλης, Καραγεωργίου & Γαληνού, 2006).

Το ίδιο διατείνεται και ο Γούπος (2004), πως με τις ποικίλες δραστηριότητες στο project, ενοποιούνται όλοι οι επιστημονικοί χώροι και τα αντίστοιχα μαθήματα. Αυτές οι δραστηριότητες μπορούν να γίνουν εντός και εκτός των μαθημάτων με συνεργασίες εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων.

Z) Η αρχή της Κριτικής-Επικοινωνιακής διδασκαλίας

Ο Αμερικανός φιλόσοφος και παιδαγωγός John Dewey (1859-1952), ήταν ο πρώτος που επεξεργάστηκε την έννοια του κριτικού στοχασμού. Ο Dewey στο βιβλίο του «How we think» (1933) όρισε τον κριτικό στοχασμό ως «ενεργητική, επίμονη και προσεκτική διερεύνηση κάθε μορφής γνώσης, υπό το φως των θεμελίων, επάνω στα οποία βασίζεται η γνώση αυτή. Η διερεύνηση περιέχει ακόμη τη συνειδητή και ηθελημένη προσπάθεια, να εδραιωθεί η νέα γνώση επάνω σε στέρεη βάση αποδεικτικών στοιχείων και στη χρήση του ορθού λόγου» (σ. 9).

Με άλλα λόγια ο Dewey (1938), όπως αναφέρεται στον Κόκκο (2007), ισχυρίζεται πως απαιτείται να επιστρέφουμε στις γνώσεις, που παλαιότερα υιοθετήσαμε, με στόχο να εξετάζουμε κριτικά το περιεχόμενό τους. Περιέχει επιπλέον την αντίληψη ότι οι άνθρωποι μέσω της ενεργητικής σκέψης τους, είναι δυνατόν να θέτουν σε αμφισβήτηση ολόκληρο το αντιληπτικό τους σύστημα.

Στη διδακτική πράξη ο κριτικός στοχασμός οδηγεί σε μία νέα επικοινωνιακή διδασκαλία. Συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (1985), η κριτική επικοινωνιακή διδακτική αποβλέπει άμεσα στην αλλαγή της διδακτικής πράξης, με απώτερο σκοπό την επίτευξη εκπαιδευτικών και κοινωνικών αλλαγών, στην κατεύθυνση δημιουργίας μιας κοινωνίας ελεύθερων ανθρώπων, με κριτική ικανότητα και δημιουργική σκέψη. Ουσιαστικά η κριτική παιδαγωγική στηρίζεται στο συνδυασμό μεταξύ σκέψης και δράσης του ατόμου (Αρβανίτη, 2009).

Η κριτική παιδαγωγική στη διδακτική μέθοδο project, δίνει έμφαση σε νέα πλαίσια μάθησης που αναπτύσσουν την κριτική σκέψη (critical thinking). Στόχος της είναι να προωθήσει την εργασία των μαθητών σε ομάδες και να οδηγήσει σταδιακά στη χειραφέτηση τους. Αυτό επιχειρείται να γίνει μέσα από τη συλλογική προσπάθεια εκπαιδευτικών και μαθητών, που διαμορφώνουν ένα ανοιχτό περιβάλλον επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Κοσσυβάκη, 2001).

Συνεχίζοντας τη γνωριμία με τη μέθοδο project, κρίνεται απαραίτητο σε αυτό το σημείο να ακολουθήσει μία διεξοδική παρουσίαση της ενδεικτικής πορείας και των προτεινόμενων βημάτων, που μπορεί να ακολουθήσει ένας/μία εκπαιδευτικός, κατά την εφαρμογή της στην τάξη.

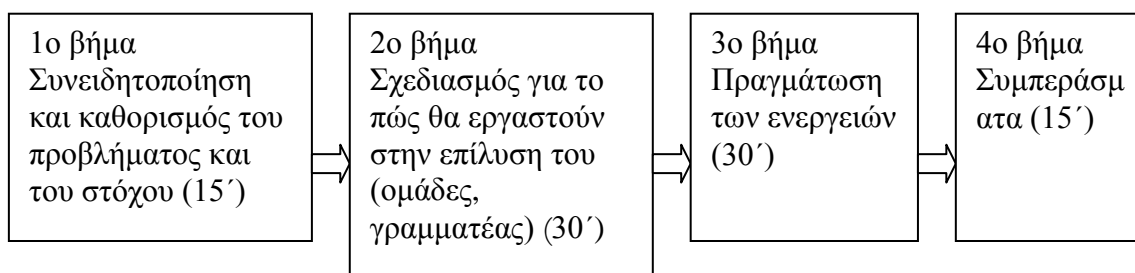
1.6. Ανάλυση του σχεδιασμού της διδασκαλίας με τη μέθοδο project

Σύμφωνα με την Ταρατόρη - Τσαλκατίδου (2002), η διδακτική μέθοδος project έχει διδακτικά μοντέλα που μπορούν να ενταχθούν σε διάφορες κατηγορίες. Σε αυτό το σημείο πριν περάσουμε στην ανάλυση αυτών των μοντέλων, κρίνεται σκόπιμο να δισαφηνιστεί ο όρος «μοντέλο διδασκαλίας ή διδακτικό μοντέλο».

Έτσι, ο όρος αυτός σύμφωνα με τις Γρηγοριάδου, Γουλή και Γόγουλου (2009) δηλώνει το σύνολο των διδακτικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται από τον εκπαιδευτικό. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα σχέδιο της διδακτικής διαδικασίας, που στηρίζεται σε κάποιο φιλοσοφικό υπόβαθρο και αποβλέπει να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις, να καλλιεργήσουν συγκεκριμένες στάσεις και δεξιότητες.

Συνεχίζοντας, τα μοντέλα, της διδακτικής μεθόδου project, σύμφωνα με την Ταρατόρη - Τσακλατίδου (2002), κατηγοριοποιούνται με βάση τη χρονική τους διάρκεια ως εξής:

A) Μικρά projects (σχέδια εργασίας), στα οποία εφαρμόζεται η διδακτική μέθοδος project και τα οποία διαρκούν ένα δίωρο και εφαρμόζονται σε μαθήματα της ημέρας. Στα projects αυτά το θέμα είναι δοσμένο, αφού ακολουθούν την ύλη του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά οι μαθητές παίζουν πρωτεύοντα ρόλο στη διεξαγωγή τους. Εδώ η όλη διαδικασία πρέπει να εξελιχθεί σύμφωνα με το διάγραμμα που εφάρμοσε ο Dewey, στο ξεκίνημα της εφαρμογής της μεθόδου, στο οποίο προτείνει τέσσερα βήματα (βλ σχήμα 1).



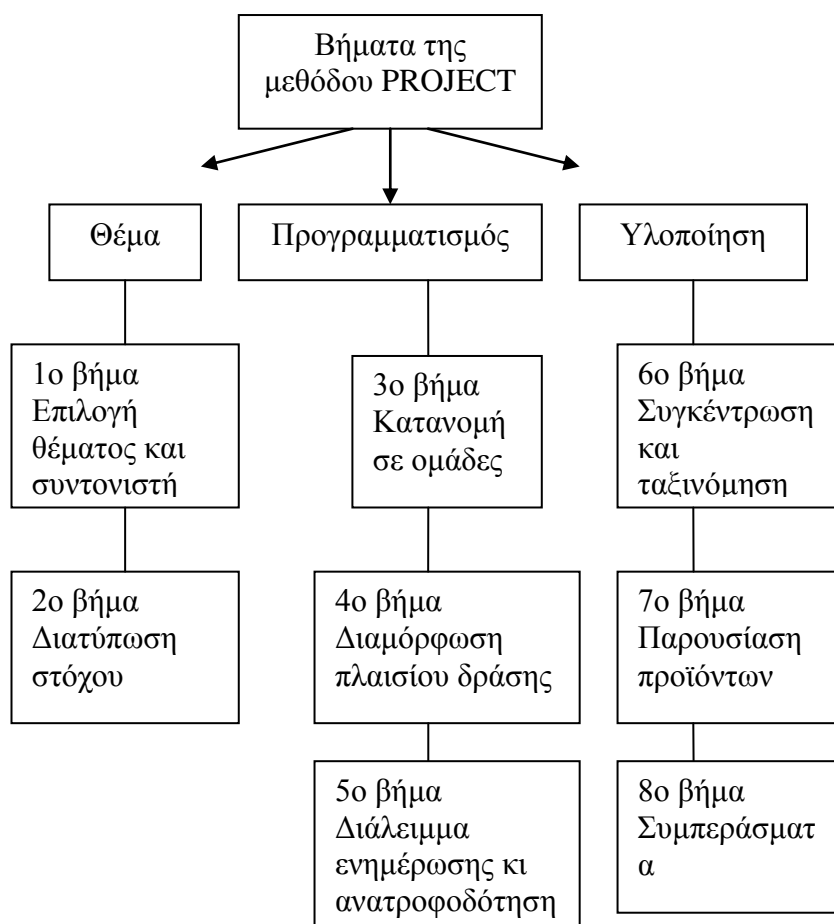
Σχήμα 1: Το διάγραμμα κατά τον Dewey (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2002, σ. 56).

B) Projects μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας, από μια εβδομάδα ως και ένα μήνα, τα οποία δεν προσφέρονται για το μάθημα της ημέρας.

Γ) Projects μεγάλης χρονικής διάρκειας, όπου για την ολοκλήρωση τους απαιτείται ένας μήνας έως και χρόνια.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί πως η Ταρατόρη - Τσαλκατίδου (2002), αναφέρει πως η Β και η Γ κατηγορία, πραγματοποιούνταν εκείνη τη χρονική περίοδο, εκτός διδακτικού ωραρίου και συμμετείχαν όσοι είχαν διάθεση (προσαρμοζόμενοι στα Α.Π.Σ. εκείνης της εποχής). Σήμερα, βέβαια, δεν ισχύει το ίδιο καθώς τα Π.Σ. της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν αναμορφωθεί. Προς απόδειξη τούτου, αρκεί να αναφέρουμε το Π.Σ. της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου, που εξετάζεται στην παρούσα μελέτη, καθώς επίσης τις Ερευνητικές Εργασίες που θεσμοθετήθηκαν από τον Σεπτέμβριο του 2011 ως διακριτή ενότητα του υποχρεωτικού προγράμματος του Νέου Λυκείου (ΥΠΔΜΘ, 2011 Γ ΦΕΚ 1213, τχ. Β/2011), που υποστηρίζουν projects μεγάλης διάρκειας και τις ερευνητικές εργασίες με την ονομασία «Βιωματικές Δράσεις», που αποτέλεσαν το 2013 διακριτή μονάδα του Προγράμματος Σπουδών του Γυμνασίου, οι οποίες επίσης υποστηρίζουν projects μεγάλης διάρκειας.

Όσον αφορά τώρα στα οκτώ βήματα που προτείνει η Ταρατόρη-Τσαλκατίδου για τα μοντέλα της Β και Γ κατηγορίας, αυτά τα συνοψίζει σε έναν διάγραμμα που ακολουθεί στη συνέχεια (βλ σχήμα 2).



Σχήμα 2: Διαγραμματική μορφή του project (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2002, σ.30).

Εν συνεχεία, στο πλαίσιο αυτό της παρουσίασης του τρόπου οργάνωσης της διδασκαλίας με τη μέθοδο project, παρατίθενται επιπλέον προτάσεις διαφόρων ερευνητών. Δεν πρόκειται για παγιωμένες απόψεις, καθώς ο σχεδιασμός της διδασκαλίας με τη μέθοδο project δεν είναι ποτέ τυποποιημένος, αλλά προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα επιλογής πολλαπλών λύσεων και ευελιξίας σε όλα τα στάδια. Πάντως όλα τα προτεινόμενα βήματα που ακολουθούν στη συνέχεια, εναρμονίζονται πλήρως με τις θεωρητικές και διδακτικές αρχές της μεθόδου, όπως αυτές παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες υποενότητες της παρούσας μελέτης.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Frey (1998), στη μεθοδολογία project σημαντικό ρόλο παίζουν οι ανάγκες, οι προδιαθέσεις και τα ενδιαφέροντα αυτών που συμμετέχουν και έτσι, αυτή αποτελείται από τα εξής στάδια: (α) πρωτοβουλία – πρόταση, β)

ανταλλαγή απόψεων, γ) διαμόρφωση πλαισίου δράσης από τα παιδιά, δ) υλοποίηση προγράμματος, ε) παρουσίαση.

Ακόμη, σύμφωνα με τον Kriwas (2007) όπως αναφέρεται στους Fragoulis και Tsiplakides (2009), η πορεία σχεδιασμού και ολοκλήρωσης ενός project διαμορφώνεται σε τέσσερα στάδια ως εξής:

1. Το πρώτο στάδιο είναι αυτό του προβληματισμού ή σχεδιασμού (planning). Περιλαμβάνει την επιλογή και το σχεδιασμό του θέματος. Αρχικά οι μαθητές προβληματίζονται για το θέμα. Το αρχικό ερέθισμα για την επιλογή του θέματος μπορεί να προέκυψε από την τηλεόραση ή από την ανάγνωση ενός κειμένου (άρθρο, ανακοίνωση, διαμαρτυρία, επιστολή), το οποίο έφεραν οι μαθητές ή ο/η εκπαιδευτικός στην τάξη.

2. Στο δεύτερο στάδιο, αυτό της εκτέλεσης (preparation) ή της διεξαγωγής των δραστηριοτήτων, οι μαθητές πρέπει να εφαρμόσουν στην πράξη αυτά που σχεδίασαν, δηλαδή να κάνουν τις επισκέψεις σε οργανισμούς και επιχειρήσεις για επιτόπια έρευνα, να πάρουν συνεντεύξεις από ειδικούς, να συγκεντρώνουν το υλικό τους, να το επεξεργαστούν και να αναλύσουν τα δεδομένα. Κατά την πορεία αυτή παρεμβάλλονται διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης.

3. Το τρίτο στάδιο είναι αυτό της παρουσίασης (presentation) της εργασίας από τους μαθητές, κατά το οποίο διαμορφώνουν την τελική τους μελέτη. Η παρουσίαση της εργασίας τους είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού η τελική εκπόνησή της δίνει ηθική ικανοποίηση στους μαθητές και γίνεται με ποικίλους τρόπους, ανάλογα με τη φύση της εργασίας (προφορική, γραπτή, παρουσίαση με διάφορα εποπτικά μέσα, θεατρική παράσταση, εκθέσεις και άλλα).

4. Το τέταρτο στάδιο είναι αυτό της αξιολόγησης (assessment) που μπορεί να πάρει πολλές μορφές.

Επιπροσθέτως, ο Χρυσοφίδης (2000) προτείνει 5 φάσεις ως εξής:

A' Φάση: 1) επιλογή του θέματος, 2) καθορισμός στόχων, 3) χρονοδιάγραμμα, 4) καθορισμός ομάδων εργασίας, 5) κατανομή εργασιών.

B' Φάση: 1) έρευνα, 2) συλλογή πληροφοριών από ειδικούς, τοπικούς φορείς, υπηρεσίες, βιβλία, περιοδικά, ταινίες, διαδίκτυο, 3) έρευνα πεδίου, 4) ταξινόμηση και ανάλυση πληροφοριών, 5) καταγραφή πηγών και βιβλιογραφίας, 6) παρουσίαση στην τάξη των πληροφοριών, 7) αξιολόγηση της πορείας της εργασίας.

Γ' Φάση: 1) πραγματοποίηση της εργασίας, 2) εκπόνηση των εργασιών που ανέλαβαν οι μαθητές, 3) σύνθεση των εργασιών των ομάδων και δημιουργία κοινής εργασίας.

Δ' Φάση: αξιολόγηση της συνθετικής εργασίας από τον εκπαιδευτικό, από τους μαθητές.

Ε' Φάση: αξιοποίηση και διάχυση των αποτελεσμάτων με εκτύπωση, δημοσίευση στο διαδίκτυο και άλλα.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Δάλκο (2001), τα στάδια της διαδικασίας είναι κατά βάση τέσσερα: η σκοποθεσία, ο σχεδιασμός, η εκτέλεση, η αξιολόγηση. Συγκεκριμένα πρόκειται για τα εξής:

1. Η διατύπωση του σκοπού προϋποθέτει μια διαδικασία προβληματισμού για ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα. Απαραίτητη είναι η συμμετοχή των μαθητών στη διατύπωση του σκοπού.

2. Ο σχεδιασμός της πορείας του project απαιτεί την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των μαθητών αλλά και την κατάλληλη οργάνωση της τάξης, αφού ληφθούν υπόψη τα ενδιαφέροντα και οι δυνατότητες των μαθητών. Η συγκρότηση ομάδων και ο επιμερισμός του έργου αποτελούν βασικά στοιχεία του σχεδιασμού.

3. Η εκτέλεση του προγράμματος σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό, απαιτεί από τον εκπαιδευτικό την παροχή των απαραίτητων μέσων και υλικών και κάθε άλλης βοήθειας. Στη φάση αυτή είναι ενδεχόμενο να υπάρξει τροποποίηση του αρχικού σχεδίου, εφόσον στην πράξη διαπιστωθούν δυσκολίες, ελλείψεις ή απόκλιση από τους στόχους που είχαν αρχικά διατυπωθεί.

4. Η αξιολόγηση ως ανατροφοδοτική διαδικασία, υφίσταται σε όλη τη διάρκεια εκτέλεσης του προγράμματος (διαγνωστική και διαμορφωτική αξιολόγηση). Η τελική αξιολόγηση του έργου των μαθητών γίνεται από τους ίδιους, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Στόχος της αξιολόγησης δεν είναι μόνο να διαπιστωθεί κατά πόσο είχε την αναμενόμενη επιτυχία το πρόγραμμα, αλλά να αναπτυχθούν στους μαθητές κριτήρια και μέθοδοι κριτικής και αυτοκριτικής.

Συνοπτικά, λοιπόν, όπως αναφέρουν οι Σακκής και Τσιλιμένη (2007), το project μπορεί να χωριστεί σε τρεις φάσεις ως εξής: Α.Φάση. Εδώ γίνεται ο σχεδιασμός της πορείας και ο χωρισμός σε ομάδες. Β. Φάση. Εδώ γίνεται η διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, επεξεργάζονται οι μαθητές το υλικό που συγκέντρωσαν, όσο

καλύτερα μπορούν. Γ. Φάση. Εδώ λαμβάνει χώρα η προετοιμασία της παρουσίασης και η τελική αξιολόγηση.

Μεταξύ των βημάτων του project που περιγράφηκαν παραπάνω, πρέπει να παρεμβάλλονται διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης, όποτε αυτό κρίνεται αναγκαίο. Στα διαλείμματα ενημέρωσης οι εργασίες διακόπτονται για να γίνει αμοιβαία πληροφόρηση, προγραμματισμός του επόμενου βήματος, γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων, καταγραφή των πρακτικών, προγραμματισμός του χρόνου, αλλαγή του ρυθμού, αντικατάσταση ή μετακίνηση των μελών σε άλλη ομάδα και άλλα (Grabe & Stoller, 2002).

Πρέπει να ελέγχεται κάθε φάση της διαδικασίας για την επιτυχή ολοκλήρωση της. Αν διαπιστώνονται παρεκλίσεις από τον αρχικό στόχο, τότε απαιτείται επαναπροσδιορισμός του στόχου, διότι δεν πρέπει να ξεχνιέται, ότι η συγκεκριμένη μέθοδος δεν ενδιαφέρεται τόσο για το αποτέλεσμα, όσο για τη διαδρομή προς το αποτέλεσμα, διότι το μεγάλο κέρδος για το μαθητή είναι η γνώση και οι εμπειρίες που αποκομίζει κατά τη διαδικασία (Ελευθεριάδη, 2002 Μπρίνια, 2005).

Για την καλύτερη εφαρμογή των προαναφερθέντων σταδίων της συγκεκριμένης μεθόδου, είναι καλό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει ότι σημαντική είναι η συνεργασία του σχολείου με εξωσχολικούς φορείς, καθώς και η ενημέρωση των γονέων των μαθητών σχετικά με τον τρόπο που τα παιδιά τους θα πάρουν μέρος στις συγκεκριμένες δραστηριότητες (ό.π.).

Συνοψίζοντας, μελετώντας κανείς όλα τα προαναφερθέντα βήματα, θα μπορούσε να πει πως ο σχεδιασμός της διδασκαλίας με τη μέθοδο project, διαφέρει στο σύνολο του από το σχεδιασμό στην παραδοσιακή διδασκαλία. Σε αυτήν τη διαπίστωση κατέληξαν και οι Vicheanpant και Ruenglertranyakul (2012), οι οποίοι εντοπίζουν τις διαφορές στα εξής:

1. Στην παραδοσιακή διδασκαλία δίνεται μεγάλη αξία στην αυστηρή τήρηση του Α.Π.Σ.. Στη διδασκαλία με τη μέθοδο project δίνεται αξία στην παρακίνηση των μαθητών, να συμμετάσχουν με ερωτήσεις.

2. Στην παραδοσιακή διδασκαλία συνήθως τα υλικά είναι το βιβλίο και ο μαυροπίνακας. Στη διδασκαλία με τη μέθοδο project χρησιμοποιούνται πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές για την εύρεση του υλικού.

3. Στην παραδοσιακή διδασκαλία η μάθηση συνήθως βασίζεται στην επανάληψη και την αποστήθιση. Στη διδασκαλία με τη μέθοδο project η μάθηση είναι διαδραστική και βασίζεται στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών.

4. Στην παραδοσιακή διδασκαλία συνήθως οι μαθητές δέχονται παθητικά τις πληροφορίες από τον εκπαιδευτικό. Στη διδασκαλία με τη μέθοδο project ο εκπαιδευτικός κάνει διάλογο με τους μαθητές και τους βοηθάει να χτίσουν τις γνώσεις τους.

5. Στην παραδοσιακή διδασκαλία ο εκπαιδευτικός είναι η αυθεντία ενώ στη διδασκαλία με τη μέθοδο project ο ρόλος του εκπαιδευτικού βασίζεται στη διαπραγμάτευση.

6. Στην παραδοσιακή διδασκαλία η αξιολόγηση γίνεται μέσα από τεστ. Στη διδασκαλία με τη μέθοδο project η αξιολόγηση περιέχει παρατήρηση, ποικίλες μορφές αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης και αξιολογείται όλη η πορεία και όχι μόνο το αποτέλεσμα.

7. Στην παραδοσιακή διδασκαλία η γνώση μοιάζει αδρανής, ενώ στη διδασκαλία με τη μέθοδο project είναι δυναμική και αλλάζει στην πορεία μέσω των νέων εμπειριών.

8. Στην παραδοσιακή διδασκαλία ο μαθητής δουλεύει κυρίως ατομικά. Στη διδασκαλία με τη μέθοδο project δουλεύει κυρίως σε ομάδες.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να αφιερωθεί όλη η υποενότητα που ακολουθεί, στη διεξαγωγική ανάλυση ενός βαρυσήμαντου μέρους του σχεδιασμού, στην αξιολόγηση και στα εργαλεία της. Ας σημειωθεί πως η αξιολόγηση δε λείπει σε καμία από τις άνωθεν προτάσεις των ερευνητών, διότι η σημασία της είναι καθοριστική για την επιτυχή εφαρμογή της μεθόδου project.

1.7. Η αξιολόγηση στη διδασκαλία με τη μέθοδο project

Σύμφωνα με τις Μπότσογλου και Παναγιωτίδου (2006) στον εκπαιδευτικό χώρο η αξιολόγηση πραγματοποιείται συνήθως σε πολλά επίπεδα: αξιολόγηση του μαθητή, του εκπαιδευτικού έργου, των προγραμμάτων, του εκπαιδευτικού. Σε όλες τις περιπτώσεις ο χαρακτήρας της αξιολόγησης είναι κυρίως διαγνωστικός και διαμορφωτικός και στοχεύει στην ανατροφοδότηση της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Έτσι, στο βιβλίο για τον εκπαιδευτικό «Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο» ο Ματσαγγούρας (2011) παραθέτει στοιχεία για την αξιολόγηση στη

μέθοδο project. Συγκεκριμένα τα projects προσφέρονται για την αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, όπως για παράδειγμα αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση και η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με πολλές τεχνικές όπως με ερωτήσεις, με συνεντεύξεις, με παρατηρήσεις, με γραπτή δοκιμασία, με φάκελο εργασίας και άλλα.

Σύμφωνα με τις Καπαχτσή, Παντελίδη και Σταμίδου (2014), αυτό που τελικά μας ενδιαφέρει είναι η ανάδειξη του συνόλου των ικανοτήτων του μαθητή, αλλά και η πρόοδός του σε επίπεδο γνώσεων μέσα από έναν διαδραστικό τρόπο μάθησης που προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους. Έτσι, οι τομείς αξιολόγησης του μαθητή αφορούν αφενός στο γνωστικό του επίπεδο, αφετέρου σε ένα σύνολο δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα είναι:

- Η επιτυχημένη εκπλήρωση των στόχων.
- Η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η ανάληψη πρωτοβουλιών.
- Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (διαλόγου, επικοινωνίας, συλλογικότητας, διαχείρισης συγκρούσεων).
- Η δημιουργική έκφραση και ένταξη του κάθε μαθητή στο σύνολο και άλλα.

Σε γενικές γραμμές, ανεξαρτήτως των στόχων που θέτουμε, η αξιολόγηση ενός project μπορεί να αναπτυχθεί σε οκτώ στάδια σύμφωνα με την Μαυρικάκη (2002), τα οποία αναλυτικότερα έχουν ως εξής:

Στάδιο 1^ο: Σχηματοποιούμε τη συνολική θεώρηση της αξιολόγησης. Με άλλα λόγια θα πρέπει να απαντούμε στο ερώτημα: γιατί αξιολογούμε τη συγκεκριμένη διαδικασία; Αυτό το στάδιο αφορά κυρίως τους επιμέρους στόχους που θέτουμε στο πρόγραμμά μας.

Στάδιο 2^ο: Το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο μπορεί να γίνει η αξιολόγηση μπορεί να ορίζεται ως εξής :

α) Φυσική δραστηριότητα σε φυσικό περιβάλλον: παρατήρηση της συμπεριφοράς του μαθητή στις καθημερινές του δραστηριότητες.

β) Δομημένη δραστηριότητα σε φυσικό περιβάλλον: αναθέτεται στο μαθητή μια εργασία και ο εκπαιδευτικός παρατηρεί την απόδοσή του.

γ) Δομημένη δραστηριότητα σε δομημένο περιβάλλον: αναθέτεται στο μαθητή μια εργασία, την οποία πρέπει να εκτελέσει σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον, ενώ ο εκπαιδευτικός παρατηρεί την απόδοσή του.

Στάδιο 3^ο: Λαμβάνονται αποφάσεις σχετικά με τη συνολική στρατηγική της αξιολόγησης. Καθορίζονται οι πηγές πληροφόρησης και οι τεχνικές άντλησης των πληροφοριών.

Στάδιο 4^ο: Σχεδιάζουμε τα όργανα μέτρησης που θα χρησιμοποιήσουμε, όπως ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, όργανα παρατήρησης και άλλα, έχοντας πάντα υπόψη τις μεθόδους με τις οποίες θα αναλύσουμε τα αποτελέσματα. Αυτή η φάση είναι συνήθως και ο σκόπελος που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Στάδιο 5^ο: Δοκιμάζουμε τα όργανα μέτρησης που θα χρησιμοποιήσουμε, ώστε να είμαστε βέβαιοι ότι λειτουργούν.

Στάδιο 6^ο: Πραγματοποιούμε την αξιολόγηση με βάση το καθορισμένο πρόγραμμα.

Στάδιο 7^ο: Αναλύουμε το υλικό της ανατροφοδότησης που προέκυψε, σχηματοποιούμε τα ευρήματά μας, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις μας και τις ανακοινώνουμε με τον πιο κατάλληλο τρόπο (για παράδειγμα μέσω μιας έκθεσης, άρθρου ή προφορικής ανακοίνωσης).

Στάδιο 8^ο: Προχωρούμε στον καθορισμό άλλων απαραίτητων ενεργειών.

Στη συνέχεια, καθώς θεωρούμε πως η αξιολόγηση κατά τη διδασκαλία με τη μέθοδο project είναι ιδιαίτερα απαιτητική και πως δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ελαφρά τη καρδιά από τους εκπαιδευτικούς, για αυτό ακολουθεί η ανάλυση δύο πολύ χρήσιμων εργαλείων αξιολόγησης, που μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός, κατά την υλοποίηση της διδακτικής μεθόδου project: α) της χρήσης του Φακέλου Εργασιών του Μαθητή (Φ.Ε.Μ.) και β) των διαβαθμισμένων κλειδών αξιολόγησης, γνωστών ως ρούμπρικες αξιολόγησης.

Συγκεκριμένα, επιλέξαμε αυτά τα δύο εργαλεία, διότι σύμφωνα με την Ρεκαλίδου (2011) εντάσσονται στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης ο μαθητής αξιολογείται με βάση τη δραστηριοποίηση του σε αυθεντικές καταστάσεις δημιουργικής μάθησης ή επίλυσης προβλήματος.

Οι εναλλακτικές (ή αλλιώς αυθεντικές) μορφές αξιολόγησης έχουν ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά που είναι τα εξής (ό.π.):

1. Η αξιολόγηση είναι ενσωματωμένη στην καθημερινή λειτουργία της τάξης.
2. Οι μαθητές αξιολογούνται με βάση τα έργα που παράγουν.

3. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται σε αυθεντικές καταστάσεις. Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τον μαθητή σε σχέση με τις διαδικασίες της μάθησης.
4. Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές εστιάζουν στην ανατροφοδότηση.
5. Επιδιώκεται η αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση.
6. Ενθαρρύνεται η συνεργασία με τους γονείς.

Έτσι, λοιπόν, καθώς πρέπει να υπάρχει ευθυγράμμιση μεταξύ της μεθόδου διδασκαλίας και της αξιολόγησης, θεωρούμε πως ο Φ.Ε.Μ. και οι ρούμπρικες βρίσκονται προς αυτήν την κατεύθυνση. Συγκεκριμένα, καθώς το κεντρικό στοιχείο της διαδικασίας της μάθησης με τη μέθοδο project, είναι ο τρόπος να σκέφτεσαι και να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις (σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που έχουμε παραθέσει στην υποενότητα αυτού του κεφαλαίου για τις διδακτικές αρχές), η αξιολόγηση με τη χρήση Φ.Ε.Μ. και με τη χρήση ρούμπρικων, ευθυγραμμίζεται με αυτό το στοιχείο και αυτό στηρίζεται στη βιβλιογραφικές αναφορές που ακολουθούν στη συνέχεια.

A) Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (Φ.Ε.Μ.)

Σε μια προσπάθεια καθορισμού του Φ.Ε.Μ. οι Κουλουμπαρίτση και Ματσαγγούρας (2004) αναφέρουν πως πρόκειται για συλλογή των έργων ενός μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένο στόχο. Τα έργα αυτά αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή, σε δεδομένα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος και σε μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Αναμφίβολα, υπάρχει μια ενδεδειγμένη διαδικασία με συγκεκριμένες ενέργειες, την οποία πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου ο Φ.Ε.Μ. να επιτελέσει το λειτουργικό του ρόλο και είναι η εξής (ό.π.):

- α) Καθορίζεται ο γενικός σκοπός του Φ.Ε.Μ..
- β) Επιλέγεται η φύση του θέματος και αποσαφηνίζονται οι τομείς γνώσεων και δεξιοτήτων που θα απαρτίζουν τα μέρη του. Κάθε μέρος εμπλουτίζεται με το υλικό και τις εργασίες του μαθητή και ολοκληρώνεται με αυτοαξιολογικές αποτιμήσεις.

γ) Καθορίζονται οι αποδέκτες του φακέλου εργασιών, όπως συμμαθητές, δάσκαλος/οι, διευθυντής του σχολείου, σχολικός σύμβουλος, γονείς, κάποιος φίλος αξιολογητής, προς τον οποίον απευθύνεται ο Φ.Ε.Μ..

δ) Προτείνονται τρόποι διαφύλαξης και αποθήκευσης του Φ.Ε.Μ..

Μία εξίσου σημαντική αναφορά στα στάδια δημιουργίας ενός Φ.Ε.Μ., έκανε και η Φωτιάδου (2001). Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτήν, τα στάδια δημιουργίας ενός Φ.Ε.Μ. είναι τα ακόλουθα:

1. Ο μαθητής σχεδιάζει τους σκοπούς και το είδος του Φ.Ε.Μ..
2. Συλλέγει στοιχεία.
3. Επιλέγει αυτά που τον αντιπροσωπεύουν.
4. Σκέπτεται και αξιολογεί.
5. Συνδέει - συσχετίζει τα προηγούμενα στοιχεία με άλλα πιο πρόσφατα.
6. Συζητάει για αυτά.
7. Απορρίπτει ό,τι δεν ισχύει πλέον και ανανεώνει με καινούργια στοιχεία.

Ακολούθως αναφέρονται συνοπτικά οι κυριότερες κατηγορίες του Φ.Ε.Μ. σύμφωνα με τον ΟΕΠΕΚ (2008α) που είναι οι εξής:

- Ο Φάκελος Επίδειξης που περιλαμβάνει ένα συνοπτικό υλικό που πρέπει να περιέχει την καλύτερη εργασία του μαθητή.

- Ο Φάκελος Αξιολόγησης που περιλαμβάνει καθορισμένες και αξιολογημένες εργασίες του μαθητή.

- Ο Φάκελος Τεκμηρίωσης που περιλαμβάνει εργασίες του μαθητή που συστηματικά κρατά ο εκπαιδευτικός, αλλά δεν τις αξιολογεί.

- Ο Εξελικτικός Φάκελος που περιλαμβάνει δείγματα της εργασίας του μαθητή που δείχνουν τη μάθησή και την ανάπτυξή του.

Γενικότερα, ο Φ.Ε.Μ. αποτελεί, μέσο τεκμηρίωσης (συλλογής, ανάλυσης, ερμηνείας και έκθεσης των εργασιών) και αυτή η τεκμηρίωση για τα projects γίνεται με την υποβολή προς αξιολόγηση του ομαδικού φακέλου εργασιών, ο οποίος περιλαμβάνει: (α) ερευνητική έκθεση για το θέμα που μελέτησαν, τις ερευνητικές διαδικασίες που ακολούθησαν και τα συμπεράσματα της έρευνας, (β) ένα σχετικό με το θέμα και τα συμπεράσματά τους τέχνημα (αφίσα, ιστοσελίδα, βίντεο, πόστερ, φυλλάδιο, κατασκευή, και άλλα) και (γ) ό,τι άλλο συμπληρωματικό υλικό σχετικό με την όλη εργασία, κρίνουν τα μέλη της ερευνητικής ομάδας (Ματσαγγούρας, 2011).

Η χρησιμότητα, μάλιστα του Φ.Ε.Μ. για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τους Βαρσαμίδου και Ρες (2007), είναι μεγάλη καθώς ο φάκελος δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να είναι αξιολογητές του εαυτού τους, να εντοπίσουν τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες τους, να συνεργάζονται στενότερα με τον εκπαιδευτικό, αλλά και τους συμμαθητές τους. Δίνει, επίσης, τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαγνώσει τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία των μαθητών, να καλλιεργήσει τις δεξιότητες τους, να προσδιορίσει τις στάσεις τους και να τις τροποποιήσει, να τεκμηριώσει με επάρκεια την πρόοδο των μαθητών σε μια γνωστική περιοχή, να ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν και να αναλαμβάνουν περισσότερη ευθύνη για την προσωπική τους μάθηση.

Όσον αφορά στον εκπαιδευτικό, μάλιστα, οι φάκελοι των μαθητών μπορούν επίσης να συμπεριληφθούν στο Φ.Ε.Μ. του εκπαιδευτικού για να αυτοαξιολογηθεί. Ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, μπορεί να βελτιωθεί με τη συγκέντρωση, την εξέταση και τη μελέτη Φ.Ε.Μ. μαθητών για αρκετά χρόνια (Δουκάκης, 2006).

Κλείνοντας την ανάλυση του Φ.Ε.Μ., ακολουθεί η ανάλυση του δεύτερου εξίσου σημαντικού αξιολογητικού εργαλείου, στην υπηρεσία της διδακτικής μεθόδου project, των κλειδών αξιολόγησης ή ρούμπρικων.

B) Κλείδες αξιολόγησης ή ρούμπρικες

Οι Allen και Tanner (2006) αναφέρουν τις ρούμπρικες ως φύλλα περιγραφικής αξιολόγησης και οι Κουλουμπαρίτση και Ματσαγγούρας (2004) ορίζουν τη ρούμπρικα ως μια κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων, που αποτελείται από τα εξής τέσσερα δομικά στοιχεία:

A. Τα κριτήρια (criteria of dimensions), που είναι οι προδιαγραφές που πρέπει να έχει ένα έργο, προκειμένου να κριθεί σωστό, κατάλληλο και πλήρες.

B. Τα επίπεδα επίδοσης (standards), που είναι τα επίπεδα ποιότητας ενός έργου, όπως για παράδειγμα εξαιρετική επίδοση, μέτρια επίδοση, χαμηλή επίδοση.

Γ. Την κλίμακα βαθμολογίας (numeric scale) σύμφωνα με τα επίπεδα επίδοσης, όπου οι υψηλές βαθμολογίες αντιστοιχούν στις καλύτερες επιδόσεις και οι χαμηλές στις χειρότερες επιδόσεις.

Δ. Τις περιγραφές των επιπέδων επίδοσης (description of criteria), σύμφωνα με τα αντίστοιχα κριτήρια αξιολόγησης, όπου περιγράφονται τα χαρακτηριστικά που πρέπει

να έχουν οι απαντήσεις των μαθητών, σύμφωνα με το επίπεδο στο οποίο ανήκουν. Κάθε ρούμπρικα έχει το ελάχιστο δύο κριτήρια και δύο επίπεδα απόδοσης.

Σύμφωνα με τις Στύλα και Μιχαλοπούλου (2014), υπάρχουν δύο κύριες μορφές ρούμπρικων, οι αναλυτικές και οι ολιστικές ρούμπρικες. Η διαφορά μεταξύ τους έγκειται στο εξής: οι αναλυτικές αξιολογούν κομμάτια από ένα τελικό προϊόν. Οι ολιστικές αξιολογούν τη δουλειά των μαθητών ως ολότητα. Επιπλέον, οι αναλυτικές ρούμπρικες μπορεί να είναι και "ζυγισμένες". Μια "ζυγισμένη" ρούμπρικα είναι μια αναλυτική ρούμπρικα στην οποία ορισμένες ιδέες "ζυγίζουν" πιο βαριά από τις άλλες.

Όσον αφορά στην ωφελιμότητα των ρούμπρικων, στην έρευνα των Bissell και Lemons (2006), οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αποφάνθησαν πως η χρησιμότητα μιας ρούμπρικας έγκειται κυρίως στη διασαφήνιση και στην επεξήγηση της αξιολόγησης και των κριτηρίων της, πράγμα που είναι ιδιαίτερα ωφέλιμο για την κατανόηση τους από τους μαθητές, ενώ η στερεότητα των κριτηρίων στις ρούμπρικες παρέχει πολύτιμη ανατροφοδότηση στους μαθητές.

Μάλιστα, όπως διατείνονται οι Hitt και Helms (2009), η χρήση της ρούμπρικας βοηθάει τον εκπαιδευτικό να αξιολογεί δικαιότερα και αμερόληπτα, καθώς "πατώντας" κατά την αξιολόγηση πάνω στα προκαθορισμένα κριτήρια, είναι δυσκολότερο να παρασυρθεί από προσωπικά συναισθήματα, όπως συμπάθειας ή αντιπάθειας προς κάποιον μαθητή, καθώς αυτό θα γίνει γρήγορα αντιληπτό από τους μαθητές όταν διαβάσουν τη συμπληρωμένη ρούμπρικα.

Κλείνοντας το πρώτο αυτό κεφάλαιο της γνωριμίας μας με τη διδακτική μέθοδο project, δεν είναι δυνατόν να παραλειφθεί η αναφορά στο ρόλο του/της επιβλέποντος/πουσας εκπαιδευτικού, που αναλαμβάνει να εφαρμόσει τη μέθοδο project, καθώς ο/η εκπαιδευτικός και ο ρόλος του/της, είναι ο πρώτος παράγοντας επιτυχίας ή αποτυχίας της μεθόδου. Συγκεκριμένα, εμμένουμε σε δύο πτυχές του πολυσχεδίου του/της ρόλου, στις παιδαγωγικές και συναισθηματικές πτυχές, καθώς θεωρούμε πως είναι υψίστης σημασίας και καθορίζουν την αποτελεσματικότητα του/της στο εκπαιδευτικό έργο.

Για λειτουργικούς λόγους και χάρην συντομίας, χρησιμοποιούμε σε όσα ακολουθούν το αρσενικό γένος της λέξης εκπαιδευτικός, αναφερόμενοι όμως και στο θηλυκό γένος της λέξης, χωρίς καμιά πρόθεση να διαφοροποιήσουμε τους άνδρες από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς και αυτό ισχύει σε όλη τη μελέτη.

1.8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση της διδακτικής μεθόδου project

1.8.1. Ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού

Αν και δεν είναι πάντα εύκολο να καθοριστεί τι ακριβώς μπορεί να εννοούν διαφορετικοί άνθρωποι με τον όρο αποτελεσματικός, οι εκπαιδευτικοί πάντα χρειάζονταν ένα ευρύ φάσμα γνώσεων στο διδακτικό τους αντικείμενο και μια μεγάλη ποικιλία επαγγελματικών δεξιοτήτων. Όταν ένας εκπαιδευτικός διδάσκει τα παιδιά να διαβάζουν και να γράφουν, να κατανοούν τον κόσμο γύρω τους, να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους, να ζουν και να εργάζονται αρμονικά με τους άλλους, τότε πρέπει για να είναι αποτελεσματικός, να γνωρίζει και να κατανοεί το περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκονται, καθώς και να έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται μια τάξη, να εξηγεί με σαφήνεια, να κάνει έξυπνες και κατάλληλες ερωτήσεις και ταυτόχρονα να παρακολουθεί και να αξιολογεί τη μάθηση (Dunne & Wragg, 2003).

Επιπλέον, ο Aleamoni (1999) αναφέρει πως ανάμεσα στις παραμέτρους που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, είναι και το είδος του μαθήματος και ο τρόπος οργάνωσης του, ως παράμετροι που επηρεάζουν τις εκτιμήσεις των μαθητών. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στην έρευνα του Brookfield (1990) στην οποία οι μαθητές ορίζουν τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού πάρα πολύ εύστοχα.

Στην έρευνα του, οι μαθητές περιγράφουν τους εκπαιδευτικούς με βάση την αξιοπιστία και τη γνησιότητα τους. Οι αξιόπιστοι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θα σου μάθουν κάτι χρήσιμο. Η γνησιότητα, από την άλλη, ορίζεται από τους μαθητές σαν την αίσθηση ότι ο εκπαιδευτικός είναι ανοιχτός και προσεγγίσιμος, καθώς προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές του να μάθουν. Συγκεκριμένα ο Brookfield (1990) όρισε και τέσσερις δείκτες της γνησιότητας των εκπαιδευτικών οι οποίοι είναι:

- Η συναίνεση και η συνέπεια στα λόγια και στις πράξεις.
- Η γνωστοποίηση των στόχων.
- Η ευαισθησία και η υπευθυνότητα.
- Η ανθρωπιά.

Ο ίδιος ερευνητής αναφέρεται στους έξι δείκτες που ορίζουν την αξιοπιστία των εκπαιδευτικών, σύμφωνα πάντα με τις κρίσεις των μαθητών, οι οποίοι είναι (ό.π.):

- Η ικανότητα να μπορεί να διαχειριστεί απρόσμενα γεγονότα και ερωτήσεις με αυτοπεποίθηση.
- Η εμπειρία. Οι μαθητές εκτιμούν θετικά την εμπειρία του εκπαιδευτικού στο αντικείμενο το οποίο διδάσκει.
- Η εξυπνάδα και η λογική.
- Η βεβαιότητα ότι οι μαθητές μαθαίνουν ακριβώς ό,τι πρέπει.
- Η δυνατότητα ανατροφοδότησης των μαθητών.
- Η σιγουριά πως οι μαθητές κατάλαβαν.

Συνοπτικά, λοιπόν, η γνησιότητα αναφέρεται σε στάσεις και συμπεριφορές στη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και η αξιοπιστία αναφέρεται στο ρόλο τους ως οργανωτές τους μαθήματος και στους ξεκάθαρους μαθησιακούς στόχους (ό.π.).

Ακόμη, σύμφωνα με τον Λιγνό (2006), η έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συνδέεται στενά με την έννοια της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.

Έτσι και η αποτελεσματικότητα της διδακτικής μεθόδου project είναι άμεσα συνυφασμένη με το ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή. Ο εκπαιδευτικός καλείται να αποδεχθεί την καινούρια προσέγγιση του ρόλου του, να εμπεδώσει και να εφαρμόσει νέες διδακτικές πρακτικές και να προσεγγίσει διαφορετικές μορφές αξιολόγησης (Θωμά, 2010).

Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια ενασχόλησης με το project, ο ρόλος του διδάσκοντα, αλλάζει σημαντικά σε σχέση με αυτόν που καλείται να εκπληρώσει κατά τη διάρκεια των "συμβατικών" διδακτικών δραστηριοτήτων. Ο νέος ρόλος που καλείται να "υιοθετήσει" και να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός στοχεύει (Μιχαλοπούλου, 2009):

- Στην εμψύχωση, διευκόλυνση και συνεχή επίβλεψη της δουλειάς των μαθητών.
- Στην υπόδειξη και καθοδήγηση.
- Στην ανάδειξη και ενθάρρυνση των κλίσεων των μαθητών.

Επιπλέον, η "δράση από το παρασκήνιο" θεωρείται ως η πιο ενδεδειγμένη στάση για τον εκπαιδευτικό. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί με προσοχή την εξέλιξη της διαδικασίας, παρεμβαίνει μόνο όταν είναι απαραίτητο, παρέχοντας κάθε δυνατή βοήθεια και συμμετέχει χωρίς να κατευθύνει άμεσα τις προσπάθειες των μαθητών. Η διαδικασία αυτή απαιτεί τη διάθεση περισσότερου χρόνου, σε σχέση με μια "μετωπική" διδασκαλία (Δάλκος, 2003).

Εν ολίγοις, ο εκπαιδευτικός είναι σκόπιμο να ενθαρρύνει τη λήψη αποφάσεων, την κριτική σκέψη, τη δημιουργική έκφραση, τη συνεργασία, την επίλυση προβλημάτων, τη συζήτηση, την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, τη διαπραγμάτευση, την επεξεργασία των ιδεών και αποριών των παιδιών, καθώς και να προωθεί την ενεργητική μάθηση και την ανάληψη πρωτοβουλιών στη διδακτική μέθοδο project (Μιχαλοπούλου, 2011).

Όλα αυτά μπορεί να τα πετύχει με το κύριο χαρακτηριστικό του ρόλου του, τη φθίνουσα καθοδήγηση (fading scaffolding), που επιτελείται με πολλούς τρόπους, με τους οποίους όχι μόνο διδάσκει, αλλά παρωθεί και εμπνυχώνει (Hmelo-Silver, Golan Duncan & Chinn, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, όπως υποστηρίζουν οι Hall, Strangman και Meyer (2003) για να καταφέρουν οι εκπαιδευτικοί των ερευνητικών εργασιών (projects) να μειώσουν την καθοδήγηση τους και να αυξήσουν τις πρωτοβουλίες των μαθητών τους, θα πρέπει να εντάξουν στο διδακτικό τους σχεδιασμό τις παρακάτω διδακτικές τεχνικές:

- Να διασφαλίζουν ότι όλοι οι μαθητές κατανοούν τα βασικά νοήματα.

- Να χρησιμοποιούν την αξιολόγηση πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από τη διδακτική διαδικασία.

- Να δίνουν έμφαση στην κριτική και δημιουργική σκέψη, ως βασικό στόχο του μαθήματος. Οι στόχοι της διδασκαλίας πρέπει να εξασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές κατανοούν και μπορούν να εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετατοπίζεται από το επίκεντρο της διδασκαλίας, σε αυτόν του εμπνυχωτή και διευκολυντή μιας δημιουργικής και ευχάριστης (ελκυστικής για τα παιδιά) διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να εμπλέκει το σύνολο των μαθητών, να εμπνέει αγάπη για τη γνώση και την έρευνα, να βεβαιώνεται ότι οι μαθητές έχουν σαφή αντίληψη των στόχων της εργασίας καθώς και να καθοδηγεί και να κατευθύνει τον προγραμματισμό της εργασίας (Πολίτης, 1996).

Όλα αυτά θα προκύψουν, βέβαια, δημιουργώντας ομαλές καταστάσεις επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ του ιδίου και των μαθητών, όπως επίσης και μεταξύ των ίδιων των μαθητών, βοηθώντας τα παιδιά να αναπτύξουν τη γλωσσική και κοινωνικοσυναισθηματική τους έκφραση (Μιχαλοπούλου, 2004).

Επιπλέον, οι ακόλουθοι ρόλοι που προτείνονται αποτελούν μια σύνθεση που προέκυψε από τη μελέτη των εξής συγγραφέων: Fontana (1994) Brown (2000) Λυγίζου

(2002). Σύμφωνα, λοιπόν με αυτούς, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναλάβει στο project σύγχρονους ρόλους ως:

- Μεσάζοντας ανάμεσα στη γνώση και στο μαθητή, του οποίου διευκολύνει τη μάθηση (προσανατολίζει, συνεργάζεται και διαπραγματεύεται τα πάντα την κάθε στιγμή).

- Ανθρωπιστής και δημοκράτης.
- Σύμβουλος και διακριτικός οδηγός.
- Ψυχολόγος, κοινωνιολόγος, παιδαγωγός.

Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός καλείται να σκεφτεί τι εξάπτει την περιέργεια των μαθητών, ποιες δραστηριότητες και εργαλεία θα τους συναρπάσουν, συνδέοντας έτσι το project με το πάθος και την κοινωνική και συναισθηματική πλευρά της μαθησιακής διαδικασίας (ό.π.).

Βέβαια, όπως και στην παραδοσιακή διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός έχει να αντιμετωπίσει πολλές και διάφορες δυσκολίες, έτσι και στη συγκεκριμένη μέθοδο, θα πρέπει να αναμένει την αντιμετώπιση δυσκολιών, αρκεί όμως να γνωρίζει εκ των προτέρων τη φύση αυτών των δυσκολιών, ώστε να είναι σε εγρήγορση όταν αυτό χρειάζεται (May Britt Postholm, 2006).

Στη συνέχεια ακολουθεί μία σύντομη αναφορά στο συναισθηματικό ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη.

1.8.2. Ο συναισθηματικός ρόλος του εκπαιδευτικού

Η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται από πολλούς επιστήμονες. Συγκεκριμένα, σύμφωνα, με τον Goleman (1995), ορίζεται ως η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα δικά του συναισθήματα και αυτά των άλλων και να μπορεί να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματα και τις διαπροσωπικές του σχέσεις.

Ακόμη, σύμφωνα με τους Salovey και Mayer (1990), ορίζεται ως η ικανότητα να μπορεί κανείς να παρακολουθεί και να ρυθμίζει τα δικά του συναισθήματα και αυτά των άλλων και να χρησιμοποιεί τα συναισθήματα ως οδηγό για σκέψη και δράση. Ενώ, σύμφωνα με τον Bar-on (1997), ορίζεται ως ένα σύνολο από ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές ικανότητες, ικανότητες διαχείρισης συναισθημάτων και προσαρμογής, ικανότητες συναισθηματικής αυτογνωσίας, αυτοαξιολόγησης και κινητοποίησης του εαυτού, καθώς και κοινωνικές δεξιότητες.

Ο Goleman (1995) θεωρούσε αρχικά ως βασικά χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης, τις παρακάτω δεξιότητες:

- α. Αυτεπίγνωση.
- β. Συναισθηματική διαχείριση.
- γ. Αυτοπαρακίνηση.
- δ. Ενσυναίσθηση.
- ε. Διαπροσωπικές σχέσεις.
- στ. Επικοινωνία.
- ζ. Προσωπικό στυλ.

Πρόκειται για χαρακτηριστικά που αφορούν προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες. Έτσι, η αυτεπίγνωση, η αυτοπαρακίνηση και το προσωπικό στυλ αφορούν στην οντότητα του ατόμου ως μεμονωμένης ύπαρξης και οι διαπροσωπικές σχέσεις, η ενσυναίσθηση και η επικοινωνία σχετίζονται με τις κοινωνικές συναναστροφές του ατόμου.

Ενώ, ο Jacobs (2001), θεωρούσε πως οι ανθρώπινες ικανότητες που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός (και οι άνθρωποι γενικότερα), χωρίζονται στις εξής κατηγορίες:

A) Συμβουλευτικές ικανότητες:

1. Να βοηθά τους άλλους να επιλύουν προβλήματα.
2. Να δημιουργεί εμπιστοσύνη και να είναι ανοικτός με τους συνανθρώπους του.
3. Να δίνει συμβουλές με αποτελεσματικό τρόπο.
4. Να βοηθά τους άλλους να καταλάβουν καλύτερα τον εαυτό τους.

B) Επικοινωνιακές ικανότητες:

1. Να παρουσιάζει ιδέες με αντικειμενικό σκοπό και τρόπο.
2. Να εκθέτει ιδέες και πληροφορίες περιεκτικά και κατάλληλα, ώστε να πείσει τους συνεργάτες του.
3. Να διαχειρίζεται με ακρίβεια και σαφήνεια το λόγο.

Γ) Ηγετικές ικανότητες:

1. Να εμπνέει εμπιστοσύνη και σεβασμός στους άλλους.
2. Να οργανώνει αποτελεσματικές ομάδες.
3. Να μπορεί και συνεργάζεται με «δύσκολους» ανθρώπους.

Δ) Εκπαιδευτικές ικανότητες:

1. Να βοηθά τους άλλους να κερδίζουν γνώσεις και δεξιότητες.

2. Να ενεργοποιεί τους άλλους να μαθαίνουν πράγματα και να τα παρουσιάζουν με αποτελεσματικό τρόπο.

Ο καθοριστικός ρόλος της συναισθηματικής ικανότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση, υπογραμμίζεται από πολλές έρευνες. Όταν η σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών φορτίζεται με αρνητικά συναισθήματα, για διάφορους λόγους, διαταράσσεται η επικοινωνία και ακολουθεί απόρριψη της διδασκαλίας από τους μαθητές (Κωνσταντίνου, 2004).

Μάλιστα, όπως αναφέρουν οι Κιτσάκη και Παναγάκη (2007) ως "αντίδοτο" στα προβλήματα που αναφέρθηκαν φαίνεται να είναι η δημιουργία ενός φιλικού - συνεργατικού περιβάλλοντος μέσα στην τάξη, με γνώμονα τον ειλικρινή διάλογο και τις δημοκρατικές διαδικασίες. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα αναλάβει τη δύσκολη, αλλά όχι ακατόρθωτη αποστολή της σύζευξης της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης. Για να το πετύχει αυτό, οφείλει πρώτα από όλα να βρίσκεται ο ίδιος σε αρμονία και ισορροπία με τον εαυτό του και να διακρίνεται για τον ανθρωπιστικό του χαρακτήρα. Με άλλα λόγια να διακρίνεται από συναισθηματική νοημοσύνη.

Ο εκπαιδευτικός που γνωρίζει και ελέγχει τα συναισθήματά του, διακρίνεται για τον αυτοέλεγχο, την ηρεμία και την υπομονή του, ενεργεί με ψυχραιμία και αποφεύγει τις υπερβολικές αντιδράσεις μπροστά στα ενδεχόμενα προβλήματα, οι οποίες υπερβολικές αντιδράσεις μπορούν να επιδεινώσουν μια ήδη άσχημη κατάσταση. Το σημαντικότερο όλων, να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές του. Η αμεροληψία, η συνέπεια και η αίσθηση του χιούμορ, είναι κι αυτά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Με άλλα λόγια όταν προσπαθεί να κατανοεί τα συναισθήματα, τα βιώματα, τα προβλήματα των μαθητών του, όταν αφογκράζεται ενεργητικά, τόσο τα λεκτικά όσο και τα μη λεκτικά μηνύματα (γλώσσα του σώματος) των μαθητών του, στοχεύοντας στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη, τότε πετυχαίνει να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές του (ό.π.).

Συνεπώς, ο συναισθηματικός ρόλος του εκπαιδευτικού απαιτεί από αυτόν να αναπτύξει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τις προθέσεις των παιδιών, τα κίνητρα τους, τον τρόπο που δραστηριοποιούνται και που γενικότερα συμπεριφέρονται μέσα σε διάφορα πλαίσια επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον γύρω τους και το σημαντικότερο να διερευνά, να ερμηνεύει και να αναλύει τις αιτίες που προκαλούν την

οποιαδήποτε αντίδραση των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο θα δημιουργηθεί ένα ζεστό συναισθηματικό κλίμα στην τάξη, που θα βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν κοινωνικο-συναισθηματικά (Michalopoulou, 2004 Μιχαλοπούλου, 2007).

Από τα παραπάνω, λοιπόν, γίνεται φανερό πως ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι απαιτητικός. Ουσιαστικά όσον αφορά στο γνωστικό μέρος της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός πρέπει να καθοδηγεί τα παιδιά «πώς να μαθαίνουν», να βοηθάει στη σύνθεση κι ανάλυση της γνώσης, να διευρύνει την κριτική τους σκέψη και την παραγωγική τους ικανότητα, καθώς δεν αρκεί πλέον η "στεγνή" αποστήθιση της γνώσης. Το πιο σημαντικό, όμως όλων, είναι πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να διακατέχεται από συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς σύμφωνα με τον Rogers (1983) ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση και η αυθεντικότητα είναι τα τρία βασικά στοιχεία επικοινωνίας με το μαθητή.

Στο πλαίσιο του πρώτου αυτού κεφαλαίου, που στοχεύει σε μία πρώτη γνωριμία με τη διδακτική μέθοδο project και αφορά στην ανάλυση και περιγραφή της μεθόδου, μέχρι τώρα έχουμε αναφερθεί στην ορολογία της, στην παγκόσμια και ελληνική ιστορία της, στη θέση της στο Νέο Σχολείο, στις βασικές θεωρίες μάθησης στις οποίες στηρίζεται, στις κυριότερες διδακτικές αρχές της, στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, στον παιδαγωγικό και στο συναισθηματικό ρόλο του εκπαιδευτικού και γενικότερα στη φιλοσοφία της.

Στη συνέχεια στο δεύτερο κεφάλαιο που ακολουθεί επιχειρείται μια πρώτη σύνδεση της μεθόδου project με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές, προηγηθείσας όμως μιας σύντομης ανάλυσης των όρων: σχολική κοινωνικοποίηση και κοινωνικές δεξιότητες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολείο

2.1. Σχολική κοινωνικοποίηση

Η κοινωνικοποίηση θα μπορούσε να οριστεί ως «η διαδικασία αλληλεπίδρασης του ατόμου και του περιβάλλοντός του, στο πλαίσιο της ενεργητικής αντιμετώπισης του δεύτερου από το πρώτο, μέσω της οποίας το άτομο αποκτά και διαμορφώνει προσωπική και κοινωνική ταυτότητα και πληρότητα πράξης» (Καραφύλλης, 2007, σ. 59).

Επιπλέον, η κοινωνικοποίηση είναι μία διαδικασία κατά την οποία το άτομο αναπτύσσει τις ιδιότητες του ως μέλος ενός κοινωνικού συνόλου. Συντελείται μέσω διαφόρων φορέων και διακρίνεται σε δύο στάδια: α) η πρωτογενής κοινωνικοποίηση, συντελείται στο πλαίσιο της οικογένειας, κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου, β) η δευτερογενής κοινωνικοποίηση, δε συντελείται μόνο μέσα στην οικογένεια, αλλά κυρίως έξω από το δικό της περιβάλλον (Λυμπέρης, 2013).

Το άτομο βρίσκεται τώρα κάτω από τις επιδράσεις του σχολείου, του επαγγέλματος, των διάφορων ομάδων με τις οποίες συνάπτει σχέσεις, του ραδιοφώνου, της τηλεόρασης, των εφημερίδων και τόσων άλλων μέσων. Ξεχωριστή θέση παίρνει στη φάση αυτή η σχολική κοινωνικοποίηση, που έχει πρωταρχική σημασία για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου (ό.π.).

Σύμφωνα με τον Ιντζεσίλογλου (1994), ολόκληρη η εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στο σχολείο εξυπηρετεί τη θεμελιώδη ανάγκη κοινωνικοποίησης του μαθητή. Η οργάνωση του σχολείου και το πρόγραμμα αποτελούν βασικά εργαλεία, με τα οποία η προηγούμενη γενιά μεταλαμπαδεύει στη νεότερη, πολιτιστικά αγαθά και πληροφορίες, με απώτερο σκοπό την ομαλή κοινωνικοποίηση και προσαρμογή της στην κοινωνία.

Το σχολείο διαμορφώνει τις νεότερες γενιές, ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία, δηλαδή να αποκτήσουν τη συναίσθηση συμμετοχής στο εθνικό σύνολο, να ενταχθούν στο οικονομικό σύστημα οργάνωσης και καταμερισμού της εργασίας και να συμμετέχουν στο πολιτικό σύστημα οργάνωσης της κοινωνίας (Φραγκουδάκη, 1985).

Στο σχολείο το παιδί προετοιμάζεται πιο έντονα, από ότι στο πλαίσιο της οικογένειας, να γίνει κοινωνικό ον και να μάθει τους κανόνες της κοινωνίας. Η κοινωνική μάθηση συντελείται αυτόματα μέσω της σχολικής κοινωνικοποίησης του ατόμου. Πρόκειται για όλες τις αξίες, τα βιώματα, τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τις

διαπροσωπικές σχέσεις και άλλα, που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση του μαθητή με το σχολικό περιβάλλον, μέσα από την οποία ο μαθητής διαμορφώνει την προσωπικότητά του, την κοινωνική του ταυτότητα, καθώς και την πληρότητα στην επικοινωνία και πράξη (Κωνσταντίνου, 2003).

Έτσι, η στοχοθεσία των σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων εμπλουτίζεται και διευρύνεται με στόχους που αφορούν την κοινωνική μάθηση του μαθητή. Βασικός στόχος του σύγχρονου σχολείου είναι να εφοδιάζει τους μαθητές του με κοινωνικές δεξιότητες, απαραίτητες για την κοινωνική τους μάθηση και τη μελλοντική ομαλή κοινωνική τους ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Στην κατεύθυνση αυτή συμβάλλουν σημαντικά η κοινωνικά συντονισμένη δράση, η ετοιμότητα, η ικανότητα για συνεργασία, η απελευθέρωση από το άγχος της επαφής με τον άλλον και η βελτίωση γενικότερα από πλευράς διαπροσωπικών σχέσεων, του κλίματος της σχολικής τάξης (Μπίκος, 1993).

Η σχολική τάξη έχει και αυτή ως σύστημα να φέρει σε πέρας ορισμένες λειτουργίες. Κύρια λειτουργία της είναι η εκμάθηση από τα παιδιά κάποιας γνώσης, καθώς επίσης και η κοινωνικοποίηση τους. Οι λειτουργίες αυτές δεν καθορίζονται από την τάξη ως απομονωμένη και αυτόνομη ομάδα, αλλά στο πλαίσιο του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο με τη σειρά του προσδιορίζεται σε σχέση με άλλα συστήματα στην κοινωνία, όπως το πολιτιστικό, το οικονομικό, το πολιτικό (Μιχαλακόπουλος, 2000).

Επιπλέον, η σχολική τάξη αποτελεί ένα κοινωνικό περιβάλλον αλληλενέργειας. Τα άτομα σε αυτήν αλληλενεργούν, ασκούν επιρροή το ένα στο άλλο και η δράση και η συμπεριφορά καθενός, μπορεί να θεωρείται ως συνάρτηση της δράσης και της συμπεριφοράς του άλλου. Οι δύο κύριοι πόλοι αυτής της αλληλενέργειας είναι ο εκπαιδευτικός από τη μία και οι μαθητές από την άλλη. Υπάρχει επίσης, αλληλενέργεια μεταξύ των μαθητών. Η αλληλενέργεια δεν είναι αυθόρμητη, αλλά υπακούει στη διάσταση της τάξης ως κοινωνικό σύστημα. Ταυτόχρονα όμως, προσδιορίζεται και από την προσωπική διάσταση, από τις αντιλήψεις, τις ανάγκες των ατόμων στο σύστημα αυτό (ό.π.).

Οι σχολικές τάξεις, εξάλλου, θεωρούνται, ως κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα, όπου στο πέρασμα του χρόνου, οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι δημιουργούν μια ιστορία κοινών αντιλήψεων και αναπτύσσουν καινούρια γνώση. Η συνεργασία και η

αλληλεπίδραση συνομηλίκων στη σχολική τάξη διευκολύνει τη γνωστική, κοινωνική τους εξέλιξη και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Mercer, 1995).

Μέσω των μορφών αλληλενέργειας, ασκείται ποικιλία επιδράσεων στη διαμόρφωση των κινήτρων, των ενδιαφερόντων και των διαθέσεων, για ενεργό συμμετοχή στις δραστηριότητες με στόχο την κοινωνική επάρκεια των μαθητών (Μιχαλακόπουλος, 2000).

Συγκεκριμένα, κοινωνική επάρκεια είναι ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά, οι έφηβοι και οι ενήλικες μπορούν να ξεκινούν και να διατηρούν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις, είναι η συνειδητοποίηση, η αποδοχή και η διαχείριση αυτών των διαπροσωπικών σχέσεων. Πτυχές της είναι δύο άλλες έννοιες: οι κοινωνικές δεξιότητες και η κοινωνική αποδοχή ή κοινωνική απόρριψη (Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001).

Ακόμη, η κοινωνική επάρκεια είναι συνυφασμένη με την κοινωνική μάθηση, η οποία σύμφωνα με τον Bandura (1977a) δε συμβαίνει με την κυριαρχία του περιβάλλοντος πάνω στο άτομο, αλλά μέσα από την απλή, ενεργό παρατήρηση των άλλων ατόμων, που λειτουργούν ως πρότυπα (models). Με αυτόν τον τρόπο οδηγείται το άτομο στην αυτεπάρκεια (self-efficacy), που αναφέρεται στην αντίληψη του ατόμου, σχετικά με το πώς μπορεί να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένο τομέα δραστηριότητας (Κολιάδης, 1997).

Στη συνέχεια, ακολουθεί μία διεξοδική ανάλυση, σχετική με τις κοινωνικές δεξιότητες (social competence), καθώς αυτές αποτελούν μία από τις ερευνώμενες μεταβλητές της παρούσας μελέτης, αποτελούν συγκεκριμένη πτυχή της κοινωνικής επάρκειας και αποτελούν σημείο αναφοράς για τη σχολική, προσωπική και επαγγελματική ζωή των ατόμων (Schaffer, 2003).

2.2. Κοινωνικές δεξιότητες: ορισμός και ταξινόμηση

Στη διδακτική μέθοδο project εκτός από τους γνωστικούς στόχους, τίθενται κατά κύριο λόγο και κοινωνικοί στόχοι, που αναφέρονται στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι κατηγορίες εκπαιδευτικών στόχων βασίζονται στο έργο του Benjamin Bloom (1956), όπως αναφέρεται στον Krathwohl (2002). Συγκεκριμένα, στη δεκαετία του '60 ο Bloom ανέπτυξε μια ταξινόμια στόχων που αφορούν τρεις τομείς: το γνωστικό, το συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό. Ο γνωστικός τομέας περιλαμβάνει στόχους γνώσης. Ο συναισθηματικός είναι ο τομέας των συμπεριφορών, των στάσεων

και των αξιών. Ο ψυχοκινητικός τομέας αρχικά αναφερόταν στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, όπως σωματική έκφραση. Ωστόσο, ο ψυχοκινητικός τομέας θεωρείται ότι καλύπτει επίσης το χώρο των νέων τεχνολογιών, όπως και των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όπως την ευφράδεια κατά τη διάρκεια δημόσιων ομιλιών.

Σύμφωνα με την Γκλιάου (2007), οι κοινωνικές αυτές δεξιότητες αποτελούν μέρος της διακήρυξης του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (2006), στο πλαίσιο ενίσχυσης της διάβιου μάθησης, όπου προτάθηκε η καλλιέργεια οκτώ βασικών ικανοτήτων (συνδυασμός γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων), οι οποίες θεωρούνται αναγκαίες για την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, την καλλιέργεια της συνείδησης του ενεργού πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχόληση και πρόκειται για τις εξής ικανότητες:

1. Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα .
2. Επικοινωνία σε ξένες γλώσσες.
3. Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία.
4. Ψηφιακή ικανότητα.
5. Μεταγνωστικές ικανότητες (Learning to learn).
6. Πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα.
7. Πολιτισμική συνείδηση και έκφραση.
8. Κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.

Η ανάπτυξη των παραπάνω κοινωνικών δεξιοτήτων (social competence) ως έννοια, δηλώνει την ικανότητα κάποιου να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον και να επιτυγχάνει κοινωνικούς στόχους. Να εμπλέκεται σε πολύπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις και να αναπτύσσει ειδικές δεξιότητες όπως, φιλικές σχέσεις με τους γύρω του, αποδοχή, συμπάθεια και ενσυναίσθηση (ό.π.).

Επιπλέον, οι Dirks, Teresa, Treat και Weersing (2007), ισχυρίζονται πως κοινωνικές δεξιότητες είναι «η αναδυόμενη ικανότητα που προκύπτει από τον κατάλληλο συνδυασμό συμπεριφοράς και περιστασης, μία οργανωτική κατασκευή που αντανακλά την ικανότητα των νέων να χρησιμοποιούν τα εφόδια τους, για να πετύχουν θετικά αποτελέσματα σε μία αλυσίδα διαπροσωπικών καταστάσεων» (σ. 330).

Ένας από τους πιο σύγχρονους ορισμούς, όμως, είναι των Steedly, Schwartz, Levin και Luke (2008), που προσεγγίζουν τις κοινωνικές δεξιότητες υπό το πρίσμα της

αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων, της φροντίδας για τους άλλους, της δημιουργίας θετικών σχέσεων, της λήψης υπεύθυνων αποφάσεων και της διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων.

Επιπρόσθετα, οι Elliot, Sheridan και Gresham (1989), αποδίδουν επτά χαρακτηριστικά στις κοινωνικές δεξιότητες που είναι τα εξής:

1. Αποκτούνται μέσω της μάθησης.
2. Συνδυάζουν λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές.
3. Μεγιστοποιούν την κοινωνική ενίσχυση.
4. Επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος στο οποίο εμφανίζονται.
5. Η έλλειψη τους διαγιγνώσκεται και επιδέχεται παρέμβασης.
6. Είναι διαδραστικές.
7. Ο κύριος τρόπος εκμάθησής τους είναι η μίμηση και η μύηση.

Πρόκειται για κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, οι οποίες κινητοποιούν ένα άτομο να αλληλεπιδράσει αποτελεσματικά με άλλους και να αποφύγει κοινωνικά απαράδεκτες αντιδράσεις (Gresham & Elliot, 1993).

Στην ουσία είναι μαθημένες συμπεριφορές μέσω της ανατροφής μας, της παιδείας μας και του κοινωνικού μας περιγύρου και από την στιγμή που πρόκειται για μαθημένες συμπεριφορές είναι συμπεριφορές που ενισχύονται ή αλλάζουν (Bandura, 1977).

Ενώ οι Νεοφύτου και Κουτσελίνη (2006), αναφέρουν πως οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν μέρος του ορισμού της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης, που έδωσαν οι επιστήμονες Goleman (1998) και Bar-On (1997).

Ακολούθως, παρατίθενται στο σημείο αυτό ορισμένες προσπάθειες ταξινόμησης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Μία τέτοια προσπάθεια, έγινε από τους Caldarella και Merrell (1997), οι οποίοι κατέληξαν μετά από μετά-αναλύσεις, 21 διαχρονικών μελετών στην εξής ταξινόμηση:

1. Σχέσεις με συνομηλίκους: να κάνεις φιλοφρονήσεις, να βοηθάς τους άλλους, να προσκαλείς κάποιον σε μια δραστηριότητα, να παροτρύνεις το διάλογο, να έχεις ηγετικές ικανότητες.
2. Αυτοδιαχείριση: αυτοέλεγχος, να ακολουθείς τους κανόνες, να συμβιβάζεσαι όταν απαιτείται, να δέχεσαι την κριτική, να συνεργάζεσαι σε μια ποικιλία καταστάσεων.

3. Ακαδημαϊκή πορεία: να είσαι οργανωτικός, να ολοκληρώνεις τις δραστηριότητες, να ακολουθείς τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, να ζητάς βοήθεια στα μαθήματα όταν τη χρειάζεσαι.
4. Συμμόρφωση: να ακολουθείς οδηγίες και κανόνες, να μοιράζεσαι, να ολοκληρώνεις ό,τι αναλαμβάνεις.
5. Διεκδίκηση: να ξεκινάς το διάλογο ή μια συζήτηση, να ανταποδίδεις τις φιλοφρονήσεις, να έχεις εμπιστοσύνη στον εαυτό σου, να παρουσιάζεις τον εαυτό σου στους άλλους και να εκφράζεις τα συναισθήματά σου, όταν νιώθεις ότι αδικείσαι.

Επιπλέον, οι Τριλίβα και Chimienti (2000) ταξινομούν τις κοινωνικές δεξιότητες σε:

1. Εκείνες που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση.
2. Με την επικοινωνία.
3. Με το χειρισμό διαφορών και συγκρούσεων.
4. Με τη διασύνδεση.
5. Με τη συνεργασία.

Ενώ οι Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg και Haynes (1997), ισχυρίζονται πως οι βασικές κοινωνικές δεξιότητες αφορούν σε:

1. Αυτογνωσία (αναγνώριση και ονομασία των συναισθημάτων, κατανόηση των αιτιών και συνθηκών κάτω από τις οποίες βιώνονται τα συναισθήματα).
2. Αυτορρύθμιση συναισθημάτων (λεκτική διατύπωση και αντιμετώπιση άγχους, θυμού και κατάθλιψης, έλεγχος παρορμήσεων, επιθετικότητας, αυτοκαταστροφικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς, αναγνώριση θετικών στοιχείων και ενεργοποίηση θετικών συναισθημάτων για τον εαυτό, το σχολείο, την οικογένεια και τις κοινωνικές ομάδες στήριξης).
3. Αυτοπαρατήρηση και συμπεριφορά (εστιασμός στις εργασίες που έχουν ανατεθεί, καθορισμός στόχων, τροποποίηση συμπεριφοράς μετά από ανατροφοδότηση, ενεργοποίηση αισθημάτων ελπίδας και αισιοδοξίας).
4. Ενσυναίσθηση και θεώρηση διαφορετικών οπτικών (ενεργητική ακρόαση, αύξηση ενσυναίσθησης και ευαισθησίας στα συναισθήματα του άλλου, κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων).
5. Κοινωνικές δεξιότητες για διαπροσωπικές σχέσεις (διαχείριση των συναισθημάτων στις σχέσεις, εναρμόνιση διαφορετικών συναισθημάτων και

απόψεων, εξάσκηση σε δεξιότητες αποφασιστικότητας, ηγετικότητας και ικανότητας για πειθώ, συνεργασία με τα μέλη ομάδας, εξάσκηση σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν στις διαπροσωπικές σχέσεις).

Η παρούσα μελέτη, συμφωνεί με όλους τους παραπάνω ορισμούς και ταξινομήσεις, στηρίζεται, όμως, στον ορισμό των Gresham και Elliot (1993) και στην κατηγοριοποίηση των κοινωνικών δεξιοτήτων που πρότειναν οι ίδιοι ως εξής:

1. Κοινωνικές δεξιότητες που αφορούν στη συνεργασία των μαθητών.
2. Κοινωνικές δεξιότητες που αφορούν στον αυτοέλεγχο των μαθητών.
3. Κοινωνικές δεξιότητες που αφορούν στη διεκδίκηση των μαθητών.
4. Κοινωνικές δεξιότητες που αφορούν στην ενσυναίσθηση των μαθητών.

Στηρίζεται στους Gresham και Elliot (1993), διότι κατέληξαν σε αυτές τις κοινωνικές δεξιότητες μέσα από μία έγκυρη και αξιόπιστη έρευνα που έκαναν. Δημιούργησαν ένα ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης των συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων (Social Skills Rating System - SSRS), το οποίο δοκίμασαν το 1988, σε ένα δείγμα 4.170 μαθητών (ίσος αριθμός αγοριών και κοριτσιών), που συμπλήρωσαν αυτοαναφορικά ερωτηματολόγια, 259 εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν ετεροαναφορικά ερωτηματολόγια και 1.027 γονιών που συμπλήρωσαν ετεροαναφορικά ερωτηματολόγια.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας ήταν ιδιαίτερα ψηλός, το ίδιο και σε επαναληπτική δοκιμή (βλ ερευνητικό μέρος, υποενότητα για τα εργαλεία). Για αυτό το λόγο λοιπόν, θεωρούμε τον καθορισμό και την ταξινόμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων από τους Gresham και Elliot (1993), ως τους πιο αξιόπιστους και χρησιμοποιούμε το ίδιο σύστημα αξιολόγησης (SSRS) στην έρευνα μας.

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να ακολουθήσει μία σύντομη αναφορά στον τρόπο εκμάθησης και απόκτησης αυτών των κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές.

2.3. Διδασκαλία και εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολείο

Όπως ήδη αναφέρθηκε το σχολείο αποτελεί το δεύτερο σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης του παιδιού μετά την οικογένεια. Ετοιμάζει τους μαθητές, ώστε να αποκτήσουν την ικανότητα για επιτυχή ανάληψη ρόλων ενηλίκων στο μέλλον

(Κιρκιγιάννη, 2012). Έτσι για να μπορέσει να παραμείνει αποτελεσματικό οφείλει να εφοδιάσει τους/τις μαθητές/ριες, με κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να μπορέσουν, ως ενήλικοι πολίτες, να ακολουθήσουν το ρυθμό των κοινωνικών αλλαγών (Αποστόλου, Αντωνίου & Παπαστεργίου, 2014).

Η έρευνα εξάλλου, έχει δείξει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να διδαχθούν. Για την ακρίβεια το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων, φαίνεται να μεγιστοποιείται μέσω της σχολικής κοινότητας και της σχολικής ζωής, είτε με τη μορφή προγράμματος παρέμβασης πρωτογενούς πρόληψης, είτε ως μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος των μαθημάτων, με τη συμμετοχή και τη συνεργασία όλου του προσωπικού του σχολείου και με την εμπλοκή των γονέων (Jones, Sheridan & Binns, 1993; Thoroughood, 2008).

Συγκεκριμένα, η κοινωνική ωρίμανση των παιδιών δεν αποτελεί μία ατομική προσπάθεια, αλλά είναι μία διαδικασία συνεχούς συνδιαλλαγής με άλλους συνομηλίκους και ενήλικες. Αυτή η συνδιαλλαγή εντάσσεται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, όπως είναι το σχολείο, μέσα στο οποίο τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να μάθουν να αποκτούν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες, μέσα από τις κοινωνικές επαφές με τους άλλους (Λουκατάρη, Ματσούκα, Γραμματικόπουλο & Αλμπανίδη, 2014).

Καθώς, οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν σημείο αναφοράς για τη σχολική, προσωπική και επαγγελματική ζωή των ατόμων, η απουσία ή η έλλειψη αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να οδηγήσει στην απομόνωση, τη σχολική αποτυχία και διαρροή, με αποτέλεσμα προβλήματα στη ζωή του παιδιού. Έτσι, στο σχολικό χώρο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κάποια είδη στρατηγικών που θα καλλιεργήσουν και θα επεκτείνουν την κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές, που είχαν ήδη αρχίσει να αναπτύσσονται στο οικογενειακό τους περιβάλλον (Asher & Coie, 1990).

Όπως αναφέρουν οι Αποστόλου, Αντωνίου και Παπαστεργίου (2014), οι κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να καλλιεργηθούν σε κατάλληλα περιβάλλοντα, με ανάλογα ερεθίσματα κατά τη σχολική ηλικία, να βελτιωθούν με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης. Οι στρατηγικές δεξιοτήτων και εξάσκησης, διαμορφώνονται με μία πρότυπη παρουσίαση των δεξιοτήτων και με την ενίσχυση της σωστής και επιθυμητής συμπεριφοράς, που αναδεικνύει τη δεξιότητα ή την απόσβεση της μη σωστής.

Ο εκπαιδευτικός εκμεταλλευόμενος άλλοτε ευκαιριακά θέματα και άλλοτε οργανώνοντας και προετοιμάζοντας συγκεκριμένες δραστηριότητες, πρέπει να προωθεί, να προκαλεί και να ενισχύει τις διαδικασίες της κοινωνικής μάθησης. Για την ανάπτυξη των παραπάνω κοινωνικών δεξιοτήτων ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει δραστηριότητες όπως το θεατρικό παιχνίδι, τη δραματοποίηση, τη μαγειρική ή προσεγγίσεις μέσα από λογοτεχνικά κείμενα, κατάλληλα παιχνίδια ρόλων ή κανόνων, εικονογραφημένο υλικό, φωτογραφίες, άρθρα και άλλα. Στις περισσότερες από αυτές τις δραστηριότητες η κοινωνική μάθηση καλλιεργείται χωρίς να γίνεται αυτοσκοπός, με έμμεσο και φυσικό τρόπο (Ginter, 1998).

Εν συνεχεία, προχωρώντας ένα βήμα πιο πέρα, σύμφωνα με τους Cartledge και Milburn (1995), η άμεση διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει εννέα βήματα και είναι τα εξής:

1. Αναγνώριση και περιγραφή αναμενόμενης δεξιότητας (εισαγωγή).
2. Εξήγηση της σημασίας και των συνεπειών της δεξιότητας (εισαγωγή).
3. Ορισμός των βημάτων της δεξιότητας με παραδείγματα και αντιπαραδείγματα (μοντελοποίηση κοινωνικής δεξιότητας).
4. Παρουσίαση του προτύπου της δεξιότητας και δραματοποίηση με σενάρια (μοντελοποίηση κοινωνικής δεξιότητας).
5. Ευκαιρίες για εξάσκηση στο μαθητή και ανατροφοδότηση (καθοδηγημένη εξάσκηση).
6. Επανάληψη της δεξιότητας (καθοδηγημένη εξάσκηση).
7. Ενίσχυση.
8. Υποστηρικτική εξάσκηση (όπου χρειάζεται).
9. Αξιολόγηση (ανεξάρτητη εξάσκηση).

Παρόμοια, σχεδόν, βήματα για τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων προτείνουν επίσης οι Χατζηδήμου και Αναγνωστοπούλου (2011) και είναι τα εξής:

1. Πριν ο εκπαιδευτικός προχωρήσει στην εξάσκηση των μαθητών, πρέπει να αναφέρει στους μαθητές ποια είναι η κοινωνική δεξιότητα στην οποία θα ασκηθούν και γιατί θα δοθεί έμφαση στη συγκεκριμένη.
2. Ο εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές με λόγια και με πράξεις ή με τη γλώσσα του σώματος ποια είναι η κοινωνική δεξιότητα και πως αυτή χρησιμοποιείται.

3. Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές να κάνουν χρήση της δεξιότητας σε μια ομαδική δραστηριότητα που αναλαμβάνουν.
4. Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί και ενθαρρύνει τους μαθητές, όταν κάνουν εφαρμογή της κοινωνικής δεξιότητας.
5. Μετά το τέλος της εργασίας, γίνεται συζήτηση για το αν οι μαθητές κατάφεραν να αξιοποιήσουν την κοινωνική δεξιότητα κατά τη δραστηριότητα και πως επέδρασε αυτή στην εργασία τους.
6. Οι μαθητές αμείβονται, αν έκαναν αποτελεσματική χρήση της δεξιότητας.
7. Οι μαθητές θέτουν στόχους να βελτιώσουν τη δεξιότητα στην επόμενη εργασία και με προτροπή του εκπαιδευτικού δεσμεύονται για την υλοποίηση των στόχων αυτών.

Επιπρόσθετα, άλλες τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών τους και είναι αποτελεσματικές, σύμφωνα με τους Milne και Spence (1990) είναι οι εξής:

α) Εκμάθηση δεξιοτήτων κοινωνικής αντίληψης. Η εκπαίδευση σε δεξιότητες κοινωνικής αντίληψης αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να καταγράφει και να αναγνωρίζει ενδείξεις οι οποίες σχετίζονται με τα δικά του συναισθήματα, τα συναισθήματα των άλλων, στο πλαίσιο μιας αλληλεπίδρασης, τα χαρακτηριστικά και τους κοινωνικούς κανόνες των συγκεκριμένων κοινωνικών καταστάσεων.

β) Εκπαίδευση στα συναισθήματα. Τα παιδιά, πέρα από την εκπαίδευση στην αναγνώριση των συναισθηματικών καταστάσεων των άλλων ανθρώπων, είναι σημαντικό να έχουν επίγνωση των δικών τους συναισθηματικών καταστάσεων. Η ικανότητά τους να αναγνωρίζουν ότι έχουν ένα αρνητικό συναίσθημα είναι μια σημαντική ένδειξη ότι υπάρχει πρόβλημα και ότι απαιτείται κάποια δράση για να επιλυθεί.

Θα λέγαμε μάλιστα, πως η εκπαίδευση στα συναισθήματα θα μπορούσε να γίνει με την χρήση του αφηγηματικού λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Σύμφωνα με την Τσιλιμένη (2007), ο μαθητικός αφηγηματικός λόγος, ως επικοινωνιακό εργαλείο, πρέπει να βρεθεί στο επίκεντρο της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, διότι μόνο έτσι το παιδί θα μπορέσει να μπει στη διαδικασία του λόγου που θα το πλαισιώνει σε όλη την πορεία της ζωής του.

Καθώς, μάλιστα, τα παραμύθια και η ανατροπή τους αποτελούν το ξεδίπλωμα της δημιουργικής φαντασίας των μικρών παιδιών, σύμφωνα με τις Τσιλιμένη (2003) Τσιλιμένη και Παπαρούση (2010), το ίδιο μπορούν να αποτελέσουν και οι κοινωνικές ιστορίες που περιγράφουν μια κοινωνική κατάσταση, όπως την αντιλαμβάνονται τα παιδιά, προκειμένου να ξεδιπλώσουν τη φαντασία τους και να αναπτύξουν την κοινωνική τους κατανόηση και τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Συγκεκριμένα, μέσω των κοινωνικών ιστοριών, οι μαθητές μοιράζονται πληροφορίες σχετικά με το «πότε», το «που», το «γιατί», το «ποιος» και αναλύουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και τα συναισθήματα στις ιστορίες αυτές (Gray, 2010).

Ακόμη, η εκπαίδευση στα συναισθήματα διδάσκει στα παιδιά να μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να διακρίνουν διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις στον εαυτό τους και στους άλλους. Βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν περισσότερες δεξιότητες στη συζήτηση και την έκφραση των συναισθημάτων τους και να αναγνωρίζουν τις καταστάσεις που προκαλούν διαφορετικά συναισθήματα (Spence, 2003).

Συνοπτικά, όπως αναφέρεται στους Νικολάου και Κόνσολα (2009), η ομαδική συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων, η ανατροφοδότηση, η ενίσχυση της χρήσης των δεξιοτήτων και η εξάσκηση στην πραγματική ζωή, η επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων, οι δεξιότητες αυτοδιδασκαλίας και οι δεξιότητες κοινωνικής αντίληψης, χρησιμοποιούνται ως τεχνικές για τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων. Πρόκειται για συμπεριφοριστικές τεχνικές οι οποίες υποστηρίζεται επιστημονικά ότι είναι αποτελεσματικές. Χρησιμοποιούνται με στόχο την παροχή πληροφόρησης για την εφαρμογή συγκεκριμένων συμπεριφορών και για την κατανόηση των λόγων για τους οποίους οι συμπεριφορές αυτές είναι σημαντικές, για να έχει ένα παιδί επιτυχία στις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί πως στο νέο Π.Σ. της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' Λυκείου, στο ΦΕΚ (1562/27-6-2011, σ. 21068), στο 1^ο μέρος που αφορά στους σκοπούς (με τίτλο: σκοποί και δεξιότητες του Π.Σ. για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας), εντάσσονται οι γνωστικοί σκοποί, στους οποίους δε θα αναφερθούμε, διότι δεν αποτελούν μέρος της παρούσας μελέτης και οι εξής κοινωνικοί σκοποί:

1. Η συνειδητοποίηση, η διερεύνηση και η κριτική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο προσλαμβάνουμε την κοινωνική, ιστορική και πολιτισμική μας εμπειρία και συγκροτούμε την ταυτότητά μας.
2. Η ανασύσταση της σχολικής τάξης ως μιας κοινότητας αναγνωστών, η οποία θα διέπεται από τις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας, του σεβασμού της διαφοράς, του πλουραλισμού, του διαλόγου, της κριτικής εγρήγορσης και αυτογνωσίας.
3. Η καλλιέργεια μιας πλατιάς ποικιλίας αναγνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μέσα από την αξιοποίηση κειμένων από όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής, από όλα δηλαδή τα διαφορετικά είδη της εικονικής, θεατρικής και μαζικής επικοινωνίας.
4. Η ανάπτυξη της κριτικής και ταυτόχρονα δημιουργικής σχέσης των μαθητών με το σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και η συμβολική ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας όλων των μαθητών έτσι ώστε να γίνουν ενεργητικοί πολίτες.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται όλες οι δεξιότητες μπορούν να πιστοποιηθούν με την αξιολόγηση, καθώς οι δεξιότητες βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση με τη σκοποθεσία και είναι, κατά κάποιον τρόπο, η εφαρμογή των όσων οι μαθητές γνώρισαν, κατανόησαν ή συνειδητοποίησαν. Βέβαια, πρέπει να αναφερθεί εδώ, πως λόγω της πρόσφατης εφαρμογής του Π.Σ. στην Α΄ Λυκείου (2011-2012), δεν υπάρχουν εμπειρικές μελέτες, που να έχουν ασχοληθεί με την επίτευξη (ή μη), όλων των στόχων (γνωστικών και κοινωνικών) και με την ανάπτυξη (ή μη) των δεξιοτήτων στους μαθητές.

Εδώ, ακριβώς έρχεται η παρούσα μελέτη, να καλύψει σε ένα βαθμό αυτό το κενό, προκειμένου να διαπιστωθεί τι συμβαίνει στην τάξη όσον αφορά στην επίτευξη των άνωθεν κοινωνικών σκοπών και στην ανάπτυξη (εκμάθηση) των κοινωνικών δεξιοτήτων που βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση με τους κοινωνικούς αυτούς σκοπούς.

Μάλιστα, επειδή, το δείγμα της έρευνας μας, αποτέλεσαν παιδιά με ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες, κρίνεται σκόπιμο στη συνέχεια, να γίνει μία αναφορά στο κοινωνικό προφίλ των μαθητών που συναντάμε σε μία τάξη και στα προβλήματα που σχετίζονται με τις κοινωνικές δεξιότητες (των κοινωνικά απομονωμένων παιδιών).

2.4. Κοινωνικά προφίλ μαθητών και προβλήματα κοινωνικών δεξιοτήτων

Μέσα από την παρατήρηση των σχέσεων των μαθητών με τους συμμαθητές τους στη σχολική τάξη, οι επιστήμονες προσέδωσαν ορισμένα χαρακτηριστικά στο κοινωνικό προφίλ του κάθε μαθητή, καταλήγοντας έτσι σε μία κοινή κατάταξη των μαθητών. Ουσιαστικά η κατάταξη αυτή προέκυψε από την περιγραφή της σχέσης του παιδιού με την ομάδα των συνομηλίκων του και χρησιμοποιήθηκαν όροι όπως κοινωνική αποδοχή, κοινωνική θέση και άλλα. Συγκεκριμένα η κοινωνική αποδοχή δείχνει την κεντρική θέση της συμπάθειας ή της προτίμησης της ομάδας για το κάθε μέλος της και η κοινωνική θέση αναφέρεται στη φήμη που έχει μέσα στην ομάδα ο μαθητής, με αποτέλεσμα να του αποδίδεται συγκεκριμένο κοινωνικό προφίλ (Mrofu & Thomas, 2006).

Όπως επισημαίνει η Χατζηχρήστου (1992), οι σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους του και η κοινωνική σύγκριση μαζί τους, παίζει σημαντικό ρόλο στην ομαλή συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του και ταυτόχρονα είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της ταυτότητάς του, για την κάλυψη της ανάγκης του "ανήκειν" σε μια ομάδα που του παρέχει συναισθηματική ασφάλεια.

Οι σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων είναι αυτές που δίνουν την ευκαιρία στο παιδί να αποκτήσει δεξιότητες, όπως η συνεργασία και ο ανταγωνισμός, καθώς και να βιώσει την αλληλεπίδραση (Schaffer, 1991 Rubin, Bukowski & Parker, 1998).

Όπως αναφέρει η Μπεαζίδου (2014), το παιδί στο σχολείο ενδιαφέρεται να δημιουργήσει σχέσεις με τους συνομηλίκους του και δοκιμάζει τις δυνατότητες και τα όριά του. Αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός, ότι η κάθε μορφή αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται μεταξύ των παιδιών στο σχολείο, προσφέρει πλούσιο πεδίο εμπειριών και γνώσης και ότι η έλλειψή της μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά στον αποκλεισμό από τους ομηλίκους, με συνέπεια την σχολική αποτυχία, ψυχολογικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς, όπου οι επιπτώσεις είναι μακροπρόθεσμες.

Ακόμη, ο ρόλος που παίζουν στη ζωή των παιδιών οι συνομηλικοί τους είναι πολύ ισχυρός. Στην ουσία μέσα από την αλληλεπίδραση και τη σχέση που αναπτύσσουν, προετοιμάζουν την κοινωνική προσαρμογή τους στην ενήλικη ζωή. Η αλληλεπίδραση ως όρος σημαίνει «οτιδήποτε διαδραματίζεται μεταξύ ενός ατόμου και ενός άλλου προσώπου και αναφέρεται στην αντίληψη, αξιολόγηση, κατανόηση και στον τρόπο αντίδρασης μεταξύ τους» (Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών, 1972, σ. 954).

Μάλιστα οι επιστήμονες μελετώντας τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών ξεχώρισαν τρεις τάσεις στη συμπεριφορά τους: α) πλησιάζουν τους άλλους, β) εναντιώνονται στους άλλους και γ) αποφεύγουν τους άλλους (Rubin, Bukowski & Parker, 1998).

Ο James (1950) όπως αναφέρεται στη Λεονταρή (1998), με βάση τις σχέσεις του μαθητή με τους συμμαθητές του στη σχολική τάξη, διέκρινε τον «κοινωνικό εαυτό», που αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι μας αναγνωρίζουν. Αφορά τόσο αυτό που είμαστε στους άλλους, όσο κι αυτό που είμαστε για τους άλλους. Οι ομάδες αναφοράς στις οποίες ανήκει το άτομο καθορίζουν και διαμορφώνουν και τον κοινωνικό του ρόλο.

Παράλληλα, βασική παραδοχή κάποιων θεωρητικών είναι ότι ένα άτομο που συμμετέχει σ' ένα κοινωνικό σύστημα, η κουλτούρα αυτού του συστήματος και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία (κυρίως η γλώσσα), διαμορφώνουν τη γνωστική του συγκρότηση και τον κοινωνικό του ρόλο (Κόμης, 2004 Ράπτης & Ράπτη, 2007).

Σύμφωνα, μάλιστα με τον Mead (1934) όπως αναφέρεται στον Γκότοβο (2002), ο κοινωνικός αυτός ρόλος καθορίζεται από την κοινωνική αλληλεπίδραση που συμβαίνει στα πλαίσια της επικοινωνίας του ατόμου με τους "Σημαντικούς Άλλους" και οι αντιδράσεις των "Σημαντικών Άλλων" διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του ατόμου.

Αυτές τις κοινωνικές σχέσεις, επιχειρεί να τις διερευνήσει η κοινωνιομετρία, που είναι ο κλάδος της επιστήμης της κοινωνικής ψυχολογίας και συλλέγει πληροφορίες για το ρόλο, την κοινωνική θέση και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (ηγετικές ικανότητες, ήθος, κοινωνική προσαρμογή, αποκλίσεις) κάθε μέλους της (Moreno, 1970). Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί πως δεν αξιοποιήσαμε την κοινωνιομετρία ως εργαλείο της έρευνας, διότι δεν συμπεριλαμβανόταν στα επιτρεπτά εργαλεία, στην άδεια διεξαγωγής της έρευνας, που μας χορηγήθηκε από το Ι.Ε.Π. και το Υπουργείο Παιδείας.

Τα αποτελέσματα, λοιπόν, μίας σειράς κοινωνιομετρικών μεθόδων οδήγησαν σε μία κατάταξη των παιδιών. Ευρέως αποδεκτή είναι η κατάταξη των παιδιών σύμφωνα με τους Coie, Dodge και Coppoteli (1982) σε πέντε ομάδες, που δείχνουν την κοινωνιομετρική τους θέση στην ομάδα των ομιλήκων, ως εξής: α) δημοφιλείς, β) απορριπτόμενους, γ) παραμελημένους, δ) αντιπατικούς και ε) μέσου όρου (σύμφωνα με τις ψήφους που έλαβαν από τους συμμαθητές τους).

Πιο αναλυτικά: α) οι δημοφιλείς είναι οι πιο κοινωνικοί μαθητές, β) οι απορριπτόμενοι παρουσιάζουν επιθετικότητα, αλλά όχι πάντα, γ) οι παραμελημένοι είναι οι ντροπαλοί μαθητές (αλλά γίνονται αποδεκτοί αφού συνήθως δεν είναι αντιπαθητικοί), δ) οι αντιφατικοί παρουσιάζουν στοιχεία διάλυσης της ομάδας και ταυτόχρονα ηγετικές ικανότητες. Υπερισχύουν οι μέσου όρου μαθητές, ακολουθούν οι δημοφιλείς και οι απορριπτόμενοι μαθητές, ενώ οι μικρότερες αριθμητικά κατηγορίες είναι οι παραμελημένοι και οι αντιφατικοί μαθητές (ό.π.).

Η σκιαγράφηση αυτή των χαρακτηριστικών των εφήβων αποτέλεσε προσφιλέθ θέμα πολλών ερευνητών που παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά, όταν περιγράφουν το προφίλ της συμπεριφοράς, που οδηγεί στο χαρακτηρισμό των εφήβων ως εξής (Wentzel & Asher, 1995 Wentzel, 1997 Mendelson & Aboud, 1999):

1. Δημοφιλείς: Αυτοί που χαρακτηρίζονται περισσότερο δημοφιλείς φαίνεται να δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους συμμαθητές τους, εμπνέουν εμπιστοσύνη, βοηθούν στην εκπλήρωση των αναγκών της ομάδας που ανήκουν, έχουν προσεγμένη εμφάνιση και αναπτυγμένες νοητικές ικανότητες. Χαρακτηρίζονται από συνεργατική συμπεριφορά, αυξημένη κοινωνικότητα, μειωμένη επιθετικότητα. Επιπλέον σέβονται τους κανόνες της ομάδας και δείχνουν θετικές μορφές αλληλεπίδρασης και ηγετικές ικανότητες, είναι φιλικοί, έχουν χιούμορ και σπάνια μπλέκονται σε καβγάδες.

2. Η δεύτερη κατηγορία στην οποία ανήκουν οι αντιφατικοί, είναι αμφιλεγόμενη. Εδώ ανήκουν μαθητές που είναι αποδεκτοί σε μεγάλο βαθμό από κάποιους και απορριπτόμενοι στον ίδιο βαθμό από άλλους, έχουν ηγετικές ικανότητες, αλλά περιγράφονται και ως ενοχλητικοί, ασκούν επίδραση στην ομάδα, αλλά μπορεί και να μη σέβονται τους κανόνες και γίνονται ενίοτε και επιθετικοί, δεν είναι ποτέ, σχεδόν, ντροπαλοί.

3. Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν οι αγνοημένοι - παραμελημένοι - απομονωμένοι, που αποτελούν και το δείγμα της παρούσας μελέτης. Χαρακτηρίζονται από μειωμένη αλληλεπίδραση, δεν τραβούν την προσοχή πάνω τους, δεν έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχουν παθολογικά προβλήματα στην μετέπειτα κοινωνική τους πορεία, αν και κινδυνεύουν περισσότερο να πάθουν κατάθλιψη ή χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ακόμη, λόγω της ησυχίας που επιδεικνύουν, είναι συμπαθητικοί στους εκπαιδευτικούς και

στερούμενοι από φίλους, επιδιώκουν την αποδοχή των ενηλίκων, όντας συνήθως ντροπαλοί.

4. Στην τέταρτη κατηγορία ανήκουν οι Μέσου Όρου, που δεν είναι ποτέ των άκρων, δεν είναι δημοφιλείς ούτε μη αποδεκτοί και έχουν έναν ικανοποιητικό βαθμό φίλων.

5. Στην πέμπτη κατηγορία ανήκουν οι απορριπτόμενοι που δεν είναι αποδεκτοί από τους συνομηλίκους, κινδυνεύουν με προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής, έχουν έντονο ανταγωνισμό και προκαλούν στην πλειοψηφία καβγάδες για να τραβήξουν την προσοχή. Σε ποσοστό 45-50% είναι επιθετικοί, έχουν αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο, χαμηλές επιδόσεις, κακή σχέση με τους εκπαιδευτικούς και θεωρούν ότι αδικούνται. Αποκωδικοποιούν πάντα αρνητικά τη συμπεριφορά των άλλων απέναντι τους, ώστε να είναι άμοιροι ευθυνών και να προστατευτούν από ενδεχόμενη αρνητική ανατροφοδότηση, έχουν το ίδιο απορριπτόμενους και επιθετικούς φίλους και συνήθως εγκαταλείπουν το σχολείο διότι έχουν προβλήματα με την τάξη.

Επιπλέον αναφορά στον απομονωμένο μαθητή κάνει ο Τσιπλιτάρης (2004), λέγοντας πως είναι εκείνος ο μαθητής η παρουσία του οποίου μέσα στη σχολική τάξη δε λαμβάνεται υπόψη, αγνοείται ή απωθείται από τους άλλους. Ο περιθωριοποιημένος μαθητής δε γεννιέται τέτοιος, αλλά γίνεται, τον δημιουργούν οι σχολικές καταστάσεις και τα κύρια χαρακτηριστικά του είναι τα εξής: α) θεωρείται ως αδύναμος ή κακός μαθητής, β) δεν έχει καμιά δυνατότητα επικοινωνίας ή αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές του, γ) η απομόνωση τον κάνει είτε παθητικό και ανίκανο, είτε επιθετικό και καταστροφικό.

Οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο περιθωριοποιημένος μαθητής, στην αρχή καταβάλλει κάθε προσπάθεια να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των άλλων, των συμμαθητών του και των εκπαιδευτικών του, αλλά διαπιστώνοντας την αδυναμία του απογοητεύεται και αναπτύσσει διάφορους μηχανισμούς άμυνας. Συνήθως είναι φιλότιμος και βοηθητικός μόνο όταν του ζητηθεί. Γενικά οι απομονωμένοι μαθητές δεν απορρίπτονται, αλλά βιώνουν την αδιαφορία των συμμαθητών, δεν κάνουν αισθητή την παρουσία τους στην τάξη, καθώς επιλέγουν έναν μόνο ή δύο το πολύ συμμαθητές τους (ό.π.).

Οι απομονωμένοι μαθητές έχουν αίσθηση της κοινωνικής τους απομόνωσης, καθώς οι συμμαθητές τους, τους το δείχνουν με διάφορους τρόπους: 1. Αποφεύγουν να καθίσουν σε διπλανές θέσεις. 2. Αποφεύγουν τη συνεργασία μαζί τους ή την ανέχονται.

3.Τους μιλάνε υποτιμητικά. Αυτό έχει αντίκτυπο στην αυτοεικόνα τους, η οποία σχετίζεται κυρίως με τις προσδοκίες που έχουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους, αλλά και με τις προσδοκίες που έχουν οι άλλοι από αυτούς (ό.π.).

Ολοκληρώνοντας την παραπάνω ανάλυση των κοινωνικών προφίλ των μαθητών, στη συνέχεια ακολουθεί μία συνοπτική ανάλυση των κοινωνικών προβλημάτων, των κοινωνικά απομονωμένων παιδιών.

Σύμφωνα με τον Gresham (1998), τα παιδιά με ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες, δε διαθέτουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες, για να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά με τους συνομηλίκους τους ή δε γνωρίζουν κάποιο βήμα στην εφαρμογή μιας δεξιότητας. Ουσιαστικά πρόκειται για ελλείμματα στην απόκτηση ή στην εκμάθηση μιας συμπεριφοράς.

Ορισμένοι άλλοι ερευνητές αναφέρονται στα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες (social deficits) που παίρνουν διάφορες μορφές, ορισμένες από τις οποίες είναι οι εξής:

Οι Michelson και Mannarino (1986), αναφέρονται στην κοινωνική απόσυρση. Χαρακτηρίζουν το παιδί το οποίο αποσύρεται και δε διεκδικεί ως απομονωμένο και παθητικό. Η παθητική του συμπεριφορά οδηγεί στην παραβίαση των δικαιωμάτων του, καθώς δεν εκφράζει τη γνώμη του, τις ανάγκες και τις απόψεις του, με αποτέλεσμα οι άλλοι να μην εστιάζουν την προσοχή τους και να μην ανταποκρίνονται στα συναισθήματα του. Τα παιδιά αυτά αποστρέφονται τις κοινωνικές καταστάσεις, με αποτέλεσμα να επιδεικνύουν συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης.

Σύμφωνα πάλι με τους ίδιους (ό.π.), μία ακόμη μορφή είναι η επιθετική συμπεριφορά. Τα κοινωνικά απομονωμένα παιδιά ενδέχεται να είναι επιθετικά (όχι πάντα). Τα παιδιά αυτά δεν έχουν ή δε μπορούν να εφαρμόσουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες θα οδηγήσουν σε αποτελεσματική συμπεριφορά στον τομέα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Παρουσιάζουν λεκτική και σωματική επιθετικότητα, προκλητική συμπεριφορά, εμπλέκονται σε λογομαχίες και σε καβγάδες, ως μέσο επίλυσης προβλημάτων, παραβιάζουν και αγνοούν τα δικαιώματα των άλλων.

Οι Henderson και Zimbardo (1998), αναφέρονται στην ντροπαλότητα. Την προσδιορίζουν ως δυσφορία και αναστολή στις διαπροσωπικές καταστάσεις, η οποία παρεμποδίζει την εκπλήρωση των διαπροσωπικών στόχων. Διακυμαίνεται από ήπια κοινωνική αδεξιότητα ως κοινωνική φοβία, που εμποδίζει τη λειτουργικότητα του ατόμου. Τα συμπτώματα της στα κοινωνικά απομονωμένα παιδιά είναι:

- Όσον αφορά στη συμπεριφορά, αποφυγή οπτικής επαφής, χαμηλός τόνος φωνής, περιορισμένες κινήσεις.
- Όσον αφορά στα σωματικά συμπτώματα, επιτάχυνση της καρδιακής λειτουργίας, ξηροστομία, ιδρώτας, λιποθυμία, ζαλάδα, ναυτία.
- Όσον αφορά στο γνωστικό επίπεδο, αρνητικές σκέψεις σχετικά με τον εαυτό, φόβος γελοιοποίησης στους άλλους.

Συνήθως αυτά τα άτομα αποδίδουν την αποτυχία στον εαυτό τους και την επιτυχία σε εξωτερικούς παράγοντες ή στην τύχη. Η αναστολή τους εκδηλώνεται επίσης στο παιχνίδι, στις ερωτήσεις μέσα στην τάξη ή σε άλλες δραστηριότητες, που απαιτούν ομαδική εργασία και έκθεση του εαυτού ενώπιον άλλων ατόμων (Γαλανάκη, 2003).

Ενώ, οι Welsh και Bierman (2002) Rychen (2003) Robert (2004) McGrath και Noble (2010) Oliver, Owusu και Ander, (2010) Stella, Valds, Skaalvit και Sebstad, (2011), αναφέρονται στην απόρριψη από τους συνομηλίκους. Τα παιδιά με έλλειμμα στις κοινωνικές δεξιότητες στην πλειοψηφία τους παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες στον τομέα των υγιών σχέσεων με τους συνομηλίκους. Όταν τα παιδιά με φτωχές κοινωνικές δεξιότητες βιώνουν την απόρριψη, αποκλείονται από τις θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, οι οποίες σα φαύλο κύκλο οδηγούν πάλι στην αδυναμία εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων.

Κλείνοντας, το δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, στο προσεχές κεφάλαιο, στο τρίτο κατά σειρά, θα επιχειρήσουμε αρχικά να οριοθετήσουμε τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και στη συνέχεια να παρουσιάσουμε αναλυτικά το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου, το οποίο αποτελεί το ερευνητικό πεδίο της παρούσας μελέτης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: η περίπτωση του νέου Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου

Πριν περάσουμε στην αναλυτική παρουσίαση του νέου Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου, στο πλαίσιο του οποίου μελετάμε την εφαρμογή της μεθόδου project, κρίνεται σκόπιμο, να προηγηθεί μία σύντομη οριοθέτηση και ταξινόμηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.

3.1. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: ορισμός και ταξινόμηση

Με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ορίζεται ο τρόπος με τον οποίο επιλέγεται και οργανώνεται η σχολική γνώση, εκφράζοντας την επίσημη εκπαιδευτική φιλοσοφία της κοινωνίας (Καψάλης, 1995). Ο όρος αναφέρεται στο διάγραμμα όλων των μαθημάτων, το οποίο περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη με τη χρονική διάρκειά της, καθώς και διάφορες άλλες δραστηριότητες για τους μαθητές (Φλουρής, 1983).

Οι Saylor, Alexander και Lewis (1981), χρησιμοποιούν τον όρο Α.Π. με την ευρύτερη έννοια, υποδηλώνοντας το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και των μέσων που χρησιμοποιούνται, για να γίνει η μεταβίβαση του περιεχομένου των μαθημάτων στο μαθητή. Οι Ryan και Cooper (1980), πιστεύουν ότι το Α.Π. είναι όλες οι οργανωμένες εμπειρίες των μαθητών, για τις οποίες το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη μετάδοσής τους. Εδώ γίνεται φανερό ότι σημασία δίνεται και στις μεθόδους μετάδοσης της γνώσης, αλλά και στην αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.

Σε μια προσπάθεια ανάλυσης η Κουλουμπαρίτση (2003), "υιοθετεί" το γενικό ορισμό ότι το Α.Π. αποτελεί ένα σύνολο από οδηγίες και εμπειρίες, οι οποίες επηρεάζουν και συνθέτουν την καθημερινή σχολική ζωή. Διακρίνει τους ορισμούς σε δύο κατηγορίες, σε αυτούς που δίνουν έμφαση στο Α.Π. ως καθοδηγητικό πλαίσιο και σε εκείνους που τονίζουν το σύνολο των εμπειριών που αποκτούν οι μαθητές, τόσο μέσα από το σκόπιμο και επίσημο Α.Π., όσο και από το λανθάνον, που προκύπτει από τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων.

Ο Stenhouse (1975), που είναι από τους πρωτοπόρους στο σχεδιασμό Α.Π. στην Αγγλία, αναφέρει ότι το Α.Π. μπορεί κάποιος να το δει σαν έναν οδηγό, ο οποίος αναφέρει τι πρέπει να συμβεί στο σχολείο, αλλά επίσης και σαν αυτό που πραγματικά συμβαίνει στο σχολείο, σαν αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα μέσα σ' αυτό. Αν το δει κανείς σαν οδηγό, απλά το διαβάζει και ακολουθεί τις οδηγίες. Αν το δει, όμως, σαν αυτό που συμβαίνει μέσα στο σχολείο, τότε το Α.Π. γίνεται πεδίο μελέτης.

Συνήθως, σύμφωνα με τους Βρεττό και Καψάλη (1999), γίνεται λόγος για τρεις τύπους προγραμμάτων τους εξής: 1) Αναλυτικά Προγράμματα, 2) Curricula, 3) Αναλυτικά Προγράμματα με τη μορφή Curriculum.

Ο πρώτος τύπος τα Αναλυτικά Προγράμματα, χωρίζονται:

α) Σε παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα και πρόκειται για ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκεια της, καθώς και διάφορες άλλες δραστηριότητες για τους μαθητές. Σε αυτά τα παραδοσιακά Προγράμματα είναι εμφανής ο εξειδικευμένος λόγος, προτιμάται η ταξινομική λειτουργία της γλώσσας και είναι ορατά τα διακριτά διδακτικά αντικείμενα και η αυτοτελής διδασκαλία τους.

β) Σε σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα, που λαμβάνουν υπόψη τις εμπειρίες των παιδιών και επιλέγουν την ερμηνευτική λειτουργία της γλώσσας.

Ο δεύτερος τύπος, το Curriculum είναι παράγωγο του λατινικού ρήματος currere και έχει την έννοια του περιοδικά επανεμφανιζόμενου στη διαδικασία της μάθησης και πιο συγκεκριμένα στη διδασκαλία. Πρόκειται για ένα σύνολο προγραμματισμένων δραστηριοτήτων ή εμπειριών μάθησης για την επίτευξη καθορισμένων αλλαγών στη συμπεριφορά του μαθητή. Χωρίζονται σε ανοιχτά και κλειστά Curricula.

Ο τρίτος τύπος το Αναλυτικό Πρόγραμμα με τη μορφή Curriculum αποτελεί μια ενδιάμεση λύση με επιλεγμένα τα πλεονεκτήματα του Αναλυτικού Προγράμματος και του Curriculum. Πρόκειται για ολοκληρωμένα πλάνα σοβαρής επιστημονικής εργασίας, συντάσσονται συνήθως από επώνυμη ομάδα εργασίας, λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματα όλων των επιστημών, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, και άλλων. Εμπεριέχουν την σκοποθεσία, τα περιεχόμενα μάθησης και διδασκαλίας, την εφαρμογή συγκεκριμένης μεθοδολογίας, την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση.

Η Χειμαριού (1987), αναφέρεται σε μία συγκεκριμένη διάκριση των μοντέλων Α.Π. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι ως προς τη φιλοσοφία τα μοντέλα Α.Π.Σ., διακρίνονται σε:

1) Θεματοκεντρικά Α.Π.Σ. (Subject-centered Curriculum). Πρόκειται για τα παλαιότερα και ίσως τα πλέον διαδεδομένα Α.Π.Σ.. Σχεδιάζονται με τη λογική των ταξινομημένων γνωστικών περιοχών και ενθαρρύνουν την απομνημόνευση πληροφοριών.

2) Μαθητοκεντρικά Α.Π.Σ. (learner-centered curriculum). Αυτά σχεδιάζονται με έμφαση στον εσωτερικό - ψυχικό κόσμο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η προσφερόμενη γνώση λειτουργεί ως μέσο για την απόκτηση εμπειριών για την επίλυση προβλημάτων.

3) Α.Π.Σ. που έχουν στο κέντρο τους προβληματισμούς (problem-centered and inquiry centered Curriculum). Λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αλλά δομούνται με βάση τις απορίες, τα ερωτήματα και τους γενικότερους προβληματισμούς των μαθητών, με σκοπό την απόκτηση δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής ζωής.

Υπάρχουν ακόμη, ανοιχτά και κλειστά Curricula. Στα ανοιχτά Curricula, το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι προσαρμοσμένο στα ενδιαφέροντα των μαθητών, προσφέρονται επιλεγόμενα μαθήματα, η δυνατότητα της διαθεματικής προσέγγισης των περιεχομένων, καθώς και η δυνατότητα χρήσης υλικών και μέσων διδασκαλίας, που καλλιεργούν την αυτενέργεια και προωθούν τη συνεργατική διδασκαλία και μάθηση (Χατζηγεωργίου, 2001).

Μέσα από τις εναλλακτικές επιλογές, επιδιώκεται να εξασφαλιστεί η αυτονομία εκπαιδευτικού και μαθητών. Αποφεύγεται ο καθορισμός συγκεκριμένων στόχων, περιεχομένων, μεθόδων και δραστηριοτήτων διδασκαλίας. Μ' αυτό τον τρόπο τα ανοιχτά Αναλυτικά Προγράμματα (offene Curricula), δίνουν πολλές δυνατότητες στο διδάσκοντα και στους μαθητές, ώστε να αναπτύξουν τη διερευνητική, μαθητοκεντρική και συνεργατική διδασκαλία και μάθηση (ό.π.).

Επιπλέον, τα ανοιχτά Curricula είναι αποκεντρωμένα, οι προθέσεις τους δεν είναι καταγεγραμμένες σε λεπτομερειακή μορφή, αλλά δίνουν έμφαση στον τρόπο που προσεγγίζεται η γνώση, δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια ικανοτήτων για την πρόσκτηση της γνώσης, αφήνουν περιθώρια βιωματικών καταστάσεων, είναι

μαθητοκεντρικά και ευέλικτα. Από την άλλη, τα κλειστά Curricula είναι κατά κύριο λόγο συγκεντρωτικά. Τα περιθώρια απόκλισης του εκπαιδευτικού είναι ελάχιστα, δίνουν έμφαση στη μάθηση και λιγότερο στη διαδικασία, βασική τους επιδίωξη είναι η επίτευξη των διδακτικών στόχων και δεν είναι διαθεματικά, αλλά δασκαλοκεντρικά (ό.π.).

Παράλληλα με το επίσημο, υπάρχει πάντα και ένα κρυφό Α.Π.Σ.. Το πρώτο, το επίσημο, έχει να κάνει με τα ορατά αποτελέσματα της μάθησης στο σχολείο (επιδόσεις, ποσοστό απόρριψης, πρόσβασης), ενώ το δεύτερο, δηλαδή το κρυφό, αναφέρεται σε όλες τις ανεπίσημες επιδράσεις, διδακτικές και μη, που συντελούνται στο χώρο της σχολικής τάξης και του σχολείου γενικότερα (Πασούλα, 2011).

Ο όρος καθιερώθηκε από τον Jackson (1968), ο οποίος μελέτησε αυτές τις επιδράσεις. Το κρυφό πρόγραμμα είναι τελικά, όλες οι άτυπες μορφές διδασκαλίας, παράλληλα με το επίσημο πρόγραμμα (για παράδειγμα να μάθουν τα παιδιά να περιμένουν στη γραμμή, να σηκώνουν το χέρι τους για να πάρουν άδεια να μιλήσουν, να μάθουν να ζουν μέσα στο πλήθος). Κατά τους θεωρητικούς της κριτικής παιδαγωγικής (τους Mc Laren και Apple), το κρυφό πρόγραμμα συνίσταται στη σιωπηλή διδασκαλία αντιλήψεων, ιδεών, συμπεριφορών και αξιών (ό.π.).

Τέλος, οι Glatthorn, Boschee, Whitehead και Boschee (2015), κάνουν μια διάκριση σε πέντε διαφορετικά είδη Α.Π. ως εξής: α) το ιδανικό, αυτό που προτείνεται από την πολιτική ηγεσία και τους διάφορους φορείς, β) το επίσημο, αυτό που έχει εγκριθεί για να χρησιμοποιηθεί στα σχολεία, γ) το αντιληπτό, αυτό που ερμηνεύεται από τους διδάσκοντες, δ) το λειτουργικό, αυτό που πραγματικά συμβαίνει στα σχολεία, όπως το παρατηρούν και το ερμηνεύουν οι ερευνητές, ε) το βιωματικό Α.Π., αυτό που βιώνει κάθε μαθητής και μπορεί να διαπιστωθεί από ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις με τους μαθητές και την παρατήρηση αυτών.

Στη συνέχεια ακολουθεί μία περιγραφή των κυριότερων χαρακτηριστικών των σύγχρονων Προγραμμάτων Σπουδών.

3.2. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά των σύγχρονων Προγραμμάτων Σπουδών

Σύμφωνα με τις Βαλιαντή και Κουτσελίνη (2006), η καλλιέργεια των δεξιοτήτων, η δυνατότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει διάφορες καταστάσεις και να παίρνει ορθές

αποφάσεις, να εργάζεται αρμονικά σε ομάδες και να δρα μέσα στα πλαίσια διαφόρων κοινωνικών καταστάσεων και συνθηκών εργασίας είναι από τα βασικά ζητούμενα της εκπαίδευσης.

Ζητούμενο είναι επίσης και η κατανόηση του εαυτού και των άλλων ανθρώπων, η ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη, ο σεβασμός της ιδιαιτερότητας, η προαγωγή της συνύπαρξης, της επικοινωνίας και η προαγωγή της ειρήνης. Όλα τα πιο πάνω συνηγορούν στη σημερινή εποχή στην ανάγκη "υιοθέτησης" ενός Α.Π., βασισμένου ταυτόχρονα στο ουμανιστικό ιδεώδες και σε μια ανθρωποκεντρική παιδεία (ό.π.).

Στο ανθρωπιστικό αυτό Α.Π., που θεωρείται το φυσικό περιβάλλον της διδακτικής μεθόδου project, επιδιώκεται ταυτόχρονη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη και το περιεχόμενό του έχει προσωπικό νόημα για τον κάθε μαθητή. Χαρακτηρίζεται από τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη διδακτική διαδικασία, σε ένα δημοκρατικό σχολείο χωρίς αποκλεισμούς, το οποίο προσφέρει παιδεία ισότιμα σε όλους και διαμορφώνει πολίτες με δημοκρατικό πνεύμα (ό.π.).

Συγκεκριμένα όπως αναφέρει ο Τσάφος (2004), το μοντέλο του ανθρωπιστικού Α.Π. ανήκει στο μοντέλο αναμόρφωσης των Α.Π., μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που εισηγήθηκε ο Stenhouse και δοκιμάστηκε στην πράξη με το Humanities Curriculum Project (Πρόγραμμα Σπουδών για τα Ανθρωπιστικά Μαθήματα).

Ο Stenhouse ασκώντας έντονη κριτική στο μοντέλο των στόχων, το οποίο κατά τη γνώμη του μετατρέπει το διδάσκοντα σε κυρίαρχο της σχολικής πραγματικότητας, εισηγείται μια στρατηγική σχεδιασμού Α.Π., χωρίς τον προκαθορισμό των αναμενόμενων αποτελεσμάτων. Σημαντικό δεν είναι τόσο το αποτέλεσμα όσο η ίδια η δράση (ό.π.).

Συνοπτικά σύμφωνα με το ανθρωποκεντρικό αυτό μοντέλο ανάπτυξης του Α.Π., το οποίο εναρμονίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές της διδακτικής μεθόδου project, η πορεία ανάπτυξης του Α.Π. είναι η ακόλουθη (ό.π.):

1. Ορίζουμε αρχικά γενικούς σκοπούς.
2. Για την οργάνωση και τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ορίζουμε στη συνέχεια τις αρχές διαδικασίας.
3. Δεν καθορίζουμε συγκεκριμένο διδακτικό υλικό, αλλά παρέχεται η δυνατότητα επιλογής του και από τους μαθητές.

Το πλαίσιο αυτό επιτρέπει τόσο στους διδάσκοντες όσο και στους μαθητές, να αντιμετωπίσουν το διδακτικό υλικό, ως έναυσμα προβληματισμού και όχι ως γνωστικό αντικείμενο, που πρέπει οι μαθητές να το αναπαράγουν. Γι' αυτό άλλωστε και οι διδάσκοντες είναι ελεύθεροι να αναζητήσουν τις μεθόδους, που θεωρούν κατάλληλες για τις συγκεκριμένες συνθήκες (ό.π.).

Γενικά τα σύγχρονα Α.Π. αναλαμβάνουν σήμερα το ρόλο συμβολής στη διαμόρφωση μιας νέας κοινωνίας. Το σύγχρονο Α.Π. πρέπει πάντοτε να βρίσκεται σε άμεση σχέση με τις ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, να θέτει στο επίκεντρο τον/την μαθητή/τρια και να δίνει ενεργό ρόλο στους συμμετέχοντες και όχι στην ύλη ή στα βιβλία (Μπούντα, 2013).

Ακόμη, η Weinberger (1977), θεωρεί ότι κατά τον σχεδιασμό ενός σύγχρονου Α.Π. πρέπει να εστιάζουμε στο βασικό ερώτημα: «τι αξίες, δεξιότητες και γνώσεις θα χρειαστούν τα παιδιά ως ενήλικες;». Υποστηρίζει ότι ο πολίτης του μέλλοντος θα χρειαστεί να συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό περιβάλλον, να μάθει να αντιμετωπίζει τις διάφορες προβληματικές καταστάσεις και να επιδιώκει την αυτόνομη και συνεχή μάθηση.

Για αυτήν, οι αποφάσεις για τη φύση του Α.Π. του μέλλοντος θα πρέπει να βασιστούν (ό.π.):

1. Στην προτεραιότητα για απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων (ανάγνωση, γραφή, αριθμηση). Να είναι σε θέση οι μαθητές να εφαρμόζουν σε αυθεντικές καταστάσεις, τις γλωσσικο-μαθηματικές δεξιότητες που αποκτούν.
2. Στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της συμμετοχής, σε συλλογικές διαδικασίες.
3. Στην ανάπτυξη ατομικών και προσωπικών δεξιοτήτων, οι οποίες οδηγούν σ' ένα θετικό αυτοσυναίσθημα.
4. Στην ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων τους, για να κατανοούν πολύπλοκες καταστάσεις και να επιλύουν προβλήματα του κοινωνικού, προσωπικού τομέα.

Συνοπτικά, θα λέγαμε πως το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, υιοθετεί νέες αρχές οργάνωσης και εφαρμογής και είναι ένα Πρόγραμμα Σπουδών (Μπούντα, 2013):

- Ανοικτό και ευέλικτο ως προς τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει τη δυνατότητα παρέμβασης και αυτενέργειας στο περιεχόμενο και τη μέθοδο της διδασκαλίας.

- Συνοπτικό, ώστε να αποτελεί εργαλείο καθοδήγησης της εκπαιδευτικής πράξης, που να είναι προσιτό στους εκπαιδευτικούς και κατανοητό από τους γονείς. Αυτό σημαίνει ότι η ύλη είναι περιορισμένη και εξασφαλίζεται η ισορροπία ανάμεσα στα είδη μάθησης.

- Διαθεματικό, με την έννοια ότι προωθούνται και καλλιεργούνται, οι βασικές δεξιότητες - ικανότητες, καθώς και η ανάπτυξη αξιών.

- Παιδαγωγικά διαφοροποιούμενο, για να λαμβάνει υπόψη τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης των μαθητών, τις ιδιαιτερότητες στην τάξη και όλα τα άλλα στοιχεία που καθιστούν τη διδασκαλία μια μοναδική διαδικασία.

- Ενσωματώνει στοιχεία της σύγχρονης ζωής, ώστε να καλλιεργεί την αποδοχή, μέσα από τη συλλογικότητα. Προωθεί νέες μεθοδολογίες που καλλιεργούν το βιωματικό και συνεργατικό τρόπο μάθησης.

- Χειραφετεί, αναπτύσσοντας την ικανότητα των μαθητών να παίρνουν τον έλεγχο της ζωής τους, με τρόπο αυτόνομο και υπεύθυνο.

Εν συνεχεία, θα επιχειρηθεί μία εκτενής παρουσίαση, περιγραφή και ανάλυση του νέου Π.Σ. της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου, το οποίο, όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή της παρούσας μελέτης, εφαρμόστηκε για πρώτη φορά επίσημα, τη σχολική χρονιά 2011-2012 (ΦΕΚ 1562/27-6-2011).

3.3. Περιγραφή και ανάλυση του νέου Π.Σ. της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου

Πριν περάσουμε στην παρουσίαση του νέου Π.Σ., στο πλαίσιο αυτής της "γνωριμίας" θα προηγηθεί μια σύντομη αναφορά σε ορισμένες θεωρίες της λογοτεχνίας, ώστε να εντοπίσουμε ανάμεσα σε αυτές, σε ποιες βασίζεται το νέο Π.Σ. και να διακρίνουμε τις διαφορές τους από το σύνολο των αναφερόμενων θεωριών.

3.3.1. Το θεωρητικό πλαίσιο του νέου Π.Σ. της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου

A) Θεωρίες της λογοτεχνίας

Σύμφωνα με τον Ήγκλετον (1996), θα μπορούσε να χωρίσει κανείς την ιστορία της σύγχρονης θεωρίας της λογοτεχνίας σε τρία στάδια: «1.σε μια αποκλειστική ενασχόληση με το συγγραφέα (Ρομαντισμός και 19ος αιώνας), 2. σε ένα αποκλειστικό ενδιαφέρον για το κείμενο (Φορμαλισμός, Νέα Κριτική, Δομισμός) και 3. σε μια καταφανή μετατόπιση της προσοχής στον αναγνώστη κατά τα τελευταία χρόνια (όλες οι υπόλοιπες θεωρίες)» (σ.121).

Το 1970, έπαψε να ενδιαφέρει τι σημαίνουν τα κείμενα καθαυτά και άρχισε να ενδιαφέρει ο τρόπος αλληλενέργειας των κειμένων με τους αποδέκτες τους, δηλαδή πως ανταποκρίνονται σε αυτά οι αναγνώστες τους. Απέκτησαν βαρύτητα η επικοινωνιακή δομή της λογοτεχνίας και η επεξεργασία της από τον κάθε αποδέκτη (Καψωμένος, 2003).

Συγκεκριμένα, στον 20^ο αιώνα αναπτύχθηκαν ποικίλες θεωρίες ορισμένες από τις οποίες είναι οι εξής: 1.Η ερμηνευτική θεωρία (1900). 2.Η Νέα Κριτική θεωρία (1930-1950). 3.Ο Ρωσικός Φορμαλισμός (1914-1930). 4.Ο Δομισμός ή Σημειωτική (1926-1948). 5.Ο Μεταδομισμός (Αποδομισμός) (1960). 6.Η Θεωρία πρόσληψης (Jauss-Reception Theory) (1970). 7. Η Συναλλάκτική θεωρία της Rosenblatt (Φρυδάκη, 2003; Newton, 2014).

Στη συνέχεια, ακολουθεί μία σύντομη αναφορά των προαναφερθέντων θεωριών, προκειμένου να εστιάσουμε συγκεκριμένα σε ποια ή ποιες από αυτές τις θεωρίες, βασίζεται το νέο Π.Σ. και σύμφωνα με ποιες διδακτικές αρχές των θεωριών αυτών, διαμορφώθηκε η συνολική φιλοσοφία του νέου Π.Σ.:

1.Η ερμηνευτική θεωρία (1900)

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της ερμηνευτικής θεωρίας, το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να θεωρηθεί παράγωγο μιας προϋπάρχουσας πραγματικότητας, σε επίπεδο κοινωνικό, ιστορικό ή ψυχολογικό. Ο αναγνώστης για να το κατανοήσει θα πρέπει να γίνει κοινωνός αυτής της πραγματικότητας. Τα υποκείμενα έχουν διαμορφωμένους δικούς τους, προσωπικούς "κύκλους εννοιών", μέσα από τους οποίους κατανοούν τον κόσμο. Ο Dilthey (1833-1911) όπως αναφέρεται στον Υφαντή (2010) θεωρεί ότι μέσα από τη διαδικασία της ενσυναίσθησης, της μεταφοράς του αναγνώστη στην ψυχική κατάσταση και τις κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες της ζωής του συγγραφέα, που

συνέβαλαν στη δημιουργία του έργου, μπορεί να έχει μια αξιόπιστη ερμηνεία του. Με άλλα λόγια θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση κατανόησης του κειμένου, η γνώση της εποχής, της βιογραφίας και της εργογραφίας του κάθε συγγραφέα.

Η φιλολογική ερμηνευτική θεωρία λοιπόν, θεωρεί ότι πριν από τη διδασκαλία ενός κειμένου θα πρέπει να αναφέρεται η εποχή, η βιογραφία, το έργο του δημιουργού και οι ιδιαίτερες συνθήκες και συγκυρίες μέσα στις οποίες έγραψε το έργο. Οι απόψεις που προαναφέρθηκαν υπαγόρευσαν και τη διαμόρφωση διδακτικών πρακτικών, οι οποίες αφορούσαν την ερμηνευτική ανάλυση των φιλολογικών και λογοτεχνικών κειμένων (Ματσαγούρας, 2001).

Η ερμηνευτική θεωρία προτείνει σταθερά διδακτικά βήματα - στάδια: α.ένταξη του κειμένου σε λογοτεχνική σχολή, β.αναζήτηση προθέσεων του συγγραφέα, γ.ανάδειξη και σχολιασμός των λογοτεχνικών επιλογών, των καλλιολογικών στοιχείων και συμβόλων, δ.μελέτη των χαρακτήρων, ε.σχολιασμός της πλοκής του έργου, στ.αισθητικές αναζητήσεις του συγγραφέα, ζ.εντοπισμός κεντρικής ιδέας του κειμένου και η απόδοση του νοήματος (ό.π.).

2.Η Νέα Κριτική θεωρία (1930-1950)

Σύμφωνα με τους νεοκριτικούς, το κείμενο αποτελεί μια αυτοτελή δημιουργία η οποία χαρακτηρίζεται από οργανική ενότητα. Η αυτονομία αυτή σημαίνει ότι το λογοτεχνικό κείμενο είναι ένα κλειστό σύστημα που επιδέχεται μόνο εσωτερικές αναλύσεις, χωρίς εξωτερικές συσχετίσεις, που αναφέρονται στις προθέσεις του συγγραφέα ή του αναγνώστη. Υποστηρίζουν ότι όσοι προσπαθούν να ανακαλύψουν την προθετικότητα του συγγραφέα, διαπράττουν τη λεγόμενη "πλάνη των προθέσεων", και όσοι βασίζονται στις υποκειμενικές εννοιοδοτήσεις και τις συναισθηματικές αντιδράσεις του αναγνώστη, περιπίπτουν στη "θυμική πλάνη". Επιμένουν σε μια επίπονη και ενδελεχή μελέτη του κειμένου, γιατί θεωρούν ότι οι λέξεις είναι σημασιολογικοί κόμβοι, οι οποίοι μέσα από τις συναρτήσεις τους συγκροτούν το λογοτεχνικό κείμενο. Ο εισηγητής της θεωρίας ο Richards (1926), ο οποίος ασχολήθηκε με την προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου, όχι μόνο ως θεωρητικός, αλλά και ως εκπαιδευτικός, προτείνει την τετραπλή ανάγνωση του κειμένου για να αναδειχθούν η

σημασία, τα συναισθήματα, ο τόνος και οι προθέσεις του λογοτεχνικού κειμένου (Τζούμα, 1997 Μαροπούλου, 2015).

3.Ο Ρωσικός Φορμαλισμός (1914-1930)

Ο φορμαλισμός οφείλει το όνομά του στην προτεραιότητα που αναγνωρίζει στη γλωσσική μορφή του λόγου, έναντι του περιεχομένου, που την αναδεικνύει σε μήνυμα του κειμένου. Ο Jakobson (1998), την ειδική αυτή λειτουργία της γλώσσας, την προσδιορίζει ως "ποιητική λειτουργία" και τη θεωρεί ως το κυριότερο χαρακτηριστικό του λογοτεχνικού λόγου. Οι θεμελιακές αρχές των Ρώσων φορμαλιστών μπορούν να συνοψιστούν στα εξής (Τζιόβας, 1987 Fokkema & Ibsch, 1997):

1. Η λογοτεχνική γλώσσα διαφοροποιείται από την κοινή, την πρακτική γλώσσα, ως προς την πρόθεση. Η κοινή γλώσσα έχει ως πρακτική σκοπιμότητά της την επικοινωνία. Οι ήχοι, τα μορφολογικά της στοιχεία και άλλα., είναι τα μέσα με τα οποία πραγματοποιείται αυτή η σκοπιμότητα. Στη λογοτεχνική γλώσσα αυτά τα στοιχεία έχουν αυτόνομη αξία, είναι δυναμικές μορφές που διευρύνουν την αντίληψη πέρα από την απλή αναγνώριση.

2. Η μελέτη της λογοτεχνικότητας συνίσταται στη μελέτη της τεχνικής και όχι απλά της μορφής. Το ενδιαφέρον, όχι μόνο για τη μορφή αλλά και για τις τεχνικές οργάνωσης του περιεχομένου, οδήγησε τους φορμαλιστές να διατυπώσουν μια σειρά από θεωρητικές αρχές, που αποδείχθηκαν πολύ γόνιμες, όπως η διάκριση του μύθου (ιστορίας, υπόθεσης) από την πλοκή (αφηγηματική δομή).

3. Η λογοτεχνία δεν είναι ούτε μίμηση ούτε αντανάκλαση της πραγματικότητας, αλλά η πραγματικότητα τη σημασιοδοτεί. Το σημασιοδοτικό χαρακτήρα της λογοτεχνίας, ο Shklovsky (1965) τον κωδικοποιεί στον όρο "ανοικείωση" της πραγματικότητας. Η "ανοικείωση", δηλαδή η ανατροπή της καθημερινής οικείας αίσθησης της πραγματικότητας, πετυχαίνεται με τη μορφική (ηχητική, αρθρωτική, υφολογική) απομάκρυνση από τις κοινές χρήσεις της γλώσσας. Έτσι, η παρομοίωση, η μεταφορά, η νέα λέξη, η πλοκή, όλα τα μορφικά στοιχεία χρησιμοποιούνται για να "ανοικείωσουν", να "παραδοξοποιήσουν", όπως λένε οι φορμαλιστές, το οικείο, να μας κάνουν να δούμε πράγματα γνωστά με άλλο τρόπο, να μας αποκαλύψουν τις νέες όψεις της πραγματικότητας, διευρύνοντας την αντίληψη.

4.Ο Δομισμός ή Σημειωτική (1926-1948)

Ο δομισμός ή στρουκτουραλισμός διαμορφώθηκε από τον Γάλλο εθνολόγο C. LeviStrauss ως μια γενικότερη αντίληψη για τον κόσμο, σύμφωνα με την οποία ο κόσμος είναι οργανωμένος σε συστήματα, τα οποία συνδέονται με εσωτερικές σχέσεις. Βασική έννοια του δομισμού είναι η δομή, η οποία ορίζεται ως ένα δίκτυο εσωτερικών σχέσεων που ενώνει και συγκροτεί σε σύστημα ένα σύνολο στοιχείων, που ανήκουν σε αυτό και αλληλοεπηρεάζονται, παράγοντας το όλο. Η μελέτη του όλου προϋποθέτει τον εντοπισμό των επιμέρους στοιχείων του, καθώς επίσης και των σχέσεων που τα συγκροτούν σε σύνολο (Τζούμα, 1997 Selden, 2005). Στα πλαίσια του γλωσσολογικού δομισμού, ο Saussure θεωρεί τη γλώσσα ως ένα σύστημα νοηματοδότησης, μέσα από το οποίο γίνεται αντιληπτός και κατανοείται ο κόσμος (Χαραλαμπίκης 1999^α).

Οι στρουκτουραλιστές, δέχονται το λογοτεχνικό κείμενο ως ένα αυτοδύναμο και αυτοτελές σύστημα, το οποίο μπορεί κανείς να προσεγγίσει στην αρχή γλωσσολογικά και στη συνέχεια να επιχειρήσει να βρει και να αποτιμήσει τα συστήματα που το διέπουν. Υποστηρίζουν ότι αναζητούν κι αυτοί τη λογοτεχνικότητα του κειμένου, την οποία συσχετίζουν με τη γλώσσα και τις δομές της, από τις οποίες πηγάζει το νόημα του κειμένου. Επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους, όχι στην ερμηνεία του κειμένου, αλλά στην ανάδειξη των κειμενικών δομών και των συμβάσεων μέσα από τις οποίες ο γραπτός λόγος αποκτά κειμενικότητα και γίνεται κατανοητός (Τζιόβας, 1987 Παπαντωνάκης, 2011).

Οι δομιστές, όπως και οι φορμαλιστές, ασχολούνται με το περιεχόμενο και τη μορφή, αλλά θεωρούν ότι τα δύο αυτά στοιχεία δεν είναι ανεξάρτητα, αλλά εμπεριέχονται στην έννοια της δομής. Εναντιώνονται στη μιμητική κριτική (στην άποψη ότι η λογοτεχνία συνιστά κατά κύριο λόγο μίμηση της πραγματικότητας), στην εκφραστική κριτική (στην άποψη ότι η λογοτεχνία εκφράζει τα συναισθήματα ή την ιδιοσυγκρασία ή τη δημιουργική φαντασία του συγγραφέα) και σε κάθε άποψη ότι η λογοτεχνία αποτελεί έναν τρόπο επικοινωνίας μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη. Για αυτούς, το λογοτεχνικό έργο γίνεται κείμενο, τονίζεται η απρόσωπη διαδικασία της ανάγνωσης όπου με την ενεργοποίηση των γλωσσικών σημείων, συμβάσεων και κωδίκων, αποδίδεται λογοτεχνικό νόημα σε μία ακολουθία λέξεων που συνιστούν ένα κείμενο (Παρίσης & Παρίσης, 2003 Βελουδής, 2011).

5. Μεταδομισμός (Αποδομισμός) (1960)

Η Σηφάκη (2015) αναφέρει πως «ο μεταδομισμός εξετάζει τις σύνθετες πρακτικές μέσω των οποίων υποκειμενοποιούμαστε ή μπαίνουμε σε μια ‘θέση υποκειμένου’ (π.χ. γυναίκα, ετεροφυλόφιλη, Ελληνίδα, χριστιανή, συγγραφέας, ποιήτρια κ.λπ.), κι έτσι εξηγεί και καταγγέλλει τη φυσικοποίηση. Πολύ σχηματικά και απλουστευτικά, ο μεταδομισμός πήρε τουλάχιστον τρεις κατευθύνσεις: την απο-δόμηση του Jacques Derrida (Ζακ Ντεριντά), την ψυχαναλυτική προσέγγιση του Jacques Lacan (Ζακ Λακάν) και τη θεωρία του ‘λόγου’ του Michel Foucault (Μισέλ Φουκώ)» (σ. 101). Ακολούθως, θα αναφερθούμε μόνο στην πρώτη κατεύθυνση του Jacques Derrida.

Συγκεκριμένα, η αποδόμηση αποτελεί όρο που αναπτύχθηκε από τον Derrida. Η θεωρία της αποδόμησης είναι μια κριτική της λογοτεχνίας, που απορρίπτει τις προηγούμενες θέσεις των στρουκτουραλιστών, οι οποίοι υποστήριζαν την ύπαρξη σχέσης μεταξύ γλώσσας και νοήματος και μεταξύ κειμένου και αντικειμενικής πραγματικότητας. Αποτελεί την λεπτομερή ανάγνωση κειμένων, με στόχο την υπόδειξη ότι κάθε δεδομένο κείμενο, αντί να είναι ένα ενωμένο όλον, έχει αδιάλλακτα αντιφατικά νοήματα. Παράλληλα επικεντρώνεται στην ασάφεια και στην αντίφαση στο νόημα και φιλοδοξεί να αποκαλύψει τα πολλαπλά επίπεδα αυτού, στη γλώσσα. «Εν τέλει, αποδομώ μια αντίθεση, όπως παρουσία - απουσία, κυριολεξία - μεταφορά, και άλλα, δε σημαίνει ότι την καταστρέφω. Αποδομώ σημαίνει αποσυ-ναρμολογώ μια αντίθεση, την τοποθετώ διαφορετικά» (Καρπούζος, 2010, σ. 20).

Ο ίδιος ο Derrida (1980) όπως αναφέρεται στον Barry (2013), στο έργο του «the critical difference», δηλώνει ότι η αποδόμηση δεν είναι συνώνυμη της διάλυσης. Η αποδόμηση ενός κειμένου δεν είναι αποτέλεσμα τυχαίας αμφιβολίας, αλλά προκύπτει από την προσεχτική εκμείευση των αντιμαχόμενων σημασιοδοτικών δυνάμεων στο εσωτερικό του ίδιου του κειμένου, αν κάτι διαλύεται σε μία αποδομηστική ανάγνωση δεν είναι το ίδιο το κείμενο, αλλά η αδιαμφισβήτητη κυριαρχία του τρόπου σημασιοδότησης έναντι ενός άλλου.

6. Η Θεωρία πρόσληψης (Reception Theory) (1970)

Η μετατόπιση της λογοτεχνικής κριτικής από το κείμενο στον αναγνώστη και στον τρόπο με τον οποίο αυτός προσλαμβάνει το νόημα του κειμένου αποτέλεσε αντικείμενο προβληματισμού και επιστημονικής διερεύνησης, από την αναφερόμενη στη διεθνή βιβλιογραφία ως «Σχολή της Κωνσταντίας», με εκπροσώπους τον H. R. Jauss και τον W. Iser. Αντικείμενο μελέτης του Jauss, δημιουργού της θεωρίας της πρόσληψης, είναι το πώς η κατανόηση ενός λογοτεχνικού έργου από τον πρώτο του αναγνώστη διατηρείται, εμπλουτίζεται ή μεταβάλλεται από μια αλυσίδα αντιλήψεων από γενιά σε γενιά (Φρυδάκη, 2003).

Αυτός ο εμπλουτισμός ή η τροποποίηση της αρχικής κατανόησης, συνιστούν και τις διαφορές στην πρόσληψη του έργου, η οποία πρόσληψη σύμφωνα με τον Jauss (1995), ορίζεται ως: «εκείνη η δυσυπόστατη πράξη που περικλείει τόσο την επίδραση που καθορίζεται από το έργο όσο και τον τρόπο με τον οποίο ο παραλήπτης το δεξιώνεται, ανάλογα με τις ιστορικές, πολιτισμικές και κοινωνικές καταβολές του» (σ. 93).

Σύμφωνα με τον Ήγκλετον (1996) «για τη θεωρία της πρόσληψης, η διαδικασία της ανάγνωσης είναι πάντα μια δυναμική διαδικασία, μία σύνθετη κίνηση και ένα ξεδίπλωμα μέσα στο χρόνο. Το λογοτεχνικό έργο υφίσταται απλώς, ως μια σειρά σχημάτων που πρέπει ο αναγνώστης να υλοποιήσει. Αυτό γίνεται μεταφέροντας ο αναγνώστης στο έργο ορισμένες προ-αντιλήψεις, ένα ασαφές πλαίσιο πεποιθήσεων και προσδοκιών, σύμφωνα με τις οποίες θα αποτιμήσει τα διάφορα χαρακτηριστικά του έργου» (σ. 125).

Καθώς, όμως, η διαδικασία της ανάγνωσης προχωρά, αυτές οι προσδοκίες θα τροποποιηθούν από ό,τι νεότερο μαθαίνει ο αναγνώστης και ο ερμηνευτικός κύκλος του (η κίνηση από το μέρος στο όλο και αντίστροφα) θα αρχίσει να περιστρέφεται. Προσπαθώντας να συνθέσει ένα συνεκτικό νόημα από το κείμενο, θα επιλέξει και θα οργανώσει τα στοιχεία του σε σύνολα με λογική συνέχεια, αποκλείοντας μερικά και προβάλλοντας άλλα. Η ανάγνωση εδώ, δεν είναι μια ευθύγραμμη κίνηση, μια συσσωρευτική διαδικασία, οι αρχικές εικασίες δημιουργούν ένα πλαίσιο αναφοράς, εντός του οποίου θα ερμηνεύσει ο αναγνώστης όσα ακολουθούν, τα οποία θα μετασχηματίσουν τις αρχικές του αντιλήψεις, τονίζοντας μερικά τους σημεία και υποβαθμίζοντας άλλα (ό.π.).

7.Συναλλάκτική θεωρία της Rosenblatt (transactional theory),

Η L.M Rosenblatt (1995), όπως αναφέρεται στον Πολίτη (1996), διατύπωσε τη συναλλακτική θεωρία, σύμφωνα με την οποία, ο αναγνώστης συμμετέχει στη δόμηση του νοήματος του λογοτεχνικού έργου. Η Rosenblatt επικεντρώνεται στην αναγνωστική διαδικασία, κατά την οποία ο αναγνώστης ερμηνεύει συναισθηματικά και πνευματικά το κείμενο. Για αυτήν, το κείμενο με τις πολλαπλές πιθανότητες που προσφέρει, δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να προσδώσει και άλλες προοπτικές στην κειμενική ακολουθία, και να υιοθετήσει ένα συγκεκριμένο τρόπο ανάγνωσης.

Γενικότερα, οι θεωρίες που εστιάζουν στις ανταποκρίσεις του αναγνώστη, αποδεσμεύουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό την ερμηνεία του έργου από το περιοριστικό πλαίσιο του κειμένου, κοινώς διαφοροποιούνται από παλαιότερα θεωρητικά κινήματα της λογοτεχνίας (για παράδειγμα Νέα Κριτική, Δομισμό) και θέτουν στο επίκεντρο τον αναγνώστη και την αλληλενέργειά του με τα λογοτεχνικά έργα (Φρυδάκη, 2003).

Σύμφωνα με τους Μαλαφάντη και Χρυσό (2012), η συναλλακτική αναγνωστική θεωρία της Rosenblatt αποτέλεσε το σημαντικότερο έρεισμα, για την επαναφορά του διδακτικού μοντέλου προσανατολισμένου στη λογοτεχνία (literature-based instruction). Οι Au και Raphael (1998), υποστηρίζουν ότι ένα τέτοιο μοντέλο επιδιώκει την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στην προσωπική νοηματοδότηση του λογοτεχνικού έργου, ώστε να απολαμβάνουν τη λογοτεχνία.

Επιπλέον, η διδακτική αυτή πρόταση προκρίνει κυρίως την ανάδειξη της αισθητικής αναγνωστικής εμπειρίας του μαθητή. Τον ενθαρρύνει να αισθητοποιεί χαρακτήρες, γεγονότα, να προβλέπει ενέργειες, να ανατρέχει σε ό,τι ήδη διάβασε, να ταυτίζεται με χαρακτήρες (ήρωες) της ιστορίας, απολαμβάνοντας έτσι το κείμενο (Galda, 1998).

Το συναλλακτικό μοντέλο (transactional model), αντιλαμβάνεται γενικά την ανάγνωση ως μία ενεργητική, προσωπική διαδικασία κατασκευής της γνώσης (νοηματοδότησης) και μετασχηματισμού αυτής από τον αναγνώστη. Ως εκ τούτου, η ανάγνωση μετατρέπεται σε ένα μοναδικό γεγονός για τον κάθε αναγνώστη. Σε αντίθεση με το μοντέλο μετάδοσης πληροφοριών, οι αναγνώστες οι οποίοι εκφράζουν συναλλακτικού τύπου πεποιθήσεις για την αναγνωστική πράξη, βελτιώνουν τις ικανότητες κατανόησης, αντιμετωπίζουν ολιστικά τη νοηματοδότηση του κειμένου με αποτέλεσμα την ανάπτυξη του αναγνωστικού τους κινήτρου (Schraw & Bruning, 1999).

Επίσης, το διδακτικό αυτό μοντέλο επιδρά καταλυτικά στην ανάπτυξη θετικής στάσης για την ανάγνωση, ενώ οι μαθητές δείχνουν να διαθέτουν περισσότερη επιμονή και χρόνο για ανάγνωση (Edmunds & Bauserman, 2006).

B) Οι θεωρίες στις οποίες βασίζεται το νέο Π.Σ. της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Ανατρέχοντας, στις παραπάνω θεωρίες και έχοντας κατά νου όσα έχουν αναφερθεί μέχρι τώρα για τη μεθοδολογία και τη σκοποθεσία του νέου Π.Σ. της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, με μία κριτική ματιά θα μπορούσαμε να πούμε πως αυτό βασίζεται κυρίως στην αναγνωστική θεωρία της πρόσληψης και στη συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt, που τοποθετούν στο κέντρο, τον αναγνώστη του λογοτεχνικού έργου.

Διότι, όπως πολύ σωστά τονίζουν οι Αποστολίδου, Χοντολίδου, Κουντουρά και Προκοπίου (2011), αναφερόμενες στο νέο Π.Σ. της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι κάτι εντελώς διαφορετικό από τη σπουδή της φιλολογίας και δεν έχει αποκλειστική σχέση με τα κείμενα.

Σε αυτό το νέο Π.Σ. δε διδάσκουμε απρόσωπα το εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο. Διδάσκουμε το μαθητή με την υποκειμενικότητά του, δηλαδή την κοινωνική του προέλευση, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειάς του, τη θρησκευτική και εθνική του ταυτότητα, το φύλο και τα ιδιαίτερα προβλήματά του (ό.π.).

Τοποθετώντας στο κέντρο, το μαθητή αναγνώστη, η Αποστολίδου (2013) αναφέρει πως «στοχεύει στη διαμόρφωση ενός υποκειμένου, το οποίο, χωρίς να του λείπουν οι ειδικές γνώσεις για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία, θα είναι πρωτίστως σε θέση να αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα των διαδικασιών νοηματοδότησης των λογοτεχνικών κειμένων» (σ. 85).

Τα κύρια θεωρητικά χαρακτηριστικά όπως η γλώσσα, τα καλλιολογικά στοιχεία, το περιεχόμενο, η πλοκή και άλλα, όλων των υπόλοιπων θεωριών, της Ερμηνευτικής θεωρίας, της Νέας Κριτικής θεωρίας, του Ρωσικού Φορμαλισμού, του Δομισμού και του Αποδομισμού, τίθενται σε δεύτερη μοίρα και στο κέντρο πλέον της ανάγνωσης τοποθετείται ο μαθητής.

Για να κατανοήσουμε, όμως, καλύτερα το "αποτύπωμα" της αναγνωστικής θεωρίας της πρόσληψης και της συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt στο νέο Π.Σ. της

Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου, σε αυτό το σημείο θα επιχειρηθεί μία εκτενής παρουσίαση της συνολικής δομής του νέου Π.Σ.. Δεν θα επιχειρηθεί καμία προσπάθεια σύγκρισης με το παλιό Α.Π.Σ της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας που ίσχυε ως το 2011, διότι θεωρούμε πως αυτό δεν αφορά την παρούσα μελέτη, άρα κάτι τέτοιο είναι άσκοπο.

3.3.2. Η δομή του νέου Π.Σ. της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου

Όσον αφορά τα Π.Σ. της λογοτεχνίας ο Purves (1985) τα ταξινόμησε ως εξής: α. προγράμματα μιμητικής δομής (imitative structure). Σε αυτά επιδιώκεται η πολιτισμική μεταβίβαση, β. προγράμματα αναλυτικής δομής (analytic structure). Σε αυτά επιδιώκεται η αντίληψη της λογοτεχνίας, ως αισθητικό αντικείμενο και η κριτική κατανόηση των κειμένων από τους μαθητές, γ. προγράμματα γενετικής δομής (generative structure). Σε αυτά επιδιώκεται η επικοινωνιακή λειτουργία της λογοτεχνίας και η ατομική ανάπτυξη μέσα από την αναγνωστική πράξη.

Σύμφωνα με την παραπάνω διάκριση, μελετώντας κανείς την ιστορία των Α.Π.Σ του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, διακρίνει πως όλα τα Α.Π.Σ. μέχρι σήμερα έχουν ενταγμένα στη δομή τους στοιχεία και από τα τρία προγράμματα του Purves. Επιδιώκεται δηλαδή τόσο η πολιτισμική μεταβίβαση όσο και η αισθητική απόλαυση που λαμβάνουν οι μαθητές από την ενασχόληση τους με ένα λογοτεχνικό κείμενο. Το ίδιο συμβαίνει και στο νέο Π.Σ. της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου, η περιγραφή του οποίου ακολουθεί στη συνέχεια, με βάση τη δημοσίευση του στο ΦΕΚ (1562/27-6-2011), τόμος δεύτερος. Όλα όσα ακολουθούν, λοιπόν, είναι επιλεγμένα σημεία από το εν λόγω ΦΕΚ:

A) Δομή και περιεχόμενο

Σε γενικές γραμμές η δομή του νέου Π.Σ. έχει σχεδιαστεί ως εξής: 1^ο κεφάλαιο: Σκοποί και δεξιότητες του Π.Σ. για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. 2^ο κεφάλαιο: Εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. 3^ο κεφάλαιο: Η ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και η θέση της στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. 4^ο κεφάλαιο: Διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και ΤΠΕ.

5^ο κεφάλαιο: Μεθόδευση της διδασκαλίας: Διδάσκοντας τον μαθητή, όχι το κείμενο.

6^ο κεφάλαιο: Οι προτεινόμενες διδακτικές Ενότητες.

Συγκεκριμένα στο 1^ο κεφάλαιο ορίζεται ως βασικός σκοπός της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, "η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό".

Στο 2^ο κεφάλαιο ορίζονται τα προτεινόμενα βιβλία μαζί με τα σχολικά εγχειρίδια. Συγκεκριμένα το παρόν Π.Σ. χρησιμοποιεί ως αφετηρία το Ανθολόγιο Κειμένων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' Λυκείου, αλλά προτείνει τη συνανάγνωση κειμένων που ανθολογούνται και στα άλλα δύο Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων του Λυκείου. Παράλληλα προτείνονται για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας κείμενα που είναι διαθέσιμα στο διαδίκτυο σε ψηφιακή μορφή. Ταυτόχρονα, το παρόν Π.Σ. προτείνει την ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων, ενταγμένων στις προτεινόμενες διδακτικές ενότητες.

Στο 3^ο κεφάλαιο του Π.Σ. εξηγείται γιατί καταργείται η ιστορική διάταξη της ύλης και επιλέγεται ο θεματικός ή ειδολογικός τρόπος οργάνωσης του μαθήματος.

Στο 4^ο κεφάλαιο προβάλλεται η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο Νέο Λύκειο και δη στο ψηφιακό σχολείο.

Στο 5^ο κεφάλαιο που είναι το μεγαλύτερο σε έκταση αναλύονται οι τρεις φάσεις ανάπτυξης των διδακτικών ενοτήτων κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Κάθε διδακτική ενότητα παρουσιάζεται σε έναν πίνακα με πέντε στήλες, στις οποίες περιέχονται: 1) η σκοποθεσία, 2) οι δεξιότητες, 3) το περιεχόμενο, 4) οι δραστηριότητες και 5) η αξιολόγηση, οι οποίες επεξηγούνται κι αναλύονται στο ίδιο κεφάλαιο.

Στο 6^ο και τελευταίο κεφάλαιο προτείνονται οι συγκεκριμένες τρεις διδακτικές ενότητες: 1η διδακτική ενότητα: 'Τα φύλα στη λογοτεχνία', 2η διδακτική ενότητα: 'Παράδοση και μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση', 3η διδακτική ενότητα: 'Θέατρο'.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί πως από το 2012 ως το 2015, η τρίτη διδακτική ενότητα 'το θέατρο' δε διδάχτηκε ποτέ, με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, καθώς ο χρόνος δεν επαρκούσε, με αποτέλεσμα να διδαχτούν οι άλλες δύο διδακτικές ενότητες (α. 'Τα φύλα στη Λογοτεχνία'. β. 'Μοντέρνα και Παλιά ποίηση') τις ίδιες διδακτικές ώρες αλλά σε έκταση ενός εξαμήνου αντί για τετράμηνο.

Ακόμη, στα πλαίσια του νέου Π.Σ. προτείνεται η δημιουργία μικρών διδακτικών σεναρίων, καθώς μάλιστα υπάρχει η δυνατότητα να συνδυαστούν αποσπασματικά

λογοτεχνικά κείμενα από το σχολικό Ανθολόγιο με ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία. Πρόκειται για ριζοσπαστική κίνηση που για πρώτη φορά στο χώρο της εκπαιδευτικής λογοτεχνίας "φέρνει έναν αέρα" ανανέωσης και καινοτομίας.

Καθώς, λοιπόν, η διαθεματική μέθοδος project είναι η παιδαγωγική μέθοδος που αποτελεί το υπόβαθρο για όλα τα διδακτικά σενάρια της λογοτεχνίας, αυτό δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό, για μια διδακτική ενότητα να έχει περισσότερα του ενός διδακτικά σενάρια και σημαίνει επίσης, πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να αλλάζει σημεία των προτεινόμενων διδακτικών σεναρίων. Ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του, μπορεί να αλλάζει τα προτεινόμενα κείμενα και τις δραστηριότητες των μαθητών. Μπορεί δηλαδή να κάνει επιλογή από τα προτεινόμενα βιβλία και να προσθέσει και άλλα από τα πολλά ομόθεμα που υπάρχουν στη λογοτεχνική γραμματεία.

Μπορεί, επίσης, να επιλέξει κάποιες από τις προτεινόμενες δραστηριότητες ή να επινοήσει άλλες, στο πνεύμα πάντα της ενεργητικής μάθησης. Εκείνα τα οποία πρέπει να έχει στο νου του ο εκπαιδευτικός, σε κάθε περίπτωση, διότι αποτελούν τη βάση του νέου Π.Σ. είναι: α) η εργασία των μαθητών σε ομάδες (χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν υπάρχουν ατομικές εργασίες), β) η οργάνωση της διδασκαλίας σε μεγάλες χρονικά ενότητες, γ) η διάκριση της διαδικασίας σε τρεις διακριτές φάσεις (α. πριν από την ανάγνωση, β. ανάγνωση - παρουσίαση, γ. μετά την ανάγνωση).

B) Φάσεις της διδασκαλίας

Εν συνεχεία περιγράφονται οι παραπάνω φάσεις της διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας αναλυτικά και είναι οι εξής :

Α΄ Φάση: Πριν από την ανάγνωση. Στη φάση αυτή γίνονται συζητήσεις στην τάξη. Τα κείμενα που χρησιμοποιούμε σε αυτή τη φάση είναι συνήθως μη λογοτεχνικά (επιστημονικά, πληροφοριακά, δημοσιογραφικά, οπτικά, ηλεκτρονικά) αλλά και μικρά λογοτεχνικά κείμενα (μικρά διηγήματα, αποσπάσματα από μεγαλύτερα πεζά, ποιήματα) που διαβάζονται στην τάξη και προετοιμάζουν την κυρίως ανάγνωση.

Β΄ Φάση: Ανάγνωση - Παρουσίαση. Οι μαθητές διαβάζουν μεγαλύτερα κείμενα (συστάδες ποιημάτων, διηγήματα, κεφάλαια από μυθιστορήματα και στο τέλος ολόκληρα βιβλία) στο σχολείο αλλά και στο σπίτι. Η φάση της κυρίως ανάγνωσης έχει μεγάλη διάρκεια. Ξεκινούμε, από μικρότερα και ευκολότερα κείμενα, συνεχίζουμε σε

μεγαλύτερα και δυσκολότερα και καταλήγουμε στην ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων. Στη φάση της κυρίως ανάγνωσης έχει ιδιαίτερη σημασία η ομαδική εργασία. Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να διαβάσει και να παρουσιάσει ένα διαφορετικό κείμενο. Στην περίπτωση που η διδακτική ενότητα αφορά αποκλειστικά στην ποίηση, όπως είναι η ενότητα 'παράδοση και μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση', κάθε ομάδα μαθητών μπορεί να αναλάβει να μελετήσει μια συστάδα ποιημάτων. Οι εργασίες που συνοδεύουν την παρουσίαση των κειμένων σχετίζονται με το κείμενο.

Γ' Φάση: Μετά την ανάγνωση. Στη φάση αυτή οι μαθητές παράγουν δικό τους λόγο όχι για γύρω από τα κείμενα, αλλά γύρω από το θέμα της διδακτικής ενότητας με την οποία ασχολήθηκαν. Ο σκοπός της φάσης αυτής είναι να διαπιστώσουν τι καινούργιο έμαθαν, ποιες αντιλήψεις σχημάτισαν, ποια συναισθήματα ένιωσαν μέσα από τις αναγνώσεις και τις συζητήσεις τους. Σ' αυτή τη φάση ζητείται από τους μαθητές να γράψουν, ατομικά ή ομαδικά, ένα κείμενο ανάλογο του είδους που διάβασαν, να κάνουν έρευνα και να γράψουν μια συνθετική εργασία.

Γ) Σκοποθεσία

Στην συνέχεια ακολουθεί η ανάλυση των στόχων και του προτεινόμενου τρόπου αξιολόγησης των μαθητών στο νέο Π.Σ. της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα σύμφωνα με το νέο Π.Σ. της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, βασικός στόχος της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, είναι «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό». Βασικός στόχος είναι δηλαδή, να τεθούν ως πρωταρχική αξία του μαθήματος η κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, στις αξίες και στα μηνύματα από όπου κι αν προέρχονται. Στον παραπάνω στόχο περιλαμβάνονται και γενικές δεξιότητες που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, όπως είναι για παράδειγμα η ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας, μέσω της ανάπτυξης αιτιολογημένης και τεκμηριωμένης προσωπικής άποψης για τα κείμενα που διαβάζουν.

Με βάση τους παραπάνω στόχους πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η αξιολόγηση στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας είναι μια παιδαγωγική και όχι μια φιλολογική διαδικασία. Στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας αξιολογείται η πορεία και η εξέλιξη των μαθητών από τη στιγμή που αρχίζει η διδασκαλία. Αξιολογούνται οι

δεξιότητες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των διδακτικών ενοτήτων και είχαν τεθεί από την αρχή στη σκοποθεσία της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας.

Οι μαθητές αξιολογούνται τόσο για τις ατομικές εργασίες τους όσο και για τη συμμετοχή τους στις ομαδικές εργασίες. Αξιολογούνται για τον προφορικό και γραπτό τους λόγο, για τη γενικότερη συμμετοχή τους στο μάθημα και για τη συμβολή τους στη δουλειά της ομάδας τους. Οι δραστηριότητες στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας είναι σκόπιμα σχεδιασμένες να είναι πολλές και ποικίλες. Συνολικά, οι μαθητές αξιολογούνται μέσω μιας πλούσιας ποικιλίας δραστηριοτήτων, ερωτήσεων, εργασιών, σε μια αντιστοίχως, πλούσια ποικιλία δεξιοτήτων, οι κυριότερες από τις οποίες αποσκοπούν στην ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού καθώς και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Δ) Μεθοδολογία

Συγκεκριμένα, η μεθοδολογική προσέγγιση βασίζεται σε δύο παιδαγωγικές μεθόδους: τη διδασκαλία σε ομάδες και τη μέθοδο project. Και οι δύο είναι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, καλλιεργούν τη συνεργασία, την ομαδικότητα και προσφέρουν δυνατότητα συμμετοχής και κινητοποίησης στους αδύναμους και τους αδιάφορους μαθητές. Προωθούν την ενεργητική μάθηση, ενθαρρύνουν την ανάδειξη ενδιαφερόντων, συντελούν στην αναβάθμιση της αυτο-εικόνας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους στην ομάδα και δίνουν, επίσης, την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αυτενεργεί. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η μέθοδος project μπορούν να διευκολύνουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εναρμόνιση πολλών και διαφορετικών αναγκών, κάτι που η μετωπική διδασκαλία αδυνατεί να αντιμετωπίσει.

Οι μαθητές, όταν εργάζονται σε ομάδες, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, αναπτύσσουν κριτική σκέψη, βελτιώνουν τον προφορικό τους λόγο. Με τη μέθοδο project πριμοδοτείται η παραγωγή πρωτότυπου υλικού, η έρευνα σε γραπτές πηγές, σε βιβλιοθήκες, στο διαδίκτυο, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα εντός της οποίας αυτό λειτουργεί. Σε συνδυασμό με τη μέθοδο project, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δίνει στους μαθητές την αίσθηση της ενεργούς συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνει τις επικοινωνιακές συνθήκες σε μια τάξη, αυξάνει το σεβασμό

των μαθητών για όλους τους συμμαθητές τους και συμβάλλει στην αποδοχή της ετερότητας. Η διδασκαλία σε ομάδες και η μέθοδος project αναδεικνύουν τα ταλέντα και τις ικανότητες όλων των μαθητών.

Συγκεκριμένα, εργαζόμενοι οι μαθητές με τη μέθοδο σχεδίων εργασίας (projects) μελετούν όλοι, όλο το κείμενο, για να το απολαύσουν συνολικά και στη συνέχεια το μελετούν σε ομάδες αναλαμβάνοντας κάθε μία ομάδα από ένα στοιχείο, για παράδειγμα άλλη το περιεχόμενο και άλλη τον τρόπο γραφής στον άξονα «φύλο». Βέβαια, καθώς τα λογοτεχνικά κείμενα είναι πολυσύνθετα μπορούν να διερευνηθούν και μικρότεροι άξονες, όπως για παράδειγμα η γυναίκα - μάνα. Αυτό σημαίνει ότι οι άξονες μελέτης πρέπει να είναι ευέλικτοι, ώστε, αν κουράζονται οι μαθητές μετά από ένα ή ενάμιση μήνα, να επιλέγουν έναν άλλον άξονα. Μπορεί να προκύψουν και διαθεματικές δραστηριότητες για παράδειγμα επίσκεψη του συγγραφέα, εκθέσεις βιβλίων και άλλα.

Όσον αφορά στη χρήση των ΤΠΕ, μπορούμε να τις αξιοποιήσουμε για να ακούσουμε αναγνώσεις κειμένων ή να γνωρίσουμε έτοιμο υλικό σε ιστοσελίδες που συνδέουν τη λογοτεχνία με άλλες τέχνες, όπως ζωγραφική, τραγούδι, και άλλα. Οι δραστηριότητες αυτές εισάγουν τους μαθητές στον κόσμο της ηλεκτρονικής λογοτεχνικής βιβλιοθήκης και του ηλεκτρονικού λογοτεχνικού βιβλίου. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητες και αξίζει να προηγηθούν. Ακολούθως, μπορούμε να περάσουμε σε πιο σύνθετες εργασίες, δηλαδή σε δημιουργία δικών μας σελίδων, blogs, βίντεο και άλλα.

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να τονιστεί πως το Υπουργείο Παιδείας, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, ουσιαστικά προτείνει την υλοποίηση μικρών project στις τρεις φάσεις (πριν, κατά, μετά την ανάγνωση) και τη σύνθεση τους σε ένα τελικό μεγαλύτερο project που θα περιέχει και την παρουσίαση του τελικού προϊόντος.

E) Αξιολόγηση

Οι μαθητές αξιολογούνται τόσο για τις ατομικές εργασίες τους όσο και για τη συμμετοχή τους στις ομαδικές εργασίες. Οι ομαδικές εργασίες συνιστούν ένα πολύ ουσιαστικό κομμάτι της δουλειάς μας και μεταξύ άλλων ασκούν τους μαθητές στην ανοχή της διαφοράς, στην πολυφωνία, στην υπευθυνότητα. Οι μαθητές αξιολογούνται

για τον προφορικό και γραπτό τους λόγο, για τη γενικότερη συμμετοχή τους στο μάθημα και για τη συμβολή τους στη δουλειά της ομάδας τους.

Κάθε μαθητής έχει έναν φάκελο τον οποίον εμπλουτίζει τόσο με τις ατομικές όσο και με τις ομαδικές εργασίες. Ο εκπαιδευτικός ανά πάσα στιγμή είναι σε θέση να διαπιστώσει την εξέλιξη των γραπτών εργασιών του μαθητή, συμπληρώνοντας την εικόνα που έχει γι' αυτόν από την προφορική συμμετοχή του στο μάθημα. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση του μαθητή στη διάρκεια της χρονιάς είναι διαμορφωτική και στις εξετάσεις τελική.

Σε καμία φάση, ωστόσο, δεν προκρίνονται για την αξιολόγηση των μαθητών τα τεστ με ερωτήσεις πολλαπλού τύπου ούτε και φύλλα εργασίας τα οποία είναι πολύ καθοδηγητικά και περιορίζουν τους ορίζοντες των μαθητών. Οι μαθητές στη διάρκεια όλης της χρονιάς αξιολογούνται προφορικά και γραπτά σε μία πλούσια γκάμα δεξιοτήτων μέσω πολλαπλών και διαφορετικών δραστηριοτήτων, όπως λόγου χάρη η ανάλυση και η κατανόηση του ιστορικού πλαισίου των κειμένων, η περιγραφή λογοτεχνικών χαρακτήρων, η αναγνώριση του βασικού θέματος τα οποία εμπεριέχονται στα κείμενα.

Ακόμη, αρχίζουν να αξιολογούνται και σε πιο φιλολογικού τύπου γνώσεις, όπως να αναγνωρίζουν βασικά χαρακτηριστικά των λογοτεχνικών ρευμάτων και εκπροσώπους τους, καθώς και να κατανοούν τη συγκρότηση του κάθε συγκεκριμένου κειμενικού είδους, λόγου χάρη της ποίησης, του θεάτρου.

Με την ομαδική εργασία αναπτύσσουν την ικανότητά τους για συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων στην ομάδα, συνδέοντάς τα με την καθημερινή τους εμπειρία. Οι μαθητές αξιολογούνται επίσης για την έρευνά τους στη βιβλιοθήκη ή στο διαδίκτυο, για την ορθή και εμπειριστατωμένη χρήση των ψηφιακών ή συμβατικών πηγών.

Στο μάθημα της λογοτεχνίας η άρθρωση προσωπικού λόγου στο σχολείο εκ μέρους των μαθητών είναι πολύ σημαντική και αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο για την αξιολόγησή τους. Η άρθρωση του λόγου αυτού δεν είναι ζήτημα ταλέντου ή υψηλών ικανοτήτων τις οποίες κάποιος διαθέτει και "φέρνουν" στο σχολείο από το σπίτι τους. Είναι αντικείμενο κοπιαστικής και συστηματικής άσκησης, μαθημένης συμπεριφοράς, ζήτημα εξοικείωσης με τα κείμενα ως πολιτισμικά προϊόντα.

Η παραγωγή προσωπικού λόγου μπορεί να αφορά στο κείμενο ή στο θέμα για το οποίο μιλά το κείμενο και απομακρύνεται από τη λογική του σωστού/λάθους ή της

αναπαραγωγής έτοιμων απαντήσεων που βρίσκονται στα κάθε είδους βοηθήματα που κυκλοφορούν στο εμπόριο. Η άρθρωση προσωπικού λόγου στο σχολείο εκ μέρους των μαθητών είναι προϊόν των επικοινωνιακών σχέσεων που επικρατούν μέσα στην τάξη, του κλίματος ισοτιμίας, διαλόγου και αλληλοσεβασμού των μελών της κοινότητας της τάξης, τα οποία είναι αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού.

Η αξιολόγηση προκύπτει από τις εργασίες των μαθητών και δεν τους αφιχνιάζει ζητώντας τους άγνωστα στοιχεία ή δραστηριότητες που δεν έχουν συζητηθεί και δουλευτεί μέσα στην τάξη. Στις γραπτές εξετάσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς, προτείνεται οι μαθητές να εξετάζονται σε άγνωστο λογοτεχνικό κείμενο, ομοειδές ή ομόθεμο με τις διδακτικές ενότητες που διδάχτηκαν και με ασκήσεις παρόμοιες με αυτές που δούλεψαν μέσα στην τάξη.

Συνολικά, οι μαθητές αξιολογούνται μέσω μιας πλούσιας ποικιλίας δραστηριοτήτων, ερωτήσεων, εργασιών σε μία, αντιστοίχως, πλούσια ποικιλία γνώσεων γύρω από τη λογοτεχνία αλλά και κυρίως, αναγνωστικών, εκφραστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

ΣΤ) Ο ρόλος του διδάσκοντα στο νέο Π.Σ.

Επιχειρώντας, λοιπόν, να δούμε με μια κριτική ματιά το νέο Π.Σ. του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Α΄ Τάξη του Λυκείου, βασισμένοι στην παραπάνω παρουσίαση του, θα μπορούσαμε να πούμε πως αυτό είναι ένα ανοιχτό και μαθητοκεντρικό Πρόγραμμα.

Ειδικά, αυτό φαίνεται και από τον άνωθεν προτεινόμενο τρόπο αξιολόγησης. Όπως, πολύ σωστά επισημαίνει η Μπαλτά (2013) «η άρθρωση προσωπικού λόγου από τους μαθητές αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο για την αξιολόγηση τους. Είναι προϊόν των επικοινωνιακών σχέσεων που επικρατούν στην τάξη. Στο νέο Π.Σ. η λογοτεχνία γίνεται αντιληπτή ως κοινωνική πρακτική και δραστηριότητα. Τι μπορεί να σημαίνει αυτό για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας; Σημαίνει πρώτα από όλα την αποδοχή της υποκειμενικής υπόστασης του μαθητή - αναγνώστη, την ενθάρυνση του με συγκεκριμένες διαδικασίες και πρακτικές, να εκφράζει προσδοκίες και προτιμήσεις, να έχει λόγο για όσα διαβάσει, να κρίνει, να αμφισβητεί» (σ. 98).

Πριν κλείσουμε την αναλυτική αυτή παρουσίαση του νέου Π.Σ. πρέπει εδώ να κάνουμε και μία αναφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτό. Είναι γεγονός πως στο ΦΕΚ (1562/27-6-2011) δε γίνεται κάποια ιδιαίτερη αναφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού, αφήνει όμως να εννοηθεί πως ο ρόλος του πρέπει να είναι εναρμονισμένος με την καθορισμένη σκοποθεσία του Π.Σ.. Συγκεκριμένα αναφέρεται πως «η σκοποθεσία περιλαμβάνει τους γνωστικούς, αξιακούς, κοινωνικο-συναισθηματικούς στόχους της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας. Διαμορφώνει το παιδαγωγικό πλαίσιο εντός του οποίου θα κινηθεί ο εκπαιδευτικός σε όλα τα στάδια της διδασκαλίας και υπαγορεύει τις εργασίες που θα επιλέξει» (σ. 21074). Συνεπώς η προεινόμενη σκοποθεσία και μεθοδολογία διαμορφώνουν και το ρόλο του εκπαιδευτικού.

Στο ίδιο "μήκος κύματος" αναφέρει η Μπαλτά (2013) πως από όλα όσα αναφέρονται στο νέο Π.Σ. είναι σαφές πως η διαμεσολάβηση του διδάσκοντος είναι αυτή που θα δώσει στο μάθημα της λογοτεχνίας το συγκεκριμένο χαρακτήρα του. Σύμφωνα με τις σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις, ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί σε νέους ρόλους, μετακινούμενος από τη θέση της αυθεντίας σε αυτήν του εκπαιδευτικού που καθοδηγεί, εμπνυχώνει και συντονίζει.

Σε επίπεδο σχολείου και τάξης οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου συνεργαζόμενοι μεταξύ τους, έχουν πλέον τη σοβαρή ευθύνη της επιλογής των κειμένων που θα διδαχθούν. Στο πολύπλοκο πλαίσιο του σημερινού σχολείου, οι απαιτήσεις για έναν εκπαιδευτικό είναι μεγάλες, ωστόσο η προσδοκία για ουσιαστική ανανέωση της διδασκαλίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας μπορεί να αποκτήσει περιεχόμενο μόνο μέσα από αυτόν (ό.π.).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Αποστολίδου (2013), ερωτώμενη ποια πρέπει να είναι η παιδαγωγική σκευή του εκπαιδευτικού, μιας και συζητάμε για το νέο Π.Σ. «αυτός πρέπει σαφώς να γνωρίζει τι είναι ένα πρόγραμμα σπουδών, ποια τα είδη του και οι θεωρητικές και παιδαγωγικές προϋποθέσεις του, να γνωρίζει τη μέθοδο project που είναι η βασική μέθοδος της ενεργητικής και ερευνητικής εργασίας, να γνωρίζει για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ και άλλα» (σ. 94).

Εμείς δεν έχουμε παρά μόνο να συμφωνήσουμε με αυτήν την άποψη και να κλείσουμε το κεφάλαιο αυτό λέγοντας πως πολύ απλά ο εκπαιδευτικός στο νέο Π.Σ.

πρέπει να είναι ενημερωμένος και άρτια προετοιμασμένος σε κάθε επίπεδο που αφορά στη διδακτική διαδικασία (διδασκαλία).

Μέχρι τώρα έχουμε αναφερθεί σε ζητήματα που αφορούν στη διδακτική μέθοδο project, στη σύνδεση της με τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών και στο νέο Π.Σ. του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου, στο πλαίσιο του οποίου εφαρμόζεται η διδακτική μέθοδος project. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο προβληματισμός που καθοδήγησε την παρούσα μελέτη, όπως διαμορφώνεται από τη μελέτη σχετικών ερευνητικών δεδομένων, ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερωτήματα της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Η σημασία και τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστεί η διαδρομή που ακολουθήθηκε, για τη διαμόρφωση του πλαισίου του προβληματισμού, που καθοδηγεί την παρούσα μελέτη και για τον προσδιορισμό του γενικού σκοπού, των επιμέρους στόχων και των ερευνητικών ερωτημάτων της, μέσα από την επισκόπηση των πιο πρόσφατων ερευνητικών ευρημάτων της σχετικής βιβλιογραφίας.

4.1.Βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικών ερευνών

Α) Έρευνες για τη μέθοδο project και τις κοινωνικές δεξιότητες

Σύμφωνα με τους Faland και Frenay (2006) Du X. Y. και Kolmos (2006) Kolmos και de Graaff (2003, 2007) Nielsen, Du X. Y. και Kolmos (2010), η διδακτική μέθοδος project μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αποτελεσματική μέθοδος στην κατάκτηση δεξιοτήτων, όπως είναι οι συνεργατικές δεξιότητες, δεξιότητες της διοίκησης, επικοινωνιακές δεξιότητες και άλλες. Ακόμη αυξάνει την παρακίνηση για συμμετοχή στη μάθηση, την επικοινωνία με την τοπική κοινωνία, τις διαπροσωπικές σχέσεις τόσο των μαθητών που ανήκουν στην ίδια ομάδα, όσο και των μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες και ίσως σε διαφορετικές κουλτούρες, βοηθώντας επίσης στην επίλυση τυχόν προβλημάτων με διαλλακτικό τρόπο (συνεργασία).

Με το πείραμα που έκαναν οι Vorawat Boondee, Pachoen Kidrakarn και Worawat Sa-Ngiamvibool (2011), σε ένα τεχνικό κολλέγιο της Ταϊλάνδης (ανάλογο με τα ελληνικά επαγγελματικά λύκεια), βρήκαν ότι τα projects που ενέχουν δραστηριότητες μέσω υπολογιστή και διαδικτύου, εκπαιδεύουν τους μαθητές στη συνεργατική μάθηση, βοηθούν στη δημιουργία νέων διαδικτυακών φίλων, αλλά και στην ενίσχυση των υπάρχουσών φιλιών (εκδηλωτικότητα - διεκδίκηση). Ακόμη το 90.47% του δείγματος (στο σύνολο 178 παιδιά, από 5 τάξεις) παρουσίασε θετική αλληλεξάρτηση στο πλαίσιο των ομάδων, το 86.60% ατομική ευθύνη και το 93.70% διαμόρφωση άποψης.

Η εκμάθηση της υπευθυνότητας, της ανεξαρτησίας και της αυτοπειθαρχίας είναι τα τρία αποτελέσματα της μάθησης βασισμένης στη μέθοδο project. Το οργανόγραμμα που

αναπτύσσουν οι μαθητές στο ξεκίνημα, τους καθοδηγεί και τους επιτρέπει να μένουν προσηλωμένοι στο έργο. Καθώς οι μαθητές εξοικειώνονται περισσότερο με το project στο πέρασμα του χρόνου, μαθαίνουν να αυτορρυθμίζουν την πρόοδο τους μέσω της τήρησης καθημερινής ατζέντας, καθημερινού ημερολογίου. Στο τέλος κάθε τμήματος της εργασίας, πρέπει να συντάσσεται έκθεση από τους μαθητές, ώστε να βλέπουν αν πέτυχαν τους προκαθορισμένους και αναμενόμενους στόχους. Η στοχοθεσία βοηθάει τους μαθητές να αυτορρυθμίζουν το χρόνο αποτελεσματικά. Αυτές οι δεξιότητες του αυτοελέγχου είναι κρίσιμες για την επιτυχία τους, τόσο στο σχολείο όσο και στη μετέπειτα ζωή τους (Bell, 2010).

Οι μαθητές μαθαίνουν την υπευθυνότητα τόσο μέσω της προσωπικής ρύθμισης των στόχων, όσο και μέσω των προσδοκιών που αναμένουν από αυτούς οι συμμαθητές τους. Στο πλαίσιο της συνεργασίας οι συμμαθητές τους αναμένουν από αυτούς να συμμετάσχουν ισότιμα. Σε αντίθετη περίπτωση ορισμένοι θέλουν να αποχωρήσουν από την ομάδα, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα που πιέζουν τα ανεύθυνα μέλη της ομάδας, να επιδείξουν έστω και ελάχιστο αυτοέλεγχο, σε ζητήματα συμπεριφοράς και ανάληψης υποχρεώσεων. Συνεπώς, η πίεση που ασκεί η ίδια η ομάδα στα μέλη της, κάνει πιο συνειδητοποιημένα τα παιδιά και η αναφορά στους συμμαθητές τους και όχι μόνο στον εκπαιδευτικό, τους κάνει να ελέγχουν σε όλα τα επίπεδα τον εαυτό τους, ώστε να μην απογοητεύσουν τους συμμαθητές τους (ό.π.).

Το project προωθεί την κοινωνική μάθηση μέσω της ενασχόλησης των παιδιών με τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, όπως για παράδειγμα είναι οι δεξιότητες της συνεργασίας, της επικοινωνίας στην ομάδα και της διαλλακτικότητας (διαπραγμάτευσης στην ομάδα). Οι μαθητές μαθαίνουν να ακούνε τους συμμαθητές τους μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων, καθώς επίσης μαθαίνουν και την έννοια του αλληλοσεβασμού. Μέσω της αυτοαξιολόγησης μαθαίνουν να αξιολογούν όχι μόνο τη μάθηση, αλλά και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Αν νιώσουν ότι οι ιδέες τους ακούστηκαν από τους συμμαθητές τους, τότε κάνουν το ίδιο, ακούνε τις ιδέες των συμμαθητών τους (ενσυναίσθηση) και ενισχύεται έτσι η κοινωνική διαντίδραση. Αυτές οι κοινωνικές δεξιότητες είναι υψίστης σημασίας στο μετέπειτα επαγγελματικό στίβο (ό.π.).

Η επιλογή του μαθησιακού τρόπου - στυλ από τους ίδιους τους μαθητές, που συνδέεται με τη διαδικασία και το περιβάλλον της μάθησης, τους κάνει πιο αυτόνομους

και υπεύθυνους για την προσωπική τους μάθηση. Το ίδιο και η προσωπική επιλογή εργαλείων. Για παράδειγμα ένα παιδί μπορεί να επιλέξει να κρατήσει ημερολόγιο και στη συνέχεια να το διαβάσουν οι συμμαθητές και να το σχολιάσουν ή να φτιάξει μία εφημερίδα ή ένα περιοδικό, να είναι ο αρχισυντάκτης και να αρθρογραφήσει με τα υπόλοιπα παιδιά και άλλα. Με αυτόν τον τρόπο αυξάνεται η κοινωνικότητα και η αυτοπεποίθηση του παιδιού (ό.π.).

Οι πραγματικές εμπειρίες από την καθημερινή ζωή που βιώνουν οι μαθητές στα project, βοηθούν τους μαθητές να "λειάνουν" τις κοινωνικές τους δεξιότητες, που χρειάζονται για να συμμετάσχουν στη δημιουργία μαθησιακών τεχνουργημάτων, όπως είναι οι παρουσιάσεις προϊόντων, οι εκδόσεις βιβλίων, περιοδικών, εφημερίδων, η δημιουργία εγχειριδίων, οι προσομοιώσεις και άλλα, μέσα στο πλαίσιο της διαμόρφωσης της ομάδας (Mishra & Girod, 2006 Anderson - Cruz Helen & Vik Gretchen, 2007).

Επιπλέον, η μάθηση βασισμένη στη μέθοδο project είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο μετάδοσης μη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, όπως είναι οι συνεργατικές δεξιότητες και οι δεξιότητες επικοινωνίας. Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας που βασίζονται στην αποστήθιση δεν αναπτύσσουν τέτοιες ζωτικές δεξιότητες (Bransford, Brown & Cocking, 1999 Barron & Darling-Hammond, 2008). Σε αντίθεση η μάθηση βασισμένη στο project, έχει παρατηρηθεί ότι αυξάνει την ικανότητα των μαθητών να επιχειρηματολογούν και να διαφωνούν πολιτισμένα (Schwalm & Smuck Tylek, 2012).

Ακόμη οι Schwalm και Smuck Tylek (2012), αναφέρονται σε 1.700 projects που έγιναν από το 1999 ως 2009, στη Φιλαδέλφεια, σε σχολεία όλων των βαθμίδων, εκτός σχολικού ωραρίου (παρόμοια με τα ελληνικά ολοήμερα). Συγκεκριμένα έγιναν 4 projects όλο το χρόνο, των 4-6 εβδομάδων. Το πρόγραμμα το οργάνωσε η πολιτεία της Φιλαδέλφειας, σε συνεργασία με τον οργανισμό Public Health Management Corporation (PHMC). Παρατηρήθηκε από τους ειδικούς του PHMC, που συντόνιζαν τα προγράμματα και που αξιολόγησαν τις σχέσεις, την εφαρμογή και τις δραστηριότητες, σε ένα ποσοτικό επίπεδο 3 βαθμίδων (1: χαμηλό, 2: μεσαίο, 3: υψηλό επίπεδο), πως τα παιδιά που συμμετείχαν στα προγράμματα, ανέπτυξαν δεξιότητες (μεταξύ αυτών και κοινωνικές) που δεν ανέπτυξαν στις κανονικές σχολικές ώρες, για παράδειγμα

κατάφεραν να ενταχθούν και να συνεργαστούν σε ομάδες και να πετύχουν όλους τους στόχους τους (γνωστικούς - κοινωνικούς και άλλα).

Σε μία άλλη πειραματική έρευνα που έγινε σε σχολείο στη Louvain (Ελβετία), συγκρίθηκαν 3 τάξεις μαθητών που διδάχθηκαν με το παλιό παραδοσιακό Curriculum, με 3 τάξεις μαθητών που διδάχθηκαν με το νέο, εκσυγχρονισμένο Curriculum. Η έρευνα περιείχε προ-τεστ και μετα-τεστ, που αξιολογούσαν μεταξύ άλλων την κοινωνικότητα των μαθητών, αλλά και συνεντεύξεις από τους επιβλέποντες εκπαιδευτικούς. Οι 23 από αυτούς προτιμούσαν το νέο Α.Π., ένας τα παλιό και οι υπόλοιποι από τους 79 δε βρήκαν καμιά διαφορά. Οι μαθητές ακόμη δήλωσαν στα ερωτηματολόγια πως η εργασία στην ομάδα τους βοήθησε να νιώθουν πιο άνετα με τους συμμαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, βρήκαν ποσοτική αύξηση της αλληλεπίδρασης των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και των εκπαιδευτικών με συναδέλφους τους (Prince & Felder, 2006).

Σε άρθρο των Mergendoller, Maxwell και Bellissimo (2006), βρίσκουμε μια έρευνα που έγινε σε λύκειο στο μάθημα της Λογοτεχνίας, τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν πως οι μαθητές που είχαν σε προ-τεστ χαμηλές επικοινωνιακές δεξιότητες και χαμηλές δεξιότητες στον προφορικό λόγο, όταν το μάθημα διδασκόταν με την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική μέθοδο, τις αύξησαν σε νέο τεστ κατά 6-7% μετά τη διδασκαλία του μαθήματος με τη διδακτική μέθοδο project. Επίσης, σε ένα άρθρο του Solomon (2003), δίνεται αρχικά μία περιγραφή της διδακτικής μεθόδου project και εν συνεχεία τονίζεται η ευεργετική διάσταση της τεχνολογίας σε αυτή τη μέθοδο, όσον αφορά στην αύξηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, κυρίως μέσα από εργαλεία του διαδικτύου, όπως είναι τα forums και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο.

Ακόμη, οι Chang (2001) Chang και Kuo-Hung Tseng (2011), ισχυρίζονται πως ο ηλεκτρονικός φάκελος αξιολόγησης (e-portfolio) βοηθάει τους μαθητές να: 1. θέσουν στόχους, 2. να αυτοαξιολογηθούν, 3. να αποκτήσουν ενσυναίσθηση μέσω των φακέλων των συμμαθητών τους, ανταλλάσσοντας ιδέες, κατανοώντας τις σκέψεις των συμμαθητών τους, κατανοώντας τα ενδιαφέροντα τους. Ενώ, όμως, οι περισσότερες έρευνες δεν είναι έγκυρες όσον αφορά την αξιολόγηση με e-portfolio στο project, η συγκεκριμένη έρευνα (που είναι πειραματική, 60 μαθητές από 8 τάξεις, 30 από αυτούς αξιολογήθηκαν με ηλεκτρονικό πορτφόλιο και 30 με συμβατικές μεθόδους αξιολόγησης), βρήκε πως οι μαθητές που αξιολογήθηκαν με ηλεκτρονικό πορτφόλιο σε

μάθημα της πληροφορικής, που έγινε με τη μέθοδο project, βελτιώθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό στην αυτοαξιολόγηση, αλλά και στην αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους μέσω της ετεροαξιολόγησης.

Σε μία άλλη πειραματική έρευνα που διεξήχθη από τον Gökhan Baş (2011) βρέθηκε πως η ομάδα ελέγχου που διδάχθηκε το μάθημα των αγγλικών (Γλώσσα και Λογοτεχνία) με τη μέθοδο project, ανέπτυξε εκτός από την ακαδημαϊκή επίδοση και κοινωνικές δεξιότητες που σε αυτήν την ηλικία είναι βαρυσήμαντες (το δείγμα αποτέλεσαν 60 μαθητές, 14 χρονών, σε δημόσιο σχολείο της πόλης Nigde της Τουρκίας).

Ενώ, ο Kenny (1993) σε ένα πείραμα που έκανε σε τεχνικό σχολείο της Ταϊλάνδης, σε ένα project για την τεχνολογία που διήρκεσε 8 βδομάδες, κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι πιο εσωστρεφείς μαθητές, απέκτησαν σταδιακά εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, κυρίως μετά τις συναντήσεις με συμμαθητές εκτός σχολείου, για τη συλλογή των πληροφοριών και την εύρεση των πηγών.

Οι Vann και Fairbairn (2003), παρατήρησαν σε ένα project που έγινε για την προώθηση τεχνολογικών γνώσεων, σε ένα σχολείο κατώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Midwestern - U.S), ότι τα 16 παιδιά που είχαν ελάχιστες τεχνολογικές ικανότητες, μετά από 6 βδομάδων project στο οποίο ανέλαβαν να φτιάξουν και να παρουσιάσουν ένα power point 3 λεπτών, με την αλληλοδιδακτική μέθοδο, μετατράπηκαν σε παρουσιαστές γεμάτους αυτοπεποίθηση.

Επιπλέον, στο δημόσιο σχολείο 'Bacho Kiro' της Βουλγαρίας, της ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (upper secondary school), οι μαθητές εκτέλεσαν projects σε συνεργασία με άλλες χώρες στα πλαίσια του Comenius και παρατηρήθηκε πως οι μαθητές επέλεξαν δραστηριότητες που ταίριαζαν στην προσωπικότητα τους. Οι εξωστρεφείς μαθητές αναλάμβαναν ηγετικούς ρόλους, ενώ οι εσωστρεφείς προτιμούσαν να μένουν στο παρασκήνιο και να αναλαμβάνουν δραστηριότητες ως αφανείς ήρωες. Ακόμη η ενασχόληση με τις Νέες Τεχνολογίες, βοήθησε τους εσωστρεφείς μαθητές να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, καθώς η προσπάθεια τους αναγνωρίστηκε επι τόπου από τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς τους (Nedelchev, 2014).

Από τις παρατηρήσεις που έγιναν στην παραπάνω έρευνα, βρέθηκε πως η παρακίνηση των μαθητών για μάθηση και η στάση των εσωστρεφών μαθητών μπορεί

να αλλάξει προς το καλύτερο, αν τους ανατεθούν εργασίες με κείμενα, εργασίες παρατήρησης, πειραματισμού, μελέτης εγγράφων και άλλες. Ακόμη, βρέθηκε πως οι εσωστρεφείς, τα πάνε περίφημα με εργασίες έρευνας, αλλά όχι με επιδείξεις, παρουσιάσεις, και τη διάδοση των αποτελεσμάτων όπου εκεί επικρατούν οι εξωστρεφείς μαθητές. Επίσης το γεγονός ότι αρέσκονται να εργάζονται ατομικά, δεν αποκλείει την πιθανότητα να συνεργάζονται άψογα με τους συμμαθητές τους. Η επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων με βάση την προσωπικότητα τους, γίνεται κατά κύριο λόγο προκειμένου να αποφευχθούν καταστάσεις ντροπής, αμηχανίας και χαμηλής αυτοεκτίμησης. Είναι μία αυτοάμυνα του ίδιου του ατόμου που είναι εσωστρεφές. Οι εξωστρεφείς μαθητές προτιμούν να παίρνουν μέρος σε καμπάνιες, δημόσιες δραστηριότητες, μπαζάρ, επιχειρηματικές δραστηριότητες και άλλα (ό.π.).

Όπως ισχυρίζονται επιπρόσθετα, οι Thanyawich Vicheanpant και Wiwat Ruenglertranyakul (2012) σε μία έρευνα που διεξήγαν, σχετική με τις απόψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών για τις επικοινωνιακές δεξιότητες στο project, σε Λύκειο της Darunsikkhalai (πόλη της Ταϊλάνδης), τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στο project, συμφώνησαν πως η συνεργασία με τους συμμαθητές της τάξης αλλά και άλλων τάξεων, έδωσε την ευκαιρία να αναπτύξει η πλειοψηφία των μαθητών δεξιότητες ομιλίας, παρουσίασης και τη δυνατότητα ανταλλαγής εποικοδομητικής κριτικής.

Μάλιστα όλοι οι εκπαιδευτικοί, δήλωσαν πως η φύση του project εμπλέκει όλους τους μαθητές σε συνεργασία και οι περισσότερες ώρες στο project απαιτούν ομαδική δουλειά, πράγμα που απαιτεί και επαρκή επικοινωνία. Ακόμη οι μαθητές συμφώνησαν πως πρέπει να χρησιμοποιήσουν και τις 5 αισθήσεις τους, πράγμα που "ακονίζει" το μυαλό και τους αναγκάζει να αναδείξουν όλες τους τις δεξιότητες. Μάλιστα χαρακτηριστική είναι η άποψη ενός μαθητή πως κατά τη διάρκεια του project είναι λιγότερο πιθανό να βαρεθεί ή να "κοιμηθεί" κανείς, από ότι στην παραδοσιακή διδασκαλία, καθώς η συμμετοχή στην τάξη γίνεται αυθόρμητα και σε αυτό συμβάλλει και η επιλογή του θέματος από τους ίδιους τους μαθητές, που άπτεται των ενδιαφερόντων τους (ό.π.).

Διαβάζοντας κανείς τις παραπάνω εμπειρικές έρευνες, κατανοεί πως τα ποιοτικά και καλά οργανωμένα projects βοηθούν τους μαθητές να γίνουν αποτελεσματικοί συνεργάτες και ηγέτες, αναπτύσσοντας κοινωνικές δεξιότητες, όπως να είναι καλοί

ακροατές, να κάνουν εύστοχες ερωτήσεις, να συμμετέχουν στην επίτευξη του ομαδικού στόχου. Επιπλέον με το να συζητάνε και να μοιράζονται τις ιδέες τους, οι μαθητές μαθαίνουν να είναι μέλη μιας πρακτικής κοινότητας, στην οποία όλοι δουλεύουν από κοινού για να εξελίξουν τη μάθηση τους (Lave & Wenger, 1991 Krajcik & Blumenfeld, 2006).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Wing-yi Cheng, Shui-fong Lam και Chung-yan Chan (2008), υπάρχουν τέσσερα ποιοτικά στοιχεία μιας ομάδας που καθιστούν το project ποιοτικό και είναι τα εξής: 1. η θετική αλληλεξάρτηση, 2. η ατομική ευθύνη-υπευθυνότητα, 3. η ισότιμη συμμετοχή και 4. οι κοινωνικές δεξιότητες.

Ακολούθως, όπως διατείνονται οι Tippelt και Amoros (2004), οι συνεδριάσεις για ανατροφοδότηση σε τακτά προκαθορισμένα χρονικά διαλείμματα, βοηθούν στην αυτορρύθμιση και στον αυτοέλεγχο των μαθητών. Οι μαθητές, τακτοποιούν το υλικό μόνοι τους, διορθώνουν μόνοι τους τις εργασίες, αναγνωρίζουν και μαθαίνουν από τα λάθη τους, ελέγχουν το θυμό τους και καταλαβαίνουν τι πρέπει να κάνουν καλύτερα την άλλη φορά.

Ουσιαστικά, όπως ισχυρίζονται οι Temel, Ackermans, Celik, Spincemaille, Linden et al (2004a) Müdriye Yildiz Biçakçi και Figen Gürsoy (2010) Kurt και Warth (2011), η εργασία με project δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να ενσωματώνονται στην κοινωνία, να μαθαίνουν τους κοινωνικούς κανόνες και να ενσωματώνουν κοινωνικούς ρόλους όπως στην πραγματική ζωή. Ακόμη, παρέχει στους μαθητές ένα συλλογικό περιβάλλον, παρέχει την ευκαιρία του μοιράσματος και κάνει τους μαθητές να συνειδητοποιούν πως οι άλλοι έχουν διαφορετικές, ίσως, απόψεις από αυτούς, συνεισφέροντας με αυτόν τον τρόπο στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών αυτών.

Ενώ, ένα ακόμη χαρακτηριστικό γνώρισμα της μεθόδου project, η κοινή χρήση των Νέων Τεχνολογιών στις δραστηριότητες, βοηθάει τους μαθητές να γίνονται πιο κοινωνικοί ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και την αυτοέκφρασή τους (Soparat, Arnold & Klaysom, 2015). Το ίδιο επιτυγχάνεται και με το μοίρασμα των υλικών και την κοινή επεξεργασία των δεδομένων, των πηγών και των πληροφοριών, που βοηθάνε τους μαθητές να χτίσουν μεταξύ τους καλές σχέσεις και να γίνουν πιο κοινωνικοί (Shafaei, Poorverdi & Parvizi, 2007).

Έτσι, οι μαθητές δραστηριοποιούνται σε μια κοινή προσπάθεια ή υπάρχουν περιπτώσεις που η ομάδα μοιράζει τη δράση της με βάση τα επιμέρους ενδιαφέροντα

και τις επιμέρους ενότητες που πρέπει να διαπραγματευθεί. Αυτή η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες (όπως ο αθλητισμός) στο πλαίσιο του project, μπορεί να συμβάλλει στην κοινωνική ένταξη και στην ενσωμάτωση παραμελημένων παιδιών στον κοινωνικό ιστό της τάξης (Μπρίνια, 2005).

Το ίδιο διατείνονται και οι Lou και Mac Gregor (2004) Mitchell, Foulger, Wetzel και Rathkey (2009) Grant (2011), πως στη διδακτική μέθοδο project ενσωματώνονται η συνεργασία και η ομαδικότητα με νόημα, είτε μέσω της συγκρότησης ακέραιων ομάδων, είτε όταν το άτομο χρησιμοποιεί την αξιολόγηση από τους συμμαθητές του και κάνει «κοινωνικές διαπραγματεύσεις».

Συνοψίζοντας, όπως πολύ σωστά επισημαίνει ο Μιχαηλίδης (2003) «εκτός από την εκμάθηση συγκεκριμένων περιεχομένων (ακαδημαϊκή γνώση) στο project, σημαντική είναι επίσης και η λεγόμενη κοινωνική μάθηση, που σημαίνει μάθηση τρόπων συμπεριφοράς στην κοινωνία, ειδικότερα σε καταστάσεις συνεργασίας ή και αντιπαράθεσης με άλλους ανθρώπους» (σ. 62). Αυτή είναι πολύτιμη τόσο μετά την ολοκλήρωση της ομαδικής δραστηριότητας, ως γενικό προσόν κάθε μέλους, όσο και στην αρχή και στη διάρκεια του σχεδίου εργασίας, ως ειδική δεξιότητα ικανοποιητικής εκτέλεσης της δράσης. Αποτελεί, επομένως, προϊόν αλλά και προϋπόθεση, ταυτόχρονα, για το σχέδιο εργασίας (project).

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να αναφερθεί πως η παρούσα μελέτη, βασισμένη στο πλουραλισμό των συμπερασμάτων των παραπάνω διεθνών ερευνών, που συγκλίνουν στο γεγονός της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων με την εφαρμογή της μεθόδου project (που επιτυγχάνεται είτε με τις ομαδικές εργασίες, είτε με την χρήση των Νέων Τεχνολογιών, είτε με την δημόσια παρουσίαση του τελικού προϊόντος, είτε με την κοινή επεξεργασία των πηγών, των δεδομένων και των πληροφοριών, είτε με την αυτοαξιολόγηση και άλλα), επιχειρεί να αποδείξει την αδιάρρηκτη σύνδεση της μεθόδου με τις κοινωνικές δεξιότητες και στα δεδομένα της ελληνικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του νέου Π.Σ. της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, φιλοδοξώντας να το πετύχει με εγκυρότητα και αξιοπιστία.

Στη συνέχεια, πορευόμενοι στο τέλος του τέταρτου κεφαλαίου, ακολουθεί μια βιβλιογραφική επισκόπηση, σχετική με το ρόλο του εκπαιδευτικού στη μέθοδο project και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές.

B) Έρευνες για το ρόλο του εκπαιδευτικού και τις κοινωνικές δεξιότητες

Στη βιβλιογραφία γίνεται αναφορά για το ότι ορισμένες ικανότητες του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συνδέονται με την επιτυχία της διδασκαλίας και την υψηλή απόδοση των μαθητών. Οι εμπειρικές έρευνες όμως, που εστιάζουν στον εντοπισμό της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και τη σχέση τους με την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, είναι σπάνιες, γεγονός που μας οδήγησε στο σχεδιασμό και στην πραγματοποίηση της έρευνάς μας. Κάποιες, όμως, έρευνες ακολουθούν στη συνέχεια.

Καταρχάς, σύμφωνα με τους Gresham και Reschly (1987) McIntosh, Vaughn και Zaragoza (1991) Spence (2003), πολλές έρευνες αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στο project για να βελτιώσει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών του. Σύμφωνα με αυτές τις έρευνες όταν ο εκπαιδευτικός αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση με την ορθή κοινωνική στάση του ή όταν προβαίνει σε συνεχή και αδιάλειπτη εξάσκηση σε συγκεκριμένες, επιθυμητές κοινωνικές δεξιότητες, μέσα από την ανατροφοδότηση, πετυχαίνει την επιδιωκόμενη ανάπτυξη αυτών των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Στο ίδιο πλαίσιο, κυμαίνονται και οι απόψεις των Mayer και Cobb (2000), οι οποίοι τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί μέσω της μίμησης προτύπου, της διδασκαλίας και των άτυπων σχέσεων με τους μαθητές και μέσω της έμμεσης διδασκαλίας πετυχαίνουν την κοινωνική - συναισθηματική μάθηση και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών τους.

Ακόμη, η αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικής σημασίας σε καταστάσεις επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών, που απαιτούν ιδιαίτερους και λεπτούς χειρισμούς από τη μεριά του. Πρέπει ο ίδιος να διδάξει στα παιδιά τη διαλλακτικότητα, την αρετή του διαλόγου και άλλες τεχνικές επίλυσης επικοινωνιακών κυρίως προβλημάτων, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών του (Kubiak & Vaculova 2011).

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Lee (2003) Lee Hong Sharon Yam και Peter Rossini (2010) ο εκπαιδευτικός στη διδακτική μέθοδο project διδάσκει στους μαθητές τον αυτοέλεγχο, την αυτορρύθμιση και την υπευθυνότητα, που αποτελούν βασικές

κοινωνικές δεξιότητες, αποφεύγοντας την παράδοση έτοιμου υλικού στις ομάδες των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο τους οδηγεί σε αραστή συνεργασία, προκειμένου να κάνουν τις ανατιθέμενες δραστηριότητες από μόνοι τους.

Οι Noll και Wilkins (2002) Tuleja και Greenhalgh (2008) Woodward, Sendall και Ceccucci (2010), διατείνονται πως όταν οι εκπαιδευτικοί κρατάνε μία ισοροπία μεταξύ των διαφόρων δεξιοτήτων στα projects, όπως για παράδειγμα να υπάρχει η εξάσκηση στη δεξιότητα της γραφής και του προφορικού λόγου, αλλά να υπάρχει και εξάσκηση σε δεξιότητες όπως είναι η ηγετική ικανότητα, η συνεργασία και η επικοινωνία, ακολουθώντας σε κάθε στάδιο κατάλληλες τεχνικές - στρατηγικές, τότε πετυχαίνουν την ενίσχυση όλων των δεξιοτήτων των μαθητών, γνωστικών, κοινωνικών και άλλων.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Asher, Oden και Gottman (1992) τα κοινωνικά απομονωμένα παιδιά αυξάνουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες μέσω της θετικής ενίσχυσης από τον εκπαιδευτικό, για τη βαθμιαία αλλαγή μιας συμπεριφοράς, με την παρατήρηση ενός κοινωνικά αποτελεσματικού μοντέλου, με τη λεκτική καθοδήγηση και άλλα. Αυτό είναι τόσο σημαντικό, διότι οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν σημείο αναφοράς για τη σχολική, προσωπική και μελλοντική επαγγελματική ζωή των ατόμων αυτών και η απουσία ή η έλλειψη αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να οδηγήσει στην απομόνωση, τη σχολική αποτυχία και τη διαρροή, με αποτέλεσμα μελλοντικά προβλήματα στη ζωή τους.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί σε μαθήματα με project, μέσω της ενθάρρυνσης, της παροχής ανατροφοδότησης και του επαίνου, μπορούν να αυξήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό μειώνονται οι πιθανότητες να αγνοηθούν ή να τιμωρηθούν οι προσπάθειες για την εφαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων. Για αυτό τον σκοπό στη "φαρέτρα" τους, βρίσκονται μια σειρά από τεχνικές για τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων, συμπεριφοριστικές τεχνικές, οι οποίες υποστηρίζεται ότι είναι αποτελεσματικές, όπως είναι για παράδειγμα η ομαδική συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων, η ανατροφοδότηση, η ενίσχυση της χρήσης των δεξιοτήτων και η εξάσκηση στην πραγματική ζωή (McIntosh, Vaughn & Zaragoza, 1991 Gresham, 1998).

Όλα όσα αναφέρθηκαν αποτέλεσαν την αφετηρία του προβληματισμού που υποκίνησε την παρούσα μελέτη και το πλαίσιο διαμόρφωσης των ερευνητικών ερωτημάτων, που παρουσιάζονται ξεχωριστά στην αμέσως επόμενη υποενότητα.

4.2. Σκοπός, στόχοι και ερωτήματα της έρευνας

Υπό το πρίσμα όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, σκοπός της παρούσας μελέτης, ήταν να αναδειχθούν εκείνα τα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά της διδακτικής μεθόδου project, στο νέο Π.Σ. του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου, που επιδρούν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, των κοινωνικά απομονωμένων μαθητών.

Ειδικότερα οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν:

1. Να διερευνηθεί ποια μεθοδολογικά χαρακτηριστικά της διδακτικής μεθόδου project, επιδρούν στην ανάπτυξη της συνεργασίας, της ενσυναίσθησης του αυτοελέγχου και της διεκδίκησης των κοινωνικά απομονωμένων μαθητών.
2. Να διερευνηθεί η επίδραση του ρόλου του εκπαιδευτικού, που εφαρμόζει τη μέθοδο project, στην ανάπτυξη της συνεργασίας, της ενσυναίσθησης του αυτοελέγχου και της διεκδίκησης των κοινωνικά απομονωμένων μαθητών.

Με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα της ερευνήτριας, η οποία στοχεύει στη μελέτη της αποτελεσματικότητας της μεθόδου project, στο νέο Π.Σ. του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου, όπου για πρώτη φορά σε μάθημα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας αναφέρεται καθαρά πως ο κύριος κορμός της μεθοδολογίας πρέπει να στηρίζεται υποχρεωτικά σε δύο μεθόδους, την εργασία σε ομάδες και τη μέθοδο project, διατυπώνεται το πρώτο ερώτημα της παρούσας έρευνας:

1^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια μεθοδολογικά χαρακτηριστικά της διδακτικής μεθόδου project επιδρούν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των κοινωνικά απομονωμένων μαθητών;

Δεδομένου ότι, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, έχει αλλάξει ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της εφαρμογής της διδακτικής μεθόδου project, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διαμορφώνεται ως εξής:

2^ο ερευνητικό ερώτημα: Πώς επηρεάζει ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού τις κοινωνικές δεξιότητες των κοινωνικά απομονωμένων μαθητών, στο πλαίσιο της εφαρμογής της διδακτικής μεθόδου project;

Στη συνέχεια, ολοκληρώνοντας το πρώτο μέρος της μελέτης αυτής, το θεωρητικό, ακολουθεί το δεύτερο μέρος, το ερευνητικό.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

5.1. Μεθοδολογική προσέγγιση

Η διδακτική έρευνα (research on teaching) ως κλάδος της Σχολικής Παιδαγωγικής, έχει ως γνωστικό αντικείμενο την εμπειρική διερεύνηση των προϋποθέσεων, μορφών και αποτελεσμάτων της διδακτικής διαδικασίας, δηλαδή διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο. Στοχεύει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης γενικά και της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ειδικότερα (Ξωχέλλης, 1985).

Η παρούσα έρευνα, αποτελεί μέρος των διδακτικών ερευνών, ερευνεί επιμέρους θέματα συγκεκριμένης μεθοδολογίας (project) και τον εκπαιδευτικό ως μέρος αυτής, προκειμένου να μελετήσει την αποτελεσματικότητά τους (μεθόδου και εκπαιδευτικού) στην επίτευξη συγκεκριμένων κοινωνικών στόχων.

Επιπλέον, οι προτιμώμενες έρευνες για τη συλλογή δεδομένων σχετικών με τις κοινωνικές δεξιότητες, είναι οι ποιοτικές, διότι όπως ισχυρίζονται οι Lincoln και Guba (1985) οι ποιοτικές μέθοδοι είναι φυσικές. Ο ερευνητής, έτσι, μπορεί να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να κατανοήσει τις κοινωνικές επιρροές που τα υποκείμενα έχουν δεχθεί. Ο ερευνητής που ακολουθεί ποιοτική μέθοδο παρατηρεί, παίρνει συνεντεύξεις, κρατά σημειώσεις, περιγράφει και ερμηνεύει τα φαινόμενα όπως ακριβώς έχουν.

Στην ποιοτική έρευνα, στόχος είναι μια ολοκληρωμένη και λεπτομερής καταγραφή. Δεν υπάρχει εκ των προτέρων ξεκάθαρο, το ερευνητικό αντικείμενο αναζήτησης και ο σχεδιασμός προκύπτει, καθώς η έρευνα εξελίσσεται. Στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής ή οι ερευνητές αποτελούν από μόνοι τους το εργαλείο συγκέντρωσης του υλικού. Τα δεδομένα που συλλέγονται έχουν την μορφή κειμένων, ηχογραφήσεων, εικόνων και συμβόλων. Η έρευνα είναι υποκειμενική, δίνεται δηλαδή, βαρύτητα στις ατομικές ερμηνείες των γεγονότων και για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται συμμετοχικές παρατηρήσεις και συνεντεύξεις σε βάθος. Σε μια ποιοτική έρευνα, ο ερευνητής είναι υποκειμενικά εξαρτημένος, από το υπό μελέτη αντικείμενο. Τέλος, το υλικό που συλλέγεται σε μια ποιοτική έρευνα, είναι "πλούσιο" σε πληροφορίες. Παρόλα ταύτα για

την εξαγωγή συμπερασμάτων απαιτούνται χρονοβόρες διαδικασίες (Gaur & Gaur, 2009 Βασίλαρου, 2010).

Έτσι με βάση τα προαναφερθέντα, η συγκεκριμένη έρευνα είναι ποιοτική, με μεθοδολογική τριγωνοποίηση εργαλείων (καθώς χρησιμοποιείται το ποσοτικό εργαλείο-ερωτηματολόγιο SSRS και τα ποιοτικά εργαλεία-οδηγοί της παρατήρησης και της συνέντευξης). Δε στοχεύει στην ανάδειξη αιτιακών σχέσεων, αλλά αποσκοπεί στην κατανόηση μιας ευρείας διδακτικής πραγματικότητας, που αφορά στα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά της διδακτικής μεθόδου project και στην επίδραση στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Επιχειρεί να αναδείξει συνθήκες και παράγοντες που πιθανόν εμπλέκονται στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, των κοινωνικά απομονωμένων μαθητών και να συγκροτήσει μια σαφέστερη εικόνα για το ζήτημα.

5.2.Σχεδιασμός της έρευνας

Η έρευνα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε τέσσερις φάσεις. Κατά την Α' φάση χρησιμοποιήθηκε σε ένα δείγμα 381 μαθητών 13 λυκείων, ένα Σύστημα Αξιολόγησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων, προκειμένου να "ανιχνευθεί" το τελικό δείγμα των κοινωνικά απομονωμένων μαθητών (προέκυψαν 42 μαθητές). Το ίδιο Σύστημα Αξιολόγησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε άλλη μορφή, ως ετεροαναφορικό ερωτηματολόγιο, δόθηκε στους/στις 13 επιβλέποντες/ουσες εκπαιδευτικούς των 42 μαθητών/τριών, προκειμένου να γίνει ταύτιση των μαθητών/τριών αυτών, να διαπιστωθεί δηλαδή αν και οι εκπαιδευτικοί τους, τους κατατάσσουν σε αυτήν την κατηγορία.

Κατά τη Β' φάση πραγματοποιήθηκαν οι πρώτες συμμετοχικές παρατηρήσεις των 42 κοινωνικά απομονωμένων μαθητών του δείγματος, στο πλαίσιο των διδασκαλιών της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας με τη μέθοδο project. Στη Γ' φάση διεξήχθησαν: α) συνεντεύξεις με τους/τις επιβλέποντες/σες εκπαιδευτικούς για τη συλλογή δεδομένων που αφορούσαν στον τρόπο οργάνωσης των μαθημάτων και β) συνεντεύξεις με τους 42 κοινωνικά απομονωμένους μαθητές για τη συλλογή δεδομένων που αφορούσαν στο ρόλο των εκπαιδευτικών τους, κατά τη διδασκαλία με τη μέθοδο project. Στη Δ' φάση πραγματοποιήθηκαν οι δεύτερες συμμετοχικές παρατηρήσεις των 42 κοινωνικά απομονωμένων μαθητών του δείγματος, προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπήρξε μεταβολή στις κοινωνικές τους δεξιότητες.

5.2.1. Α' φάση της έρευνας: το Σύστημα Αξιολόγησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων (Social Skills Rating System, SSRS)

Σε αυτήν την πρώτη φάση, χρησιμοποιήθηκε ένα Σύστημα Αξιολόγησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε δύο μορφές: α) με τη μορφή αυτοαναφορικού ερωτηματολογίου που δόθηκε σε 381 μαθητές, προκειμένου να "ανιχνευθούν" οι κοινωνικά απομονωμένοι μαθητές και β) με τη μορφή ετεροαναφορικού ερωτηματολογίου στους/στις επιβλέποντες/σες εκπαιδευτικούς.

A. Συμμετέχοντες Α' φάσης: το Σύστημα Αξιολόγησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Ως πληθυσμός της έρευνας, θεωρήθηκε το σύνολο των σχολικών μονάδων, ημερησίων Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων του Νομού, με εξαίρεση τα σχολεία Ειδικής Αγωγής (επειδή θεωρήθηκαν ειδική κατηγορία σχολικών μονάδων). Έτσι, τον πληθυσμό του αρχικού δείγματος αποτέλεσαν οι 50 σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας, στις οποίες υλοποιήθηκε το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας υποχρεωτικά με τη μέθοδο project, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2014-2015. Στη συνέχεια έγινε κλήρωση 13 σχολικών μονάδων (Λυκείων) του Νομού Μαγνησίας, με εξαίρεση εκείνα των Βορείων Σποράδων, λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων της ερευνήτριας (μη παροχή μακρόχρονης εκπαιδευτικής άδειας).

Ακολούθως, δόθηκαν τον Οκτώβριο του 2014, συνολικά 381 αυτοαναφορικά ερωτηματολόγια σε 224 κορίτσια και 157 αγόρια (βλ. γράφημα 1), στα 13 Γενικά Λύκεια της κλήρωσης, σε 18 τμήματα, προκειμένου να "ανιχνευθούν" οι κοινωνικά απομονωμένοι μαθητές. Συγκεκριμένα δόθηκαν ως εξής:

1^ο Λύκειο - ΕΠΑΛ Αγριάς: δόθηκαν 25 ερωτηματολόγια σε 15 κορίτσια και 10 αγόρια, στο τμήμα Α'1 στις 13-10-14.

2^ο Λύκειο - ΕΠΑΛ Αλμυρού: δόθηκαν 23 ερωτηματολόγια σε 17 κορίτσια και 6 αγόρια, στο τμήμα Α'1 στις 14-10-14.

3^ο Λύκειο - 3^ο ΕΠΑΛ Βόλου: δόθηκαν 21 ερωτηματολόγια σε 16 κορίτσια και 5 αγόρια, στο τμήμα Α'2 στις 17-10-14 και 18 ερωτηματολόγια σε 11 κορίτσια και 7 αγόρια στο τμήμα Α'3.

4^ο Λύκειο - 1^ο ΓΕΛ Ν.Ιωνίας Βόλου: δόθηκαν 16 ερωτηματολόγια σε 13 κορίτσια και 3 αγόρια, στο τμήμα Α΄1 στις 20-10-14.

5^ο Λύκειο - ΓΕΛ Αγχιάλου: δόθηκαν 20 ερωτηματολόγια σε 9 κορίτσια και 11 αγόρια στο τμήμα Α΄1 στις 21-10-14.

6^ο Λύκειο - 8^ο ΓΕΛ Βόλου: δόθηκαν 25 ερωτηματολόγια σε 16 κορίτσια και 9 αγόρια, στο τμήμα Α΄1 στις 22-10-14 και 21 ερωτηματολόγια σε 10 κορίτσια και 11 αγόρια στο τμήμα Α΄2.

7^ο Λύκειο - 4^ο ΓΕΛ Βόλου: δόθηκαν 22 ερωτηματολόγια σε 9 κορίτσια και 13 αγόρια, στο τμήμα Α΄2 στις 22-10-14 και 19 ερωτηματολόγια σε 12 κορίτσια και 7 αγόρια στο τμήμα Α΄3.

8^ο Λύκειο - 2^ο ΕΠΑΛ Ν. Ιωνίας Βόλου: δόθηκαν 24 ερωτηματολόγια σε 6 κορίτσια και 18 αγόρια, στο τμήμα Α΄1 στις 23-10-14.

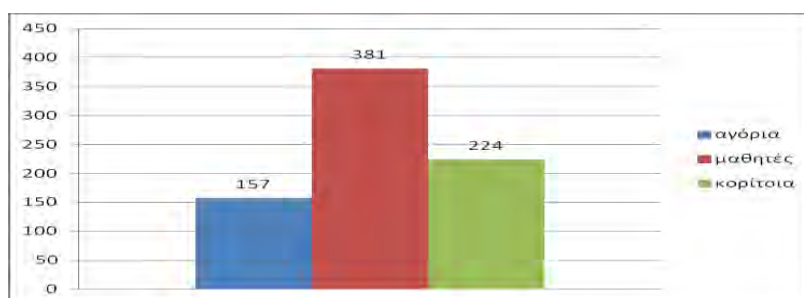
9^ο Λύκειο - 2^ο ΓΕΛ Ν. Ιωνίας Βόλου: δόθηκαν 22 ερωτηματολόγια σε 14 κορίτσια και 8 αγόρια, στο τμήμα Α΄1 στις 23-10-14.

10^ο Λύκειο - ΓΕΛ Αλμυρού: δόθηκαν 20 ερωτηματολόγια σε 15 κορίτσια και 5 αγόρια, στο τμήμα Α΄1 στις 24-10-14 και 22 ερωτηματολόγια σε 13 κορίτσια και 9 αγόρια, στο τμήμα Α΄2.

11^ο Λύκειο - 3^ο ΓΕΛ Βόλου: δόθηκαν 23 ερωτηματολόγια σε 8 κορίτσια και 15 αγόρια, στο τμήμα Α΄1 στις 29-10-14.

12^ο Λύκειο - 5^ο ΓΕΛ Βόλου: δόθηκαν 21 ερωτηματολόγια σε 16 κορίτσια και 5 αγόρια, στο τμήμα Α΄1 στις 29-10-14.

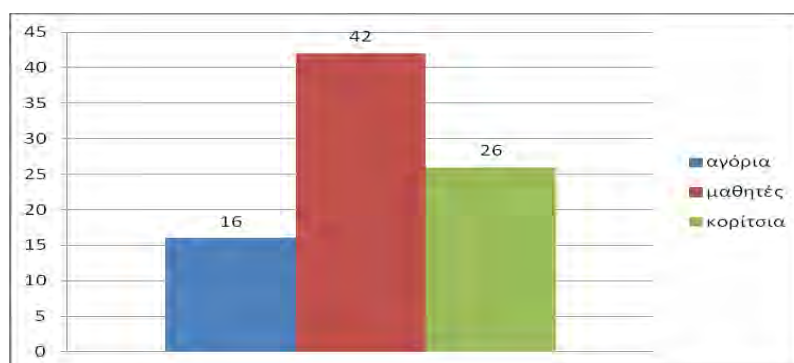
13^ο Λύκειο - 1^ο ΕΠΑΛ Βόλου: δόθηκαν 20 ερωτηματολόγια σε 13 κορίτσια και 7 αγόρια στο τμήμα Α΄1 και 19 ερωτηματολόγια σε 11 κορίτσια και 8 αγόρια στο τμήμα Α΄3 στις 30-10-14.



Γράφημα 1: κατανομή του αρχικού δείγματος 381 μαθητών ως προς το φύλο.

Έτσι, λοιπόν, μετά την επεξεργασία από την ερευνήτρια των συμπληρωμένων πια 381 ερωτηματολογίων, προέκυψε αρχικά ένα δείγμα 56 κοινωνικά απομονωμένων μαθητών. Στη συνέχεια, από τις 3-11-2014 ως τις 7-11-2014, και αφού είχε γίνει η επεξεργασία των αυτοαναφορικών ερωτηματολογίων των μαθητών, δόθηκε στους/στις 13 επιβλέποντες/ουσες εκπαιδευτικούς (11 γυναίκες και 2 άντρες) το ίδιο Σύστημα Αξιολόγησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε μορφή ετεροαναφορικού ερωτηματολογίου, που αφορούσε τους 56 κοινωνικά απομονωμένους μαθητές, προκειμένου να το συμπληρώσουν.

Μετά την επεξεργασία των ερωτηματολογίων των 13 επιβλεπόντων εκπαιδευτικών, καταλήξαμε σε τελικό δείγμα των 42 κοινωνικά απομονωμένων μαθητών, καθώς οι εκπαιδευτικοί έκριναν πως οι υπόλοιποι 14 μαθητές (από τους 56) δεν ανήκαν στην κατηγορία των κοινωνικά απομονωμένων μαθητών. Κοινώς δεν υπήρχε για αυτούς ταύτιση των αυτοαναφορικών ερωτηματολογίων με τα ετεροαναφορικά ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών και έτσι βγήκαν από το αρχικό δείγμα των 56 μαθητών. Οι 42 μαθητές που απέμειναν μετά τα "ανιχνευτικά" αυτά τεστ, κατατάχθηκαν στους μαθητές με χαμηλό επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων, ήταν ηλικίας Μέσου Όρου 16 ετών. Συγκεκριμένα, από τους 42 μαθητές που παρατηρήθηκαν, οι 26 ως προς το φύλο ήταν κορίτσια και οι 16 ήταν αγόρια (βλ. Γράφημα 2).



Γράφημα 2: κατανομή του τελικού δείγματος 42 μαθητών ως προς το φύλο.

Ας σημειωθεί εδώ, πως οι 11 γυναίκες επιβλέπουσες εκπαιδευτικοί (στις οποίες δόθηκαν τα ετεροαναφορικά ερωτηματολόγια) ήταν μέσου όρου ηλικίας 50 ετών, με

προϋπηρεσία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μέσου όρου 20 χρόνων. Οι 2 άντρες επιβλέποντες εκπαιδευτικοί ήταν 47 και 52 ετών, με προϋπηρεσία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση 15 και 22 χρόνια αντίστοιχα.

Η δειγματοληψία των μαθητών ήταν σκόπιμη ή στοχευμένη, καθώς η ερευνήτρια σταχυολόγησε τις περιπτώσεις που συμπεριλήφθησαν στο δείγμα, με βάση τα "ανιχνευτικά" τεστ (αυτοαναφορικά και ετεροαναφορικά ερωτηματολόγια), όπου μετά την ανάλυση τους, "ανιχνεύθηκε" - εντοπίστηκε το τυπικό και κατάλληλο για τη συλλογική μελέτη περίπτωσης, δείγμα. Κατά αυτόν τον τρόπο καταρτήθηκε ένα δείγμα που να ικανοποιεί τις συγκεκριμένες ανάγκες της έρευνας (Cohen & Manion, 1994).

B. Μεθοδολογικά εργαλεία Α' φάσης: το Σύστημα Αξιολόγησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων

B.1. Σύστημα Αξιολόγησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων με μορφή αυτοαναφορικού ερωτηματολογίου για μαθητές

Το Σύστημα Αξιολόγησης Κοινωνικών δεξιοτήτων (Social Skills Rating System-SSRS) (Gresham & Elliot, 1993) που δόθηκε στην πρώτη φάση στους 381 μαθητές, προκειμένου να εντοπιστούν οι κοινωνικά απομονωμένοι μαθητές, αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης μέσω αυτοαναφοράς της κοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών παιδικής, προ-εφηβικής και εφηβικής ηλικίας (κλίμακες για μαθητές). Οι κλίμακες για τους μαθητές κυκλοφορούν σε διαφορετικές εκδοχές, που ανταποκρίνονται σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες και συνολικά αφορούν το ηλικιακό εύρος 3-18 ετών. Το SSRS αξιολογεί σε μια κλίμακα τριών διαβαθμίσεων τύπου Likert (από 0= ποτέ, έως 2= πολύ συχνά) τη συχνότητα εκδήλωσης συμπεριφορών, οι οποίες αφορούν τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή ή προβληματικών συμπεριφορών ή την ακαδημαϊκή του ικανότητα.

Το συγκεκριμένο τεστ για τις κοινωνικές δεξιότητες εφήβων, δοκιμάστηκε το 1988 από τους Gresham και Elliot, σε ένα εθνικό δείγμα 4.170 μαθητών (ίσος αριθμός αγοριών και κοριτσιών), που συμπλήρωσαν αυτοαναφορικά ερωτηματολόγια. Η εσωτερική συνοχή κυμάνθηκε από .61 ($\alpha=.61$) ως .77 ($\alpha=.77$) και συνεπώς ο συντελεστής αξιοπιστίας ήταν ιδιαίτερα ψηλός. Ενώ σε επαναληπτική δοκιμή, ο

συντελεστής αξιοπιστίας κυμάνθηκε από 0.70 ($\alpha = .70$) ως 0.80 ($\alpha = .80$) (Gresham & Elliot, 1993).

Μάλιστα, οι τέσσερις υποκλίμακες όπως περιγράφονται στις οδηγίες χρήσης από τους δημιουργούς είναι οι εξής:

1. Συνεργασία: πρόκειται για την επίδειξη συμπεριφορών όπως είναι η βοήθεια στους άλλους, το μοίρασμα των υλικών, ο συμβιβασμός με τις ισχύουσες οδηγίες και κανόνες.

2. Διεκδικητικότητα - διεκδίκηση: πρόκειται για πρωτοβουλιακές συμπεριφορές, όπως να ζητάς από τους άλλους πληροφορίες, να αυτοσυστήνεσαι, να ανταπαντάς στις δράσεις των άλλων, όπως στην πίεση που σου ασκείται από συνομιλήκους ή σε τυχόν προσβολές τους.

3. Ενσυναίσθηση: πρόκειται για συμπεριφορές που δείχνουν έγνοια και σεβασμό για τα συναισθήματα των άλλων και για τις απόψεις τους.

4. Αυτοέλεγχος: πρόκειται για συμπεριφορές που αναδεικνύονται σε καταστάσεις συγκρούσεων, όπως να απαντάς κατάλληλα στα πειράγματα και σε καταστάσεις διαφωνίας που απαιτούν συμβιβασμούς και υποχωρήσεις.

Από το σύνολο των κλιμάκων αυτοαναφοράς, στη συγκεκριμένη έρευνα, χορηγήθηκαν εκείνες που αξιολογούν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών εφηβικής ηλικίας (συγκεκριμένα τις: συνεργασία, διεκδικητικότητα, ενσυναίσθηση, αυτοέλεγχο). Παραλείψαμε τις υποκλίμακες που αξιολογούν την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών και την ακαδημαϊκή τους επίδοση, καθώς κρίνεται πως δεν υπηρετούσαν το σκοπό της έρευνας, που είναι η αξιολόγηση καθαρά και μόνο των κοινωνικών δεξιοτήτων τυπικών παιδιών και όχι παιδιών που ανήκουν σε τμήματα ένταξης.

Συγκεκριμένα, για τη μεταφορά της κλίμακας στην ελληνική γλώσσα, η ερευνήτρια αρχικά ζήτησε τη βοήθεια, δύο δίγλωσσων συναδέλφων, εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αφού πρώτα τις ενημέρωσε για τις προθέσεις της έρευνας. Οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί έκαναν ολική μετάφραση της κλίμακας στην ελληνική γλώσσα, καθώς, όταν πρόκειται να χρησιμοποιηθεί μια κλίμακα σε μια νέα γλώσσα, ο ερευνητής καλείται να επιλέξει μεταξύ της ολικής μετάφρασης, της προσαρμογής ή της εξ' ολοκλήρου κατασκευής του ερωτηματολογίου. Η επιλογή εξαρτάται από την νοηματική απόκλιση που παρουσιάζεται λόγω της διαφορετικής κουλτούρας που υποκρύπτει κάθε γλώσσα. Στην παρούσα περίπτωση, επιλέχθηκε να

εφαρμοστεί η μέθοδος της ολικής μετάφρασης της κλίμακας στην ελληνική γλώσσα, επειδή κρίθηκε ότι δεν υπήρξαν νοηματικές αποκλίσεις (De Vellis, 1991).

Μετά από τη σύγκριση των δύο μεταφράσεων, προέκυψε η νέα εκδοχή του ερωτηματολογίου στην ελληνική γλώσσα. Στη συνέχεια ζητήθηκε από έναν ακόμη δίγλωσσο συνάδελφο (με πολυετείς σπουδές στην Αγγλία), που δε γνώριζε την αρχική μορφή του ερωτηματολογίου, να μεταφράσει ξανά το ερωτηματολόγιο από την ελληνική γλώσσα στην αρχική του γλώσσα και ακολούθως να κάνει τη σύγκριση με το αρχικό πρωτότυπο ερωτηματολόγιο και τις μικροδιορθώσεις στην ελληνική εκδοχή. Η μετάφραση αυτή ονομάζεται "προς τα πίσω μετάφραση" (backward translation) και το πλεονέκτημα της είναι ότι μπορεί να ανιχνευθούν λάθη που δεν έγιναν αντιληπτά κατά την αρχική μετάφραση (Beaton, Bombardier, Guillemin & Ferraz, 2000).

Στη συνέχεια, το τελικό, μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα, ερωτηματολόγιο και δύο έντυπα υπεύθυνης δήλωσης, ένα από την επιβλέπουσα καθηγήτρια και ένα από μία ψυχολόγο με την οποία συνεργάστηκε η ερευνήτρια, για τον τρόπο παροχής και ερμηνείας του ερωτηματολογίου, στάλθηκαν στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο τμήμα Ερευνών, από όπου δόθηκε η άδεια από την αρμόδια υπάλληλο (κατόπιν θετικής εισηγήσεως στο ΥΠΕΘ).

Ακολούθως, έγινε έλεγχος κατανόησης των ερωτήσεων από μια ομάδα μαθητών 15-16 ετών, που αποτελούνταν από 10 άτομα, πέντε αγόρια και πέντε κορίτσια, και έγιναν μικροδιορθώσεις στα σημεία που ήταν απαραίτητα.

Στη συνέχεια ακολουθούν αναλυτικά οι ερωτήσεις των αυτοαναφορικών ερωτηματολογίων που δόθηκαν στους 381 μαθητές τον Οκτώβριο 2014:

1.Κάνω εύκολα φίλους. 2.Λέω καλά πράγματα στους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι καλό. 3.Ζητάω βοήθεια από ενήλικες όταν τα άλλα παιδιά προσπαθούν να με χτυπήσουν ή με σπρώχνουν. 4.Προσεγγίζω το αντίθετο φύλο άνετα. 5.Προσπαθώ να καταλάβω πως νιώθουν οι φίλοι μου όταν είναι θυμωμένοι, αναστατωμένοι ή λυπημένοι. 6.Ακούω τους ενήλικες όταν μιλάνε μαζί μου. 7.Αγνοώ τα άλλα παιδιά όταν με κοροϊδεύουν ή με περιπαίζουν. 8.Ζητάω τη βοήθεια των φίλων μου όταν έχω πρόβλημα. 9.Ρωτάω πριν χρησιμοποιήσω τα πράγματα άλλων. 10.Διαφωνώ με τους ενήλικες χωρίς να μαλώνω ή να διαπληκτίζομαι. 11.Αποφεύγω να κάνω πράγματα με τους άλλους που μπορεί να με βάλουν σε μελάδες με τους ενήλικες. 12.Νιώθω άσχημα

για τους άλλους όταν τους συμβαίνουν άσχημα πράγματα. 13.Κάνω τις ασκήσεις μου και τα μαθήματα μου στην ώρα που πρέπει. 14.Κρατάω το θρανίο μου καθαρό και τακτοποιημένο. 15.Κάνω εθελοντικά εργασίες στο σπίτι ή στο σχολείο. 16.Είμαι ενεργός στις σχολικές δραστηριότητες, όπως σπορ ή συμμετοχή σε ομάδες. 17.Τελειώνω την εργασία στην τάξη την ώρα που πρέπει. 18.Συμβιβάζομαι με τους δασκάλους ή τους γονείς όταν διαφωνούμε. 19.Αγνοώ τους συμμαθητές μου που παριστάνουν τους "κλόουν" στην τάξη. 20.Εκφράζω άνετα τα συναισθήματα μου στο αντίθετο φύλο. 21.Ακούω τους φίλους μου όταν μιλάνε για τα προβλήματά τους. 22.Τελειώνω τους καβγάδες με τους δασκάλους ή τους γονείς ήρεμα. 23.Κάνω κοπλιμέντα στο αντίθετο φύλο. 24.Το λέω στους άλλους ανθρώπους, όταν έχουν κάνει κάτι καλό. 25.Χαμογελάω, χαιρετάω ή γνέφω στους άλλους. 26.Ξεκινάω άνετα συζητήσεις με άτομα από το αντίθετο φύλο. 27.Δέχομαι τη δίκαιη τιμωρία από τους ενήλικες χωρίς να θυμώνω. 28.Αφήνω τους φίλους μου να γνωρίζουν πως τους συμπαθώ λέγοντας το ή δείχνοντας το. 29.Συμπαραστέκομαι στους φίλους μου όταν δέχονται άδικη κριτική. 30.Προσκαλώ τους άλλους να πάρουν μέρος σε κοινωνικές δραστηριότητες. 31.Αξιοποιώ τον ελεύθερο χρόνο μου με σωστό τρόπο. 32.Ελέγχω το θυμό μου, όταν οι άνθρωποι είναι θυμωμένοι μαζί μου. 33.Αποζητώ την προσοχή του αντίθετου φύλου χωρίς να ντρέπομαι. 34.Ακούω την κριτική των δασκάλων ή των γονιών μου χωρίς θυμό. 35.Ακολουθώ τις οδηγίες του δασκάλου. 36.Χρησιμοποιώ τον κατάλληλο τόνο φωνής στις συζητήσεις στην τάξη. 37.Ζητάω χάρες από τους φίλους. 38.Ξεκινάω τις συζητήσεις με τα μέλη της τάξης (τους συμμαθητές). 39. Συζητάω με τους συμμαθητές μου όταν υπάρχει πρόβλημα ή διαφωνία.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι αφού έγινε ολική μετάφραση, διατηρήθηκε η αρχική ομαδοποίηση των ερωτήσεων και έτσι:

Στην κλίμακα της συνεργασίας ανήκουν οι ερωτήσεις: 6, 9, 11, 13, 14, 17, 31, 35, 36, 37.

Στην κλίμακα της ενσυναίσθησης ανήκουν οι ερωτήσεις: 2, 5, 8, 12, 21, 24, 25, 28, 29, 39.

Στην κλίμακα της διεκδίκησης ανήκουν οι ερωτήσεις: 1, 3, 4, 16, 20, 23, 26, 30, 33, 38.

Στην κλίμακα του αυτοελέγχου ανήκουν οι ερωτήσεις: 7, 10, 11, 15, 18, 19, 22, 27, 32, 34.

B.2. Σύστημα Αξιολόγησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων με μορφή ετεροαναφορικού ερωτηματολογίου για εκπαιδευτικούς

Το Σύστημα Αξιολόγησης Κοινωνικών δεξιοτήτων (Social Skills Rating System-SSRS) (Gresham & Elliot, 1993) αποτελεί επίσης ένα ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης μέσω ετεροαναφοράς (κλίμακες για εκπαιδευτικούς και γονείς).

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο για τις κοινωνικές δεξιότητες εφήβων, όπως ήδη αναφέρθηκε, δοκιμάστηκε το 1988 από τους Gresham και Elliot, σε ένα εθνικό δείγμα 4.170 μαθητών (ίσος αριθμός αγοριών και κοριτσιών), αλλά και σε 259 εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν ετεροαναφορικά ερωτηματολόγια και σε 1.027 γονείς. Η εσωτερική συνοχή ήταν .76 ως .92 για τους εκπαιδευτικούς και .48 ως .82 για τους γονείς, άρα ο συντελεστής αξιοπιστίας ήταν ιδιαίτερα ψηλός.

Μάλιστα, στη μορφή για τους εκπαιδευτικούς υπάρχουν τρεις υποκλίμακες (εξαιρούμενης της υποκλίμακας της ενσυναίσθησης) όπως περιγράφονται στις οδηγίες χρήσης από τους δημιουργούς και είναι οι εξής:

1. Συνεργασία: πρόκειται για την επίδειξη συμπεριφορών όπως είναι η βοήθεια στους άλλους, το μοίρασμα των υλικών, ο συμβιβασμός με τις ισχύουσες οδηγίες και κανόνες.

2. Διεκδικητικότητα - διεκδίκηση: πρόκειται για πρωτοβουλιακές συμπεριφορές όπως να ζητάς από τους άλλους πληροφορίες, να αυτοσυστήνεται, να ανταπαντάς στις δράσεις των άλλων, όπως στην πίεση που σου ασκείται από συνομιλήκου ή σε τυχόν προσβολές τους.

3. Αυτοέλεγχος: πρόκειται για συμπεριφορές που αναδεικνύονται σε καταστάσεις συγκρούσεων, όπως να απαντάς κατάλληλα στα πειράγματα και σε καταστάσεις διαφωνίας που απαιτούν συμβιβασμούς και υποχωρήσεις.

Από το σύνολο των κλιμάκων ετεροαναφοράς, στη συγκεκριμένη έρευνα χορηγήθηκαν εκείνες που αξιολογούν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών εφηβικής ηλικίας (συγκεκριμένα τις: συνεργασία, διεκδικητικότητα, αυτοέλεγχο). Παραλείψαμε τις υποκλίμακες που αξιολογούν την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών και την ακαδημαϊκή τους επίδοση, καθώς κρίνεται πως δεν υπηρετούσαν το σκοπό της έρευνας, που είναι η αξιολόγηση καθαρά και μόνο των κοινωνικών δεξιοτήτων τυπικών παιδιών και όχι παιδιών που ανήκουν σε τμήματα ένταξης.

Συγκεκριμένα, για τη μεταφορά της κλίμακας στην ελληνική γλώσσα, η ερευνήτρια ακολούθησε την ίδια διαδικασία με το αυτοαναφορικό ερωτηματολόγιο των μαθητών (βλ. Σύστημα Αξιολόγησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων με μορφή αυτοαναφορικού ερωτηματολογίου για μαθητές).

Στη συνέχεια, ακολουθούν αναλυτικά οι ερωτήσεις των ετεροαναφορικών ερωτηματολογίων που δόθηκαν στους 13 επιβλέποντες εκπαιδευτικούς (11 γυναίκες και 2 άντρες), το χρονικό διάστημα από 3-11-2014 ως 7-11-2014:

1. Παράγει σωστές σχολικές εργασίες.
2. Κρατάει το χώρο εργασίας του καθαρό χωρίς να χρειάζεται υπενθύμιση για αυτό.
3. Ανταποκρίνεται κατάλληλα στις φυσικές απειλές από τους συνομηλίκους.
4. Ξεκινάει συζητήσεις με τους συνομηλίκους.
5. Προθυμοποιείται να βοηθήσει εθελοντικά τους συνομηλίκους στις σχολικές εργασίες.
6. Αρνείται ευγενικά τις παράλογες απαιτήσεις από άλλους.
7. Αμφισβητεί τους μη δίκαιους κανόνες με τρόπο κατάλληλο (δηλαδή ευγενικό).
8. Αντιδράει κατάλληλα στα πειράγματα των συνομηλίκων.
9. Αποδέχεται τις ιδέες των συνομηλίκων για ομαδικές δραστηριότητες.
10. Εκφράζει κατάλληλα (ευγενικά) τα συναισθήματά του/της όταν αδικείται.
11. Δέχεται την κριτική καλά.
12. Ακολουθεί τις οδηγίες σας.
13. Χρησιμοποιεί το χρόνο κατάλληλα όταν περιμένει τη βοήθεια σας.
14. Συστήνεται σε άλλους ανθρώπους χωρίς να του/της ζητηθεί.
15. Συμβιβάζεται σε καταστάσεις διαφωνίας αλλάζοντας την άποψη του/της προκειμένου να επιτευχθεί συμφωνία.
16. Αναγνωρίζει τα κομπλιμέντα ή τον έπαινο από τους συνομηλίκους.
17. Εύκολα κάνει τη μετάβαση από μία σχολική δραστηριότητα σε άλλη.
18. Ελέγχει το θυμό του/της στις συγκρούσεις με συνομηλίκους.
19. Τελειώνει τις εργασίες που του/της ανατίθενται στην τάξη μέσα στα καθορισμένα χρονικά όρια.
20. Ακούει τους συνομηλίκους όταν παρουσιάζουν τις ιδέες τους ή την εργασία τους.
21. Δείχνει να συναναστρέφεται άνετα με άτομα του αντίθετου φύλου.
22. Προσκαλεί τους άλλους να λάβουν μέρος σε δραστηριότητες.
23. Ελέγχει το θυμό του σε καταστάσεις σύγκρουσης με ενήλικες.
24. Αγνοεί τους περισπασμούς που προέρχονται από συνομηλίκους όταν κάνει σχολική εργασία.
25. Συμπαραστέκεται στους συνομηλίκους όταν έχουν δεχτεί άδικη κριτική.
26. Τακτοποιεί τα υλικά εργασίας ή τα υλικά που ανήκουν στο σχολείο.
27. Σας το αναφέρει ευγενικά όταν πιστεύει πως του/της έχετε φερθεί άδικα.
28. Κάνει κομπλιμέντα

στο αντίθετο φύλο. 29.Συμμορφώνεται με τις οδηγίες σας. 30.Ανταποκρίνεται κατάλληλα στην πίεση που ασκούν οι συνομήλικοι.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι αφού έγινε ολική μετάφραση, διατηρήθηκε η αρχική ομαδοποίηση των ερωτήσεων και έτσι:

Στην κλίμακα της συνεργασίας ανήκουν οι ερωτήσεις 1, 2, 12, 13, 17, 19, 20, 24, 26, 29.

Στην κλίμακα της διεκδίκησης ανήκουν οι ερωτήσεις 4, 5, 7, 10, 14, 21, 22, 25, 27, 28.

Στην κλίμακα του αυτοελέγχου ανήκουν οι ερωτήσεις 3, 6, 8, 9, 11, 15, 16, 18, 23, 30.

Γ. Διαδικασία Α' φάσης: το Σύστημα Αξιολόγησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Σύμφωνα με τους ηθικούς περιορισμούς που ισχύουν για κάθε επιστημονική έρευνα, αλλά και και πιο συγκεκριμένα για τις έρευνες που παρατηρούν συμπεριφορές παιδιών, όλοι οι εκπαιδευτικοί, όλοι οι μαθητές και γενικά όλοι οι συμμετέχοντες, είναι ελεύθεροι να δεχτούν να συμμετάσχουν ή όχι, αφού πρώτα εξασφαλιστεί η άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας από τους αρμόδιους φορείς.

Έτσι, ακολουθώντας την ηθική δεοντολογία, για την παρούσα έρευνα εξασφαλίστηκε καταρχάς η αδειοδότηση από το Υπουργείο Παιδείας/ΙΕΠ με Αριθμό Πρωτοκόλλου 30654/Γ2 (4-3-2014) τόσο για τη διανομή των αυτοαναφορικών και ετεροαναφορικών ερωτηματολογίων όσο και για τη συνολική διεξαγωγή της έρευνας.

Εν συνεχεία, έγινε η ηλεκτρονική ενημέρωση των Διευθυντών των Λυκείων που επιλέχθηκαν και δόθηκε επίσης προς συμπλήρωση, το απαραίτητο έντυπο γονικής συναίνεσης (βλ.παράρτημα, Γ. μέρος, σ. 289), στους γονείς των μαθητών που έλαβαν μέρος, αφού η ερευνήτρια εγγυήθηκε την πλήρη ανωνυμία και διαφύλαξη των προσωπικών δεδομένων των μαθητών, που δέχθηκαν να λάβουν μέρος χωρίς καμιά υποχρέωση.

Προηγήθηκε πιλοτική έρευνα, στις 2-10-2014, όπου συμμετείχαν 5 μαθητές (3 αγόρια και 2 κορίτσια) στους οποίους δόθηκαν ερωτηματολόγια (οι συγκεκριμένοι δεν συμπεριλήφθησαν αργότερα στους 381 μαθητές). Στην πιλοτική φάση ελέγχθησαν οι

συνθήκες διεξαγωγής της κύριας έρευνας (χρόνος, τρόπος και τόπος διανομής των ερωτηματολογίων, τρόπος σύνδεσης με τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς) καθώς και το περιεχόμενο και η διατύπωση των κύριων ερωτήσεων των ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής φάσης ήταν ιδιαίτερα σημαντικά, κυρίως γιατί συνέβαλαν στον τελικό καθορισμό των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων.

Στη συνέχεια, από τις 13-10-2014 ως τις 30-10-2014, στο χρονικό αυτό διάστημα που δόθηκαν τα ερωτηματολόγια στα 13 σχολεία, ενημερώθηκαν για την έρευνα, οι 13 επιβλέποντες/σες εκπαιδευτικοί, από την ερευνήτρια, με σκοπό να δώσουν οι ίδιοι τα ερωτηματολόγια στους μαθητές. Συμφωνήθηκε να αφιερωθούν για τη συμπλήρωση τους από τους μαθητές, 15 λεπτά από τα 45 συνολικά λεπτά, που διαρκεί η διδακτική ώρα. Έτσι, κατόπιν συνεννόησης, δόθηκαν τα αυτοαναφορικά ερωτηματολόγια στους 381 μαθητές, για να "ανιχνευθεί" - εντοπιστεί το κατάλληλο δείγμα των κοινωνικά απομονωμένων μαθητών.

Πριν ξεκινήσει η διαδικασία της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, η ερευνήτρια παρέδωσε έναν οδηγό στους εκπαιδευτικούς, ώστε να ενημερωθούν οι μαθητές/τριες πως θα διαφυλαχθούν τα προσωπικά τους δεδομένα και η ανωνυμία τους κατά την επεξεργασία και πως σε περίπτωση που δεν επιθυμούσαν να λάβουν μέρος, δε θα τους δινόταν ερωτηματολόγιο. Μετά τη συμπλήρωση τους, οι επιβλέποντες/σες εκπαιδευτικοί παρέδωσαν τα ερωτηματολόγια σε σφραγισμένο φάκελο στην ερευνήτρια.

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να αναφερθεί πως ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράψουν στα ερωτηματολόγια τους τα ονοματεπώνυμα τους, προκειμένου να εντοπιστούν οι κοινωνικά απομονωμένοι μαθητές, αλλά η ερευνήτρια υποχρεωμένη πρωτίστως από το ζήτημα της ηθικής δεοντολογίας, από την αδειοδότηση της έρευνας από το ΙΕΠ/ΥΠΕΘ και από το έντυπο γονικής συναίνεσης, κατά την επεξεργασία των ερωτηματολογίων και την καταγραφή των αποτελεσμάτων, κωδικοποίησε και αντιστοίχισε τα ονοματεπώνυμα των μαθητών σε νούμερα, ώστε να διασφαλιστεί η πλήρης ανωνυμία των συμμετεχόντων μαθητών.

Κατά το στάδιο της επεξεργασίας, έγινε έλεγχος όλων των ερωτηματολογίων για την ύπαρξη τυχόν παραλείψεων σε κάποιες από τις ερωτήσεις, ενώ ακολούθησε η κωδικοποίηση των μεταβλητών και η εισαγωγή τους στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS 11, από το οποίο προέκυψαν τα αποτελέσματα.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να γίνει μία αναφορά στον τρόπο κατάταξης των μαθητών σε συγκεκριμένες κατηγορίες. Έτσι, κατά την ανάλυση των ερωτηματολογίων ακολουθήσαμε την κατάταξη των μαθητών σε τρεις κατηγορίες, αντιγράφοντας πιστά τη διαδικασία που ακολούθησαν οι δημιουργοί του εργαλείου αυτού, οι Gresham και Elliot (1998) στην έρευνα τους.

Συγκεκριμένα, όπως ήδη αναφέρθηκε το SSRS αξιολογεί σε μια κλίμακα τριών διαβαθμίσεων τύπου Likert (από 0= ποτέ, έως 2= πολύ συχνά) τη συχνότητα εκδήλωσης συμπεριφορών. Έχει τέσσερις υποκλίμακες (συνεργασίας, ενσυναίσθησης, αυτοελέγχου και διεκδίκησης-εκδηλωτικότητας). Σε κάθε μια από αυτές τις υποκλίμακες αντιστοιχούν συγκεκριμένες ερωτήσεις. Αθροίζοντας αυτές τις ερωτήσεις σε μία μήτρα (βλ. παράρτημα, Δ. μέρος, σ. 290) σε κάθε υποκλίμακα, βγαίνει ένα τελικό άθροισμα για την κάθε μια. Αθροίζοντας στη συνέχεια τα αθροίσματα των υποκλιμάκων βγαίνει το τελικό αποτέλεσμα της κατάταξης.

Οι βαθμοί του αθροίσματος για την κατάταξη στις κατηγορίες είναι διαφορετικοί για τα κορίτσια και διαφορετικοί για τα αγόρια (βλ. παράρτημα, Δ μέρος, σ. 290). Έτσι, ανάλογα με το τελικό άθροισμα κατατάσσουμε τα κορίτσια στις εξής τρεις κατηγορίες: α) κορίτσια με άθροισμα 0-45 έχουν «λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες», β) κορίτσια με άθροισμα 46-61 έχουν «κοινωνικές δεξιότητες Μέσου Όρου» και γ) κορίτσια με άθροισμα 62-80 έχουν «περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες» (βλ. πίνακα 2).

Πίνακας 2

Κατάταξη κοριτσιών – αυτοαναφορικό ερωτηματολόγιο

Συμπεριφορές κοινωνικών δεξιοτήτων			
Υποκλίμακες	Λιγότερες	Μέσου Όρου	Περισσότερες
Συνεργασία	0-11	12-17	18-20
Διεκδίκηση	0-8	9-15	16-20
Ενσυναίσθηση	0-13	14-19	20
Αυτοέλεγχος	0-7	8-13	14-20
Συνολικό άθροισμα	0-45	46-61	62-80
Τελική κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων (total social skills rate)			

Ενώ για τα αγόρια: α) αγόρια με άθροισμα 0-40 έχουν «λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες», β) αγόρια με άθροισμα 41-58 έχουν «κοινωνικές δεξιότητες Μέσου Όρου» και γ) αγόρια με άθροισμα 59-80 έχουν «περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες» (βλ. πίνακα 3).

Πίνακας 3

Κατάταξη αγοριών – αυτοαναφορικό ερωτηματολόγιο

Υποκλίμακες	Συμπεριφορές κοινωνικών δεξιοτήτων		
	Λιγότερες	Μέσου Όρου	Περισσότερες
Συνεργασία	0-10	11-16	17-20
Διεκδίκηση	0-8	9-15	16-20
Ενσυναίσθηση	0-10	11-17	18- 20
Αυτοέλεγχος	0-7	8-13	14-20
Συνολικό άθροισμα	0-40	41-58	59-80
Τελική κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων (total social skills rate)			

Στη συνέχεια, μετά την επεξεργασία από την ερευνήτρια των συμπληρωμένων πια 381 ερωτηματολογίων, προέκυψε αρχικά ένα δείγμα 56 κοινωνικά απομονωμένων μαθητών. Ακολούθως, από τις 3-11-2014 ως τις 7-11-2014, και αφού είχε γίνει η επεξεργασία των αυτοαναφορικών ερωτηματολογίων των μαθητών, δόθηκε στους/στις 13 επιβλέποντες/σες εκπαιδευτικούς (11 γυναίκες και 2 άντρες) το ίδιο Σύστημα Αξιολόγησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε μορφή ετεροαναφορικού ερωτηματολογίου. Μετά την επεξεργασία των ερωτηματολογίων των 13 επιβλεπόντων εκπαιδευτικών, καταλήξαμε στο τελικό δείγμα των 42 κοινωνικά απομονωμένων μαθητών, καθώς οι εκπαιδευτικοί έκριναν πως οι υπόλοιποι δεν ανήκαν στην κατηγορία των κοινωνικά απομονωμένων μαθητών.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί, πως τα ετεροαναφορικά ερωτηματολόγια, επελέχθηκε να δοθούν στους/στις εκπαιδευτικούς στις αρχές του Νοέμβρη, διότι με αυτόν τον τρόπο, ήμασταν βέβαιοι πως μετά από δύο μήνες διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στα συγκεκριμένα τμήματα, θα είχαν μία άμεση επαφή με τους μαθητές και θα τους γνώριζαν επαρκώς. Συν τοις άλλοις, οι εκπαιδευτικοί αυτοί, εκτός από το 2ωρο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, κάθε εβδομάδα κάνουν

υποχρεωτικά στα ίδια τμήματα και το 2ωρο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (διότι ο βαθμός στα δύο μαθήματα βγαίνει αθροιστικά, δια του μέσου όρου), αλλά και κάποια άλλα φιλολογικά μαθήματα, οπότε είχαν περισσότερο χρόνο στη διάθεση τους να γνωρίσουν καλά τους μαθητές του δείγματος.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να γίνει μία αναφορά στον τρόπο κατάταξης των μαθητών σε συγκεκριμένες κατηγορίες και στο ετεροαναφορικό ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών. Έτσι, κατά την ανάλυση των ετεροαναφορικών ερωτηματολογίων ακολουθήσαμε την κατάταξη των μαθητών σε τρεις κατηγορίες, αντιγράφοντας πιστά τη διαδικασία που ακολούθησαν οι δημιουργοί του εργαλείου αυτού, οι Gresham και Elliot (1993) στην έρευνα τους.

Συγκεκριμένα, όπως ήδη αναφέρθηκε το SSRS αξιολογεί σε μια κλίμακα τριών διαβαθμίσεων τύπου Likert (από 0= ποτέ, έως 2= πολύ συχνά) τη συχνότητα εκδήλωσης συμπεριφορών. Έχει τρεις υποκλίμακες (συνεργασίας, αυτοελέγχου και διεκδίκησης - εκδηλωτικότητας) στο ετεροαναφορικό ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς. Σε κάθε μια από αυτές τις υποκλίμακες αντιστοιχούν συγκεκριμένες ερωτήσεις. Αθροίζοντας αυτές τις ερωτήσεις σε μία μήτρα (βλ. παράρτημα, Δ. μέρος, σ. 290) σε κάθε υποκλίμακα βγαίνει ένα τελικό άθροισμα για την κάθε μια. Αθροίζοντας στη συνέχεια τα αθροίσματα των υποκλιμάκων βγαίνει το τελικό αποτέλεσμα της κατάταξης.

Οι βαθμοί του αθροίσματος για την κατάταξη στις κατηγορίες είναι διαφορετικοί για τα κορίτσια και διαφορετικοί για τα αγόρια στο ετεροαναφορικό ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών (και εντελώς διαφορετικοί από τους βαθμούς στο αυτοαναφορικό ερωτηματολόγιο για μαθητές) (βλ. παράρτημα, Δ. μέρος, σ. 290). Έτσι, ανάλογα με το τελικό άθροισμα κατατάσσουμε τα κορίτσια στις εξής τρεις κατηγορίες: α) κορίτσια με άθροισμα 0-34 έχουν «λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες», β) κορίτσια με άθροισμα 35-55 έχουν «κοινωνικές δεξιότητες Μέσου Όρου» και γ) κορίτσια με άθροισμα 56-60 έχουν «περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες» (βλ. πίνακα 4).

Πίνακας 4

Κατάταξη κοριτσιών – ετεροαναφορικό ερωτηματολόγιο

Συμπεριφορές κοινωνικών δεξιοτήτων			
Υποκλίμακες	Λιγότερες	Μέσου Όρου	Περισσότερες
Συνεργασία	0-13	14-19	20
Διεκδίκηση	0-7	8-17	18-20
Αυτοέλεγχος	0-10	11-18	19- 20
Συνολικό άθροισμα Τελική κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων (total social skills rate)	0-34	35-55	56-60

Ενώ για τα αγόρια: α) αγόρια με άθροισμα 0-29 έχουν «λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες», β) αγόρια με άθροισμα 30-50 έχουν «κοινωνικές δεξιότητες Μέσου Όρου» και γ) αγόρια με άθροισμα 51-60 έχουν «περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες» (βλ. πίνακα 5).

Πίνακας 5

Κατάταξη αγοριών – ετεροαναφορικό ερωτηματολόγιο

Συμπεριφορές κοινωνικών δεξιοτήτων			
Υποκλίμακες	Λιγότερες	Μέσου Όρου	Περισσότερες
Συνεργασία	0-10	11-19	20
Διεκδίκηση	0-7	8-16	17-20
Αυτοέλεγχος	0-9	10-18	19- 20
Συνολικό άθροισμα Τελική κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων (total social skills rate)	0-29	30-50	51-60

Κατά το στάδιο της επεξεργασίας, έγινε έλεγχος όλων των ερωτηματολογίων για την ύπαρξη τυχόν παραλείψεων σε κάποιες από τις ερωτήσεις, ενώ ακολούθησε η κωδικοποίηση των μεταβλητών και η εισαγωγή τους στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS 11, από το οποίο προέκυψαν τα αποτελέσματα.

5.2.2.B' φάση της έρευνας: οι πρώτες παρατηρήσεις

Η Β' φάση της έρευνας στοχεύει στη διερεύνηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των 42 κοινωνικά απομονωμένων μαθητών, το Νοέμβριο του 2014, μέσω των πρώτων παρατηρήσεων των μαθητών, διότι θα ακολουθήσουν και δεύτερες παρατηρήσεις (στα τελευταία βήματα της διδακτικής μεθόδου project) (βλ. Δ' φάση), προκειμένου να συγκριθούν και να διαπιστωθεί πιθανή μεταβολή στις κοινωνικές δεξιότητες των 42 μαθητών.

Η παρατήρηση χρησιμοποιείται συνήθως από πολλούς ερευνητές για τους εξής λόγους: α) με τη μέθοδο της παρατήρησης έχουμε τη δυνατότητα να καταγράψουμε την πραγματική συμπεριφορά και όχι την εικόνα που παρουσιάζεται από τα υποκείμενα ως πραγματική συμπεριφορά, β) η παρατήρηση είναι ίσως η απλούστερη μέθοδος συλλογής δεδομένων ποιοτικού χαρακτήρα. Συνίσταται στην οργανωμένη και συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διαντίδρασης, κοινωνικής επικοινωνίας (λεκτικής και μη), κοινωνικών διαδικασιών και κοινωνικών πλαισίων, γ) τα βασικότερα πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής, είναι η άμεση άντληση πληροφοριών (Ιωσηφίδης, 2003).

Ανάλογα με τον βαθμό συμμετοχής του ερευνητή, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικούς τύπους, την πλήρη συμμετοχή, τη συμμετοχή σαν παρατήρηση και την παρατήρηση σα συμμετοχή (Bernard, 1994).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η τεχνική της συμμετοχικής, μη δομημένης ή αλλιώς ελεύθερης παρατήρησης η οποία παράγει ποιοτικά δεδομένα. Στην περίπτωση αυτή μέριμνα του ερευνητή - παρατηρητή αποτελεί η αποτύπωση πτυχών της δραστηριότητας που δεν είχαν προμελετηθεί και η περιγραφή διαδικασιών και συμπεριφορών που χαρακτηρίζουν το ευρύτερο πλαίσιο που περιβάλλει τη δραστηριότητα. (Κόμης, 2004). Με τη βοήθεια των δεδομένων της ελεύθερης παρατήρησης οδηγηθήκαμε πλέον στο σχηματισμό υποθέσεων παιδαγωγικού-διδακτικού ενδιαφέροντος (Παπαδοπούλου, 1999).

Ακόμη, επιλέχθηκε αυτή η τεχνική διότι σύμφωνα με τις Παντελιάδου και Πατσιοδήμου (2007), επιτρέπει τη βαθιά ανάλυση μιας συμπεριφοράς με την καταγραφή πολλών λεπτομερειών, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς, και διότι ο παρατηρητής καταγράφει τα γεγονότα ή τις συμπεριφορές με

αφηγηματικό τρόπο και έχει την ελευθερία να σημειώνει πιθανές αιτίες, πιθανά συναισθήματα ή κίνητρα που συνοδεύουν ή προκαλούν τις συμπεριφορές.

A. Συμμετέχοντες Β' φάσης: οι πρώτες παρατηρήσεις

Οι μαθητές αυτοί που μετά το Σύστημα Αξιολόγησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων, κατατάχθηκαν στους μαθητές με χαμηλό επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων, ήταν ηλικίας Μέσου Όρου 16 ετών. Συγκεκριμένα, από τους 42 μαθητές που παρατηρήθηκαν, οι 26 ως προς το φύλο ήταν κορίτσια και οι 16 ήταν αγόρια. Η δειγματοληψία είναι σκόπιμη ή στοχευμένη, καθώς η ερευνήτρια σταχυολόγησε τις περιπτώσεις που συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα με βάση το Σύστημα Αξιολόγησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων, όπου μετά την ανάλυση του, "ανιχνεύθηκε" - εντοπίστηκε το τυπικό και κατάλληλο για τη συλλογική μελέτη περίπτωσης, δείγμα. Κατά αυτόν τον τρόπο καταρτήθηκε ένα δείγμα που να ικανοποιεί τις συγκεκριμένες ανάγκες της έρευνας (Cohen & Manion, 1994).

Παρατίθενται στη συνέχεια συμπληρωματικά στοιχεία, για την κατανομή των παιδιών σε κάθε σχολείο:

Η πρώτη παρατήρηση έγινε στο πρώτο Λύκειο στις 10-11-2014. Παρατηρήθηκαν 4 παιδιά (2 αγόρια, 2 κορίτσια) για δέκα λεπτά το καθένα.

Η δεύτερη παρατήρηση έγινε στις 11-11-2014 στο δεύτερο Λύκειο. Παρατηρήθηκαν 3 παιδιά (3 κορίτσια) για δέκα λεπτά το καθένα.

Η τρίτη παρατήρηση έγινε στις 14-11-2014 στο τρίτο Λύκειο. Παρατηρήθηκαν 3 παιδιά (1 αγόρι, 2 κορίτσια) για δέκα λεπτά το καθένα.

Η τέταρτη παρατήρηση έγινε στις 18-11-2014 στο τέταρτο Λύκειο. Παρατηρήθηκαν 2 παιδιά (2 κορίτσια) για δέκα λεπτά η κάθε μια.

Η πέμπτη παρατήρηση έγινε στις 19-11-2014 στο πέμπτο Λύκειο. Παρατηρήθηκαν 3 παιδιά (3 αγόρια) για δέκα λεπτά το καθένα.

Η έκτη παρατήρηση στο έκτο Λύκειο, έγινε στις 20-11-2014. Παρατηρήθηκαν 4 παιδιά (2 κορίτσια και 2 αγόρια) για δέκα λεπτά το καθένα.

Η έβδομη παρατήρηση στο έβδομο Λύκειο έγινε στις 21-11-2014 και παρατηρήθηκαν 4 παιδιά, (4 κορίτσια) για δέκα λεπτά το καθένα.

Η όγδοη παρατήρηση στο όγδοο Λύκειο έγινε στις 24-11-2014. Παρατηρήθηκαν 3 παιδιά (3 αγόρια) για δέκα λεπτά το καθένα.

Η ένατη παρατήρηση στο ένατο Λύκειο έγινε στις 25-11-2014 και παρατηρήθηκαν 3 παιδιά (3 κορίτσια) για δέκα λεπτά το καθένα

Η δέκατη παρατήρηση στο δέκατο Λύκειο, έγινε στις 26-11-2014 και παρατηρήθηκαν 3 παιδιά (1 κορίτσι, 2 αγόρια) για δέκα λεπτά το καθένα.

Η ενδέκατη παρατήρηση στο ενδέκατο Λύκειο έγινε στις 26-11-2014 σε 3 παιδιά (3 κορίτσια) για δέκα λεπτά το καθένα.

Η δωδέκατη παρατήρηση στο δωδέκατο Λύκειο έγινε στις 27-11-2014 και παρατηρήθηκαν 2 παιδιά (2 αγόρια) για δέκα λεπτά το καθένα.

Η τελική παρατήρηση έγινε στο δέκατο τρίτο Λύκειο στις 28-11-2014 όπου παρατηρήθηκαν 5 παιδιά (2 κορίτσια, 3 αγόρια) για δέκα λεπτά το καθένα.

B. Μεθοδολογικά εργαλεία Β' φάσης: οι πρώτες παρατηρήσεις

Σε αυτή τη φάση, η ερευνήτρια δημιούργησε έναν πίνακα ελεύθερης παρατήρησης (βλ. πίνακα 6) με ορθολογικό τρόπο, χρησιμοποιώντας τρία φραστικά συστήματα. Συγκεκριμένα στην πρώτη στήλη που αφορά στην παρατήρηση της ίδιας της διδασκαλίας, χρησιμοποίησε το αφηγηματικό πρωτόκολλο διαδικασιών - διδασκαλίας (σε αυτό η πορεία της διδασκαλίας και όλα όσα συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της καταγράφονται, έτσι όπως τα αντιλαμβάνεται επιλεκτικά ο παρατηρητής).

Ας σημειωθεί σε αυτό το σημείο, πως σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (1999), η επιστημονική παρατήρηση της διδασκαλίας προϋποθέτει ένα θεωρητικό σύστημα γύρω από αυτήν. Μόνο στη βάση αυτού του συστήματος μπορούν να ληφθούν αποφάσεις για το τι θα παρατηρηθεί και τους άξονες γύρω από τους οποίους θα εστιασθεί η παρατήρηση. Έτσι, λοιπόν, οι άξονες παρατήρησης της διδασκαλίας, καθορίζονται εν γένει από τις βιβλιογραφικές αναφορές και τη θεωρία της παρούσας έρευνας και κυρίως τη θεωρία του πρώτου κεφαλαίου, για τα χαρακτηριστικά της διδακτικής μεθόδου project.

Ενώ, στη δεύτερη και στην τρίτη στήλη για την ελεύθερη καταγραφή των κοινωνικών δεξιοτήτων η ερευνήτρια χρησιμοποίησε, δύο άλλα φραστικά συστήματα, την περιγραφή των κρίσιμων περιστατικών και την περιγραφή συμβάντων, με αναφορά στις πιθανές αιτίες, στα αποτελέσματα τους και άλλα (ό.π.).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί πως στις κοινωνικές δεξιότητες έχουν διατηρηθεί ως κύριοι άξονες παρατήρησης οι τέσσερις βασικές δεξιότητες (βλ. πίνακα 6) που χαρακτηρίζονται ως κοινωνικές (συνεργασίας, διεκδίκησης, ενσυναίσθησης, αυτοελέγχου) με μία προοπτική ελεύθερης ανάλυσης τους (με την προοπτική να παρατηρηθούν ίσως και νέες υπαγόμενες σε αυτές τις δεξιότητες συμπεριφορές), καθώς σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (1999) δεν υπάρχει τελείως αδόμητη παρατήρηση, παρά μόνο διαβαθμίσεις από τη λιγότερο στην περισσότερο δομημένη παρατήρηση, διαβαθμίσεις που υπαγορεύονται από τον στόχο της έρευνας.

Πίνακας 6

Κλειδα μη δομημένης ή ελεύθερης παρατήρησης της ερευνήτριας

Σχολείο: Τμήμα: Κωδικός Παιδιού: Ημερομηνία:

ΕΙΔΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ-ΣΧΟΛΙΑ (πορεία, φάσεις, τεχνικά μέσα και άλλα)	ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΧΟΛΙΑ	ΆΛΛΑ ΣΧΟΛΙΑ π.χ. πιθανά κίνητρα συμπεριφοράς
	<p>Ενδεικτικές συμπεριφορές προς παρατήρηση και επέκταση:</p> <ul style="list-style-type: none"> *προσοχή στις οδηγίες των εκπαιδευτικών *έγκαιρες εργασίες *τακτοποιημένος χώρος *κατάλληλη ένταση φωνής *σωστή αξιοποίηση του χρόνου *προσήλωση στο θέμα *σωματική και βλεμματική εγγύτητα * ενεργή συμμετοχή * εθελοντική εργασία και άλλα 	
ΕΙΔΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ - ΣΧΟΛΙΑ(πορεία, φάσεις, τεχνικά μέσα και άλλα)	ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΣΧΟΛΙΑ	ΆΛΛΑ ΣΧΟΛΙΑ π.χ. πιθανά κίνητρα συμπεριφοράς
	<p>Ενδεικτικές συμπεριφορές προς παρατήρηση και επέκταση:</p> <ul style="list-style-type: none"> *αναγνώριση της προσπάθειας των άλλων *αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων * γνέγγιμο στους άλλους *εκδήλωση συμπάθειας και συμπαράστασης στους άλλους και άλλα 	
ΕΙΔΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ-ΣΧΟΛΙΑ (πορεία, φάσεις, τεχνικά μέσα και άλλα)	ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΥ ΣΧΟΛΙΑ	ΆΛΛΑ ΣΧΟΛΙΑ Π.χ. πιθανά κίνητρα συμπεριφοράς
	<p>Ενδεικτικές συμπεριφορές προς παρατήρηση και επέκταση:</p> <ul style="list-style-type: none"> *πολιτισμένη διαφωνία * συμβιβασμός * αγνόηση προκλήσεων * έλεγχος θυμού * αποδοχή της άρνησης των άλλων * αναμονή της σειράς για να μιλήσει και άλλα 	
ΕΙΔΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ-ΣΧΟΛΙΑ(πορεία, φάσεις, τεχνικά μέσα και άλλα)	ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΔΙΕΚΔΙΚΗΣΗΣ ΣΧΟΛΙΑ	ΆΛΛΑ ΣΧΟΛΙΑ π.χ. πιθανά κίνητρα συμπεριφοράς
	<p>Ενδεικτικές συμπεριφορές προς παρατήρηση και επέκταση:</p> <ul style="list-style-type: none"> *συνεργάζεται και επικοινωνεί με το αντίθετο φύλο *εκφράζει ανοιχτά τις σκέψεις και απόψεις του/της * ξεκινάει συζητήσεις *εκφράζει τα συναισθήματα όταν αδικείται * παίρνει πρωτοβουλίες * χαιρετάει πρώτος/η και άλλα 	

Γ. Διαδικασία Β' φάσης: οι πρώτες παρατηρήσεις

A) Πορεία

Μετά από συνεννόηση με τους/τις εκπαιδευτικούς, αποφασίστηκε από κοινού με την ερευνήτρια, ο τρόπος διεξαγωγής της πρώτης παρατήρησης. Αποφασίστηκε να είναι συμμετοχική, να διεξαχθεί η διδασκαλία παράλληλα από τον/την εκπαιδευτικό και από την ερευνήτρια, χωρίς να αποκαλυφθεί η ταυτότητα της.

Αυτό επιλέχθηκε διότι η προσωπική ικανότητα του ερευνητή να εισβάλλει σε ένα κοινωνικό χώρο, να γίνει δεκτός, να αντιδράσει φυσιολογικά και όσο το δυνατόν λιγότερο παρεμβατικά, είναι η πιο σημαντική εγγύηση για την αποτελεσματική εφαρμογή της παρατήρησης (Κυριαζή, 2002). Έτσι, η ερευνήτρια, καθότι φιλόλογος εν ενεργεία με δεκαετή προϋπηρεσία σε δημόσια Λύκεια της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που έχει διδάξει κατά καιρούς το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Α' Λυκείου με το παλιό και με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, έκρινε ότι με τη συγκεκριμένη συμμετοχική παρατήρηση των 42 μαθητών, θα μπορούσε να αντιδράσει φυσιολογικά στις συγκεκριμένες σχολικές τάξεις και να γίνει αποδεκτή με τη λιγότερη δυνατόν αμηχανία από τους μαθητές.

Ας σημειωθεί εδώ, πως πριν τις πρώτες παρατηρήσεις, είχαν προηγηθεί κάποιες πιλοτικές παρατηρήσεις, με δοκιμαστική συμμετοχή της ερευνήτριας στη συνδιδασκαλία. Στην πιλοτική φάση ελέγχθηκαν οι συνθήκες διεξαγωγής της κύριας έρευνας (χρόνος, τρόπος και τόπος διεξαγωγής των παρατηρήσεων, τρόπος σύνδεσης με τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς). Τα αποτελέσματα της πιλοτικής φάσης ήταν ιδιαίτερα σημαντικά στη διεξαγωγή των κύριων παρατηρήσεων, κυρίως γιατί συνέβαλαν στο τελικό πρωτόκολλο των παρατηρήσεων.

Πριν, λοιπόν, ξεκινήσουν οι πρώτες παρατηρήσεις στα μαθήματα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, έγιναν στα προηγούμενα διαλείμματα κάποιες συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς για να ενημερωθεί η ερευνήτρια για την οργάνωση των μαθημάτων της ημέρα εκείνης και για να εκφραστούν προσωπικές ανάγκες (Kalule & Bouchamma, 2014).

Συγκεκριμένα, συνοπτικά η διαδικασία σε όλα τα Λύκεια ήταν η εξής: οι επιβλέποντες/σες εκπαιδευτικοί πριν από την έναρξη των μαθημάτων συνόδευαν την

παρατηρήτρια στην αίθουσα στη διάρκεια του διαλείμματος, μοίραζαν το συμφωνημένο από κοινού σχέδιο μαθήματος στα θρανία και περίμεναν τους μαθητές να τους εξηγήσουν πως στο μάθημα θα συμμετείχε και μία άλλη εκπαιδευτικός. Όταν χτυπούσε το κουδούνι, οι μαθητές έμπαιναν στην αίθουσα. Υπήρχε αρχικά έκπληξη, αλλά οι μαθητές τις περισσότερες φορές δεν έδιναν μεγάλη σημασία για το λόγο της εμφάνισης της νέας εκπαιδευτικού και το μάθημα ξεκινούσε κανονικά. Οι περισσότερες ερωτήσεις αφορούσαν σε πιθανή μελλοντική εμφάνιση της στα μαθήματα. Η παρατηρήτρια μετά το πέρας των μαθημάτων αποχωρούσε για να ολοκληρώσει λεπτομερώς τις σημειώσεις της.

Για τις ανάγκες της καταγραφής των παρατηρήσεων που διενεργήθηκαν επιλέχθηκε η κλειδα παρατήρησης, οι σημειώσεις πεδίου. Η βιντεοσκόπηση της διαδικασίας που θα μπορούσε να αντικαταστήσει τις μεθόδους αυτές απορρίφθηκε, ώστε να αποφευχθεί η έγερση ζητήματος προστασίας ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων των παιδιών. Το ίδιο και η ηχητική εγγραφή, διότι σύμφωνα με την άδεια διεξαγωγής της έρευνας από το Ι.Ε.Π./ΥΠΕΘ, απαγορεύτηκε στην ερευνήτρια κάθε χρήση οπτικοακουστικού μέσου στην έρευνα που εμπλέκονταν οι μαθητές (όπου εμπλέκονταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιήθηκε ηχητική καταγραφή). Συγκεκριμένα στις σημειώσεις πεδίου περιέχονται πληροφορίες σχετικά με το σχολείο, το τμήμα, τα στοιχεία του παιδιού και την ημερομηνία της παρατήρησης.

Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της δραστηριότητας σημειώνονταν στοιχεία που αφορούσαν τις κοινωνικές δεξιότητες (συνεργασία, ενσυναίσθηση, αυτοέλεγχος, διεκδίκηση) και τις αντίστοιχες συμπεριφορές. Επιπλέον κρατούνταν σημειώσεις αναφορικά με το πλαίσιο ένταξης της δραστηριότητας, την ώρα που παρουσιάζονταν οι συγκεκριμένες δεξιότητες - συμπεριφορές και σημειώσεις για ό,τι άλλο έκρινε η ερευνήτρια πως αιτιολογούσε τις συγκεκριμένες συμπεριφορές (στήλη με επιπλέον σχόλια).

B) Ανάλυση

Στη συνέχεια έγινε ανάλυση του περιεχομένου των γραπτών κειμένων, ώστε τα φαινόμενα να μετατραπούν σε δεδομένα, με στόχο να αποτυπωθεί όσο το δυνατόν πληρέστερα το επικοινωνιακό περιστατικό (Seidman, 2013). Έγινε ανάλυση κάθε

δεξιότητας ξεχωριστά παράλληλα με τη δραστηριότητα στην οποία εμφανίστηκε. Τα επιπλέον σχόλια, λειτούργησαν συνεπικουρικά στην ανάλυση της κάθε δεξιότητας, προκειμένου να βρεθούν τα βαθύτερα αίτια ή κίνητρα που οδήγησαν σε αυτήν την εμφάνιση της δεξιότητας.

Έτσι, λοιπόν, οι ανάγκες της παρούσας έρευνας επέβαλαν την εφαρμογή ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Πολλοί ορισμοί της ανάλυσης περιεχομένου έχουν διατυπωθεί. Ο Krippendorff (1980) ορίζει την ανάλυση περιεχομένου ως ερευνητική τεχνική για την κατασκευή έγκυρων συμπερασμάτων από τα δεδομένα μέσα στο πλαίσιο τους. Αντικείμενο της ανάλυσης περιεχομένου μπορεί να είναι κάθε είδους καταγεγραμμένη επικοινωνία, γραπτά κείμενα συνεντεύξεων, συνομιλίες, πρωτόκολλα παρατήρησης, βιντεοσκοπήσεις, έγγραφα και άλλα. Ο στόχος της ανάλυσης περιεχομένου είναι να μετατρέψει καταγεγραμμένα "ακατέργαστα" φαινόμενα σε δεδομένα, τα οποία μπορούν να αντιμετωπιστούν με επιστημονικό τρόπο, έτσι ώστε να μπορεί να δημιουργηθεί ένα σώμα γνώσης.

Ο ερευνητής που επιθυμεί να αναλάβει την εκπόνηση μελέτης με τη χρήση της ανάλυσης περιεχομένου πρέπει να ασχοληθεί με τέσσερα μεθοδολογικά ζητήματα: την επιλογή των μονάδων ανάλυσης, τη διαμόρφωση των κατηγοριών, τον εντοπισμό των κατάλληλων περιεχομένων και τον έλεγχο της αξιοπιστίας της κωδικοποίησης (Stempler, 1989).

Βασική λειτουργία της κωδικοποίησης αποτελεί η θεωρητική εννοιολόγηση, κατά την οποία αναπτύσσονται και αποσαφηνίζονται οι κατηγορίες και αναδεικνύονται οι σχέσεις μεταξύ τους (Τσιώλης, 2014).

Συγκεκριμένα η ανάπτυξη των κατηγοριών συντελείται όταν κατά την ανάλυση, ο ερευνητής αναγνωρίζει φαινόμενα στα δεδομένα του. Τα φαινόμενα είναι κεντρικές ιδέες που αναπαρίστανται με έννοιες. Μια έννοια υψηλής αφάιρεσης που μπορεί να σταθεί αυτόνομα και αντιστοιχεί σε ένα φαινόμενο ονομάζεται κατηγορία. Η αποσαφήνιση των κατηγοριών επιτυγχάνεται μέσω του προσδιορισμού ιδιοτήτων και διαστάσεων. Η κατηγορία διαθέτει ιδιότητες και διαστάσεις. Οι ιδιότητες είναι τα χαρακτηριστικά της κατηγορίας που την αποσαφηνίζουν και της δίνουν νόημα, ενώ οι διαστάσεις, αποδίδουν το φάσμα των τιμών εντός των οποίων η ιδιότητα μιας κατηγορίας μπορεί να κυμαίνεται (ό.π.).

Με την ανάδειξη των σχέσεων μεταξύ των κατηγοριών, των ιδιοτήτων και των διαστάσεων, συνίσταται μια θεωρία, ένα σύνολο δηλαδή από καλά επεξεργασμένες έννοιες, οι οποίες συσχετίζονται μεταξύ τους με προτάσεις, που δηλώνουν τις σχέσεις τους. Συνιστά δε ένα συνεκτικό πλαίσιο που μπορεί να εξηγήσει και να προβλέψει φαινόμενα (ό.π.).

Μια απόφαση που καλείται να πάρει ο ερευνητής είναι αν η ανάγνωση των δεδομένων του θα γίνει με κυριολεκτική, ερμηνευτική ή αναστοχαστική ματιά (Mason, 2011). Στην παρούσα έρευνα η ανάγνωση είναι ερμηνευτική, δηλαδή εξετάζεται αυτό που σημαίνουν για τους ερευνητές τα δεδομένα, αυτά που συμπεραίνουν από αυτά.

Οι κατηγορίες και υποκατηγορίες ταξινόμησης μπορεί να είναι είτε καθορισμένες πριν τη διεξαγωγή της έρευνας πεδίου και τη συλλογή των δεδομένων, βασισμένες σε κάποια θεωρία, είτε να προκύπτουν από την εξέταση των ήδη συγκεντρωμένων δεδομένων (Strauss & Corbin, 1998).

Η ανάλυσή μας, στηρίχθηκε σε ένα συνδυασμό προκαθορισμένων και αναδυόμενων από τα δεδομένα κατηγοριών, οι οποίες έχουν τις ρίζες, τους στη μελέτη του νέου Π.Σ. και συγκεκριμένα του κεφαλαίου εκείνου που σχετίζεται με τη διδακτική μέθοδο project, στη σχετική βιβλιογραφία που παραθέσαμε στο πρώτο κεφάλαιο για τις επτά κύριες διδακτικές αρχές της μεθόδου project που προτείνει ο Κόπτης (2009), στην κατηγοριοποίηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (συνεργασία, ενσυναίσθηση, αυτοέλεγχος, διεκδίκηση-εκδηλωτικότητα) και στα χαρακτηριστικά στοιχεία τους, που χρησιμοποίησαν στην έρευνα τους και στο Σύστημα Αξιολόγησης Κοινωνικών δεξιοτήτων οι Gresham και Elliot (1993).

Ως μονάδα ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε η μονάδα συμφραζομένων, η οποία είναι το τμήμα του κειμένου που συντελεί πληρέστερα στην κατανόηση του νοήματος, δηλαδή οι σημαντικότερες αναφορές στο κείμενο (Κυριαζή, 1999). Σε πρώτο στάδιο εντοπίστηκαν στα γραπτά κείμενα (στις σημειώσεις, στην κλείδα παρατήρησης) οι αναφορές που αποτελούν αντικείμενο μελέτης στην παρούσα έρευνα και αφορούν στη μεθοδολογία που ακολουθείται στη διδασκαλία, εκείνες που αφορούν στις 4 κατηγορίες των δεξιοτήτων και εκείνες που αφορούν στα πιθανά κίνητρα.

Το επόμενο στάδιο περιλάμβανε τη συγκρότηση των κατηγοριών και των υποκατηγοριών ανάλυσης με βασικά κριτήρια: α) τη σύγκλιση με τη διδακτική μέθοδο,

των αναφορών που εντοπίστηκαν στο κάθε θέμα και β) τη σύγκλιση των αναφορών για την παρατηρούμενη συμπεριφορά με τα κύρια χαρακτηριστικά της κάθε δεξιότητας.

Συγκροτήθηκαν έτσι 2 βασικές κατηγορίες αναφορών οι οποίες περιλαμβάνουν ένα πλήθος υποκατηγοριών.

Στην πρώτη κατηγορία με τίτλο *K1 Σύγκλιση με τη διδακτική μέθοδο project* περιλαμβάνονται οι αναφορές που αντικατοπτρίζουν τη μεθοδολογία για ανάπτυξη δραστηριοτήτων, όπως προτείνεται από το νέο Π.Σ..

Στη δεύτερη κατηγορία με τίτλο *K2 Σύγκλιση με τα κύρια χαρακτηριστικά της κάθε δεξιότητας* καταχωρούνται οι αναφορές για τις συμπεριφορές των παρατηρούμενων μαθητών, που αντικατοπτρίζουν τα κύρια χαρακτηριστικά των δεξιοτήτων.

Στις δύο αυτές κατηγορίες περιλαμβάνεται ένα πλήθος υποκατηγοριών (ΥΚ).

Οι 9 υποκατηγορίες της *K1 Σύγκλιση με τη διδακτική μέθοδο project*, όπως διαμορφώθηκαν από την ανάλυση των αναφορών είναι οι ακόλουθες:

ΥΚ1.1. Φάση της διδακτική μεθόδου project. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν σε ποιο στάδιο της πορείας ανήκει η δραστηριότητα που παρατηρείται.

ΥΚ1.2. Θεματική προσέγγιση. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν το σχεδιασμό του περιεχομένου των δραστηριοτήτων, του θέματος τους.

ΥΚ1.3. Ομαδικότητα. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν τις ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες.

ΥΚ1.4. Εποπτικότητα. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν τα εποπτικά μέσα, τα υλικά, τις πηγές που χρησιμοποιήθηκαν.

ΥΚ1.5. Διαθεματικότητα. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν τα γνωστικά αντικείμενα, πέραν της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

ΥΚ1.6. Βιωματικότητα. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν πόσο βιωματικές ήταν οι δραστηριότητες.

ΥΚ1.7. Κριτικός στοχασμός. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν πόσο ενεργοποιούσαν την κριτική σκέψη οι δραστηριότητες.

ΥΚ1.8. *Αυτενέργεια*. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν πόσο προωθούσαν την πρωτοβουλία των μαθητών οι δραστηριότητες.

ΥΚ1.9. *Μαθητοκεντρικότητα*. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν πόσο οι δραστηριότητες εμπλέκουν και αναπτύσσουν όλες τις πλευρές του παιδιού (γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική) και αξιοποιούν τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα του.

Οι 4 υποκατηγορίες της Κ2 *Σύγκλιση με τα κύρια χαρακτηριστικά της κάθε δεξιότητας*, όπως διαμορφώθηκαν από την ανάλυση των αναφορών είναι οι ακόλουθες:

ΥΚ2.1. *Συνεργασία*. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν τα εξής:

1. Προσοχή στις οδηγίες των εκπαιδευτικών.
2. Έγκαιρες εργασίες.
3. Τακτοποιημένος χώρος.
4. Κατάλληλη ένταση φωνής.
5. Σωστή αξιοποίηση του χρόνου.
6. Προσήλωση στο θέμα.
7. Σωματική και βλεμματική εγγύτητα.
8. Ενεργή συμμετοχή.

ΥΚ2.2. *Αυτοέλεγχος*. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν τα εξής:

1. Πολιτισμένη διαφωνία.
2. Συμβιβασμός.
3. Αγνόηση προκλήσεων.
4. Έλεγχος θυμού.
5. Αποδοχή της άρνησης των άλλων.
6. Αναμονή της σειράς για να μιλήσει.

ΥΚ2.3. Ενσυναίσθηση. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν τα εξής:

1. Αναγνώριση της προσπάθειας των άλλων.
2. Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων.
3. Γνέψιμο στους άλλους.
4. Εκδήλωση συμπάθειας και συμπαράστασης στους άλλους.

ΥΚ2.4. Διεκδίκηση-Εκδηλωτικότητα. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν τα εξής:

1. Συνεργάζεται και επικοινωνεί με το αντίθετο φύλο.
2. Εκφράζει ανοιχτά τις σκέψεις και απόψεις του/της.
3. Ξεκινάει συζητήσεις.
4. Εκφράζει τα συναισθήματα όταν αδικείται.
5. Παίρνει πρωτοβουλίες.
6. Χαιρετάει πρώτος/η.

5.2.3.Γ' φάση της έρευνας: Συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές

Η ατομική ή ομαδική συνέντευξη ως ερευνητική τεχνική θεωρείται η βασικότερη μέσα από μία ευρεία γκάμα μεθόδων επισκόπησης στην κοινωνική έρευνα και έχει χρησιμοποιηθεί από πάμπολλους ερευνητές όλα αυτά τα χρόνια (Niffenegger & Willer, 1998).

A. Συμμετέχοντες Γ' φάσης

Τα δεδομένα της Γ' φάσης που περιλαμβάνει τη διερεύνηση των διδακτικών επιλογών των εκπαιδευτικών (του τρόπου σχεδιασμού των διδασκαλιών) πηγάζουν από συνεντεύξεις με τους/τις 13 επιβλέποντες/σες εκπαιδευτικούς. Το ίδιο και τα δεδομένα που περιλαμβάνουν τη διερεύνηση του ρόλου των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, πηγάζουν από συνεντεύξεις με τους 42 μαθητές του δείγματος. Δε θεωρούμε σκόπιμο σε αυτό το σημείο να παραθέσουμε δημογραφικά χαρακτηριστικά και γενικότερα πληροφορίες για τους συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις,

διότι έχουμε ήδη παραθέσει πληροφορίες σε προγενέστερα στάδια και αυτό θα αποτελέσει κουραστική επανάληψη.

Αρκεί μόνο να πούμε, πως για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας εφαρμόστηκε σκόπιμη δειγματοληψία (Strauss & Corbin, 1998) με στόχο να λάβουμε πληροφορίες από τους συγκεκριμένους 13 επιβλέποντες εκπαιδευτικούς για τον τρόπο σχεδιασμού των μαθημάτων, αν εφαρμόστηκε η μέθοδος project και αν ακολουθήθηκαν οι οδηγίες του νέου Π.Σ. της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Ομοίως, να λάβουμε πληροφορίες από τους 42 μαθητές για τους/τις εκπαιδευτικούς τους, για το ρόλο τους σε σχέση πάντα με τις κοινωνικές δεξιότητες.

B.Ημιδομημένη συνέντευξη με τους 13 εκπαιδευτικούς, για τον τρόπο οργάνωσης των μαθημάτων

B.1.Μεθοδολογικά εργαλεία ημιδομημένης συνέντευξης με τους 13 εκπαιδευτικούς

Στη συγκεκριμένη έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, για να διαπιστωθεί ο τρόπος οργάνωσης των μαθημάτων, σε μία προσπάθεια να κατανοήσουμε το θεωρητικό - φιλοσοφικό υπόβαθρο με το οποίο λειτούργησαν, δίνοντας στα αποτελέσματα των παρατηρήσεων μας, μια πιο έγκυρη βάση ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

Έτσι, το προφορικό ερωτηματολόγιο συνέντευξης με τους 13 εκπαιδευτικούς ως προς το σχεδιασμό του, βασίστηκε στις οδηγίες προς τον εκπαιδευτικό για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, που στάλθηκαν σε όλα τα Λύκεια της επικράτειας στις 28-9-2012 (με Αρ. Πρωτ. 115376/Γ2). Το προφορικό ερωτηματολόγιο συνέντευξης με τους 13 εκπαιδευτικούς ως προς το σχεδιασμό του, βασίστηκε επίσης στις προηγούμενες βιβλιογραφικές αναφορές της παρούσας μελέτης σχετικά με τα κύρια χαρακτηριστικά της διδακτικής μεθόδου project (βλ. κεφ 1^ο).

Συγκεκριμένα οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στις συνεντεύξεις (με τους εκπαιδευτικούς) ήταν οι εξής:

Η αρχική ερώτηση, πριν τις ερωτήσεις για την οργάνωση του μαθήματος αφορούσε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το νέο Π.Σ. της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και τη μέθοδο project και είναι η συγκεκριμένη:

1.«Είχατε λάβει οποιαδήποτε επιμόρφωση σχετικά με το νέο Π.Σ. της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και ακολούθως σχετικά με τη διδακτική μέθοδο *project*, πριν σας ζητηθεί να την εφαρμόσετε στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών;»

Στη συνέχεια ακολούθησαν οι 32 σχετικές με την οργάνωση του μαθήματος ερωτήσεις και είναι οι εξής:

Οι ερωτήσεις από το 2 ως το 4 αφορούν στους στόχους που έθεσαν στην αρχή οι εκπαιδευτικοί και είναι οι εξής:

2: «Θέσατε στόχους στην αρχή του *project*;»

3: «Αν ναι, τι είδους στόχους θέσατε; Τους κατηγοριοποιήσατε για παράδειγμα σε γνωστικούς, κοινωνικούς και άλλους;»

4: «Αν ναι, ποια ζητούμενα συμπεριλάβατε συγκεκριμένα στους κοινωνικούς στόχους;».

Οι ερωτήσεις από το 5 ως το 8 αφορούν στη δημιουργία ομάδων στην αρχή του μαθήματος και είναι οι εξής:

5: «Χωρίστηκαν τα παιδιά σε ομάδες;»

6: «Αν ναι, πώς χωρίστηκαν;»

7: «Διάλεξαν τα παιδιά κάποιον να συντονίζει την ομάδα;»

8: «Είχε ανατεθεί σε κάθε μέλος συγκεκριμένος ρόλος στην ομάδα;».

Η ερώτηση 9 αφορά στο είδος των δραστηριοτήτων που έκαναν οι μαθητές και είναι η εξής:

9: «Τι είδους δραστηριότητες έκαναν οι μαθητές;».

Οι ερωτήσεις από το 10 ως 12 αφορούν στις επισκέψεις που έκαναν ή δέχθηκαν οι μαθητές στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων και είναι οι εξής:

10: «Πραγματοποιήσατε επισκέψεις σε εξωτερικούς χώρους;»

11: «Δεχθήκατε επισκέψεις από ανθρώπους σχετικούς με το θέμα του *project*;»

12: «Εκδήλωσαν ενδιαφέρον για αυτές τις επισκέψεις τα παιδιά;».

Οι ερωτήσεις από το 13 ως 16 αφορούν στην αναζήτηση πληροφοριών και στις πηγές τους και είναι οι εξής:

13: «Από πού (από ποιές πηγές) συγκέντρωσαν τα παιδιά τις απαραίτητες πληροφορίες για το project;»

14: «Πώς εντόπισαν τα παιδιά τις πηγές αναζήτησης πληροφοριών;»

15: «Συνάντησαν τα παιδιά δυσκολία στην πρόσβαση των πηγών αυτών;»

16: «Αν ναι, τι είδους δυσκολία συνάντησαν;»

Οι ερωτήσεις από το 17 ως 20 αφορούν στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στο project και είναι οι εξής:

17: «Χρησιμοποιήσατε τον υπολογιστή κατά την υλοποίηση του project;»

18: «Αν ναι, χρησιμοποιήσατε το διαδίκτυο;»

19: «Αν ναι χρησιμοποιήσατε εκπαιδευτικά προγράμματα και εκπαιδευτικά λογισμικά;»

20: «Ποιά εργαλεία χρησιμοποιήσατε στη φάση του σχεδιασμού;»

Οι ερωτήσεις από το 21 ως 22 αφορούν στη διαθεματικότητα και είναι οι εξής:

21: «Χρησιμοποιήσατε υλικό από τα Α.Π.Σ. άλλων μαθημάτων;»

22: «Αν ναι ποια μαθήματα ήταν αυτά;».

Οι ερωτήσεις από το 23 ως 24 αφορούν στα διαλείμματα ανατροφοδότησης και είναι οι εξής:

23: «Κάνατε διαλείμματα ανατροφοδότησης και απολογισμού σε κάθε φάση;»

24: «Αν ναι, μετά τον απολογισμό προσπαθήσατε να διορθώσετε τυχόν παραλείψεις και λάθη;».

Οι ερωτήσεις από το 25 ως το 27 αφορούν στο τελικό προϊόν και είναι οι εξής:

25: «Ποιό ήταν το τελικό προϊόν που δημιούργησαν τα παιδιά;»

26: «Πού παρουσίασαν τα παιδιά αυτό που έφτιαξαν;»

27: «Κάνατε απολογισμό στο τέλος του project, μετά την παρουσίαση του προϊόντος;».

Οι ερωτήσεις από το 28 ως 30 αφορούν στην αξιολόγηση των μαθημάτων που έγινε και είναι οι εξής:

28: *«Ποια ήταν τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθημάτων; Ήταν σύμφωνα με τους αρχικούς στόχους που θέσατε;»*

29: *«Αξιολογήσατε σε όλες τις φάσεις του προγράμματος εκτός από τους γνωστικούς στόχους και τους κοινωνικούς στόχους;»*

30: *«Αν ναι, ποια εργαλεία χρησιμοποιήσατε στην αξιολόγηση των κοινωνικών στόχων;».*

Οι ερωτήσεις από το 31 ως 32 αφορούν στις δυσκολίες που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και είναι οι εξής:

31: *«Τί δυσκολίες συναντήσατε κατά την υλοποίηση του project;»*

32: *«Αντιμετωπίσατε τις παραπάνω δυσκολίες μαζί με τα παιδιά;».*

Η ερώτηση 33 είναι γενικότερη και εξετάζει την αντιμετώπιση του νέου ρόλου που καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και είναι η εξής:

33: *«Πώς θα χαρακτηρίζατε το ρόλο σας καθ' όλη τη διάρκεια του project;».*

B.2. Διαδικασία ημιδομημένης συνέντευξης με τους 13 εκπαιδευτικούς

A) Πορεία

Τα είδη των συνεντεύξεων ταξινομούνται στη βιβλιογραφία ανάλογα με τη σκοπιά από την οποία εξετάζονται κάθε φορά, ως προς το βαθμό δόμησης, ως προς τον τρόπο επεξεργασίας των δεδομένων, ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Για την υλοποίηση της παρούσας φάσης της έρευνας επιλέχθηκε η ατομική ημι-δομημένη συνέντευξη με τη χρήση οδηγού συνέντευξης και με ηχογραφημένη καταγραφή (αφού αυτή μας επιτράπηκε από το Π.Ι./ΥΠ.Ε.Θ, καθώς δεν εμπλέκονται μαθητές). Επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη καθώς αυτό το είδος προσφέρει τη δυνατότητα προσθαφαίρεσης ερωτημάτων και ευελιξία στην αλληλουχία και τη διατύπωσή τους (Ιωσηφίδης, 2003). Τέλος η χρήση οδηγού συνέντευξης

προτιμήθηκε, ώστε να διασφαλιστεί ότι δεν θα παραληφθούν να προσεγγιστούν και να σχολιαστούν όλα τα θέματα που αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα (Patton, 2002).

Η συνέντευξη με τους/τις 13 επιβλέποντες/σες εκπαιδευτικούς έγινε το Δεκέμβριο 2014. Οι συνεντεύξεις έγιναν, κατόπιν συνεννοήσεως με τους εκπαιδευτικούς, στα διαλείμματα, εκτός διδακτικού τους ωραρίου, με την εθελοντική συμμετοχή τους και διήρκεσαν κατά μέσο όρο, συνολικά 30 λεπτά. Η συνέντευξη ξεκινούσε με μια σύντομη εισαγωγή από την ερευνήτρια σχετικά με τα δεδομένα που αναζητούνται από τη συνέντευξη με τρόπο ώστε να συνειδητοποιήσουν την ουσιαστική συμβολή τους και τη σπουδαιότητά τους στη διεξαγωγή της έρευνας, με στόχο τη δημιουργία ενός, φιλικού πλαισίου αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Hatch, 2002).

Στη συνέχεια, γινόταν η συλλογή των απαραίτητων στοιχείων των συμμετεχόντων στην έρευνα, που αφορούν τους τομείς προϋπηρεσίας, τα έτη διδακτικής εμπειρίας και την τυχόν επιμόρφωσή τους σε θέματα που σχετίζονται με το νέο Π.Σ. της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και σε θέματα που σχετίζονται με τη διδακτική μέθοδο project. Ο οδηγός συνέντευξης περιλάμβανε τις 33 ερωτήσεις που αναφέρθηκαν ήδη. Οι ερωτήσεις αυτές διατυπώνονταν με σειρά που ανταποκρίνοταν στη ροή της εκάστοτε συνομιλίας σε αρκετές περιπτώσεις, κάποιες ερωτήσεις προσπερνούνταν πιο γρήγορα ανάλογα με τις απαντήσεις που έδιναν σε προηγούμενες ερωτήσεις, ενώ σε άλλες περιπτώσεις γίνονταν συμπληρωματικές ερωτήσεις αποσαφήνισης.

B) Ανάλυση

Παράλληλα με τη συλλογή των δεδομένων σε όλα τα σχολεία, γίνονταν οι απομαγνητοφωνήσεις και οι πρώτες αναλύσεις του υλικού που είχε συγκεντρωθεί. Η μεταγραφή των προφορικών συνεντεύξεων σε γραπτά κείμενα στον υπολογιστή έγινε από την ερευνήτρια με στόχο την πληρέστερη δυνατή αποτύπωση του επικοινωνιακού περιστατικού (Seidman, 2013). Βασικό μέλημα της μεταγραφής αποτέλεσε η ανάδειξη των μεθοδολογικών επιλογών των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας με το νέο Π.Σ.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τις συνεντεύξεις ήταν ίδια με αυτή που ακολουθήθηκε για τις παρατηρήσεις. Αρχικά έγινε μεταγραφή των ηχογραφημένων λεκτικών διαδράσεων σε γραπτό κείμενο. Στη συνέχεια έγινε ανάλυση του

περιεχομένου των γραπτών κειμένων διαμορφώνοντας τον κώδικα. Η ανάλυση στηρίχθηκε στις συνεχώς εμπλουτιζόμενες κατηγορίες που αναδύθηκαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων. Ως μονάδα ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε και εδώ η μονάδα συμφραζομένων, οι αναφορές.

Οι κατηγορίες (Κ) που δημιουργήθηκαν με βάση τις αναφορές και την ανάλυση τους είναι δύο. Στην πρώτη κατηγορία με τίτλο *K1 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών* περιλαμβάνονται οι αναφορές που αντικατοπτρίζουν την επιμόρφωση και κατ' επέκταση την εξοικείωση με το νέο Π.Σ. και τη διδακτική μέθοδο project.

Στη δεύτερη κατηγορία με τίτλο *K2 Σύγκλιση με τη διδακτική μέθοδο project* περιλαμβάνονται οι αναφορές που αντικατοπτρίζουν το σχεδιασμό των διδασκαλιών καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου (Σεπτέμβρης 2014 - Μάρτιος 2015).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να πούμε πως οι ερωτήσεις άρα και οι αναφορές στη συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς ήταν πιο γενικές για το συνολικό σχεδιασμό όλου του εξαμήνου και προσπαθούσαν να ερευνήσουν τη γενικότερη φιλοσοφία του τρόπου που εφάρμοσαν τη μέθοδο οι εκπαιδευτικοί στα μαθήματα τους, ώστε να διαπιστώσουμε αν την εφάρμοσαν καθολικά σε όλη τη διάρκεια του εξαμήνου και όχι μόνο αποσπασματικά στις διδακτικές ώρες που κάναμε τις παρατηρήσεις. Έτσι, οι ερωτήσεις και κατ' επέκταση οι αναφορές αφορούσαν τόσο τις διδακτικές αρχές όσο και τα στάδια - τη συνολική πορεία (στοχοθεσία-δραστηριότητες-αξιολόγηση) της εφαρμογής της μεθόδου.

Οι 2 υποκατηγορίες της *K1 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, όπως διαμορφώθηκαν από την ανάλυση των αναφορών είναι οι ακόλουθες:

ΥΚ1.1.Επιμόρφωση για το νέο Π.Σ.. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν πόσο γνώριμο τους είναι το νέο Π.Σ..

ΥΚ1.2.Επιμόρφωση για τη διδακτική μέθοδο project. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν πόσο εξοικειωμένοι είναι με τη διδακτική μέθοδο project.

Οι 12 υποκατηγορίες της *K2 Σύγκλιση με τη διδακτική μέθοδο project* όπως διαμορφώθηκαν από την ανάλυση των αναφορών είναι οι ακόλουθες:

ΥΚ2.1.Στοχοθεσία. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν τι σκοπούς και στόχους έθεσαν, μόνο γνωστικούς ή και κοινωνικούς.

ΥΚ2.2.Ομαδικότητα. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν πόσο ομαδικές ήταν οι δραστηριότητες.

ΥΚ2.3.Είδος δραστηριοτήτων. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν αν επρόκειτο για ενεργητικές εργασίες.

ΥΚ2.4.Επισκέψεις. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν αν έγιναν βιωματικές εργασίες, αν βγήκαν από το σχολείο.

ΥΚ2.5.Πηγές-πληροφόρηση. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν τον τρόπο αναζήτησης των πληροφοριών, τη διερευνητική φύση των εργασιών.

ΥΚ2.6.Εποπτικά μέσα. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν αν χρησιμοποίησαν τις Νέες Τεχνολογίες και άλλα εποπτικά μέσα.

ΥΚ2.7.Διαθεματικότητα. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν πόσο χρησιμοποιήθηκαν άλλα γνωστικά αντικείμενα, πέραν της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

ΥΚ2.8.Διαλείμματα ανατροφοδότησης. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν πόσο υπήρξαν διαλείμματα αναστοχασμού.

ΥΚ2.9.Τελικό προϊόν. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν αν υπήρξαν τελικά τεχνουργήματα.

ΥΚ2.10.Αξιολόγηση. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν το είδος της αξιολόγησης.

ΥΚ2.11.Δυσκολίες. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν αν υπήρξαν δυσκολίες και πως τις αντιμετώπισαν.

ΥΚ2.12. Αποψη για το ρόλο των εκπαιδευτικών. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν πως αντιλαμβάνονται το ρόλο τους σε αυτή τη μέθοδο.

Γ.Ημιδομημένη συνέντευξη με τους 42 μαθητές για το ρόλο του εκπαιδευτικού

Γ.1. Μεθοδολογικά εργαλεία ημιδομημένης συνέντευξης με τους 42 μαθητές

Κατά τη Γ' φάση της έρευνας, εκτός από τις συνεντεύξεις που λάβαμε από τους εκπαιδευτικούς, λάβαμε συνεντεύξεις και από τους 42 μαθητές του δείγματος (έχουμε αναφερθεί ήδη στα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά). Στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε τις απόψεις των μαθητών αυτών, για το ρόλο του εκπαιδευτικού, καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και να το συνδέσουμε με τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Η χρήση οδηγού συνέντευξης προτιμήθηκε ώστε να διασφαλιστεί ότι δε θα παραληφθούν να προσεγγιστούν και να σχολιαστούν όλα τα θέματα που αφορούν στα ερευνητικά ερωτήματα (Patton, 2002). Ο οδηγός συνέντευξης ήταν δομημένος σε δύο μέρη. Οι ερωτήσεις του 1^{ου} μέρους σχετιζόνταν με τον γενικότερο παιδαγωγικό και συναισθηματικό ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και επιλέχθηκαν με βάση τις βιβλιογραφικές αναφορές που παραθέσαμε στις υποενότητες 1.8.1 και 1.8.2. για τον παιδαγωγικό και συναισθηματικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Οι ερωτήσεις του 2^{ου} μέρους σχετιζόνταν με την προώθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων από τον/την εκπαιδευτικό και βασίστηκαν στις βιβλιογραφικές αναφορές του τέταρτου κεφαλαίου, υποενότητα 4.1. (μέρος Β, έρευνες για το ρόλο του εκπαιδευτικού και τις κοινωνικές δεξιότητες).

Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις του 1^{ου} μέρους αφορούσαν στο κατά πόσο εμπλέκεται ο εκπαιδευτικός στην εκπαιδευτική διαδικασία, συγκεκριμένα αφορούσαν: α) στη στοργή-φροντίδα του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά (για παράδειγμα ένδειξη συμπάθειας, σεβασμού, κατανόησης), β) στην κατανόηση του (για παράδειγμα αν γνωρίζει τα παιδιά και τις ανάγκες τους), γ) στη διάθεση πόρων (για παράδειγμα βοήθειας, χρόνου), δ) στην αξιοπιστία του εκπαιδευτικού (για παράδειγμα διαθεσιμότητα σε περίπτωση ανάγκης).

Ακόμη, αφορούσαν στο κατά πόσο διαθέτει εκπαιδευτικές ικανότητες, συγκεκριμένα αφορούσαν: α) στη σαφήνεια των προσδοκιών του, β) στη συνέπεια στις προσδοκίες, γ) στη βοήθεια και παροχή εργαλείων - μέσων, δ) στην προσαρμογή των στρατηγικών μάθησης.

Επιπλέον, αφορούσαν στο κατά πόσο ήταν υποστηρικτικός, συγκεκριμένα αφορούσαν: α) στην παροχή δυνατότητας επιλογής στους μαθητές, β) στη μείωση του ελέγχου και της αυθεντίας του, γ) στο σεβασμό στους μαθητές, δ) στην καθοδήγηση.

Ενώ, οι ερωτήσεις του 2^{ου} μέρους αφορούσαν στην προώθηση των τεσσάρων κοινωνικών δεξιοτήτων των Gresham και Elliot (1993), τη συνεργασία, τη διεκδίκηση, τον αυτοέλεγχο και την ενσυναίσθηση.

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να αναφερθεί πως χρησιμοποιήσαμε τη λέξη δάσκαλος/α και όχι εκπαιδευτικός ή διδάσκοντας, διότι έτσι κρίθηκε σκόπιμο από την πιλοτική συνέντευξη, καθώς όλοι σχεδόν οι μαθητές (και κυρίως στα ΕΠΑΛ), για τόσο συναισθηματικές ερωτήσεις αποκαλούσαν τους εκπαιδευτικούς τους δασκάλους, παρότι η ορολογία χρησιμοποιείται για τους παιδαγωγούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, χωρίς να είναι απαγορευτικό να χρησιμοποιείται σε όλες τις βαθμίδες. Ερμηνεύσαμε αυτό το γεγονός, μάλλον ως ένδειξη μεγαλύτερης εγγύτητας των μαθητών προς το πρόσωπο του/της δασκάλου/ας τους, καθώς οι λέξεις εκπαιδευτικός/διδάσκοντας ήταν πιο ανοίκειες στους μαθητές και η λέξη καθηγητής πιο απόμακρη - επίσημη για τέτοιες ερωτήσεις συναισθηματικής φύσεως.

Συγκεκριμένα οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στις συνεντεύξεις (με τους μαθητές) ήταν οι εξής:

1^ο Μέρος:

Όσον αφορά στο αν εμπλέκεται ο εκπαιδευτικός, αυτό εξετάζεται με 8 ερωτήσεις:

Η 1^η και η 2^η ερώτηση αφορούσαν στη στοργή του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή και ήταν οι εξής:

- 1.«Νιώθεις ότι ο/η δάσκαλος/α νοιάζοταν για εσένα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων;»
2. «Ο/η δάσκαλος/α σε συμπαθούσε γενικότερα;».

Η ερώτηση 3 και η ερώτηση 4 αφορούσαν την κατανόηση του εκπαιδευτικού και ήταν οι εξής:

- 3.«Ο/η δάσκαλος/α γνώριζε το χαρακτήρα σου και την προσωπικότητα σου;»

4. «Νιώθεις πως ο/η δάσκαλος/α σε καταλάβαινε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων;».

Οι ερωτήσεις 5 και 6 αφορούσαν στην ώρα που αφοσίωνε ο εκπαιδευτικός στους μαθητές και ήταν οι εξής:

5. «Ο/η δάσκαλος/α περνούσε ώρα μαζί σου;»

6. «Ο/η δάσκαλος/α μιλούσε μαζί σου;».

Οι ερωτήσεις 7 και 8 αφορούσαν την αξιοπιστία - φερεγγυότητα του εκπαιδευτικού και ήταν οι εξής:

7. «Μπορούσες να στηριχθείς στο/στη δάσκαλο/α για σημαντικά πράγματα;»

8. «Βασιζόσουν στο/στη δάσκαλο/α όταν τον/την χρειάζόσουν;»

Όσον αφορά στο αν διαθέτει εκπαιδευτικές ικανότητες, αυτό εξετάζεται με 8 ερωτήσεις:

Οι ερωτήσεις 9 και 10 αφορούσαν στη συνέπεια του εκπαιδευτικού και ήταν οι εξής:

9. «Κάθε φορά που έκανες κάτι λάθος ή παραβίαζες τους κανόνες, ο/η δάσκαλος/α άλλαζε τη στάση του/της - συμπεριφορά του/της απέναντι σου;»

10. «Κάθε φορά που έκανες κάτι καλό ο/η δάσκαλος/α σε επαινούσε ή έδειχνε πως το αναγνώριζε;»

Οι ερωτήσεις 11 και 12 αφορούσαν τη σαφήνεια των προσδοκιών του εκπαιδευτικού και ήταν οι εξής:

11. «Ο/η δάσκαλος/α πάντα σου έλεγε τι περίμενε από εσένα στην τάξη;»

12. «Γενικότερα άλλαζε συχνά τους κανόνες στην τάξη;».

Οι ερωτήσεις 13 και 14 αφορούσαν στο πόσο βοηθητικός ήταν ο εκπαιδευτικός και ήταν οι εξής:

13. «Ο/η δάσκαλος/α πάντα σου έδειχνε πώς να λύνεις τα προβλήματα ή διαφορετικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων;»

14. «Γενικότερα έδειχνε πάντα να καταλαβαίνει πότε χρειάζόσουν βοήθεια;».

Οι ερωτήσεις 15 και 16 αφορούσαν στην προσαρμοστικότητα-ευελιξία του εκπαιδευτικού ήταν οι εξής:

15. «Ο/η δάσκαλος/α πάντα ήταν σίγουρος/η πως καταλάβαινες προτού προχωρήσει πάρα κάτω; Πάντα έλεγχε την ετοιμότητα σου για κάποια νέα δραστηριότητα;»

16. *«Γενικότερα έδειχνε να καταλαβαίνει αν μπορούσες να εργαστείς με το ρυθμό της τάξης;».*

Όσον αφορά στο αν διέθετε υποστηρικτικότητα, αυτό εξετάζεται με 8 ερωτήσεις:

Οι ερωτήσεις 17 και 18 αφορούσαν στην παροχή δυνατότητας επιλογής στους μαθητές και ήταν οι εξής:

17. *«Ο/η δάσκαλος/α σου έδινε διαφορετικές επιλογές στο πώς να κάνεις τις ασκήσεις;»*

18. *«Γενικότερα όσον αφορά στην ανάθεση εργασιών, σου έδινε πολλές ώστε να επιλέξεις;».*

Οι ερωτήσεις 19 και 20 αφορούσαν στην μείωση της αυθεντίας του εκπαιδευτικού και ήταν οι εξής:

19. *«Ο/η δάσκαλος/α πάντα αναμειγνυόταν στις εργασίες σου;»*

20. *«Ο/η δάσκαλος/α πάντα έλεγε και γενικότερα σου έλεγε τι να κάνεις;».*

Οι ερωτήσεις 21 και 22 αφορούσαν στο σεβασμό του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές και ήταν οι εξής:

21. *«Ο/η δάσκαλος/α πάντα άκουγε τη γνώμη σου και τις ιδέες σου;»*

22. *«Γενικότερα ο/η δάσκαλος/α σε διέκοπτε όταν είχες να πεις κάτι;».*

Οι ερωτήσεις 23 και 24 αφορούσαν στην καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και ήταν οι εξής:

23. *«Ο/η δάσκαλος/α πάντα σου εξηγούσε πώς να χρησιμοποιείς τις γνώσεις και εκτός σχολείου;»*

24. *«Ο/η δάσκαλος/α πάντα σου εξηγούσε γιατί είναι σημαντικό να μαθαίνεις κάτι;».*

2^ο Μέρος:

Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην προώθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων εξετάζεται με τις εξής 4 ερωτήσεις:

Η 25^η ερώτηση αφορούσε τη δεξιότητα της συνεργασίας και ήταν η εξής:

25.«Θα έλεγες πως ο/η δάσκαλος/α σε βοήθησε να συνεργαστείς καλύτερα, με τους συμμαθητές στην ομάδα σου; Αν ναι με ποιόν τρόπο σε βοήθησε;».

Η 26^η ερώτηση αφορούσε τη δεξιότητα της διεκδίκησης/εκδηλωτικότητας και ήταν η εξής:

26.«Θα έλεγες πως ο/η δάσκαλος/α σε βοήθησε να εκφραστείς ελεύθερα στην τάξη; Αν ναι με ποιόν τρόπο σε βοήθησε;».

Η 27^η ερώτηση αφορούσε τη δεξιότητα του αυτοελέγχου και ήταν η εξής:

27.«Θα έλεγες πως ο/η δάσκαλος/α σε βοήθησε να διατηρείς την ψυχραιμία σου στην τάξη; Αν ναι με ποιόν τρόπο σε βοήθησε;».

Η 28^η ερώτηση αφορούσε στη δεξιότητα της ενσυναίσθησης και ήταν η εξής:

28.«Θα έλεγες πως ο/η δάσκαλος/α σε βοήθησε να καταλαβαίνεις καλύτερα τα συναισθήματα των συμμαθητών σου στην τάξη; Αν ναι με ποιόν τρόπο σε βοήθησε;».

Γ.2. Διαδικασία ημιδομημένης συνέντευξης με τους 42 μαθητές

Α) Πορεία

Για την υλοποίηση της παρούσας φάσης της έρευνας επιλέχθηκε η ατομική ημιδομημένη συνέντευξη με τη χρήση οδηγού συνέντευξης και χωρίς ηχογραφημένη καταγραφή (αφού αυτή δεν μας επιτράπηκε από το Ι.Ε.Π./ΥΠΕΘ, καθώς εμπλέκονται μαθητές). Επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη για τους ίδιους λόγους που επιλέχθηκε και για τους εκπαιδευτικούς.

Οι συνεντεύξεις με τους 42 μαθητές έγιναν τον Δεκέμβριο 2014, παράλληλα με εκείνες των εκπαιδευτικών. Οι συνεντεύξεις έγιναν, κατόπιν συνεννοήσεως με τους μαθητές, στα διαλείμματα, στις αίθουσες εκδηλώσεων, προκειμένου να επικρατεί ησυχία και διήρκεσαν κατά μέσο όρο 20 λεπτά. Πριν ξεκινήσει η διαδικασία, ενημερώθηκαν οι εκπαιδευτικοί, ενώ για τη συμμετοχή των μαθητών είχαν ενημερωθεί και οι γονείς, όταν υπέγραψαν το σχετικό έντυπο γονικής συναίνεσης. Ακόμη, πριν την έναρξη της διαδικασίας ενημερώθηκαν και οι ίδιοι οι μαθητές για τη διαφύλαξη της ανωνυμίας τους και των προσωπικών τους δεδομένων, με σκοπό η συμμετοχή τους να είναι εθελοντική. Η συνέντευξη ξεκινούσε με μια σύντομη εισαγωγή από την

ερευνήτρια σχετικά με τα δεδομένα που αναζητούνται, ώστε να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την ουσιαστική συμβολή τους στη διεξαγωγή της έρευνας, με στόχο τη δημιουργία ενός, φιλικού πλαισίου αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Hatch, 2002).

Ο οδηγός συνέντευξης περιλάμβανε τις 28 ερωτήσεις που αναφέρθηκαν ήδη. Οι ερωτήσεις αυτές διατυπώνονταν με σειρά που ανταποκρίνοταν στη ροή της εκάστοτε συνομιλίας σε αρκετές περιπτώσεις, κάποιες ερωτήσεις προσπερνούνταν πιο γρήγορα ανάλογα με τις απαντήσεις που έδιναν σε προηγούμενες ερωτήσεις, ενώ σε άλλες περιπτώσεις γίνονταν συμπληρωματικές ερωτήσεις αποσαφήνισης.

B) Ανάλυση

Παράλληλα με τη συλλογή των δεδομένων σε όλα τα σχολεία, γίνονταν οι οι πρώτες αναλύσεις του υλικού που είχε συγκεντρωθεί. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τις συνεντεύξεις αυτές ήταν ίδια με αυτή που ακολουθήθηκε για τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση στηρίχθηκε στις συνεχώς εμπλουτιζόμενες κατηγορίες που αναδόθηκαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων. Ως μονάδα ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε και εδώ η μονάδα συμφραζομένων, οι αναφορές.

Οι κατηγορίες (K) που δημιουργήθηκαν με βάση τις αναφορές και την ανάλυση τους είναι 4. Στην πρώτη κατηγορία με τίτλο *K1 Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού* περιλαμβάνονται οι αναφορές που αντικατοπτρίζουν την συναισθηματική εγγύτητα του εκπαιδευτικού.

Στη δεύτερη κατηγορία με τίτλο *K2 Η επάρκεια-ικανότητα του εκπαιδευτικού* περιλαμβάνονται οι αναφορές που αντικατοπτρίζουν τη βοήθεια του και την προσαρμογή του μαθήματος στον ρυθμό μάθησης των μαθητών.

Στην τρίτη κατηγορία με τίτλο *K3 Η υποστηρικτικότητα του εκπαιδευτικού* περιλαμβάνονται οι αναφορές που αντικατοπτρίζουν την καθοδήγηση και τη μείωση της αυθεντίας του.

Στην τέταρτη κατηγορία με τίτλο *K4 ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του εκπαιδευτικού* περιλαμβάνονται οι αναφορές που αντικατοπτρίζουν τη συμβολή του στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Οι 4 υποκατηγορίες της *K1 Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού*, όπως διαμορφώθηκαν από την ανάλυση των αναφορών είναι οι ακόλουθες:

ΥΚ1.1.Στοργή εκπαιδευτικού. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν αν νοιάζοταν ο εκπαιδευτικός για το μαθητή.

ΥΚ1.2.Κατανόηση εκπαιδευτικού. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν αν γνώριζε καλά ο εκπαιδευτικός το μαθητή.

ΥΚ1.3.Αφοσίωση εκπαιδευτικού. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν πόσο χρόνο αφιέρωνε ο εκπαιδευτικός στο μαθητή.

ΥΚ1.4.Φερεγγυότητα εκπαιδευτικού. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν αν σε κάποια δυσκολία, μπορούσε να στηριχθεί ο μαθητής στον εκπαιδευτικό.

Οι 4 υποκατηγορίες της *K2 Η επάρκεια-ικανότητα του εκπαιδευτικού* όπως διαμορφώθηκαν από την ανάλυση των αναφορών είναι οι ακόλουθες:

ΥΚ2.1.Συνέπεια εκπαιδευτικού. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν αν είχε σταθερή συμπεριφορά και τηρούσε δίκαια τους κανόνες.

ΥΚ2.2.Σαφήνεια προσδοκιών εκπαιδευτικού. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν αν έλεγε ρητά τι περίμενε από τους μαθητές.

ΥΚ2.3.Βοήθεια εκπαιδευτικού. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν πόσο βοηθητικός στα μαθήματα (και γενικά) ήταν.

ΥΚ2.4.Προσαρμοστικότητα-ευελιξία εκπαιδευτικού. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν την ικανότητα να προσαρμόζεται και να προσαρμόζει το μάθημα στα ενδιαφέροντα, στις ικανότητες των μαθητών και άλλα.

Οι 4 υποκατηγορίες της *K3 Η υποστηρικτικότητα του εκπαιδευτικού*, όπως διαμορφώθηκαν από την ανάλυση των αναφορών είναι οι ακόλουθες:

ΥΚ3.1.Παροχή επιλογών. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν αν παρείχε δυνατότητες επιλογής στους μαθητές, όπως στις αναθέσεις εργασιών.

ΥΚ3.2.Μείωση αυθεντίας εκπαιδευτικού. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν τη μείωση του ελέγχου του.

ΥΚ3.3.Σεβασμός εκπαιδευτικού. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν πόσο καλός ακροατής ήταν ο εκπαιδευτικός.

ΥΚ3.4.Καθοδήγηση εκπαιδευτικού. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν την ικανότητα να εξηγεί και να καθοδηγεί.

Οι 4 υποκατηγορίες της *K4 Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του εκπαιδευτικού*, όπως διαμορφώθηκαν από την ανάλυση των αναφορών είναι οι ακόλουθες:

ΥΚ4.1.Προώθηση συνεργασίας. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν αν και πως βοηθούσε ο εκπαιδευτικός τους μαθητές αυτούς να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους.

ΥΚ4.2.Προώθηση διεκδίκησης-εκδηλωτικότητας. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν αν και πως βοηθούσε ο εκπαιδευτικός τους μαθητές αυτούς να εκφράζονται στην ολομέλεια.

ΥΚ4.3.Προώθηση αυτοελέγχου. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν αν και πως βοηθούσε ο εκπαιδευτικός τους μαθητές αυτούς να διατηρούν την ψυχραιμία τους σε δύσκολες καταστάσεις.

ΥΚ4.4.Προώθηση ενσυναίσθησης. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές που καταδεικνύουν αν και πως βοηθούσε ο εκπαιδευτικός τους μαθητές αυτούς να καταλαβαίνουν τα συναισθήματα τα δικά τους και των συμμαθητών τους.

5.2.4. Δ' φάση της έρευνας: Δεύτερες παρατηρήσεις

Η Δ' φάση της έρευνας στοχεύει στη διερεύνηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των 42 κοινωνικά απομονωμένων μαθητών, μέσω των δεύτερων παρατηρήσεων των μαθητών, στα τελευταία βήματα της διδακτικής μεθόδου project (στα τέλη του εξαμήνου), προκειμένου να συγκριθούν με τις πρώτες παρατηρήσεις και να διαπιστωθεί πιθανή μεταβολή στις κοινωνικές τους δεξιότητες. Οι συμμετέχοντες και η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν πανομοιότυπα με τις πρώτες παρατηρήσεις που έγιναν τον Νοέμβριο του 2014.

5.3. Ζητήματα αξιοπιστίας, εγκυρότητας και γενίκευσης σε κάθε φάση

Α' Φάση: Αξιοπιστία των αυτοαναφορικών και ετεροαναφορικών ερωτηματολογίων

Οι Sheridan Buhs και Warnes (2003), υποστηρίζουν ότι θεμελιώδες ζήτημα στη συζήτηση σχετικά με την αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας και των κοινωνικών δεξιοτήτων, είναι η κοινωνική εγκυρότητα (social validity). Η αξιολόγηση θεωρείται κοινωνικά έγκυρη όταν τα αποτελέσματά της συνδέονται με το σχεδιασμό και την εφαρμογή παρεμβάσεων (άμεσων ή έμμεσων) στα πλαίσια της διδασκαλίας, που μπορεί να έχουν ουσιαστικά - πρακτικά θετικά αποτελέσματα για το παιδί.

Προκειμένου να συμβεί αυτό, απαιτείται ιδιαίτερη προσπάθεια για τον ακριβή προσδιορισμό των δεξιοτήτων που έχουν νόημα για το παιδί και τα άτομα του πλαισίου του. Συνεπώς, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γίνεται η εκτίμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής επάρκειας του παιδιού σε πλαίσια μάθησης που τους προσδίδουν σημασία (Haring & Cosden, 1992).

Α) Εσωτερική αξιοπιστία αυτοαναφορικών και ετεροαναφορικών ερωτηματολογίων

Η εσωτερική αξιοπιστία (αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής) εξετάστηκε με το συντελεστή Cronbach's α (1951/1960). Ο συντελεστής δείχνει πόσο στενά συνδέονται ένα σύνολο στοιχείων που λειτουργούν ως ομάδα. Το όριο της τιμής του α για την αποδοχή της αξιοπιστίας μίας κλίμακας, διαφοροποιείται ανάλογα με τον ακαδημαϊκό συγγραφέα. Ειδικότερα, ο Nunnally (1978) προτείνει 0,5 να αποτελεί το κατώτατο αποδεκτό όριο, ενώ ο Malhotra (1993) το 0,6 και τέλος ο Churchill. (1997) το 0,7. Η παρούσα μελέτη "υιοθετεί" το 0,6 ως την κατώτερη αποδεκτή τιμή και εφόσον το α είναι λιγότερο από 0,6 η ατομική ερώτηση η οποία θα βελτίωνε την τιμή του α αποσύρεται από την κλίμακα.

Έτσι, στα ετεροαναφορικά ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών, ο παράγοντας της συνεργασίας είχε δείκτη αξιοπιστίας $\alpha=807$, ο παράγοντας διεκδίκηση είχε δείκτη αξιοπιστίας $\alpha=777$, ο παράγοντας αυτοελέγχου είχε δείκτη αξιοπιστίας $\alpha=820$ (βλ. πίνακα 7)

Πίνακας 7

Εσωτερική αξιοπιστία της ετεροαναφορικής κλίμακας των εκπαιδευτικών

Παράγοντες	a Cronbach's α
Συνεργασία	.807
Διεκδίκηση	.777
Αυτοέλεγχος	.820

Ενώ, στα αυτοαναφορικά ερωτηματολόγια των μαθητών, ο παράγοντας της συνεργασίας είχε δείκτη αξιοπιστίας $\alpha=628$, ο παράγοντας ενσυναίσθηση είχε δείκτη αξιοπιστίας $\alpha=739$, ο παράγοντας διεκδίκηση είχε δείκτη αξιοπιστίας $\alpha=641$, ο παράγοντας αυτοελέγχου είχε δείκτη αξιοπιστίας $\alpha=649$ (βλ. πίνακα 8)

Πίνακας 8

Εσωτερική αξιοπιστία της αυτοαναφορικής κλίμακας των μαθητών

Παράγοντες	a Cronbach's α
Συνεργασία	.628
Ενσυναίσθηση	.739
Διεκδίκηση	.641
Αυτοέλεγχος	.649

B) Δομική εγκυρότητα αυτοαναφορικών και ετεροαναφορικών ερωτηματολογίων

Όσον αφορά στη δομική εγκυρότητα των ετεροαναφορικών ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών, αυτή εξετάστηκε με παραγοντική ανάλυση κυρίων συνιστωσών (principal component analysis). Επειδή οι παράγοντες δε σχετίζονταν, η περιστροφή των αξόνων έγινε με περιστροφή varimax. Χρησιμοποιήθηκαν δύο δοκιμασίες, το τεστ σφαιρικότητας του Barlett (που είναι ο έλεγχος για την ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών) και ο δείκτης καταλληλότητας του δείγματος Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Η τιμή του τεστ σφαιρικότητας του Barlett είναι στατιστικά σημαντική $<.001$

και η τιμή για τον δείκτη ΚΜΟ είναι ίση με .63 (μεγαλύτερη του .60 θεωρείται ικανοποιητική). Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τη δομική εγκυρότητα και φανέρωσαν τρεις παράγοντες που ερμήνευαν το 41, 57% της συνολικής διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας που ερμήνευε το 16, 224 % της συνολικής διακύμανσης, δημιουργήθηκε από 10 ερωτήσεις που αφορούσαν τη διεκδίκηση. Ο δεύτερος παράγοντας που ερμήνευε το 13,742% της συνολικής διακύμανσης, δημιουργήθηκε από 10 ερωτήσεις που αφορούσαν τη συνεργασία και ο τρίτος παράγοντας που ερμήνευε το 11,606% της συνολικής διακύμανσης, δημιουργήθηκε από 10 ερωτήσεις που αφορούσαν τον αυτοέλεγχο. Οι παράγοντες που προέκυψαν εξήγησαν το 41, 57 % ποσοστό της συνολικής διακύμανσης (βλ. πίνακα 9).

Πίνακας 9

Παραγοντική ανάλυση κυρίων συνιστωσών της κλίμακας των εκπαιδευτικών

Ερωτήσεις	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3
Διεκδίκηση			
Ξεκινάει συζητήσεις με συνομηλίκους	.622		
Βοηθάει εθελοντικά τους συνομηλίκους	.504		
Αμφισβητεί τους μη δίκαιους κανόνες	.489		
Εκφράζει ευγενικά τα συναισθήματα όταν αδικείται	.743		
Συστήνεται σε άλλους ανθρώπους	.679		
Συναναστρέφεται άνετα με το αντίθετο φύλο	.719		
Προσκαλεί τους άλλους σε δραστηριότητες	.605		
Συμπαραστέκεται στους συνομήλικους	.533		
Σας το αναφέρει ευγενικά όταν πιστεύει πως έχετε φερθεί άδικα	.625		
Κάνει κομπλιμέντα στο αντίθετο φύλο	.595		
Συνεργασία			
Παράγει σωστές σχολικές εργασίες		.727	
Κρατάει το χώρο εργασίας καθαρό		.645	
Ακολουθεί τις οδηγίες σας		.610	
Χρησιμοποιεί το χρόνο κατάλληλα		.517	
Εύκολα κάνει τη μετάβαση από μία δραστηριότητα σε άλλη		.748	
Τελειώνει τις εργασίες στη σωστή ώρα		.694	
Ακούει τους συνομηλίκους		.647	
Αγνοεί τους περισπασμούς		.459	
Τακτοποιεί τα υλικά εργασίας		.625	
Συμμορφώνεται με τις οδηγίες σας		.565	
Αυτοέλεγχος			
Ανταποκρίνεται κατάλληλα στις απειλές			.488
Αρνείται ευγενικά τις παράλογες απαιτήσεις			.506
Αντιδράει κατάλληλα στα πειράγματα			.576
Αποδέχεται τις ιδέες για ομαδικές εργασίες			.674
Δέχεται την κριτική καλά			.574
Συμβιβάζεται σε διαφωνίες			.521
Αναγνωρίζει τα κομπλιμέντα			.529
Ελέγχει το θυμό στις συγκρούσεις με συνομήλικους			.633
Ελέγχει το θυμό σε σύγκρουση με ενήλικες.			.482
Ανταποκρίνεται κατάλληλα στην πίεση			.660
Ιδιοτιμή	6,04	3,93	2,49
% Διακύμανσης	16, 224 %	13,742%	11,606%
Συνολική Διακύμανση	41, 57 %		

Όσον αφορά στη δομική εγκυρότητα των αυτοαναφορικών ερωτηματολογίων των μαθητών αυτή εξετάστηκε με παραγοντική ανάλυση κυρίων συνιστωσών (principal component analysis). Επειδή οι παράγοντες δε σχετίζονταν, η περιστροφή των αξόνων έγινε με περιστροφή varimax. Χρησιμοποιήθηκαν δύο δοκιμασίες, το τεστ σφαιρικότητας του Barlett (που είναι ο έλεγχος για την ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών) και ο δείκτης καταλληλότητας του δείγματος Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Η τιμή του τεστ σφαιρικότητας του Barlett είναι στατιστικά σημαντική $<.001$ και η τιμή για τον δείκτη KMO είναι ίση με $.89$ (μεγαλύτερη του $.60$ θεωρείται ικανοποιητική).

Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τη δομική εγκυρότητα και φανέρωσαν τέσσερις παράγοντες που ερμήνευαν το $42,24\%$ της συνολικής διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας που ερμήνευε το $12,308\%$ της συνολικής διακύμανσης, δημιουργήθηκε από 10 ερωτήσεις που αφορούσαν την ενσυναίσθηση. Ο δεύτερος παράγοντας που ερμήνευε το $10,475\%$ της συνολικής διακύμανσης, δημιουργήθηκε από 10 ερωτήσεις που αφορούσαν τη διεκδίκηση και ο τρίτος παράγοντας που ερμήνευε το $9,791\%$ της συνολικής διακύμανσης, δημιουργήθηκε από 10 ερωτήσεις που αφορούσαν τον αυτοέλεγχο, ο τέταρτος παράγοντας που ερμήνευε το $9,669\%$ της συνολικής διακύμανσης, δημιουργήθηκε από 10 ερωτήσεις που αφορούσαν τη συνεργασία. Οι παράγοντες που προέκυψαν εξήγησαν το $42,224\%$ ποσοστό της συνολικής διακύμανσης (βλ πίνακα 10).

Πίνακας 10

Παραγοντική ανάλυση κυρίων συνιστωσών της κλίμακας των μαθητών

Ερωτήσεις	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3	Παράγοντας 4
Ενσυναίσθηση				
Λέω καλά πράγματα στους άλλους	.596			
Προσπαθώ να καταλάβω πως νιώθουν οι φίλοι μου	.727			
Ζητάω τη βοήθεια των φίλων μου	.759			
Νιώθω άσχημα για τους άλλους	.589			
Ακούω τους φίλους	.609			
Λέω στους άλλους όταν έχουν κάνει καλό	.553			
Χαμογελάω, χαιρετάω ή γνέφω	.494			
Αφήνω τους φίλους μου να γνωρίζουν πως τους συμπαθώ	.529			
Συμπαραστέκομαι στους φίλους μου	.554			
Συζητάω με τους συμμαθητές μου	.626			
Διεκδίκηση				
Κάνω εύκολα φίλους		.593		
Ζητάω βοήθεια από ενήλικες		.706		
Προσεγγίζω το αντίθετο φύλο		.540		
Είμαι ενεργός στις σχολικές δραστηριότητες		.564		
Εκφράζω τα συναισθήματά μου στο αντίθετο φύλο		.713		
Κάνω κοπλιμέντα στο αντίθετο φύλο		.685		
Ξεκινάω συζητήσεις άνετα με το αντίθετο φύλο		.494		
Προσκαλώ τους άλλους σε δραστηριότητες		.508		
Αποζητώ την προσοχή του αντίθετου φύλου		.695		
Ξεκινάω τις συζητήσεις με τα μέλη της τάξης		.620		
Αυτοέλεγχος				
Αγνοώ τα άλλα παιδιά όταν με κοροϊδεύουν			.560	
Διαφωνώ με τους ενήλικες χωρίς να μαλώνω			.437	
Αποφεύγω τους μπελάδες			.564	
Κάνω εθελοντικά δουλειές			.319	
Συμβιβάζομαι με τους δασκάλους όταν διαφωνούμε			.464	
Αγνοώ τους συμμαθητές μου που παριστάνουν τους "κλόουν"			.671	
Κάνω διάλογο όταν υπάρχουν διαφορετικές απόψεις			.571	
Δέχομαι τη δίκαια τιμωρία από τους ενήλικες χωρίς να θυμώνω			.651	
Ελέγχω το θυμό μου, όταν οι άνθρωποι είναι θυμωμένοι			.696	
Ακούω τις συμβουλές			.523	
Συνεργασία				
Ακούω τους ενήλικες όταν μιλάνε μαζί μου				.492
Ρωτάω πριν χρησιμοποιήσω τα πράγματα άλλων				.502
Αποφεύγω τους μπελάδες				.445
Κάνω τις ασκήσεις μου στην ώρα που πρέπει				.522
Κρατάω το θρανίο μου καθαρό				.591
Τελειώνω την εργασία στην τάξη την ώρα που πρέπει				.478
Αξιοποιώ τον ελεύθερο χρόνο μου με σωστό τρόπο				.788
Ακολουθώ τις οδηγίες του καθηγητή				.530
Χρησιμοποιώ τον κατάλληλο τόνο φωνής στις συζητήσεις				.710
Ζητάω χάρες από τους φίλους				.698
Ιδιοτιμή	5,85	4,46	3,75	2,82
% Διακύμανσης	12,308 %	10,475%	9,791%	9,669%
Συνολική Διακύμανση	42,24%			

Β' Φάση: αξιοπιστία παρατηρήσεων

Προκειμένου οι παρατηρήσεις να είναι αξιόπιστες ζητήθηκε κατά τη συνδιδασκαλία να παρατηρούν έστω το πρώτο τέταρτο της διδακτική ώρας οι πρώτοι επιβλέποντες εκπαιδευτικοί. Η συνάντηση μετά την παρατήρηση είχε αμφίδρομη ανατροφοδότηση. Αρχικά, έγινε σύγκριση των φύλλων παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκαν και συνέχεια συζήτηση για όσα παρατηρήθηκαν. Η συμφωνία μεταξύ των παρατηρητριών ήταν ικανοποιητική (σχετικά με τις εντοπισμένες συμπεριφορές), με μικρότερο βαθμό συμφωνίας στις δεξιότητες για την ενσυναίσθηση και μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας στις δεξιότητες για τη συνεργασία. Μετά την ικανοποιητική συμφωνία ανάμεσα στις παρατηρήτριες, στις πρώτες 3 παρατηρήσεις, η έρευνα συνεχίστηκε με μία παρατηρήτρια (της παρούσας έρευνας) και με προαιρετική συνπαρατήρηση από τις επιβλέπουσες εκπαιδευτικούς.

Γ' Φάση: αξιοπιστία συνεντεύξεων

Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της κωδικοποίησης, τα κείμενα των συνεντεύξεων δόθηκαν προς, ανάλυση σε διαφορετικό ερευνητή (φιλόλογο), ο οποίος ήταν ενήμερος τόσο όσον αφορά τα ερωτήματα της έρευνας όσο και σε θέματα που αφορούν το περιεχόμενο του νέου Π.Σ. και τη διδακτική μέθοδο project.

Γενικότερα, πάντως, οι υποστηρικτές της ποιοτικής προσέγγισης, ανταποκρινόμενοι στο αίτημα της θέσπισης κριτηρίων αξιολόγησης της ερευνητικής διαδικασίας, διατύπωσαν εκδοχές τέτοιων κριτηρίων (Τσιώλης, 2014). Ένα από αυτά τα κριτήρια είναι η πειστικότητα της εξήγησής του, την οποία κάθε ερευνητής φροντίζει να διασφαλίσει. Στην παρούσα έρευνα προκειμένου να γίνει πειστική, στους αναγνώστες παρουσιάστηκαν διεξοδικά όλα τα στάδια υλοποίησής της, η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, η επιλογή του δείγματος, η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων, η ανάλυση των δεδομένων. Επιπλέον η μεταγραφή των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων, γινόταν σχεδόν παράλληλα με

τη διεξαγωγή τους, για να είναι όσο το δυνατόν πιο πρόσφατο το επικοινωνιακό περιστατικό με το μεταγραμμένο κείμενο (Seidman, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

Αποτελέσματα έρευνας

Το κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνει την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Γα΄ φάσης κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις με τους 13 εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διαπιστωθεί αν ακολουθούν τις "επιταγές" του νέου Π.Σ. και αν εφαρμόζουν τη διδακτική μέθοδο project. Στη συνέχεια ακολουθούν τα αποτελέσματα της Β΄ και της Δ΄ φάσης της έρευνας, κατά τις οποίες πραγματοποιήθηκαν οι πρώτες και οι δεύτερες αντίστοιχα παρατηρήσεις των μαθητών, προκειμένου να παρατηρηθεί πιθανή μεταβολή στις κοινωνικές τους δεξιότητες. Έπονται, τα αποτελέσματα της Γβ΄ φάσης κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις με τους 42 μαθητές του δείγματος για το ρόλο του εκπαιδευτικού.

Πριν ξεκινήσουμε την παρουσίαση των αποτελεσμάτων πρέπει να αναφέρουμε πως τούδε και στο εξής οι αναφορές στους 42 μαθητές και στους 13 εκπαιδευτικούς θα γίνονται με την εξής αριθμητική κωδικοποίηση, προκειμένου να διαφυλαχθεί πλήρως η ανωνυμία τους, το ίδιο και οι αναφορές στα Λύκεια (για μεγαλύτερη ευκολία στην καταγραφή των αναφορών):

- 1^ο Λύκειο: Μαθήτρια 1, Μαθήτρια 2, Μαθήτρια 3, Μαθήτρια 4 (η Εκπαιδευτικός 1).
- 2^ο Λύκειο: Μαθήτρια 5, Μαθήτρια 6, Μαθήτρια 7 (η Εκπαιδευτικός 2).
- 3^ο Λύκειο: Μαθήτρια 8, Μαθήτρια 9, Μαθητής 10 (η Εκπαιδευτικός 3).
- 4^ο Λύκειο: Μαθήτρια 11, Μαθήτρια 12 (η Εκπαιδευτικός 4).
- 5^ο Λύκειο: Μαθητής 13, Μαθητής 14, Μαθητής 15 (η Εκπαιδευτικός 5).
- 6^ο Λύκειο: Μαθήτρια 16, Μαθήτρια 17, Μαθητής 18, Μαθητής 19 (ο Εκπαιδευτικός 6).
- 7^ο Λύκειο: Μαθήτρια 20, Μαθήτρια 21, Μαθήτρια 22, Μαθήτρια 23 (η Εκπαιδευτικός 7).
- 8^ο Λύκειο: Μαθητής 24, Μαθητής 25, Μαθητής 26 (η Εκπαιδευτικός 8).
- 9^ο Λύκειο: Μαθήτρια 27, Μαθήτρια 28, Μαθήτρια 29 (η Εκπαιδευτικός 9).
- 10^ο Λύκειο: Μαθήτρια 30, Μαθητής 31, Μαθητής 32 (η Εκπαιδευτικός 10).
- 11^ο Λύκειο: Μαθήτρια 33, Μαθήτρια 34, Μαθήτρια 35 (ο Εκπαιδευτικός 11).
- 12^ο Λύκειο: Μαθητής 36, Μαθητής 37 (η Εκπαιδευτικός 12).

13^ο Λύκειο: Μαθητής 38, Μαθητής 39, Μαθητής 40, Μαθήτρια 41, Μαθήτρια 42 (η Εκπαιδευτικός 13).

6.1. Αποτελέσματα των συνεντεύξεων των 13 εκπαιδευτικών

Ανάλυση Κατηγοριών και Υποκατηγοριών

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 (Επιμόρφωση εκπαιδευτικών)

Στην πρώτη κατηγορία (Κ1) με τίτλο *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών* περιλαμβάνονται αναφορές για δύο υποκατηγορίες: την *ΥΚ1.1. για την επιμόρφωση σχετικά με το νέο Π.Σ.* και την *ΥΚ1.2. για την επιμόρφωση σχετικά με τη μέθοδο project.*

Στην *ΥΚ1.1.* καταγράφηκαν αρνητικές αναφορές για επιμόρφωση για το νέο Π.Σ., αλλά καταγράφηκαν θετικές αναφορές και από τους 13 εκπαιδευτικούς για άμεση ενημέρωση από τους σχολικούς συμβούλους, που διοργάνωσαν σχετικές ημερίδες και έμμεση ενημέρωση από το Υπουργείο Παιδείας που έστειλε σχετικές οδηγίες.

Στην *ΥΚ1.2.* καταγράφηκαν οι εξής αναφορές:

Οι Εκπαιδευτικοί 2, 6, 8, 12 ανέφεραν πως κληρώθηκαν να λάβουν μέρος σε βιωματικά σεμινάρια σχετικά με την εφαρμογή της μεθόδου project στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, που οργάνωσαν οι δύο σχολικοί σύμβουλοι του Νομού Μαγνησίας.

Οι Εκπαιδευτικοί 1, 9, 10, 13 ανέφεραν πως συμμετείχαν σε ιδιωτικά αυτοχρηματοδοτούμενα σεμινάρια σχετικά με τις σύγχρονες διδακτικές τεχνικές, μέρος των οποίων ήταν και η διδακτική μέθοδος project γενικά και όχι ειδικά στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

Οι εκπαιδευτικοί 3, 4, 5, 7, 11 ανέφεραν πως γνώριζαν για τη μέθοδο project, καθώς τη χρησιμοποιούν ενίοτε στη διδασκαλία τους, αλλά δεν είχαν λάβει καμιά επιμόρφωση και οι γνώσεις του προέρχονταν από προσωπική μελέτη και προσωπικό ενδιαφέρον.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 (σύγκλιση των αναφορών με τη διδακτική μέθοδο project)

Στη δεύτερη κατηγορία (Κ2) με τίτλο *Σύγκλιση των αναφορών με τη διδακτική μέθοδο project* περιλαμβάνονται αναφορές για 12 υποκατηγορίες (ΥΚ).

Στην ΥΚ2.1. για τη *στοχοθεσία* υπήρξαν 13 αναφορές για την κατηγοριοποίηση των στόχων σε: α) παιδαγωγικούς στόχους μέρος των οποίων είναι και η επίτευξη των κοινωνικών στόχων-κοινωνικών δεξιοτήτων, β) μαθησιακούς-γνωστικούς στόχους και 2 αναφορές πως συν τοις άλλοις έθεσαν και τεχνολογικούς στόχους (επιδέξια χρήση των ΤΠΕ).

Ακόμη, υπήρξαν 13 αναφορές πως τα ζητούμενα που συμπεριέλαβαν στους κοινωνικούς στόχους ήταν: να αναπτύξουν οι μαθητές συνεργατικές δεξιότητες. Να μάθουν δηλαδή να εργάζονται σε ομάδες, ώστε να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, να μάθουν την ομαδικότητα, την πειθαρχία στους κανόνες της ομάδας, την αγαστή συνεργασία και επικοινωνία, την υπακοή και την πολιτισμένη επικοινωνία με τα άλλα μέλη της ομάδας.

Στην ΥΚ2.2. για την *ομαδοσυνεργατικότητα* υπήρξαν 13 αναφορές πως τα παιδιά χωρίστηκαν αυτοβούλως σε ομάδες. Χαρακτηριστική είναι εδώ η αναφορά του εκπαιδευτικού 5 πως «αν πιέζονταν από τον καθηγητή, δημιουργούνταν επιπλέον προβλήματα μεταξύ των παιδιών». Επίσης, υπήρξαν αναφορές και από τους 13 εκπαιδευτικούς πως όλες οι ομάδες αποτελούνταν από 4-5 μέλη το ανώτερο, πως όλες οι ομάδες διάλεξαν έναν μαθητή να αναλάβει το ρόλο του συντονιστή (αρχηγού) και πως στην σε όλες τις ομάδες των σχολείων του δείγματος έγινε μοίρασμα ρόλων και όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν: «άλλος πήρε το ρόλο του γραμματέα να κρατάει σημειώσεις, άλλος να γράφει την εργασία στον υπολογιστή, άλλος να ψάχνει τις πληροφορίες έντυπες και ψηφιακές και άλλα».

Στην ΥΚ2.3. για το *είδος των δραστηριοτήτων* υπήρξαν και οι περισσότερες αναφορές από κάθε άλλη υποκατηγορία, και δόθηκε από τους ίδιους τους

εκπαιδευτικούς στην ερευνητήρια επιπλέον έντυπο υλικό (προσωπικές σημειώσεις) από τα μαθήματα τους, για αυτό αφήσαμε την ανάλυση της για το τέλος της υποενότητας.

Στην *ΥΚ2.4. για τις επισκέψεις που έκαναν ή δέχτηκαν στα σχολεία*, οι 12 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως δεν πραγματοποίησαν οι μαθητές εξωτερική επίσκεψη ούτε δέχτηκαν επισκέψεις, παρά μόνο το Λύκειο 6 που πραγματοποίησε επίσκεψη στα Γενικά Αρχεία του Κράτους (ΓΑΚ) στο Βόλο. Ως εκ τούτου στα υπόλοιπα σχολεία δεν είχαν την ευκαιρία τα παιδιά να βιώσουν τέτοιου είδους εμπειρία.

Στην *ΥΚ2.5. για την αναζήτηση των πηγών και των πληροφοριών* και οι 13 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως πως οι κύριες πηγές ήταν από το διαδίκτυο, σπάνια από περιοδικά, εφημερίδες, βιβλία και οι περισσότερες πληροφορίες ήταν ψηφιακές παρά προερχόμενες από έντυπο υλικό, εκτός από το σχολικά εγχειρίδια της Α', της Β' και Γ' Λυκείου (και από σχολικά βιβλία του γυμνασίου). Η κύρια μηχανή αναζήτησης πληροφοριών ήταν το «google».

Μάλιστα, υπήρξαν αναφορές και από τους 13 εκπαιδευτικούς πως όλες οι ομάδες των μαθητών συνάντησαν δυσκολίες στον εντοπισμό πληροφοριών, πως η κυριότερη δυσκολία σε όλα τα σχολεία ήταν το πλήθος των πληροφοριών και η δυσκολία στη διαλογή τους, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε η εκπαιδευτικός 7: «*δυσκολεύονταν να κρατήσουν οι μαθητές, αυτές που πραγματικά χρειάζονταν*».

Στην *ΥΚ2.6. για τα εποπτικά μέσα*, οι αναφορές ήταν όλες καταφατικές όσον αφορά στη χρήση των υπολογιστών στα εργαστήρια πληροφορικής, που ήταν το κύριο βοηθητικό εργαλείο σε όλα τα σχολεία.

Ενώ, εκτός από το διαδίκτυο στο οποίο όλα τα σχολεία του δείγματος είχαν δωρεάν πρόσβαση και τη βοήθεια του οποίου θεωρούν όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν «*ανεκτίμητη*», όλοι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν τις εξής εφαρμογές: Επεξεργαστή κειμένου, power point και excel. Οι αναφορές ήταν αρνητικές όσον αφορά στη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών.

Στην *ΥΚ2.7. για τη διαθεματικότητα* και οι 13 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως δε χρησιμοποίησαν υλικό από άλλα μαθήματα, καθώς θεώρησαν πως το υπάρχον υλικό

του μαθήματος ήταν υπεραρκετό, το μοναδικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε από άλλο μάθημα, ήταν από το βιβλίο της Κοινωνιολογίας (βλ.ΥΚ.2.3. για το είδος των δραστηριοτήτων).

Στην ΥΚ2.8. για τα διαλείμματα ανατροφοδότησης σύμφωνα με τις αναφορές δεν έγιναν σε κανένα σχολείο διαλείμματα ανατροφοδότησης και ο απολογισμός δεν έγινε σε κάθε φάση, αλλά μόνο στο τέλος, στην τελική φάση, μετά την ανάγνωση. Ως εκ τούτου δεν υπήρξαν προσπάθειες εντοπισμού πιθανών λαθών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Στην ΥΚ2.9. για το τελικό προϊόν, οι αναφορές ήταν πως το τελικό προϊόν που δημιούργησαν οι μαθητές σε κάθε σχολείο ήταν ανάλογα με το υπόθεμα που είχε διαλέξει η κάθε ομάδα και πως η παρουσίαση του τελικού προϊόντος έγινε σε προσωπικές ιστοσελίδες που έφτιαξαν τα παιδιά με τη βοήθεια των επιβλεπόντων εκπαιδευτικών και των πληροφορικών των σχολείων.

Στην ΥΚ2.10. για την αξιολόγηση όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως τα κριτήρια αξιολόγησης τέθηκαν στην πλειοψηφία με βάση τους αρχικούς στόχους που είχαν θέσει και πως η αξιολόγηση των κοινωνικών στόχων από μέρους τους γινόταν με την παρατήρηση σε καθημερινή βάση. Όλα δείχνουν πως τα εργαλεία ήταν πενιχρά, επρόκειτο για οπτική παρατήρηση δίχως καταγραφή. Υπήρξε μόνο μία αναφορά από την εκπαιδευτικό 8 για χρήση ρούμπρικων και ημερολογίων για την καθημερινή της παρατήρηση, διότι σύμφωνα με την αναφορά της: «*πρόκειται για εξαιρετικά χρήσιμα εργαλεία*».

Στην ΥΚ2.11. για τις πιθανές δυσκολίες σύμφωνα με τις αναφορές όλων των εκπαιδευτικών τα κυριότερα προβλήματα, όπως άλλωστε ήταν αναμενόμενο (και από τη μελέτη της βιβλιογραφίας), ήταν το πρόβλημα της οργάνωσης του χρόνου, της πειθαρχίας των ομάδων και της καθοδήγησης όσον αφορά στο συντονισμό τους, της εύρεσης πόρων και της εύρεσης υλικών για τις χειρωνακτικές δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί 1, 4, 6, 7, 10, 13 ανέφεραν πως τα αντιμετώπισαν κάνοντας διάλογο με τα παιδιά και προσπαθώντας να είναι όσο γίνεται πιο σαφείς στις οδηγίες τους.

Στην ΥΚ2.12. για το ρόλο τους, και οι 13 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως ο ρόλος τους ήταν βοηθητικός. χαρακτηριστική είναι η αναφορά της εκπαιδευτικού 5 πως: *«η ψυχή του μαθήματος ήταν οι ίδιοι οι μαθητές, εγώ απλώς τους βοηθούσα».*

Σε αυτό το σημείο θα παρατεθούν οι αναφορές των εκπαιδευτικών στην ΥΚ2.3. σχετικά με το είδος των δραστηριοτήτων που οργάνωσαν με τους μαθητές τους. Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, η καταγραφή αυτών των αναφορών έγινε και με την ανάλυση βοηθητικού έντυπου υλικού (προσωπικές σημειώσεις), σχετικού με τα μαθήματα, που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στην ερευνήτρια εθελοντικά. Για την καλύτερη κατανόηση των καταγραφών χωρίσαμε τις διδασκαλίες σε 3 φάσεις, όπως προτείνει και το νέο Π.Σ. στις εξής: Α ΦΑΣΗ: Πριν την ανάγνωση, Β ΦΑΣΗ: Κατά την ανάγνωση, Γ ΦΑΣΗ: Μετά την ανάγνωση.

Α ΦΑΣΗ: Πριν την ανάγνωση:

Στην πρώτη αυτή φάση, γίνεται η πρώτη προσέγγιση του θέματος και της διδακτικής ενότητας 'τα φύλα στη λογοτεχνία'. Όπως ήταν αναμενόμενο όλες οι αναφορές συγκλίνουν στο ότι έγινε μια πρώτη συζήτηση για τη θέση της γυναίκας στην παλιά και στη σύγχρονη εποχή.

Παράλληλα υπήρξαν 2 αναφορές (Εκπαιδευτικοί 6, 8) για τη μέθοδο της ιδεοθύελλας, γράφοντας στο μαυροπίνακα τις φράσεις: «γυναίκα του σήμερα - γυναίκα του χθες» και συμπληρώνοντας κυκλικά ό,τι σκέφτονταν οι μαθητές σχετικά με αυτές τις φράσεις σε ένα «αραχνόγραμμα», προκειμένου να ξεκινήσει η συζήτηση. Οι δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι μαθητές τους παρακινήθηκαν να σκεφτούν χωρίς μεγάλη προσπάθεια από μέρους τους. Μάλιστα, μετά από τη συζήτηση και αφού χωρίστηκαν οι μαθητές σε ομάδες, τους ζητήθηκε να γράψουν με τις λέξεις αυτές ένα μικρό άρθρο με θέμα τη θέση της γυναίκας στην κοινωνία, το οποίο συζήτησαν στην τάξη, στην πρώτη αυτή φάση.

Υπήρξε μόνο 1 αναφορά (Εκπαιδευτικός 4) για ένα διαφορετικό τρόπο γνωριμίας με το θέμα. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο μίας πρώτης δραστηριότητας ανέφερε τα εξής:

«Ζήτησα από τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες 5 ατόμων και στη συνέχεια να επιλέξουν μία ομάδα για να αφηγηθεί μία γνωστή ερωτική ιστορία, από τη λογοτεχνία, τον κινηματογράφο ή το θέατρο. Τελικά επέλεξαν από τον ξένο κινηματογράφο την ταινία

«Τροία» και αφηγήθηκαν την ιστορία της ωραίας Ελένης και του Πάρι. Στη συνέχεια έδωσα στους μαθητές των άλλων ομάδων, πίνακα με κενές στήλες, τις οποίες έπρεπε να συμπληρώσουν και αφορούσαν τους ήρωες της ιστορίας, τα βασικά στάδια εξέλιξης της ιστορίας, τις αντιδράσεις των ηρώων και σύντομο σχολιασμό της θέσης της γυναίκας σε αυτή τη σχέση, ώστε να γίνει μία συζήτηση. Με τον τρόπο αυτό προσπάθησα να κινητοποιήσω το ενδιαφέρον των μαθητών μου».

Ενδεικτικά, μετά από την ανάλυση περιεχομένου του σχετικού έντυπου υλικού (προσωπικές σημειώσεις) που μάζεψε η ερευνήτρια από τους εκπαιδευτικούς, παρατίθεται το υλικό που δόθηκε στα 13 σχολεία, σαν αφορμή για συζήτηση, η βιβλιογραφία του οποίου παρατίθεται αναλυτικά στο παράρτημα (βλ. παράρτημα, Ε. μέρος, σ. 291). Πρόκειται για μη λογοτεχνικά κείμενα (μελέτες, άρθρα εφημερίδων και περιοδικών, δοκίμια, αποσπάσματα από βιβλία), εικόνες-φωτογραφίες, αποσπάσματα από ταινίες και είναι τα εξής:

1) Αντίγραφο της ομιλίας της προέδρου του συνδέσμου για τα δικαιώματα της γυναίκας, κας Παναρέτου Σούλας, για το βραβείο «Αλίκη Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου» γυναικείας κοινωνικής προσφοράς, που απονεμήθηκε στις 8/3/2011, παγκόσμια ημέρα της γυναίκας, στην Βάσω Δανέλλη-Μυλωνά, για τη συμβολή της στην Οδική Ασφάλεια.

2) Αποσπάσματα από το βιβλίο «Γυναίκες και γάμος στην Κέρκυρα (1600-1864)».

3) Το ποίημα «Γυναίκα, πείσμα της Ασίας».

4) Απόσπασμα από γράμμα του Άγγελου Σικελιανού στην Άννα Σικελιανού, από το βιβλίο «Γράμματα στην Άννα» και περιλαμβάνει τις ερωτικές επιστολές του μεγάλου ποιητή Άγγελου Σικελιανού προς την δεύτερη σύζυγό του, την Άννα Καραμάνη - Σικελιανού, την οποία γνώρισε το 1938 και παντρεύτηκε το 1940.

5) Αντίγραφο στίχων 230-247 από τη «Μήδεια» του Ευριπίδη.

6) Κείμενο από το βιβλίο της Κοινωνιολογίας Γ' Λυκείου, σελίδες 79-81, «Καταμερισμός εργασίας στη σύγχρονη ελληνική οικογένεια».

7) Εικόνες προικοσυμφώνων και προγαμιαίων συμβολαίων από το διαδίκτυο (έγινε αναζήτηση στη μηχανή google).

8) Σε ένα σχολείο παρακολούθησαν οι μαθητές αποσπάσματα από την ακόλουθη ταινία: «Τη Μέρα που Έγινε Γυναίκα», σκηνοθεσίας Μαρζιγιέ Μεσκινί.

9) Ντοκιμαντέρ: «*Η κατάρα να είσαι γυναίκα*» (παρουσιάστηκε το Μάρτιο 2007, στην τηλεοπτική εκπομπή ‘Θεματική Βραδιά’ της ET1).

10) Μελοποιημένοι στίχοι από τον Ερωτόκριτο (δίσκος Νίκου Ξυλούρη: *Ερωτόκριτος τα θλιβερά μαντάτα*).

11) «*Ο πατέρας*», του Αυγούστου Στρίντμπεργκ.

12) Πίνακα ζωγραφικής του Γκωγκέν, με τίτλο «*Nafea Faa Ipoiro*» (πότε θα παντρευτείς;)

13) Απόσπασμα από το εφηβικό μυθιστόρημα «*Τα ψάθινα καπέλα*».

Όσον αφορά τη συζήτηση που έγινε στην τάξη μετά την επίδειξη του προαναφερθέντος υλικού (έντυπου και ψηφιακού), σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών, ορισμένες από τις ερωτήσεις παρακίνησης ήταν οι εξής:

«*Ποια ήταν η κοινωνική θέση των γυναικών στο παρελθόν και ποια είναι σήμερα;*»

«*Πώς λειτουργούσε τότε και πώς σήμερα η οικογένεια;*»

«*Έχετε ακούσει για την προίκα;*»

«*Ποιες είναι οι δικές σας εμπειρίες;*»

Συνοπτικά, στην πρώτη φάση, από μία πρώτη ματιά, είναι εμφανές πως οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν εκείνη της ιδεοθύελλας σε δύο σχολεία, της αφήγησης μιας ερωτικής ιστορίας σε ένα σχολείο και της συζήτησης στα υπόλοιπα σχολεία, με την παράλληλη χρήση ποικίλου υλικού, κυρίως από τους τομείς της τέχνης (κινηματογράφος, θέατρο, ποίηση, μυθιστορήματα, ζωγραφική, μουσική, αρχαίο δράμα). Αν θυμηθούμε τις “επιταγές” του νέου Π.Σ. για χρήση υλικού πέραν των σχολικών βιβλίων, θεωρούμε ότι στην πρώτη φάση, αυτό επιτεύχθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό.

Β ΦΑΣΗ: Κατά την ανάγνωση:

Στη δεύτερη αυτή φάση όπως ήταν αναμενόμενο έγινε ο βασικός χωρισμός των μαθητών σε ομάδες. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες αυτοβούλως και έπειτα δόθηκαν σε κάθε ομάδα κάποια κείμενα για να επιλέξουν ένα από αυτά, ώστε να εργαστούν ομαδικά. Συγκεντρωτικά τα κείμενα που δόθηκαν στις ομάδες των μαθητών, σύμφωνα και με την ανάλυση των προσωπικών σημειώσεων των εκπαιδευτικών, ήταν τα εξής:

1.«*Τα μυστήρια της Κεφαλονιάς*».

- 2.«Του νεκρού αδελφού».
- 3.«Η αρπαγή της γυναίκας του Διγενή».
- 4.«Άγουρος Ποθοφλόγιστος».
- 5.«Ερωτόκριτος», απόσπασμα: «Ηρθεν η ώρα κι ο καιρός».
- 6.«Της νύφης που κακοπάθησε».
- 7.«Αν Ήξευρα Κυράτσα Μου».
- 8.«Ερωτος Αποτελέσματα».
- 9.«Η Τιμή και το Χρήμα», απόσπασμα: «Ανάθεμα τα τάλαρα».
- 10.«Η Φόνισσα».
- 11.«Τα Σονέτα».
- 12.«Κοντά σου».
- 13.«Ερωφίλη».
- 14.«Γιούγκερμαν».
- 15.«Στέλλα Βιολάντη».
- 16.«Τα ρέστα».
17. «Η δασκάλα με τα χρυσά μάτια».
- 18.«Αργώ».
- 19.«Τα ψάθινα καπέλα».
- 20.«Ο γιός της χήρας».
- 21.«Πατέρα στο σπίτι».
- 22.«Μην απορείς μητέρα».
- 23.«Η Κυρία Κούλα».
- 24.«Το αμάρτημα της μητρός μου».
- 25.«Άσμα ασμάτων».
- 26.«Σαν πεταλούδα στη φωτιά».
- 27.«Ερωτικό κάλεσμα».
- 28.«Το τραγούδι του Αρχιελάγου».
29. «Σαρκικός λόγος».
30. «Αποχωρισμός - Α΄. Η Μάνα και Β΄. Το παιδί».
- 31.«Η μάνα».
32. «Μόνο γιατί μ' αγάπησε».
- 33.«Σημείο αναγνώρισεως».

34. «*Η Έβελιν*».
35. «*Ελένη ή ο κανένας*».
36. «*Άλμπατρος*».
37. «*Άνθρωποι και σπίτια*».
38. «*Η σύγχρονη ελληνική οικογένεια: μορφές, προβλήματα, προοπτικές*».
39. Παραλογές: α) «*Το δοκίμιον της αγάπης*», β) «*Του Μαυριανού και της αδερφής του*», γ) «*Της απολησμονημένης*», δ) «*Της κουμπάρας πό γινε νύφη*», ε) «*Ο γυρισμός του ξενιτεμένου*», στ) «*Του κολυμπητή*», ζ) «*Η μάνα η φόνισσα*».
40. «*Η Τασσώ*».
41. «*Μνηστή Ανδρία*».
42. «*Όνειρο στο κύμα*».
43. «*Έρωτας στα χιόνια*».
44. «*Το καμίνι*».
45. «*Με χιμαίρας!*».
46. «*Θέρος – Έρος*».
47. «*Έρωσ – Ήρωσ*».
48. «*Και κανένα καλό*».
49. «*Πίστομα*».
50. «*Δέσπω*».
51. «*Φαρμακωμένη*».
52. «*Η Αριάγνη*».
53. «*Το φονικό της Ιζαμπέλας Μόλναρ*».
54. «*Η Θυσία του Αβραάμ*».
55. «*Οι πόνοι της Παναγιάς*».
56. «*Με τι μάτια τώρα πια*».
57. «*Εγκώμιο*».
58. «*Μην απορείς μητέρα*».
59. «*Περίληψη*».
60. «*Επίσκεψη*».
61. «*Ήρθε και πάλι σήμερα*».
62. «*Κοντά σου*».
63. «*Σαίξπηρ ο σύγχρονός μας*».

- 64.«Βίος και Πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά».
- 65.«Ο Βασιλικός».
- 66.«Ρωμαίος και Ιουλιέτα, Άμλετ, Βασιλιάς Αηρ».
- 67.«Η Μητριαρχία και η σύγκρουσή της με την Ελληνική Πατριαρχία».
68. «Φύλο και Θρησκεία».
- 69.«Το φύλο ως κοινωνική κατασκευή και η εσχατολογική υπέρβαση».
- 70.«Γυναικεία πορτρέτα στην ποίηση του Δ.Σολωμού».
- 71.«Μονόλογος Ευαισθήτου».
- 72.«Μοσκόβ Σελήμ».
- 73.«Madona mia».
- 74.«Το μοιρολόι της φώκιας».
- 75.«Στου Χατζηφράγκου».
- 76.«Ομήρου Οδύσσεια».
- 77.«Πρώτες ενθυμήσεις».
- 78.«Ελισάβετ Μουτζάν Μαρτινέγκου: Απομνημονεύματα».
- 79.«Ελένη ή ο κανένας».
- 80.«Της Δέσπως, της Μόσχως, της Λιάκαινας».
- 81.«Η Λωζάντρα».
- 82.«Ματωμένα χρώματα» (Το σπίτι μου).
- 83.«Η Αποσώστρα».
- 84.«Το τέλος της μικρής μας πόλης (Μαργαρίτα Περδικάρη)».

Τα επιμέρους θέματα (υποθέματα) που επεξεργάστηκαν οι ομάδες, σύμφωνα και με τις οδηγίες για τον εκπαιδευτικό, στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών ήταν:

- 1.Οικογενειακές σχέσεις.
- 2.Πατριαρχική οικογένεια.
- 3.Ο θεσμός της προίκας.
- 4.Στάσεις ζωής γυναικών απέναντι στις διακρίσεις εις βάρος τους.
- 5.Ο έρωτας και τα φύλα.
6. Γυναίκες βασανισμένες από τη ζωή – αγώνας για την επιβίωση.
7. Μητρική αγάπη.

Στη συνέχεια, σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών ακολουθεί μία σύντομη ανάλυση του τρόπου επεξεργασίας που έκαναν οι μαθητές στα προαναφερθέντα

κείμενα που τους δόθηκαν, με ελάχιστες διαφοροποιήσεις στα βήματα που ακολουθήθηκαν:

Συγκεκριμένα την 1η διδακτική ώρα της Β΄ φάσης δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές, προς ανάγνωση, τα κείμενα. Τους ζητήθηκε να ξεκινήσουν την ανάγνωση, την οποία ολοκλήρωσαν σταδιακά. Τα τελευταία 5 λεπτά της πρώτης ώρας έγινε συζήτηση για τις εντυπώσεις των μαθητών από την πρώτη ανάγνωσή τους. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους μαθητές να ολοκληρώσουν σταδιακά κατ' οίκον την ανάγνωση.

Η 2η διδακτική ώρα της Β΄ φάσης, ξεκίνησε επί της ουσίας με 3΄ συζήτηση για την πορεία της ανάγνωσης των κειμένων, αλλά και για τις εντυπώσεις που τους δημιουργήθηκαν από τα κείμενα που διάβασαν ως τώρα. Σε αυτό το σημείο δόθηκαν από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς τα φύλλα με τα υποθέματα της κάθε ομάδας.

Στην 3η και 4η διδακτική ώρα, οι μαθητές έκαναν τις εργασίες ανάλογα με το υπόθεμα και το κείμενο που είχαν διαλέξει. Οι περισσότερες εργασίες όπως τις χαρακτήρισαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ήταν «κριτικές», και όπως ενδεικτικά ανέφεραν ήταν:

- Συγγραφή άρθρου.
- Καταγραφή ημερολογίου.
- Δημιουργία βιβλιοπαρουσίασης ή οπισθόφυλλου.
- Σύνταξη επιστολής, η καταγραφή φανταστικού διαλόγου ανάμεσα στους ήρωες.
- Αλλαγή της τροπής της υπόθεσης - ένα άλλο τέλος.
- Σύγκριση με ένα άλλο κείμενο.
- Βιβλιοκριτική σε περιοδικό ή επιφυλλίδα εφημερίδας.
- Συγγραφή της αυτοβιογραφίας της ηρωίδας (εσωτερικός μονόλογος).

Σε αυτή τη φάση η Εκπαιδευτικός 5 ανέφερε επίσης, πως έδωσε ως βοηθητικό εργαλείο για την επεξεργασία των παραπάνω κειμένων, το εξής δελτίο ανάγνωσης (βλ. πίνακα 11):

Πίνακας 11

Δελτίο ανάγνωσης

ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ:.....
ΤΙΤΛΟΣ.....
ΥΠΟΘΕΣΗ
ΕΠΟΧΗ
ΑΝΑΛΥΣΗ (ανάλογα με το υπόθεμα της κάθε ομάδας)

Στην 5η και 6η διδακτική ώρα, στο εργαστήριο πληροφορικής, οι ομάδες είχαν τη δυνατότητα να μεταφέρουν το τελικό αποτέλεσμα της εργασίας τους, που είναι προϊόν συνεργασίας, σε ηλεκτρονική μορφή, στον υπολογιστή και αν ήθελαν να το πλαισιώσουν με εικόνες, ήχο και άλλα.

Στην 7η και 8η διδακτική ώρα, έγινε η δεκάλεπτη παρουσίαση των εργασιών όλων των ομάδων στην ολομέλεια της τάξης. Ακολούθησε η αξιολόγηση κάθε ομάδας από τις υπόλοιπες με κριτήρια, όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί:

- Το βαθμό κατανόησης των κειμένων.
- Την ανταπόκριση των ομάδων στις προτεινόμενες δραστηριότητες.
- Την ορθή χρήση του λόγου.
- Τη χρήση επικοινωνιακού πλαισίου ανάλογα με το είδος του παραγόμενου κειμένου.
- Την ικανότητα αξιοποίησης του Η/Υ.
- Την ικανότητα αγωγής συνεργασίας και επικοινωνίας στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργικής μάθησης.

Συνεπώς, στη δεύτερη αυτή φάση, οι δραστηριότητες ήταν κατεξοχήν ομαδικές. Δόθηκε σε κάθε ομάδα η δυνατότητα επιλογής κειμένων και υποθεμάτων και αυτό είναι πολύ σημαντικό, διότι οι μαθητές έπρεπε να συνεννοηθούν και να καταλήξουν στο κείμενο και στο υπόθεμα με βάση τα ενδιαφέροντα τους και τις δυνατότητες τους. Θεωρούμε εδώ, πως δόθηκε ικανοποιητικός αριθμός κειμένων.

Δεν πρέπει να παραλείψουμε τη σχετική επιπλέον ερώτηση που έγινε σε αυτό το σημείο, από την ερευνήτρια στους εκπαιδευτικούς, αν δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν κείμενο εκτός του δοθέντος καταλόγου. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως δόθηκε αυτή η δυνατότητα, αλλά σε όλα τα σχολεία οι μαθητές επέλεξαν από τον κατάλογο που τους δόθηκε.

Επιπλέον, οι δραστηριότητες θεωρούμε πως χρειάζονταν όντως κριτική σκέψη και φαντασία, διότι τους ζητήθηκε να παράξουν πολυμορφικά κείμενα όπως αυτοβιογραφίες, επιστολές, άρθρα, επιφυλλίδες, ημερολόγιο και άλλα, αλλά το σημαντικότερο τους ζητήθηκε να αλλάξουν το σενάριο, να δώσουν άλλη τροπή, να συγκρίνουν και γενικότερα να κινητοποιηθούν, όχι απλώς να συγγράψουν ένα κείμενο σχετικό με το υπόθεμα τους.

Αξιοσημείωτη, είναι επίσης η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στο εργαστήριο πληροφορικής και η δυνατότητα της ηλεκτρονικής επεξεργασίας των εργασιών τους, με πλαισίωση από εικόνες, ήχο και άλλα. Άρα, έγινε μία προσπάθεια για παραγωγή πολυτροπικού κειμένου. Μάλιστα, εδώ πρέπει να αναφέρουμε τη συμπληρωματική ερώτηση από την ερευνήτρια, αν ζητήθηκε η αρωγή του/της πληροφορικού των σχολείων. Οι αναφορές σε αυτήν την ερώτηση ήταν θετικές και μάλιστα στα Λύκεια 1, 2, 7, 9, 11, 12, 13, ο/η πληροφορικός βοήθησε τους μαθητές, εν ώρα δικού του μαθήματος. Δηλαδή δέχτηκαν οι συνάδελφοι τους, να τροποποιήσουν την ύλη και το σχεδιασμό τους, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές, να παράξουν πολυτροπικό κείμενο στον υπολογιστή σχετικό με το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

Στο τέλος, έγινε η παρουσίαση στην ολομέλεια της τάξης και το πιο ενθαρρυντικό όλων, είναι οι αναφορές πως υπήρξε ετεροαξιολόγηση από τις ίδιες τις ομάδες των μαθητών με καθορισμένα κριτήρια.

Γ ΦΑΣΗ: Μετά την ανάγνωση:

Σύμφωνα με τις οδηγίες του νέου Π.Σ. για τον εκπαιδευτικό, στη φάση αυτή οι μαθητές παράγουν το δικό τους λόγο όχι πια γύρω από τα κείμενα, αλλά γύρω από το θέμα της διδακτικής ενότητας που είναι 'τα φύλα στη λογοτεχνία'. Ο σκοπός της φάσης αυτής είναι να διαπιστώσουν όλοι τι καινούριο έμαθαν, ποιες αντιλήψεις σχημάτισαν, ποια συναισθήματα ένιωσαν μέσα από τις αναγνώσεις και τις συζητήσεις τους.

Στην τρίτη λοιπόν, φάση, σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών ζητήθηκε από τους μαθητές να κάνουν, ένα κείμενο τελικό, «καλλιτεχνικό» ή «επιστημονικό», προκειμένου να εκφράσουν το δικό τους λόγο για το θέμα της διδακτικής ενότητας, που είναι 'τα φύλα στη λογοτεχνία' και στη συνέχεια το παρουσίασαν στην τάξη. Το θέμα τους μπορούσε να είναι σχετικό με κάποια από τα υποθέματα των κειμένων της προηγούμενης φάσης ή και πιο γενικό. Η κάθε ομάδα όρισε και έναν εκπρόσωπο

προκειμένου να επικοινωνεί μέσω αυτού με τις άλλες ομάδες. Έτσι, στη συνέχεια ακολουθούν ενδεικτικά κάποιες αναφορές για τις εργασίες που επέλεξαν:

Αναφορά 1^η – Εκπαιδευτικός 6 – Λύκειο 6 :

Εδώ, οι μαθητές επέλεξαν ένα γενικό θέμα, να αναζητήσουν στο διαδίκτυο την ιστορία του φεμινιστικού κινήματος και έπειτα έφτιαξαν ένα ανθολόγιο (με κείμενα, εικόνες-φωτογραφίες, άρθρα, σκίτσα των ίδιων των μαθητών, πίνακες ζωγραφικής, έργα γλυπτικής, γελοιογραφίες) σχετικά με τη θέση της γυναίκας του χθες και του σήμερα, στην τοπική κοινωνία του Βόλου. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο εκπαιδευτικός:

«Αυτό το θέμα έφερε τους μαθητές πιο κοντά στην τοπική κοινωνία, καθώς επισκέφθηκαν τα Γενικά Αρχεία του Κράτους (ΓΑΚ) στο Βόλο, πήραν συνεντεύξεις από τις γιαγιάδες τους, τις οποίες κατέγραψαν και άλλα».

Αναφορά 2^η – Εκπαιδευτικός 13 – Λύκειο 13:

Εδώ, οι μαθητές καταπιάστηκαν με το υπόθεμα «τα δικαιώματα της γυναίκας του χθες και του σήμερα στον έρωτα» και αναζήτησαν 5 παλιά ποιήματα (της Σαπφούς, του Ελύτη, του Σεφέρη, Λαμαρτίν, Μποντλαίρ, Ελύάρ) και 5 σύγχρονα ποιήματα, σχετικά με το θέμα αυτό. Επικεντρώθηκαν στον τρόπο ανάπτυξης του θέματος από τους δημιουργούς αυτούς και στη συνέχεια προσπάθησαν να φτιάξουν και οι ίδιοι τέτοια ποιήματα και όπως χαρακτηριστικά ανέφερε η εκπαιδευτικός:

«Είχε πολύ πλάκα για τα παιδιά και το ευχαριστήθηκαν πάρα πολύ».

Αναφορά 3^η – Εκπαιδευτικός 2 – Λύκειο 2

Εδώ οι μαθητές καταπιάστηκαν με το υπόθεμα «μητρική αγάπη και ευαισθησία». Σύμφωνα με την αναφορά της εκπαιδευτικού μελέτησαν τα εξής κείμενα: α) Κ. Βάρναλη, «Οι πόνοι της Παναγιάς», β) Γ. Ρίτσου, «Επιτάφιος», γ) Ν. Βρεττάκου, «Δεκατέσσερα παιδιά», δ) Σ. Μυριβήλη, «Ζάβαλη Μάικω» (απόσπασμα από το μυθιστόρημά του «Η Ζωή εν Τάφω»), ε) Γ. Βιζυηνού, «Το αμάρτημα της μητρός μου».

Έπειτα εντόπισαν τη μητρική ευαισθησία σε κάθε ένα από αυτά και στη συνέχεια έφτιαξαν μία παρουσίαση (power point) ως αφιέρωμα στην ελληνίδα μητέρα.

Σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών όλα τα παραγόμενα έργα της φάσης αυτής, παρουσιάστηκαν στις ιστοσελίδες των σχολείων με τη βοήθεια των συναδέλφων πληροφορικών, εκτός από το Λύκειο 5. Εδώ η Εκπαιδευτικός 5 ανέφερε πως στο τελευταίο μάθημα όλες οι ομάδες πια και των 3 τμημάτων της Α΄ Τάξης, παρουσίασαν το παραγόμενο έργο τους, στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου. Οι μαθητές αξιολόγησαν το δικό τους έργο, αλλά και το έργο των άλλων ομάδων και έτσι αναδείχθηκε το καλύτερο έργο, με ψηφοφορία των μαθητών στις τάξεις. Μάλιστα οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων, συνεργαζόμενοι είχαν θέσει ως κριτήρια αξιολόγησης των έργων, την ικανότητα στην προφορική παρουσίαση, την ικανότητα επικοινωνίας με το κοινό, στις ερωτήσεις που έκανε αυτό στο τέλος των παρουσιάσεων, τη σαφήνεια του περιεχομένου, την ελκυστικότητα (χρώματα και άλλα). Αυτό σύμφωνα με τη γνώμη της Εκπαιδευτικού 5:

«Έφερε τα παιδιά πιο κοντά το ένα στο άλλο, τα βοήθησε να δεθούν περισσότερο και να ξεχάσουν το διαγώνισμα του μήνα».

Συνοπτικά, λοιπόν, από τις άνωθεν αναφορές των εκπαιδευτικών, καταφαίνεται πως τηρήθηκαν στο σύνολο τους οι κύριες διδακτικές αρχές της μεθόδου σε όλα τα μαθήματα των 13 Λυκείων και το κυριότερο δόθηκε έμφαση στην αρχή της παιδοκεντρικότητας - μαθητοκεντρικότητας ως εξής:

1. Δόθηκε έμφαση στα βιώματα, στις εμπειρίες, στα ενδιαφέροντα των παιδιών καθώς τα παιδιά επέλεξαν τις δραστηριότητες τους (αρχή βιωματικότητας).

2. Έγινε σύνδεση της πνευματικής με την χειρωνακτική εργασία (επίλυση προβλημάτων, επεξεργασία πληροφοριών, παραγωγή κατασκευών, σύνθεση καλλιτεχνικών δημιουργημάτων, τρόποι παρουσίασης τελικού έργου: έκθεση, επίδειξη και άλλα) και αυτό κινητοποίησε την κριτική σκέψη (αρχή κριτικού στοχασμού).

3. Οι εργασίες των μαθητών ήταν ομαδικές (συνεργατικότητα, συλλογικός σχεδιασμός) (αρχή ομαδοσυνεργατικότητας).

4. Έγινε χρήση των Νέων Τεχνολογιών (αρχή εποπτικότητας).

5. Έγινε έρευνα στο πεδίο δράσης. Τα παιδιά παρατήρησαν, συνέλεξαν, ανάλυσαν, διατύπωσαν και επιβεβαίωσαν υποθέσεις, ακούσανε τους συμμαθητές τους, μοιράστηκαν τις γνώσεις τους, συνεργάστηκαν, έκαναν έρευνες, φωτογράφισαν, κατέγραψαν) (αρχή αυτενέργειας).

6. Υπήρξαν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (οι ομάδες μεταξύ τους) πέρα από το διαγώνισμα του μήνα.

Ενώ, όπως καταφαίνεται πάλι από τις άνωθεν αναφορές, έλειπαν οι εξής σημαντικές πτυχές της μεθόδου:

1. Έλειπε η διαθεματική προσέγγιση των γνωστικών περιεχομένων, όπου ουσιαστικά χρησιμοποιήθηκε υλικό μόνο από το μάθημα της Κοινωνιολογίας (αρχή διαθεματικότητας).

2. Έλειπε η σύνδεση με τον κοινωνικό περίγυρο και τη σχολική κοινότητα (επικοινωνία με ειδικούς, άτομα, φορείς της τοπικής κοινωνίας), όπου αυτό έγινε μόνο σε ένα σχολείο, που πήγε στα ΓΑΚ.

3. Έλειπε η παρουσίαση των έργων των ομάδων στην ευρύτερη κοινότητα.

Στη συνέχεια, εφόσον πλέον, καταφαίνεται από τις αναφορές των εκπαιδευτικών ότι εφαρμόστηκαν οι διδακτικές προτάσεις του νέου Π.Σ. στα μαθήματα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, ακολουθούν τα αποτελέσματα - ευρήματα των παρατηρήσεων (πρώτων και δεύτερων) των 42 μαθητών που έκανε η ερευνήτρια και η σύγκριση τους.

6.2. Αποτελέσματα πρώτων και δεύτερων παρατηρήσεων

Τα αποτελέσματα από τις πρώτες και τις δεύτερες παρατηρήσεις θα παρουσιαστούν ξεχωριστά για τον/την κάθε μαθητή/τρια και στη συνέχεια θα γίνει σύγκριση των δεδομένων της πρώτης παρατήρησης με εκείνα της δεύτερης παρατήρησης.

6.2.1. Πρώτες παρατηρήσεις

Ανάλυση Κατηγοριών –Υποκατηγοριών

Κ1 Σύγκλιση με τη διδακτική μέθοδο project

Σε αυτό το σημείο θεωρείται αναγκαίο να ξεκινήσουμε από τις δραστηριότητες κατά τις οποίες έγινε η παρατήρηση των 42 μαθητών/τριών.

Η Μαθήτρια 1 και η Μαθήτρια 2, παρατηρήθηκαν την ώρα που συμμετείχαν σε ομαδική δραστηριότητα πάνω στο κείμενο του Λασκαράτου «*Η προίκα*» και τους ζητήθηκε να κατασκευάσουν ένα φανταστικό διάλογο ανάμεσα στο συγγραφέα και σ' έναν πατέρα της εποχής που ετοιμάζει το γάμο της κόρης του. Οι Μαθήτρια 3 και η Μαθήτρια 4, παρατηρήθηκαν την ώρα που συμμετείχαν σε ομαδική δραστηριότητα πάνω στο κείμενο του Ερωτόκριτου «*Άγουρος ποθοφλόγιστος*» και η ομαδική τους εργασία ήταν να υποθέσουν πως ζουν στην εποχή του ποιήματος του Ερωτόκριτου και να αφηγηθούν στις σελίδες του ημερολογίου τους, τις σκέψεις που κάνουν για τον ανεκπλήρωτο έρωτά τους και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (τα κορίτσια ως Αρετούσα και τα αγόρια ως Ερωτόκριτος) (βλ. πίνακα 12).

Πίνακας 12

ΛΥΚΕΙΟ 1(1^η παρατήρηση)

Ημερομηνία	Μαθητές/τριες	Δραστηριότητες	Χρόνος παρατήρησης
10-11-2014	Μαθήτρια 1	Ομαδική	10΄
	Μαθήτρια 2	Ομαδική	10΄
	Μαθήτρια 3	Ομαδική	10΄
	Μαθήτρια 4	Ομαδική	10΄

Οι Μαθήτριες 5, 6, 7, παρατηρήθηκαν εν ώρα συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκαν την ώρα που συμμετείχαν σε ομαδική δραστηριότητα πάνω στο Δημοτικό τραγούδι «*Του νεκρού αδερφού*» και τους ζητήθηκε να εξάγουν συμπεράσματα για τον τύπο οικογένειας που περιγράφεται στο τραγούδι και να συγκρίνουν τον τύπο οικογένειας του τραγουδιού με τη σύγχρονη οικογένεια (βλ. πίνακα 13).

Πίνακας 13

ΛΥΚΕΙΟ 2(1^η παρατήρηση)

Ημερομηνία	Μαθητές/τριες	Δραστηριότητες	Χρόνος παρατήρησης
11-11-2014	Μαθήτρια 5	Ομαδική	10΄
	Μαθήτρια 6	Ομαδική	10΄
	Μαθήτρια 7	Ομαδική	10΄

Οι Μαθήτριες 8 και 9, παρατηρήθηκαν την ώρα που συμμετείχαν σε ομαδική δραστηριότητα πάνω στο κείμενο του Ξενόπουλου «*Στέλλα Βιολάντη*» και τους ζητήθηκε να υποθέσουν ότι είναι η Στέλλα και να γράψουν ένα κρυφό γράμμα στον αγαπημένο της, την ώρα που είναι κλεισμένη από τον πατέρα της στη σοφίτα. Ο Μαθητής 10, παρατηρήθηκε την ώρα που συμμετείχε σε ομαδική δραστηριότητα πάνω στο κείμενο του Καραγάτση «*Γιούγκερμαν*» και του ζητήθηκε να φανταστεί ότι είναι ο Χρήστος, που την επόμενη μέρα ξεμέθυστος συναντά ένα φίλο του. Να του παρουσιάσει και να γράψει με την ομάδα του, τον καυγά με την αδελφή του (βλ. πίνακα 14).

Πίνακας 14

ΛΥΚΕΙΟ 3(1^η παρατήρηση)

Ημερομηνία	Μαθητές/τριες	Δραστηριότητες	Χρόνος παρατήρησης
14-11-2014	Μαθήτρια 8	Ομαδική	10΄
	Μαθήτρια 9	Ομαδική	10΄
	Μαθητής 10	Ομαδική	10΄

Οι μαθήτριες 11, 12, παρατηρήθηκαν την ώρα που συμμετείχαν σε ομαδική δραστηριότητα πάνω στο κείμενο του Ταχτσή «*Τα ρέστα*» και τους ζητήθηκε να ταυτιστούν με τον ήρωα, το μικρό παιδί, ώστε να γράψουν κάποιες σελίδες στο προσωπικό ημερολόγιο ή να στείλουν μια επιστολή στην μητέρα του, που τον μάλωνε, όταν πια έχει ενηλικιωθεί (βλ. πίνακα 15).

Πίνακας 15

ΛΥΚΕΙΟ 4(1^η παρατήρηση)

Ημερομηνία	Μαθητές/τριες	Δραστηριότητες	Χρόνος παρατήρησης
18-11-2014	Μαθήτρια 11	Ομαδική	10΄
	Μαθήτρια 12	Ομαδική	10΄

Η Μαθήτρια 13, παρατηρήθηκε εν ώρα ομαδικής δραστηριότητας πάνω στο κείμενο του Βιζυηνού «*Το αμάρτημα της μητρός μου*» και της ζητήθηκε να γράψει με την ομάδα του λαϊκές αντιλήψεις, δεισιδαιμονίες, εθιμοτυπίες και άλλα λαογραφικά στοιχεία που επηρεάζουν τους ανθρώπους ακόμη και σήμερα. Οι Μαθητές 14, 15, παρατηρήθηκαν εν ώρα ομαδικής δραστηριότητας πάνω στο κείμενο του Παπαδιαμάντη «*Η φόνισσα*» και τους ζητήθηκε να αναφερθούν σε περιπτώσεις γυναικών που δολοφόνησαν τα παιδιά

τους (για παράδειγμα η Μήδεια) και να γράψουν το συμβάν με τη μορφή άρθρου σε εφημερίδα (βλ. πίνακα 16).

Πίνακας 16

ΛΥΚΕΙΟ 5(1^η παρατήρηση)

Ημερομηνία	Μαθητές/τριες	Δραστηριότητες	Χρόνος παρατήρησης
19-11-2014	Μαθήτρια 13	Ομαδική	10΄
	Μαθήτρια 14	Ομαδική	10΄
	Μαθητής 15	Ομαδική	10΄

Οι Μαθήτριες 16, 17, παρατηρήθηκαν εν ώρα ομαδικής δραστηριότητας πάνω σε κείμενο του Θεοτόκη «*Η τιμή και το χρήμα*» και τους ζητήθηκε να δώσουν ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία. Οι Μαθητές 18, 19, παρατηρήθηκαν εν ώρα ομαδικής εργασίας πάνω σε κείμενο της Περλ Μπακ «*Η μάνα*» όπου τους ζητήθηκε με την ομάδα τους να παρουσιάσουν τη θέση της γυναίκας στην Κίνα τον 20^ο αιώνα μέσα από το κείμενο και στη συνέχεια να τη συγκρίνουν με τη θέση της γυναίκας σε ένα άλλο απόσπασμα που τους δόθηκε από το μυθιστόρημα της Γιουνγκ Τσανγκ «*Οι αγριόκυκνοι*» (βλ. πίνακα 17).

Πίνακας 17

ΛΥΚΕΙΟ 6(1^η παρατήρηση)

Ημερομηνία	Μαθητές/τριες	Δραστηριότητες	Χρόνος παρατήρησης
20-11-2014	Μαθήτρια 16	Ομαδική	10΄
	Μαθήτρια 17	Ομαδική	10΄
	Μαθητής 18	Ομαδική	10΄
	Μαθητής 19	Ομαδική	10΄

Οι Μαθήτριες 20, 21, παρατηρήθηκαν εν ώρα ομαδικής εργασίας πάνω στο κείμενο του Φραγκιά «*Άνθρωποι και σπίτια*» και τους ζητήθηκε να σκιαγραφήσουν (να περιγράψουν και να ζωγραφίσουν) το πορτρέτο της μητέρας και του πατέρα της ηρωίδας Γεωργίας, μέσα από την αφήγηση της και να τα συγκρίνουν με τα πορτρέτα δύο σύγχρονων γονιών. Οι Μαθήτριες 22, 23, παρατηρήθηκαν εν ώρα ομαδικής εργασίας πάνω στο δημοτικό «*Της νύφης που κακοπάθησε*» και τους ζητήθηκε να υποδηθούν τον πατέρα μιας υποψήφιας νύφης της εποχής εκείνης και να συντάξουν ένα προικοσύμφωνο, με βάση τα δεδομένα εκείνης της εποχής (βλ. πίνακα 18).

Πίνακας 18

ΛΥΚΕΙΟ 7(1^η παρατήρηση)

Ημερομηνία	Μαθητές/τριες	Δραστηριότητες	Χρόνος παρατήρησης
21-11-2014	Μαθήτρια 20	Ομαδική	10΄
	Μαθήτρια 21	Ομαδική	10΄
	Μαθήτρια 22	Ομαδική	10΄
	Μαθήτρια 23	Ομαδική	10΄

Ο Μαθητής 24, παρατηρήθηκε εν ώρα ομαδικής δραστηριότητας πάνω στο κείμενο του Παπαδιαμάντη «*Έρωτας στα χιόνια*» και τους ζητήθηκε να γράψουν ομαδικά ένα διάλογο μεταξύ των δύο ηρώων του μπάρμπα Γιαννιού και της γυναίκας που αγάπησε, αφού αλλάξουν το τέλος του διηγήματος. Ο Μαθητής 25, παρατηρήθηκε εν ώρα ομαδικής εργασίας πάνω στο κείμενο του Βουτυρά «*Κανένα καλό*» και τους ζητήθηκε να συντάξουν ομαδικά μια επιστολή προς τον φίλο ο οποίος τυφλωμένος από ερωτική ζήλεια σκέφτεται να διαπράξει έγκλημα, προκειμένου να μεταπειστεί. Ο Μαθητής 26, παρατηρήθηκε εν ώρα ομαδικής εργασίας πάνω στο κείμενο του Παπαδιαμάντη «*Το καμίνι*» και τους ζητήθηκε να γράψουν μια επιστολή με την οποία η γυναίκα ανακοινώνει στον υποψήφιο γαμπρό το τέλος της σχέσης τους (βλ. πίνακα 19).

Πίνακας 19

ΛΥΚΕΙΟ 8(1^η παρατήρηση)

Ημερομηνία	Μαθητές/τριες	Δραστηριότητες	Χρόνος παρατήρησης
24-11-2014	Μαθητής 24	Ομαδική	10΄
	Μαθητής 25	Ομαδική	10΄
	Μαθητής 26	Ομαδική	10΄

Οι Μαθήτριες 27, 28, 29, παρατηρήθηκαν στην ομαδική δραστηριότητα που αφορούσε μία σύγκριση ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς χαρακτήρες μητέρων, η μία ήταν η σκληρή μητέρα στο έργο του Ταχτσή «*Τα ρέστα*» και η δεύτερη ήταν η σκληρά εργαζόμενη μητέρα, με το σκυφό περπάτημα και το τσιμπέρι, της ποιήτριας Βικτωρίας Θεοδώρου, την οποία υμνεί σε ένα της ποιήματα με τίτλο «*Εγκώμιο*» (βλ. πίνακα 20).

Πίνακας 20

ΛΥΚΕΙΟ 9(1^η παρατήρηση)

Ημερομηνία	Μαθητές/τριες	Δραστηριότητες	Χρόνος παρατήρησης
25-11-2014	Μαθήτρια 27	Ομαδική	10´
	Μαθήτρια 28	Ομαδική	10´
	Μαθήτρια 29	Ομαδική	10´

Η Μαθήτρια 30, παρατηρήθηκε σε μία ομαδική δραστηριότητα πάνω στο κείμενο του Βιζυηνού «*Μοσκόβ Σελήμ*» όπου ζητήθηκε να γράψουν ομαδικά ένα άρθρο στη σχολική εφημερίδα, για τη σημασία της οικογένειας στη ζωή ενός νέου και ιδιαίτερα στη ζωή ενός εφήβου, στη συνέχεια να γράψουν ένα διάλογο ανάμεσα σε έναν επαναστάτη έφηβο και τη μητέρα του για την ώρα που θα επιστρέψει στο σπίτι το βράδυ. Οι Μαθητές 31, 32, παρατηρήθηκαν εν ώρα ομαδικής δραστηριότητας πάνω σε κείμενο του Λασκαράτου «*Τα μυστήρια της Κεφαλλονιάς*», όπου τους ζητήθηκε να γράψουν ένα φανταστικό διάλογο ο οποίος θα αναπτύσσεται ανάμεσα σε έναν πατέρα της εποχής κατά την εποχή που γράφτηκε το κείμενο, και στην κόρη του. Πρέπει να λάβουν επίσης υπόψη τους τα κίνητρα που καθορίζουν τη στάση του καθενός: ο πατέρας οφείλει να προικίσει την κόρη του, αλλά αντιμετωπίζει οικονομικές δυσκολίες, ενώ η κόρη αδημονεί να παντρευτεί για να γλιτώσει από την οικογενειακή καταπίεση που υφίσταται (βλ. πίνακα 21).

Πίνακας 21

ΛΥΚΕΙΟ 10(1^η παρατήρηση)

Ημερομηνία	Μαθητές/τριες	Δραστηριότητες	Χρόνος παρατήρησης
26-11-2014	Μαθήτρια 30	Ομαδική	10´
	Μαθητής 31	Ομαδική	10´
	Μαθητής 32	Ομαδική	10´

Η Μαθήτρια 33, παρατηρήθηκε εν ώρα ομαδικής εργασίας πάνω στο δημοτικό «*Της νύφης που κακοπάθησε*» όπου της ζητήθηκε να συγκρίνουν ομαδικά τις ασχολίες των γυναικών της εποχής εκείνης με τις ασχολίες των γυναικών σε απόσπασμα του Ομήρου «*Ραψωδία α* στίχοι 396-400». Οι Μαθήτριες 34, 35, παρατηρήθηκαν εν ώρα ομαδικής δραστηριότητας πάνω στο κείμενο του Λασκαράτου «*Προίκα*», όπου τις ζητήθηκε να καταγράψουν τα στερεότυπα εκείνης της εποχής σχετικά με την ανατροφή των κοριτσιών, τη μόρφωση τους και το γάμο τους, να τα συγκρίνουν στη συνέχεια με τη

σημερινή εποχή και να σχολιάσουν την ευτυχία των κοριτσιών και στις δυο εποχές (βλ. πίνακα 22).

Πίνακας 22

ΛΥΚΕΙΟ 11(1^η παρατήρηση)

Ημερομηνία	Μαθητές/τριες	Δραστηριότητες	Χρόνος παρατήρησης
26-11-2014	Μαθήτρια 33	Ομαδική	10΄
	Μαθήτρια 34	Ομαδική	10΄
	Μαθήτρια 35	Ομαδική	10΄

Οι Μαθητές 36, 37, παρατηρήθηκαν στην ομαδική δραστηριότητα πάνω σε κείμενο της Ρέας Γαλανάκου «*Ελένη ή ο κανένας*» όπου τους ζητήθηκε να πάρουν ως αναγνώστες μία συνέντευξη από την ηρωίδα μετά από τυχαία συνάντηση μαζί της σε μία γκαλερί (βλ. πίνακα 23).

Πίνακας 23

ΛΥΚΕΙΟ 12(1^η παρατήρηση)

Ημερομηνία	Μαθητές/τριες	Δραστηριότητες	Χρόνος παρατήρησης
27-11-2014	Μαθητής 36	Ομαδική	10΄
	Μαθητής 37	Ομαδική	10΄

Ο Μαθητής 38, παρατηρήθηκε εν ώρα ομαδικής εργασίας πάνω σε κείμενο της Ιορδανίδου «*Αωξάντρα*» και του ζητήθηκε να κάνει με την ομάδα τη σύγκριση της ηρωίδας με μια σημερινή γυναίκα. Οι Μαθητές 39, 40, παρατηρήθηκαν εν ώρα ομαδικής δραστηριότητας πάνω στο κείμενο της Λυμπεράκη «*Τα ψάθινα κοπέλα*» όπου τους ζητήθηκε να υποδηθούν τις έφηβες ηρωίδες και να γράψουν κάποιες σελίδες από το ημερολόγιο τους. Οι Μαθήτριες 41, 42, παρατηρήθηκαν εν ώρα ομαδικής δραστηριότητας πάνω στο κείμενο του Χατζή «*Μαργαρίτα Περδικάρη*» όπου τους ζητήθηκε να την συγκρίνουν με μία νέα κοπέλα της σύγχρονης εποχής και να αναφερθούν ιδιαίτερα στον ηρωισμό της Μαργαρίτας (βλ. πίνακα 24).

Πίνακας 24

ΛΥΚΕΙΟ 13(1^η παρατήρηση)

Ημερομηνία	Μαθητές/τριες	Δραστηριότητες	Χρόνος παρατήρησης
28-11-2014	Μαθητής 38	Ομαδική	10΄
	Μαθητής 39	Ομαδική	10΄
	Μαθητής 40	Ομαδική	10΄
	Μαθήτρια 41	Ομαδική	5΄
	Μαθήτρια 42	Ομαδική	5΄

Στη συνέχεια ακολουθεί περιγραφή των αποτελεσμάτων από τις παρατηρήσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η περιγραφή θα έχει τη μορφή παρουσίασης μελέτης περιπτώσεων, με μία προσπάθεια βαθύτερης κατανόησης των κινήτρων των συγκεκριμένων συμπεριφορών – κοινωνικών δεξιοτήτων.

K2. Κοινωνικές δεξιότητες

ΥΚ2.1. Κοινωνική δεξιότητα συνεργασίας

Τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων στην υποκατηγορία αυτή σχετίζονται με:

A) Ενεργή συμμετοχή, B) προσήλωση στο θέμα, Γ) έγκαιρες εργασίες, Δ) προσοχή στις οδηγίες του εκπαιδευτικού, E) κατάλληλη ένταση φωνής, ΣΤ) βλεμματική εγγύτητα, Ζ) τακτοποίηση του χώρου, Η) αξιοποίηση του χρόνου.

Όσον αφορά το A) στην ενεργή συμμετοχή και το B) στην προσήλωση στο θέμα, εντοπίστηκαν οι εξής αρνητικές συμπεριφορές:

Ο Μαθητής 10, σηκώθηκε από τη θέση του (τουλάχιστον 6 φορές στο 45 λεπτό) είτε για να πετάξει κάτι στο καλάθι, είτε για να πάει τουαλέτα, είτε για να πάει για νερό, είτε για να δει τι κάνει η άλλη ομάδα, με αποτέλεσμα να ενοχλεί και τις άλλες ομάδες.

Ο Μαθητής 32, ήταν κοροϊδευτικές, γελοιοποίησε μία συζήτηση της ομάδας για τις λαϊκές δοξασίες στα «*Μυστήρια της Κεφαλονιάς*», χρησιμοποίησε 2 φορές απαξιωτικές φράσεις του στυλ «*αυτά είναι σκέτες χαζομάρες*» και έκανε τουλάχιστον 5 κοροϊδευτικές παρεμβάσεις στο 45 λεπτό, με αποτέλεσμα να αποσπάει την προσοχή των υπολοίπων μελών από το θέμα.

Η Μαθήτρια 16, δεν περίμενε σχεδόν καθόλου να έρθει η σειρά της για να μιλήσει, πεταγόταν συνέχεια, τουλάχιστον 5 φορές στο 45 λεπτό, για να πει την άποψη της πάνω στο θέμα, ενοχλώντας τα άλλα μέλη της ομάδας της.

Ο Μαθητής 19, δεν συμμορφώθηκε με τους κανόνες της ομάδας ούτε στο ελάχιστο, πείραζε συνέχεια τα πράγματα των άλλων μελών, τις τσάντες τους, τα μολύβια τους, τις κασετίνες τους και έδινε την εντύπωση πως αυτό το έκανε για να τραβήξει την προσοχή τους.

Από τους 42 μόνο οι Μαθητές 34, 15, 7, 27, 28, επέδειξαν ένα στοιχειώδες ενδιαφέρον για την ομαδική δραστηριότητα στην οποία συμμετείχαν. Συγκεκριμένα η Μαθήτρια 34, φαινόταν ότι ενδιαφερόταν για το συγκεκριμένο θέμα της γαμήλιας προίκας, αλλά έδειχνε επιφυλακτική να πει την άποψη της, την οποία εξέφρασε μόλις δύο φορές στο 45 λεπτό, με χαμηλό τόνο φωνής (ίσα ίσα που ακούστηκε) στο πλαίσιο της ομάδας.

Ο Μαθητής 15, συμμετείχε σε μικρό βαθμό, έκανε και αυτός μία σύντομη αναφορά σε μία ιστορία που είχε ακούσει στην τηλεόραση για μία ανατριχιαστική, κατά τη γνώμη του, ιστορία, για μία μητέρα παιδοκτόνο. Ενώ η Μαθήτρια 7, θα λέγαμε ότι "παζάρεψε" τη συμμετοχή της στην ομάδα καθώς συμφώνησε να κάνει την αναζήτηση στο διαδίκτυο, αλλά να μην επιφορτιστεί με καμία άλλη εργασία. Οι Μαθήτριες 27 και 28, φάνηκε να συγκινούνται από το ποίημα «*Εγκώμιο*» της Θεοδώρου, για την σκληρά εργαζόμενη μητέρα της ποιήτριας και συμμετείχαν στη σύγκριση με τη μητέρα στα «*Ρέστα*» του Ταχτσή.

Αξιοπρόσεχτη ήταν και η συμπεριφορά της Μαθήτριας 41, που σχεδόν όλη την ώρα ήταν αγέλαστη, αμίλητη και ανέκφραστη, μόνο δύο φορές στο μάθημα ψέλισε κάτι στο αυτί της διπλανής της στην ομάδα, με την οποία κάθεται στο ίδιο θρανίο και τις άλλες ώρες. Όπως επίσης, αξιοπρόσεχτη ήταν και η συμπεριφορά του Μαθητή 13, που είχε πέσει και είχε "κοιμηθεί" πάνω στο θρανίο με τα χέρια στο πρόσωπο. Το ίδιο αδιάφορες ήταν και οι Μαθήτριες 8, 9, που δεν συμμετείχαν καθόλου, καθώς έπαιζαν 'ζώα-φυτά' μεταξύ τους, αν και θα περίμενε κανείς πως το θέμα για την έγκλειστη Στέλλα Βιολάντη που στέλνει ερωτικό γράμμα στον αγαπημένο της, θα τις άγγιζε περισσότερο.

Οι συμπεριφορές των Μαθητών 1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 14, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 42, του δείγματος ήταν απαθείς ως προς τη συμμετοχή στις δραστηριότητες της ομάδας, αλλά θα λέγαμε πως δεν αποτελούσαν

ενόχληση για τους άλλους μαθητές. Για την ακρίβεια η πλειοψηφία αυτών των μαθητών, άφησε όλη τη δουλειά στις "πλάτες" των καλών μαθητών των ομάδων, καθώς θεωρούσαν δεδομένο πως θα τις φέρουν εις πέρας. Σε αυτό φάνηκε να τους οδήγησε η έλλειψη ενδιαφέροντος για το θέμα των δραστηριοτήτων. Ενώ κάποιοι άλλοι ήταν πλήρως αφηρημένοι, είτε ζωγραφίζοντας στο τετράδιο τους, είτε κοιτώντας έξω από το παράθυρο, στο προάυλιο (όσοι κάθονταν κοντά), είτε παίζοντας κρυφά με το κινητό τους κάτω από το θρανίο.

Όσον αφορά το Γ) στις έγκαιρες εργασίες και το Δ) στην προσοχή στις οδηγίες του εκπαιδευτικού, εντοπίστηκε πως η έλλειψη προσοχής και η απροθυμία για συμμετοχή στις ομάδες (θα λέγαμε) είχε σαν επακόλουθο και την άμβλυνση της προσοχής στις οδηγίες των εκπαιδευτικών. Για την ακρίβεια σχεδόν όλα τα παιδιά έμοιαζαν να ακούνε τον εκπαιδευτικό, τις οδηγίες ή τις συμβουλές του, αλλά έμοιαζαν επίσης να τις ξεχνάνε γρήγορα ή να μην τις υπολογίζουν.

Όσον αφορά το Ε) στην ένταση φωνής και το ΣΤ) στη βλεμματική εγγύτητα παρατηρήθηκαν τα εξής: Η Μαθήτριά 12 και ο Μαθητής 40, προκαλούσαν μόνιμα τα παράπονα των συμμαθητών τους, η μεν γιατί τραγουδούσε δυνατά, τουλάχιστον 3 φορές, αγνοώντας τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού, χασκογελώντας δυνατά και προκλητικά, με αποτέλεσμα να είναι ενοχλητική για όλους και να παραπονιούνται και τα μέλη των άλλων ομάδων. Ο δε Μαθητής 40, γιατί έκανε ήχους ζώων, τουλάχιστον 4 φορές στο 45 λεπτό, προκαλώντας το γέλιο των συμμαθητών, φέρνοντας σε δύσκολη θέση την εκπαιδευτικό και διαταράσσοντας τη ροή του μαθήματος. Σε γενικές γραμμές, όμως, εκτός από αυτούς που ενοχλούσαν τους άλλους, οι υπόλοιποι είχαν όλοι χαμηλό τόνο φωνής, με σκοπό θα λέγαμε να περάσουν απαρατήρητοι.

Το ίδιο ισχύει και για τη βλεμματική επαφή και τη θέση του σώματος. Οι περισσότεροι μαθητές εκτός από τον Μαθητή 10, που σηκωνόταν συνέχεια, την Μαθήτριά 16 που πεταγόταν, τον Μαθητή 19 που πείραζε τις κασετίνες των άλλων, τον Μαθητή 32 που "πετούσε γελοίες ατάκες" και τον Μαθητή 40 που έκανε ήχους ζώων, οι υπόλοιποι μαθητές κοιτούσαν ελάχιστα ως καθόλου τους εκπαιδευτικούς και σπάνια τους συμμαθητές τους στην ομάδα.

Τέλος, ως προς το Ζ) την τακτοποίηση του χώρου και το Η) την αξιοποίηση του χρόνου, οι μαθητές δε φάνηκε να έχουν θέμα με την τακτοποίηση του χώρου, ούτε και με τα υλικά της ομάδας, αφού δεν είχαν επιφορτιστεί με καμία ευθύνη για την

τακτοποίηση τους και από τη στιγμή που δε συμμετείχαν στις εργασίες δεν είχαν καν θέμα με τη σωστή αξιοποίηση του χρόνου.

ΥΚ2.2. Κοινωνική δεξιότητα αυτοελέγχου

Τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων στην υποκατηγορία αυτή σχετίζονται με: Α) πολιτισμένη διαφωνία, Β) συμβιβασμό, Γ) αγνόηση προκλήσεων, Δ) έλεγχο θυμού, Ε) αποδοχή της άρνησης των άλλων, ΣΤ) αναμονή της σειράς για να μιλήσει.

Ως προς τη δεξιότητα του αυτοελέγχου παρατηρήσαμε πως οι μαθητές του δείγματος δε συμμετείχαν σε καβγάδες ή συγκρούσεις, είτε με τους συμμαθητές τους, είτε με τον/την εκπαιδευτικό. Γενικά δεν έφερναν αντιρρήσεις όταν τους ζητούσαν να κάνουν κάτι και δεν ήταν εριστικοί. Οι μοναδικές στιγμές εκνευρισμού υπήρξαν μεταξύ των Μαθητών 10, 12, 16, 19, 32, 40, και των συμμαθητών τους, διότι δε δεχόταν τις υποδείξεις από τους συμμαθητές τους, για να σταματήσουν την ενοχλητική συμπεριφορά που αναφέρθηκε πιο πάνω, με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να καταφεύγουν στον/στην εκπαιδευτικό. Μάλιστα χαρακτηριστική είναι η απάντηση του Μαθητή 10, που όταν τα άλλα μέλη της ομάδας, του είπαν να σταματήσει να σηκώνεται συνέχεια και να πηγαίνει σε άλλες ομάδες, αυτός απάντησε ειρωνικά: «ναι καλά, ό,τι πείτε».

ΥΚ2.3. Κοινωνική δεξιότητα ενσυναίσθησης

Τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων στην υποκατηγορία αυτή σχετίζονται με: Α) αναγνώριση της προσπάθειας των άλλων, Β) αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, Γ) γνέψιμο στους άλλους, Δ) εκδήλωση συμπάθειας και συμπαράστασης στους άλλους.

Όσον αφορά στο Δ) στην εκδήλωση συμπάθειας και συμπαράστασης στους άλλους, εντοπίστηκαν οι εξής συμπεριφορές: μόλις δύο μαθήτριες, η Μαθήτρια 2 και η Μαθήτρια 4, υπερασπίστηκαν συμμαθητές τους. Συγκεκριμένα η Μαθήτρια 2, κατάλαβε την προσπάθεια ενός συμμαθητή της που ανέλαβε την καταγραφή της άσκησης και τον υπερασπίστηκε, όταν έκανε ορθογραφικά λάθη και τον κορόιδεψαν

τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, λέγοντας του ότι «δεν πειράζει». Η Μαθήτρια 4, προασπίστηκε μια συμμαθήτρια της που έτυχε απαξιωτικής συμπεριφοράς από τα άλλα μέλη της ομάδας, διότι έκανε άστοχη παρέμβαση, δείχνοντας ότι δεν κατάλαβε την εργασία. Μάλιστα η ερώτηση που της απηύθυνε ένα αγόρι ήταν: «*μα καλά ηλίθια είσαι;*». Τότε παρενέβη η Μαθήτρια 4, του δείγματος μας και δήλωσε πως δεν φταίει η κοπέλα, αφού ούτε η ίδια κατάλαβε τι ζητούσε η εργασία.

Ακόμη, ένδειξη του Β) κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, υπήρξε μόνο από την Μαθήτρια 11, με ένα χαμόγελο. Η μαθήτρια χαμογέλασε μία φορά σε ένα αγόρι της ομάδας της, ως ένδειξη κατανόησης της αμηχανίας του, όταν εκείνος διαβάζοντας το τελικό ημερολόγιο που έφτιαξε η ομάδα, διάβασε τη φράση «*δεν ξέρει ότι τα πλούτη φεύγουν με το καιρό και αυτό που πραγματικά μετράει είναι η αγάπη*» και το γεγονός αυτό τον έκανε να “κοκκινίσει” από ντροπή, πράγμα που προκάλεσε τα σκωπτικά σχόλια των υπολοίπων μελών της ομάδας.

Ενώ, δεν παρατηρήθηκε καμιά προσπάθεια χαιρετισμού μεταξύ των μαθητών του δείγματος και των συμμαθητών τους (το Γ γνέψιμο στους άλλους). Το γεγονός αυτό έδινε την εντύπωση πως οι μαθητές του δείγματος ήταν αόρατοι για τους συμμαθητές τους και ότι οι ίδιοι προσπαθούσαν να περάσουν από την αρχή ως το τέλος του μαθήματος απαρατήρητοι, εκτός από τους Μαθητές 10, 12, 16, 19, 32, 40, που η παρουσία τους στην τάξη προκαλούσε τη δυσθυμία των συμμαθητών τους, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω.

ΥΚ2.4. Κοινωνική δεξιότητα διεκδίκησης

Τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων στην υποκατηγορία αυτή σχετίζονται με: Α) συνεργάζεται και επικοινωνεί με το αντίθετο φύλο, Β) εκφράζει ανοιχτά τις σκέψεις και απόψεις του/της, Γ) ξεκινάει συζητήσεις, Δ) εκφράζει τα συναισθήματα όταν αδικείται, Ε) παίρνει πρωτοβουλίες, ΣΤ) χαιρετάει πρώτος/η.

Ως προς το Γ) το ξεκίνημα των συζητήσεων, παρατηρήθηκε πως οι μαθητές του δείγματος δυσκολεύονταν ως προς το να ξεκινήσουν συζητήσεις, με τα άλλα μέλη της ομάδας. Μόνο η Μαθήτρια 3 και η Μαθήτρια 33, ξεκίνησαν δειλά δειλά μία συζήτηση στα πλαίσια των συλλογικών-ομαδικών δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, η πρώτη για τη

συγγραφή του ημερολογίου της Αρετούσας και η δεύτερη για τη σύγκριση του κειμένου της ομάδας με ένα ομόθεμο που τους έδωσε η εκπαιδευτικός.

Ως προς το Α) την επικοινωνία με το αντίθετο φύλο, εδώ πρέπει να αναφερθεί η συμπεριφορά του Μαθητή 26. Για την ακρίβεια δήλωσε την απαξιωτική του άποψη για το γυναικείο φύλο, λέγοντας κάποια στιγμή, που το θέμα της ομαδικής δραστηριότητας ήταν μια επιστολή, με την οποία η γυναίκα ανακοινώνει στον υποψήφιο γαμπρό το τέλος της σχέσης τους, πως «*οι γυναίκες φταίνε για όλα*».

Ως προς το Δ) έκφραση συναισθημάτων όταν αδικούνται, εδώ παρατηρήθηκε μόνο ο Μαθητής 11, που εξέφρασε ανοιχτά και ευγενικά τη διαμαρτυρία του, όταν αδικήθηκε. Για την ακρίβεια, αυτός είχε δηλώσει έγκαιρα πως ήθελε να πάρει μέρος στη συγγραφή της επικριτικής επιστολής προς τη βάνουση μητέρα και όχι στη συγγραφή του ημερολογίου. Αλλά, επειδή έπρεπε να υπάρχει ίδιος αριθμός μελών στα δύο θέματα, τον έστειλαν αναγκαστικά στην υποομάδα που είχε επωμιστεί τη συγγραφή της επιστολής. Τελικά αυτό είχε σαν αποτέλεσμα την απομόνωση του μαθητή του δείγματος μας.

Σε αντίθεση με αυτόν, που τουλάχιστον εξέφρασε τη δυσαρέσκεια του, η Μαθήτρια 17, ενώ της ζητήθηκε να αναλάβει το ρόλο της γραμματέως στην ομάδα και να καταγράψει τις απαντήσεις και ενώ αρχικά δέχτηκε, δε διαμαρτυρήθηκε όταν μία πιο δυναμική συμμαθήτρια της, δήλωσε πως δεν την εμπιστεύεται και θα έκανε η ίδια αυτή την εργασία. Την ίδια υποχώρηση έκανε και η Μαθήτρια 30, που ενώ ήθελε να μπει στην υποομάδα που ανέλαβε στο διάλογο τη θέση της μητέρας, τελικά μπήκε στην υποομάδα που ανέλαβε στο διάλογο τη θέση του έφηβου που αργεί να γυρίσει στο σπίτι..

Ως προς το Β) εκφράζει ανοιχτά τις σκέψεις, το Ε) παίρνει πρωτοβουλίες και το ΣΤ) χαιρετάει πρώτος/η, δεν είχαμε είχαμε θετικές καταγραφές και συμπεριφορές. Γενικά, θα λέγαμε πως οι μαθητές του δείγματος μας, όσον αφορά στη δεξιότητα της διεκδίκησης και εκδηλωτικότητας, ήταν εν μέρει "κουμπωμένοι", δίσταζαν να αναλάβουν πρωτοβουλίες και δεν εξέφραζαν τα παράπονα τους, ούτε στους συμμαθητές τους ούτε όμως και στους εκπαιδευτικούς τους, πράγμα που μας έκανε μεγάλη εντύπωση, διότι θα περίμενε κανείς, τουλάχιστον να απευθυνθούν στους εκπαιδευτικούς τους για να "βρούνε το δίκιο τους".

Στη συνέχεια ακολουθούν οι δεύτερες παρατηρήσεις, των 42 μαθητών του δείγματος.

6.2.2. Δεύτερες παρατηρήσεις

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί πως στις Οδηγίες διδασκαλίας των μαθημάτων Α΄ και Β΄ τάξεων Ημερησίου ΓΕΛ και Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Εσπερινού ΓΕΛ (24/9/2014, Αρ. Πρ.: 152504/Γ2) αναφέρεται ότι «μία διδακτική ενότητα διαρκεί το ένα τρίτο της σχολικής χρονιάς, δηλαδή 24 διδακτικές ώρες περίπου. Ο χρόνος αυτός μπορεί να αυξομειωθεί εάν η προηγούμενη ή επόμενη ενότητα που πρόκειται να διδάξουμε, υπολογίζουμε ότι θα χρειαστεί περισσότερο ή λιγότερο χρόνο. Πάντως, καλό είναι στις τρεις ενότητες κάθε χρονιά να διαθέτουμε περίπου τον ίδιο χρόνο» (σ.14).

Στη συνέχεια, επειδή έγινε κατανοητό στο Υπουργείο Παιδείας πως δεν επαρκούσε ο χρόνος στους εκπαιδευτικούς να διδάξουν και τις τρεις διδακτικές ενότητες (‘Φύλα στη Λογοτεχνία’, ‘Παράδοση και μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση’, ‘θέατρο’) και σχεδόν σε όλα τα Λύκεια από το 2011 ως το 2015 δεν είχε διδαχθεί ποτέ η διδακτική ενότητα ‘θέατρο’, λόγω έλλειψης χρόνου, στις μετέπειτα «Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α΄, Β΄ Ημερήσιου ΓΕΛ και Α΄, Β΄, Γ΄ Εσπερινού ΓΕΛ για το σχολ. έτος 2016 - 2017» (13-9-2016, Αρ.Πρ: 148091/Δ2) αναφέρεται πως «από τις τρεις διδακτικές ενότητες που προβλέπονται στο Πρόγραμμα Σπουδών (“τα φύλα στη λογοτεχνία”, “παράδοση και μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση”, “θέατρο”), διδάσκονται οι δύο, κατ' επιλογήν του/της εκπαιδευτικού. Σκόπιμο κρίνεται να προηγηθεί συζήτηση στην τάξη και να ληφθούν υπόψη η γνώμη και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών» (σ. 22).

Η ευελιξία, όμως, αυτή στη διαχείριση του χρόνου, προϋπήρχε αναγκαστικά στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς (λόγω έλλειψης του), από το 2011, οπότε οι δεύτερες παρατηρήσεις έγιναν σε διαφορετικές ημερομηνίες, στα 13 λύκεια του δείγματος, κατόπιν συνεννόησης με τους/τις εκπαιδευτικούς.

Έτσι, λοιπόν, στα τελευταία μαθήματα οι παρατηρήσεις των 42 μαθητών έγιναν στα εργαστήρια πληροφορικής, στη φάση μετά την ανάγνωση. Στη φάση αυτή οι μαθητές παράγουν το δικό τους λόγο όχι πια γύρω από τα κείμενα, αλλά γύρω από το θέμα της διδακτικής ενότητας με την οποία ασχολήθηκαν. Ο σκοπός της φάσης αυτής είναι να διαπιστώσουν όλοι, διδάσκοντες και διδασκόμενοι, τι καινούριο έμαθαν, ποιες αντιλήψεις σχημάτισαν, ποια συναισθήματα ένιωσαν μέσα από τις αναγνώσεις και τις

συζητήσεις τους. Όσον αφορά στις δραστηριότητες (είδος δραστηριοτήτων) στη διάρκεια των οποίων παρατηρήθηκαν, αυτές ήταν οι εξής:

Ανάλυση Κατηγοριών –Υποκατηγοριών

Κ1 Σύγκλιση με τη διδακτική μέθοδο project

Σε αυτό το σημείο, όπως και στις πρώτες παρατηρήσεις, θεωρείται αναγκαίο να ξεκινήσουμε από τις δραστηριότητες κατά τις οποίες έγινε η παρατήρηση των 42 μαθητών/τριών.

Οι Μαθήτριες 1, 2, 3, 4, παρατηρήθηκαν την ώρα που συμμετείχαν σε ομαδική δραστηριότητα στο εργαστήριο πληροφορικής. Για την ακρίβεια η δραστηριότητα αφορούσε στην αναζήτηση στο διαδίκτυο την ιστορία του φεμινιστικού κινήματος και συγκεκριμένα στη διεύθυνση:<http://feminist.net.tripod.com/feminism.html>. Ακολούθως, τους ζητήθηκε να φτιάξουν μία παρουσίαση στον υπολογιστή, σε power point (βλ. πίνακα 25).

Πίνακας 25

ΛΥΚΕΙΟ 1(2^η παρατήρηση)

Ημερομηνία	Μαθητές/τριες	Δραστηριότητες	Χρόνος παρατήρησης
28-1-2015	Μαθήτρια 1	Ομαδική	10΄
	Μαθήτρια 2	Ομαδική	10΄
	Μαθήτρια 3	Ομαδική	10΄
	Μαθήτρια 4	Ομαδική	10΄

Η Μαθήτρια 5, παρατηρήθηκε στο εργαστήριο πληροφορικής, την ώρα που συμμετείχε σε ομαδική δραστηριότητα που αφορούσε στην πατριαρχική οικογένεια. Η ομάδα έπρεπε να αναζητήσει πληροφορίες για τη δομή και τα χαρακτηριστικά της στο διαδίκτυο και στη συνέχεια να φτιάξει μια παρουσίαση στον power point. Οι Μαθήτριες 6, 7, παρατηρήθηκαν στο εργαστήριο πληροφορικής, την ώρα που συμμετείχαν στην ίδια ομαδική δραστηριότητα που αφορούσε στον έρωτα και στον τρόπο ανάδειξης του σε πέντε πεζά αποσπάσματα ή σε τραγούδια, που έπρεπε να βρουν οι μαθητές στο διαδίκτυο. Στη συνέχεια έπρεπε να φτιάξουν μία παρουσίαση στον υπολογιστή (βλ. πίνακα 26).

Πίνακας 26

ΛΥΚΕΙΟ 2(2^η παρατήρηση)

Ημερομηνία	Μαθητές/τριες	Δραστηριότητες	Χρόνος παρατήρησης
13-2-2015	Μαθήτρια 5	Ομαδική	10΄
	Μαθήτρια 6	Ομαδική	10΄
	Μαθήτρια 7	Ομαδική	10΄

Οι Μαθήτριες 8, 9, 10, παρατηρήθηκαν στο εργαστήριο πληροφορικής, εν ώρα κοινής ομαδικής δραστηριότητας. Το θέμα ήταν «*ποιό βιβλίο θα ήθελα να διαβάσω;*». Έπρεπε να συνεννοηθούν όλες μαζί οι ομάδες της τάξης, να επιλέξουν ένα βιβλίο (με ηρωίδα μια γυναίκα), να μοιράσουν την ανάγνωση και να δημιουργήσουν από κοινού το εξώφυλλο του βιβλίου και μία σύντομη περίληψη της ιστορίας (βλ. πίνακα 27).

Πίνακας 27

ΛΥΚΕΙΟ 3(2^η παρατήρηση)

Ημερομηνία	Μαθητές/τριες	Δραστηριότητες	Χρόνος παρατήρησης
23-1-2015	Μαθήτρια 8	Ομαδική	10΄
	Μαθήτρια 9	Ομαδική	10΄
	Μαθητής 10	Ομαδική	10΄

Οι μαθήτριες 11, 12 παρατηρήθηκαν στο εργαστήριο πληροφορικής, εν ώρα κοινής ομαδικής δραστηριότητας. Ζητήθηκε να διαβάσουν όλες οι ομάδες ένα σύγχρονο λογοτεχνικό βιβλίο που να αναφέρεται σε μία γυναίκα και στη συνέχεια να γράψουν την οπτική γωνία του συγγραφέα, μέσα από την οποία κατασκευάζεται το στερεότυπο του φύλου (βλ. πίνακα 28).

Πίνακας 28

ΛΥΚΕΙΟ 4(2^η παρατήρηση)

Ημερομηνία	Μαθητές/τριες	Δραστηριότητες	Χρόνος παρατήρησης
14-1-2015	Μαθήτρια 11	Ομαδική	10΄
	Μαθήτρια 12	Ομαδική	10΄

Οι Μαθήτριες 13, 14, παρατηρήθηκαν εν ώρα ομαδικής εργασίας στο εργαστήριο πληροφορικής όπου τους ζητήθηκε να περιγράψουν την κοινωνία της Σκιάθου και να σκιαγραφήσουν τις κοινωνικές και ηθικές δομές της Σκιαθίτικης αλλά και γενικότερα, ελληνικής κοινωνίας της εποχής του 19ου αιώνα και των αρχών του 20ου αιώνα. Στη

συνέχεια, να κάνουν μία παρουσίαση. Ο Μαθητής 15, παρατηρήθηκε στο εργαστήριο πληροφορικής, εν ώρα ομαδικής εργασίας, όπου τους ζητήθηκε να βρουν διάφορες λαϊκές αντιλήψεις, εθιμοτυπίες και λαογραφικά στοιχεία σε διάφορες περιοχές της Ελλάδος και στη συνέχεια να βρουν πως επιδράει το κοινωνικό αυτό περιβάλλον στη ψυχοσύνθεση των κατοίκων, να κάνουν μία μορφή σύνδεσης με βάση τα προσωνόμα- παρατσούκλια που αποδίδονται στους συγκεκριμένους κατοίκους. Στη συνέχεια, να φτιάξουν μία παρουσίαση ψηφιακή ή έντυπη με μορφή poster (βλ. πίνακα 29).

Πίνακας 29

ΛΥΚΕΙΟ 5(2^η παρατήρηση)

Ημερομηνία	Μαθητές/τριες	Δραστηριότητες	Χρόνος παρατήρησης
12-2-2015	Μαθήτρια 13	Ομαδική	10΄
	Μαθήτρια 14	Ομαδική	10΄
	Μαθητής 15	Ομαδική	10΄

Οι Μαθητές 16, 17, 18, παρατηρήθηκαν εν ώρα ομαδικής δραστηριότητας, στο εργαστήριο πληροφορικής, για την ακρίβεια τους ζητήθηκε να μελετήσουν από τη Νεοελληνική Λογοτεχνία τα ακόλουθα έργα: α) Κ. Βάρναλη, «Οι πόνοι της Παναγιάς», β) Γ. Ρίτσου, «Επιτάφιος», γ) Ν. Βρεττάκου, «Δεκατέσσερα παιδιά», δ) Στράτη Μυριβήλη «Ζάβαλη Μάικω» (απόσπασμα από το μυθιστόρημά του «Η Ζωή εν Τάφω»), ε) Γ. Βιζυηνού, «Το αμάρτημα της μητρός μου» και να εντοπίσουν πώς εκφράζεται στο πρόσωπο της μάνας το πένθος και η ανθρωπιά, στη συνέχεια να κάνουν ένα κολάζ με εικόνες και αποσπάσματα. Ενώ, ο Μαθητής 19, παρατηρήθηκε στο εργαστήριο πληροφορικής, την ώρα που συμμετείχε σε ομαδική δραστηριότητα, όπου τους ζητήθηκε να διαβάσουν το κείμενο «Μαργαρίτα Περδικάρη» στο οποίο η ηρωίδα αντιστέκεται στους Γερμανούς και στη συνέχεια να βρουν και άλλες παρόμοιες ηρωίδες σε λογοτεχνικά κείμενα ή σε τραγούδια και να φτιάξουν στο τέλος μία παρουσίαση στον υπολογιστή (βλ. πίνακα 30).

Πίνακας 30

ΛΥΚΕΙΟ 6(2^η παρατήρηση)

Ημερομηνία	Μαθητές/τριες	Δραστηριότητες	Χρόνος παρατήρησης
18-2-2015	Μαθήτρια 16	Ομαδική	10΄
	Μαθήτρια 17	Ομαδική	10΄
	Μαθητής 18	Ομαδική	10΄
	Μαθητής 19	Ομαδική	10΄

Οι Μαθήτριες 20, 21, παρατηρήθηκαν στο εργαστήριο πληροφορικής, εν ώρα κοινής ομαδικής δραστηριότητας. Το θέμα αφορούσε στη δεινή κοινωνική θέση των γυναικών στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Τους δόθηκε για ανάγνωση απόσπασμα από το λογοτεχνικό έργο «*Η Έβελιν*» και τους ζητήθηκε να επισκεφθούν την ιστοσελίδα: <http://www.isotita.gr>, να αντλήσουν σχετικό υλικό και να γράψουν ένα άρθρο για την ισότητα των δύο φύλων. Οι Μαθήτριες 22, 23, παρατηρήθηκαν στο εργαστήριο πληροφορικής, εν ώρα κοινής ομαδικής δραστηριότητας που αφορούσε την αναζήτηση στο διαδίκτυο κειμένων κάθε είδους (δημοσιογραφικά, λογοτεχνικά και άλλα) και να δημιουργήσουν ένα ανθολόγιο κειμένων με θέμα: «*Η θέση της γυναίκας στην οικογένεια από το χθες στο σήμερα*». Στη συνέχεια, να εικονογραφήσουν το ανθολόγιο με φωτογραφίες, σκίτσα ή οτιδήποτε άλλο (βλ. πίνακα 31).

Πίνακας 31

ΛΥΚΕΙΟ 7(2^η παρατήρηση)

Ημερομηνία	Μαθητές/τριες	Δραστηριότητες	Χρόνος παρατήρησης
26-1-2015	Μαθήτρια 20	Ομαδική	10΄
	Μαθήτρια 21	Ομαδική	10΄
	Μαθήτρια 22	Ομαδική	10΄
	Μαθήτρια 23	Ομαδική	10΄

Οι Μαθητές 24, 25, 26, παρατηρήθηκαν εν ώρα ομαδικής δραστηριότητας στο εργαστήριο πληροφορικής. Τους ζητήθηκε να συλλέξουν υλικό (πεζά, ποιητικά κείμενα, τραγούδια, εικόνες και άλλα) σχετικά με το θέμα της μητρότητας και της πατρότητας, της πατριαρχικής και μητριαρχικής οικογένειας, να βρουν τις διαφορές και στη συνέχεια να κάνουν μια παρουσίαση στον υπολογιστή (βλ. πίνακα 32).

Πίνακας 32

ΛΥΚΕΙΟ 8(2^η παρατήρηση)

Ημερομηνία	Μαθητές/τριες	Δραστηριότητες	Χρόνος παρατήρησης
19-2- 2015	Μαθητής 24	Ομαδική	10´
	Μαθητής 25	Ομαδική	10´
	Μαθητής 26	Ομαδική	10´

Οι Μαθήτριες 27, 28, 29, παρατηρήθηκαν στο εργαστήριο πληροφορικής, εν ώρα κοινής ομαδικής εργασίας, όπου τους ζητήθηκε σε τρεις ομάδες των 8-10 ατόμων να μελετήσουν τα έργα του Σαίξπηρ (*Ρωμαίος και Ιουλιέτα, Άμλετ και Βασιλιάς Ληρ*), να τα παρουσιάσουν στον υπολογιστή και να βρουν ομοιότητες και διαφορές μόνον ως προς το θέμα των γυναικών (βλ. πίνακα 33).

Πίνακας 33

ΛΥΚΕΙΟ 9(2^η παρατήρηση)

Ημερομηνία	Μαθητές/τριες	Δραστηριότητες	Χρόνος παρατήρησης
19-1-2015	Μαθήτρια 27	Ομαδική	10´
	Μαθήτρια 28	Ομαδική	10´
	Μαθήτρια 29	Ομαδική	10´

Η Μαθήτρια 30, παρατηρήθηκε στο εργαστήριο πληροφορικής, την ώρα που συμμετείχε σε ομαδική δραστηριότητα όπου τους ζητήθηκε να συντάξουν ένα άρθρο (250-300 λέξεις) για τη σχολική εφημερίδα, στο οποίο θα αναπτύσσουν τις απόψεις τους, για το ρόλο που η οικογενειακή ζωή μπορεί να διαδραματίσει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας ενός/μιας νέου/νέας. Να βρουν πληροφορίες στο διαδίκτυο και να φτιάξουν μια παρουσίαση στον υπολογιστή. Οι Μαθητές 31, 32, παρατηρήθηκαν στο εργαστήριο πληροφορικής, εν ώρα κοινής ομαδικής δραστηριότητας όπου τους ζητήθηκε να διαβάσουν ένα απόσπασμα από το έργο «*Η τιμή και το χρήμα*» και στη συνέχεια να σχολιάσουν τη σχέση ανθρώπου-χρήματος χθές και σήμερα και τη θέση της γυναίκας στην κοινωνία του χθες και του σήμερα. Να βρουν πληροφορίες στο διαδίκτυο και να φτιάξουν μία παρουσίαση στον υπολογιστή (βλ. πίνακα 34).

Πίνακας 34

ΛΥΚΕΙΟ 10(2^η παρατήρηση)

Ημερομηνία	Μαθητές/τριες	Δραστηριότητες	Χρόνος παρατήρησης
25-2-2015	Μαθήτρια 30	Ομαδική	10´
	Μαθητής 31	Ομαδική	10´
	Μαθητής 32	Ομαδική	10´

Οι Μαθήτριες 33, 34, 35, παρατηρήθηκαν στο εργαστήριο πληροφορικής, εν ώρα κοινής ομαδικής δραστηριότητας. Τους ζητήθηκε να δουν την ψηφιακή απεικόνιση σε κίνηση, των πινάκων ζωγραφικής του Βαν Γκογκ και να σχολιάσουν τη θέση των γυναικών στους πίνακες τους. Στη συνέχεια να φτιάξουν ένα κολάζ και μία παρουσίαση (βλ. πίνακα 35).

Πίνακας 35

ΛΥΚΕΙΟ 11(2^η παρατήρηση)

Ημερομηνία	Μαθητές/τριες	Δραστηριότητες	Χρόνος παρατήρησης
20-2-2015	Μαθήτρια 33	Ομαδική	10´
	Μαθήτρια 34	Ομαδική	10´
	Μαθήτρια 35	Ομαδική	10´

Οι Μαθητές 36, 37, παρατηρήθηκαν στο εργαστήριο πληροφορικής, εν ώρα κοινής ομαδικής δραστηριότητας. Τους ζητήθηκε να δουν το έργο «Λωξάντρα» (από το αρχείο της ΕΡΤ) και στη συνέχεια να υποδυθούν τους δημοσιογράφους και να πάρουν υποθετική συνέντευξη από τη Λωξάντρα, αφού πρώτα βρουν πληροφορίες στο διαδίκτυο για το πώς οργανώνεται μια συνέντευξη (βλ. πίνακα 36).

Πίνακας 36

ΛΥΚΕΙΟ 12(2^η παρατήρηση)

Ημερομηνία	Μαθητές/τριες	Δραστηριότητες	Χρόνος παρατήρησης
9-2-2015	Μαθητής 36	Ομαδική	10´
	Μαθητής 37	Ομαδική	10´

Οι Μαθητές 38, 39, 40, 41, 42, παρατηρήθηκαν στο εργαστήριο πληροφορικής, εν ώρα κοινής ομαδικής δραστηριότητας. Τους ζητήθηκε να κάνουν ένα γραπτό και ψηφιακό ανθολόγιο, με αποσπάσματα και φωτογραφίες, αφού πρώτα διαβάσουν και

συγκρίνουν τα εξής έργα: «*Η φόνισσα, Ματωμένα Χώματα, Στέλλα Βιολάντη*» (βλ. πίνακα 37).

Πίνακας 37

ΛΥΚΕΙΟ 13(2^η παρατήρηση)

Ημερομηνία	Μαθητές/τριες	Δραστηριότητες	Χρόνος παρατήρησης
29-1- 2015	Μαθητής 38	Ομαδική	10´
	Μαθητής 39	Ομαδική	5´
	Μαθητής 40	Ομαδική	10´
	Μαθήτρια 41	Ομαδική	10´
	Μαθήτρια 42	Ομαδική	5´

Στη συνέχεια, ακολουθεί περιγραφή των αποτελεσμάτων από τις δεύτερες παρατηρήσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η περιγραφή θα έχει τη μορφή παρουσίασης μελέτης περιπτώσεων, με μία προσπάθεια βαθύτερης κατανόησης των κινήτρων των συγκεκριμένων συμπεριφορών – κοινωνικών δεξιοτήτων.

K2. Κοινωνικές δεξιότητες

ΥΚ2.1. Κοινωνική δεξιότητα συνεργασίας

Τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων στην υποκατηγορία αυτή σχετίζονται με: Α) Ενεργή συμμετοχή, Β) προσήλωση στο θέμα, Γ) έγκαιρες εργασίες, Δ) προσοχή στις οδηγίες του εκπαιδευτικού, Ε) κατάλληλη ένταση φωνής, ΣΤ) βλεμματική εγγύτητα, Ζ) τακτοποίηση του χώρου, Η) αξιοποίηση του χρόνου.

Όσον αφορά το Α) στην ενεργή συμμετοχή και το Β) στην προσήλωση στο θέμα, εντοπίστηκαν οι εξής θετικές συμπεριφορές:

Ως προς τη δεξιότητα της συνεργατικότητας, ξεκινώντας την παρατήρηση, αρχικά είδαμε πως οι περισσότεροι μαθητές του δείγματος, αύξησαν τη συμμετοχή τους στις ομαδικές δραστηριότητες που έγιναν στο εργαστήριο της πληροφορικής. Συγκεκριμένα, ξεκινώντας από τους μαθητές που αύξησαν τη συμμετοχή τους σε μικρό βαθμό, θα λέγαμε πως φέρθηκαν επιλεκτικά ως προς τη συμμετοχή τους, δηλαδή

επέλεξαν να συμμετάσχουν σε κάποια φάση της ομαδικής δραστηριότητας, δηλώνοντας στους συμμαθητές τους, πως δεν επιθυμούσαν να λάβουν μέρος σε κάποια άλλη φάση.

Έτσι, η Μαθήτρια 23, προθυμοποιήθηκε να εικονογραφήσει το ανθολόγιο, καθώς κατά κοινή ομολογία των υπολοίπων της ομάδας «*πιάνει το χέρι της*», αλλά δεν ήθελε να κάνει οτιδήποτε άλλο. Η Μαθήτρια 18, συμφώνησε να κάνει την αναζήτηση στο διαδίκτυο μόνο για εικόνες, πορτραίτα, ζωγραφιές, γλυπτά γυναικών, όχι όμως αναζήτηση σχετικών κειμένων. Η Μαθήτρια 21, δήλωσε για πολλοστή φορά πως δεν της άρεσε το θέμα για την ισότητα των δύο φύλων, αλλά βοήθησε σε μικρό βαθμό με το power point, καθώς είχε γνώσεις σχετικές. Το ίδιο και ο Μαθητής 36, που επέδειξε μικρού βαθμού αλλαγή, καθώς είπε με επιφυλακτικότητα κάποιες απόψεις του, στην υποτιθέμενη συνέντευξη με τη Λωζάντρα, που αφορούσαν το χαρακτήρα της ηρώιδας (καλή μαγείρισσα και άλλα).

Συνεχίζοντας, η Μαθήτρια 8, συμμετείχε επιλεκτικά στη δημιουργία εξωφύλλου για το βιβλίο που άρεσε στην ομάδα (χειρωνακτική εργασία), αλλά δεν έλαβε καθόλου μέρος στη δημιουργία της περίληψης του βιβλίου, στη δραστηριότητα με θέμα: «*Ποιο βιβλίο θα ήθελα να διαβάσω*», καθώς δήλωσε πως βαριέται να γράφει περιλήψεις. Ο Μαθητής 15, προσπάθησε να βρει υλικό για τις λαϊκές δοξασίες στο google, καθώς είπε πως του άρεσε η περιήγηση στο διαδίκτυο, αλλά δεν ασχολήθηκε καθόλου με το σκέλος της παρουσίασης (μάλλον επειδή ήταν αρκετά συνεσταλμένος-ντροπαλός και αυτό φαινόταν και από το γεγονός ότι “κοκκίνιζε” στο πρόσωπο εύκολα και σπάνια κοιτούσε τον άλλον στα μάτια καθ’ όλη τη διάρκεια της παρατήρησης).

Το ίδιο επιλεκτικά φέρθηκε ως προς τη συμμετοχή και ο Μαθητής 35, που συνεργάστηκε σε μικρό βαθμό με τα άλλα μέλη της ομάδας, καθώς προσπάθησε να κόψει με το ψαλίδι το χαρτόνι για το κολάζ και ανέλαβε να κολλήσει κάποιες εικόνες, αλλά μέχρι αυτό το σημείο. Δεν παρατηρήθηκε να συμμετέχει σε καμία άλλη φάση της ομαδικής δραστηριότητας.

Ενώ, ο Μαθητής 24, έκανε μία προσπάθεια να συμμορφωθεί με τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού, να μη “σερφάρει” σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης, όσο έψαχνε στο διαδίκτυο σχετικό υλικό με το θέμα της πατρότητας και της μητρότητας. Θα λέγαμε ότι συμμορφώθηκε λίαν συντόμως. Το ίδιο μικρή θα λέγαμε πως ήταν και η συμμετοχή της Μαθήτριας 6, που βοήθησε σε μικρό βαθμό στην αναζήτηση στο διαδίκτυο, ξένων και ελληνικών τραγουδιών (κυρίως ραπ), σχετικά με την αγάπη και τον έρωτα, αλλά

αρνήθηκε να αναζητήσει και τα 5 πεζά αποσπάσματα που αφορούσαν στην αγάπη και τον έρωτα. Παρομοίως η Μαθήτρια 28, έψαξε τα έργα του Σαίξπηρ στο διαδίκτυο, αλλά δε συνέβαλε καθόλου στη μελέτη και ανάλυση των εν λόγω έργων του Σαίξπηρ. Ενώ, ο Μαθητής 32, επιλεκτικά έδειξε ενδιαφέρον για τη διερεύνηση της σχέσης ανθρώπου-χρήματος, αλλά όχι για τη διερεύνηση της σχέσης κοινωνίας-γυναίκας.

Εντυπωσιακός είναι βέβαια και ο αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν σε μεγάλο βαθμό στις ομαδικές δραστηριότητες, στο εργαστήριο της πληροφορικής και θα λέγαμε πως σε σύγκριση με τις πρώτες παρατηρήσεις-παρακολουθήσεις, έκαναν σημαντική πρόοδο. Συγκεκριμένα 24 μαθητές/τριες (οι Μαθητές 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 13, 17, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 38, 39, 40) φάνηκε να συμμετέχουν στις ομαδικές δραστηριότητες στο εργαστήριο πληροφορικής, με αυξημένο ενδιαφέρον.

Για παράδειγμα, όσον αφορά στην παρατήρηση της Μαθήτριας 3, φάνηκε πως η αναζήτηση στο διαδίκτυο της ιστορίας του κινήματος του φεμινισμού και η δημιουργία ενός power point, την παρακίνησαν να συμμετάσχει ενεργητικά στην ομάδα. Φάνηκε ότι ο φεμινισμός της κέντρισε το ενδιαφέρον και βοήθουσε τους συμμαθητές της, στην ομάδα με αμείωτο ενδιαφέρον, για την αναζήτηση σε συγκεκριμένη ιστοσελίδα, από τις δύο ιστοσελίδες που πρότεινε αρχικά η εκπαιδευτικός. Το ίδιο ενθουσιασμένη, φάνηκε και η Μαθήτρια 5, καθώς η αναζήτηση για τα χαρακτηριστικά της πατριαρχικής και μητριαρχικής οικογένειας στο διαδίκτυο, στο εργαστήριο πληροφορικής τη συνεπήρε, συνεργάστηκε άψογα με τα άλλα μέλη της ομάδας και ομολογουμένως το αποτέλεσμα της παρουσίασης ήταν εξαιρετικό.

Στο σημείο αυτό, πρέπει να αναφερθεί πως ο Μαθητής 10, που στην πρώτη παρατήρηση φάνηκε να ενοχλεί τους συμμαθητές του, με την κακή του συνήθεια να περιφέρεται σε άλλες ομάδες, εν ώρα εργασίας, τη δεύτερη φορά παρατηρήθηκε πως δέχθηκε την παρότρυνση της εκπαιδευτικού και των συμμαθητών του, να μεταφέρει το εκτυπωμένο υλικό από την αίθουσα πληροφορικής στην τάξη, προκειμένου να φτιάξουν στο επόμενο μάθημα το εξώφυλλο βιβλίου και να τα τακτοποιήσει σε ασφαλές μέρος (κάτω από την έδρα, στο συρτάρι της εκπαιδευτικού). Μάλιστα συμφώνησε να είναι αυτός ο "κουβαλητής" της τάξης και της ομάδας του.

Ακόμη, ο Μαθητής 14, παρατηρήθηκε πως βρήκε υλικό για την κοινωνία της Σκιάθου τον 19^ο αιώνα στο διαδίκτυο, το έσωσε σε ένα φάκελο στην επιφάνεια εργασίας και το εκτύπωσε, συνεννοήθηκε με την ομάδα για τη γενικότερη σύγκριση με

την ελληνική κοινωνία τον 19^ο αιώνα, γενικότερα άλλαξε στάση σε μεγάλο βαθμό και σε αυτό συνέβαλε το γεγονός ότι χειρίζονταν πολύ καλά τον υπολογιστή, είχε προηγούμενη εμπειρία από χειρισμό εκτυπωτών και αυτό οδήγησε και στην αναγνώριση του από τα μέλη της ομάδας του.

Την ίδια φιλότιμη προσπάθεια φάνηκε πως έκανε και ο Μαθητής 37, που έψαξε να βρει πληροφορίες για την οργάνωση μιας συνέντευξης, στο διαδίκτυο, πριν ξεκινήσει η ομάδα την καταγραφή της υποτιθέμενης συνέντευξης από τη Λωζάντρα και βοήθησε με τις απόψεις του σε ικανοποιητικό βαθμό, καθώς από ότι φάνηκε, τον ενδιέφερε η δημοσιογραφία (ίσως αυτό να το αντιλήφθηκε και από ένα σχόλιο που του έκανε η εκπαιδευτικός πως είχε ικανότητα στις ερωτοαπαντήσεις).

Υπήρχαν όμως και ορισμένοι μαθητές που δεν έκαναν καμία πρόοδο. Για την ακρίβεια, μόνο πέντε μαθητές δεν συμμετείχαν καθόλου όπως και στην πρώτη παρατήρηση. Συγκεκριμένα, η Μαθήτρια 41, εξακολούθησε να είναι αμίλητη και αγέλαστη, όπως και στην πρώτη παρατήρηση. Η Μαθήτρια 16, εξακολούθησε να πετάγεται, όποια ώρα ήθελε χωρίς άδεια. Το ίδιο και η Μαθήτρια 12, που τραγουδούσε δυνατά εν ώρα μαθήματος, φάνηκε πως δε βελτιώθηκε στη δεύτερη παρατήρηση, με αποτέλεσμα να είναι ενοχλητική για όλους και να παραπονιούνται όλα τα μέλη της ομάδας. Ο Μαθητής 13, φαινόταν ότι βαριόταν πάλι, είχε πέσει και είχε "κοιμηθεί" πάνω στο θρανίο με τα χέρια στο πρόσωπο όπως και στην πρώτη παρατήρηση. Ενώ, ο Μαθητής 19, που πείραζε τα πράγματα των άλλων, για να τους ταβήξει την προσοχή, συνέχισε ακάθικτα και αμείωτα, στη δεύτερη παρατήρηση, να κάνει το ίδιο πράγμα.

Ως προς τα: Δ) προσοχή στις οδηγίες του εκπαιδευτικού, Ε) κατάλληλη ένταση φωνής, ΣΤ) βλεμματική εγγύτητα, Ζ) τακτοποίηση του χώρου, Η) αξιοποίηση του χρόνου, παρατηρήθηκαν τα εξής:

Περίληπτικά, θα λέγαμε πως όλα τα παιδιά (με εξαίρεση τους Μαθητές 12, 16, 19, 41 που αναφέρθηκαν πιο πάνω) έμοιαζαν να ακούνε τον/την εκπαιδευτικό, τις οδηγίες ή τις συμβουλές του/της, όπως και στην πρώτη παρατήρηση, αλλά αυτήν τη φορά έμοιαζαν να νοιάζονται για αυτές τις υποδείξεις και να τις συγκρατούνε.

Ακόμη, σε γενικές γραμμές θα λέγαμε πως η ένταση της φωνής των μαθητών (με εξαίρεση τους Μαθητές 12, 16, 19, 41 που αναφέρθηκαν πιο πάνω) ανέβηκε στο σημείο

που μπορούσαν άνετα να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους στην ομάδα και να ακουστούν.

Ενώ, ως προς τη βλεμματική επαφή και τη θέση του σώματος, επίσης οι μαθητές (με εξαίρεση τους Μαθητές 12, 16, 19, 41 που αναφέρθηκαν πιο πάνω) κοιτούσαν έστω με εναλλαγές (πάτωμα-συνομιλητή) τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους στην ομάδα και αυτό είναι φυσιολογικό, αφού η ντροπαλότητα τους δεν εξαλείφθηκε (καθώς οι περισσότεροι εξακολούθησαν να ερυθριάζουν στις συνομιλίες τους, σύμφωνα με τις δεύτερες παρατηρήσεις).

Τέλος, όσον αφορά στο χώρο εργασίας οι μαθητές (με εξαίρεση τους Μαθητές 12, 16, 19, 41 που αναφέρθηκαν πιο πάνω) δε φάνηκε να έχουν θέμα με την τακτοποίηση του χώρου, ούτε και με τα υλικά της ομάδας τους και ακουλούθησαν πιστά τις οδηγίες των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στο άνοιγμα και στο κλείσιμο των υπολογιστών και των εκτυπωτών, το ίδιο όσον αφορά και στη σωστή αξιοποίηση του χρόνου, αφού πλέον συμμετέχουν (άλλος λιγότερο και άλλος περισσότερο) στις ομαδικές δραστηριότητες.

ΥΚ2.2. Κοινωνική δεξιότητα αυτοελέγχου

Τα αποτελεσμάτα των παρατηρήσεων στην υποκατηγορία αυτή σχετίζονται με: Α) πολιτισμένη διαφωνία, Β) συμβιβασμό, Γ) αγνόηση προκλήσεων, Δ) έλεγχο θυμού, Ε) αποδοχή της άρνησης των άλλων, ΣΤ) αναμονή της σειράς για να μιλήσει.

Ως προς τη δεξιότητα του αυτοελέγχου: ξεκινώντας την παρατήρηση μας, αρχικά είδαμε πως οι μαθητές του δείγματος δε συμμετείχαν σε καβγάδες ή συγκρούσεις είτε με τους συμμαθητές τους, είτε με τον εκπαιδευτικό. Γενικά δεν έφερναν αντιρρήσεις σε ό,τι τους ζητούσαν να κάνουν και δεν ήταν εριστικοί.

Ενώ, σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί και η βελτίωση του Μαθητή 10, που στην πρώτη παρατήρηση φάνηκε να ενοχλεί τους συμμαθητές τους, όντας αεικίνητος. Στη δεύτερη παρατήρηση, σταμάτησε την ενοχλητική συμπεριφορά, διότι του έδωσαν την ευκαιρία η εκπαιδευτικός και οι συμμαθητές του, με τη σύμφωνη γνώμη τους, να μετακινείται και εκτός τάξης, στην προσπάθεια ανεύρεσης υλικών για το κολάζ (για παράδειγμα να πάει στο γραφείο των εκπαιδευτικών, να παραλάβει ψαλίδια και κόλλες,

να φέρει χαρτί A4 ή μελάνι και άλλα). Με αυτόν τον τρόπο εκτονώθηκαν οι συγκρούσεις και η ένταση μεταξύ του μαθητή και των συμμαθητών του, που δεν έχουν πια λόγο να διαμαρτύρονται συνέχεια στην εκπαιδευτικό.

Βέβαια, υπάρχει μια υποψία, πως οι συμμαθητές του με χαρά δέχτηκαν να βγαίνει αρκετά από την τάξη, όχι τόσο από κατανόηση, όσο από ανακούφιση για λίγες στιγμές ηρεμίας, και αυτό το καταλάβαινε κανείς εύκολα, διότι όταν έβγαινε έξω, αιωρούνταν σχόλια σαν το εξής: «ουφ επιτέλους» ή κοιτιόντουσαν έντονα μεταξύ τους χαμογελώντας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως την ίδια αίσθηση ανακούφισης έδινε και η εκπαιδευτικός, διότι θα έλεγε κανείς, πως βγήκε από τη δύσκολη θέση να ακούει τα συνεχή παράπονα των μαθητών της τάξης.

ΥΚ2.3. Κοινωνική δεξιότητα ενσυναίσθησης

Τα αποτελεσμάτα των παρατηρήσεων στην υποκατηγορία αυτή σχετίζονται με: Α) αναγνώριση της προσπάθειας των άλλων, Β) αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, Γ) γνέψιμο στους άλλους, Δ) εκδήλωση συμπάθειας και συμπαράστασης στους άλλους.

Ως προς τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης, ξεκινώντας την παρατήρηση μας, αρχικά είδαμε πως οι περισσότεροι μαθητές αναγνωρίζουν πλέον τα συναισθήματα των συμμαθητών τους (λύπης, χαράς, θυμού, αναστάτωσης και άλλα) και το εκδηλώνουν περισσότερο με πράξεις παρά με λόγια.

Για την ακρίβεια, όλοι οι μαθητές εκτός από την Μαθήτρια 12, που εξακολουθούσε να τραγουδάει δυνατά, τη Μαθήτρια 16 που πεταγόταν και μιλούσε χωρίς να παίρνει άδεια, τον Μαθητή 19, που πείραζε τα πράγματα άλλων και τη Μαθήτρια 41, που παρέμεινε αμίλητη και αγέλαστη, οι υπόλοιποι χαμογέλασαν ή έγνεψαν σε κάποιον συμμαθητή τους στην ομάδα, τουλάχιστον μια φορά κατά τη διάρκεια της δεύτερης παρατήρησης. Το γεγονός ότι συμμετείχαν έστω και στο ελάχιστο στις δραστηριότητες, φάνηκε ότι τους βοήθησε να ενταχθούν κάπως στην ομάδα και να καταλαβαίνουν τους συμμαθητές τους καλύτερα, κατά τη διαντίδραση-αλληλεπίδραση.

Ακόμη, και ο Μαθητής 10, που μετατράπηκε σε "κουβαλητή", ο Μαθητής 32, που στην πρώτη παρατήρηση γελοιοποιούσε το θέμα, ενώ στη δεύτερη έκανε μια σχετική

πρόοδο στο θέμα της σχέσης του ανθρώπου με το χρήμα και ο Μαθητής 40, που στην πρώτη παρατήρηση έκανε ήχους ζώων, ενώ στη δεύτερη, έδειξε αυξημένο ενδιαφέρον για το θέμα, ακόμοι και αυτοί έγενναν ή χαμογέλασαν στους συμμαθητές τους έστω και μία φορά, ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στις δραστηριότητες.

Επίσης, κάτι που μας κάνει εντύπωση, διότι δεν παρατηρήθηκε την πρώτη φορά, είναι το γεγονός, ότι πλέον οι μαθητές που παρατηρήθηκαν (με εξαίρεση τους Μαθητές 12, 16, 19, 41 που αναφέρθηκαν πιο πάνω) αναγνώριζαν όταν κάποιος από την ομάδα έκανε κάτι καλό, κυρίως με πενιχρά λόγια. Για την ακρίβεια, όταν κάποιο μέλος της ομάδας, κατάφερνε να βρει την κατάλληλη πληροφορία στο διαδίκτυο ή όταν κάποιος δημιουργούσε μία ωραία παρουσίαση ή ένα ωραίο κολάζ, παρόλου που οι μαθητές του δείγματος μπορεί να μην είχαν πάρει μέρος, τον επαινούσαν έστω και φειδωλά, με λέξεις που καταγράφηκαν ως εξής: «πολύ καλό» η οποία φράση καταγράφηκε 10 φορές, «ωραία» η οποία λέξη καταγράφηκε 7 φορές, «μπίνγκο» η οποία λέξη καταγράφηκε 2 φορές, «το πέτυχε» η οποία φράση καταγράφηκε 5 φορές.

ΥΚ2.4. Κοινωνική δεξιότητα διεκδίκησης

Τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων στην υποκατηγορία αυτή σχετίζονται με: Α) συνεργάζεται και επικοινωνεί με το αντίθετο φύλο, Β) εκφράζει ανοιχτά τις σκέψεις και απόψεις του/της, Γ) ξεκινάει συζητήσεις, Δ) εκφράζει τα συναισθήματα όταν αδικείται, Ε) παίρνει πρωτοβουλίες, ΣΤ) χαιρετάει πρώτος/η.

Ως προς τη δεξιότητα της διεκδίκησης: ξεκινώντας την παρατήρηση, αρχικά είδαμε πως όλοι οι μαθητές του δείγματος βελτιώθηκαν ως προς το να ξεκινήσουν συζητήσεις, με τα άλλα μέλη της ομάδας. Όλοι οι μαθητές (με εξαίρεση τους Μαθητές 12, 16, 19, 41 που αναφέρθηκαν πιο πάνω) ξεκίνησαν τη συζήτηση με κάποιον συμμαθητή τους στην ομάδα, τουλάχιστον μία φορά και αφορμή στάθηκε η ενασχόληση με τους υπολογιστές και το διαδίκτυο. Για παράδειγμα οι Μαθητές 36 και 37, όταν είχε κάποια στιγμή πρόβλημα η σύνδεση στο διαδίκτυο, συζήτησαν μεταξύ τους και με τα άλλα μέλη της ομάδας (που έψαχναν πληροφορίες για την υποτιθέμενη συνέντευξη με την Λωζάντρα), για τα προβλήματα της εταιρίας παροχής ή για το γεγονός ότι το σχολείο δεν είχε ακριβότερη σύνδεση και άλλα.

Παρατηρήθηκαν όμως και συζητήσεις-κουβέντες, τις οποίες δεν ξεκίνησαν οι μαθητές του δείγματος μας, αλλά οι συμμαθητές τους, δίνοντας στους πρώτους την ευκαιρία να εκφράσουν ανοιχτά τις σκέψεις τους. Για παράδειγμα σε μία συζήτηση μιας ομάδας για τη «Φόνισσα» του Παπαδιαμάντη, συζητήθηκε η "βάρβαρη γλώσσα" της καθαρεύουσας σύμφωνα με τους μαθητές και αυτό έδωσε την ευκαιρία στον Μαθητή 40 (ο οποίος έκανε την μεγαλύτερη πρόοδο από την πρώτη παρατήρηση που έκανε ήχους ζώων) να συμφωνήσει μαζί τους, λέγοντας πως το είχε ξαναδιαβάσει στην τρίτη Γυμνασίου, αλλά όπως δήλωσε: *«πάλι δεν κατάλαβα τίποτα»*.

Αξιοσημείωτο, είναι το γεγονός, ότι τα αγόρια του δείγματος επικοινωνούσαν αρκετά καλά με το αντίθετο φύλο στην ομάδα τους και "κοινός παρανομαστής", θα λέγαμε, ότι ήταν πάλι ο υπολογιστής. Όλες οι συζητήσεις αφορούσαν τους υπολογιστές, όπως για παράδειγμα παρατηρήθηκαν συζητήσεις για τη γραμματοσειρά, το φόντο στο power point, που τα κορίτσια προτιμούσαν ανοιχτά χρώματα και τα αγόρια πιο σοβαρά-σκοτεινά χρώματα.

Βέβαια, μας κάνει εντύπωση πως δεν παρατηρήθηκαν παράπονα των μαθητών του δείγματος για αδικίες, είτε προς τους εκπαιδευτικούς, είτε προς τους συμμαθητές τους. Αυτό, φαινομενικά μέσα από τις παρατηρήσεις που έγιναν, μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός, ότι μετά και από την στοιχειώδη ένταξη τους στο κόλπους της ομάδας, μάλλον δεν ήθελαν οι ίδιοι οι μαθητές του δείγματος, να έρθουν σε σύγκρουση με τους συμμαθητές τους. Αυτός μάλλον αποτελεί σοβαρός λόγος που δεν παρατηρήθηκαν (τη δεύτερη φορά) διαπληκτισμοί και σοβαρές συγκρούσεις.

Εξάλλου, με την επιλεκτική συμμετοχή στις ομαδικές δραστηριότητες, φάνηκε πως οι μαθητές που παρατηρήθηκαν, έμειναν ικανοποιημένοι και δεν ένιωθαν ότι καταπιέζονται, αφού στην ουσία, συμμετείχαν, μόνο σε ό,τι ήθελαν ή σε όποια δραστηριότητα τους ενδιέφερε πραγματικά. Στη συνέχεια, ακολουθεί μία αναλυτική σύγκριση της πρώτης και της δεύτερης παρατήρησης.

6.2.3. Σύγκριση της πρώτης και της δεύτερης παρατήρησης

Σε αυτό το σημείο έχοντας φτάσει στο τέλος της παράθεσης των αποτελεσμάτων της πρώτης και της δεύτερης παρατήρησης επιχειρείται να γίνει μία σύγκριση μεταξύ των δύο παρατηρήσεων. Πρέπει, εδώ να προσθέσουμε πως σε όλα τα σχολεία έγινε

επιπλέον παρατήρηση για τη στάση των εκπαιδευτικών και το γενικό συμπέρασμα είναι πως οι εκπαιδευτικοί εναρμονίστηκαν με τις υποδείξεις του νέου Προγράμματος Σπουδών, βοηθούσαν τα παιδιά στην ανεύρεση των κατάλληλων υλικών για τις δραστηριότητες, έδιναν τις απαιτούμενες οδηγίες σε κάθε στάδιο, δρούσαν "πυροσβεστικά" στις συγκρούσεις μεταξύ των μελών των ομάδων και γενικότερα προσπαθούσαν να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα και στο νέο τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

Συγκρίνοντας τις δύο παρατηρήσεις που έγιναν καταλήγουμε συνοπτικά στα εξής συμπεράσματα για κάθε κοινωνική δεξιότητα:

Κοινωνική δεξιότητα συνεργασίας

Η μεγαλύτερη διαφορά στη συμπεριφορά των παιδιών που παρατηρήθηκαν, καταγράφηκε στη δεξιότητα της συνεργασίας. Στην πρώτη παρατήρηση οι μαθητές του δείγματος, δεν συμμετείχαν σχεδόν καθόλου, ενώ στη δεύτερη παρατήρηση καταγράφηκε μεγαλύτερη προσπάθεια συμμετοχής από μέρους τους, στις ομαδικές δραστηριότητες, που έγιναν στο εργαστήριο της πληροφορικής.

Καθώς φαίνεται, αυτό επηρέασε τη συμμετοχικότητα των μαθητών του δείγματος. Η χρήση του διαδικτύου και των υπολογιστών, με τους οποίους πλέον, όλοι οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι, οδήγησαν σε αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών που παρατηρήθηκαν και αυτό με τη σειρά του, οδήγησε σε αύξηση της συμμετοχής τους στις ομαδικές δραστηριότητες, που έγιναν στο εργαστήριο της πληροφορικής.

Το γεγονός, επίσης, ότι οι μαθητές έπρεπε να μοιραστούν τους υπολογιστές με άλλα μέλη της ομάδας τους, διότι δεν επαρκούσαν, τους έφερε σε μεγαλύτερη βλεμματική και σωματική εγγύτητα, τους βοήθησε να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν καλύτερα με τα άλλα μέλη της ομάδας τους. Τουλάχιστον στο θέμα της συνεργασίας καθώς φαίνεται η χρήση των Η/Υ στο μάθημα, στάθηκε αφορμή να λέγαμε να "σπάσει ολοκληρωτικά ο πάγος" ανάμεσα στους μαθητές του δείγματος και στα μέλη των ομάδων τους.

Κοινωνική δεξιότητα ενσυναίσθησης

Όσον αφορά στη δεξιότητα της ενσυναίσθησης, η αίσθηση που δίνεται μέσα από την καταγραφή της δεύτερης παρατήρησης είναι πως αυτή αυξήθηκε αισθητά, καθώς πλέον η ομαδοσυνεργατικότητα βοήθησε τους μαθητές του δείγματος, να εκφράσουν τα συναισθήματα τους στους συμμαθητές τους, κυρίως με εκφράσεις του προσώπου, χαμόγελα και άλλα.

Κοινωνική δεξιότητα αυτοελέγχου

Στο θέμα του αυτοελέγχου, από την αρχή, από την πρώτη κιόλας παρατήρηση, δεν έγιναν σημαντικές παρατηρήσεις, καθώς δεν υπήρχαν έντονοι διαπληκτισμοί, εκτός από τους Μαθητές 10, 12, 16, 19, 32, 40, που προκαλούσαν την αγανάκτηση των συμμαθητών τους με την ενοχλητική τους στάση και αυτό οδηγούσε σε συγκρούσεις. Τουλάχιστον, ένας από αυτούς, ο Μαθητής 10, φάνηκε να συμβιβάζεται στη δεύτερη παρατήρηση που έγινε, καθώς αποδέχτηκε το ρόλο του "κουβαλητή" και άδραξε την ευκαιρία να βγαίνει για λίγα λεπτά έξω από την αίθουσα, προκειμένου να μεταφέρει και να τακτοποιεί τα υλικά της ομάδας, στην κύρια αίθουσα.

Κοινωνική δεξιότητα διεκδίκησης

Επιπλέον, όσον αφορά στη δεξιότητα της διεκδίκησης, η βελτίωση ήταν αισθητή, καθώς όλοι οι μαθητές του δείγματος (με εξαίρεση τους Μαθητές 12, 16, 19, 41 που αναφέρθηκαν πιο πάνω), ξεκίνησαν έστω μία φορά τη συζήτηση με τους συμμαθητές τους. Σε αυτό φάνηκε να τους βοηθάει τόσο το γεγονός της χρήσης των Η/Υ, αφού οι περισσότερες συζητήσεις έγιναν γύρω από αυτούς, όσο και η εργασία σε ομάδες.

Στη συνέχεια, ακολουθεί ένας συγκριτικός πίνακας (βλ. πίνακα 38) με τέσσερις νέες κατηγορίες μαθητών που προέκυψαν και αναδείχθηκαν από τις περισσότερες αναφορές, στις σημειώσεις που κράτησε η ερευνήτρια στην κλείδα παρατήρησης: 1) μαθητές ενοχλητικοί, 2) μαθητές απαθείς, 3) μαθητές με επιλεκτικό ενδιαφέρον και 4) μαθητές με μεγάλο ενδιαφέρον.

Αναλυτική σύγκριση των δύο παρατηρήσεων	
Πρώτη Παρατήρηση	
ΜΑΘΗΤΕΣ ΕΝΟΧΛΗΤΙΚΟΙ:	10 (περιφέρεται συνέχεια), 12 (τραγουδάει δυνατά), 16 (πετάγεται χωρίς άδεια), 19 (πειράζει τα πράγματα των άλλων), 32 (πετάει γελοίες ατάκες), 40 (κάνει ήχους ζώων).
ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΠΑΘΕΙΣ:	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 και 9 (έπαιζαν ζώα φυτά), 11, 13(κοιμάται στο θρανίο), 14, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41 (αμίλητη, αγέλαστη), 42.
ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΠΙΛΕΚΤΙΚΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ:	7, 15, 27, 28, 34.
ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΕΓΑΛΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ:	δεν υπάρχουν.
Δεύτερη Παρατήρηση	
ΜΑΘΗΤΕΣ ΕΝΟΧΛΗΤΙΚΟΙ:	12 (τραγουδάει δυνατά), 16 (πετάγεται χωρίς άδεια), 19 (πειράζει τα πράγματα των άλλων).
ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΠΑΘΕΙΣ:	13 (κοιμάται στο θρανίο), 41 (αμίλητη, αγέλαστη).
ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΠΙΛΕΚΤΙΚΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ:	6, 8, 10 (μετατράπηκε σε κουβαλητή), 15, 18, 23, 24, 28, 32, 35, 36.
ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΕΓΑΛΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ:	1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 13, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 37, 38, 39, 40.

Σε μία προσπάθεια ερμηνείας του παραπάνω πίνακα, παρατηρούμε πως στην 1^η κατηγορία (μαθητές ενοχλητικοί) μειώθηκε ο αριθμός των μαθητών. Ενώ στην αρχή, εντάσσονταν έξι μαθητές (10, 12, 16, 19, 32, 40), κατόπιν οι τρεις (10, 32, 40) από αυτούς, στη δεύτερη παρατήρηση μετατοπίστηκαν σε άλλη κατηγορία. Οι Μαθητές 10, 32, κατατάχθηκαν κατόπιν στην 3^η κατηγορία (με επιλεκτικό ενδιαφέρον) και ακόμη πιο αξιοπρόσεχτο ότι ο Μαθητής 40, κατατάχθηκε στην 4^η κατηγορία (με μεγάλο ενδιαφέρον) στη δεύτερη παρατήρηση, ενώ στην πρώτη παρατήρηση ήταν στην κατηγορία των ενοχλητικών.

Στη 2^η κατηγορία (μαθητές απαθείς), έχουμε θεαματική μείωση των μαθητών. Ενώ στην πρώτη παρατήρηση εντάσσονταν 31 μαθητές, στη δεύτερη παρατήρηση εντάσσονται μόλις 2, οι υπόλοιποι 29 μετατοπίστηκαν στις κατηγορίες (με επιλεκτικό και με μεγάλο ενδιαφέρον).

Στην 3^η κατηγορία (μαθητές με επιλεκτικό ενδιαφέρον), ενώ στην πρώτη παρατήρηση εντάσσονταν μόλις 5 μαθητές, κατόπιν στη δεύτερη παρατήρηση εντάχθηκαν 11 μαθητές.

Στην 4^η κατηγορία (μαθητές με μεγάλο ενδιαφέρον) υπήρξε μία ολική ανατροπή, καθώς στην πρώτη παρατήρηση δεν κατατάχθηκε κανείς μαθητής, ενώ στη δεύτερη παρατήρηση έχουμε 26 μαθητές (βλ. πίνακα 39).

Πίνακας 39

Συνοπτικός συγκριτικός πίνακας παρατηρήσεων

Συνοπτική σύγκριση των δύο παρατηρήσεων		
Μαθητές (42)	Πρώτη Παρατήρηση	Δεύτερη Παρατήρηση
ΕΝΟΧΛΗΤΙΚΟΙ	6	3
ΑΠΑΘΕΙΣ	31	2
ΕΠΙΛΕΚΤΙΚΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ	5	11
ΜΕΓΑΛΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ	0	26

Κλείνοντας την παράθεση των αποτελεσμάτων των δύο παρατηρήσεων, στη συνέχεια, ακολουθούν τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων των μαθητών, που αφορούσαν στις απόψεις τους για το ρόλο των εκπαιδευτικών τους, στη διάρκεια των μαθημάτων.

6.3.Αποτελέσματα συνεντεύξεων των μαθητών

Η έρευνα στη διδασκαλία, ως μέρος της παιδαγωγικής έρευνας, επιδιώκει συν τοις άλλοις, να παρατηρήσει και να διερευνήσει τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, κατά τη

διάρκεια του μαθήματος και την επίδραση που έχει στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Μάλιστα, τα κυριότερα αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς, που επιθυμούνται από τους μαθητές είναι: α) αυξημένη γνώση, β) αυξημένες δεξιότητες, γ) αυξημένη κοινωνική ανάπτυξη, δ) αυξημένα κίνητρα μάθησης. Όλα αυτά μπορούν να μετρηθούν με διάφορες ποσοτικές ή ποιοτικές μεθόδους έρευνας, αρκεί να είναι προσεχτικά δομημένες (Κυγιακού, 1997 Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010).

Έτσι, μέσα από τις συγκεκριμένες συνεντεύξεις με τους μαθητές, προσπαθήσαμε να καταγράψουμε μια γενική εικόνα για τη συναισθηματική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην τάξη και την αποτελεσματικότητα της συμπεριφοράς αυτής, στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Σε αυτό το σημείο, πρέπει να πούμε πως επειδή οι συνεντεύξεις έγιναν το Δεκέμβριο 2014, οι αναφορές των μαθητών σχετίζονται με το ρόλο των εκπαιδευτικών στις πιο πρόσφατες χρονικά δραστηριότητες. Οι απαντήσεις των μαθητών παρουσιάζονται αναλυτικά στις σελίδες που ακολουθούν.

Ανάλυση Κατηγοριών και Υποκατηγοριών

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1: Εμπλοκή εκπαιδευτικών

Στην πρώτη κατηγορία (Κ1) με τίτλο *Εμπλοκή εκπαιδευτικών* περιλαμβάνονται αναφορές για 4 υποκατηγορίες: την *ΥΚ1.1. για τη στοργή των εκπαιδευτικών*, την *ΥΚ1.2. για την κατανόηση των εκπαιδευτικών*, την *ΥΚ1.3. για την αφοσίωση των εκπαιδευτικών* και την *ΥΚ1.4. για τη φερεγγυότητα των εκπαιδευτικών*.

ΥΚ1.1. Στοργή εκπαιδευτικών

Στην *ΥΚ1.1. για τη στοργή των εκπαιδευτικών* καταγράφηκαν οι εξής αναφορές: 37 παιδιά απάντησαν καταφατικά, χωρίς όμως σιγουριά, αφήνοντας και μία πιθανότητα να κάνουν λάθος και αυτό διαπιστώνεται από τις απαντήσεις: «δεν ξέρω, ίσως, μπορεί, πιθανόν». Οι Μαθητές 10, 12, 19, 26, 32, 40, απάντησαν πως σίγουρα δε νοιάζοταν ο/η εκπαιδευτικός για αυτά και πως σίγουρα δεν τα συμπαθούσε και όταν ερωτήθηκαν γιατί, είπαν πως δεν ήθελαν να απαντήσουν.

ΥΚ1.2.Κατανόηση εκπαιδευτικών

Στην ΥΚ1.2. για την κατανόηση των εκπαιδευτικών στην πλειοψηφία τους οι μαθητές απάντησαν πως ο/η εκπαιδευτικός τους καταλάβαινε τις περισσότερες φορές και αυτό το συσχέτιζαν με τη βοήθεια που τους προσέφερε σε δύσκολες εργασίες ή όταν τους ρωτούσε αν είχαν κάποιο πρόβλημα. Συγκεκριμένα, μόνο οι Μαθητές 10, 12, 19, 24, 26, 32, 40 απάντησαν πως δεν τους καταλάβαινε καθώς δήλωσαν τα εξής:

Μαθητής 24: *«Καθόλου δε με καταλάβαινε, δεν ήθελα αυτήν την ομάδα, με το ζόρι έμεινα, δε με άρεσε το θέμα του έρωτα».*

Μαθητής 26: *«Όχι δεν με καταλάβαινε καθόλου, γιατί δεν ήθελα αυτό το θέμα και ενώ το κατάλαβε δε βοήθησε».*

Ενώ οι υπόλοιποι μαθητές δήλωσαν πως τους καταλάβαινε σε μεγάλο βαθμό και ακολουθούν ενδεικτικά κάποιες απαντήσεις:

Μαθήτρια 4: *«Ναι με καταλάβαινε διότι όταν κάποια στιγμή της είπα να μας δώσει και άλλα τραγούδια μελοποίησης του Ερωτόκριτου, μας έδειξε στο youtube και βρήκαμε μαζί».*

Μαθήτρια 30: *«Με κατάλαβε πάντως όταν νευρίασα με μία άλλη στην ομάδα και μαλώσαμε. Μας φώναξε και τις δυο στο τέλος της ώρας και μας εξήγησε την αξία του διαλόγου».*

Μαθήτρια 9: *«Σίγουρα με κατάλαβε όταν για παράδειγμα ντράπηκα με το θέμα πολύ, χμ πώς να το πω, ο έρωτας τώρα είναι να το συζητάς μόνο με τις φίλες σου (χα χα)».*

Μαθήτρια 27 : *«Ε ναι, για αυτό είπε να συντονίζω την ομάδα όταν δεν μπορούσαμε να συμφωνήσουμε για αυτό το πράγμα, ξέρει ότι έχω οργάνωση (χα, χα, χα)».*

Μαθήτρια 17: «Ναι με καταλάβαινε πολύ. Με βοήθησε να λύσω ένα θέμα που είχα με την ομάδα, με βοήθησε διότι μας είπε να κάνουμε διάλογο για να βρούμε λύση και να μη μαλώνουμε, διότι δε θα τελειώσουμε ποτέ έτσι τις εργασίες».

Μαθητής 38: «Ναι θα έλεγα, με έβαλε να προσέχω τα υλικά, να τα φέρνω και να τα πηγαίνω στο γραφείο ή σε άλλες τάξεις, πέντε λεπτά πριν τελειώσει το μάθημα, έχανα και λίγο μάθημα (χα χα χα)».

Μαθήτρια 34: «Φάνηκε να με καταλαβαίνει όταν χρειάστηκα βοήθεια για την εργασία για την προίκα και το ανέβασμα της στο wiki, με βοήθησε».

Μαθήτρια 22: «Δεν ξέρω, ίσως να με καταλάβαινε κάποιες φορές, όπως όταν γράφαμε το οπισθόφυλλο βιβλίου (για το νύφη που κακοπάθησε) και είπα μία ιδέα αλλά κάποιοι στην ομάδα, με κορόιδεψαν. Ε τότε, ήρθε και τους είπε να σταματήσουν, διότι δε θέλουν να τους κάνουν το ίδιο οι άλλοι».

ΥΚ1.3. Αφοσίωση εκπαιδευτικών

Στην ΥΚ1.3. για την αφοσίωση των εκπαιδευτικών όλοι οι μαθητές ανέφεραν πως ο/η εκπαιδευτικός περνούσε μόνο τη σχολική-διδασκτική ώρα με τα παιδιά και τους μιλούσε, κάθε φορά που οι μαθητές ρωτούσαν κάτι που δεν καταλάβαιναν ή κάθε φορά που υπήρχε πρόβλημα στις ομάδες και στην τάξη γενικά.

ΥΚ1.4. Φερεγγυότητα εκπαιδευτικών

Στην ΥΚ1.4. για τη φερεγγυότητα των εκπαιδευτικών οι Μαθητές 10, 12, 19, 26, 32, 40, ανέφεραν πως δεν ένιωθαν ότι μπορούσαν να στηριχθούν στην εκπαιδευτικό. Όταν στη συνέχεια ερωτήθηκαν γιατί ένιωθαν έτσι, απάντησαν πως απλώς δεν τους καταλάβαινε. Σε επόμενη ερώτηση για επεξήγηση της τελευταίας απάντησης, δε θέλησαν να κάνουν κάποιο άλλο σχόλιο και έτσι η επιθυμία τους έγινε σεβαστή. Οι υπόλοιποι μαθητές του δείγματος απάντησαν πως ένιωθαν ασφάλεια και άμα

χρειάζονταν κάτι, δε θα δίσταζαν να απευθυνθούν στον/στην εκπαιδευτικό, διότι ήξεραν πως θα τους βοηθούσε.

Πρέπει όμως να σημειωθεί εδώ, πως η αίσθηση που αποκόμισε η ερευνήτρια είναι πως επρόκειτο για σωματική ασφάλεια στο χώρο του σχολείου και ασφάλεια που σχετίζεται με τα μαθήματα και τη βοήθεια σε αυτά, αλλά στο θέμα της συναισθηματικής ασφάλειας, ο/η εκπαιδευτικός θα ήταν ο τελευταίος/α που θα απευθύνονταν και κατέληξε σε αυτό το συμπέρασμα, διότι όλοι οι εκπαιδευτικοί περνούσαν μόνο τη διδακτική ώρα του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας με τα παιδιά, όπως αυτά ανέφεραν στην προηγούμενη ερώτηση (βλ. ΥΚ1.3.Αφοσίωση εκπαιδευτικών).

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2: Επάρκεια-ικανότητα εκπαιδευτικών

Στη δεύτερη κατηγορία (Κ2) με τίτλο *Επάρκεια - ικανότητα εκπαιδευτικών* περιλαμβάνονται αναφορές για 4 υποκατηγορίες: ΥΚ2.1.Συνέπεια εκπαιδευτικού. ΥΚ2.2.Σαφήνεια προσδοκιών εκπαιδευτικού. ΥΚ2.3.Βοήθεια εκπαιδευτικού. ΥΚ2.4.Προσαρμοστικότητα-ευελιξία εκπαιδευτικού.

ΥΚ2.1.Συνέπεια εκπαιδευτικών

Στην ΥΚ2.1. για τη συνέπεια των εκπαιδευτικών οι Μαθητές 10, 12, 19, 26, 32, 40, απάντησαν πως η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών άλλαξε προς το χειρότερο και μάλιστα κατά κοινή ομολογία αυτό γινόταν όταν έκαναν φασαρία, συγκεκριμένα όπως ανέφερε ο Μαθητής 19: «*βασικά κάθε φορά που πείραζα τους άλλους, νευρίαζε λίγο*».

Οι υπόλοιποι μαθητές δεν πρόσεξαν κάποια αλλαγή στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων, διότι πολύ απλά ούτε ποτέ παραβίαζαν τους κανόνες για να υφίστανται τιμωρία, ούτε ήταν ποτέ "στην πρώτη γραμμή" για να τυγχάνουν επαίνων, οπότε λογικό είναι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών να είναι σταθερή απέναντι τους.

ΥΚ2.2.Σαφήνεια εκπαιδευτικών

Στην ΥΚ2.2. για τη σαφήνεια των εκπαιδευτικών οι μαθητές απάντησαν πως σε όλες τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί εξήγησαν τους γνωστικούς στόχους, κυρίως στην αρχή και ήταν σαφείς. Όταν, όμως, ρωτήθηκαν αν ήταν σαφείς ως προς τους κανόνες στην τάξη, απάντησαν πως αυτά συζητήθηκαν τις πρώτες μέρες του σχολείου και στη συνέχεια δε χρειαζόταν να τα πουν ξανά, διότι όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν, τα έμαθαν τόσα χρόνια: «να κάνω ησυχία, να μην ενοχλώ τους άλλους, να παίρνω μέρος στις ασκήσεις».

Στη συνέχεια όταν ερωτήθηκαν αν απλώς τα είχαν συζητήσει ή αν είχαν κάνει και μαθησιακό συμβόλαιο, θετικά απάντησαν μόνο οι Μαθήτριες 1, 2, 3, 4 του Λυκείου 1, οι Μαθήτριες 11, 12 του Λυκείου 4, οι Μαθήτριες 20, 21, 22, 23 του Λυκείου 7, οι Μαθητές 30, 31, 32 του Λυκείου 10. Συνολικά μόνο σε 4 από τα 13 Λύκεια έγιναν μαθησιακά συμβόλαια.

Σύμφωνα πάντως με τις απαντήσεις των μαθητών αυτοί οι κανόνες ήταν παγιωμένοι και δεν άλλαξαν ποτέ στην πορεία των μαθημάτων, κάποιοι από τους κανόνες που δήλωσαν οι συγκεκριμένοι μαθητές στις απαντήσεις τους ήταν οι εξής: «έχουμε κλειστό το κινητό, ερχόμαστε στην ώρα μας μετά το διάλειμμα, κρατάμε την τάξη καθαρή, μιλάμε χαμηλόφωνα στην ομάδα, δε χρησιμοποιούμε ακατάλληλο λεξιλόγιο».

Ειδικά, οι Μαθητές 10, 12, 19, 26, 32, 40, όταν ερωτήθηκαν για τους κανόνες της τάξης, απάντησαν πως τους ήταν σαφείς και όταν στη συνέχεια ερωτήθηκαν γιατί τότε τους παραβιάζουν, ανέφεραν πως κατά τη γνώμη τους δεν τους παραβιάζουν και πως «τις περισσότερες φορές φταίνε οι άλλοι».

ΥΚ2.3.Βοήθεια εκπαιδευτικών

Στην ΥΚ2.3. για τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, οι μαθητές ανέφεραν πως οι εκπαιδευτικοί απαντούσαν στις ερωτήσεις τους, δεν αρνήθηκαν ποτέ να τους βοηθήσουν, όταν τους ζητήθηκε και γενικότερα δεν υπήρχαν προβλήματα στην προθυμοποίησή τους. Αρνητικές αναφορές υπήρξαν μόνο από τους Μαθητές 10, 12, 19, 26, 32, 40 και όπως χαρακτηριστικά ανέφερε η Μαθήτρια 12 «κάποιες στιγμές η

εκπαιδευτικός δεν την άκουγε». Όταν ρωτήθηκε στη συνέχεια γιατί γινόταν αυτό απάντησε πως «δεν ήξερε».

ΥΚ2.4.Προσαρμοστικότητα εκπαιδευτικών

Στην ΥΚ2.4. για την προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών, οι αναφορές είναι λιγιστές καθώς οι μαθητές απάντησαν πως δεν είχαν άποψη για αυτό. Χωρίς να είναι σίγουροι, δεν πρόσεξαν αν έλεγχε την ετοιμότητα τους. Όταν στη συνέχεια ρωτήθηκαν αν ποτέ είχαν ερωτηθεί από τον/την εκπαιδευτικό για την κατανόηση ενός θέματος, πριν προχωρήσει παρα κάτω, οι Μαθητές 10, 12, 19, 26, 32, 40, απάντησαν ποτέ, οι Μαθητές 5, 11, 15, 16, 17, 25, 27, 29, 34, 39, 41, 42, απάντησαν πως δε θυμούνται και υπόλοιποι 24 μαθητές απάντησαν πως είχαν ερωτηθεί έστω μία φορά στα μαθήματα.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3: Υποστηρικτικότητα εκπαιδευτικών

Στην τρίτη κατηγορία (Κ3) με τίτλο υποστηρικτικότητα εκπαιδευτικών περιλαμβάνονται αναφορές για 4 υποκατηγορίες: ΥΚ3.1.Παροχή επιλογών. ΥΚ3.2.Μείωση αυθεντίας εκπαιδευτικού. ΥΚ3.3.Σεβασμός εκπαιδευτικού. ΥΚ3.4.Καθοδήγηση εκπαιδευτικού.

ΥΚ3.1.Παροχή επιλογών

Στην ΥΚ3.1. για την παροχή επιλογών σε όλες τις περιπτώσεις οι μαθητές ανέφεραν πως είχαν να επιλέξουν μέσα από έναν προτεινόμενο κατάλογο κειμένων και κάθε κείμενο συνοδεύοταν από πολλές ασκήσεις-δραστηριότητες, για να επιλέξουν. Εδώ, λοιπόν, επιβεβαιώθηκαν και οι αναφορές στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών για ποικιλία κειμένων.

ΥΚ3.2.Μείωση αυθεντίας εκπαιδευτικών

Στην ΥΚ3.2. για τη μείωση αυθεντίας εκπαιδευτικού, οι μαθητές δε διαπίστωσαν προσπάθειες αυστηρού ελέγχου από τον/την εκπαιδευτικό. Οι μοναδικές αναφορές για

προσπάθεια στοιχειώδους ελέγχου αφορούσαν την έγκυρη παράδοση των εργασιών και όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο Μαθητής 24 «αυτό ήταν πολύ αγχωτικό». Όταν στη συνέχεια ρωτήθηκε γιατί θεωρεί πως ήταν αγχωτικό, απάντησε πως ήταν δύσκολο για την ομάδα να οργανωθεί και ότι υπήρχαν πολλές δυσκολίες συντονισμού των μελών. Μάλιστα οι Μαθήτριες 33, 34, 35 του Λυκείου 11, ανέφεραν πως ο εκπαιδευτικός έλεγχε συχνά τους φακέλους εργασίας της κάθε ομάδας, αλλά όπως τόνισε η μαθήτρια 34: «ήταν χαλαρός έλεγχος και δε φοβόμουν, όπως φοβάμαι όταν γράφω». Βέβαια, όσον αφορά στη χρήση Φ.Ε.Μ. δεν είχαμε άλλες αναφορές.

ΥΚ3.3. Σεβασμός εκπαιδευτικού

Στην ΥΚ3.3. για το σεβασμό των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, εκτός από τους Μαθητές 10, 12, 19, 26, 32, 40, που δήλωσαν πως οι εκπαιδευτικοί σχεδόν πάντα τους διέκοπταν, οι υπόλοιποι μαθητές δήλωσαν πως δε θυμούνται ποτέ να τους διέκοψε απότομα ο/η εκπαιδευτικός την ώρα που μιλούσαν.

ΥΚ3.4. Καθοδήγηση εκπαιδευτικών

Στην ΥΚ3.4. για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, σύμφωνα με τις αναφορές όλων των μαθητών, σε κανένα Λύκειο οι εκπαιδευτικοί δεν εξηγούσαν στους μαθητές σε τι θα τους χρησιμεύσουν μελλοντικά οι παρούσες γνώσεις, που λαμβάνουν, ούτε τη σημαντικότητα-σπουδαιότητα αυτών των γνώσεων.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 4: Κοινωνικοποιητικός ρόλος των εκπαιδευτικών

Στην τέταρτη κατηγορία (Κ4) με τίτλο ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του εκπαιδευτικού περιλαμβάνονται αναφορές για 4 υποκατηγορίες: ΥΚ4.1. Προώθηση συνεργασίας. ΥΚ4.2. Προώθηση διεκδίκησης-εκδηλωτικότητας. ΥΚ4.3. Προώθηση αυτοελέγχου. ΥΚ4.4. Προώθηση ενσυναίσθησης.

ΥΚ4.1. Προώθηση συνεργασίας

Στην ΥΚ4.1. για την προώθηση της συνεργασίας από τους εκπαιδευτικούς οι μαθητές ανέφεραν πως οι εκπαιδευτικοί προέτρεπαν τα μέλη της ομάδας τους, να τους

συμπεριλάβουν στο μοίρασμα των εργασιών. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί τους επαινούσαν, όταν έβλεπαν πως έκαναν μία προσπάθεια να συμμετέχουν στις εργασίες της ομάδας. Μόνο οι Μαθητές 10, 12, 19, 26, 32, 40, ανέφεραν πως δεν εντόπισαν καμιά προσπάθεια από τις εκπαιδευτικούς να τους βοηθήσουν, ώστε να ενταχθούν ομαλά στην ομάδα τους.

ΥΚ4.2. Προώθηση διεκδίκησης

Στην ΥΚ4.2. για την προώθηση της διεκδίκησης, οι αναφορές των μαθητών συγκλίνουν ως προς ότι οι εκπαιδευτικοί τους προέτρεπαν να πουν την άποψη τους και αυτό το έκαναν έμμεσα προστατεύοντας τους, όταν πήγαιναν να πουν κάτι και δέχονταν τα πυρά των συμμαθητών τους ή την αδιαφορία τους.

Μάλιστα σε μία περίπτωση μία εκπαιδευτικός πέρα από τις λεκτικές παροτρύνσεις έκανε και την εξής παρέμβαση, σύμφωνα με την αναφορά της Μαθήτριας 7:

«Σίγουρα με βοήθησε να εκφράζομαι ελεύθερα, κάποια στιγμή ήθελα να πω κάτι και οι άλλοι στην ομάδα μιλούσαν μεταξύ τους συνέχεια, δε με άφηναν, (ε) τότε άρχισα να φωνάζω και ήρθε κοντά μας, πρόσεξε ότι νευρίασα και μας ρώτησε τι έγινε. Κανείς δεν απάντησε αλλά εγώ τα είπα όλα. Μας είπε να ηρεμήσουμε και να μη κάνουμε φασαρία, για να μη σηκώσουμε το σχολείο στο πόδι. Στο άλλο μάθημα, είπε σε όλους στην τάξη να κρατήσουμε ένα ομαδικό ημερολόγιο, όπου να αναγράφουμε τα ονόματα μας και να βάζουμε ένα "τικ" δίπλα, ανάλογα πόσες φορές μιλάει ο καθένας και τις ιδέες του, μας είπε να έχουμε το νου μας, να έχουμε όλοι τουλάχιστον 2 "τικ" και 2 ιδέες στο όνομα μας και θα πέρναγε σε κάθε μάθημα να το δει».

ΥΚ4.3. Προώθηση αυτοελέγχου

Στην ΥΚ4.3. για την προώθηση του αυτοελέγχου οι αναφορές των μαθητών είναι θετικές. Μάλιστα, η Μαθήτρια 11, θυμήθηκε πως ο εκπαιδευτικός τους στην τάξη, τους διάβασε μια φορά ένα απόσπασμα από το λογοτεχνικό έργο του Ταχτσή με τίτλο «*Τα ρέστα*» και στη συνέχεια έκαναν μία συζήτηση στην τάξη για τη ψυχραιμία και τα όρια της. Συγκεκριμένα στην κοινωνική αυτή ιστορία, η χωρισμένη μητέρα μαλώνει το γιο της επειδή όταν τον έστειλε να παραλάβει κάποια πράγματα, εκείνος χάρισε, κατά την επιστροφή του και τα παιδιά της γειτονιάς του έκλεβαν τα ρέστα. Τον μάλωνε επειδή

ήθελε να τον κάνει πιο δυνατό και να του "βάλει μυαλό". Ζητούμενό της ήταν (κατά τα λεγόμενά της) να τον αποτρέψει από το να μοιάσει στον πρώην άντρα της και πατέρα του. Από την πλευρά του ο γιος έσκυβε το κεφάλι και μάζευε το θυμό του μέσα του, ποτέ του δεν της αντιμίλησε και πάντα υποχωρούσε.

Ενδεικτικό του πόσο συναισθηματικό είναι το κείμενο που διάβασε ο εκπαιδευτικός στην τάξη φαίνεται από το απόσπασμα στο βιβλίο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ΄ Λυκείου (ΟΕΔΒ)*, από όπου το δανείστηκε ο εκπαιδευτικός και που είναι το εξής: «Και προσπαθούσες να κρυφτείς πίσω από τη φούστα της, μα όσο ξέφευγες, κι όσο περισσότερο έκλαιγες, τόσο περισσότερο σκύλιαζε, δεν της άρεσε να κλαις, ούτε να παρακαλάς, εννοούσε να δέχεσαι την τιμωρία σαν άντρας. Ή θα γίνεις άντρας και θα μάθεις να μην κλαις, σού λεγε αφρίζοντας και χτυπώντας όπου έβρισκε, ή θα σε σκοτώσω από τώρα μια και καλή, να σε κλάψω και να σε ξεχάσω, αναντρους σαν τον προκομμένο τον πατέρα σου δεν χρειάζεται άλλους η κοινωνία. Άντε τώρα ξεκουμπίσου από μπροστά μου πριν μετανιώσω, τράβα να πλύνεις τα μούτρα σου, και να μην σ' ακούσω τσιμουδιά! – που να μην έσωνα και να μην έφτανα να σ'είχα γεννήσει!» (σ. 293).

Στη συνέχεια, η μαθήτρια ερωτήθηκε τι συζήτησαν με τον εκπαιδευτικό τους στην τάξη και σύμφωνα με την απάντηση της πολλά παιδιά στην τάξη (και μεταξύ αυτών και η ίδια) σε σχετική ερώτηση του εκπαιδευτικού, αν θα αντιδρούσαν το ίδιο ψύχραιμα στη σκληρή αυτή στάση της μητέρας, απάντησαν πως όχι. Όπως χαρακτηριστικά είπε η μαθήτρια: *«εγώ του απάντησα πως θα τα έσπαγα όλα, αλλά ο δάσκαλος, μας είπε πως αυτό δεν είναι λύση και ότι είναι καλύτερος ο διάλογος»*.

Ακολούθως η μαθήτρια ερωτήθηκε αν συμφωνεί με την απάντηση του εκπαιδευτικού και στη νέα αυτή ερώτηση απάντησε: *«δεν ξέρω ακριβώς να σου πω, (χμ), κάποιες φορές είναι καλύτερο αυτό»*.

ΥΚ4.4. Προώθηση ενσυναίσθησης

Στην *ΥΚ4.4. για την προώθηση της ενσυναίσθησης* οι αναφορές των μαθητών είναι θετικές. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών σε όλες τις περιπτώσεις με αφορμή κυρίως, μία διαφωνία των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί προέτρεπαν τους μαθητές να

κάνουν διάλογο, να εργάζονται με ομόνοια και να καταλαβαίνει ο ένας τις ανάγκες του άλλου, ώστε να γίνουν αμοιβαίοι συμβιβασμοί.

Ακόμη, η Μαθήτρια 5, θυμήθηκε πως η εκπαιδευτικός τους, στα πλαίσια του μαθήματος για την πατριαρχική και μητριαρχική οικογένεια, τους διάβασε ένα απόσπασμα από το λογοτεχνικό έργο του Παπαδιαμάντη με τίτλο «*Πατέρα στο σπίτι*» και μετά έκαναν μια συζήτηση γύρω από τα συναισθήματα των μαθητών για το φτωχό παιδί, τη δύσμοιρη μάνα του και την κοινωνική τους αντιμετώπιση ως μονογονεϊκή πλέον οικογένεια.

Συγκεκριμένα, στην κοινωνική αυτή ιστορία, που η εκπαιδευτικός δανείστηκε από το βιβλίο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β' Λυκείου*, ο συγγραφέας - αφηγητής βρίσκεται στον μπακάλη της φτωχογειτονιάς παρακολουθώντας ένα στιγμιότυπο. Ένα πεντάχρονο αγόρι ζητιανεύει για λίγο λάδι ομολογώντας με την παιδική του αφέλεια το οικογενειακό τους πρόβλημα, την εγκατάλειψη τους από τον πατέρα. Ο μπακάλης, πληροφορεί το συγγραφέα – αφηγητή για το μικρό παιδί που είναι ένα από τα πέντε παιδιά της οικογένειας. Ο πατέρας, ξυλουργός, δεν ήταν καθόλου εργατικός σε αντίθεση με την μητέρα που έκανε ότι μπορούσε για να βοηθήσει την οικογένειά της. Η οικονομική κατάσταση χειροτέρευε. Κορύφωση είναι η εγκατάλειψη της οικογένειας από τον πατέρα και ο θάνατος ενός από τα παιδιά τους. Η μητέρα μένει μόνη με τα παιδιά της χωρίς δουλειά και χωρίς πόρους επιβίωσης. Γι' αυτό άλλωστε το πεντάχρονο αγόρι ζητά ως ελεημοσύνη λίγο λάδι, γιατί δεν έχουν πατέρα στο σπίτι. Επιπλέον έχουν ως μονογονεϊκή οικογένεια να αντιμετωπίσουν την κοινωνική κατακραυγή και τα κουτσομπολιά της γειτονιάς.

Με αφορμή αυτήν την κοινωνική ιστορία, η μαθήτρια απάντησε πως η συζήτηση στην τάξη, την προβλημάτισε αρκετά και την έκανε πιο ευαίσθητη. Θυμάται πως η ερώτηση της εκπαιδευτικού «*πώς θα νιώθατε εσείς στη θέση αυτού του μικρού παιδιού;*» την άγγιξε πολύ και την έκανε να σκέφτεται, όπως η ίδια δήλωσε: «*δυο φορές περισσότερο τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων*».

Γενικά, θα λέγαμε πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε όλες τις περιπτώσεις ήταν βοηθητικός, εκτός από τις περιπτώσεις των Μαθητών 10, 12, 19, 26, 32, 40, οι αναφορές των οποίων ήταν μόνιμα αρνητικές. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί απαντούσαν στις ερωτήσεις των μαθητών, δε διέκοπταν τους μαθητές τους όταν μιλούσαν και δεν αρνούσαν ποτέ την παροχή βοήθειας, στο πλαίσιο των μαθημάτων στη σχολική τάξη.

Αξιοσημείωτο, όμως, είναι πως δεν περνούσαν επιπλέον χρόνο με τους μαθητές, πέραν της υποχρεωτικής διδακτικής ώρας.

Ωστόσο, διαφάνηκε μία προθυμία εκ μέρους τους, να βοηθήσουν τους κοινωνικά απομονωμένους μαθητές, εντός της σχολική τάξης και της διδακτικής ώρας, προστατεύοντας τους, από τυχόν "πυρά" των συμμαθητών τους στο πλαίσιο διαφωνιών ή από την αδιαφορία των συμμαθητών τους. Αυτό το έκαναν έμμεσα, με προτροπή για πολιτισμένη επικοινωνία, για εξάντληση του διαλόγου, για ομόνοια και ομοψυχία ανάμεσα στα μέλη των ομάδων και το κυριότερο, όντας οι ίδιοι παράδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές τους, όντας οι ίδιοι καλοί ακροατές, σεβόμενοι τις απόψεις όλων των μαθητών τους και λειτουργώντας σε γενικές γραμμές "πυροσβεστικά" ώστε να αποφευχθούν οι προστριβές ανάμεσα στα μέλη των ομάδων.

Κλείνοντας το παρόν κεφάλαιο, των αποτελεσμάτων και ευρημάτων της παρούσας μελέτης, ακολουθούν τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί και οι προοπτικές της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

Συμπεράσματα, περιορισμοί και προοπτικές της έρευνας

Στο παρόν, έβδομο κεφάλαιο, θα παρουσιαστούν τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας, που προκύπτουν από τη μελέτη των αποτελεσμάτων, θα αναφερθούν οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και οι προοπτικές που δημιουργεί, για το σχεδιασμό και την υλοποίηση περαιτέρω έρευνας.

7.1 Τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας

Ένα πρώτο βασικό συμπέρασμα της παρούσας έρευνας, αφορά στη σύγκλιση ανάμεσα στο νέο ΠΣ. και σε εκείνο που τελικά υλοποιείται. Μέσω των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς, που δήλωσαν πως οι κύριες πηγές της ενημέρωσης τους ήταν οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι οδηγίες διδασκαλίας, που στέλνει το Υπουργείο Παιδείας κάθε χρόνο στα Λύκεια, καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως υιοθετούνται οι προτάσεις του νέου Π.Σ..

Συνοπτικά, συμπεραίνεται πως τηρήθηκαν στο σύνολο τους οι κύριες διδακτικές αρχές της μεθόδου project, που προτείνεται στο νέο Π.Σ. ως μία από τις δύο βασικές μεθόδους στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Σε όλα τα μαθήματα των 13 Λυκείων, δόθηκε έμφαση στην αρχή της παιδοκεντρικότητας - μαθητοκεντρικότητας. Δόθηκε έμφαση στα βιώματα, στις εμπειρίες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών, μέσω της παροχής μιας ποικιλίας κειμένων και δραστηριοτήτων. Οι εργασίες των μαθητών ήταν ομαδικές και έγινε χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Διαπιστώθηκε, όμως, πως έλειπε μία βασική διδακτική αρχή της μεθόδου, η διαθεματικότητα.

Μάλιστα, τα ευρήματα μας είναι σε πλήρη αρμονία και σε παράλληλη τροχιά με τις βιβλιογραφικές έρευνες που παρατέθηκαν στο θεωρητικό μέρος του πρώτου κεφαλαίου, καθώς εμφανείς ήταν οι επιδράσεις του Κοινωνικοπολιτισμικού Εποικοδομισμού. Στο πλαίσιο της εφαρμογής της μεθόδου, τηρήθηκε τόσο η Πιαζετιανή άποψη, ότι η γνώση δομείται ενεργά από τον εκπαιδευόμενο και δεν είναι μια παθητική λήψη από το περιβάλλον, όσο και η άποψη του Vygotsky, πως η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της

πράξης και της αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό περιβάλλον (Κορδάκη, 2000 Grant, 2002). Οι μαθητές σε όλα τα Λύκεια χρησιμοποίησαν την προϋπάρχουσα γνώση τους για το θέμα των δύο φύλων στην κοινωνία, για να οικοδομήσουν ενεργά τη νέα γνώση που αφορούσε το θέμα των δύο φύλων στη λογοτεχνία, ερεύνησαν προβλήματα και πρότειναν λύσεις που μετά μοιράστηκαν με τους συνεργάτες τους στην ομάδα.

Το δεύτερο βασικό συμπέρασμα στο οποίο καταλήξαμε, σχετίζεται με το ερώτημα για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της διδακτικής μεθόδου project.

Καταρχάς, όσον αφορά στην κοινωνική δεξιότητα της συνεργασίας, καταλήξαμε στο συμπέρασμα, πως όταν οι μαθητές του δείγματος εμπλέκονταν σε δραστηριότητες με υπολογιστές στο εργαστήριο πληροφορικής, προσπαθούσαν να χρησιμοποιήσουν τις υπάρχουσες γνώσεις τους για τις Νέες Τεχνολογίες, με αποτέλεσμα να κερδίζουν την εκτίμηση των συμμαθητών τους, να συνεργάζονται πιο άνετα με αυτούς, καθώς πλέον είχαν κοινό στόχο να φέρουν εις πέρας την εργασία (δημιουργία παρουσίασης σε power point και άλλα).

Το γεγονός, επίσης, ότι οι μαθητές έπρεπε να μοιραστούν τους υπολογιστές με άλλα μέλη της ομάδας τους, διότι δεν επαρκούσαν, μας έκανε να συμπεράνουμε πως τους έφερε σε μεγαλύτερη βλεμματική και σωματική εγγύτητα και τους βοήθησε να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν καλύτερα με τα άλλα μέλη της ομάδας τους. Τουλάχιστον, στο θέμα της συνεργασίας καθώς φαίνεται, η χρήση των Η/Υ στα μαθήματα, στάθηκε αφορμή να λέγαμε να "σπάσει ολοκληρωτικά ο πάγος" ανάμεσα στους μαθητές του δείγματος και στα μέλη των ομάδων τους.

Συνεπώς, η έρευνα μας, συμφωνεί με όλες τις σχετικές έρευνες που παρουσιάστηκαν στη βιβλιογραφική επισκόπηση, για ευεργετική χρήση των οπτικοακουστικών μέσων και δη των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική μέθοδο project. Όπως διατείνονταν οι Boss και Krauss (2007) Ράπτης και Ράπτη (2007) Nedelchev (2014) Soparat, Arnold και Klaysom, (2015), η σύγχρονη τεχνολογία και τα ψηφιακά μέσα βοηθάνε τους εσωστρεφείς μαθητές να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, καθώς η προσπάθεια τους αναγνωρίζεται επι τόπου από τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς τους.

Επίσης, σχετικά με τη δεξιότητα πάλι της συνεργασίας, καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως η ομαδική φύση των δραστηριοτήτων, τους βοήθησε να αποκτήσουν μεγαλύτερη εξοικείωση με τους συμμαθητές τους, να επικοινωνούν περισσότερο μη λεκτικά, με εκφράσεις του προσώπου (χαμόγελα και άλλα). Συνοπτικά, συμμετέχοντας

όλο και περισσότερο στην ομάδα και έχοντας να επιλέξουν μέσα από μία ποικιλία κριτικών δραστηριοτήτων, είχαν την ευκαιρία και έπρεπε να γνωρίσουν καλύτερα τους συμμαθητές τους, ώστε να καταλήξουν σε συμφωνία και να φέρουν εις πέρας τις δραστηριότητες.

Όσον αφορά στη δεξιότητα της ενσυναίσθησης, καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως η ενεργητική φύση των δραστηριοτήτων και η αρχή της αυτενέργειας, τους οδήγησε στο να ακούνε τους συμμαθητές τους και να αφογκράζονται τα συναισθήματα τους. Εξάλλου, καθώς οι μαθητές έπρεπε να επιλύουν προβλήματα, να παράγουν κατασκευές, να συνθέτουν καλλιτεχνικά δημιουργήματα, να βρίσκουν τρόπους παρουσίασης του τελικού έργου (έκθεση, επίδειξη και άλλα), να παρατηρούν, να συλλέγουν, να αναλύουν, να διατυπώνουν υποθέσεις, να μοιράζονται γνώσεις και εμπειρίες, να κάνουν έρευνες, να φωτογραφίζουν, να καταγράφουν και να επεξεργάζονται πληροφορίες, έπρεπε όχι μόνο να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, αλλά και να καταλαβαίνουν τη διάθεση τους και τη ψυχосύνθεση τους, ώστε να καταλήγουν κάθε φορά μετά από όλα αυτά, στο τελικό προϊόν.

Στο θέμα του αυτοελέγχου, δεν υπάρχουν επαρκή αποτελέσματα, ώστε να καταλήξουμε σε κάποιο συμπέρασμα, καθώς δεν υπήρχαν έντονοι διαπληκτισμοί, εκτός από έξι μαθητές που προκαλούσαν την αγανάκτηση των συμμαθητών τους, με την ενοχλητική τους στάση και αυτό οδηγούσε σε συγκρούσεις, που οι έξι μαθητές δεν μπορούσαν να διαχειριστούν με ψυχραιμία. Θα λέγαμε, μάλιστα, πως οι υπόλοιποι μαθητές του δείγματος, είχαν ντροπαλό παρά βίαιο προφίλ, όπως είχαν αναφερθεί σε αυτό οι Wentzel και Asher (1995) Wentzel (1997) Mendelson και Aboud (1999) Τσιπλητάρης (2004).

Όσον αφορά στην κοινωνική δεξιότητα της διεκδίκησης, συμπεραίνουμε πως η κοινή περιήγηση στο διαδίκτυο για την ανεύρεση πληροφοριών και γενικότερα η ομαδική φύση των δραστηριοτήτων, που απαιτούσαν συνεργασία και αλληλεπίδραση, αύξησε τις πιθανότητες να ξεκινήσουν οι μαθητές του δείγματος, κάποια συζήτηση με τα άλλα μέλη της ομάδας τους σχετικά με το θέμα των εργασιών. Έτσι, λοιπόν, εξέφραζαν ανοιχτά τις σκέψεις τους, κυρίως επί του θέματος των υπολογιστών, προκειμένου να φέρουν εις πέρας τη δημιουργία των ηλεκτρονικών παρουσιάσεων τους, έδειχναν την προτίμηση τους για επιλεκτική ενασχόληση με συγκεκριμένες πτυχές των εργασιών, ενώ αρνήθηκαν ευγενικά να κάνουν κάποιες άλλες.

Ουσιαστικά, η έρευνα μας, συμφωνεί σε αυτό το σημείο, με όλες εκείνες τις πολυπληθείς έρευνες που έχουν γίνει κατά καιρούς σχετικά με την ωφελιμότητα της ομαδικής εργασίας στη διδακτική μέθοδο project και που αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφική επισκόπηση. Στο πλαίσιο δηλαδή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και όταν οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών μιας τάξης είναι ισότιμες (Ζωγόπουλος, 2013), τότε όντως καλλιεργείται η αποδοχή των μελών μιας ομάδας που είναι λιγότερο δημοφιλείς στην τάξη και αναπτύσσεται η κοινωνικοποίηση, ιδιαίτερα στα μέλη εκείνα που για διάφορους λόγους διστάζουν να εκτεθούν.

Το τρίτο βασικό συμπέρασμα της έρευνας μας, σχετίζεται με το ερώτημα για την επίδραση του νέου ρόλου του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών του.

Βασισμένοι, στις αναφορές των μαθητών τους, με εξαίρεση τις αρνητικές αναφορές έξι συγκεκριμένων μαθητών σε κάθε απάντηση τους, καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως όσον αφορά στη δεξιότητα της συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί με λεκτικές κυρίως επιβραβεύσεις, παρακινούσαν τους μαθητές τους να συνεργάζονται πολιτισμένα. Ακόμη, με την κοινωνική-συναισθηματική ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων (για παράδειγμα του κειμένου: *Πατέρας στο σπίτι* και του κειμένου: *Τα ρέστα*) προσπαθούσαν να κάνουν διάλογο και συζήτηση με τους μαθητές τους, για τα συναισθήματα των συνανθρώπων μας και αυτό βοηθούσε τους μαθητές του δείγματος να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα και να βάζουν τον εαυτό τους στη θέση των ηρώων των λογοτεχνικών κειμένων.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με την έγκαιρη παρέμβαση τους και όντας οι ίδιοι παράδειγμα προς μίμηση, αποσοβούσαν ή τουλάχιστον προσπαθούσαν, κάθε πιθανή σύγκρουση και δρούσαν "πυροσβεστικά" σε περίπτωση διαφωνίας μεταξύ των μελών των ομάδων. Προσπαθούσαν, να δημιουργήσουν συνθήκες ομαλές και δίκαιες προκειμένου κάθε μαθητής να εκφράζει άφοβα την άποψη του στην ομάδα του και στην ολομέλεια της τάξης. Προστάτευαν τους μαθητές του δείγματος από λεκτικές επιθέσεις και έβρισκαν ευφυείς τρόπους (όπως η καταγραφή ημερολογίου για το πόσες φορές μίλησε ο καθένας στην ομάδα και άλλα) προκειμένου να κινητοποιήσουν όλους τους μαθητές να συμμετέχουν και να εκφράζουν τις απόψεις τους ελεύθερα.

Για άλλη, μια φορά, λοιπόν, επαληθεύτηκαν όλες οι σχετικές έρευνες στη βιβλιογραφική επισκόπηση, πως οι εκπαιδευτικοί στη διδακτική μέθοδο project, μέσω

της μίμησης προτύπου και μέσω της έμμεσης διδασκαλίας πετυχαίνουν την κοινωνική-συναισθηματική μάθηση και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών τους (Mayer & Cobb, 2000 Kubiacko & Vaculova, 2011).

Γενικά, καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν βοηθητικός και σε αυτό συνέβαλε το νέο Π.Σ. που τους έδωσε την ευκαιρία να αναλάβουν έναν τελείως διαφορετικό ρόλο από αυτόν που είχαν τόσα χρόνια, στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Για πρώτη φορά, υπάρχει η δυνατότητα της επιλογής κειμένων (όχι καθαρά λογοτεχνικών) και αυτό είναι πολύ σημαντικό, διότι μέσα από μία ευρεία γκάμα κειμένων (κάθε μορφής, μεταξύ αυτών και κοινωνικών), είχαν την ευκαιρία, εκτός από λογοτεχνική ανάλυση και προσέγγιση, να κάνουν επίσης κοινωνική ανάλυση και προσέγγιση.

Φτάνοντας στο τέλος των συμπερασμάτων, σε γενικές γραμμές, διαπιστώσαμε πως με την εφαρμογή των βασικότερων διδακτικών αρχών της μεθόδου project, δημιουργήθηκε στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας ένα συνεργατικό και επικοινωνιακό κλίμα, όχι μόνο μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Ένα κλίμα που παρείχε τη δυνατότητα στους κοινωνικά απομονωμένους μαθητές για βιωματική, διερευνητική, κριτική μάθηση και κατ' επέκταση παρείχε ευκαιρίες για ανάπτυξη πρωτοβουλιών, αυτορρύθμισης και κατανόησης, τόσο των προσωπικών συναισθημάτων τους, όσο και των συναισθημάτων των άλλων. Αυτό επιτεύχθηκε βαθμιαία και αβίαστα - αυθόρμητα, μέσα στο πλαίσιο των ποικίλων συνεργατικών και ενεργητικών δραστηριοτήτων, όπως άλλωστε είχαμε δει στη βιβλιογραφική επισκόπηση των σχετικών ερευνών.

7.2.Περιορισμοί της έρευνας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην ενότητα που αφορά στη συγκρότηση του δείγματος, που συμμετείχε στην Α' φάση της έρευνας, η οποία περιλάμβανε τα αυτοαναφορικά και ετεροαναφορικά ερωτηματολόγια, για τον εντοπισμό των κοινωνικά απομονωμένων μαθητών, είχε προβλεφθεί να ενταχθούν στην αρχική επιλογή του δείγματος και τα Λύκεια των Βορείων Σποράδων (Σκιάθος, Σκόπελος, Αλόνησος, Γλώσσα). Η υλοποίηση του αρχικού σχεδίου παρεμποδίστηκε από επαγγελματικές υποχρεώσεις της ερευνήτριας (μη παροχή μακρόχρονης εκπαιδευτικής άδειας). Η επιλογή δείγματος από

τα συγκεκριμένα νησιά θα αποτελούσε πολύ ενδιαφέρουσα, αν λάβουμε υπόψη τις έρευνες για ελλείψεις κοινωνικές δομές, κοινωνική απομόνωση, προβλήματα στο διδακτικό προσωπικό και άλλα (Κοκκώσης & Μέξα, 2002).

Επιπλέον, όπως έχουμε ήδη αναφέρει στον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας και στην αρχική επιλογή των εργαλείων, εντάξαμε και τη χρήση κοινωνιομετρικού εργαλείου, του κοινωνιογράμματος, προκειμένου να μελετήσουμε διεξοδικά τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. Δεν στάθηκε, όμως, δυνατόν να το χρησιμοποιήσουμε, καθώς δεν συμπεριλαμβάνεται για ηθικούς λόγους, στη λίστα του Ι.Ε.Π./ΥΠΕΘ με τα επιτρεπτά εργαλεία διεξαγωγής μιας έρευνας. Ένα, τέτοιο εργαλείο, όμως, αποτελεί πηγή πλούσιων πληροφοριών και αιτιολογεί πολλές συμπεριφορές των μαθητών μέσα σε μία σχολική τάξη.

7.3. Προοπτικές για περαιτέρω έρευνα

Ορίζοντας για περαιτέρω έρευνα, αρχικά αποτελεί η διερεύνηση της ανάπτυξης και άλλων μορφών δεξιοτήτων (ψηφιακών, διαπολιτισμικών και άλλα) στο πλαίσιο της διδασκαλίας με τη μέθοδο project (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2006). Έπειτα, μεγάλο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μελλοντικά η επέκταση της παρούσας έρευνας για τη διερεύνηση των αιτιών, που οδήγησαν στην έλλειψη της διαθεματικότητας και στην έλλειψη της σύνδεσης με την τοπική και ευρύτερη κοινωνία. Αυτό αποτελεί πιθανώς μέρος κάποιων δυσκολιών, όπως η φιλοσοφία της συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου, πρακτικές δυσκολίες μετακίνησης και άλλα, που μπορεί να ερευνηθούν σε μελλοντική έρευνα.

Αντί επιλόγου

Η διδακτική έρευνα (research on teaching) ως κλάδος της Σχολικής Παιδαγωγικής, έχει ως γνωστικό αντικείμενο την εμπειρική διερεύνηση των προϋποθέσεων, μορφών και αποτελεσμάτων της διδακτικής διαδικασίας (Ξωχέλλης, 1985). Συγκεκριμένα, υπάρχουν πέντε τομείς της διδασκαλίας που μπορούν να ερευνηθούν για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της: α) οι ανθρωπολογικές - κοινωνικοπολιτιστικές προϋποθέσεις της, β) το θέμα και το περιεχόμενο της, γ) η στοχοθεσία της, δ) οι μέθοδοι της, ε) τα μέσα της, στ) η διαφοροποίηση της (Παπαδοπούλου, 1999).

Όσο για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, ως μέρος της αποτελεσματικής διδασκαλίας, άρα και ως αντικείμενο μελέτης της διδακτική έρευνας, κάνει λόγο ο Κανάκης (2001), που ομαδοποιεί τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ως εξής: α) να είναι συστηματικός, β) να είναι φιλικός, γ) να είναι ικανός στην προφορική επικοινωνία, δ) να είναι ενθουσιώδης, ε) να εξατομικεύει τη διδασκαλία και στ) να είναι σε θέση να κάνει παιδαγωγική χρήση και αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων.

Έτσι, η παρούσα έρευνα, αποτελεί μέρος των διδακτικών ερευνών, ερευνά όλα τα παραπάνω, τόσο τη διδακτική διαδικασία όσο και τον εκπαιδευτικό ως μέρος αυτής και αισιοδοξεί τα αποτελέσματα της να βοηθήσουν τους εν ενεργεία και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, στο δύσκολο και απαιτητικό διδακτικό τους έργο, αλλά και κάθε άλλον παράγοντα ή φορέα που ασχολείται με την εκπαίδευση, τις μεταρρυθμίσεις της και γενικότερα με τη βελτίωση της ποιότητας της, με απώτερο σκοπό το μέγιστο όφελος για τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Βιβλιογραφία

- Adderley, C., Ashwin, P., Bradbury, J., Freeman, S., Goodland, J., & Greene, D. (1975). *Project Methods in Higher Education*. London: Society for Research into Higher Education.
- Aleamoni, L. M. (1999). Student rating myths versus research facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, *13*, 153-166.
- Allen, D., & Tanner, K. (2006). Rubrics: Tools For Making Learning Goals And Evaluation Criteria Explicit For Both Teachers And Learners. *Life Sciences Education*, *5*, 197-203.
- Anderson-Cruz, H., & Vik, G. N. (2007). Pedagogical shift: teaching report writing for accountants on line. *Developments in business simulation and experiential learning*, *36*, 2-7.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, Method and Technique. *English Learning*, *17*, 63-67.
- Asher, S. & Coie, J.D. (1990). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Asher, S., Oden, S., & Gottman, J. (1992). Κοινωνικές δεξιότητες και φιλία. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας: Κοινωνική ανάπτυξη* (σελ. 136-157). Αθήνα: Gutenberg.
- Au, K. H., & Raphael, T. E. (1998). Curriculum and teaching in literature-based programs. In T. E. Raphael & K. H. Au (Eds.), *Literature-based instruction: Reshaping the curriculum* (pp. 123–148). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Bandura, A. (1977). Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215.

- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. In P. Fernández-Berrocal & N. Extremera (Guest Editors), *Special Issue on Emotional Intelligence*. *Psicothema*, 17.
- Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for meaningful learning*. San Francisco: John Wiley & Sons Inc.
- Barry, P. (2013). *Γνωριμία με τη θεωρία. Μια εισαγωγή στη λογοτεχνική και πολιτισμική θεωρία* (μεταφρ. Νάτσιννα, Α). Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Beaton, D.E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M.B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *SPINE*, 25 (24), 3186-3191.
- Becker, H. (2007a). *Telling About Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House*, 83, 39–43.
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1991). *Teacher as social context: A measure of student perceptions of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support*. Rochester, NY: University of Rochester.
- Bernard, H. R. (1994). Ethnographic sampling. *Cultural Anthropology Methods Journal*, 6(2), 7–9.
- Bertrand, Y. (1999). *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bigge, M. (1999). *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Πατάκη.
- Bissell, A. N., & Lemons, P. P. (2006). A new method for assessing critical thinking in the classroom. *BioScience*, 56(1), 66-72.

- Bordallo, I., & Ginestet, J.P. (1993). *Pour une pedagogie du projet*. Paris: Hachette.
- Boss, S., & Krauss, J. (2007). Real projects in a digital world. *Principal Leadership*, 8(4), 22–26.
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (1999). *How People Learn Brain, Mind, Experience, and School*. Washington: National academy press.
- Brookfield, S. D. (1990). *The Skillful Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, R. (2000). Social identity theory: past achievements, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*, 30(6), 745-778.
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 265–279.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1995). *Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches*. Boston: Allyn & Bacon.
- Chang, C.C. (2001). A study on the evaluation and effectiveness analysis of web-based learning portfolio (WBLP). *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 435–458.
- Chang, C.C., & Kuo-Hung, T. (2011). Using a Web-based portfolio assessment system to elevate project-based learning performances. *Interactive Learning Environments*, 19(3), 211–230.
- Churchill, G. A. (1997). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of Marketing Research*, 16, 64-73.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. USA: Routledge.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557–570.
- Cone, T.P., & Cone, S.L. (1999a). The integrated curriculum. The interdisciplinary puzzle. Putting the pieces together. *Teaching Elementary Physical Education*, 10, 8-11.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Cronbach, L. J. (1960). *Essentials of psychological testing* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Crowell, J.A. & Treboux, D. (1995). A review of adult attachment measures: Implications for theory and re-search. *Social Development*, 4, 294-327.
- De Vellis, R. (1991). *Scale development: Theory and Applications*. Newbury Park, CA: Sage.
- Derntl, M., & Motschnig-Pitrik, R. (2005). The role of structure, patterns and people in blended learning. *Internet and Higher Education*, 8, 111–130.
- Dewey, J. (1926). *Democracy and education*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.

- Dirks, M. A., Teresa, A., Treat, A., & Weersing, R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27, 327–347.
- Dunne, R., & Wragg, E.C. (2003). *Effective teaching*. USA: Routledge.
- Du, X. Y., & Kolmos, A. (2006). Process Competencies in a Problem and Project Based Learning Environment. Proceedings of the 34th Annual *SEFI Conference on Engineering Education*. Sweden: Uppsala University.
- Edmunds, K. M., & Bauserman, K. L. (2006). What Teachers Can Learn About Reading Motivation Through Conversations With Children. *The Reading Teacher*, 59(5), 414–424.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., & Haynes, N. M. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elliot, S.N., Sheridan, S.M., & Gresham, F.M. (1989). Assessing and Treating Social Skills Deficits: A Case Study for the Scientist-Practitioner. *Educational Psychology Papers and Publications*, 27, 197–222.
- Elliott, T., Kratochwill, J., Littlefield-Cook, T., & Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Faland, B., & Frenay, M. (2006). *Problem and Project Based Learning in High Education: Impact, Issues, and Challenges*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Fokkema, D. & Ibsch, E. (1997). *Θεωρίες Λογοτεχνίας του 20ου αιώνα* (μτφρ. Γ.Παρίσης). Αθήνα: Πατάκη.
- Fontana, D. (1994). *Managing Classroom Behaviour*. USA: BPS Books.

- Foulin, J.N., & Mouchon, S. (2002). *Εκπαιδευτική ψυχολογία* (Μτφ. Μ. Φανιουδάκη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fragaki, M. (2009). ICT integration in Education: A Right to Democracy by way of Emancipator Education. Proceedings of the 7th International Conference on *Hands-on Science*. Crete-Rethymno: University of Crete.
- Fragoulis, I., & Tsiplakides, D. (2009). Project-Based Learning in the Teaching of English as a Foreign Language in Greek Primary Schools: From Theory to Practice. *English Language Teaching*, 2(3).
- Frey, D. (1998). Recent research on selective exposure to information. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 41–80). New York: Academic Press.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Galda, L. (1998). Mirrors and windows: Reading as transformation. In T.E. Raphael & K.H. Au (Eds.), *Literature-based instruction: Reshaping the curriculum* (pp. 1–12). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Book Inc.
- Gaur, A.S., & Gaur, S.S. (2009). *Statistical methods for practice and research: A guide to data analysis using spss*. USA: Sage publications.
- Ginter, J. E. (1998). David K. Brooks' contribution to the developmentally based life skills approach. *Journal of Mental Health Counseling*, 12, 191-202.
- Glatthorn, A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F.(2015). *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. USA: Sage publications.

- Gökhan, B. (2011). Investigating the effects of project-based learning on students academic achievement and attitude towards English lesson. *TOJNED: The Online Journal Of New Horizons In Education*, 1(4).
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence. Why it can matter more than iQ*. New York: Bantam Books.
- Grabe, W., & Stoller, F. (2002). Teaching and researching reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2).
- Grant, M. M. (2002). Getting a grip on project-based learning: Theories, cases, and recommendations. *Meridian: A Middle Schools Computer Technologies Journal*, 5(1).
- Grant, M. M. (2011). Learning, Beliefs, and Products: Students' Perspectives with Project-based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 5(2).
- Gray, C. (2010). *The New Social Story Book*. USA: Future Horizons.
- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of School Psychology*, 25(4), 367-381.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1993). *Social Skills Rating System*. Minnesota: American Guidance Service.
- Gresham, F. M. (1998). Social skills training: Should we raze, remodel, or rebuild? *Behavioral Disorders*, 24, 19–25.
- Halberstadt, A.G., Denham, S. A. & Dunsmore, J.C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development*, 10(1).

- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Harel, I., & Papert, S. (1991). Software design as a learning environment. *Interactive Learning Environments, 1*(1), 1-32.
- Haring, T., & Cosden, M. (1992). Cooperative Learning in the Classroom: Contingencies, Group Interactions, and Students with special Needs. *Journal of Behavioral Education: 2*(1), 53.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Helle, L., Paivi tynjälä & Erkki, O. (2006). Project-based learning in post-secondary education – theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education, 51*, 287–314.
- Helm, J. H., & Katz, L. (2001). *Young investigators. The project approach in the early years*. New York: Teachers College Press II.
- Henderson, L., & Zimbardo, P. (1998). *Encyclopedia of mental health. Shyness*. USA: San Academic Press.
- Hitt, A. M., & Helms, E. C. (2009). Best in show: Teaching old dogs new tricks. *The Professional Educator, 33*(1), 1-15.
- Hmelo-Silver, C., Golan Duncan, R., & Chinn, C. (2006). Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark. *Educational Psychologist, 42*(2), 99–107.

- Horan, C., Lavaroni, C., & Beldon, P. (1996). *Observation of the Tinker Tech Program students for critical thinking and social participation behaviors*. Novato, CA: Buck Institute for Education.
- Hüther, J. (2006). *The compassionate brain. How empathy creates intelligence*. Massachusetts: Boston and London.
- Jacobs, R. L. (2001). Using human resource functions to enhance emotional intelligence. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace* (pp. 159-181). San Francisco: Jossey-Bass.
- Jakobson, R. (1998). *Δοκίμια για τη γλώσσα της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Εστία.
- Jauss, H.R. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης* (μφρ Πεχλιβάνος). Αθήνα: Εστία.
- Jonassen, D.H. (1996). *Computers in the classroom: Mindtools for critical thinking*. Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.
- Jones, R. N., Sheridan, S. M., & Binns, W. R. (1993). School wide social skills training: Providing preventive services to students at-risk. *School Psychology Quarterly*, 8(1), 57–80.
- Kafai, Y., & Resnick, M. (1996). *Constructionism in practice: Designing, thinking and learning in a digital world*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2014). Teacher supervision practices and characteristics of in-school supervisors in Uganda. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1(22).
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2000). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Stamford: Ablex Publishing Corporation.
- .
- Kenny, B. (1993). For More Autonomy, *System*, 21(4), 431-442.

- Kilpatrick, W. H. (1921). Dangers and difficulties of the project method and how to overcome them-a symposium. *Teachers College Record*, 22, 283.
- Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59-80.
- Knoll, M. (2014). Project Method. In D.C. Phillips (Ed.), *The Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (pp. 665-669). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kolmos, A., & de Graaff, E. (2003). Characteristics of Problem-Based Learning. *International Journal of Engineering Education*, 19(5), 657-662.
- Kolmos, A., & de Graaff, E. (2007). *Management of Change; Implementation of Problem-Based and Project-Based Learning in Engineering*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 317-334). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Krippendorff, K. (1980). Validity in content analysis. In E. Mochmann (Ed.), *Computer strategie in communications analyse* (pp. 69-112). Frankfurt, Germany: Campus.
- Kubiatko, M., & Vaculova, I. (2011). Project-based learning: characteristic and the experiences with application in the science subjects. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 2011, 3(1), 65-74.
- Kurt, K., & Warth, C. (eds.). (2011). *Web collaboration for intercultural language learning. A guide for language teachers, teacher educators and student teachers*. Münster: Monsenstein & Vannerdat.

- Kyriacou C. (1997). *Affective teaching in schools*. Great Britain: STP.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lee Hong Sharon Yam & Rossini, P. (2010). Implementing a Project-Based Learning Approach in an Introductory Property Course. 16th Pacific Conference for Rim Real Estate Society. Wellington, New Zealand: Massey University.
- Lee, I. (2003). Project work in the English classroom: Teachers' beliefs, perceived problems, and the way forward. *Asia Pacific Journal of Language in Education*, 6(1), 1-19.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lipová, T. (2008). *Benefits of project work in ELT* (unpublished diploma thesis). Palacký University, Department of English and American Studies, Olomouc-Tsech.
- Lou Yiping & MacGregor S. K. (2004). Enhancing Project-Based Learning Through Online Between-Group Collaboration. *Educational Research and Evaluation*, 10(4-6), 419-140.
- Malhotra, N. K. (1993). *Marketing research: An applied orientation*. USA: Prentice Hall.
- Mason, J. (2011). *Understanding social research*. California: SAGE.
- Mathison, S., & Freeman, M. (1997). *The Logic of Interdisciplinary Studies*. N.Y: Center on English Learning & Achievement.
- Mayer, J.D., & Cobb, C.D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: does it make sense; *Educational psychology review*, 12(2), 163-183.

- May Britt Postholm, (2006). The teacher's role when pupils work on task using ICT in project work. *Educational Research*, 48(2), 155 – 175.
- McGrath, H., & Noble, T. (2010). Supporting positive pupil relationships. *Research to practice. Educational and Child Psychology*, 27(1), 79-90.
- McIntosh, R., Vaughn, S., & Zaragoza, N. (1991). A review of social interventions for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 451–458.
- Mendelson, M. J., & Aboud F. E. (1999). Measuring friendship quality in late adolescents and young adults: The McGill Friendship Questionnaires. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 31, 130–132.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge*. Great Britain: Cromwell Press.
- Mergendoller, J. R., Maxwell, N.L. & Bellisimo, Y. (2006). The Effectiveness of Problem Based Instruction: A comparative Study of Instructional Methods and Students Characteristics. *Interdisciplinary Journal of Problem Based Learning*, 1(2), 49-69.
- Michalopoulou, Aik. (2004). The structure of pedagogic practices in Greek Kindergarten. *International journal of learning*, 11, 651-655.
- Michelson, L., & Mannarino, A. (1986). Social skills training with children: Research and clinical application. In P. S. Strain, M. J. Guralnick & H. M. Walker, (Eds.), *Childrens social behavior*. London: Academic Press.
- Milne, J., & Spence, S. H. (1990). Training social perception skills with primary school children: A cautionary note. *Behavioural Psychotherapy*, 15, 144–157.
- Mishra, P., & Girod, M. (2006). Designing learning through learning to design. *The High School Journal*, 90(1), 44 – 51.

- Mitchell, S., Foulger T.S., Wetzel, K., & Rathkey, C. (2009). The negotiated project approach: Project-based learning without leaving the standards behind. *Early Childhood Education Journal*, 36 (4), 339-346.
- Moreno, J. L. (1970). *Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychotherapy and sociodrama*. Beacon, N.Y.: Beacon House.
- Mpofu, E. & Thomas, K. R. (2006). Classroom Racial Proportion: Influence on Self Concept and Social Competence in Zimbabwean Adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 167(1), 93-111.
- Müdiriye Yildiz Biçakçı & Figen G. (2010). A study on the effects of project based education on the developmental areas of children. *International journal of academic research*, 2(5).
- Nedelchev, N. (2014). Project Work And School Learning Motivation. Fourth international conference, *the Future of Education*. Florence – Italy: Libreria Universitaria.
- Newton, K.M. (2014). *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα* (μφρ Κατσιακέρης, Α., & Σπαθαράκης, Κ.). Κρήτη: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Nielsen, J. D., Du, X. Y., & Kolmo, A. (2010). Innovative application of a new PBL model to interdisciplinary and intercultural projects. *International Journal of Electrical Engineering Education*. 47(2), 174-188.
- Niffenegger, J.P., & Willer, L.R. (1998). Friendship behaviors during early childhood and beyond. *Early childhood Education Journal*, 26(2), 95-99.
- Noll, C., & Wilkins, M. (2002). Critical Skills of IS Professionals: A Model for Curriculum Development. *Journal of Information Technology Education*, 1(3).
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

- Oliver, B. D., Owusu, A., & Ander, M. (2010). Examining the association between loneliness and protective factors among Ghanaian adolescents. *Adolescence*, 24, 44-53.
- O'Sullivan, E. (1999). *Transformative Learning: Educational Vision for the 21st Century*. London: Zed Books.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. USA: SAGE.
- Paul Hamlyn Foundation, (2012). *Work that matters The teacher's guide to project-based learning*. USA: Paul hamlyn foundation publications.
- Peirce, C. (1955). Logic as Semiotic: the theory of signs. Στο Κ. Παπαγιώργης (επ. και μετ.), *Κείμενα Σημειολογίας*. Αθήνα: εκδόσεις Νεφέλη.
- Prince, M., & Felder, R. (2006). Inductive teaching and learning methods: definitions, comparisons and research bases. *Journal of Energy Education*, 95(2), 123–138.
- Purves, A.C. (1985). Literature Educational Programs. *International Encyclopedia of Education*, 5, 3118-3122.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Robert, E. (2004). Emotional competence framework. *Journal of Counseling and Development*, 70, 231-239.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn for the 80s*. New York: Merrill Wright.
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 619-700). New York: Wiley.

- Ryan, K., & Cooper, J. (1980). *Those who Can, Teach*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Rychen, D. S. (2003). Key competencies: Meeting important challenge in life. In D. S. Rychen & L. Salganjk (Eds.), *Key competencies for a successful life and a well functioning society* (p.p. 63-107). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York, NY: Holt, Rinehart, & Winston.
- Schaffer, H.R. (1991). Early social behaviour and the study of reciprocity. *Bulletin of the British Psychological Society*, 27, 109-216.
- Schaffer, H.R. (2003). Social interaction and the beginnings of communication. In A. Slater & G. Bremner (eds.), *An Introduction to Developmental Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Schraw, G., & Bruning, R. (1999). How implicit models of reading affect motivation to read and reading engagement. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 281-302.
- Schwalm, J., & Smuck Tylek, K. (2012). System wide implementation of project-based learning. *After school Matters*, 15, 1-8.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research*. NY: Teachers college press.
- Selden, R. (2005). *Από τον φερμαλισμό, στον μεταδομισμό*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Shafaei, A., Poorverdi, M., & Parvizi, B. (2007). Use of project-based learning in increasing students' vocabulary knowledge & communicative ability. In *The Second Biennial International Conference on Teaching and Learning of English in Asia: Exploring New Frontiers*. Malaysia: University Utara.

- Sheridan, S. M., Buhs, E. S., & Warnes, E. D. (2003). Childhood peer relationships in context. *Journal of School Psychology, 41*, 285-292.
- Soparat, S., Arnold, S.R., & Klaysom, S. (2015). The development of Thai learners' key competencies by project-based learning using ICT. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 1*(1), 11-22.
- Spence, S. H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health, 8*(2), 84-96.
- Steadly, K. M., Schwartz, A., Levin, M., & Luke, S. D. (2008). Social skills and academic achievement. *Evidence for Education, 3*(2), 1-7.
- Stella, O., Valds, H., Skaalvit, E., & Sebstad, F. (2011). Peer relations, loneliness, and self-perceptions in school-aged children. *British Journal of Educational Psychology, 66*(4), 431-445.
- Stempler, L.K. (1989). Educational Characteristics of Multimedia. A Literature Review. *Educational Multimedia and Hypermedia, 6* (3-4), 339-359.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.
- Stepien, W., Gallagher, S., & Workman, D. (1993). Problem-Based learning for traditional and interdisciplinary classrooms. *Journal for the Education of the Gifted, 16* (4), 338-35.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage Publications.
- TEAL Center (The Teaching Excellence in Adult Literacy Center), (2010). *Student-Centered Learning*. Fact Sheet No. 6. U.S: Department of Education, Office of Vocational and Adult Education (OVAE).

- Temel, Y., Ackermans, L., Celik, H., Spincemaille, G.H., Van Der Linden, C., Walenkamp, G.H., Van De Kar, T., & Visser-Vandewalle, V. (2004a). Management of hardware infections following deep brain stimulation. *Acta Neurochir*, *146*, 355–361.
- Thanyawich, V., & Wiwat, R. (2012). Attitude about Project-Based Learning and Lecture Based for Develop Communication Skill. *European Journal of Social Sciences*, *28*(4), 465-472.
- Thoroughgood, B. (2008). Whole School Approach to Teaching Social Skills. Presentation at the Hunter Branch Conference of the Australian Association of Special Education (AASE), *Quality Curriculum for All*. Australia: AASE.
- Tippelt, R., & Amoros, A. (2004). *Theory and practice of the project-based method. Technological Cooperation, System Development and Management in Vocational Training*. Germany: Mannheim.
- Tuleja, E. A., & Greenhalgh, A. M. (2008). Communicating across the curriculum in an undergraduate business program: Management 100 leadership and communication in groups. *Business Communication Quarterly*, *71*(1), 27-43.
- UNESCO (2002a). Education for all – is the world on track; EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO.
- Vann, R.J., & Fairbairn, S.B. (2003). Linking Our Worlds. A Collaborative Academic Literacy Project. *TESOL Journal*, *12*(3), 11-16.
- Vorawat, B., Pachoen, K., & Worawat S.N., (2011). A Learning and Teaching Model using Project-Based Learning (PBL) on the Web to Promote Cooperative Learning. *European Journal of Social Sciences*, *21*,(3), 498-506.

- Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 1–28.
- Weinberger, J. (1977). Planning Curriculum for the Future. In L. Rubin (ed.), *Curriculum Handbook* (pp 407-417). Boston: Allyn and Bacon.
- Welsh, J.A., & Bierman, K.L. (2002). *Social competence*. *Gale Encyclopedia of Childhood and Adolescence*. Detroit, MI: Gale research.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). Academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419.
- Wing-Yi Cheng, R., Lam, S-F., Chung-Yan Chan, J. (2008). When High Achievers and Low Achievers Work in the Same Group: The Roles of Group Heterogeneity and Processes in Project-Based Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 78 (2), 205-221.
- Woodward, B., Sendall, P., & Ceccucci, W. (2010). Integrating Soft Skill Competencies Through Project-based Learning Across the Information Systems Curriculum. *Information Systems Education Journal*, 8(8).
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Η ευέλικτη Ζώνη του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 6, 5-13.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην Εκπαίδευση. Μία θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Α/φοι Κυριακίδη.

- Ανδρεαδάκης, Ν., & Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 57, 5-30.
- Αποστόλου, Μ., Αντωνίου, Π., & Παπαστεργίου, Μ. (2014). Η εξ αποστάσεως ομαδοσυνεργατική εκπαίδευση στο πλαίσιο ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. *Ανοιχτή Εκπαίδευση*, 10(1).
- Αποστολίδου, Β. (2013). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση και στην Α Λυκείου. Οι θεωρητικές του προϋποθέσεις και η δημόσια συζήτηση. Στα πρακτικά του 1^{ου} επιστημονικού συνεδρίου για τη λογοτεχνία, *Η Νεοελληνική Λογοτεχνία Σήμερα, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε., Κουντουρά, Ν., & Προκοπίου, Α. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Ανακτήθηκε 23 Σεπτεμβρίου 2015, από: <http://www.school.gr/pdf/logotexnia.pdf>.
- Αρβανίτη Ε. (2009). Σχεδιασμοί Μάθησης και Νέα Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Παιδαγωγική - Θεωρία και Πράξη*, 3, 70-86.
- Βαϊνά, Μ. (1996). Μέθοδος project: Μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Νέα Παιδεία*, 80, 77-87.
- Βακαλούδη, Α. (2000). Η Δημιουργία Εκπαιδευτικών Projects, με τη Διδακτική και Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνίας. Στα πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

- Βαλιαντή, Σ., & Κουτσελίνη, Μ. (2006). Επαναπροσδιορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος: στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης και της κοινωνικής συνοχής. Στο 9^ο συνέδριο παιδαγωγικής εταιρείας Κύπρου, *Αναλυτικό Πρόγραμμα και Σύγχρονη Κοινωνία της Γνώσης και Κοινωνικής Συνοχής*. Λευκωσία, Ιούνιος 2006.
- Βαρσαμίδου, Α., & Ρέσ, Γ. (2007). Αυθεντική αξιολόγηση/ αξιολόγηση βάσει φακέλου: μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο 2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο *Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου
- Βασίλαρου, Β. (2010). Η ανάπτυξη και η καλλιέργεια των συναισθημάτων μέσα από την αγωγή υγείας. Στα πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου, *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*. Αθήνα: Ελληνικό ινστιτούτο εφαρμοσμένης παιδαγωγικής και εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.).
- Βελουδής, Γ. (2011). *Γραμματολογία, Θεωρία Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πατάκη.
- Βουδρισλής, Ν., & Αυγερινού, Μ. (2004). Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα εφαρμογής της μεθόδου project στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και στην Αγωγή Υγείας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 137, 116-120.
- Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός – Αξιολόγηση – Αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαλανάκη, Ε. (2003). Παιδιά με κοινωνικές αναστολές. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.), *Θέματα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκλιού, Ν. (2007). Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη. (επιμ.), *Θέματα εισαγωγικής επιμόρφωσης* (σ.7). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας.
- Γκότοβος, Θ. (2002). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9, 28-33.

- Γούπος, Θ. (2004). Τα είδη προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που εκπονούν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στα Πρακτικά του 1^{ου} Συνεδρίου *Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Ισθμός Κορίνθου: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γρηγοριάδου, Μ., Γουλή, Ε., & Γόγουλου, Α. (2009). *Διδακτικές προσεγγίσεις και εργαλεία για τη διδασκαλία της πληροφορικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). Πλευρές της ιστορίας της μεθόδου project. Στο Α. Γεωργόπουλος (επιμ) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σ. 105-131). Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ., & Λιάμπας, Τ. (2001). Ευέλικτη ζώνη και μέθοδος project. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 60.
- Δάλκος, Γ. (2001). Η ευέλικτη ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της Έρευνας-Δράσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 120-134.
- Δάλκος, Γ. (2003). Μέθοδος Σχεδίων Εργασίας ή Project. Στο *Οδηγός Σχεδίων Εργασίας (Πολυθεματικό βιβλίο, Ευέλικτη ζώνη, Διαθεματικότητα)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.
- Δανασσής – Αφεντάκης, Α.Κ. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στην ευέλικτη ζώνη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 6, 145-159.
- Δερβίσης, Σ. (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

- Δουκάκης, Σ. (2006). Η συνεισφορά των φακέλων εργασιών (portfolios) και των e-portfolios στη διδασκαλία Μαθηματικών εννοιών στο Λύκειο. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας *Η Διδασκαλία των Μαθηματικών στο Λύκειο*. Αθήνα: Βαρβάκειος Σχολή.
- Ελευθεριάδης, Α.Ι. (2002). *Κλάδος πληροφορικής, διδακτική*. Αθήνα: Σύγχρονη Πένηνα.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2008/C 111/01), (2008/C 319/08). *Σύσταση σχετικά με τη θέσπιση του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων για τη διά βίου μάθηση*. Ανακτήθηκε 24 Νοεμβρίου 2015 από: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=OJ:C:2008:111:FULL&from=EL>.
- Ζευκιλής, Α. Χ. (1989). *Τα εποπτικά μέσα στη διδασκαλία: σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ζωγόπουλος, Ε. (2013). Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η συμβολή των ΤΠΕ. *Τα Εκπαιδευτικά*, 105-106.
- Ήγκλετον, Τέρι, (1996). *Εισαγωγή στη θεωρία της Λογοτεχνίας* (Εισαγωγή Δημήτρης Τζιόβας, μτφρ. Μιχάλης Μαυρωνάς). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Θεοφανέλης, Τ., Καραγεωργίου, Ε., & Γαληνού, Ε. (2006). Μεθοδολογία υλοποίησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο 2^ο Συνέδριο *Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Θωίδης, Ι. (2004). Ολοήμερο: Ένα σχολείο «ανοιχτό» προς τα μέσα και προς τα έξω. *Μακεδόν*, 12, 35-45.
- Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. *Επιστημονικό Βήμα*, 14.

- Ιντζεσίλογλου, Ν. (1994), *Ελληνική πολιτισμική ταυτότητα, αυτογνωσία και εκσυγχρονισμός. Χρονικά της Κοινωνιολογίας του Δικαίου*, 5, 235-276.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων*. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Καγκά, Ε. (2007). Η παιδαγωγική αξιοποίηση των σχεδίων εργασίας: από τη θεωρία στην πράξη. Στο Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ), *Θέματα εισαγωγικής επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς*. Αθήνα. Εκδόσεις Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
- Κακανά, Δ. Μ. (1994). *Θεωρία και μεθοδολογία δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη (νέα βελτιωμένη έκδοση 2003).
- Κακανά, Δ.Μ., & Καζέλα, Κ. (2003). Πειραματικές δραστηριότητες των φυσικών επιστημών μέσω της εργασίας σε ομάδες: Η περίπτωση του μαγνητισμού. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού. *Επιστημονική Περιοδική Επιθεώρηση της Ο.Μ.Ε.Ρ.*, 5, 27-39.
- Κακανά, Δ.Μ. (2008α). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κακανά, Δ. Μ. (2008β). Ο κύβος του Rubrik και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στο Κακανά, Δ. & Σιμούλη, Γ. (Επιμ), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές* (σ. 13-25). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κανάκης, Ι.Ν. (2001). *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Καπαχτσή, Β., Παντελίδη, Ι., & Σταμίδου, Μ. (2014). Η αξιολόγηση του μαθητή μέσω της μεθόδου project - Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2(3), 2241-4576.
- Καραφύλλης, Α. (2007). Το προφίλ των αποφοίτων της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Αλεξανδρούπολης τη δεκαετία 1941-1951. *Θέματα Ιστορίας Της Εκπαίδευσης*, 6-7, 167-181.
- Καρπούζος, Α. (2010). *Οι γλώσσες του κόσμου, οι κόσμοι της γλώσσας. Κείμενα φιλοσοφίας και ψυχολογίας της γλώσσας*. Αθήνα: εργαστήριο σκέψης.
- Καφετζόπουλος, Κ., Φωτιάδου, Τ., & Χρυσόχοος, Ι. (2001). Φυσικές επιστήμες, επαγγελματικός προσανατολισμός, ξένες γλώσσες: Διαθεματική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, ΠΙ, 190-204.
- Καψάλης, Α. (1995). Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: Παράλληλα και ασύμπτωτα. Στο Καψάλης, Α. (Επιμ.), *Αναλυτικά Προγράμματα και διδακτικά βιβλία στη γενική εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκπαιδευτήρια «Πλάτων».
- Καψωμένος, Ε. (2003). *Αφηγηματολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2012). Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. *Τα εκπαιδευτικά*, 103-104.
- Κιτσάκη, Φ., & Παναγάκη, Κ. (2007). Η εκπαιδευτική πράξη απόρροια της «συναισθηματικής γλώσσας» του εκπαιδευτικού. Στα πρακτικά 2^ο εκπαιδευτικού συνεδρίου, *Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου.
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα. Διδακτική μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, Μ. (1952). *Η Νέα Αγωγή. Θεωρία και Μέθοδοι*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Κόκκος, Α. (2007). Εισαγωγικό σημείωμα στο: *Mezirow, J. και Συνεργάτες. Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σ. 9-14). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοκκώσης, Χ., & Μέξα Α. (2002). Τα Νησιά. Στο Χ. Κοκκώσης (επ.), *Άνθρωπος και Περιβάλλον στην Ελλάδα* (σ. 82-89). Αθήνα: Καπόν.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: εκδ. Νέων Τεχνολογιών.
- Κόπτσης, Α. (2009). Βασικές αρχές της σύγχρονης Διδακτικής και εφαρμογή τους στη μεθοδολογία Project. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 16 –28.
- Κορδάκη, Μ. (2000). Διδακτική της Πληροφορικής: ο υπολογιστής ως αντικείμενο και ως εργαλείο μάθησης. Πανεπιστημιακές παραδόσεις, Τμήμα Μηχ/κών Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και Πληροφορικής, Πάτρα, 2000.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2001). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική διδακτική προτάσεις για τη μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Guterberg.
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2003). *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα στα Σχολικά Βιβλία και στη Διδακτική Πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση. Εφαρμογές στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κυπριανίδου, Μ. (2010). Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση με τη χρήση ΤΠΕ υπό την οπτική της μαθητοκεντρικής προσέγγισης. *Μέντορας*, 49 (12).

- Κωνσταντίνου, Χ. (2003). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία - Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωτούλας, Β., Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2004). Προβλήματα στη σχολική μάθηση – Γραπτός λόγος. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (επιμ.). *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σ. 54 – 71). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Κυριαζή, Ν. (1999, 2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2003). *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Εγχειρίδια και στη Διδακτική Πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουλουμπαρίτση, Α., & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (Portfolio): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθείω.
- Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών (1972). Αθήνα: εκδ. Ελληνική Παιδεία.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Λιαντίνης, Δ. (1990). *Διδακτική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Λιγνός, Δ. (2006). Σκέψεις και διαπιστώσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, *Virtual school, the sciences of education on line*, 3(3), 1-9.

- Λουκατάρη, Π., Ματσούκα, Ο., Γραμματικόπουλος, Β., & Αλμπανίδης, Ε. (2014). Επίδραση των παρεμβατικών προγραμμάτων στις κοινωνικές δεξιότητες νηπίων: Θεωρητικό πλαίσιο και βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2 (2).
- Λυγίζου, Χ. (2002). *Διδακτική Μεθοδολογία και στοιχεία Ψυχοπαιδαγωγικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Λυμπέρης, Λ. (2013). Η Εκπαίδευση, στα Βυζαντινά χρόνια. Ο συνδετικός κρίκος του αρχαίου με το νεότερο Ελληνισμό. *Τα εκπαιδευτικά*, 107-108.
- Μάγος, Κ. (2007). *Για τη μέθοδο project*. Πρόγραμμα εκπαίδευσης Μουσουλμανόπουλων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μαλαφάντης, Κ., & Χρυσός, Μ. (2012). Εκπαιδευτικές και Διδακτικές προεκτάσεις της ‘συναλλακτικής’ θεωρίας της L. Rosenblatt στην ανάγνωση της Λογοτεχνίας. Στα πρακτικά του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, *Ανθρωπιστικές και θετικές επιστήμες, θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.).
- Μαροπούλου, Μ. (2015). Ερμηνεία δικαίου και λογοτεχνική ερμηνεία. Στο Παπαχρίστος, Α., Χέλμης, Α., Μαροπούλου, Μ. (Επιμ.) *Δίκαιο και λογοτεχνία* [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002^α), *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002^β). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 7, 19-35.

- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων, επιμορφωτικό υλικό για βιωματικές δράσεις*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας.
- Μαυρικάκη, Ε. (2002). Το πρόβλημα της αξιολόγησης των σχολικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Μοντέλα, διαδικασίες αξιολόγησης και προτάσεις. Στα Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου *στη Σχολική γνώση και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μιχαηλίδης, Μ. (2003). *Ομαδικές Περιβαλλοντικές Δραστηριότητες, Σχέδια Εργασίας και Συνεργασία – Οδηγός/Βοήθημα για νέους και συμβούλους ομάδων*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς – Ε.Κ.Κ.Ε.
- Μιχαλοπούλου, Κ., & Χιωτάκη Ε. (2001). *Η Ανακάλυψη και Κατανόηση του Περιβάλλοντος στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Καστανιώτη (Νέα βελτιωμένη έκδοση το 2008).
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2004). Μουσειακή εκπαίδευση και επικοινωνιακός λόγος. *Το βήμα των κοινωνικών σπουδών*, 32, 167-186.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2007). Η αναστοχαστική διδασκαλία στην προσχολική εκπαίδευση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 7, 59-69.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2009). *Ο Προφορικός Λόγος στην Προσχολική Εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Επίκεντρο.

- Μιχαλοπούλου, Κ. (2011). Διαμόρφωση των απόψεων και αναπαραστάσεων φοιτητών για το επάγγελμα του νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.) *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις* (σ. 534-541). Αθήνα: Πεδίο.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (2000). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση. Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπακιρτζής Κ. (2000). Βιωματική Εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 102.
- Μπαλτά, Β. (2013). Προγράμματα Σπουδών και διδακτική πράξη στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, στη Δευτερόβαθμια Εκπαίδευση. Αναζητώντας της προϋποθέσεις μιας δημιουργικής σύθνησης. Στα πρακτικά του 1^{ου} επιστημονικού συνεδρίου για τη λογοτεχνία, *Η Νεοελληνική Λογοτεχνία Σήμερα, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Τμήμα Φιλολογίας.
- Μπασέτας, Κ. (2002). *Ψυχολογία της Μάθησης*. Αθήνα: εκδ. Ατραπός.
- Μπεαζίδου, Ε. (2014). *Διδασκαλία και διαθεματικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Μπίκος, Κ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και ηλεκτρονικοί υπολογιστές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Μπότσογλου, Κ., & Παναγιωτίδου, Ε. (2006). Μορφές και τεχνικές αξιολόγησης των νηπίων στο νηπιαγωγείο. Στάσεις και πρακτικές των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Στο Δ-Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χνιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (επιμ) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (σ. 149-155). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Μπούντα, Ε. (2013). *Επιμορφωτικό Πρόγραμμα: Προγράμματα σπουδών και εκπαιδευτικό υλικό: θεωρητικές προσεγγίσεις - υφιστάμενα προγράμματα - θεσμικό πλαίσιο ωρολογίου προγράμματος - αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτικό υλικό - σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας – ινστιτούτο επιμόρφωσης.
- Μπρίνια, Β. (2005). Η Διεξαγωγή του μαθήματος «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» με τη Μέθοδο Project στο Ενιαίο Λύκειο, *Εκπαιδευτικά*, 77-78, 210-217.
- Μπρισίμη - Μαράκη, Ρ. (2011). Ερευνητικές εργασίες στο Νέο Λύκειο: η γαλλική εμπειρία. Δημοσιεύτηκε στις 01/07/2011 στο Βήμα on line: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=409010#commentForm>.
- Μυλώσης, Δ. (2006). Η Διαθεματική Προσέγγιση στη Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(2), 182–197.
- Νεοφύτου, Λ., & Κουτσελίνη, Μ. (2006). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Επιστημολογικές Αμφισβητήσεις και Περιορισμοί. Στο 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, *Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο: προτεραιότητες και προοπτικές*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Νημά, Ε., & Καμάλης, Α. (2002). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονία.
- Νιάρου, Β., & Γρουσουζάκου, Ε. (2009). Ο Διαδραστικός Πίνακας στην Εκπαίδευση. Στα πρακτικά 4ου συνεδρίου, *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση* (σ.1238-1248), Μάιος 2009, Σύρος.
- Νικολάου, Ε., & Κόνσολας, Ε. (2009). Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με κοινωνικές αναστολές: συμβουλευτική παρέμβαση στο χώρο του σχολείου. *Παιδαγωγική - Θεωρία και Πράξη*, 3.

- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο – Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2001). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ξωχέλλης, Π.Δ. (1985). Διδακτική έρευνα: θεωρητικό πλαίσιο, στόχοι και μεθοδολογία, προβλήματα και προοπτικές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 3, 57-72.
- ΟΕΠΕΚ. (2008α). *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παπαδοπούλου, Β. (1999). *Παρατήρηση διδασκαλίας. Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαντωνάκης, Γ. (2011). *Θεωρίες λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και για νέους*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παρίσης, Ι., & Παρίσης, Ν. (2003). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Πάσουλα, Ε. (2011). Άτυπο ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και παραπλήσιοι όροι: προσεγγίσεις και διασαφηνίσεις. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σ. 100 -108). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πηγιάκη, Π. (1998). *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πολίτης, Δ. (1996). Ο Ρόλος του Αναγνώστη και η “Συναλλακτική” Θεωρία της L.M.Rosenblatt. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 11, 21- 33.

- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2007), *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική προσέγγιση*. Αθήνα: εκδ. Ράπτη.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*; Αθήνα: Πεδίο.
- Ρήγας, Α. (2000). *Σύγχρονα ρεύματα στην επιστήμη της αγωγής*. Αθήνα: Εκδ. Γ. Παπανικολάου.
- Σακκής, Δ., & Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σηφάκη, Ε. Μ. (2015). *Σπουδές φύλου και λογοτεχνία* [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Σολομωνίδου, Χ. (1999). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Μέσα, Υλικά: Διδακτική χρήση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σολωμονίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Εποικοδομισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Κ., Μπούρας, Σ., Λουκά, Ε., & Αναστασάκη, Α. (2008). Καινοτόμα Προγράμματα στην Εκπαίδευση. Στο Δ. Βλάχος (Επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση – Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (σελ. 197-240). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Στύλα, Δ. & Μιχαλοπούλου, Κ. (2014). Ρούμπρικες ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων στη μαθητική αξιολόγηση: ένα ωφέλιμο εργαλείο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. *Το Βήμα των Κοινωνικών Σπουδών, τόμος ΙΣΤ, τεύχος 64*.

- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006). Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου 2006, σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης. Επίσημη Εφημερίδα αριθμ. L 394 της 30/12/2006 σ. 0010-0018.
- Σφενδόνη - Μέντζου, Δ. (2004). *Πραγματισμός, ορθολογισμός, εμπειρισμός*, Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Σχολική και Κοινωνική Ζωή (ΣΚΖ), (2011). *Οδηγός εκπαιδευτικού. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης.
- Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, Ε., (2002). *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τζιόβας, Δ. (1987). *Μετά την Αισθητική*. Αθήνα: Γνώση.
- Τζούμα, Ά. (1997). *Εισαγωγή στην Αφηγηματολογία. Θεωρία και Εφαρμογή της Αφηγηματικής Τυπολογίας του G. Genette*. Αθήνα: Συμμετρία.
- Τριλίβα, Σ., & Ghimienti, G. (2000). Ανομοιογένεια στις συμπεριφορές παιδιών που ανήκουν σε ομάδες διάφορων επιπέδων αποδοχής εκ μέρους των συνομηλίκων τους, *Ψυχολογία*, 7(1), σ. 134-149.
- Τσάφος, Β. (2004). Τα Προγράμματα Σπουδών και η Δυνατότητα Αναμόρφωσής τους από τον Εκπαιδευτικό της Πράξης. Η Συμβολή του Μοντέλου Διαδικασίας. (Το παράδειγμα των φιλολογικών μαθημάτων). *Νέα Παιδεία*, 111, 18-25.
- Τσιλιμένη, Τ. (2003). *Οι μικρές ιστορίες κατά την εικοσαετία 1970-1990. Γραμματολογική, παιδαγωγική και γλωσσική εξέταση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Αφήγηση και εκπαίδευση. Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα*. Βόλος: Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού.

- Τσιλιμένη, Τ., & Αγγελίδου, Ε. (2009). *Η αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσιλιμένη, Τ., & Παπαρούση Μ. (2010). *Η τέχνη της μυθοπλασίας και της δημιουργικής γραφής*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Υπουργείο Παιδείας, (9/2/2010). *Επιστολή του Γενικού Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας προς τους εκπαιδευτικούς Α΄ Γυμνασίου της Πράξης «Ψηφιακή Τάξη»*. Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας, (4/3/2010). *Παρουσίαση στο Υπουργικό Συμβούλιο του προς κατάθεση στη Βουλή Σχεδίου Νόμου με τίτλο: «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – Καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην Εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»*. Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας, (30/3/2011). *Νέο Λύκειο: Μετά το «Νέο Σχολείο» και πριν το «Νέο ΑΕΙ»*. Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας, (30/9/2011). *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Σχέδιο Δράσης Για την εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών & την επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στο Νέο Σχολείο*. Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας (27/4/2012). *Αξιολόγηση των Ερευνητικών Εργασιών στην Α΄ τάξη Ημερήσιων και Εσπερινών ΓΕ.Λ. για το 2011-2012*. Αθήνα.
- Υφαντής, Δ. (2010). *Η γένεση της ερμηνευτικής*. Αθήνα: Ροές.

- Φλουρής, Γ. (1983). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Φωτιάδου, Τ. (2001). Το Portfolio ως μέσον ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών: Μια πρόταση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 5, 128-138.
- Χαραλαμπίδης, Χ. (1999^α). *Γλωσσική και Λογοτεχνική Κριτική*. Αθήνα: Α. Χριστάκης.
- Χαραλάμπους, Κ., & Λοβαρή, Δ. (2006). Σύγκριση των αποτελεσμάτων χρήσης τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών με τη χρήση συμβατικών μέσων στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης σε συγκεκριμένη θεματική ενότητα της προσχολικής εκπαίδευσης. Στα πρακτικά 9^{ου} συνεδρίου για τις *Τεχνολογίες στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Κύπρος: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). *Γνώθι το κουρίκουλουμ. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηδήμου, Δ., & Αναγνωστοπούλου, Μ. (2011). *Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Α/φοι Κυριακίδη.
- Χατζημιχαήλ, Μ. Α. (2010). Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 212-225.
- Χατζηχρήστου, Χ. (1992). Εκτίμηση της συμπεριφοράς μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους συνομηλίκους τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 16. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χειμαριού, Ε. (1987). *Αναλυτικά Προγράμματα: Σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού στην Αγγλία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χρυσυφίδης, Κ. (2000). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα : Gutenberg.

Χρυσυφίδης, Κ. (2006). Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοιχτά και κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ψυχάρης, Σ., & Γιαβρής, Α. (2003). Η εκπαίδευση ως σύστημα. Στο Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο Ελληνικό Σχολείο* (σ. 40-54). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νομοθεσία: ΥΑ - ΦΕΚ

Υπουργική απόφαση, αρ. 344/Γ7/3-1-2005. Ευρωπαϊκό πρόγραμμα eTwinning Ηλεκτρονική Αδελφοποίηση- Συνεργασίες σχολείων στην Ευρώπη.

Υπουργική απόφαση, αρ. 112586/Γ7/13-10-2005. Ευρωπαϊκό πρόγραμμα eTwinning Ηλεκτρονική Αδελφοποίηση- Συνεργασίες σχολείων στην Ευρώπη.

Υπουργική απόφαση, αρ. 108800/Γ7/19-10-2006. Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων: Αγωγής Σταδιοδρομίας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών θεμάτων, Καλλιτεχνικών Αγώνων, Comenius και eTwinning.

Υπουργική απόφαση, αρ. 112053/Γ7/25-10-2006. Ευρωπαϊκό πρόγραμμα eTwinning Ηλεκτρονική Αδελφοποίηση-Συνεργασίες σχολείων στην Ευρώπη.

Υπουργική απόφαση, αρ. 108942/Γ7/3-10-2007. Ευρωπαϊκό πρόγραμμα eTwinning Ηλεκτρονική Αδελφοποίηση-Συνεργασίες σχολείων στην Ευρώπη.

Υπουργική απόφαση, αρ. 117302/Γ7/19-10-2007. Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων: Αγωγής Σταδιοδρομίας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών θεμάτων, Comenius – Leonardo da Vinci και eTwinning.

Υπουργική απόφαση, αρ. 122906/Γ7/25-9-2008. Ευρωπαϊκό πρόγραμμα eTwinning Ηλεκτρονική Αδελφοποίηση-Συνεργασίες σχολείων στην Ευρώπη.

Υπουργική απόφαση, αρ. 81687/Γ7/9-07-2009. Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων 2009-2010.

Υπουργική απόφαση, αρ. 119236/Γ7/24-9-2010. Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων για το σχολικό έτος 2010-2011.

Υπουργική απόφαση, αρ. 97364/Γ2/30-8-2011. Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ερευνητικής Εργασίας της Α΄ Λυκείου για το σχ. Έτος 2011-2012

Υπουργική απόφαση, αρ. 115472/Γ2/21-08-2013. Βιωματικές Δράσεις της Α΄ τάξης Εσπερινού Γυμνασίου για το σχ. έτος 2013-2014.

Υπουργική απόφαση, αρ. 115475/Γ2/06-09-2013. Βιωματικές Δράσεις της Α΄ τάξης Ημερησίου Γυμνασίου για το σχ. έτος 2013-2014.

ΦΕΚ 344/13-4-1999. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Ενιαίο Λύκειο.

ΦΕΚ 1868/11-10-1999. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας στο Ενιαίο Λύκειο.

ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών.

ΦΕΚ 1562/27-6-2011, τόμος Β. Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α Μέρος. Ολική μετάφραση του αυτοαναφορικού ερωτηματολογίου μαθητών

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

Ηλικία:.....

Τάξη..... Τμήμα.....

ΟΔΗΓΙΕΣ

Αυτό το ερωτηματολόγιο περιέχει πολλά πράγματα από αυτά που μπορεί να κάνουν οι μαθητές της ηλικίας σου. Σε παρακαλώ διάβασε κάθε πρόταση και σκέψου για τον εαυτό σου. Αποφάσισε πόσο συχνά εμφανίζεις τη συμπεριφορά που περιγράφεται στην ερώτηση.

Αν ποτέ δεν παρουσιάζεις αυτήν τη συμπεριφορά κύκλωσε το 0

Αν μερικές φορές παρουσιάζεις αυτήν τη συμπεριφορά κύκλωσε το 1

Αν πολύ συχνά παρουσιάζεις αυτήν τη συμπεριφορά κύκλωσε το 2

Άρχισε τη συμπλήρωση, όταν σου υποδειχθεί να το κάνεις.

	ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ;		
	ΠΟΤΕ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
1.Κάνω εύκολα Φίλους.	0	1	2
2.Λέω καλά πράγματα στους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι καλό.	0	1	2
3.Ζητάω βοήθεια από ενήλικες όταν τα άλλα παιδιά προσπαθούν να με	0	1	2

χτυπήσουν ή με σπρώχνουν.			
4.Προσεγγίζω το αντίθετο φύλο άνετα.	0	1	2
5.Προσπαθώ να καταλάβω πως νιώθουν οι φίλοι μου όταν είναι θυμωμένοι, αναστατωμένοι ή λυπημένοι.	0	1	2
6.Ακούω τους ενήλικες όταν μιλάνε μαζί μου.	0	1	2
7.Αγνοώ τα άλλα παιδιά όταν με κοροϊδεύουν ή με περιπαίζουν.	0	1	2
8.Ζητάω τη βοήθεια των φίλων μου όταν έχω πρόβλημα.	0	1	2
9.Ρωτάω πριν χρησιμοποιήσω τα πράγματα άλλων.	0	1	2
10.Διαφωνώ με τους ενήλικες χωρίς να μαλώνω ή να διαπληκτίζομαι.	0	1	2
11.Αποφεύγω να κάνω πράγματα με τους άλλους που μπορεί να με βάλουν σε μπελάδες με τους ενήλικες.	0	1	2
12.Νιώθω άσχημα για τους άλλους όταν τους συμβαίνουν άσχημα πράγματα.	0	1	2
13.Κάνω τις ασκήσεις μου	0	1	2

και τα μαθήματα μου στην ώρα που πρέπει.			
14.Κρατάω το θρανίο μου καθαρό και τακτοποιημένο.	0	1	2
15.Κάνω εθελοντικά εργασίες στο σπίτι ή στο σχολείο.	0	1	2
16.Είμαι ενεργός στις σχολικές δραστηριότητες, όπως σπορ ή συμμετοχή σε ομάδες.	0	1	2
17.Τελειώνω την εργασία στην τάξη την ώρα που πρέπει.	0	1	2
18.Συμβιβάζομαι με τους δασκάλους ή τους γονείς μου όταν διαφωνούμε.	0	1	2
19.Αγνοώ τους συμμαθητές μου που παριστάνουν τους "κλόουν" στην τάξη.	0	1	2
20.Εκφράζω τα συναισθήματα μου άνετα στο αντίθετο φύλο.	0	1	2
21.Ακούω τους φίλους μου όταν μιλάνε για τα προβλήματά τους.	0	1	2
22.Τελειώνω τους καβγάδες με τους δασκάλους ή τους γονείς	0	1	2

ήρεμα.			
23.Κάνω κοπλιμέντα στο αντίθετο φύλο.	0	1	2
24.Το λέω στους άλλους ανθρώπους, όταν έχουν κάνει κάτι καλό.	0	1	2
25.Χαμογελάω, χαιρετάω ή γνέφω στους άλλους.	0	1	2
26.Ξεκινάω συζητήσεις άνετα με άτομα από το αντίθετο φύλο.	0	1	2
27.Δέχομαι την τιμωρία από τους ενήλικες χωρίς να θυμώνω.	0	1	2
28.Αφήνω τους φίλους μου να γνωρίζουν πως τους συμπαθώ λέγοντας το ή δείχνοντας το.	0	1	2
29.Συμπαραστέκομαι στους φίλους μου όταν δέχονται άδικη κριτική.	0	1	2
30.Προσκαλώ τους άλλους να πάρουν μέρος σε κοινωνικές δραστηριότητες	0	1	2
31.Αξιοποιώ τον ελεύθερο χρόνο μου με σωστό τρόπο.	0	1	2
32.Ελέγχω το θυμό μου, όταν οι άνθρωποι είναι θυμωμένοι μαζί μου.	0	1	2
33.Αποζητώ την προσοχή	0	1	2

του αντίθετου φύλου χωρίς να ντρέπομαι.			
34.Ακούω την κριτική των δασκάλων ή των γονιών μου χωρίς θυμό.	0	1	2
35.Ακολουθώ τις οδηγίες του δασκάλου.	0	1	2
36.Χρησιμοποιώ τον κατάλληλο τόνο φωνής στις συζητήσεις στην τάξη.	0	1	2
37.Ζητάω χάρες από τους φίλους.	0	1	2
38.Ξεκινάω τις συζητήσεις με τα μέλη της τάξης (τους συμμαθητές).	0	1	2
39.Συζητάω με τους συμμαθητές μου όταν υπάρχει πρόβλημα ή διαφωνία.	0	1	2

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ.

Β Μέρος. Ολική μετάφραση του ετεροαναφορικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών

ΟΔΗΓΙΕΣ

Αυτό το ερωτηματολόγιο είναι σχεδιασμένο για να μετρήσει πόσο συχνά ένας μαθητής εκδηλώνει ορισμένες κοινωνικές δεξιότητες στην τάξη.

Παρακαλώ για:

Ηλικία παιδιού.....

Τάξη.....

Τμήμα.....

Άνδρας.....

Γυναίκα.....

Ειδικότητα.....

Στη συνέχεια διαβάστε κάθε ερώτηση και σκεφτείτε για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά του μαθητή τον τελευταίο μήνα. Αποφασίστε πόσο συχνά επέδειξε τη συμπεριφορά που περιγράφεται.

Αν ο μαθητής δεν επέδειξε ποτέ αυτήν τη συμπεριφορά στην τάξη σου κυκλώστε το 0.

Αν ο μαθητής την επέδειξε μερικές φορές κυκλώστε το 1.

Αν ο μαθητής την επέδειξε πολύ συχνά κυκλώστε το 2.

Σας παρακαλώ μην παραλείψετε κάποια ερώτηση. Σε κάποιες περιπτώσεις, αν δεν έχετε παρατηρήσει το παιδί να παρουσιάζει μία συμπεριφορά κάντε μία υπόθεση (πρόβλεψη) κατά την κρίση σας, σε ποιο βαθμό θα την παρουσίαζε ενδεχομένως το συγκεκριμένο παιδί (με βάση το χαρακτήρα του).

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

	ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ;		
	ΠΟΤΕ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
1.Παράγει σωστές σχολικές εργασίες.	0	1	2
2.Κρατάει το χώρο εργασίας του καθαρό χωρίς να χρειάζεται υπενθύμιση για αυτό.	0	1	2
3.Ανταποκρίνεται κατάλληλα στις φυσικές απειλές από τους συνομηλίκους.	0	1	2
4.Ξεκινάει συζητήσεις με τους συνομηλίκους.	0	1	2
5.Προθυμοποιείται να βοηθήσει εθελοντικά τους συνομηλίκους στις σχολικές εργασίες.	0	1	2
6.Αρνείται ευγενικά τις παράλογες απαιτήσεις από άλλους.	0	1	2
7.Αμφισβητεί τους μη δίκαιους κανόνες με τρόπο κατάλληλο (δηλαδή ευγενικό).	0	1	2
8.Αντιδράει κατάλληλα στα πειράγματα των συνομηλίκων.	0	1	2
9.Αποδέχεται τις ιδέες των συνομηλίκων για ομαδικές δραστηριότητες.	0	1	2
10.Εκφράζει κατάλληλα (ευγενικά) τα συναισθήματα του/της όταν αδικείται.	0	1	2
11.Δέχεται την	0	1	2

κριτική καλά.			
12.Ακολουθεί τις οδηγίες σας.	0	1	2
13.Χρησιμοποιεί το χρόνο κατάλληλα όταν περιμένει τη βοήθεια σας.	0	1	2
14.Συστήνεται σε άλλους ανθρώπους χωρίς να του/της ζητηθεί.	0	1	2
15.Συμβιβάζεται σε καταστάσεις διαφωνίας αλλάζοντας την άποψη του/της προκειμένου να επιτευχθεί συμφωνία.	0	1	2
16. Αναγνωρίζει τα κομπλιμέντα ή τον έπαινο από τους συνομηλίκους.	0	1	2
17.Εύκολα κάνει τη μετάβαση από μία σχολική δραστηριότητα σε άλλη.	0	1	2
18.Ελέγχει το θυμό του/της στις συγκρούσεις με συνομηλίκους.	0	1	2
19.Τελειώνει τις εργασίες που του/της ανατίθενται στην τάξη μέσα στα καθορισμένα χρονικά όρια.	0	1	2
20.Ακούει τους συνομηλίκους όταν παρουσιάζουν τις ιδέες τους ή την	0	1	2

εργασία τους.			
21. Δείχνει να συναναστρέφεται άνετα με άτομα του αντίθετου φύλου.	0	1	2
22. Προσκαλεί τους άλλους να λάβουν μέρος σε δραστηριότητες.	0	1	2
23. Ελέγχει το θυμό του σε καταστάσεις σύγκρουσης με ενήλικες.	0	1	2
24. Αγνοεί τους περισπασμούς που προέρχονται από συνομήλικους όταν κάνει σχολική εργασία.	0	1	2
25. Συμπαραστέκεται στους συνομήλικους όταν έχουν δεχτεί άδικη κριτική.	0	1	2
26. Τακτοποιεί τα υλικά εργασίας ή τα υλικά που ανήκουν στο σχολείο.	0	1	2
27. Σας το αναφέρει ευγενικά όταν πιστεύει πως του/της έχετε φερθεί άδικα.	0	1	2
28. Κάνει κοπλιμέντα στο αντίθετο φύλο.	0	1	2
29. Συμμορφώνεται με τις οδηγίες σας.	0	1	2
30. Ανταποκρίνεται κατάλληλα στην πίεση που ασκούν οι συνομήλικοι.	0	1	2

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

Γ Μέρος. Έντυπο γονικής συναίνεσης

Αγαπητοί γονείς και κηδεμόνες,

Στο πλαίσιο της εκπόνησης της Διδακτορικής μου διατριβής στο Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, διενεργώ σε σχολικές μονάδες του Νομού Μαγνησίας έρευνα με τίτλο: «Η διδακτική μέθοδος project στο μάθημα της λογοτεχνίας, ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη της συμβολής που μπορεί να έχει η διδακτική μέθοδος project κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Λύκειο, στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών στα πλαίσια συνεργασίας τους, στη σύγχρονη τάξη.

Κατά το στάδιο της συλλογής των δεδομένων της έρευνας θα αξιοποιηθούν οι εξής μέθοδοι (χωρίς τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων): α) η συμπλήρωση από τους μαθητές σχετικών με το θέμα ερωτηματολογίων, β) η μέθοδος της παρατήρησης και γ) η μέθοδος των συνεντεύξεων. Για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων εκτιμάται ότι οι μαθητές θα απασχοληθούν για 15 λεπτά εντός του ωρολογίου προγράμματος, ενώ η συμμετοχική παρατήρηση θα διενεργηθεί από την ερευνήτρια, εντός του ωρολογίου προγράμματος, για δύο σχολικές ώρες και η συνέντευξη εκτός διδακτικής ώρας για 20 λεπτά.

Η έρευνα έχει λάβει την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η ερευνήτρια θα τηρήσει όλους τους προβλεπόμενους κανόνες της ερευνητικής δεοντολογίας, συμπεριλαμβανομένης της οικειοθελούς συμμετοχής των μελών του δείγματος στο ερευνητικό εγχείρημα και της διασφάλισης της ανωνυμίας τους. Πιστεύοντας ότι τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας στο πεδίο της διδακτικής θα είναι σημαντικά, σας παρακαλώ να επιστρέψετε, συμπληρωμένο, το έντυπο συναίνεσης που ακολουθεί μόνο σε περίπτωση που ΑΕΝ επιθυμείτε να λάβει μέρος το παιδί σας στη συγκεκριμένη έρευνα.

Με τιμή,

Στύλα Δέσποινα

Εκπαιδευτικός φιλόλογος σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ο/ΗΔΕΝ επιτρέπω στον
γιο/στην κόρη μου, μαθητή/τρια της
.....τάξης , να συμμετάσχει στην έρευνα που θα διεξαχθεί από την κ. Στύλα
Δέσποινα, με τίτλο: «Η διδακτική μέθοδος project στο μάθημα της λογοτεχνίας:
ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στους
μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

....., - – 2014

(Υπογραφή Γονέα ή Κηδεμόνα)

Δ.Μέρος.Μήτρα εισαγωγής αποτελεσμάτων και πίνακας κατάταξης των μαθητών στο SSRS.

FOR OFFICE USE ONLY

SOCIAL SKILLS

HOW OFTEN? TOTAL			BEHAVIOR LEVEL		
(sums from p. 2)	(sums from p. 3)		(see Appendix A)		
			Fewer	Average	More
C	+	=			
A	+	=			
S	+	=			
Total (C + A + S)					

(see Appendix B)

Standard Score Percentile Rank

(see Appendix E)

SEM Confidence Level
68% 95%

Confidence Band (standard scores) to

Girls

Subscale and Scale	Behavior Levels (Teacher)			Behavior Levels (Parent)			Behavior Levels (Student)		
	Fewer	Average	More	Fewer	Average	More	Fewer	Average	More
Social Skills									
Cooperation	0 - 13	14 - 19	20	0 - 9	10 - 16	17 - 20	0 - 11	12 - 17	18 - 20
Assertion	0 - 7	8 - 17	18 - 20	0 - 10	11 - 18	19 - 20	0 - 8	9 - 15	16 - 20
Responsibility	-	-	-	0 - 14	15 - 19	20	-	-	-
Empathy	-	-	-	-	-	-	0 - 13	14 - 19	20
Self-Control	0 - 10	11 - 18	19 - 20	0 - 9	10 - 17	18 - 20	0 - 7	8 - 13	14 - 20
Total Social Skills Scale	0 - 34	35 - 55	56 - 60	0 - 47	48 - 66	67 - 80	0 - 45	46 - 61	62 - 80

Boys

Subscale and Scale	Behavior Levels (Teacher)			Behavior Levels (Parent)			Behavior Levels (Student)		
	Fewer	Average	More	Fewer	Average	More	Fewer	Average	More
Social Skills									
Cooperation	0 - 10	11 - 19	20	0 - 8	9 - 15	16 - 20	0 - 10	11 - 16	17 - 20
Assertion	0 - 7	8 - 16	17 - 20	0 - 10	11 - 18	19 - 20	0 - 8	9 - 15	16 - 20
Responsibility	-	-	-	0 - 13	14 - 18	19 - 20	-	-	-
Empathy	-	-	-	-	-	-	0 - 10	11 - 17	18 - 20
Self-Control	0 - 9	10 - 18	19 - 20	0 - 9	10 - 16	17 - 20	0 - 7	8 - 13	14 - 20
Total Social Skills Scale	0 - 29	30 - 50	51 - 60	0 - 42	43 - 65	66 - 80	0 - 40	41 - 58	59 - 80

Ε.Μέρος. Βιβλιογραφία υλικού που χρησιμοποιήθηκε στα μαθήματα από τους/τις εκπαιδευτικούς

1.Άρθρα:

Αργυροπούλου, Χριστίνα, (2009). Γυναικεία πορτρέτα στην ποίηση του Δ. Σολωμού. *Πανδώρα*, τχ. 23, σελίδες 97-103.

Παναρέτου, Σούλα, (2011). Εθελοντισμός και μη κυβερνητικές οργανώσεις. *Ο αγώνας της γυναίκας*, τχ 89/90.

2.Εξωσχολικά βιβλία (μυθιστορήματα - διηγήματα):

Βιζυηνός, Γ. (1996). *Το αμάρτημα της μητρός μου*. Αθήνα: Πατάκη.

Βουτυράς, Δ. (1994). *Άπαντα. Και κανένα καλό* (εισ.-επιμ. Βάσιας Τσοκόπουλος). Αθήνα: εκδ. Δελφίνι.

Γαλανάκη, Ρ. (2004). *Ελένη ή ο κανένας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ζωγράφου, Ευγενία, (1896). *Με χιμαίρας!*. Διαθέσιμο στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα : www.greek-language.gr.

Θεοτοκάς, Γ. (1998). *Αργώ*. Αθήνα: Εστία.

Ιορδανίδου, Μ. (2012). *Λωζάντρα*. Αθήνα: Εστία.

Καζαντζάκης, Ελ. (1970). *Βίος και Πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά*. Αθήνα: εκδόσεις Ελ. Καζαντζάκη.

Κουμανταρέας, Μ. (1978). *Η κυρία Κούλα*. Αθήνα: Κέδρος.

Λεβέντης, Α. (1858). *Τασσώ*. Αθήνα: τυπ. Δ. Μαυρομαμάτη. (Διαθέσιμο στο: Εθνικό κέντρο βιβλίου, <http://www.ekebi.gr/>).

Λεκατσάς, Π. (1970). *Η Μητριαρχία και η σύγκρουσή της με την Ελληνική Πατριαρχία*. Αθήνα: εκδόσεις Κείμενα.

Λυμπεράκη, Μαργαρίτα, (1995). *Τα ψάθινα καπέλα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Μάτεσης, Α.(1973). *Ο Βασιλικός*. Αθήνα: Ερμής.

- Μαυρόπουλος, Θ. (2010). *Ομήρου Οδύσσεια* (μφρ). Αθήνα: Ζήτρος.
- Μπέγζος, Μάριος, (2004). *Φύλο και Θρησκεία*. Αθήνα: Ίνδικτος.
- Μυριβηλής, Στρατής, (2008). *Η δασκάλα με τα χρυσά μάτια*. Αθήνα: Εστία.
- Μυριβηλής, Στρατής, (2008). *Ζάβαλη Μάικω (απόσπασμα από το μυθιστόρημά του «Η Ζωή εν Τάφω»)*. Αθήνα: Εστία.
- Ντόντος, Νίκος, (2003). *Το φύλο ως κοινωνική κατασκευή και η εσχατολογική υπέρβαση*. Αθήνα: Ίνδικτος.
- Παπαδιαμάντης, Α. (1989). *Άπαντα (Ερως-Ηρωες)*. Αθήνα: Εκδ. Δομός.
- Παπαδιαμάντης, Α. (1989). *Άπαντα (Ερωτας στα χιόνια)*. Αθήνα: Εκδ. Δομός.
- Παπαδιαμάντης, Α. (1989). *Άπαντα (Θέρος-Ερος)*. Αθήνα: Εκδ. Δομός.
- Πλουμίδης [Ploumidis], Σ.Γ. (2008): *Γυναίκες και γάμος στην Κέρκυρα (1600–1864)*.
Εμφυλες σχέσεις και οικονομικές δραστηριότητες. Κέρκυρα: Εκδόσεις Ιονίου.
- Σωτηρίου, Διδώ, (2003). *Ματωμένα χόματα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Τριανταφύλλου, Σώτης, (2008). *Αλμπατρος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Χατζής, Δ. (2009). *Το τέλος της μικρής μας πόλης – Μαργαρίτα Περδικάρη*. Αθήνα: Ροδάκιο.
- Χατζής, Δ. (2009). *Το τέλος της μικρής μας πόλης – Το φονικό της Ιζαμπέλας Μόλναρ*. Αθήνα: Ροδάκιο.

3.Εξωσχολικά βιβλία (ποιήματα):

- Βαλαωρίτης, Α. (2012). *Άσμα ασμάτων*. Αθήνα: Κέντρο ελληνικής γλώσσας.
- Βιζυηνός, Γ. (2001). *Αποχωρισμός - Α΄. Η Μάνα και Β΄. Το παιδί*. Αθήνα: Ερμής.
- Βρεττάκος, Ν. (2008). *Ποιήματα 1933-1991 (Τα Δεκατέσσερα παιδιά)*. Αθήνα: Ποταμός.
- Ελύτης, Ο. (1940). *Προσανατολισμοί, το τραγούδι του αρχιπελάγους*. Αθήνα: Πυρσός.
 Διαθέσιμο στο: <https://psifiakesergasies.wordpress.com/2013/08/03/elytis/>.
- Καρούζος, Ν. (1949). *Γυναίκα, πείσμα της Ασίας*. Αθήνα: εκδόσεις Ίκαρος.

- Κοτζιάς, Αλ. (1970). *Σαίξπηρ ο σύγχρονός μας* (μφρ του Αλ. Κοτζιά). Αθήνα: εκδόσεις Ηριδανός.
- Θεοτόκης, Κ. (1999). *Τα σονέτα* (Εισαγ-επιμ. Ορέστης Αλεξάκης). Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Λουντέμης, Μ. (1999). *Τα Ποιητικά του (Ερωτικό κάλεσμα)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολίτης, Ν. (1914). *Εκλογαί από τα τραγούδια του Ελληνικού λαού (η μάνα η φόνισσα)*. Εν Αθήναις: Τυπογραφείον "Εστία" (διαθέσιμο στο: <http://anemi.lib.uoc.gr/>, ψηφιακή βιβλιοθήκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης).
- Πολίτης, Ν. (1991). *Δημοτικά τραγούδια (του κολυμπητή, του Μαυριανού και της αδερφής του)*. Αθήνα: εκδόσεις Γράμματα.
- Πρεβελάκης, Π.(1956). *Μετάφραση Ευριπίδη Μήδεια*. Αθήνα: εκδόσεις Σκορπιός.
- Ρίτσος, Γ. (1964). *Επιτάφιος, Ποιήματα 1930-1960*. Κέδρος
- Ρίτσος, Γ. (1964). *Σαρκικός λόγος, Ποιήματα 1930-1960*. Κέδρος
- Σεφέρης, Γ. (2000). *Ο γυρισμός του ξενιτεμένου*. (Από τη Συλλογή «Ποιήματα», 20η έκδοση). Αθήνα: Ίκαρος.
- Σικελιανός, Α. (1980). *Γράμματα στην Άννα*. Αθήνα: εκδόσεις Ίκαρος.

4.Σχολικά βιβλία:

A.Κοινωνιολογία (διαθέσιμο στο <http://ebooks.edu.gr/>):

Κοινωνιολογία, Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου. *Καταμερισμός εργασίας στη σύγχρονη ελληνική οικογένεια* (σελίδες 79-81). Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κοινωνιολογία, Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου. *Η σύγχρονη ελληνική οικογένεια: μορφές, προβλήματα, προοπτικές* (κεφάλαιο 4). Αθήνα: ΟΕΔΒ.

B.Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου (διαθέσιμο στο <http://ebooks.edu.gr/>):

«Άγουρος Ποθοφλόγιστος».

«*Αν Ηξευρα Κυράτσα Μου*».
«*Αρπαγή της γυναίκας του Διγενή*».
«*Δέσπω*» (δημοτικό).
«*Ερωτόκριτος*» του Βιντσέντζου Κορνάρου, απόσπασμα: «*Ηρθεν η ώρα κι ο καιρός*».
«*Ερωτος Αποτελέσματα*».
«*Ερωφίλη*» του Γ. Χορτάτση.
«*Η Αποσώστρα*» του Παπαδιαμάντη.
«*Η τιμή και το χρήμα, Πίστομα*» του Κωνσταντίνου Θεοτόκη.
«*Θυσία του Αβραάμ*» του Β. Κορνάρου.
«*Μονόλογος Ευαισθήτου*», σατιρικό χρονογράφημα του Εμμανουήλ Ροΐδη.
«*Ο γιός της χήρας*».
«*Οι πόνοι της Παναγιάς*» του Κώστα Βάρναλη.
«*Ρωμαίος και Ιουλιέτα, Αμλετ, Βασιλιάς Αηρ*» του Σαίξπηρ.
«*Σαν πεταλούδα στη φωτιά*» του Ιωάννη Βηλαρά
«*Τα μυστήρια της Κεφαλονιάς*» του Ανδρέα Λασκαράτου.
«*Της απολησμονημένης*» (Δημοτικό τραγούδι).
«*Της Δέσπως, της Μόσχως, της Λιάκαινας*».
«*Της κουμπάρας πό γινε νύφη*» (Δημοτικό τραγούδι).
«*Της νύφης που κακοπάθησε*».
«*Το δοκίμιον της αγάπης*» (παραλογή).
«*Του νεκρού αδελφού*».

Γ.Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Λυκείου (διαθέσιμο στο <http://ebooks.edu.gr/>):

«*Madona mia*» του Ρώμου Φιλύρα.
«*Γιούγκερμαν*» του Μ. Καραγάτση.
«*Εβελιν*» της Τζεμς Τζόυς (Νεότερη ευρωπαϊκή λογοτεχνία- μάθημα επιλογής).
«*Κοντά σου*» της Μαρίας Πολυδούρη.
«*Μοσκόβ Σελήμ*» του Γεώργιου Βιζυηνού.
«*Πατέρα στο σπίτι*» του Α. Παπαδιαμάντη.
«*Στέλλα Βιολάντη*» του Γρ. Ξενόπουλου.
«*Στου Χατζηφράγκου*» του Κοσμά Πολίτη.

«Τιμή και το Χρήμα» του Κωνσταντίνου Θεοτόκη, απόσπασμα: «Ανάθεμα τα τάλαρα».
«Το μοιρολόι της φώκιας».
«Φόνισσα» του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη.

Δ.Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Λυκείου (διαθέσιμο στο <http://ebooks.edu.gr/>):

«Άνθρωποι και σπίτια» του Ανδρέα Φραγκιά.
«Αριάγνη» του Στρατή Τσίρκα.
«Εγκώμιο» της Βικτωρίας Θεοδώρου.
«Επίσκεψη» του Σπ. Τσακνιά.
«Ήρθε και πάλι σήμερα» του Τάκη Καρβέλη.
«Η Φαρμακωμένη» του Διονυσίου Σολωμού.
«Με τι μάτια τώρα πια» του Άρη Αλεξάνδρου.
«Μην απορείς μητέρα» του Ανέστη Ευαγγέλου.
«Μόνο γιατί μ' αγάπησε» της Μαρίας Πολυδούρη (βιβλίο θεωρητικής κατεύθυνσης).
«Όνειρο στο κύμα» του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη (βιβλίο θεωρητικής κατεύθυνσης).
«Περίληψη» της Τζ. Μαστοράκη.
«Σημείο αναγνωρίσεως» της Κικής Δημουλά (βιβλίο θεωρητικής κατεύθυνσης).
«Τα ρέστα» του Κ. Ταχτσή.
«Το αμάρτημα της μητρός μου» του Γ. Βιζυηνού (βιβλίο θεωρητικής κατεύθυνσης).

Ε.Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου (διαθέσιμο στο <http://ebooks.edu.gr/>):

«Μάνα» Περγ Μπακ.

ΣΤ.Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου (διαθέσιμο στο <http://ebooks.edu.gr/>):

«Ελισάβετ Μουτζάν Μαρτινέγκου: Απομνημονεύματα» (αυτοβιογραφία).
«Μνηστή Ανδρία» του Χρήστου Παρμενίδη.
«Πρώτες ενθυμήσεις» της Πηνελόπης Δέλτα.
«Το καμίνι» του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη.

5.Ντοκιμαντέρ – Ταινίες - Θέατρο:

Βασιλειάδης, Β. (σκηνοθέτης). (1988). *Ο πατέρας* (του Στρίνμπεργκ Αυγούστου) [θεατρική παράσταση]. Αθήνα: Εθνικό θέατρο, Κεντρική σκηνή. (Διαθέσιμο στο: <https://www.youtube.com/watch?v=mDBMt96RAsI>).

Κούλογλου, Σ. (Μάρτιος 2007). *Η κατάρα να είσαι γυναίκα. Θεματική βραδιά* [τηλεοπτική εκπομπή]. Αθήνα: ΕΡΤ1.

Μαρζιγιέ, Μεσκινί, (σκηνοθέτης). (2000). *Τη Μέρα που Έγινα Γυναίκα* [κινηματογραφική ταινία]. Ιράν.

6.Μουσική:

Ξυλούρης, Ν., Τσανακλίδου, Τ., & Χάλαρης, Χ. (1976). *Ερωτόκριτος – τα θλιβερά μαντάτα* [δισκογραφία-μελοποιημένοι στίχοι]. Αθήνα: MINOS-EMI. (Διαθέσιμο στο: https://www.youtube.com/watch?v=kOMw_VjqOxo).

7. Πίνακας ζωγραφικής:

Γκωγκέν, Πόλ, (1892). *Nafea Faa Ipoiro (πότε θα παντρευτείς;)* [πίνακας ζωγραφικής]. Βέλγιο: Μουσείο Καλών Τεχνών (Kunstmuseum Basel). (Διαθέσιμο στο: <https://www.youtube.com/watch?v=E637aYRLHyE>).