



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πτυχιακή Εργασία:

Θέμα: «*Η συμβολή της διδακτικής μεθόδου project στη βελτίωση των διαμαθητικών σχέσεων*»



Επιμέλεια: Κισοπούλου Ελένη

Επιβλέποντες: Καλδή Σταυρούλα

Χανιωτάκης Νικόλαος

Βόλος, 2014



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.:	12929/1
Ημερ. Εισ.:	28-07-2014
Δωρεά:	Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός:	ΠΤ – ΠΔΕ
	2014
	ΚΙΣ

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές μου, κα. Καλδή και κο. Χανιωτάκη, η συμβολή των οποίων ήταν καθοριστική και πολύτιμη στην πορεία και την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Επίσης, ευχαριστώ θερμά το δημοτικό σχολείο και το εκπαιδευτικό προσωπικό που συνεργάστηκαν μαζί μου καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνάς μου. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου για τη συμπαράσταση που μού έδειξε όλο αυτό το χρονικό διάστημα.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	5
---------------	---

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. Η διδακτική μέθοδος project (Project-Based Learning) - Ιστορική αναδρομή.....	6
1.1 Ορισμοί της μεθόδου project και βασικές αρχές.....	7
1.2 Δομή της μεθόδου project.....	9
1.3 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.....	10
1.3.1 Τρόποι οργάνωσης των μαθητών.....	11
1.3.2 Οφέλη Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.....	12
1.3.3 Μειονεκτήματα ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.....	13
1.4 Οι κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη.....	14
1.4.1 Δομή της τάξης: τυπική και άτυπη.....	14
1.5 Διαμαθητικές σχέσεις: Είδη σχέσεων.....	15
1.6 Κοινωνική αλληλεπίδραση.....	17
1.7 Επισκόπηση ερευνών.....	17

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. Μεθοδολογία έρευνας.....	19
2.1 Στόχοι έρευνας .....	19
2.2 Βασική ερευνητική υπόθεση .....	19
2.2.1 Ερευνητικά ερωτήματα.....	20
2.3. Ερευνητικά εργαλεία.....	20
2.3.1 Η Παρατήρηση στην Ποιοτική Έρευνα-Διαδικασία Παρατήρησης.....	20
2.3.1.1 Ενεργητική Συμμετοχική Παρατήρηση .....	23
2.3.2 Η κοινωνιομετρία και η συμβολή της στις σχέσεις των μαθητών.....	23
2.3.3 Ημερολόγιο Παρατήρησης.....	24
2.4 Διαδικασία έρευνας.....	25

2.4.1 Πριν την εφαρμογή του project.....	25
2.4.2 Στάδιο εφαρμογής του project.....	25

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ**

3. Σχεδιασμός του project.....	26
3.1 Ομάδες εργασίας στο πλαίσιο του project .....	27
3.2 Περιεχόμενο του project- Διδακτικές ενότητες .....	28
3.3 Ανάλυση δεδομένων.....	39

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ**

4. Αποτελέσματα.....	43
4.1 Ευρήματα κοινωνιομετρικού πίνακα.....	43
4.2 Ανάλυση δεικτών.....	45
1 <sup>ος</sup> Δείκτης.....	45
2 <sup>ος</sup> Δείκτης.....	48
3 <sup>ος</sup> Δείκτης.....	51
4 <sup>ος</sup> Δείκτης.....	56
4.3 Ανάλυση δεδομένων από το ημερολόγιο παρατήρησης κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών.....	58
4.4 Ευρήματα κοινωνιομετρικού πίνακα.....	60

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ**

Συζήτηση και συμπεράσματα.....	63
--------------------------------	----

<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>68</b>
--------------------------	-----------

### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαιδευτική διαδικασία, στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου, παρουσιάζει πολυποίκιλες και πολυσύνθετες πτυχές. Πέρα από τον εμφανή στόχο της εκπαιδευτικής πράξης, που δεν είναι άλλος από την γνωστική κατάρτιση των μαθητών, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει η ανάπτυξη της κοινωνικότητας και η σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων. Το στοιχείο αυτό είναι αναγκαίο να λαμβάνεται υπόψιν κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας, έτσι ώστε οι μαθητές να προετοιμάζονται σωστά για την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Τη σημασία του στοιχείου των κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων έχει αναδείξει σε μεγάλο βαθμό η διδακτική μέθοδος *project*, η οποία αποκτά ολοένα και περισσότερους οπαδούς. Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, η οποία συνεπάγεται την επικοινωνία των μαθητών, και ταυτόχρονα η πρωτοβουλία των μαθητών στη ίδια τους τη μάθηση, αποτελούν ζητήματα που αναμφίβολα έχουν θετικές επιδράσεις όχι μόνο στον τομέα της μάθησης αλλά και στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα. Με βάση τις συγκεκριμένες ενδείξεις, αυτή η εργασία επιχειρεί να διερευνήσει την επίδραση που ασκεί η διδασκαλία με τη μορφή *project* στις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών και συγκεκριμένα στην ανάπτυξη και προώθηση της μεταξύ τους επικοινωνίας. Όπως διαπιστώνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, η μορφή της διδασκαλίας και η διδακτική μέθοδος είναι στοιχεία άρρηκτα συνδεδεμένα με το βαθμό επαφής των μαθητών και το είδος της σχέσης που συνάπτουν. Φαίνεται, δηλαδή, πως όταν η διδασκαλία προσανατολίζεται και προσαρμόζεται στο περιεχόμενο των εννοιών της επικοινωνίας και της συνεργασίας, οι σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των μαθητών είναι σχέσεις που διαπνέονται από θετικά συναισθήματα και οι εμπειρίες που αποκομίζουν από τη διαπροσωπική επαφή είναι επωφελείς. Μία διδασκαλία λοιπόν με τη μορφή *project* μπορεί να αποτελεί εν δυνάμει το μέλλον της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς είναι δυνατό να αμβλύνει τις αρνητικές σχέσεις και, παράλληλα με τα μαθησιακά οφέλη που προσφέρει, να οδηγήσει στην αντιμετώπιση φαινομένων απόρριψης και ρατσισμού έναντι συγκεκριμένων μαθητών.

**Λέξεις κλειδιά:** διδακτική μέθοδος *project*, διαμαθητικές σχέσεις, αλληλεπίδραση, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

#### 1. Η διδακτική μέθοδος project (Project-Based Learning)- Ιστορική αναδρομή

Η διδακτική μέθοδος project εντάσσεται στο ρεύμα του αμερικανικού Πραγματισμού (Χρυσafίδης, 2006: 44-48), κύριοι εκπρόσωποι του οποίου θεωρούνται οι J. Dewey και W.H. Kilpatrick. Αναπτύχθηκε ως αντίδραση στην παραδοσιακή θεώρηση του σχολείου, ενώ δέχτηκε σαφείς επιρροές από την κίνηση «Vom Kinde aus» (ο αιώνας του παιδιού), καθώς και από το Σχολείο Εργασίας.

Βασικός παράγοντας στην ανάπτυξη της μεθόδου project ήταν η αναθεώρηση των αντιλήψεων για το ρόλο και το περιεχόμενο της αγωγής. Τόσο ο Dewey όσο και ο Kilpatrick υποστήριζαν τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και την πραγματική ζωή. Σημαντικό στοιχείο της Παιδαγωγικής και των δύο, υπήρξε ο κοινωνικός χαρακτήρας της αγωγής, η οποία, υπό το πρίσμα αυτό, απέκτησε έναν πιο δημοκρατικό και ελεύθερο προσανατολισμό. Ο Dewey, αρχικά, έθεσε τις βάσεις για την ανάπτυξη της μεθόδου project, λειτουργώντας ως πρόδρομος των σχεδίων εργασίας. Τα κυριότερα σημεία της παιδαγωγικής φιλοσοφίας του ήταν η «Μάθηση με έρευνα» (learning by inquiry) και η «Μάθηση με πράξη» (learning by doing). (Κανάκης, 1985). Ως τρόπο διδασκαλίας πρότεινε και εφάρμοσε την εργασία των μαθητών σε ομάδες ανταποκρινόμενος στον κοινωνικό και πρακτικό χαρακτήρα της νέας αγωγής. Παράλληλα, απέρριψε το πρότυπο αυθεντίας του εκπαιδευτικού, δίνοντας έμφαση στον καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο του τελευταίου. Αργότερα, ο Kilpatrick, μαθητής και συνεργάτης του Dewey, ακολουθώντας και εφαρμόζοντας τις επιταγές της νέας αγωγής, εισήγαγε το 1918 τα «σχέδια εργασίας», τα οποία αντανakλούν το περιεχόμενο και την ουσία της μεθόδου project. Τα σχέδια εργασίας εκτελούνται με την πρωτοβουλία και τη συνεργασία των μαθητών σε ομάδες. Σύμφωνα με τον Kilpatrick, τα σχέδια εργασίας κατηγοριοποιούνται σε σχέδια κατασκευής, σχέδια αναψυχής, σχέδια προβλημάτων και σχέδια μάθησης (1977, Κονιδιτσιώτη, όπ. αναφ. στο Κανάκης, 1985). Η διερεύνηση των σχεδίων γίνεται με διαθεματικό τρόπο, με τη συμβολή δηλαδή διάφορων γνωστικών κλάδων, ενώ αφορούν σε μεγάλο βαθμό ζητήματα της καθημερινής ζωής των μαθητών. Συνεπώς, η μάθηση μέσω των σχεδίων εργασίας αποκτά εμπειρικό και βιωματικό χαρακτήρα, ενώ στηρίζεται κατά βάση στην ομαδοσυνεργασία, έννοια στην οποία γίνεται εκτενής αναφορά σε επόμενο κεφάλαιο της έρευνας.

## 1.1 Ορισμοί της μεθόδου project και βασικές αρχές

Η μέθοδος project είναι «ένας τρόπος διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται από όλους όσοι συμμετέχουν»<sup>1</sup> (Frey, 1986: 9). Πρόκειται δηλαδή για «σχεδιασμένη δράση η οποία γίνεται με όλη την καρδιά και λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον» (Kilpatrick, 1935: 163, όπ. αναφ. στο Frey, 1986) και η οποία «απαιτεί την εφαρμογή ποικίλων πνευματικών, ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων» (Katz & Chard, 2004: 16). Επιπλέον, αποτελεί «μορφή διδακτικής διαδικασίας που έχει αφετηρία κάποιους προβληματισμούς μεμονωμένων ατόμων ή του συνόλου της διδακτικής ομάδας» (Χρυσafiδης, 2006: 43). Μέσω του project επιδιώκεται η λύση των προβληματισμών που θέτει ο ομάδα, λύση που συνοδεύεται συνήθως από κάποια κατασκευή. Ωστόσο, είναι δυνατό η ολοκλήρωση του project να μην οδηγεί σε κάποιο τελικό προϊόν καθώς το στοιχείο που είναι το πιο βασικό στην όλη διαδικασία είναι η πορεία που ακολουθείται (Frey, 1986: 18).

Η διδακτική μέθοδος project λοιπόν αναφέρεται σε ένα μοντέλο διδασκαλίας στο οποίο η μάθηση διαρθρώνεται γύρω από τα projects (σχέδια εργασίας). Ο τελευταίος όρος απαντά σε ένα σύνολο δραστηριοτήτων οι οποίες βασίζονται σε ερωτήματα ή προβληματισμούς, κατά τη διερεύνηση των οποίων σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι μαθητές. Μέσα από τα σχέδια εργασίας οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εργαστούν αυτόνομα και να λάβουν τις δικές τους αποφάσεις (1997, Jones, Rasmussen, & Moffitt,; 1999, Thomas, Mergendoller, & Michaelson, όπ. αναφ. στο Thomas, 2000). Κύριο χαρακτηριστικό της μεθόδου αυτής είναι το αυθεντικό περιεχόμενο πάνω στο οποίο εργάζονται οι μαθητές, η αυθεντική αξιολόγηση, η συνεργατική μάθηση, καθώς και ο διαμεσολαβητικός -και όχι κατευθυντικός- ρόλος του εκπαιδευτικού (1999, Moursund, όπ. αναφ. στο Thomas, 2000). Σημαντικό είναι, επίσης, το γεγονός ότι η μέθοδος project δίνει τη δυνατότητα για διαθεματική/ διεπιστημονική προσέγγιση, μέσω της οποίας γίνεται εφικτή η επεξεργασία των αντικειμένων που διερευνώνται μέσα από τα διάφορα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος. Επιπλέον, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να προσεγγίσουν τα διάφορα ζητήματα με ατομική ή ομαδική εμπλοκή, καθώς είναι σε θέση να αποφασίζουν κάθε στιγμή οι ίδιοι τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν. Σημαντικό στοιχείο λοιπόν είναι το γεγονός πως η μέθοδος project προσφέρει ευελιξία στην υλοποίηση των projects, τόσο για τους μαθητές όσο και για τον εκπαιδευτικό.

---

<sup>1</sup> Η παρούσα έρευνα αποδέχεται ως ορισμό της μεθόδου project τον ορισμό του Frey, 1986.



Ωστόσο, η ποικιλία των ορισμών που έχουν προταθεί κατά καιρούς για να αποδώσουν το περιεχόμενο του όρου project και συγχρόνως η απουσία ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού, καθιστούν δύσκολο τον προσδιορισμό του τι περιλαμβάνει και τι όχι η μέθοδος project (1997, Tretten & Zachariou, όπ. αναφ. στο Thomas, 2000). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την κατάχρηση του παραπάνω όρου για την περιγραφή διάφορων δραστηριοτήτων, οι οποίες όμως δεν ακολουθούν πάντα τις βασικές αρχές ενός αυθεντικού project. Τα κριτήρια λοιπόν που παρατίθενται στη συνέχεια, καλύπτουν σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο ενός project που ανταποκρίνεται στις αρχές της διδακτικής μεθόδου project:

- Τα projects περιλαμβάνουν ερωτήσεις ή προβλήματα που έχουν ως στόχο να κατευθύνουν τους μαθητές σε μία κεντρική ιδέα. (Thomas, 2000). Κύριο ρόλο στα projects διαδραματίζει η «κατευθυντήρια ερώτηση» («driving question») (1991, Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Gusdial, & Palincsar, όπ. αναφ. στο Thomas, 2000) με βάση την οποία οι μαθητές οδηγούνται σταδιακά από τις επιμέρους δραστηριότητες στην κατανόηση των βαθύτερων εννοιών. Οι επιμέρους προβληματισμοί καθώς και όλα τα ερωτήματα που προκύπτουν έχουν ως βάση το διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Καλδή, 2008).
- Τα projects εμπλέκουν τους μαθητές σε μία συνεχή διερεύνηση του θέματος που μελετάται. Οι δραστηριότητες και οι υποενότητες πρέπει να διερευνώνται συνεχώς καθώς και να δημιουργούν προβληματισμούς στους μαθητές (Thomas, 2000). Συνεπώς, πρέπει να εμπεριέχουν την επίλυση προβλημάτων όπως και το στοιχείο της ανακάλυψης.
- Τα projects χαρακτηρίζονται από την αυτονομία των μαθητών. Με βάση το στοιχείο αυτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ως ένα βαθμό περιορισμένος και απαλλαγμένος από δασκαλοκεντρικά πρότυπα και πρότυπα αυθεντίας. Έτσι, στόχος του είναι η καθοδήγηση και υποστήριξη των μαθητών καθώς και ο συντονισμός του τρόπου εργασίας τους. Παράλληλα, οι δραστηριότητες των projects δεν ακολουθούν τα παραδοσιακά μοντέλα, με την έννοια ότι δεν είναι μηχανιστικού τύπου, αλλά συνδιαμορφώνονται από μαθητές και εκπαιδευτικό. Επιπλέον, το τελικό αποτέλεσμα δεν είναι δυνατό να προκαθοριστεί και να προβλεφθεί εξ αρχής (Thomas, 2000; Frey, 1986; Kaldi, 2008).

- Τα projects έχουν αυθεντικό χαρακτήρα. Οι μαθητές μέσω των projects έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν με ζητήματα που τους απασχολούν και βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους. Τα ζητήματα αυτά ενδεχομένως αφορούν προβληματισμούς της καθημερινότητάς τους, ενώ τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν είναι δυνατό να έχουν και κάποια πρακτική και ρεαλιστική εφαρμογή. Η διερεύνηση των διάφορων θεμάτων είναι δυνατό να περιλαμβάνει διατύπωση υποθέσεων, πραγματοποίηση συνεντεύξεων καθώς και αναθεώρηση ή και τροποποίηση του τρόπου εργασίας των μαθητών (ό.π.)
- Διαθεματική/ διεπιστημονική διερεύνηση. Η διερεύνηση των δραστηριοτήτων του project μπορεί να γίνει με τη χρήση εννοιών και αρχών από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (2003, Solomon, όπ. αναφ. στο Καλδή, 2008). Ο Χρυσαφίδης (2004) αναφέρει ότι μέσω της διεπιστημονικής προσέγγισης «η σχολική ζωή δεν ακολουθεί τις προδιαγραφές των επιμέρους επιστημών, αλλά εντοπίζει πεδία ενδιαφερόντων, στα οποία καλούνται οι επιμέρους επιστημονικοί κλάδοι να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους».
- Βιωματικός χαρακτήρας. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν βιωματικά στις διάφορες δραστηριότητες με εμπειρικό τρόπο. Το στοιχείο αυτό ανταποκρίνεται στη «μάθηση με πράξη», την οποία υποστήριζαν οι Dewey και Kilpatrick.

## 1.2 Δομή της μεθόδου project

Ο Frey (1986: 17-30) διακρίνει συγκεκριμένα στάδια από την αρχή έως την υλοποίηση/περάτωση του project:

- Αρχικά, σημαντική κρίνεται η πρωτοβουλία των μαθητών στην επιλογή του θέματος μέσα από την υποβολή προτάσεων. Κυρίαρχο ρόλο στο στάδιο αυτό διαδραματίζει κάποιο ερέθισμα ή πραγματικός προβληματισμός τον οποίο επεξεργάζονται όλα τα μέλη της ομάδας/ των ομάδων.
- Στη συνέχεια, ακολουθεί συζήτηση για τα θέματα που προκύπτουν από τις προτιμήσεις των μαθητών. Ο σκοπός εδώ είναι διττός: αφενός επιδιώκεται η

επικοινωνία μεταξύ των μελών και αφετέρου επιχειρείται μία προσπάθεια προσέγγισης όλων των θεμάτων που προτάθηκαν.

- Την επεξεργασία των ιδεών ακολουθεί η ανάληψη απόφασης σχετικά με τον τρόπο που θα σχεδιαστεί η πορεία του project. Στη φάση αυτή τα μέλη αποφασίζουν συγκεκριμένα ποια διαδικασία θα ακολουθήσουν, δηλαδή ποιοι θα ασχοληθούν με το project, ποιες δραστηριότητες ή εργασίες θα αναλάβουν, καθώς και το χρόνο ενασχόλησης που απαιτείται για κάθε μία από αυτές.
- Το κυριότερο στάδιο του project είναι η υλοποίησή του, η οποία ακολουθεί την εφαρμογή του σχεδιασμού, όπως αυτή αποφασίστηκε κατά την προηγούμενη φάση. Η εκτέλεση των εργασιών μπορεί να γίνει είτε ατομικά είτε ομαδικά.
- Ακολουθεί η περάτωση του project, δηλαδή το τελικό στάδιο εφαρμογής του project. Σημαντικό είναι το γεγονός πως η περάτωση λαμβάνει χώρα όταν οι στόχοι του project, οι οποίοι τέθηκαν εξαρχής, έχουν τελικά επιτευχθεί.

Όλα τα παραπάνω στάδια συνοδεύονται από διαλείμματα ενημέρωσης και διαλείμματα ανατροφοδότησης. Ο Frey (1986) αναφέρει πως κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ενημέρωσης οι ομάδες συντονίζονται προκειμένου να ενημερωθούν για την πορεία των εργασιών κάθε μίας καθώς και να οργανώσουν τις επόμενες δραστηριότητές τους. Όσον αφορά τα διαλείμματα ανατροφοδότησης, αυτά εμπεριέχουν το στοιχείο των διαπροσωπικών σχέσεων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές συζητούν σχετικά με το αν έχουν επιτύχει οι αρχικοί σχεδιασμοί και αν είναι απαραίτητο να γίνουν τροποποιήσεις τόσο ως προς τον τρόπο εργασίας όσο και ως προς τον τρόπο επικοινωνίας των μελών.

### **1.3 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία**

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο σημείο του παρόντος κεφαλαίου, ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της διδακτικής μεθόδου project είναι η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες εργασίας. Συγκεκριμένα, η διδακτική μέθοδος project βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, μιας και κύριο ρόλο στη διδασκαλία διαδραματίζουν οι μαθητές, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να δρουν με τον τρόπο που επιλέγουν οι ίδιοι. Η

στρατηγική της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας βασίζεται στο κίνημα cooperative learning movement, το οποίο είναι σύμφωνο με τις αρχές της νέας αγωγής.

Τόσο η μέθοδος project όσο και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία έχουν ως κύριο αίτημα τη «μαθητική ενεργοποίηση και τη διερευνητική προσέγγιση της μάθησης» (Ματσαγγούρας, 2007: 509).

Βασικά χαρακτηριστικά της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι η εισαγωγή δραστηριοτήτων οι οποίες προσανατολίζονται στην ενεργή συμμετοχή του μαθητή, η συλλογική σκέψη και δράση καθώς και ο επιστημονικός τρόπος διερεύνησης (inquiry learning). Σύμφωνα με τις αρχές της Κοινωνικής Ψυχολογίας ο όρος ομάδα απαντά σε «ένα οργανωμένο σύνολο με περισσότερα από δύο μέλη, που συνδέονται με κοινά ενδιαφέροντα, βρίσκονται σε άμεση επικοινωνία και αναπτύσσουν στενές διαπροσωπικές σχέσεις» (Κανάκης, 1987). Μέσα από τη συμμετοχή τους στην ομάδα τα άτομα, και στη συγκεκριμένη περίπτωση οι μαθητές, εργάζονται με αλληλοκατανόηση και αλληλοσεβασμό (ό. π.). Το στοιχείο αυτό είναι καθοριστικής σημασίας μιας και μόνο με αυτόν τον τρόπο είναι εφικτή αφενός η συνεργασία και ο προγραμματισμός της κοινής δράσης τους και αφετέρου η επίλυση των προβλημάτων και η διευθέτηση των συγκρούσεων. Μέσα από τη συμμετοχή τους στην ομάδα οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αποφασίσουν από κοινού τον τρόπο εργασίας τους, να συζητήσουν για τα θέματα με τα οποία θα ασχοληθούν και να οριοθετήσουν την ατομική τους δράση. Έτσι, κάθε μέλος της ομάδας έχει αναγνωρισμένη θέση και συγκεκριμένες αρμοδιότητες. Υπό την έννοια αυτή όλα τα μέλη της ομάδας έχουν σαφή και διακριτό ρόλο με σκοπό την περάτωση του κοινού στόχου.

### 1.3.1 Τρόποι οργάνωσης των μαθητών

Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2007), κατά τη διεξαγωγή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν με τους εξής τρόπους:

- Εταιρικά Σχήματα

Η οργάνωση των μαθητών γίνεται ανά δύο. Σημαντικό στοιχείο του συγκεκριμένου τρόπου οργάνωσης αποτελεί η διαμαθητική επικοινωνία. Τα εταιρικά σχήματα αποτελούν τα πιο απλά σχήματα οργάνωσης, ενώ η σύνθεσή τους μπορεί να γίνει είτε με ανομοιογενείς φροντιστηριακά δυάδες (peer tutoring) είτε με ομοιογενείς συνεργατικές δυάδες (peer collaboration). Στην πρώτη περίπτωση, η ομάδα αποτελείται από δύο μαθητές διαφορετικών επιπέδων, όπου στόχος είναι η υποβοήθηση των αδύναμων μαθητών από τους δυνατούς. Οι σχέσεις των μαθητών εδώ είναι ιεραρχημένες, όπως συμβαίνει με τις δασκαλομαθητικές,

ωστόσο, δίνεται η δυνατότητα στον αδύναμο μαθητή να εκφραστεί ελεύθερα και να διατυπώσει τις δικές του προτάσεις (Μπούμπουρα, 2010). Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα των ανομοιογενών εταιρικών σχημάτων είναι

*«ότι και τα δύο μέλη της ομάδας οφελούνται. Το ένα, διότι εσωτερικοποιεί μέσα από την αλληλεπικοινωνία και κάτω από την καθοδήγηση του εμπειρότερου ανώτερες μορφές γνωστικής λειτουργίας και το άλλο, διότι αναγκάζεται να παρουσιάζει λογικά οργανωμένα τα διδακτικά αντικείμενα, να εκφράζει με πληρότητα και ακρίβεια, να αιτιολογεί θέσεις, να εξηγεί φαινόμενα, να επιλύει αντιφάσεις» (Ματσαγγούρας, 2007: 514).*

Το σχήμα αυτό έχει αποδειχθεί πως δρα θετικά στη «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης», ακόμη και αν το ρόλο του ενήλικου εκπαιδευτικού αναλαμβάνει ένας ικανός μαθητής. Υπάρχουν μάλιστα περιπτώσεις που οι μαθητές παρουσιάζονται αποδοτικότεροι στην υποστήριξη των συμμαθητών τους από ό,τι ο δάσκαλος της τάξης (ό. π.).

Όσον αφορά τις ομοιογενείς συνεργατικές δυνάδες, οι μαθητές οργανώνονται έτσι ώστε και να βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο. Στα σχήματα αυτά, και τα δύο μέλη έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν επί ίσοις όροις προκειμένου να οικοδομήσουν έννοιες καθώς και να επιλύσουν προβλήματα. Κύριο στοιχείο των ομάδων αυτών αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές μέσω της συνεργασίας τους ξεπερνούν το αίσθημα της ατομικότητας και σταδιακά προετοιμάζονται για τη δημιουργία και ένταξη σε μεγαλύτερα σχήματα.

- Ομαδικά Σχήματα

Ως ομάδα εννοείται «ο αριθμός ατόμων που βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης, αλληλεπικοινωνίας και αλληλαποδοχής και έχουν κοινούς στόχους, τους οποίους επιχειρούν να επιτύχουν μέσα από μορφές συνεργασίας, τις οποίες διέπουν κοινά αποδεκτοί κανόνες» (Ματσαγγούρας, 2007,515). Η σύνθεση της ομάδας ξεκινά από τρία μέλη, ενώ αποτελεί τον πρόδρομο των αμιγώς ομαδικών σχημάτων.

### 1.3.2 Οφέλη Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες εργασίας ανταποκρίνεται στους στόχους της νέας αγωγής, όπως αυτή εκφράστηκε από τους Dewey και Kilpatrick. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2007) η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία επιδρά θετικά σε τρεις τομείς: στον κοινωνικό, στον ψυχολογικό και στον γνωστικό.

- **Κοινωνικός τομέας**

Η εργασία σε ομάδες- κοινότητες έχει αποδειχτεί πως ασκεί θετική επίδραση στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Οι διαδικασίες που ακολουθούν τα μέλη της ομάδας προκειμένου να φέρουν εις πέρας τον κοινό τους στόχο ενέχουν το στοιχείο της άμεσης διαπροσωπικής επικοινωνίας (Κανάκης, 1987). Με βάση το γεγονός αυτό, γίνεται φανερό πως μέσα από τη συμμετοχή τους στην ομάδα οι μαθητές έχουν περισσότερες ευκαιρίες επικοινωνίας από ό,τι σε πιο παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας. Επιπλέον, η συλλογική δράση και η θέσπιση κανόνων στην ομάδα είναι δυνατό όχι μόνο να μειώσει τον κίνδυνο κοινωνικής απομόνωσης και αντικοινωνικότητας, αλλά και να ενισχύσει την υιοθέτηση συμπεριφορών που είναι κοινωνικά αποδεκτές. Επίσης, οι μαθητές μέσα από την ενεργή τους συμμετοχή καθίστανται ικανοί να κατανοήσουν το ρόλο τους στη λειτουργία της ομάδας και συνεπώς να τον αναγάγουν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, αυτό της κοινωνίας.

- **Ψυχολογικός τομέας**

Σύμφωνα με έρευνες, οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας επιδρούν θετικά σε τομείς, όπως το σχολικό άγχος και η αυτοεκτίμηση. Συγκεκριμένα, οι Johnson και Johnson (1983, στο Ματσαγγούρας, 2007) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι τάξεις που ακολουθούν ομαδοσυνεργατική οργάνωση των μαθητών παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό συνεκτικότητας από ό,τι οι παραδοσιακές τάξεις. Αντίστοιχα, το κλίμα που επικρατεί στις ομάδες εργασίας είναι δυνατό να επηρεάσει θετικά την αυτοεκτίμηση των μαθητών, καθώς μέσα από την αποδοχή και τη στήριξη ενισχύεται η αυτοεικόνα τους.

- **Γνωστικός τομέας**

Ο Ματσαγγούρας (2007) αναφέρει πως μέσω της ομαδοσυνεργασίας δημιουργούνται οι προϋποθέσεις όχι μόνο για την προαγωγή της ακαδημαϊκής γνώσης, αλλά και για την ανάπτυξη των ανώτερων πνευματικών λειτουργιών. Παράλληλα, οι μαθητές είναι σε θέση να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, καθώς έρχονται σε επαφή με αντιλήψεις που συγκρούονται με τις δικές τους. Επιπλέον, η συνεργασία και η συνεχής γλωσσική επικοινωνία επιδρά θετικά στην γλωσσική ανάπτυξη και στη βελτίωση του μαθητικού λόγου.

### **1.3.3 Μειονεκτήματα ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας**

Πέρα από τα θετικά στοιχεία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας υπάρχουν πολλοί που επισημαίνουν ορισμένα μειονεκτήματα της στρατηγικής αυτής. Ανάμεσα σε αυτά συγκαταλέγονται και τα εξής (Μπούμπουρα, 2010: 56-57) :

- Η έλλειψη της προσωπικής έκφρασης. Οι μαθητές έχουν περιορισμένη προσωπική δημιουργία καθώς υπακούουν στους κανόνες της ομάδας, με συνέπεια να χάνουν την αυτονομία τους.
- Η περάτωση των εργασιών γίνεται από ελάχιστους μαθητές, ενώ τα υπόλοιπα μέλη δεν έχουν εμπλοκή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην κινητοποιούνται όλοι οι μαθητές στον ίδιο βαθμό και το προϊόν της συνεργασίας να μην αποδίδεται ουσιαστικά στην ομαδική συνεργασία.
- Η στρατηγική αυτή δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε μαθήματα που απαιτούν την προσωπική ή καλλιτεχνική έκφραση, την έκθεση και την προσωπική εκτίμηση.
- Υπάρχει ο κίνδυνος των αντιδράσεων από ορισμένους μαθητές, καθώς δεν είναι όλοι θετικά διακείμενοι στην ομαδική εργασία.
- Ενδέχεται να δημιουργηθεί ανταγωνισμός μεταξύ των ομάδων.

#### **1.4 Οι κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη**

Σύμφωνα με τον Μπίκο (2004: 67) κύριος ρόλος του σχολείου είναι η μελλοντική ένταξη των μαθητών στο κοινωνικό σύνολο. Προκειμένου να γίνει αυτό εφικτό, το σχολείο οφείλει να δίνει έμφαση στις έννοιες της συνεργασίας και της επαφής. Στη βάση αυτή, σημαντικός παράγοντας είναι ο συναισθηματικός και κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού (1986, Bandura, στο Μπίκος 2004), καθώς και η παροχή ασφάλειας και ψυχοσυναισθηματικής στήριξης στους μαθητές.

Η σχολική τάξη λοιπόν, ως αναπόσπαστο μέρος του κοινωνικού συνόλου, παρουσιάζει σχέσεις αλληλεξάρτησης μεταξύ των μαθητών που τη συναποτελούν, ενώ σε αυτή διακρίνονται σαφείς κοινωνικοί ρόλοι (1996, Brofenbrenner, στο Μπίκος, 2004). Κάθε σχολική τάξη λειτουργεί ως ομάδα στην οποία κάθε μέλος κατέχει συγκεκριμένη θέση έναντι των υπολοίπων. Ο τρόπος δράσης των μελών της εξαρτάται από συγκεκριμένους κανόνες συμπεριφοράς, οι οποίοι θεωρούνται κοινά αποδεκτοί από όλη την ομάδα («νόρμες»).

##### **1.4.1 Δομή της τάξης: τυπική και άτυπη**

Ο Μπίκος (2004: 69-78) ότι σε κάθε σχολική τάξη αναπτύσσονται παράλληλα η τυπική και η άτυπη δομή. Στην τυπική δομή της τάξης σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν παράγοντες οι οποίοι είναι εξωτερικοί και τυχαίοι ως προς την ομάδα της τάξης. Συγκεκριμένα, τέτοιοι παράγοντες μπορούν να θεωρηθούν ο τρόπος επιλογής των μαθητών που αποτελούν την τάξη, ο αριθμός, η ηλικία, ο τόπος διαμονής τους αλλά και ο εκπαιδευτικός. Η σύνθεση

δηλαδή και τα πρόσωπα της ομάδας δεν είναι στοιχεία που καθορίζονται από τα μέλη της, με την έννοια ότι δεν υπάρχει δυνατότητα προσωπικής επιλογής και παρέμβασης. Συνεπώς, οι κανόνες δημιουργίας της ομάδας αυτής έχει επίσημο και θεσμοθετημένο χαρακτήρα.

Ως άτυπη δομή της τάξης νοούνται οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι προτιμήσεις των μελών της ομάδας απέναντι στα υπόλοιπα μέλη. Κύριο στοιχείο της άτυπης δομής αποτελεί το γεγονός ότι στο πλαίσιο της γενικής ομάδας της τάξης δημιουργούνται υποομάδες κατά έναν τρόπο «αυθόρμητο». Η σύνθεση αυτών των επιμέρους ομάδων εξαρτάται από το βαθμό επικοινωνίας των μελών της, τη συχνότητα των επαφών καθώς και από την αμοιβαία συμπάθεια. Κάθε μέλος της ομάδας επιθυμεί να γίνει αποδεκτό από τα υπόλοιπα ενώ «βασική επιδίωξη είναι η απόκτηση κοινωνικού κύρους» (ό. π., 2004: ). Στη βάση αυτή τα μέλη των ομάδων είναι δυνατό να αναδειχθούν σε προσωπικότητες που ασκούν μεγάλη επιρροή στα υπόλοιπα μέλη, καθώς και σε αυτές των οποίων η επιρροή είναι περιορισμένη ή ελάχιστη (κοινωνικά αδύναμοι μαθητές).

### **1.5 Διαμαθητικές σχέσεις: Είδη σχέσεων**

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο σημείο της έρευνας, χαρακτηριστικό στοιχείο της άτυπης δομής της τάξης αποτελούν οι διαπροσωπικές και συναισθηματικές σχέσεις των μαθητών. Όταν υπάρχει αμοιβαία επιλογή μεταξύ συγκεκριμένων μαθητών τότε δημιουργούνται υποομάδες (κλίκες). Σύμφωνα με τον Μπίκο (2004: 105) οι επιλογές των μαθητών είναι δυνατό να στηρίζονται σε αντικειμενικά κριτήρια όπως το φύλο, η ηλικία και η σχολική επίδοση ή σε ψυχοκοινωνικά κριτήρια όπως τα κοινά ενδιαφέροντα και οι κλίσεις. Χαρακτηριστικό στοιχείο της ομάδας- κλίκας είναι η ανάπτυξη μιας «ιδιαιτέρης κουλτούρας συνομηλίκων» (ό.π.: 106). Τα μέλη της ομάδας τηρούν κοινή στάση σε διάφορα ζητήματα (συνοχή), ενώ η συμπεριφορά τους καθορίζεται και ρυθμίζεται από τις αξίες και τις νόρμες τις οποίες θεωρούν κοινά αποδεκτές στο πλαίσιο της ομάδας τους.

Στον αντίποδα βρίσκονται οι μαθητές οι οποίοι δεν ανήκουν σε κάποια ομάδα και δεν τυγχάνουν της προτίμησης των συμμαθητών τους. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται είτε στην απόρριψη από τα μέλη της τάξης, είτε στην παραμέληση και την αδιαφορία προς το πρόσωπό τους. Στην πρώτη περίπτωση μερικοί μαθητές δεν επιλέγονται από τους συμμαθητές τους γιατί αξιολογούνται αρνητικά λόγω της γενικότερης συμπεριφοράς τους, η οποία δεν θεωρείται αποδεκτή και συνεπώς προκαλεί αντιπάθεια. Στη δεύτερη περίπτωση οι απομονωμένοι μαθητές δεν επιλέγονται επειδή βρίσκονται χαμηλά στις προτιμήσεις των συμμαθητών τους, χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα απόρριψη ή αρνητική προδιάθεση απέναντί τους.



Οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών είναι ζωτικής σημασίας καθώς, αντίθετα με τις γονεϊκές σχέσεις, χαρακτηρίζονται από το στοιχείο της ισότητας. «Μέσα από αυτές δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να μεταβάλει τις σχέσεις του και από δεδομένες και συμπληρωματικές με τους γονείς να τις βιώσει με τους συνομηλίκους του ως συντροφικές ή συνεργατικές και σίγουρα όχι ως δεδομένες» (1980, Youniss, 1999, Dunn, στο Μπίκος, 2004).

Επιπλέον, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν και οι ατομικές διαφορές. Κάθε μαθητής διαθέτει ιδιαίτερα και μοναδικά χαρακτηριστικά μέσα από τα οποία οι προσδοκίες του και τελικά οι σχέσεις που συνάπτει αποκτούν διαφορετικά γνωρίσματα. Συγκεκριμένα, είναι δυνατό ορισμένοι μαθητές να επιζητούν αποκλειστικότητα ή απλά να επιθυμούν να γίνονται αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους. Σε κάθε περίπτωση πάντως, η αποδοχή και η ένταξη σε μία ομάδα συνομηλίκων είναι στοιχεία που αποτελούν ψυχοσυναισθηματική ανάγκη. Όταν μάλιστα η ανάγκη αυτή ικανοποιείται μέσα από τη συντροφικότητα, τότε το παιδί βιώνει ευχάριστα συναισθήματα (1999, Dunn, στο Μπίκος, 2004). Αντιθέτως, η απόρριψη οδηγεί σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ δημιουργεί αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο (Ματσαγγούρας, 2000).

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η σύναψη φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους καθώς και η αποδοχή είναι στοιχεία που επηρεάζουν όχι μόνο την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά καθορίζει και ως ένα μεγάλο βαθμό τον τρόπο που αντιμετωπίζει το παιδί το σχολείο. Συγκεκριμένα, η φιλία που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών συνεισφέρει σημαντικά στη σχολική προσαρμογή τους και δημιουργεί θετική στάση απέναντι στο σχολείο. Ένας άλλος τομέας που φαίνεται πως επηρεάζεται είναι οι σχολικές επιδόσεις, καθώς υπεισέρχεται το στοιχείο της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών (2003, Γαλανάκη, στο Σηφάκη, 2010).

Επιπλέον, έχει αποδειχτεί πως τα παιδιά που έχουν πολλούς φίλους παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς από ό,τι παιδιά που δεν τυγχάνουν της αποδοχής των συνομηλίκων τους. Σημαντικό είναι επίσης το ότι ο Hartup (1992, στο Σηφάκη, 2010) διακρίνει τις εξής αναπτυξιακές λειτουργίες των φιλικών σχέσεων:

- Ανάπτυξη βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων,
- Δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού, προσδιορισμού των άλλων και παράλληλα κατανόηση της διαφορετικής οπτικής γωνίας,
- Απαλλαγή από το άγχος της καθημερινότητας μέσα από την απόλαυση της συντροφιάς των άλλων,
- Παροχή προτύπων σχέσεων

- Ενίσχυση του αισθήματος της κοινωνικής στήριξης και ασφάλειας

### 1.6 Κοινωνική αλληλεπίδραση

Ο Μπίκος (2004) αναφέρει αδρά ότι «ως αλληλεπίδραση ορίζεται κάθε πράξη, λόγος ή νεύμα που αποκτά ένα συγκεκριμένο νόημα για τα άτομα που εμπλέκονται μέσω της μεταξύ τους επικοινωνίας». Ο Γκότοβος (2002: 31) προσθέτει ότι η αλληλεπίδραση αποτελεί βασικό γνώρισμα των ανθρώπινων κοινωνιών, καθώς μέσα από αυτήν ικανοποιούνται βασικές βιολογικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες. Επιπλέον, επισημαίνει ότι «ο όρος ‘κοινωνική αλληλεπίδραση’ όταν αναφέρεται σε κοινωνία ανθρώπων δηλώνει το γεγονός των αμοιβαίων επιδράσεων που ασκούνται στα πλαίσια του κοινωνικού γίγνεσθαι». Οι επιδράσεις αυτές, οι οποίες εμπεριέχουν το στοιχείο της «διαπραγμάτευσης», μπορεί να εκδηλωθούν είτε μεταξύ δύο ατόμων, είτε μεταξύ κοινωνικής ομάδας και ατόμου, είτε μεταξύ κοινωνικών ομάδων. Υπό το πρίσμα αυτό η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι μία κατάσταση δυναμική που διαμορφώνεται από αμοιβαίες επιδράσεις (1976, Blumer, στο Γκότοβος, 2002).

Χαρακτηριστικό στοιχείο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι ο συμβολικός χαρακτήρας. Σύμφωνα με τον Mead (1962, στο Γκότοβος, 2002), ο συμβολικός αυτός χαρακτήρας συνίσταται στο ότι τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος αποκτούν συγκεκριμένη σημασία, η οποία υπαγορεύεται από παράγοντες, όπως το κοινωνικό περιβάλλον, ο χρόνος και ο χώρος. Με άλλα λόγια κάθε ερέθισμα αποκτά διαφορετικό νόημα, το οποίο εξαρτάται άμεσα από τους μετέχοντες στην αλληλεπίδραση (1976, Blumer, στο Γκότοβος 2002), ενώ η κατανόηση της κοινωνικής συμπεριφοράς εξαρτάται από το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (1993, Schneider, στο Μπίκος, 2004).

### 1.7 Επισκόπηση ερευνών

Διάφορες έρευνες, τόσο στο διεθνή χώρο όσο και στην Ελλάδα, έχουν εστιάσει στην επίδραση που ασκεί η μέθοδος project στη μάθηση. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των ερευνών αυτών έχει αποδείξει πως η εφαρμογή της μεθόδου project έχει θετικές επιρροές τόσο στον τομέα της μάθησης όσο και της κοινωνικής επαφής. Οι Tretten και Zachariou (1995, όπ. αναφ. στο Thomas, 2000) σε έρευνα που διεξήγαγαν σε τέσσερα σχολεία, παρατήρησαν ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών καθώς και υιοθέτηση αποτελεσματικών στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων. Σε έρευνα που ακολούθησε σε δεκατέσσερα σχολεία, επιβεβαιώθηκε η βελτίωση της ικανότητας κριτικής σκέψης, ενώ διαπιστώθηκε ανάπτυξη και ενίσχυση των πρακτικών-συνηθειών στον τρόπο εργασίας των μαθητών. Παράλληλα, σημειώθηκε αύξηση στην παραγωγικότητά τους (1997, Tretten and

Zachariou, όπ. αναφ. στο Thomas, 2000 και στο Kaldi, 2011). Παρόμοια αποτελέσματα κατέγραψαν οι Bartscher, Gould, & Nutter (1995, στο Thomas, 2000). Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των μαθητών που συμμετείχε σε πρόγραμμα διδασκαλίας με project δήλωσε ότι μέσω της εφαρμογής αυτής είχε περισσότερα κίνητρα και ενδιαφέρον για εμπλοκή στη διαδικασία. Σημαντικό επίσης, είναι και το γεγονός πως μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στην τυπική τάξη παρουσίασαν υψηλές επιδόσεις σε δραστηριότητες στο πλαίσιο της μεθόδου project (1998, Rosenfeld and Rosenfeld, στο Kaldi et al. 2011). Με βάση το στοιχείο αυτό, οι τελευταίοι προτείνουν την «έκθεση» των μαθητών αυτών σε όσο το δυνατό περισσότερες δραστηριότητες της μεθόδου project. Ωστόσο, αν και δεν υπάρχει έρευνα που να το αποδεικνύει την υπόθεση, πολλοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή της μεθόδου project είναι ένα μέσο που ανταποκρίνεται στα διαφορετικά στυλ μάθησης των μαθητών και στις «πολλαπλές νοημοσύνες» σε αντίθεση με μεθόδους παραδοσιακής διδασκαλίας (Thomas, 2000).

Παρομοίως, σε έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα, και συγκεκριμένα σε έξι πολυπολιτισμικές τάξεις μεικτής ικανότητας του Δημοτικού σχολείου, διαπιστώθηκαν σημαντικές αλλαγές, τόσο ως προς τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την παραδοσιακή διδασκαλία όσο και ως προς την εμπειρική-βιωματική μάθηση και τους συνομηλίκους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Kaldi et al., 2011). Συγκεκριμένα, μετά την εφαρμογή του project, οι μαθητές δήλωσαν την προτίμησή τους για ομαδική εργασία παρά ατομική, καθώς με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνονταν οι στόχοι που αφορούσαν τη μάθηση. Επιπλέον, παρουσιάστηκαν περισσότερο θετικοί στην πειραματική μάθηση (experimental learning) από ό,τι στην παραδοσιακή, ενώ εξέφρασαν θετικές στάσεις απέναντι σε συμμαθητές τους με μαθησιακές δυσκολίες και από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στην ίδια έρευνα, μαθητές δήλωσαν πως ανέπτυξαν καλές σχέσεις με συμμαθητές τους από την Αλβανία, ενώ υποστήριξαν πως στις περιπτώσεις που υπήρχαν προβλήματα κατανόησης βασίστηκαν σε μεγάλο βαθμό στην ίδια την ομάδα ζητώντας βοήθεια από τους συμμαθητές τους. Επιπλέον, πολλοί μαθητές αναφέρονταν στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους χρησιμοποιώντας τον όρο «φίλος» παρά «συνεργάτης» (peer). Επίσης, όσον αφορά το ρόλο των μελών της ομάδας, οι μαθητές δήλωσαν πως δεν υπήρχε κάποιος ηγέτης, αλλά όλοι εργάστηκαν συνεργατικά.

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ**

#### **2. Μεθοδολογία Έρευνας**

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στις ποιοτικές προσεγγίσεις, καθώς κύριος στόχος της είναι η παρατήρηση της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων και όχι η μέτρησή της. Αποτελεί μελέτη περίπτωσης (case study) δηλαδή «μία στρατηγική εμπειρικής διερεύνησης για τη μελέτη ειδικών φαινομένων. Η διερεύνηση αυτή αφορά μία ολότητα, με σαφή και οριοθετημένη ταυτότητα, στο χρόνο και στο χώρο» (Σαραφίδου, 2011: 79). Σύμφωνα με την Yin (2003, όπ. αναφ. στο Σαραφίδου, 2011: 79) «η μελέτη περίπτωσης αφορά ένα φαινόμενο στο πραγματικό πλαίσιο ανάπτυξής του».

##### **2.1 Στόχοι έρευνας**

- Να διαπιστωθεί αν η εφαρμογή ενός προγράμματος project δημιουργεί αλληλεπιδράσεις στους μαθητές κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.
- Να διαπιστωθεί το είδος των σχέσεων (στενές, τυπικές, εχθρικές) που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.
- Να διαπιστωθεί αν η εφαρμογή της μεθόδου project λειτουργεί θετικά στη συνεργασία και την επικοινωνία των μαθητών στο πλαίσιο εκτός της σχολικής τάξης.
- Να διαπιστωθεί αν μέσω της εφαρμογής του project ελαχιστοποιούνται οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών.

##### **2.2 Βασική ερευνητική υπόθεση**

- Η διδακτική μέθοδος project και συγκεκριμένα η εφαρμογή της στο πλαίσιο της σχολικής τάξης ενισχύει την αλληλεπίδραση των μαθητών, βελτιώνει την επικοινωνία μεταξύ τους και λειτουργεί θετικά στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.

###### **2.2.1. Ερευνητικά ερωτήματα**

- Σε ποιο βαθμό μαθαίνουν οι μαθητές να συνεργάζονται μέσω της διδακτικής μεθόδου project;

- Σε ποιο βαθμό μέσω της διδακτικής μεθόδου project ενισχύονται οι σχέσεις των μαθητών, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται στενότερες και συχνότερες επαφές μεταξύ τους, οι οποίες διατηρούνται και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων;
- Σε ποιο βαθμό η διεξαγωγή της διδασκαλίας με τη μορφή project επιδρά θετικά στον περιορισμό της απειθαρχίας και των συγκρούσεων ανάμεσα στους μαθητές;

### **2.3. Ερευνητικά εργαλεία**

- ❖ Συμμετοχική Παρατήρηση
- ❖ Κοινωνιομετρικές τεχνικές
- ❖ Ημερολόγιο Παρατήρησης

#### **2.3.1. Η Παρατήρηση στην Ποιοτική Έρευνα-Διαδικασία Παρατήρησης**

Η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου και συγκεκριμένα της συμμετοχικής παρατήρησης ως μεθόδου συλλογής δεδομένων έγκειται στο γεγονός ότι η κατανόηση της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν μπορεί παρά να περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση του ερευνητή με αυτά. Παράλληλα, μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης ο ερευνητής εξετάζει τις συμπεριφορές αυτές όπως ακριβώς εκδηλώνονται στο φυσικό τους πλαίσιο- περιβάλλον, ενώ στοχεύει στην «ελαχιστοποίηση της απόστασης από τους συμμετέχοντες» (Σαραφίδου, 2011: 51). Έτσι, ο ίδιος εμπλέκεται άμεσα στις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν τα υποκείμενα της έρευνας, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί αναλυτικές περιγραφές των όσων διαδραματίζονται στο πλαίσιο της έρευνας.

Η συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητή μπορεί να είναι είτε ενεργητική είτε παθητική, ανάλογα με το βαθμό συμμετοχής του στα δρώμενα. Έτσι, στην περίπτωση που ο ερευνητής εμπλέκεται ελάχιστα, δηλαδή η συμμετοχή του είναι η μικρότερη δυνατή, τότε έχει τη θέση του συμμετέχοντος ως παρατηρητή (participant as observer). Ο ερευνητής εδώ δεν αλληλεπιδρά με τους συμμετέχοντες, αλλά παρευρίσκεται παθητικά στο πεδίο της έρευνας. Αντίθετα, όταν έχει αυξημένη συμμετοχή στις δραστηριότητες της ομάδας και συνάπτει σχέσεις με τα μέλη της έχει τη θέση του παρατηρητή ως συμμετέχοντος (observer as participant). Ωστόσο, υπάρχει η περίπτωση κατά την οποία ο ερευνητής στοχεύει στην απόλυτη ενσωμάτωσή του στην ομάδα, οπότε η συμμετοχή του είναι πλήρης και ενεργητική. Με βάση τον αυξημένο βαθμό συμμετοχής του, ο ερευνητής είναι πλήρως συμμετέχων (complete participant). Στις περιπτώσεις όπου ο ερευνητής δρα ως πλήρως συμμετέχων, είναι δυνατό να προκύψουν προβλήματα αξιοπιστίας των δεδομένων, μιας και τίθεται το ζήτημα

της μεροληψίας λόγω του γεγονότος ότι ο ερευνητής-παρατηρητής αποτελεί μέρος του παρατηρούμενου πλαισίου. Επιπλέον, ένα άλλο μεθοδολογικό πρόβλημα που μπορεί να δημιουργηθεί είναι αυτό της επίδρασης που ασκεί ο ερευνητής στους συμμετέχοντες, αλλοιώνοντας με τον τρόπο αυτό τη φυσική τους συμπεριφορά (ό.π.: 51-54).

Η παρατήρηση του ερευνητή ξεκινά σε πρώτο επίπεδο με την επιλογή του πεδίου παρατήρησης και την εξασφάλιση πρόσβασης σε αυτό (Σαραφίδου, 2011). Ακολουθεί η χαρτογράφηση του χώρου κατά την οποία ο ερευνητής καταγράφει πληροφορίες τόσο για το φυσικό περιβάλλον όσο και για το ανθρώπινο και κοινωνικό πλαίσιο.

Το επόμενο στάδιο περιλαμβάνει την κυρίως παρατήρηση. Ο ερευνητής σε πρώτη φάση παρατηρεί το γενικό πλαίσιο και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Παράλληλα, προχωρά στην παρατήρηση της συμπεριφοράς των εμπλεκόμενων, καταγράφοντας πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο επικοινωνίας τους (λεκτική/ μη λεκτική) καθώς και τυπικές ή άτυπες αλληλεπιδράσεις. Σημαντικό στοιχείο της παρατήρησης του πεδίου είναι το γεγονός ότι ο ερευνητής πρέπει να καταγράφει άμεσα τα δεδομένα που παρατηρεί χωρίς χρονική καθυστέρηση, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος αλλοίωσής τους (ό. π.). Επιπλέον, μπορεί να συμπεριλάβει πληροφορίες που αφορούν τα συναισθήματά του και τις προσωπικές του αντιδράσεις καθώς και σημειώσεις με τις δικές του υποθέσεις για την ερμηνεία των γεγονότων.

#### **2.3.1.1. Ενεργητική Συμμετοχική Παρατήρηση**

Το κύριο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ήταν η ενεργή συμμετοχική παρατήρηση. Μέσω της ενεργητικής συμμετοχικής παρατήρησης ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να καταγράψει και να κατανοήσει τις συμπεριφορές των ατόμων και παράλληλα να αποκτήσει μία βαθύτερη εικόνα για τον τρόπο αλληλεπίδρασής τους. Βασικό ρόλο εδώ διαδραματίζει το γεγονός πως ο παρατηρητής δεν είναι ξεκομμένος από τα άτομα που παρατηρεί, αλλά αντιθέτως έχει τη δυνατότητα προσωπικής εμπλοκής, τόσο με τα άτομα αυτά όσο και με τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Σύμφωνα με τον Patton (1990, όπ. ανάφ. στο Μάγος, 2005), σημαντικό στοιχείο-πλεονέκτημα της άμεσης παρατήρησης είναι το γεγονός πως ο ερευνητής αποκτά μία γενική και ολοκληρωμένη οπτική του θέματος που παρατηρεί μιας και ο ίδιος εμπλέκεται στο πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται η παρατηρούμενη συμπεριφορά.

Ένας από τους τομείς στους οποίους χρησιμοποιείται η ενεργητική συμμετοχική παρατήρηση ως μεθοδολογικό εργαλείο είναι και η εκπαίδευση. Σημαντικό πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής είναι το γεγονός πως επιτρέπει μία συνολική και ολιστική θεώρηση του

σχολείου και συγκεκριμένα της σχολικής εμπειρίας (1993, Wright, όπ. αναφ. στο Μάγος, 2005).

Ωστόσο, η συμμετοχική παρατήρηση στο σχολείο παρουσιάζει ορισμένες δυσκολίες. Μία από αυτές είναι η μεγάλη εξοικείωση του παρατηρητή με το σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, είναι δυνατό ο ίδιος να μην είναι σε θέση να αντιληφθεί σημαντικά γεγονότα ακόμα και αν αυτά είναι οφθαλμοφανή. Επιπλέον, στην περίπτωση που ο παρατηρητής είναι εξωτερικός δεν υπάρχει η δυνατότητα καταγραφής του ειδικού και συγκεκριμένου νοήματος της σχέσης των ατόμων, παρά μόνο η δυνατότητα καταγραφής της γενικότερης αίσθησης που αναπτύσσεται μεταξύ των ατόμων που παρατηρεί.

- **Η συμμετοχική παρατήρηση στην παρούσα έρευνα**

Όπως έχει αναφερθεί, η ενεργητική συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί ένα από τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη συλλογή των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας. Η επιλογή της ενεργητικής συμμετοχικής παρατήρησης κρίθηκε ως το καταλληλότερο εργαλείο καθώς ήταν αδύνατο η ερευνήτρια να απέχει από τα πρόσωπα και τις συμπεριφορές που αποτέλεσαν το αντικείμενο της έρευνας. Αυτό οφείλεται στο ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο διδασκαλιών διάρκειας δεκαπέντε ημερών, τις οποίες σχεδίασε και υλοποίησε η ίδια. Συγκεκριμένα, η επαφή και η εμπλοκή της με τους μαθητές της τάξης ήταν αναπόφευκτη, γεγονός που δεν επέτρεπε την αποστασιοποίηση από αυτούς. Παράλληλα, μπορεί να ειπωθεί πως η καθημερινή επαφή ήταν ένα από τα ζητούμενα της έρευνας και για το λόγο αυτό θεωρήθηκε δεδομένη κατά το σχεδιασμό του project. Για τους λόγους αυτούς το είδος της παρατήρησης που επιλέχθηκε δεν θα μπορούσε να είναι άλλο από την ενεργητική συμμετοχική παρατήρηση, ενώ ο ρόλος της ερευνήτριας ήταν αυτός του παρατηρητή ως συμμετέχοντος.

Λαμβάνοντας υπόψιν τις αρχικές αυτές συνθήκες, η ερευνήτρια προχώρησε στο σχεδιασμό αξόνων παρατήρησης (κλείδες παρατήρησης) προκειμένου να καταγράφει σε καθημερινή βάση τις αντιδράσεις των μαθητών και τη στάση τους απέναντι στους συμμαθητές τους. Η σχέση της ερευνήτριας με τους μαθητές ήταν άμεση, ενώ η ίδια αποτέλεσε μέρος της συλλογικής ζωής της τάξης. Παράλληλα, σε όλο το διάστημα της παραμονής της στο σχολείο ανέπτυξε στενή επαφή, συζητώντας με τους μαθητές και παρατηρώντας τους. Συνεπώς, οι κοινωνικές διαδράσεις μαθητών-ερευνήτριας ήταν καθημερινό και αναγκαίο συστατικό για την παρατήρηση και καταγραφή των δεδομένων (Πανταζή, Πανταζή-Φρισύρα, 2011). Σε κάθε διάλειμμα η ερευνήτρια αναζητούσε συμπεριφορές των μαθητών, οι οποίες παρείχαν πληροφορίες για τον τρόπο επικοινωνίας τους και τη σχέση μεταξύ τους. Οι συμπεριφορές

αυτές καταγράφηκαν με τη μορφή περιγραφικών σημειώσεων στις οποίες η ερευνήτρια περιέγραφε τις καταστάσεις που εκτυλίσσονταν όπως τις αντιλαμβανόταν η ίδια (2001, Κυριαζή, στο Μάγος, 2005). Πολλές φορές, μάλιστα, η ίδια αποτέλεσε στοιχείο των παρατηρούμενων συμπεριφορών, καθώς τα φαινόμενα που παρατηρούσε εκτυλίσσονταν με αφορμή τη δική της παρουσία.

### **2.3.2. Η κοινωνιομετρία και η συμβολή της στις σχέσεις των μαθητών**

Σύμφωνα με τον Μπίκο (2004: 137)

*«η κοινωνιομετρία υποκινώντας τα μέλη μιας ομάδας να δηλώσουν τις προτιμήσεις τους για συντρόφους θεωρείται ότι καταγράφει με αντικειμενικό τρόπο το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων στην ομάδα. Η αντικειμενικότητα της μέτρησης έχει την έννοια ότι δεν στηρίζεται στην αντίληψη και τις εκτιμήσεις εξωτερικών παρατηρητών αλλά στις δηλώσεις των υποκειμένων που εμπλέκονται».*

Με βάση το στοιχείο αυτό της κοινωνιομετρίας γίνεται αντιληπτό ότι η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής τάξης και συγκεκριμένα η ανάδειξή της σε «λειτουργική παιδαγωγικά ομάδα» και όχι απλά σε «συνάθροιση μαθητών», απαιτεί τη διερεύνηση των συναισθηματικών χαρακτηριστικών των μαθητών. Κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού πρέπει να αποτελεί η γνώση του είδους των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται στην τάξη, οι οποίες ανάγονται στη «συμπάθεια, αντιπάθεια ή και αδιαφορία» (1970, Moreno, στο Μπίκος, 2004: 137). Με τον τρόπο αυτό λοιπόν γίνεται δυνατή η παρέμβαση στις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις με σκοπό τη βελτίωσή τους.

Για τη βελτίωση των σχέσεων αυτών ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του το κοινωνιομετρικό τεστ, το οποίο «είναι ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του δασκάλου ο οποίος καταγίνεται σοβαρά με τα προβλήματα της ομαδικής ζωής και θέλει να αναζητήσει παιδαγωγικές επιτυχίες σε μία πλευρά της σχολικής ζωής τόσο σημαντική αλλά και τόσο παραμελημένη» (1995, Γκότοβος, στο Μπίκος, 2004: 117). Μέσω του κοινωνιομετρικού τεστ δηλαδή ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ανιχνεύσει τις ανάγκες της τάξης και να προσδιορίσει τα συναισθηματικά διάθεση κάθε μαθητή απέναντι στους συμμαθητές του. Σημαντικό είναι το γεγονός πως με τη χρήση του τεστ ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει μία αντικειμενική άποψη για τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών του μιας και έχει αποδειχθεί ότι σε πολλές περιπτώσεις οι ιδέες και οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την κοινωνική δομή της τάξης τους ήταν πολύ διαφορετικές σε σχέση με την πραγματικότητα.

Με βάση λοιπόν τα στοιχεία αυτά, είναι φανερό πως το κοινωνιομετρικό τεστ είναι το εργαλείο που αποκαλύπτει τόσο την κοινωνική θέση κάθε μαθητή στο πλαίσιο της σχολικής



τάξης όσο και τις προτιμήσεις καθενός από αυτούς. Έτσι, είναι εύκολο να εντοπιστούν οι μαθητές που χαίρουν της κοινωνικής αποδοχής του συνόλου της τάξης, όπως και εκείνοι των οποίων η δημοτικότητα είναι περιορισμένη. Επιπλέον, υπάρχει και το στοιχείο της «επιθυμητής επαφής». Οι μαθητές δηλαδή πέρα από τη δυνατότητα να εκφράσουν τις υπάρχουσες προτιμήσεις τους, μπορούν να εκφράσουν τις επιθυμίες τους για τη σύναψη σχέσεων με κάποιο συμμαθητή τους που δεν έχουν ιδιαίτερη επαφή προς το παρόν.

Για τους λόγους αυτούς, οι κοινωνιομετρικές τεχνικές καλύπτουν πολύ σημαντικό μέρος της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, το κοινωνιομετρικό τεστ χρησιμοποιήθηκε δύο φορές, πριν από την εφαρμογή και μετά το τέλος της εφαρμογής του project. Επιπλέον, ο τρόπος σύνθεσης των ομάδων στο πλαίσιο του project υπαγορεύτηκε σε μεγάλο βαθμό από τις απαντήσεις των μαθητών στο αρχικό κοινωνιομετρικό τεστ. Τελικά, η ανάλυση των επιλογών των μαθητών και η κατάρτιση των κοινωνιομετρικών πινάκων ανέδειξαν με παραστατικότητα και αμεσότητα τις υπάρχουσες σχέσεις των μαθητών, με αποτέλεσμα να είναι εύκολο για την ερευνήτρια να προχωρήσει στη διατύπωση συμπερασμάτων.

### **2.3.3 Ημερολόγιο Παρατήρησης**

Σύμφωνα με το Σοφό (2010) το ημερολόγιο παρατήρησης ή Παιδαγωγικό ημερολόγιο αποτελεί ποιοτική μέθοδο καταγραφής δεδομένων και συνήθως λειτουργεί ως συμπληρωματικό ερευνητικό εργαλείο στις ποιοτικές έρευνες. Σημαντικό χαρακτηριστικό στοιχείο του εργαλείου αυτού είναι το γεγονός πως μέσω της καταγραφής σημειώσεων ο ερευνητής, και στη συγκεκριμένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός, έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει τα ευρήματά του προκειμένου να κατανοήσει και να αναλύσει συμπεριφορές, τόσο του ίδιου όσο και των μαθητών του. Επιπλέον, έχει την ευκαιρία να ανατρέχει συνεχώς στις σημειώσεις του προκειμένου να προβεί σε διεξοδικότερες αναλύσεις. Σε αυτό συνεισφέρει το γεγονός πως μέσω του ημερολογίου παρέχεται η ευκαιρία απόστασης από τα γραφόμενα του παρατηρητή, η οποία επιτυγχάνεται μέσω των συνεχών αναγνώσεων των δεδομένων.

Το ημερολόγιο παρατήρησης αποδείχθηκε ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια είχε την ευκαιρία να καταγράφει κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του project πληροφορίες, γεγονότα και καταστάσεις που θεωρούσε άξια αναφοράς. Τα στοιχεία αυτά καταγράφονταν συνήθως με τη μορφή ελεύθερων σημειώσεων με τη χρήση σύντομων φράσεων και συμβόλων. Η επεξεργασία των στοιχείων αυτών σε συνδυασμό με τα ευρήματα της ενεργητικής συμμετοχικής παρατήρησης και των

κοινωνιομετρικών τεχνικών έδωσαν μία πολύ καλή εικόνα για το κλίμα που επικρατούσε στις σχέσεις των μαθητών.

## **2.4 Διαδικασία έρευνας**

### **2.4.1 Πριν την εφαρμογή του project**

Η πρώτη φάση της έρευνας ξεκίνησε στις 7 Απριλίου. Την ημέρα εκείνη πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στο σχολείο προκειμένου να ενημερωθούν οι μαθητές ότι θα ξεκινούσαν κάποιες διδασκαλίες με την ερευνήτρια πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Στη συνέχεια, κλήθηκαν να συμπληρώσουν το πρώτο κοινωνιομετρικό τεστ προκειμένου να γίνει η αρχική καταγραφή των προτιμήσεων και η σκιαγράφηση των σχέσεων που υπήρχαν μεταξύ τους. Το τεστ αυτό περιλάμβανε δύο ερωτήσεις- προτάσεις. Στην πρώτη οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν τρεις συμμαθητές τους με τους οποίους επιθυμούν να παίζουν στο διάλειμμα με σειρά προτίμησης καθώς και το λόγο της επιλογής τους. Αντίστοιχα, στη δεύτερη επέλεξαν τρεις συμμαθητές τους με τους οποίους δεν επιθυμούν να παίζουν στο διάλειμμα. Στο σημείο αυτό δόθηκε έμφαση αφενός στο ότι η δήλωση των προτιμήσεων έπρεπε να παραμείνει μυστική και να μην δημοσιοποιηθεί από τους μαθητές στους συμμαθητές του και αφετέρου στο ότι θα τηρούνταν απόλυτη εχεμύθεια από την ερευνήτρια. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και μετά το τέλος της εφαρμογής του project, και συγκεκριμένα μετά το τέλος της 10<sup>ης</sup> διδακτικής ενότητας.

Το επόμενο βήμα μετά τη συλλογή των τεστ ήταν η δημιουργία και η επεξεργασία των κοινωνιομετρικών πινάκων, στους οποίους οι θετικές επιλογές των μαθητών δηλώνονται με + (συν), ενώ οι αρνητικές με – (πλην) (Πυργιωτάκης, 2000).

### **2.4.2 Στάδιο εφαρμογής του project**

Η εφαρμογή του project ξεκίνησε στις 30 Απριλίου. Συγκεκριμένα, η τάξη χωρίστηκε σε τρεις ομάδες των έξι ατόμων και μία ομάδα των πέντε. Η δημιουργία των συγκεκριμένων ομάδων βασίστηκε, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στις απαντήσεις- προτιμήσεις των μαθητών στο πρώτο κοινωνιομετρικό τεστ. Κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, και συγκεκριμένα αυτών μετά το τέλος των διδακτικών ενοτήτων του project, ακολουθούσε η παρατήρηση της αλληλεπίδρασης των μαθητών και του βαθμού στον οποίο συνήπταν σχέσεις.

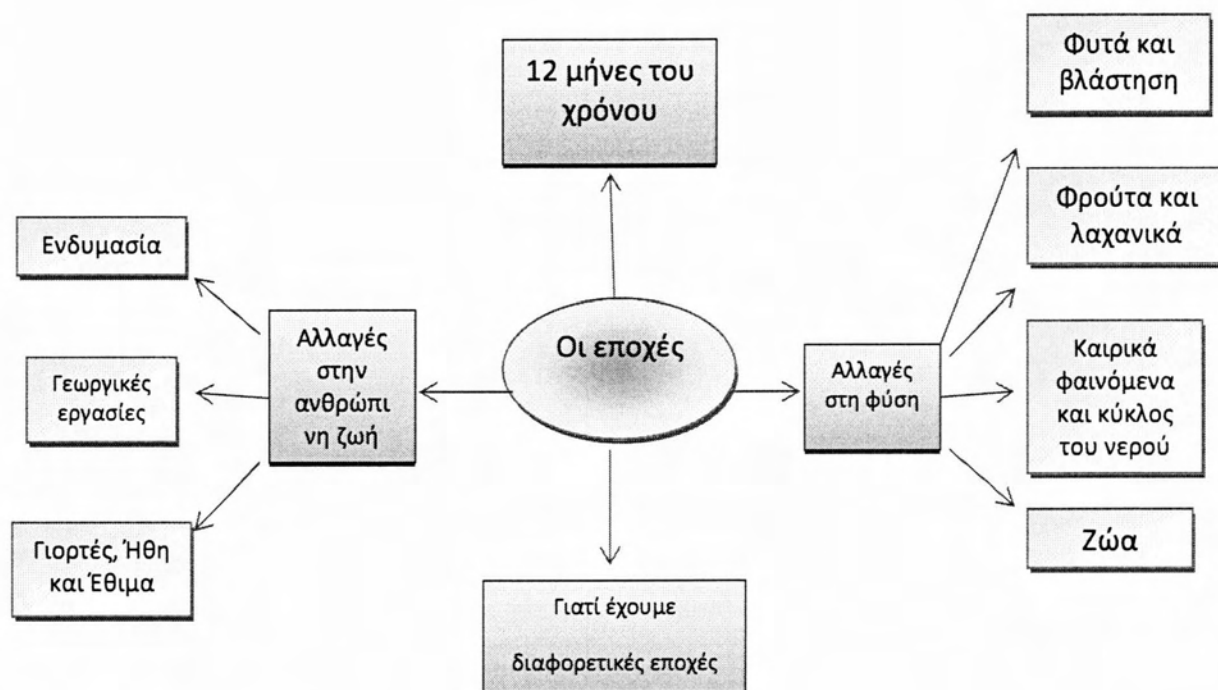
## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### 3. Σχεδιασμός του project

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Γ' Δημοτικού ενός σχολείου του Βόλου, η οποία αποτελείται από εικοσιτρείς μαθητές. Η επαφή της ερευνήτριας με τη συγκεκριμένη τάξη καθώς και το σχολείο γενικότερα είχε ξεκινήσει μέσω των ημερήσιων διδασκαλιών στα πλαίσια της Σχολικής Πρακτικής Άσκησης.

Αρχικά, το πρώτο βήμα για τη σύνθεση του project ήταν η επιλογή της κύριας θεματικής ενότητας, η οποία αφορούσε τις τέσσερις εποχές του έτους. Η συγκεκριμένη επιλογή βασίστηκε στο γεγονός πως το θέμα αυτό παρείχε πολλές δυνατότητες για διαθεματική προσέγγιση με αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να ασχοληθούν με διάφορες πτυχές των εποχών. Αφενός υπήρχε η δυνατότητα να ασχοληθούν με δραστηριότητες και εργασίες σε ένα πιο χαλαρό και ευχάριστο πλαίσιο μέσω ζωγραφικής, εικαστικών απεικονίσεων και κολάζ. Αφετέρου η ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα έδινε τη δυνατότητα επίτευξης βασικών γνωστικών στόχων οι οποίοι προέρχονταν από μαθήματα όπως η Γλώσσα και η Μελέτη Περιβάλλοντος. Επιπλέον, το περιεχόμενο πολλών από τα υποθέματα που σχεδιάστηκαν επαναλαμβάνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και συνεπώς στην ύλη μεγαλύτερων τάξεων, γεγονός που υποδεικνύει τη σπουδαιότητά τους. Πέρα από αυτό, υπήρχε η διάθεση από την ερευνήτρια να επιλέξει το θέμα με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Για τους λόγους αυτούς θεώρησε πως οι τέσσερις εποχές θα δεν θα περνούσαν αδιάφορες δεδομένου ότι πολλές δραστηριότητες της ανθρώπινης ζωής επηρεάζονται άμεσα από την εναλλαγή των εποχών.

Στη συνέχεια, ακολούθησε η θεματική εξακτίνωση η οποία περιλάμβανε βασικά στοιχεία σχετικά με τις εποχές, όπως οι εναλλαγές τους, οι μήνες του έτους, οι αλλαγές στη φύση και οι αλλαγές στην ανθρώπινη ζωή. Μερικές από αυτές τις υποενότητες διαιρέθηκαν σε επιμέρους θέματα. Με βάση λοιπόν τον χωρισμό της κύριας έννοιας σε υπο-θέματα, ακολούθησε ο καθορισμός γνωστικών και παιδαγωγικών στόχων για καθένα από αυτά και έπειτα η δημιουργία των κατάλληλων δραστηριοτήτων. Παρακάτω, παρατίθεται σχηματικά η θεματική εξακτίνωση, όπως προέκυψε από την αρχική επεξεργασία της θεματικής των τεσσάρων εποχών:



**Εικόνα 1: Θεματική εξακτίνωση του θέματος «Οι τέσσερις εποχές του έτους»**

### **3.1.Ομάδες εργασίας στο πλαίσιο του project**

Η υλοποίηση του project έγινε με τη μορφή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Καθ' όλη τη διάρκεια της ενασχόλησής τους με τις διδακτικές ενότητες, οι μαθητές ήταν χωρισμένοι σε ομάδες των πέντε και έξι ατόμων. Επίσης, ορισμένες φορές εργάστηκαν ανά δύο, ανά τρεις ή ανά τετράδες με βάση τη διάταξη των θρανίων τους. Συνοπτικά, μπορεί να ειπωθεί πως χρησιμοποιήθηκαν όλες οι μορφές οργάνωσης των μαθητών σε ομάδες, δηλαδή τα εταιρικά και ομαδικά σχήματα. Ωστόσο, στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές εργάστηκαν με βάση τα ομαδικά σχήματα, σε αντίθεση με τα εταιρικά, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για περιορισμένο χρονικό διάστημα και για συγκεκριμένα τμήματα των διδακτικών εννοιών.

Η σύνθεση των ομάδων έγινε με βάση τα ευρήματα του αρχικού κοινωνιομετρικού πίνακα. Για το σχηματισμό των ομάδων λήφθηκαν υπόψιν τόσο οι προτιμήσεις όσο και οι απορρίψεις των μαθητών προς τους συμμαθητές τους. Για τους λόγους αυτούς, οι ομάδες είχαν σταθερά μέλη σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια του project, ενώ υπήρχαν αμοιβαίες αλλαγές μαθητών από την μία ομάδα στην άλλη. Επιπλέον, υπήρχαν περιπτώσεις στις οποίες οι ίδιοι οι μαθητές υποδείκνυαν μαθητές τους με τους οποίους ήθελαν να συνεργαστούν. Αντίστοιχα, πολλές φορές εκφράστηκαν διαμαρτυρίες σχετικά με το χωρισμό των ομάδων. Και στις δύο περιπτώσεις ο σχηματισμός των ομάδων και οι αλλαγές πραγματοποιήθηκαν

στη σύνθεση έγιναν με βάση τόσο την ικανοποίηση των επιθυμιών των μαθητών όσο και τη διασφάλιση της ομαλής συνεργασίας.

### **3.2. Περιεχόμενο του project- Διδακτικές ενότητες**

#### **1<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα: Θεματική εξακτίνωση**

**Στόχοι:** Οι μαθητές επιδιώκεται να ανακαλέσουν πληροφορίες που γνωρίζουν σχετικά με τις εποχές που συναντάμε κατά τη διάρκεια του έτους.

**Περιγραφή:** Θεματική εξακτίνωση → Επεξεργασία εικόνων από τοπία τεσσάρων εποχών. Εύρεση ομοιοτήτων και διαφορών ως προς τα χαρακτηριστικά κάθε τοπίου. Συσχετισμός μηνών του έτους με τις εποχές. Επισημάνση διαφορετικών χαρακτηριστικών κάθε εποχής και επιδράσεις στη φύση. Επισημάνση καιρικών φαινομένων ανά εποχή. Επισημάνση αλλαγών στα φυτά και στη βλάστηση, στα φρούτα και στα λαχανικά και στις γεωργικές εργασίες. Επισημάνση αλλαγών στην ενδυμασία του ανθρώπου με το πέρασμα των εποχών. Σύνδεση εποχών-μηνών με γιορτές, ήθη και έθιμα του έτους.

Η σύνθεση των ομάδων κατά την πρώτη διδακτική ενότητα ήταν η εξής:

#### **1<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα**

Ομάδα 1: Ζωή, Κωνσταντίνα, Στέλλα, Λεωνίδα, Ηλίας, Αντώνης

Ομάδα 2: Λευτέρης Ι., Γιάννης, Βαγγέλης, Χρήστος, Μιχάλης

Ομάδα 3: Παρασκευή, Ελευθερία, Θανάσης, Λευτέρης Κ., Άγγελος, Δώρα

Ομάδα 4: Μαρία, Ζηνοβία, Κωνσταντίνος, Σάκης, Δήμητρα, Ελένη

Στην πρώτη διδακτική ενότητα επιχειρήθηκε οι μαθητές να χωριστούν σε ομάδες με βάση τις απαντήσεις τους στο πρώτο κοινωνιομετρικό τεστ. Ωστόσο, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν και οι επιθυμίες των μαθητών, γεγονός που καθόρισε την πορεία της σύνθεσης των παραπάνω ομάδων.

Στην ενότητα αυτή δεν προβλέφθηκε κάποια ομαδική εργασία, παρά συζήτηση μεταξύ των μελών έτσι ώστε η θεματική εξακτίνωση να είναι αποτέλεσμα δικής τους επεξεργασίας και σκέψης. Ο ρόλος της ερευνήτριας ήταν η υποβολή βοηθητικών ερωτήσεων και η καθοδήγηση της σκέψης των μαθητών σε σημεία τα οποία τους προκαλούσαν δυσκολίες. Όλες οι ομάδες επεξεργάζονταν το ίδιο θέμα κάθε φορά, ενώ οι απαντήσεις τους δίνονταν στην ολομέλεια. Έπειτα, ακολουθούσε συζήτηση και τελικά η καταγραφή των ιδεών τους στον πίνακα.

**Υλικά:** εικόνες, πίνακας

## **2<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα**

**Στόχοι:** Οι μαθητές επιδιώκεται να:

- ✓ Αναγνωρίζουν ποιοι μήνες ανήκουν σε κάθε μία από τις τέσσερις εποχές.
- ✓ Αναγνωρίζουν κοινά χαρακτηριστικά των μηνών που ανήκουν σε κάθε εποχή.
- ✓ Αναπτύξουν την αποκλίνουσα σκέψη τους επεκτείνοντας το δοσμένο παραμύθι.

**Περιγραφή:** Κατάταξη μηνών στην αντίστοιχη εποχή του έτους. Ομοιότητες και διαφορές μηνών που ανήκουν στην ίδια εποχή. Σύνδεση μηνών με λαϊκό παραμύθι «Η Κυρά Καλή και οι δώδεκα μήνες». Εικαστική απεικόνιση σκηνών του παραμυθιού. Επέκταση του παραμυθιού με εναλλακτικό τέλος.

Η σύνθεση των ομάδων κατά τη δεύτερη διδακτική ενότητα ήταν η εξής:

### **2<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα**

Ομάδα 1: Ζωή, Κωνσταντίνα, Στέλλα, Λεωνίδα, Ηλίας, Αντώνης

Ομάδα 2: Λευτέρης Ι., Γιάννης, Βαγγέλης, Χρήστος, Λευτέρης Κ.

Ομάδα 3: Παρασκευή, Ελευθερία, Θανάσης, Άγγελος, Δώρα, Μιχάλης

Ομάδα 4: Μαρία, Ζηνοβία, Κωνσταντίνος, Σάκης, Δήμητρα, Ελένη

Οι περισσότερες ομάδες δεν αντιμετώπισαν προβλήματα κατά τη δεύτερη διδακτική ενότητα. Παράλληλα, δεν υπήρχαν ιδιαίτερες αντιδράσεις ως προς τη δομή των ομάδων και τα μέλη που τις αποτελούσαν. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η πρώτη και η τέταρτη ομάδες να μείνουν σταθερές ως προς τη σύνθεσή τους. Παρόλα αυτά, υπήρξαν κάποιες διαφορές-διαφωνίες ανάμεσα σε συγκεκριμένα μέλη, γεγονός που οδήγησε στην τροποποίηση της σύνθεσης μερικών ομάδων. Αυτό αφορούσε κυρίως τους μαθητές Μιχάλη και Λευτέρη Κ. και για το λόγο αυτό επιχειρήθηκε αμοιβαία ανταλλαγή στις ομάδες τους. Ωστόσο, σημαντικό είναι πως υπήρξαν αντιδράσεις και για τους μαθητές Άγγελο και Σάκη, μιας και καμία ομάδα δεν επιθυμούσε την παρουσία τους. Το γεγονός αυτό αντιμετωπίστηκε από την ερευνήτρια με συνεχή επίβλεψη των δύο ομάδων όπου συμμετείχαν οι συγκεκριμένοι μαθητές, έτσι ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι όποιες συγκρούσεις.

Στην ενότητα αυτή καθεμία από τις τέσσερις ομάδες ανέλαβε μία από τις τέσσερις εποχές, παίρνοντας το αντίστοιχο όνομα. Έτσι, η πρώτη ομάδα ανέλαβε μετά από κλήρωση το καλοκαίρι, η δεύτερη ομάδα το χειμώνα, η τρίτη ομάδα την άνοιξη και η τέταρτη το φθινόπωρο. Στόχος κάθε ομάδας ήταν να καταγράψει τους μήνες που ανήκουν στην εποχή τους και παράλληλα να καταγράψουν χαρακτηριστικά των μηνών αυτών. Στη συνέχεια, μετά την ανάγνωση του παραμυθιού, οι μαθητές κάθε ομάδας κλήθηκαν να παρουσιάσουν ένα εναλλακτικό τέλος για το παραμύθι αυτό βασιζόμενοι στη φαντασία τους. Η επεξεργασία των

παραπάνω δραστηριοτήτων έγινε από όλα τα μέλη της ομάδας, χωρίς καταμερισμό αρμοδιοτήτων. Ο ρόλος της ερευνήτριας εδώ ήταν καθοδηγητικός, ενώ παρείχε διευκρινίσεις και υποδείξεις όπου αυτό κρινόταν αναγκαίο.

**Υλικά:** φύλλα με το παραμύθι, χαρτόνια, μαρκαδόροι

### **3<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα**

**Στόχοι:** οι μαθητές επιδιώκεται να διακρίνουν τα μέρη από τα οποία αποτελείται ένα φυτό (ρίζα, βλαστός, φύλλα) καθώς και να περιγράφουν τη λειτουργία κάθε μέρους.

**Περιγραφή:** Παρουσίαση προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών για τα δομικά μέρη των φυτών. Ανάλυση των λειτουργιών και των χαρακτηριστικών των δομικών μερών ενός φυτού. Δραματοποίηση των μερών ενός φυτού από τους μαθητές. Εύρεση πληροφοριών για τα φυτά που συναντάμε σε κάθε εποχή και επισήμανση βασικών τους χαρακτηριστικών. Καταγραφή των φυτών που συναντούν οι μαθητές κατά τον ερχομό τους στο σχολείο.

Η σύνθεση των ομάδων κατά την τρίτη διδακτική ενότητα ήταν η εξής:

### **3<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα**

**Ομάδα 1:** Ζωή, Κωνσταντίνα, Στέλλα, Λεωνίδα, Ηλίας, Δήμητρα

**Ομάδα 2:** Λευτέρης Ι., Γιάννης, Βαγγέλης, Χρήστος, Αντώνης, Δώρα

**Ομάδα 3:** Παρασκευή, Ελευθερία, Θανάσης, Άγγελος, Λευτέρης Κ., Μιχάλης

**Ομάδα 4:** Μαρία, Ζηνοβία, Κωνσταντίνος, Σάκης, Ελένη

Η σύνθεση των ομάδων ήταν η ίδια και στην ενότητα αυτή με ορισμένες μόνο αλλαγές σε συγκεκριμένα μέλη. Είναι χαρακτηριστικό πως η πρώτη και η τέταρτη ομάδα αντιμετώπιζαν τα λιγότερα προβλήματα αν και η τελευταία συχνά εξέφραζε αντιρρήσεις για το ότι ο Σάκης αποτελούσε μέρος της. Ωστόσο, το γεγονός ότι η ερευνήτρια προσπαθούσε συνεχώς να εξομαλύνει τις διαφορές καθώς και το ότι ο συγκεκριμένος μαθητής δεν προκαλούσε με τη συμπεριφορά του αποτελέσαν στοιχεία που δεν οδήγησαν σε περαιτέρω αντιδράσεις. Όσον αφορά τις αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στις υπόλοιπες ομάδες, ήταν αποτέλεσμα των προτάσεων – επιθυμιών των μαθητών. Συγκεκριμένα, η Δήμητρα, η Κωνσταντίνα και η Στέλλα εξέφρασαν την επιθυμία να βρεθούν στην ίδια ομάδα, γεγονός που βρήκε σύμφωνα και τα υπόλοιπα μέλη. Το ίδιο συνέβη με τη Δώρα και τον Αντώνη, οι οποίοι ήθελαν να αλλάξουν ομάδα και να ενταχθούν στη δεύτερη, μαζί με το Λευτέρη Ι, το Γιάννη, το Βαγγέλη και το Χρήστο. Παράλληλα, ο Λευτέρης Κ. και ο Μιχάλης εξέφρασαν την επιθυμία να γίνουν μέλη της ομάδας στην οποία βρισκόταν ο Θανάσης. Η ερευνήτρια λαμβάνοντας υπόψιν τα στοιχεία αυτά προχώρησε στην τροποποίηση των ομάδων.

Η επεξεργασία της συγκεκριμένης ενότητας είχε καθολικό χαρακτήρα σε πρώτο στάδιο. Όλες οι ομάδες επεξεργάστηκαν ερωτήματα όπως: «*Πώς στηρίζεται ένα φυτό; Τι χρειάζονται τα φύλλα του; Πώς φτάνει το νερό από το χώμα σε όλο το φυτό;*» δίνοντας απαντήσεις στην ολομέλεια. Μετά τη συζήτηση των απαντήσεων όλων των ομάδων, κάθε ομάδα ανέλαβε να παρουσιάσει ένα φυτό δραματοποιώντας το στην ολομέλεια. Οι μαθητές στο σημείο αυτό χωρίστηκαν σε επιμέρους ομάδες, στις οποίες τα μέλη αναλάμβαναν διαφορετικό μέρος του φυτού. Παράλληλα, έγινε μία τελική ομαδική «σύσκεψη» σε κάθε ομάδα προκειμένου να συντονιστεί ο τρόπος με τον οποίο θα παρουσίαζαν το μικρό θεατρικό τους.

Ακολουθεί συνοπτική παρουσίαση του τρόπου με τον οποίο έγινε ο καταμερισμός των μερών του φυτού για κάθε ομάδα:

Ζωή-Κωνσταντίνα, Γιάννης-Βαγγέλης, Λευτέρης Κ.-Μιχάλης, Μαρία-Ζηνοβία -> ΦΥΛΛΑ

Στέλλα-Δήμητρα, Λευτέρης Ι.-Δώρα, Παρασκευή-Ελευθερία, Ελένη-Σάκης-> ΡΙΖΑ

Ηλίας-Λεωνίδας, Χρήστος-Αντώνης, Θανάσης-Άγγελος, Κωνσταντίνος->ΒΛΑΣΤΟΣ

Ο καταμερισμός αυτός έγινε στις περισσότερες περιπτώσεις με πρωτοβουλία των ίδιων των μαθητών. Στην περίπτωση του Άγγελου και του Σάκη υπήρξαν αντιδράσεις, οπότε επενέβη η ερευνήτρια και καθόρισε τους παραπάνω ρόλους με κλήρωση.

Έπειτα, ακολούθησε η εύρεση πληροφοριών για φυτά που συναντώνται σε κάθε εποχή η οποία έγινε ατομικά από κάθε μαθητή, αφορούσε όμως φυτά που σχετίζονταν με την εποχή που είχε αναλάβει κάθε ομάδα μετά από την κλήρωση σε προηγούμενη διδακτική ενότητα. Παράλληλα, ατομική ήταν και η καταγραφή των φυτών κατά τον ερχομό στο σχολείο.

**Υλικά:** προτζέκτορας, ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό για την προβολή της εφαρμογής των δομικών μερών του φυτού, φύλλο καταγραφής

#### **4<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα**

**Στόχοι:** Οι μαθητές επιδιώκεται να συσχετίζουν τις εποχές με αντίστοιχες παροιμίες για κάθε μήνα και εξηγώντας τι σημαίνει κάθε μία από αυτές.

**Περιγραφή:** Εύρεση παροιμιών για κάποιο μήνα ανάλογα με την εποχή που αναλαμβάνει κάθε ομάδα. Πληροφορίες για τις παροιμίες (πώς προήλθαν, από ποιους) και εξήγηση σημασίας της κάθε μίας. Εναλλαγή παροιμιών από ομάδα σε ομάδα και εικαστική απεικόνιση.

Η σύνθεση των ομάδων κατά την τέταρτη διδακτική ενότητα ήταν η εξής:

#### **4<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα**

**Ομάδα 1:** Ζωή, Κωνσταντίνα, Στέλλα, Λεωνίδας, Ηλίας, Βαγγέλης



Ομάδα 2: Λευτέρης Ι., Γιάννης, Δήμητρα, Χρήστος, Αντώνης, Δώρα

Ομάδα 3: Παρασκευή, Ελευθερία, Θανάσης, Άγγελος, Λευτέρης Κ., Ελένη

Ομάδα 4: Μαρία, Ζηνοβία, Κωνσταντίνος, Μιχάλης, Σάκης

Στην ενότητα αυτή η πρώτη ομάδα παρέμεινε σταθερή στην πλειοψηφία των μελών με μόνη αλλαγή την ένταξη του Βαγγέλη στην πρώτη ομάδα και την αποχώρηση της Δήμητρας από αυτή και παράλληλα την ένταξή της στη δεύτερη ομάδα. Η τροποποίηση αυτή έγινε με πρωτοβουλία της ερευνήτριας καθώς η ίδια έκρινε σκόπιμο να δοκιμάσει τη συνύπαρξη μαθητών που δεν είχαν ως τότε ιδιαίτερη επαφή. Αυτό συνέβη και με την Ελένη, η οποία εισχώρησε στην τρίτη ομάδα. Παράλληλα, ο Μιχάλης άλλαξε ομάδα καθώς αποδείχθηκε ότι η συνύπαρξή του με το Λευτέρη Κ. και το Θανάση ήταν θετική αλλά προκαλούσε αναστάτωση στην υπόλοιπη ομάδα λόγω φασαρίας και συνεχών ομιλιών.

Σχετικά με τον καθορισμό της εποχής ανά ομάδα οι μαθητές ρωτήθηκαν αν ήθελαν να επαναληφθεί η κλήρωση προκειμένου να γίνει αλλαγή. Οι περισσότεροι από αυτούς υποστήριξαν ότι ήθελαν να συνεχίσουν να ασχολούνται με την αρχική εποχή που τους είχε ανατεθεί, με αποτέλεσμα να μην υπάρξει μεταβολή ως προς το στοιχείο αυτό. Όσον αφορά την πορεία εργασίας των μαθητών, αρχικά έγινε αναφορά στις παροιμίες που γνώριζαν σχετικά με κάποιο μήνα από την εποχή της ομάδας τους. Αφού παρουσιάστηκαν όλες οι παροιμίες στην ολομέλεια, οι μαθητές κλήθηκαν να αποφασίσουν για ποια ή ποιες από αυτές ήθελαν να μάθουν περισσότερα. Οι περισσότεροι επέλεξαν τις παροιμίες που είχαν σκεφτεί οι ίδιοι οπότε η εύρεση πληροφοριών έγινε ατομικά. Παράλληλα, ατομική ήταν και η εικαστική απεικόνιση των παροιμιών, μιας και κάθε μαθητής ζωγράφισε με βάση τη δική του παροιμία.

**Υλικά:** χαρτόνια, μαρκαδόροι

### **5<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα**

**Στόχοι:** Οι μαθητές επιδιώκεται να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους μέσα από τη συμμετοχή σε βιωματικές δραστηριότητες.

**Περιγραφή:** Έκθεση των ευρημάτων που συλλέχθηκαν από δραστηριότητες της προηγούμενης διδακτικής ενότητας. Σύνδεση των πληροφοριών των μαθητών με το μύθο της αρπαγής της Περσεφόνης. Κατασκευή ανθοδέσμης για τον εορτασμό του ερχομού της Περσεφόνης στη Γη.

Η σύνθεση των ομάδων κατά την πέμπτη διδακτική ενότητα ήταν η εξής:

### **5<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα**

Ομάδα 1: Ζωή, Κωνσταντίνα, Στέλλα, Λεωνίδας, Ηλίας, Βαγγέλης

Ομάδα 2: Λευτέρης Ι., Γιάννης, Δήμητρα, Χρήστος, Αντώνης, Δώρα

Ομάδα 3: Παρασκευή, Ελευθερία, Θανάσης, Άγγελος, Λευτέρης Κ., Ελένη

Ομάδα 4: Μαρία, Ζηνοβία, Κωνσταντίνος, Μιχάλης, Σάκης

Στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα οι ομάδες δεν άλλαξαν ως προς τη σύνθεσή τους καθώς οι μαθητές εργάστηκαν χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες ήδη από την προηγούμενη διδακτική ενότητα. Για το λόγο αυτό κρίθηκε αναγκαίο από την ερευνήτρια η δομή των ομάδων να μην μεταβληθεί.

Αναφορικά με τον τρόπο εργασίας των μαθητών στην ενότητα αυτή, πρέπει να αναφερθεί πως η ενασχόλησή τους με το νέο αντικείμενο έγινε στο πλαίσιο των ομάδων τους. Συγκεκριμένα, η ανάγνωση του παραμυθιού έγινε στην ολομέλεια από την ερευνήτρια, ενώ ακολούθησε παράλληλη επεξεργασία ερωτήσεων κοινών για όλες τις ομάδες. Επιπλέον, στη δραστηριότητα με την κατασκευή της ανθοδέσμης δεν καταμερίστηκαν κάποιοι ρόλοι, αλλά όλα τα μέλη των ομάδων πρότειναν τις δικές τους ιδέες για τον τρόπο σύνθεσης της ανθοδέσμης αυτής. Αφού κατέληξαν σε μία τελική ιδέα, οι μαθητές προχώρησαν στο σχεδιασμό λουλουδιών. Η τελική δημιουργία της ανθοδέσμης έγινε ομαδικά με την έννοια ότι όλοι οι μαθητές προσέθεταν το λουλούδι που δημιούργησαν στην ανθοδέσμη διαδοχικά.

**Υλικά:** φύλλο με κείμενο (μύθο), χαρτόνια, καλαμάκια, συρραπτικό, μαρκαδόροι

### **6<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα**

**Στόχοι:** Οι μαθητές επιδιώκεται να:

- ✓ Διακρίνουν και να κατηγοριοποιούν τα διάφορα φρούτα και λαχανικά ανάλογα με την εποχή στην οποία συναντάμε.
- ✓ Γνωρίσουν τους λόγους για τους οποίους ορισμένα φρούτα και λαχανικά καλλιεργούνται καθ' όλη τη διάρκεια του έτους.

**Περιγραφή:** Επισήμανση φρούτων και λαχανικών εποχής και συζήτηση σχετικά με την καταλληλότητα κατανάλωσης ορισμένων από αυτών σε άλλες εποχές. Δημιουργία πινάκων με φρούτα και λαχανικά που συναντώνται σε κάθε εποχή και παράλληλα εικαστική απεικόνιση.

Η σύνθεση των ομάδων κατά την έκτη διδακτική ενότητα ήταν η εξής:

### **6<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα**

Ομάδα 1: Ζωή, Κωνσταντίνα, Στέλλα, Λεωνίδα, Ηλίας, Αντώνης

Ομάδα 2: Λευτέρης Ι., Γιάννης, Δήμητρα, Χρήστος, Βαγγέλης, Δώρα

Ομάδα 3: Παρασκευή, Ελευθερία, Θανάσης, Άγγελος, Ελένη

Ομάδα 4: Μαρία, Ζηνοβία, Κωνσταντίνος, Μιχάλης, Σάκης, Λευτέρης Κ.

Η σύνθεση των ομάδων καθορίστηκε από τις επιθυμίες των μαθητών. Συγκεκριμένα, ο Αντώνης επιθυμούσε να ενταχθεί στην πρώτη ομάδα, ενώ ο Βαγγέλης στη δεύτερη. Για το λόγο αυτό η ερευνήτρια προχώρησε στις δύο αμοιβαίες αλλαγές, συγκριτικά με τη σύνθεση των ομάδων στην προηγούμενη διδακτική ενότητα. Παράλληλα, ο Λευτέρης Κ. μετακινήθηκε από την τρίτη στην τέταρτη ομάδα, μιας και η συνύπαρξή του με το Άγγελο αποδείχθηκε προβληματική.

Στο σημείο αυτό οι ομάδες άλλαξαν εποχή. Έτσι, η πρώτη ομάδα ανέλαβε το χειμώνα, η δεύτερη ομάδα ανέλαβε το καλοκαίρι, η τρίτη ομάδα ανέλαβε το φθινόπωρο, ενώ η τέταρτη ανέλαβε το χειμώνα. Η ενασχόληση των μαθητών με τις δραστηριότητες της συγκεκριμένης ενότητας έγινε αρχικά από όλα τα μέλη των ομάδων. Συγκεκριμένα, σε κάθε ομάδα οι μαθητές κλήθηκαν να σκεφτούν και να συζητήσουν τα δεδομένα πινάκων στα οποία παρουσιαζόταν η καταλληλότητα ή μη κατανάλωσης φρούτων και λαχανικών ανά εποχή. Οι ιδέες στις οποίες κατέληξαν παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια. Στη συνέχεια, η κατάρτιση των δικών τους πινάκων στις περισσότερες περιπτώσεις έγινε παράλληλα από όλους τους μαθητές. Υπήρχε, ωστόσο, μία ομάδα η οποία επέλεξε να χωρίσει ρόλους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της δεύτερης ομάδας χώρισαν την εποχή τους στους τρεις αντίστοιχους μήνες και όρισαν ποιοι θα αναλάμβαναν καθέναν από τους τρεις. Στο σημείο αυτό υπήρξαν κάποιες διαφωνίες και για το λόγο αυτό η ερευνήτρια επενέβη, υποδεικνύοντάς τους να πραγματοποιήσουν κλήρωση. Τελικά, ο τρόπος εργασίας της ομάδας αυτής ήταν ο εξής:  
Λευτέρης Ι.-Γιάννης->Ιούλιος Χρήστος-Βαγγέλης-> Ιούνιος Δήμητρα-Δώρα-> Αύγουστος

**Υλικά:** Πίνακες με φρούτα και λαχανικά κάθε εποχής, χαρτόνια, μαρκαδόροι

### 7<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα

**Στόχοι:** Οι μαθητές επιδιώκεται να:

- ✓ Γνωρίσουν τη διαδικασία κατά την οποία δημιουργούνται τα διάφορα καιρικά φαινόμενα.
- ✓ Περιγράφουν τον κύκλο του νερού.
- ✓ Δημιουργούν δικές τους ιστορίες βασιζόμενοι στις ιδέες τους.
- ✓ Προβληματιστούν και να ευαισθητοποιηθούν στο θέμα της ρύπανσης του νερού.

**Περιγραφή:** Καταγραφή καιρικών φαινομένων ανά εποχή. Επισήμανση διαφορετικών καταστάσεων νερού (στερεή, υγρή και αέρια) με αναφορά παραδειγμάτων. Προβολή παραμυθιού «Απεργία στον κύκλο του νερού» και συζήτηση. Δημιουργία παραμυθιών σε κάθε ομάδα.

Η σύνθεση των ομάδων κατά την έβδομη διδακτική ενότητα ήταν η εξής:

#### **7<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα**

Ομάδα 1: Ζωή, Κωνσταντίνα, Στέλλα, Λεωνίδας, Δήμητρα, Αντώνης

Ομάδα 2: Λευτέρης Ι., Γιάννης, Ηλίας, Χρήστος, Βαγγέλης, Δώρα

Ομάδα 3: Παρασκευή, Ελευθερία, Θανάσης, Άγγελος, Ελένη

Ομάδα 4: Μαρία, Ζηνοβία, Κωνσταντίνος, Μιχάλης, Σάκης, Λευτέρης Κ.

Η αλλαγή στη σύνθεση των ομάδων στη συγκεκριμένη ενότητα έγινε μετά από υποδείξεις και προτροπή των μαθητών. Έτσι, πραγματοποιήθηκε αμοιβαία αλλαγή μεταξύ της Δήμητρας και του Ηλία, οι οποίοι βρίσκονταν σε διαφορετικές ομάδες κατά την προηγούμενη διδακτική ενότητα. Οι υπόλοιπες ομάδες δεν μεταβλήθηκαν ως προς τη σύνθεσή τους.

Η επεξεργασία της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν ομαδική. Οι μαθητές κλήθηκαν αρχικά να καταγράψουν τα φαινόμενα που συναντώνται στην εποχή που έχουν αναλάβει. Όλα τα μέλη αφού κατέληξαν στις τελικές τους ιδέες, κλήθηκαν να τις παρουσιάσουν στην ολομέλεια. Επιπλέον, δεν καταμερίστηκαν ρόλοι στη δραστηριότητα με τη δημιουργία των δικών τους παραμυθιών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα όλα τα μέλη των ομάδων να προτείνουν τις δικές τους ιδέες στην υπόλοιπη ομάδα μέχρι να γίνει η τελική επιλογή για τη σύνθεση του τελικού προϊόντος.

**Υλικά:** Προτζέκτορας, χαρτόνια

#### **8<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα**

**Στόχοι:** Οι μαθητές επιδιώκεται να:

- ✓ Διαχωρίζουν και να κατατάσσουν τα ζώα σε κατηγορίες ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο ζουν (ξηρά και θάλασσα).
- ✓ Περιγράφουν βασικά χαρακτηριστικά των διατροφικών αναγκών και της εξωτερικής εμφάνισης των ζώων.

**Περιγραφή:** Εντοπισμός χαρακτηριστικών των ζώων ξηράς και θάλασσας: μέγεθος, εξωτερικά γνωρίσματα, διατροφικές συνήθειες, περιβάλλον στο οποίο ζουν. Διαχωρισμός ζώων σε άγρια και ήμερα. Σύνταξη ταυτότητας ενός ζώου.

Η σύνθεση των ομάδων κατά την όγδοη διδακτική ενότητα ήταν η εξής:

#### **8<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα**

Ομάδα 1: Ζωή, Κωνσταντίνα, Στέλλα, Λεωνίδα, Λευτέρης Ι., Γιάννης

Ομάδα 2: Ηλίας, Χρήστος, Βαγγέλης, Δήμητρα, Αντώνης, Μιχάλης

Ομάδα 3: Παρασκευή, Ελευθερία, Θανάσης, Άγγελος, Ελένη Δώρα

Ομάδα 4: Μαρία, Ζηνοβία, Κωνσταντίνος, Σάκης, Λευτέρης Κ.

Οι ομάδες είχαν ίδια σύνθεση, όπως και στην προηγούμενη διδακτική ενότητα. Οι όποιες αλλαγές μεταξύ των μελών των ομάδων έγιναν με κριτήριο τις επιθυμίες των μαθητών καθώς και την ελαχιστοποίηση της απειθαρχίας. Συγκεκριμένα, ο Λευτέρης Ι. και ο Γιάννης μετακινήθηκαν στην πρώτη ομάδα με αμοιβαία μετακίνηση της Δήμητρας και του Αντώνη στη δεύτερη. Παράλληλα, η Δώρα και ο Μιχάλης άλλαξαν ομάδα προκειμένου να περιοριστούν φαινόμενα διάσπασης της προσοχής των αντίστοιχων ομάδων τους από τους ίδιους.

Στη συγκεκριμένη ενότητα οι μαθητές πραγματοποίησαν κλήρωση, έτσι ώστε να οριστεί ποιοι θα ασχοληθούν με τα ζώα της θάλασσας και ποιοι με τα ζώα της στεριάς. Την κλήρωση αυτή ακολούθησε η δημιουργία υπο-ομάδων συνήθως με τρία ή δύο μέλη. Κάθε υπο-ομάδα ανέλαβε να καταγράψει ζώα της κατηγορίας που επιλέχθηκε μετά την κλήρωση. Οι πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο ζωής των ζώων κάθε κατηγορίας έγινε αρχικά ατομικά από κάθε μέλος της ομάδας. Ωστόσο, η σύνταξη της ταυτότητας έγινε ομαδικά στο πλαίσιο της αρχικής ομάδας. Ο ρόλος των υπο-ομάδων ήταν να παρουσιάσουν συνοπτικά στα υπόλοιπα μέλη (της συνολικής ομάδας) τα ζώα τα οποία επέλεξαν καθώς και να επισημάνουν βασικά χαρακτηριστικά του ζώου για το οποίο συνέταξαν ταυτότητα. Παράλληλα, με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας αυτής όλες οι ομάδες και οι υπο-ομάδες παρουσίασαν στην ολομέλεια τις εργασίες τους.

Ο τρόπος εργασίας των ομάδων ήταν συνοπτικά ο εξής:

#### Ομάδα 1:

Ζωή-Κωνσταντίνα- Στέλλα -> ζώα της θάλασσας

Λεωνίδα- Λευτέρης Ι.-Γιάννης -> ζώα της ξηράς

#### Ομάδα 2:

Ηλίας -Χρήστος -Μιχάλης-> ζώα της θάλασσας

Βαγγέλης- Δήμητρα- Αντώνης->ζώα της ξηράς

#### Ομάδα 3:

Παρασκευή- Ελένη-Δώρα-> ζώα της ξηράς

Ελευθερία-Θανάσης- Άγγελος-> ζώα της θάλασσας

#### Ομάδα 4:

Μαρία -Λευτέρης Κ. - Κωνσταντίνος-> ζώα της θάλασσας

Ζηνοβία- Σάκης-> ζώα της ξηράς

**Υλικά:** βιβλίο Μελέτης Περιβάλλοντος, χαρτόνια, μαρκαδόροι, εικόνες

#### 9<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα

**Στόχοι:** Οι μαθητές επιδιώκεται να αναπτύξουν τη δημιουργική τους σκέψη αποτυπώνοντας με τη μορφή κολάζ τις ενδυματολογικές προτιμήσεις του ανθρώπου ανά εποχή.

**Περιγραφή:** Συζήτηση για τις αλλαγές στην ανθρώπινη ζωή με έμφαση στον διαφορετικό τρόπο ενδυμασίας ανά εποχή. Σχεδιασμός κολάζ ανά ομάδα-εποχή.

Η σύνθεση των ομάδων κατά την ένατη διδακτική ενότητα ήταν η εξής:

#### 9<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα

Ομάδα 1: Ζωή, Κωνσταντίνα, Δώρα, Λεωνίδας, Λευτέρης Ι., Γιάννης

Ομάδα 2: Ηλίας, Χρήστος, Βαγγέλης, Δήμητρα, Αντώνης, Μιχάλης

Ομάδα 3: Παρασκευή, Ελευθερία, Θανάσης, Άγγελος, Ελένη, Στέλλα

Ομάδα 4: Μαρία, Ζηνοβία, Κωνσταντίνος, Σάκης, Λευτέρης Κ.

Η μόνη αλλαγή στη σύνθεση των ομάδων στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα είναι η μετακίνηση της Στέλλας από την πρώτη στην τρίτη ομάδα. Η αλλαγή αυτή προήλθε μετά από επιθυμία της ίδιας να καθίσει με την Ελευθερία. Οι υπόλοιπες ομάδες δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα, ενώ δεν υπάρχει κάποια υπόδειξη άλλου μαθητή να ενταχθεί σε διαφορετική ομάδα. Συνεπώς, και εδώ η σύνθεση των ομάδων εξακολουθεί να είναι η ίδια όπως στην προηγούμενη διδακτική ενότητα.

Οι μαθητές εδώ εργάστηκαν σχετικά ελεύθερα. Οι περισσότερες ομάδες επέλεξαν να ασχοληθούν ατομικά στη δημιουργία του κολάζ. Συγκεκριμένα, κάθε ένα από τα μέλη των

ομάδων σχεδίαζε ατομικά κάποιο ρούχο προκειμένου να συμπεριληφθεί στο χαρτόνι. Ωστόσο, στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές συζητούσαν με τα μέλη των ομάδων τους τον τρόπο με τον οποίο θα σχεδίαζαν κάτι ενώ πολλές φορές ορισμένοι από αυτούς ζητούσαν βοήθεια σχετικά με το πώς θα σχεδίαζαν το ρούχο που είχαν επιλέξει.

**Υλικά:** χαρτόνια, μαρκαδόροι

### **10<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα**

**Στόχοι:** Οι μαθητές επιδιώκεται να γνωρίσουν σημαντικές παραδόσεις της θρησκευτικής μας ζωής.

**Περιγραφή:** Μελέτη γραπτών πηγών σχετικά με ήθη, έθιμα και γιορτές κατά το πέρασμα των εποχών. Συμπλήρωση φύλλων εργασίας με σχετικές ερωτήσεις. Παρουσίαση κάθε ομάδας στην ολομέλεια του περιεχομένου που επεξεργάστηκαν. Συζήτηση στην ολομέλεια των τεσσάρων εορτών-εθίμων.

Η σύνθεση των ομάδων κατά τη δέκατη διδακτική ενότητα ήταν η εξής:

#### **10<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα**

**Ομάδα 1:** Ζωή, Κωνσταντίνα, Στέλλα, Λεωνίδας, Λευτέρης Ι., Γιάννης

**Ομάδα 2:** Ηλίας, Χρήστος, Βαγγέλης, Αντώνης, Μιχάλης, Δώρα

**Ομάδα 3:** Παρασκευή, Ελευθερία, Θανάσης, Άγγελος, Ελένη, Δήμητρα

**Ομάδα 4:** Μαρία, Ζηνοβία, Κωνσταντίνος, Σάκης, Λευτέρης Κ.

Στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα οι μαθητές εργάστηκαν ανά τετράδες, εξαιτίας του ότι η διάταξη των θρανίων τους είχε αλλάξει λόγω εξωτερικών παραγόντων. Ως αποτέλεσμα οι μαθητές κάθονταν ανά δύο και είχαν διασπαστεί από τις αρχικές τους ομάδες. Έτσι, επιλέχθηκε να εργαστούν με τις δυνάδες που βρισκόταν πίσω από τα θρανία τους.

Η επιλογή του εθίμου-γιορτής με το οποίο θα ασχολούνταν κάθε ομάδα έγινε με κλήρωση. Στόχος της κάθε ομάδας ήταν η επεξεργασία του αντίστοιχου εθίμου και στη συνέχεια η παρουσίασή του στην ολομέλεια. Η επεξεργασία έγινε ανά θρανίο ενώ με το τέλος της ανάγνωσης του κειμένου κάθε δυνάδα στρεφόταν προς τη δυνάδα που καθόταν ακριβώς πίσω τους. Η παρουσίαση κάθε ομάδας έγινε στην ολομέλεια και παράλληλα συνοδεύτηκε από ερωτήσεις των υπόλοιπων ομάδων. Έτσι, κάθε ομάδα ανέτρεχε στο αντίστοιχο κείμενο προκειμένου δώσει περαιτέρω πληροφορίες στους μαθητές των άλλων ομάδων.

Συνοπτικά, κάθε ομάδα εργάστηκε ως εξής:

#### Ομάδα 1:

Στέλλα- Κωνσταντίνα, Ζωή- Λεωνίδας, Λευτέρης Ι.- Γιάννης ->έθιμο Αναστεναρίων (άνοιξη)

#### Ομάδα 2:

Ηλίας- Χρήστος, Βαγγέλης-Μιχάλης, Αντώνης- Δώρα-> γιορτή του Σταυρού (φθινόπωρο)

#### Ομάδα 3:

Παρασκευή- Ελευθερία, Θανάσης, Άγγελος, Ελένη- Δήμητρα-> καλικάντζαροι (χειμώνας)

#### Ομάδα 4:

Μαρία- Ζηνοβία, Κωνσταντίνος -Λευτέρης Κ., Σάκης-> φιδάκια της Παναγίας (καλοκαίρι)

**Υλικά:** Φύλλα με κείμενα αντλημένα από τη λαϊκή παράδοση

### **3.3. Ανάλυση δεδομένων**

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και για την εξειδίκευση της παρατήρησης της ερευνήτριας, δημιουργήθηκαν τέσσερις δείκτες οι οποίοι εμπεριέχουν πτυχές της έννοιας της αλληλεπίδρασης. Συγκεκριμένα στους δείκτες αυτούς περιλαμβάνονται ο χρόνος που περνούν οι μαθητές μεταξύ τους στο διάλειμμα, το είδος της παρέας που δημιουργούν (σταθερή, περιστασιακή) καθώς και το είδος και ο βαθμός της λεκτικής του επικοινωνίας. Έτσι, η έννοια της αλληλεπίδρασης, η οποία σχετίζεται άμεσα με την ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας που ακολουθήθηκε κατά την εφαρμογή του συγκεκριμένου project, περιλαμβάνει τις έννοιες της αμοιβαίας βοήθειας, της υποστήριξης και της ενθάρρυνσης των συμμαθητών τόσο στο τυπικό πλαίσιο της τάξης, δηλαδή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όσο και σε ένα πιο ελεύθερο, όπως αυτό του διαλείμματος. Με βάση τα τρία αυτά στοιχεία οι δείκτες της αλληλεπίδρασης ορίζονται ως εξής:

#### **ΔΕΙΚΤΗΣ 1**

##### **Είδος αλληλεπίδρασης: Καθόλου αλληλεπίδραση/αρνητική αλληλεπίδραση**

Οι μαθητές:

1. Αποφεύγουν την επαφή με συμμαθητές τους.
2. Δεν κάνουν παρέα και δεν επιλέγονται από αυτούς.
3. Δημιουργούν συγκρούσεις με κάποιους από αυτούς, σωματικές και λεκτικές και έχουν «αρνητική» λεκτική επικοινωνία (βρισιές, απαξιωτικοί χαρακτηρισμοί, κοροϊδία)



## ΔΕΙΚΤΗΣ 2

### **Είδος αλληλεπίδρασης: Βασικό επίπεδο αλληλεπίδρασης**

Οι μαθητές:

1. Περνούν ελάχιστο έως καθόλου χρόνο με συμμαθητές τους στο διάλειμμα.
2. Κάνουν ελάχιστη/ περιστασιακή/ τυχαία παρέα με κάποιους από αυτούς.
3. Η λεκτική επικοινωνία με τους συμμαθητές τους είναι τυπική, κυρίως με τη μορφή κάποιας ερώτησης ή παρατήρησης, ενώ ενίοτε υπάρχει αρνητική στάση σε μερικούς από αυτούς (αρνητικά σχόλια).

## ΔΕΙΚΤΗΣ 3

### **Είδος αλληλεπίδρασης: Μέτριος βαθμός αλληλεπίδρασης**

Οι μαθητές:

1. Περνούν αρκετό/σημαντικό χρόνο μαζί στο διάλειμμα.
2. Κάνουν παρέα σχετικά σταθερή.
3. Έχουν αρκετά «θετική» λεκτική επικοινωνία (συζήτηση, αστεία), αλλά ενίοτε συγκρούονται.

## ΔΕΙΚΤΗΣ 4

### **Είδος αλληλεπίδρασης: Μεγάλος/ μέγιστος βαθμός αλληλεπίδρασης**

Οι μαθητές:

1. Περνούν μαζί σχεδόν τον περισσότερο χρόνο του διαλείμματος.
2. Η παρέα μεταξύ τους είναι σταθερή.
3. Έχουν μεγάλη «θετική» λεκτική επικοινωνία μεταξύ τους (ανταλλάσσουν εμπειρίες, συζητούν σημαντικά και ασήμαντα θέματα, γελούν, συγκρούονται σπάνια έως καθόλου).

Με βάση τους τέσσερις δείκτες, οι οποίοι αναπτύχθηκαν παραπάνω, δημιουργήθηκαν δύο κλείδες παρατήρησης της συμπεριφοράς των μαθητών στο διάλειμμα και συγκεκριμένα των επιλογών και των απορρίψεων από και προς τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Η πρώτη κλείδα παρατήρησης (κλείδα παρατήρησης 1) αποτελείται από τους δείκτες 3 και 4 καθώς και τους αντίστοιχους υποδείκτες. Ουσιαστικά η κλείδα αυτή περιλαμβάνει τους

μαθητές οι οποίοι έχουν θετικές σχέσεις μεταξύ τους και ανταποκρίνονται στο περιεχόμενο του όρου «αλληλεπίδραση» όπως αυτό ορίστηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο της έρευνας.

Αντίστοιχα, η δεύτερη κλείδα παρατήρησης (κλείδα παρατήρησης 2) αποτελείται από τους δείκτες 1 και 2 και τους αντίστοιχους υποδείκτες. Σε αυτήν περιλαμβάνονται οι μαθητές των οποίων η συμπεριφορά απέναντι στους συμμαθητές τους χαρακτηρίζεται βασική ή αρνητική. Το είδος των σχέσεων που εμπίπτουν στην κλείδα αυτή είναι οι ουδέτερες και αρνητικές, ενώ απέχουν κατά πολύ από τον ορισμό της αλληλεπίδρασης που έχει δοθεί για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

#### **ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ 1 (Δείκτες 3 και 4)**

1) Περνούν τον περισσότερο χρόνο μαζί.	
2) Περνούν σημαντικό/αρκετό χρόνο μαζί.	
3) Αποτελούν πάντα σταθερή παρέα.	
4) Αποτελούν ενίοτε/κάποιες φορές σταθερή παρέα.	
5) Έχουν μεγάλο βαθμό λεκτικής επικοινωνίας.	
6) Έχουν σημαντική/αρκετή λεκτική επικοινωνία.	

#### **ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ 2 (Δείκτες 1 και 2)**

1) Δεν περνούν ιδιαίτερα σημαντικό χρόνο μαζί.	
2) Δεν περνούν καθόλου χρόνο μαζί.	
3) Δεν αποτελούν παρέα.	
4) Κάνουν ελάχιστη / περιστασιακή/ τυχαία παρέα μεταξύ τους.	
5) Η λεκτική επικοινωνία μεταξύ τους είναι τυχαία και περιστασιακή.	
6) Η λεκτική επικοινωνία μεταξύ τους έχει αρνητικό χαρακτήρα.	

Σε κάθε διάλειμμα ακολουθούσε καταγραφή τόσο των φιλικών ομάδων και των προτιμήσεων των μαθητών, όσο και των απορρίψεων και της αρνητικής στάσης απέναντι σε συμμαθητές τους. Στη συνέχεια, ακολούθησε η επεξεργασία των δεδομένων που

καταγράφηκαν κατά την παρατήρηση καθώς και η αποκωδικοποίηση των διαφόρων μορφών συμπεριφοράς των μαθητών με βάση τον ορισμό που δόθηκε στους δείκτες και τους υποδείκτες της έννοιας «αλληλεπίδραση». Με βάση τους υποδείκτες αυτούς καθώς και το είδος της συμπεριφοράς που καταγράφηκε, οι μαθητές κατηγοριοποιήθηκαν στις επιμέρους θεματικές των κλειδών παρατήρησης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### 4. Αποτελέσματα

#### 4.1.Ευρήματα κοινωνιομετρικού πίνακα

	Αντώνης Άγγελος	Ζωή Παρασκευή Λευτέρης Ι.	Λεωνίδα Χρήστος Σάκης	Γιάννης Ελευθερία Στέλλα	Κωνσταντίνος Ηλίας Δώρα	Θανάσης Κωνσταντίνος Δήμητρα	Βαγγέλης Λευτέρης Κ. Ζηνοβία	Μαρία Ελένη Μιχάλης	Τι δίνει (+)	Τι δίνει (-)	Ταξινόμηση Μαθητών
Αντώνης	0 -		+ -	+		- +			3	3	Παραμελ.
Άγγελος	0		-	+		+ -	-	+	3	3	Απορρ.
Ζωή	-	0	-	- +	+				2	3	Μ.Ο.
Παρασκευή	-	- 0		+	-		+	+	3	3	Παραμελ.
Λευτέρης Ι	-	0	+ + -	+		-			3	3	Δημοφιλής
Λεωνίδα	-	+	0 + -	+		-			3	3	Δημοφιλής
Χρήστος	-	+	+ 0 -	+		-			3	3	Δημοφιλής
Σάκης	-		0	-	-	+ +		+	3	3	Απορρ.
Γιάννης	-	+	+ -	0	+	-			3	3	Δημοφιλής
Ελευθερία	-	+	-	0		-	+		2	3	Απορρ.
Στέλλα	-	+	-	0	+		+	-	3	3	Μ.Ο.
Κων/να		+		- +	0 +		-	-	3	3	Μ.Ο.
Ηλίας	-	+	+ -	+	0	-			3	3	Παραμελ.
Δώρα		- +			0		+	- +	3	2	Παραμελ.
Θανάσης	-		-	+	+	0	-	+	3	3	Απορρ.
Κων/νος	-	-	-			0	+ +	+	3	3	Αντιφατικός
Δήμητρα	-	+	-	-	-	0	+	+	3	4	Μ.Ο.
Βαγγέλης	-		+ -			+	0 +		3	2	Δημοφιλής
Λευτέρης Κ	-		+ -			+	+ 0		3	2	Αντιφατικός
Ζηνοβία			-	- +	-	+	0	+	3	3	Δημοφιλής
Μαρία			-	-	+	+	+	0	3	3	Παραμ.
Ελένη							+	0	1	0	Παραμ.
Μιχάλης	-		+ -	+		-	+	0	3	3	Δημοφιλής
Στοιχεία	0 0	3 1 5	4 6 0	8 1 3	3 2 1	2 3 3	4 3 5	2 2 4			
Απορρίψεις	2 16	2 0 0	0 0 18	1 5 0	1 1 3	4 5 0	0 3 0	2 1 0			

Οι προτιμήσεις και οι απορρίψεις των μαθητών που εξάγονται από τον αρχικό κοινωνιομετρικό πίνακα διαμορφώνονται ως εξής:

- Υπάρχουν δύο μαθητές οι οποίοι λαμβάνουν την αρνητική ψήφο της πλειοψηφίας της τάξης και καμία θετική ψήφο (Άγγελος και Σάκης).
- Υπάρχει ένας μαθητής (Γιάννης) που συγκεντρώνει οκτώ θετικές ψήφους από τους συμμαθητές, ενώ απορρίπτεται από έναν. Ακολουθεί ο Χρήστος, ο οποίος δέχεται τη θετική ψήφο έξι συμμαθητών του.
- Ένας μαθητής (Αντώνης) δέχεται την αρνητική ψήφο δύο συμμαθητών του, ενώ δεν επιλέγεται από κανέναν.
- Μία μαθήτρια (Παρασκευή) ψηφίζεται θετικά μόνο από ένα συμμαθητή της και δεν συγκεντρώνει καμία αρνητική ψήφο.
- Δύο μαθητές (Ηλίας και Ελένη) ψηφίζονται θετικά από δύο συμμαθητές τους και αρνητικά από έναν.
- Τρεις μαθητές επιλέγονται θετικά από πέντε συμμαθητές τους (Λευτέρης Ι. και Ζηνοβία) χωρίς να απορρίπτονται από κανένα συμμαθητή τους
- Τρεις μαθητές συγκεντρώνουν τη θετική ψήφο τεσσάρων συμμαθητών τους και καμία αρνητική (Λεωνίδας, Βαγγέλης και Μιχάλης).
- Δύο μαθήτριες (Στέλλα και Δήμητρα) συγκεντρώνουν τρεις θετικές ψήφους και καμία απόρριψη. Παράλληλα, η Ζωή και η Κωνσταντίνα επιλέγονται από τρεις συμμαθητές τους, δέχονται όμως δύο αρνητικές και μία αρνητική ψήφο αντίστοιχα.
- Τρεις μαθητές δέχονται περισσότερες αρνητικές από ό,τι θετικές ψήφους. Συγκεκριμένα, η Ελευθερία απορρίπτεται από πέντε συμμαθητές της και επιλέγεται από έναν, ο Κωνσταντίνος απορρίπτεται από πέντε συμμαθητές του και επιλέγεται από τρεις, ενώ ο Θανάσης απορρίπτεται από τέσσερις και επιλέγεται από δύο. Ακολουθεί η Δώρα η οποία λαμβάνει την αρνητική ψήφο τριών συμμαθητών της και τη θετική ψήφο ενός συμμαθητή της.
- Δύο μαθητές λαμβάνουν ίσο αριθμό θετικών και αρνητικών ψήφων. Συγκεκριμένα, ο Λευτέρης Κ. συγκεντρώνει τρεις θετικές και τρεις αρνητικές ψήφους, ενώ η Μαρία συγκεντρώνει δύο θετικές και δύο αρνητικές.
- Ως δημοφιλή άτομα χαρακτηρίζονται επτά μαθητές, οι οποίοι λαμβάνουν αρκετές θετικές ψήφους (από τέσσερις και πάνω) από τους συμμαθητές τους. Η κατανομή αυτή των θετικών ψήφων αφορά έξι αγόρια και ένα κορίτσι. Επιπλέον, οι δημοφιλείς μαθητές φαίνεται πως αλληλοψηφίζονται.

Το βασικό στοιχείο που εξάγεται από τη μελέτη των επιλογών των μαθητών είναι η απόρριψη και μη αποδοχή δύο συγκεκριμένων μαθητών, του Άγγελου και του Σάκη, οι οποίοι λαμβάνουν αρνητικές ψήφους σχεδόν από το σύνολο της τάξης. Μάλιστα, αυτό συμβαίνει από όλα τα αγόρια της τάξης και για τους δύο μαθητές, ενώ τέσσερα κορίτσια δίνουν αρνητική ψήφο στον Άγγελο και έξι κορίτσια αρνητική ψήφο στο Σάκη. Οι δύο αυτοί μαθητές χαρακτηρίζονται ως απορριπτόμενοι.

Σημαντικό επίσης, είναι το γεγονός τα αγόρια τείνουν να ψηφίζουν θετικά ή αρνητικά συμμαθητές τους με το ίδιο φύλο. Είναι χαρακτηριστικό πως τα δέκα από τα έντεκα αγόρια της τάξης δεν δίνουν καμία θετική ή αρνητική ψήφο σε συμμαθήτριές τους. Μόνη εξαίρεση αποτελεί ένας μαθητής (Αντώνης) ο οποίος δίνει μόνο μία θετική ψήφο σε κορίτσι (Δήμητρα). Αντίστοιχα, πολύ λίγα κορίτσια επιλέγουν συμμαθητές τους (Παρασκευή, Ελευθερία, Δώρα). Ακόμη όμως και στην περίπτωση αυτή, δίνουν μόνο μία θετική ψήφο (τα δύο πρώτα κορίτσια στο Βαγγέλη και το τρίτο κορίτσι στο Λευτέρη Ι.) Στις απορρίψεις των κοριτσιών περιλαμβάνονται κυρίως ο Άγγελος και ο Σάκης, ενώ από μία αρνητική ψήφο λαμβάνουν ο Αντώνης και ο Λευτέρης Κ.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία γίνεται αντιληπτό ότι τα αγόρια και τα κορίτσια της τάξης ψηφίζουν με βάση το φύλο με αποτέλεσμα να δημιουργούνται δύο μεγάλες υπο-ομάδες, αυτές των κοριτσιών και των αγοριών. Στις ομάδες αυτές οι προτιμήσεις και οι απορρίψεις είναι σε μεγάλο βαθμό ενδο-ομαδικές και σχετίζονται, όπως αναφέρθηκε, με το φύλο των μαθητών. Ωστόσο, μπορεί να ειπωθεί πως το γεγονός ότι τα αγόρια και τα κορίτσια δεν αλληλοψηφίζονται, ενδεχομένως να μην υποδηλώνει αρνητική σχέση μεταξύ τους.

## 4.2 Ανάλυση δεικτών

### 1<sup>ος</sup> Δείκτης

**Είδος αλληλεπίδρασης: Καθόλου αλληλεπίδραση/αρνητική αλληλεπίδραση**

#### *1. Αποφεύγουν την επαφή με συμμαθητές τους.*

Ο συγκεκριμένος υποδείκτης εξετάζει κατά πόσο οι μαθητές επιθυμούν ή όχι να έρχονται σε επαφή με άλλους συμμαθητές τους. Στην κατηγορία αυτή εμπίπτουν οι μαθητές οι οποίοι αποφεύγουν συστηματικά ορισμένους συμμαθητές τους, γιατί έχουν αρνητική στάση απέναντί τους. Παράλληλα, στη διάρκεια του διαλείμματος δεν περνούν καθόλου χρόνο με αυτούς, ενώ η απόρριψη προς το πρόσωπό τους είναι έκδηλη. Οι μαθητές οι οποίοι ανταποκρίνονται σε αυτήν την κατηγορία είναι κυρίως αυτοί που χαρακτηρίζονται με βάση τον κοινωνιομετρικό πίνακα ως αντιφατικοί και απορριπτόμενοι. Συγκεκριμένα,

παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές των οποίων οι σχέσεις ήταν τεταμένες, συγκέντρωναν αρκετές αρνητικές ψήφους από τους συμμαθητές τους.

*...Ο Θανάσης δεν έχει βγει ακόμα από την τάξη. Περιμένει τον Μιχάλη. Ο Άγγελος βρίσκεται στο θρανίο του, ψάχνοντας κάτι στην τσάντα του. Τότε ο Άγγελος ρωτάει το Θανάση αν θα παίξει μπάλα στο διάλειμμα. Ο Θανάσης, αρχικά, δεν δίνει σημασία στον Άγγελο. Ο Άγγελος επιμένει στην ερώτησή του και έτσι ο Θανάσης αρκείται στη μονολεκτική απάντηση «ναι». Στη συνέχεια, ο Άγγελος ρωτά το Θανάση με ποια ομάδα θα παίξει. Ο Μιχάλης είναι έτοιμος και προτρέπει το Θανάση να βγουν έξω. Ο Θανάσης κατευθύνεται προς το μέρος του Μιχάλη, χωρίς να απαντήσει στην ερώτηση του Άγγελου. Και οι δύο τρέχουν για να βγουν στην αυλή, γελώντας και συζητώντας. Ο Άγγελος ακολουθεί και τους δύο περπατώντας (Σημειώσεις, 7/5/2014).*

## **2. Δεν κάνουν παρέα και δεν επιλέγονται από αυτούς.**

Ο υποδείκτης αυτός αναδεικνύει αν οι μαθητές κάνουν παρέα με άλλους συμμαθητές τους καθώς και ποιοι μαθητές επιλέγουν ποιους συμμαθητές τους. Μέσω του συγκεκριμένου υποδείκτη γίνεται μία «χαρτογράφηση» των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και κυρίως των σχέσεων που δεν είναι θετικές, αυτών δηλαδή που χαρακτηρίζονται από απόρριψη ή παραμέληση συγκεκριμένων μαθητών από τους συμμαθητές τους. Οι μαθητές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά του υποδείκτη αυτού είναι αυτοί που χαρακτηρίζονται ως απορριπτόμενοι και παραμελημένοι. Ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις στις οποίες μαθητές του μέσου όρου αλλά και δημοφιλείς τηρούν ξεκάθαρα απόσταση απέναντι σε συμμαθητές τους με τους οποίους δεν επιθυμούν να κάνουν παρέα. Εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι οι μαθητές των δύο τελευταίων κατηγοριών (μέσου όρου και δημοφιλών) είναι πιο ανεκτικοί στην επικοινωνία τους με μαθητές που απορρίπτουν σε σχέση με μαθητές που επίσης απορρίπτονται ή παραμελούνται από τους συμμαθητές τους

*...Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες προκειμένου να παίξουν βόλεϋ. Αρχηγός της πρώτης είναι ο Λευτέρης Κ. και της δεύτερης ο Βαγγέλης. Οι αρχηγοί αρχίζουν να διαλέγουν ποιους θέλουν στην ομάδα τους. Και οι δύο κάνουν τις επιλογές τους, με αποτέλεσμα να μείνει στο τέλος ο Άγγελος. Είναι η σειρά του Λευτέρη, ο οποίος επιλέγει τον Άγγελο δυσανασχετώντας [...]. Ο Άγγελος δεν πιάνει σωστά τη μπάλα και η ομάδα του χάνει έναν πόντο. Τότε ο Λευτέρης αρχίζει να φωνάζει δυνατά, λέγοντάς του να βγει από την ομάδα. Ο Άγγελος διαμαρτύρεται και αρνείται. Το παιχνίδι συνεχίζεται με το Λευτέρη να επιτίθεται φραστικά στον Άγγελο, υποδεικνύοντάς του συνεχώς τι να κάνει (Σημειώσεις, 30/4/2014).*

**3. Δημιουργούν συγκρούσεις με κάποιους από αυτούς, σωματικές και λεκτικές και έχουν «αρνητική» λεκτική επικοινωνία (βρισιές, απαξιωτικοί χαρακτηρισμοί, κοροϊδία).**

Μέσω του υποδείκτη 3 γίνεται φανερό ποιοι μαθητές έχουν αρνητικές σχέσεις με συμμαθητές τους, στοιχείο που εκδηλώνεται κυρίως με λεκτική βία και συγκεκριμένα με αρνητικούς χαρακτηρισμούς, βρισιές και καυγάδες. Παράλληλα, καταγράφονται και σημάδια σωματικής βίας, όπως τσακωμοί και χτυπήματα. Το είδος αυτό της επικοινωνίας, που εκφράζεται με αρνητική επαφή μέσω επιθετικής συμπεριφοράς, υποδεικνύει συνοπτικά ποιοι μαθητές απορρίπτουν ποιους συμμαθητές τους. Τα παραπάνω φαινόμενα προκαλούνται από μαθητές οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως αντιφατικοί και απορριπτόμενοι. Δηλαδή, οι μαθητές οι οποίοι λαμβάνουν αρκετές αρνητικές ψήφους από τους συμμαθητές τους είναι αυτοί οι οποίοι πρωταγωνιστούν σε καυγάδες και σωματική βία. Αντίθετα, οι μαθητές του μέσου όρου, οι δημοφιλείς μαθητές καθώς και οι παραμελημένοι, σπάνια έως ποτέ προκαλούν ή έχουν επιθετική συμπεριφορά. Παραδείγματα μαθητών που εμπίπτουν στην κατηγορία αυτή είναι ο Κωνσταντίνος και ο Σάκης. Οι σχέσεις των μαθητών αυτών είναι αρνητικές καθώς υπήρξαν πολλές στιγμές έντασης τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Παράλληλα, υπήρχαν πολλές φορές εκδηλώσεις σωματικής βίας. Γενικά, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, οι μαθητές που απέρριπταν συμμαθητές τους πριν του project είχαν την τάση να τηρούν ίδια στάση απέναντί τους καθ' όλη τη διάρκεια των διδασκαλιών. Το στοιχείο αυτό έγινε εμφανές σε διάφορα σημεία της διδακτικής διαδικασίας, με τη μορφή επεισοδίων, όπως αυτό που περιγράφεται παρακάτω. Ακολουθεί σχετικό απόσπασμα της παρατήρησης:

*...Το μάθημα έχει αρχίσει. Υπάρχει αναστάτωση στα πίσω θρανία. Ο Κωνσταντίνος έχει σηκωθεί από το θρανίο του και πλησιάζει το θρανίο όπου κάθεται ο Σάκης. Τον λέει κάτι με έντονο ύφος. Πλησιάζω και ρωτάω τον Κωνσταντίνο τι συμβαίνει. Ο Κωνσταντίνος μού απαντά νευριασμένα ότι ο Σάκης του έχει κλέψει το ψαλίδι. Ρωτάω τον Σάκη αν το ψαλίδι είναι δικό του και απαντά ότι είναι δικό του. Ο Κωνσταντίνος επιμένει και λέει ότι του το έχει κλέψει από το νηπιαγωγείο. Προτρέπω τον Κωνσταντίνο να καθίσει στο θρανίο του και να περιμένει μέχρι το διάλειμμα προκειμένου να λύσουμε το ζήτημα. Ο Κωνσταντίνος απομακρύνεται από το θρανίο του Σάκη, αποκαλώντας τον «κλέφτη» και βρίζοντάς τον. Πλησιάζω το Σάκη και τον ρωτώ διακριτικά τι έχει συμβεί. Μού απαντά ότι το ψαλίδι είναι δικό του και το πήρε από τη μητέρα του. Ο Κωνσταντίνος σηκώνεται πάλι από το θρανίο του και έρχεται προς το μέρος μου. Αρχίζει να διαμαρτύρεται. Τον λέω να καθίσει στη θέση του και του ζητάω να μείνει ήσυχος. (Σημειώσεις, 2/5/2014).*



Σύμφωνα με τα δεδομένα που καταγράφηκαν κατά την παρατήρηση, έγινε φανερό ότι οι σχέσεις των μαθητών που κατηγοριοποιούνταν στο πρώτο δείκτη δεν παρουσίασαν κάποια μεταβολή. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι μαθητές οι οποίοι απορρίφθηκαν από τους συμμαθητές τους στο πρώτο τεστ εξακολουθούν να μην είναι αποδεκτοί από αυτούς. Σημαντικό είναι πως οι μαθητές οι οποίοι εντάσσονται στο δείκτη αυτό εξακολουθούν να έχουν αρνητική στάση ο ένας απέναντι στον άλλο, η οποία εκφράζεται με επιθετική και βίαιη συμπεριφορά.

## 2<sup>ος</sup> Δείκτης

### **Είδος αλληλεπίδρασης: Τυπική αλληλεπίδραση**

#### **1. Περνούν ελάχιστο έως καθόλου χρόνο με συμμαθητές τους στο διάλειμμα.**

Ο υποδείκτης αυτός φανερώνει ποιοι μαθητές δεν συνάπτουν ιδιαίτερες σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Αυτό υποδεικνύεται από το χρόνο που περνούν μαζί στο διάλειμμα, ο οποίος στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι ελάχιστος έως μηδαμινός. Εδώ, οι σχέσεις των μαθητών δεν έχουν αρνητικό πρόσημο, με την έννοια της αντιπάθειας ή απόρριψης αλλά ορίζονται μάλλον ως ουδέτερες. Οι μαθητές που ανήκουν στη συγκεκριμένη κατηγορία κυμαίνονται μεταξύ του μέσου όρου και της δημοφιλίας. Υπήρξαν περιπτώσεις όπου οι μαθητές δεν συνήπταν σχέσεις με συμμαθητές τους χωρίς δεν παρουσιάζονται σχεδόν ποτέ εκδηλώσεις βίας ή λεκτικής επικοινωνίας αρνητικά φορτισμένης. Επιπλέον, οι μαθητές των παραπάνω κατηγοριών τηρούσαν όλοι σχετικά ίδια στάση σε συμμαθητές τους που απέρριπταν, με την έννοια ότι κανένας από αυτούς δεν είχε προκλητική συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές που απέρριπταν. Έτσι, αν και ήταν φανερό ότι δεν επιθυμούσαν να περνούν χρόνο με αυτούς, εντούτοις υπήρξαν στιγμές που είχαν έστω και ελάχιστη αλληλεπίδραση με αυτούς. Το παράθεμα που ακολουθεί είναι ενδεικτικό σχέσεων που εμπίπτουν στο συγκεκριμένο υποδείκτη.

*...Ο Μιχάλης βρίσκεται στην ίδια ομάδα με το Λευτέρη Ι., το Βαγγέλη, το Χρήστο και το Γιάννη. Οι μαθητές εργάζονται πάνω σε μία δραστηριότητα. Ο Μιχάλης σηκώνεται και έρχεται προς το μέρος μου. Μού αναφέρει ότι η ιδέα που έχει προτείνει δεν αρέσει στους συμμαθητές του, με αποτέλεσμα να μην την περιλαμβάνουν στα σχέδιά τους. Τότε πλησιάζω την ομάδα και συζητώ μαζί τους την ιδέα του Μιχάλη. Σκέφτονται λίγο και συμφωνούν να την λάβουν υπόψη.[...]Το κουδούνι χτυπά. Ο Μιχάλης απομακρύνεται από την ομάδα και πλησιάζει το θρανίο του Θανάση. Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας στην οποία ανήκει ο Μιχάλης μαζεύουν τα πράγματά τους και βγαίνουν έξω από την τάξη (Σημειώσεις, 2/5/2014).*

Με βάση το παραπάνω παράθεμα φαίνεται ότι τα μέλη της ομάδας του Λευτέρη Ι., αν και αρχικά εξέφρασαν αντιρρήσεις στις ιδέες ενός μαθητή με τον οποίο δεν έκαναν παρέα (Μιχάλη), παρουσιάστηκαν τελικά υποχωρητικοί, αν όχι θετικοί, στο να τις λάβουν υπόψιν. Το γεγονός αυτό φανερώνει πως είναι πιθανό οι μαθητές που είναι δημοφιλείς ή ανήκουν στο μέσο όρο να μην είναι αρνητικά διακείμενοι προς συμμαθητές τους με τους οποίους δεν συναναστρέφονται συχνά. Επιπλέον, φαίνεται πως υπάρχει το περιθώριο βελτίωσης των μεταξύ τους σχέσεων.

## **2. Κάνουν ελάχιστη/ περιστασιακή/ τυχαία παρέα με κάποιους από αυτούς.**

Ο υποδείκτης 2 περιγράφει το βαθμό επαφής των μαθητών με τους συμμαθητές τους και το είδος παρέας που αποτελούν. Στην περίπτωση αυτή εμπίπτουν οι μαθητές οι οποίοι έχουν τυπική επαφή με συμμαθητές τους και δεν αποτελούν παρέα. Αντίθετα, μερικές φορές έχουν τυχαία επαφή.

*...Το κουδούνι δεν έχει χτυπήσει για προσευχή. Ο Άγγελος αφήνει την τσάντα του στο θρανίο και κάθεται στην καρέκλα του. Παράλληλα, έρχονται και άλλοι μαθητές. Η Ζωή αφήνει την τσάντα της και κατευθύνεται προς τον Άγγελο. Συζητούν κάτι μεταξύ τους, ενώ ο Άγγελος δείχνει στεναχωρημένος. Τον πλησιάζω και τον ρωτάω τι συμβαίνει. Μού απαντά ότι το σκυλάκι που έχουν στο υπόγειο του σπιτιού του έχει κάποιο πρόβλημα. Η Ζωή τον ρωτάει αν είναι άρρωστο ή όχι και ο Άγγελος απαντά πως δεν ξέρει. Παράλληλα, πλησιάζει η Δώρα, η οποία έχει ακούσει τη συζήτηση. Ο Άγγελος προσθέτει πως το σκυλάκι δεν κουνιέται και δεν είναι ζωηρό. Η Δώρα προτείνει να επισκεφτούν κάποιον κτηνίατρο γιατί μπορεί να έχει κάποια αρρώστια. Η Ζωή συμφωνεί και η συζήτηση των τριών παιδιών τελειώνει με το χτύπημα του κουδουνιού (Σημειώσεις, 8/5/2014).*

Με βάση το συγκεκριμένο παράθεμα, η Ζωή και η Δώρα έχουν μία στιγμή επικοινωνίας με τον Άγγελο. Είναι χαρακτηριστικό πως η πρώτη δίνει αρνητική ψήφο στον Άγγελο, ενώ η δεύτερη δεν του δίνει ούτε θετική ούτε αρνητική. Με αφορμή το παραπάνω συμβάν μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι σχέσεις των μαθητών δεν είναι αρνητικές, ενώ υπάρχει αλληλεπίδραση για σημαντικό χρονικό διάστημα. Σύμφωνα με τον κοινωνιομετρικό πίνακα, η Ζωή συγκαταλέγεται στο μέσο όρο και η Δώρα χαρακτηρίζεται παραμελημένη. Και στην περίπτωση αυτή λοιπόν φαίνεται πως οι μαθητές που επιλέγονται –έστω και από λίγους- συμμαθητές τους, έχουν σημαντικά περιθώρια βελτίωσης των σχέσεών τους, τόσο με τους απορριπτόμενους όσο και με τους δημοφιλείς ή αυτούς του μέσου όρου.

**3. Η λεκτική επικοινωνία με τους συμμαθητές τους είναι τυπική, κυρίως με τη μορφή κάποιας ερώτησης ή παρατήρησης, ενώ ενίοτε υπάρχει αρνητική στάση σε μερικούς από αυτούς (αρνητικά σχόλια).**

Οι μαθητές εδώ δεν έχουν ιδιαίτερη λεκτική επικοινωνία με συγκεκριμένους συμμαθητές τους, σε βαθμό που η όποια επικοινωνία μεταξύ τους χαρακτηρίζεται μάλλον τυπική και όχι ουσιαστική. Υπό την έννοια αυτή, επικοινωνούν μόνο όταν υπάρχει κάποιου είδους ανάγκη, όπως ερώτηση ή διευκρίνιση για κάποιο ζήτημα που αφορά είτε το πλαίσιο του μαθήματος είτε κάτι διαδικαστικό σχετικά με το διάλειμμα. Παράλληλα, είναι πιθανό να υπάρξει κάποιου είδους σύγκρουση, η οποία εκδηλώνεται κυρίως με αρνητικά σχόλια ή καυγάδες.

*...Η Ελευθερία και η Παρασκευή συζητούν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Η Ζωή πλησιάζει τα δύο κορίτσια και αναφέρει κάτι στην Ελευθερία. Στη συνέχεια, φεύγει και κατευθύνεται προς την αυλή. Παράλληλα, η Ελευθερία και η Παρασκευή πηγαίνουν προς το γραφείο των δασκάλων. Η Παρασκευή περιμένει λίγο πιο πίσω καθώς η Ελευθερία χτυπάει την πόρτα. Τότε, βγαίνει η δασκάλα της τάξης και λέει κάτι στην Ελευθερία. Τότε η Ελευθερία ανεβαίνει τη σκάλα, πηγαίνοντας πιθανόν στην τάξη (Σημειώσεις, 13/5/2014).*

Το παραπάνω παράθεμα είναι ενδεικτικό των σχέσεων στις οποίες δεν υπάρχει ιδιαίτερη επικοινωνία. Συγκεκριμένα, η Ζωή και η Ελευθερία δεν περνούν χρόνο μαζί στο διάλειμμα, ενώ επικοινωνούν όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο. Ωστόσο, σημαντικό είναι το γεγονός πως η σχέση τους δεν έχει αρνητικό χαρακτήρα, μιας και δεν έχουν στιγμές έντασης. Επίσης, φαίνεται πως υπάρχει περιθώριο βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ τους. Εδώ, είναι ενδεικτικό πως η Ζωή ανήκει στο μέσο όρο των μαθητών, ενώ η Ελευθερία χαρακτηρίζεται απορριπτόμενη. Η συγκεκριμένη στιγμή επικοινωνίας και ο τρόπος που αυτή διαδραματίζεται παρουσιάζει κοινά στοιχεία με τους προηγούμενους υποδείκτες του παρόντος δείκτη. Είναι δηλαδή εμφανές ότι οι μαθητές του μέσου όρου τηρούν μετριοπαθή στάση απέναντι σε συμμαθητές τους ακόμα και αν αυτοί είναι απορριπτόμενοι. Ένα σημαντικό στοιχείο που εντοπίστηκε κατά τη διάρκεια της παρατήρησης είναι το γεγονός πως ορισμένοι μαθητές αν και απορρίπτουν συγκεκριμένους συμμαθητές τους, το είδος της συμπεριφοράς τους απέναντί τους παρουσιάζει χαρακτηριστικά του δεύτερου δείκτη και όχι αποκλειστικά του πρώτου. Έγινε δηλαδή φανερό πως ορισμένοι μαθητές που απέρριπταν άλλους συμμαθητές τους δεν εκδήλωναν επιθετική συμπεριφορά προς αυτούς αλλά τους αντιμετώπιζαν με σχετική ουδετερότητα. Υπήρξαν μάλιστα στιγμές που οι μαθητές αυτοί υποστήριζαν τους απορριπτόμενους μαθητές δημόσια στην τάξη. Ακολουθεί σχετικό παράθεμα:

...Ο Θανάσης σχολιάζει αρνητικά τον Άγγελο, αναφέροντας πως ποτέ δεν κάνει αυτά που του αναθέτει η δασκάλα της τάξης. Αρχίζει να τον κοροϊδεύει παραποιώντας το επώνυμό του. Κάνω παρατήρηση στο Θανάση και του αναφέρω πως σε αντίθεση με αυτόν, ο Άγγελος κάθεται ήσυχα. Παράλληλα, τονίζω ότι δεν θέλω να ακούσω ξανά κοροϊδευτικά σχόλια για κανένα μαθητή. Η Δώρα εμπλέκεται στη συζήτηση και αναφέρει ότι οι μαθητές κοροϊδεύουν συνεχώς τον Άγγελο και δεν τον αφήνουν ήσυχο. Ακολουθεί διαφωνία της Δώρας και του Θανάση καθώς ο δεύτερος ισχυρίζεται ότι δεν κοροϊδεύει τον Άγγελο, ενώ η πρώτη αναφέρει ότι λέει ψέματα. Την άποψη της Δώρας υποστηρίζει και η Ελευθερία με έντονο ύφος λέγοντας ότι συνέχεια κάποιοι μαθητές ενοχλούν τον Άγγελο με αποτέλεσμα αυτός να τους επιτίθεται (Σημειώσεις, 12/5/2014).

Με βάση αυτό, μπορεί να υποστηριχθεί πως η αντιμετώπιση των απορριπτόμενων μαθητών από τους συμμαθητές τους παρουσιάζει μεταβολές, ενώ πολλές φορές δίνει ενθαρρυντικά δείγματα για την ανάπτυξη κάποιου είδους επικοινωνίας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η Δώρα φαίνεται πως υπερασπίζεται τον Άγγελο και τάσσεται με το μέρος του, ενώ ξεσπά κατά κάποιο τρόπο για το γεγονός ότι ο ίδιος δέχεται συνεχώς πειράγματα από τους συμμαθητές του. Αντίστοιχα, η Ελευθερία τάσσεται υπέρ της άποψης της Δώρας και συμφωνεί μαζί της, δείχνοντας μία τάση υποστήριξης προς τον Άγγελο.

### **3<sup>ος</sup> Δείκτης**

#### **Είδος αλληλεπίδρασης: Μέτριος βαθμός αλληλεπίδρασης**

##### **1. Περνούν αρκετό/σημαντικό χρόνο μαζί στο διάλειμμα.**

Ο υποδείκτης αυτός αναδεικνύει ποιοι μαθητές έχουν θετική σχέση με άλλους συμμαθητές τους, η οποία εκδηλώνεται με την κοινή επαφή την ώρα του διαλείμματος. Οι μαθητές εδώ αφιερώνουν αρκετό χρόνο στην επαφή μεταξύ τους:

...Χτυπάει το κουδούνι για διάλειμμα. Ο Ηλίας ρωτάει την Κωνσταντίνα αν θα παίζει βόλεϋ. Η Κωνσταντίνα ρωτάει ποια θα είναι η αντίπαλη ομάδα και ο Ηλίας απαντά «η τετάρτη». Η Κωνσταντίνα συμφωνεί και προτείνει και στη Ζωή να παίζει. Η Ζωή αναφέρει πως θα παίζει και αυτή, προειδοποιώντας την Κωνσταντίνα και τον Ηλία ότι πρέπει να κερδίσουν γιατί την άλλη φορά είχαν χάσει. Παράλληλα, ο Λεωνίδας ρωτάει αν ο Ηλίας έφερε τη μπάλα του. Ο Ηλίας απαντά πως την έχει φέρει και ταυτόχρονα προτρέπει τα παιδιά να βιαστούν προκειμένου να προλάβουν (Σημειώσεις, 8/5/2014).

Οι μαθητές οι οποίοι εμπίπτουν στη συγκεκριμένη κατηγορία είναι κυρίως αυτοί που ανήκουν στο μέσο όρο και τους δημοφιλείς. Συγκεκριμένα, οι στενές επαφές εντοπίζονται μεταξύ μαθητών οι οποίοι λαμβάνουν αρκετές θετικές ψήφους από τους συμμαθητές τους στο

αρχικό κοινωνιομετρικό τεστ. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη περίπτωση ο Ηλίας χαρακτηρίζεται ως παραμελημένος με βάση τον πρώτο κοινωνιομετρικό τεστ. Παρόλα αυτά, διακρίνεται ξεκάθαρα ότι υπάρχει βελτίωση στις σχέσεις του με μαθητές που ανήκουν στο μέσο όρο, όπως με την Κωνσταντίνα και τη Ζωή, στοιχείο που υποδεικνύει ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης της επικοινωνίας ανάμεσα σε μαθητές που δεν γίνονται αποδεκτοί με τον ίδιο τρόπο.

## **2. Κάνουν παρέα σχετικά σταθερή.**

Η παρέα που δημιουργείται ανάμεσα στους μαθητές, όπως παρατηρείται από τον υποδείκτη 2, είναι σχετικά σταθερή. Οι μαθητές επιλέγουν συγκεκριμένους μαθητές με τους οποίους επιθυμούν να συναναστρέφονται στη διάρκεια του διαλείμματος, ενώ πάντα περνούν κάποιο χρόνο μαζί.

*...Ο Βαγγέλης κατεβαίνει τη σκάλα προκειμένου να βγει στην αυλή. Πίσω του τρέχει ο Χρήστος, ο οποίος τον ρωτάει αν έφερε μαζί του τις τάπες. Ο Βαγγέλης απαντά θετικά και ρωτάει τον Χρήστο πόσες έχει ο ίδιος. Ο Χρήστος απαντά «έξι». Στη συνέχεια, και τα δύο παιδιά συναντούν τον Κωνσταντίνο. Και οι τρεις πηγαίνουν προς την αυλή και στη συνέχεια κάθονται στο έδαφος. Αρχίζουν το παιχνίδι δείχνοντας ο ένας στον άλλον τις τάπες που έφεραν μαζί τους (Σημειώσεις, 13/5/2014).*

Οι μαθητές που αναφέρονται στο παράθεμα αυτό χαρακτηρίζονται και οι δύο δημοφιλείς. Το συγκεκριμένο γεγονός που περιγράφεται παραπάνω φανερώνει ότι οι σχέσεις μεταξύ τους είναι πολύ θετικές με αποτέλεσμα να επιλέγουν να περάσουν αρκετό χρόνο μαζί, παίζοντας στο διάλειμμα. Επιπλέον, δεν παρατηρείται καμία σύγκρουση μεταξύ τους, ενώ η σχέση τους βασίζεται στα κοινά ενδιαφέροντα. Τα στοιχεία αυτά υποδεικνύουν ότι η σχέση αυτή είναι σταθερή, ενώ δεν παρουσιάζεται κάποια μεταβολή σε αυτήν που να είναι είτε αρνητική είτε θετική.

## **3. Έχουν αρκετά «θετική» λεκτική επικοινωνία (συζήτηση, αστεία), αλλά ενίοτε συγκρούονται.**

Ο υποδείκτης αυτός υποδεικνύει το είδος της λεκτικής επικοινωνίας που παρατηρείται ανάμεσα στους μαθητές και η οποία παρουσιάζει «θετικά» χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, οι μαθητές αφιερώνουν αρκετό χρόνο στο διάλειμμα για συζήτηση μεταξύ τους, η οποία περιλαμβάνει αστεϊσμούς. Υπάρχουν επίσης περιπτώσεις που παρατηρούνται συγκρούσεις

μεταξύ τους, κυρίως με τη μορφή διαφωνιών, οι οποίες όμως δεν λαμβάνουν μεγάλη έκταση και ένταση, αλλά έχουν περιστασιακό χαρακτήρα.

*...Η Ζηνοβία πλησιάζει την Ελένη και της ζητάει ένα μαρκαδόρο. Η Ελένη ψάχνει την κασετίνα της και μετά από λίγο δίνει στη Ζηνοβία το μαρκαδόρο. Η Ζηνοβία ζωγραφίζει κάτι σε ένα χαρτί και το δείχνει στην Ελένη. Τα δύο κορίτσια γελούν. Η Ελένη υποδεικνύει κάτι στο σχέδιο της Ζηνοβίας και την προτρέπει να αλλάξει κάτι σε αυτό που ζωγράφισε. Η Ζηνοβία αρνείται, λέγοντας στην Ελένη να κάνει δική της ζωγραφιά, δίνοντάς της το μαρκαδόρο. Αφού τελείωσαν με τη ζωγραφική, βγαίνουν και οι δύο από την τάξη (Σημειώσεις, 8/5/2014).*

Ωστόσο, και στην περίπτωση αυτή, η παρατήρηση και η καταγραφή των υπαρχουσών σχέσεων των μαθητών δεν είχε σε όλες τις περιπτώσεις στατικό χαρακτήρα. Πέρα δηλαδή από συγκεκριμένα παραδείγματα μαθητών, οι οποίοι συνήπταν και διατηρούσαν σταθερές σχέσεις, υπήρχαν και μαθητές των οποίων η αλληλεπίδραση και διάδραση πέρασε από στάδια εξέλιξης. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του project αρκετοί μαθητές ήρθαν σε επαφή με συμμαθητές τους με τους οποίους δεν είχαν μέχρι πρότινος ιδιαίτερη επαφή. Ενώ λοιπόν το αρχικό επίπεδο της αλληλεπίδρασής τους ανταποκρινόταν σε αυτό του δεύτερου δείκτη, έγινε φανερό ότι η συνεχής επικοινωνία ανάμεσά τους έδινε δείγματα από στοιχεία του τρίτου δείκτη. Παρατίθενται αποσπάσματα από την παρατήρηση:

#### Αλληλεπίδραση με χαρακτηριστικά του δεύτερου δείκτη

*... Ο Λεωνίδας κάθεται δίπλα στο Λευτέρη Ι. Συζητούν σχετικά με ένα βιβλίο ζώων που έχει φέρει ο Λευτέρης. Το κουδούνι χτυπά και ο Λευτέρης αφήνει το βιβλίο κάτω από το θρανίο του. Η Ζωή το βλέπει και ρωτά το Λεωνίδα τι περιέχει. Ο Λεωνίδας της απαντά ότι είναι του Λευτέρη και ότι το έχει φέρει για το μάθημα των Εικαστικών. Αμέσως μετά η Ζωή στρέφεται προς την Κωνσταντίνα ζητώντας της να βγουν στο διάλειμμα. Παράλληλα, ο Λεωνίδας μαζεύει τα πράγματά του και περιμένει το Λευτέρη να μαζέψει και αυτός τα δικά του (Σημειώσεις, 2/5/2014).*

Στο παράθεμα αυτό οι δύο μαθητές, Λεωνίδας και Ζωή, έχουν μία στιγμή επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με αφορμή ένα εξωτερικό ερέθισμα (βιβλίο του Λευτέρη). Το είδος της επικοινωνίας αυτής είναι τυπικό μιας και η Ζωή απευθύνει ερώτηση στο Λεωνίδα σχετικά με κάτι που θέλει να μάθει. Ο Λεωνίδας δίνει απάντηση στην ερώτηση της Ζωής και η συζήτηση των δύο μαθητών τελειώνει εκεί. Με την απάντηση της ερώτησης από το Λεωνίδα, τόσο η Ζωή όσο και ο Λεωνίδας φαίνεται πως λήγουν «αυτόματα» την επαφή τους, αφού και οι δύο στρέφονται προς άλλους συμμαθητές τους. Από το σημείο αυτό και μετά, οι δύο μαθητές δεν

έχουν άλλη επικοινωνία κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Τα στοιχεία αυτά φανερώνουν ότι η αλληλεπίδρασή τους οφείλεται σε ένα τυχαίο παράγοντα και δεν έχει βάθος, με την έννοια ότι η επικοινωνία τους έχει «διαδικαστικό» και επιφανειακό χαρακτήρα. Συνεπώς, μπορεί να ειπωθεί πως η σχέση των δύο αυτών μαθητών είναι περιστασιακή. Ωστόσο, στην περίπτωση των μαθητών αυτών δεν παρατηρήθηκαν συγκρούσεις ή εντάσεις (στοιχείο του τρίτου υποδείκτη), παρά μάλλον ουδετερότητα και απόσταση. Στη συνέχεια παρατίθενται αποσπάσματα από την παρατήρηση που υποδεικνύει μία μεταβολή στη στάση των μαθητών:

#### Αλληλεπίδραση με χαρακτηριστικά τρίτου δείκτη

*...Η Ζωή βρίσκεται στην ίδια ομάδα με το Λεωνίδα και κάθεται στο ίδιο θρανίο με αυτόν. Μιλούν μεταξύ τους την ώρα του μαθήματος και τους κάνω παρατήρηση. Η Ζωή τότε μου ζητάει γελώντας να πάρω το Λεωνίδα από δίπλα της γιατί είναι πολύ αστείος και την κάνει να γελάει. Ο Λεωνίδας αντιδρά και αναφέρει ότι δεν θέλει να φύγει από την ομάδα. Τους προτρέπω να κάνουν ησυχία και τους λέω ότι δεν θα τους αλλάξω ομάδα αν συνεχίσουν να εργάζονται ήσυχα (Σημειώσεις, 12/5/2014).*

*...Βρίσκομαι στην αυλή του σχολείου. Με πλησιάζουν η Ζωή και η Κωνσταντίνα. Με ρωτούν τι θα κάνω το καλοκαίρι και τους απαντώ ότι δεν έχω αποφασίσει ακόμα. Τότε με ρωτούν αν θέλω να ακούσω ανέκδοτα. Τους απαντώ θετικά και τότε δύο κορίτσια αρχίζουν να μου λένε ανέκδοτα. Μετά από λίγο βλέπω το Λεωνίδα να πλησιάζει. Στέκεται δίπλα στα κορίτσια και ακούει τα ανέκδοτά τους. Παράλληλα, προτρέπει τη Ζωή να μου πει το ανέκδοτο που της είπε ο ίδιος την προηγούμενη ημέρα. Η Ζωή τον προτρέπει το Λεωνίδα να το πει αυτός αποκαλώντας τον «Λέων». Τότε ο Λεωνίδας μου λέει το ανέκδοτο και μόλις τελειώνει και τα τρία παιδιά αρχίζουν να γελούν (Σημειώσεις, 13/5/2014).*

Με βάση τα παραπάνω παραθέματα, γίνεται αντιληπτό ότι η Ζωή και ο Λεωνίδας έχουν πολύ καλό επίπεδο αλληλεπίδρασης. Φαίνεται πως απολαμβάνουν ο ένας την παρέα του άλλου, ενώ βιώνουν αστείες και ευχάριστες στιγμές. Αυτό συμβαίνει τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όπου οι δύο μαθητές κάθονται πλέον στο ίδιο θρανίο, όσο και κατά το διάλειμμα, κατά τη διάρκεια του οποίου και οι δύο αφιερώνουν χρόνο στη μεταξύ τους επαφή. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι η Ζωή προσφωνεί το Λεωνίδα «Λέων», γεγονός που φανερώνει οικειότητα. Επιπλέον, δεν παρουσιάζονται στοιχεία σύγκρουσης ή αρνητικών στιγμών μεταξύ τους, γεγονός που υποδεικνύει ότι η σχέση τους και η αλληλεπίδρασή τους έχει μεταβληθεί και ανταποκρίνεται πλέον σε στοιχεία του τρίτου δείκτη.

Παρόμοια τροπή έχει και η σχέση άλλων δύο μαθητών, της Κωνσταντίνας και του Βαγγέλη. Αρχικά, οι σχέσεις τους ήταν σχετικά ουδέτερες και δεν είχαν ιδιαίτερη

αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και του διαλείμματος. Ακολουθούν σχετικά αποσπάσματα παρατήρησης:

#### Αλληλεπίδραση με χαρακτηριστικά του δεύτερου δείκτη

*...Η Κωνσταντίνα και η Στέλλα περιμένουν τη Ζωή. Η Στέλλα και η Ζωή κατεβαίνουν στην αυλή, ενώ η Κωνσταντίνα περιμένει στην πόρτα της τάξης. Την ίδια στιγμή, ο Βαγγέλης και ο Γιάννης μένουν στην τάξη και συζητούν. Η Κωνσταντίνα προτρέπει τα δύο αγόρια με υψηλό τόνο να βγουν από την τάξη προκειμένου να την κλειδώσω. Ο Βαγγέλης ρίχνει ένα βλέμμα προς το μέρος της Κωνσταντίνας, η οποία όμως έχει ήδη βγει από την τάξη. Χωρίς να διακόψει την κουβέντα του με το Γιάννη κατευθύνεται αργά προς την πόρτα. Ο Γιάννης τον ακολουθεί και τα δύο παιδιά φεύγουν από την τάξη (Σημειώσεις, 5/5/2014).*

Εδώ, φαίνεται πως η Κωνσταντίνα και ο Βαγγέλης δεν έχουν ιδιαίτερες σχέσεις. Η επικοινωνία τους είναι λεκτική αλλά πολύ περιορισμένη και αφορά περιστασιακά γεγονότα. Υπάρχουν μάλιστα ενδείξεις μη λεκτικής επικοινωνίας ίσως και αρνητικά φορτισμένης (βλέμμα του Βαγγέλη μετά την υπόδειξη της Κωνσταντίνας). Ωστόσο, η στάση του ενός μαθητή απέναντι στον άλλο χαρακτηρίζεται μάλλον ουδέτερη καθώς δεν παρουσιάζεται καμία άλλη αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Παράλληλα, κανένας από τους δύο δεν εκφράζει προτίμηση ή απόρριψη προς τον άλλο, γεγονός που αποδεικνύεται από το αρχικό κοινωνιομετρικό τεστ. Υπό το πρίσμα αυτό οι συγκεκριμένοι μαθητές είναι απόμακροι και δεν αφιερώνουν σχεδόν καθόλου χρόνο για τη μεταξύ τους επικοινωνία.

Σταδιακά, όμως, μέσα από την παρατήρηση καταγράφηκε μεταστροφή στις σχέσεις των παραπάνω μαθητών, η οποία εκδηλώνεται ως εξής:

#### Αλληλεπίδραση με χαρακτηριστικά τρίτου δείκτη

*...Έχει χτυπήσει το κουδούνι. Οι ομάδες μαζεύουν τα πράγματά τους για να βγουν στο διάλειμμα. Μία ομάδα καθυστερεί και από ό,τι συνειδητοποιώ ότι συνεχίζει να ασχολείται με τη δραστηριότητα της προηγούμενης ώρας. Οι μαθητές της ομάδας έχουν χωρίσει ρόλους προκειμένου να απεικονίσουν εικαστικά τις παροιμίες για τους μήνες του έτους. Η Κωνσταντίνα και ο Βαγγέλης κάθονται στο ίδιο θρανίο. Τους πλησιάζω. Η Κωνσταντίνα προσπαθεί να αναπαραστήσει στο χαρτί ένα καράβι, ενώ ο Βαγγέλης μία φάλαινα. Η Κωνσταντίνα βλέπει τη ζωγραφιά του Βαγγέλη και αρχίζει να γελά. Τότε ο Βαγγέλης προσπαθεί να «δραματοποιήσει» τη φάλαινα, γεγονός που κάνει και τα δύο παιδιά να γελάσουν (Σημειώσεις, 13/5/2014).*



Χαρακτηριστικό στοιχείο της συγκεκριμένης παρατήρησης είναι το γεγονός πως οι δύο μαθητές επέλεξαν να μείνουν μέσα στην τάξη την ώρα του διαλείμματος προκειμένου να συνεχίσουν να ασχολούνται με μία δραστηριότητα του project. Πέρα από αυτό, είναι εμφανές πως τόσο η Κωνσταντίνα όσο και ο Βαγγέλης επιλέγουν να κάνουν παρέα ο ένας στο άλλο στο πλαίσιο της κοινής δραστηριότητας. Η συνύπαρξή τους είναι πολύ θετική, μιας και οι δύο φαίνεται πως περνούν ευχάριστες στιγμές, που εκδηλώνονται με αστεία και γέλιο. Το στοιχείο αυτό δείχνει πως αλληλεπίδραση ανάμεσα στους δύο πλησιάζει κατά πολύ στοιχεία του τρίτου δείκτη.

#### **4<sup>ος</sup> Δείκτης**

**Είδος αλληλεπίδρασης: Μεγάλος/ μέγιστος βαθμός αλληλεπίδρασης**

##### **1. Περνούν μαζί σχεδόν τον περισσότερο χρόνο του διαλείμματος.**

Ο υποδείκτης αυτός περιλαμβάνει τους μαθητές οι οποίοι περνούν τον περισσότερο χρόνο του διαλείμματος με συγκεκριμένους συμμαθητές τους. Η επαφή μεταξύ τους είναι πολύ μεγάλη ενώ καλύπτει ολόκληρη τη διάρκεια του διαλείμματος.

*...Το κουδούνι έχει χτυπήσει. Η Κωνσταντίνα βάζει στην τσάντα της τα βιβλία της και περιμένει τη Ζωή να κάνει το ίδιο. Αφού τελειώσουν και οι δύο με τα βιβλία κατευθύνονται προς την αυλή του σχολείου.[...] Η Ζωή προτρέπει την Κωνσταντίνα να διαγωνιστούν στο τρέξιμο. Η Κωνσταντίνα δέχεται, και τότε αρχίζει ο διαγωνισμός.[...] Η Κωνσταντίνα ρωτά τη Ζωή αν θέλει να την ακολουθήσει στο κυλικείο. Η Ζωή απαντά «ναι» και τότε τρέχουν και οι δύο γελώντας προς τα εκεί (Σημειώσεις, 5/5/2014).*

*...Η Κωνσταντίνα, η Ζωή και η Στέλλα βρίσκονται στην αυλή του σχολείου. Η Κωνσταντίνα και η Ζωή συζητούν για τα μαθήματα μπαλέτου και εξηγούν στη Στέλλα τι είναι το «σπαγκάτο». Βρίσκομαι κοντά τους. Με πλησιάζουν και οι τρεις και τότε η Κωνσταντίνα με ρωτάει αν θέλω να δω πώς γίνεται το «σπαγκάτο». Της απαντώ ότι θα πρέπει να κάνει πρώτα προθέρμανση. Μου απαντά ότι σχεδόν ποτέ δεν κάνει, αν και πρέπει. Τότε η Κωνσταντίνα και η Ζωή κάνουν σπαγκάτο, ενώ η Στέλλα προσπαθεί χωρίς να τα καταφέρνει. Η Κωνσταντίνα και η Ζωή βλέπουν τη Στέλλα, η οποία έχει αστεία έκφραση. Τότε και τα τρία κορίτσια αρχίζουν να γελούν, ενώ η Στέλλα ρωτά με περιέργεια τι πρέπει να κάνει για να μπορέσει να κάνει και αυτή «σπαγκάτο» (Σημειώσεις, 12/5/2014).*

## **2. Η παρέα μεταξύ τους είναι σταθερή.**

Οι μαθητές σχηματίζουν σταθερές παρέες και προτιμήσεις, οι οποίες είναι έκδηλες τόσο μέσα στη σχολική τάξη όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Ασχολούνται με τις ίδιες δραστηριότητες, π.χ. παιχνίδια, ενώ «χωρίζονται» πολύ σπάνια έως ποτέ.

*...Η Ζηνοβία προτείνει στη Μαρία να παίζουν τρίλιζα στον πίνακα. Και τα δύο κορίτσια, παίρνουν μαρκαδόρους και αρχίζουν να σχεδιάζουν γραμμές. [...] Στο διάλειμμα, η Μαρία κατευθύνεται προς τον πίνακα και προσκαλεί τη Ζηνοβία να παίζουν τρίλιζα, ανταλλάσσοντας όμως μαρκαδόρους. Η Ζηνοβία συμφωνεί και αρχίζουν το παιχνίδι (Σημειώσεις, 12/5/2014).*

## **3. Έχουν μεγάλη «θετική» λεκτική επικοινωνία μεταξύ τους (ανταλλάσσουν εμπειρίες, συζητούν σημαντικά και ασήμαντα θέματα, γελούν, συγκρούονται σπάνια έως καθόλου).**

Μέσω του υποδείκτη 3 γίνεται φανερό το είδος της λεκτικής επικοινωνίας που έχουν οι μαθητές. Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι μαθητές επικοινωνούν μεταξύ τους ανταλλάσσοντας προσωπικές εμπειρίες και απόψεις, βοηθούν ο ένας τον άλλο, συζητούν διάφορα θέματα, σημαντικά και ασήμαντα, ενώ δεν συγκρούονται σχεδόν ποτέ.

*...Το μάθημα έχει τελειώσει με το χτύπημα του κουδουνιού. Ο Λευτέρης Ι. γράφει μία άσκηση από τον πίνακα, γιατί δεν πρόλαβε την ώρα του μαθήματος. Τότε με ρωτάει σχετικά με ένα σημείο που δεν κατάλαβε καλά. Του εξηγώ, ενώ παράλληλα τον πλησιάζει ο Λεωνίδας. Ο Λευτέρης κάνει και άλλες ερωτήσεις, μιας και δείχνει να έχει ακόμα απορίες. Του δίνω διευκρινίσεις. Ο Λεωνίδας, περιμένοντας το Λευτέρη με το φαγητό του στο χέρι, παίρνει μέρος στη συζήτησή μου με το Λευτέρη, δίνοντας και αυτός κάποια παραδείγματα, προκειμένου να λυθούν οι απορίες του Λευτέρη. Ο Λευτέρης τον ακούει με προσοχή και δείχνει να αρχίζει να κατανοεί την άσκηση. Μετά από λίγο, ο Λευτέρης μαζεύει τα πράγματά του και προτρέπει τον Λεωνίδα να τον ακολουθήσει στο κυλικείο. Ο Λεωνίδας συμφωνεί, και τότε τα δύο παιδιά βγαίνουν από την τάξη (Σημειώσεις, 9/5/2014).*

Γενικά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι σχέσεις των μαθητών που ανταποκρίνονται στον τέταρτο δείκτη δεν παρουσίασαν μεταβολές. Συγκεκριμένα, οι σταθερές σχέσεις των μαθητών είχαν τα ίδια χαρακτηριστικά καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής της μεθόδου. Επιπλέον, οι παρέες που υπήρχαν ήταν σχετικά συμπαγείς. Παρόλα αυτά, μπορεί να ειπωθεί πως οι σταθερές αυτές ομάδες παρουσιάστηκαν θετικές στην ένταξη άλλων μελών, έστω και με τα χαρακτηριστικά του τρίτου δείκτη.

#### 4.3 Ανάλυση δεδομένων από το ημερολόγιο παρατήρησης κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών

Τα δεδομένα που καταγράφηκαν σε όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του project έδωσαν χρήσιμα στοιχεία τόσο για την πορεία των δραστηριοτήτων του project όσο και για τον τρόπο εργασίας των μαθητών στο πλαίσιο των ομάδων. Συγκεκριμένα, η ανάλυση των δεδομένων αυτών για κάθε διδακτική ενότητα υποδεικνύει τα εξής:

- Κατά την πρώτη διδακτική ενότητα, η πλειοψηφία των μαθητών συμμετείχε ενεργά στη θεματική εξακτίνωση. Χαρακτηριστικά, τα μέλη της πρώτης ομάδας (Ζωή, Κωνσταντίνα, Στέλλα, Λεωνίδα, Ηλίας, Αντώνης) και τρίτης ομάδας (Παρασκευή, Ελευθερία, Θανάσης, Άγγελος, Δώρα, Μιχάλης) ήταν ιδιαίτερα αφοσιωμένα και πρόθυμα να απαντήσουν στις ερωτήσεις της ερευνήτριας. Οι υπόλοιπες ομάδες είχαν αρκετά θετική στάση στο περιεχόμενο της ενότητας, υπήρχαν όμως σχεδόν σε όλες στιγμές διάσπασης της προσοχής.
- Στη δεύτερη διδακτική ενότητα υπήρξαν αρχικά αντιδράσεις σχετικά με το ποια ομάδα θα αναλάβει κάθε εποχή. Ωστόσο, η ένταση αυτή λύθηκε με την πραγματοποίηση της κλήρωσης. Όλες οι ομάδες έδειξαν θετικά στοιχεία συνεργασίας κυρίως κατά την επέκταση του δοσμένου παραμυθιού. Παράλληλα, παρατηρήθηκαν τάσεις αρχηγίας σε κάποιες ομάδες (Ζηνοβία και Λευτέρης Ι). Δημιουργήθηκαν κάποιες διαφωνίες ως προς αυτό, γεγονός που προκάλεσε την παρέμβαση της ερευνήτριας. Οι υπόλοιπες ομάδες προσπάθησαν μόνες τους να λύσουν τις όποιες διαφορές. Τελικά, υπήρχε ενθουσιασμός από όλες τις ομάδες κατά την παρουσίαση και ανάγνωση των παραμυθιών στην ολομέλεια.
- Στην τρίτη διδακτική ενότητα οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό σχετικά με τη δραματοποίηση. Ο καταμερισμός ρόλων αποδείχθηκε πολύ θετικός στη συνεργασία των υπο-ομάδων στο πλαίσιο των κύριων ομάδων.
- Στην τέταρτη διδακτική ενότητα οι μαθητές εργάστηκαν κυρίως ατομικά. Δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερα προβλήματα στον τρόπο εργασίας των ομάδων, ενώ οι περισσότεροι μαθητές βρήκαν ενδιαφέρουσα τη μεταφορά των παροιμιών για τους μήνες σε εικαστική απεικόνιση.
- Κατά την πέμπτη διδακτική ενότητα, παρατηρήθηκε έντονο ενδιαφέρον και ενθουσιασμός από τους μαθητές σχετικά με την κατασκευή της ανθοδέσμης. Όλες οι ομάδες ήταν πολύ πρόθυμες να δημιουργήσουν λουλούδια ενώ έδειχναν

ανυπομονησία. Είναι ενδεικτικό ότι όλοι σχεδόν οι μαθητές προτίμησαν να μην βγουν διάλειμμα προκειμένου να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα.

- Η έκτη διδακτική ενότητα φάνηκε πως δυσκόλεψε τους μαθητές. Συγκεκριμένα, η δυσκολία εντοπίστηκε στο πώς θα συνεργαστούν προκειμένου να δημιουργήσουν τους δικούς τους πίνακες με τα φρούτα και τα λαχανικά. Παρόλα αυτά, η πρώτη ομάδα (Ζωή, Κωνσταντίνα, Στέλλα, Λεωνίδας, Ηλίας, Αντώνης) και η δεύτερη ομάδα (Λευτέρης Ι., Γιάννης, Δήμητρα, Χρήστος, Βαγγέλης, Δώρα) εργάστηκαν με επιτυχία χωρίς ιδιαίτερη παρέμβαση από την ερευνήτρια. Οι υπόλοιπες ομάδες χρειάστηκαν περαιτέρω υποδείξεις και επεξηγήσεις.
- Στην έβδομη διδακτική ενότητα οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με το περιβαλλοντικό παραμύθι (Απεργία στον κύκλο του νερού). Ήταν πρόθυμοι να μοιραστούν τις δικές τους εμπειρίες σχετικά με τη ρύπανση του νερού, ενώ εργάστηκαν με συνέπεια για τη δημιουργία του δικού τους παραμυθιού. Παρατηρήθηκαν, ωστόσο, στιγμές σχετικής έντασης με αφορμή το περιεχόμενο του παραμυθιού.
- Στην όγδοη διδακτική ενότητα οι μαθητές χωρίστηκαν σε υπο-ομάδες. Παρατηρήθηκε καλό επίπεδο συνεργασίας των υπο-μάδων (δυάδων) με επεξηγήσεις και αναλύσεις μεταξύ των μελών σχετικά με τον τρόπο σχεδιασμού της δραστηριότητας. Τα όποια προβλήματα κατανόησης αντιμετωπίστηκαν από τους ίδιους τους μαθητές χωρίς ιδιαίτερη εμπλοκή της ερευνήτριας.
- Η δραστηριότητα του κολάζ με την ενδυμασία της ένατης διδακτικής ενότητας αποδείχθηκε ευχάριστη για τους μαθητές. Η εργασία τους εδώ ήταν ως επί το πλείστον ατομική. Ωστόσο ήταν ενδιαφέρον το γεγονός πως οι μαθητές έδιναν συμβουλές ο ένας στον άλλο και συζητούσαν σχετικά με το πώς θα σχεδίαζαν κάτι που τους δυσκόλευε.
- Στην τελευταία διδακτική ενότητα οι μαθητές εργάστηκαν αρχικά σε δυάδες. Η συνεργασία των ομάδων ήταν σε καλό επίπεδο, ενώ δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερα φαινόμενα απειθαρχίας. Τα θέματα που προσεγγίστηκαν (ήθη-έθιμα και γιορτές των τεσσάρων εποχών) προσέελκυσαν το ενδιαφέρον τους, με αποτέλεσμα να κάνουν ερωτήσεις και να συζητούν μεταξύ τους.

#### 4.4 Ευρήματα κοινωνιομετρικού πίνακα

	Αντώνης		Άγγελος		Ζωή		Παρασκευή		Λεωνίδα		Χρήστος		Σάκης		Γιάννης		Ελευθερία		Στέλλα		Κωνσταντίνος		Ηλίας		Δώρα		Θανάσης		Κωνσταντίνος		Δήμητρα		Βαγγέλης		Λεωτέρης Κ.		Ζηνοβία		Μαρία		Ελένη		Μιχάλης		Τι δίνει (+)		Τι δίνει (-)		Ταξινομήση		Μαθητών																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																	
Αντώνης	0	-	+		+	-					+			-																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						</

Οι προτιμήσεις και οι απορρίψεις των μαθητών που εξάγονται από τον τελικό κοινωνιομετρικό πίνακα διαμορφώνονται ως εξής:

- Οι δύο μαθητές (Άγγελος και Σάκης) λαμβάνουν τις αρνητικές ψήφους τις πλειοψηφίας των συμμαθητών τους. Ωστόσο, φαίνεται πως αλληλοψηφίζονται θετικά.
- Υπάρχει ένας μαθητής που δεν ψηφίζεται ούτε θετικά ούτε αρνητικά από τους συμμαθητές του (Αντώνης).
- Υπάρχει ένας μαθητής (Χρήστος) που ψηφίζεται θετικά μόνο από ένα συμμαθητή του (Λευτέρη Ι.).
- Δύο μαθητές λαμβάνουν τόσες θετικές όσο και αρνητικές ψήφους. Έτσι, ο Λευτέρης Κ. ψηφίζεται θετικά από δύο συμμαθητές του, ενώ απορρίπτεται επίσης από δύο. Αντίστοιχα, η Ζηνοβία επιλέγεται από μία συμμαθήτριά της και απορρίπτεται από έναν συμμαθητή της.
- Ο Μιχάλης επιλέγεται θετικά από ένα συμμαθητή του (Θανάση), ενώ απορρίπτεται από δύο (Άγγελο και Σάκη).
- Έξι μαθητές λαμβάνουν αρκετές θετικές ψήφους από τους συμμαθητές τους, με ελάχιστες έως καθόλου αρνητικές ψήφους. Συγκεκριμένα, ο Λευτέρης και ο Λεωνίδας συγκεντρώνουν έξι θετικές ψήφους και καμία αρνητική, η Ζωή και η Κωνσταντίνα συγκεντρώνουν πέντε θετικές ψήφους και μία αρνητική, ενώ ο Ηλίας και ο Βαγγέλης συγκεντρώνουν τέσσερις θετικές ψήφους χωρίς να απορρίπτονται από κανένα συμμαθητή τους.
- Τρεις μαθήτριες λαμβάνουν τη θετική ψήφο τριών συμμαθητών τους (Ελένη, Στέλλα, Δώρα). Ωστόσο, οι δύο τελευταίες ψηφίζονται αρνητικά από δύο συμμαθήτριάς τους (από τη Μαρία και τη Ζηνοβία αντίστοιχα)
- Υπάρχουν δύο μαθητές που συγκεντρώνουν αρνητικές ψήφους από πέντε συμμαθητές τους και θετικές από δύο (Θανάσης, Κωνσταντίνος).
- Μία μαθήτρια (Ελευθερία) λαμβάνει την αρνητική ψήφο τριών συμμαθητών της, ενώ δεν επιλέγεται από κανέναν.
- Τρεις μαθήτριες επιλέγονται από δύο συμμαθητές τους, χωρίς να δέχονται απορρίψεις (Παρασκευή, Δήμητρα, Μαρία).

Σύμφωνα με τα ευρήματα του τελικού κοινωνιομετρικού πίνακα γίνεται φανερό ότι οι δύο μαθητές (Άγγελος και Σάκης) εξακολουθούν να απορρίπτονται από την πλειοψηφία των

συμμαθητών τους. Το στοιχείο αυτό φανερώνει πως παρά το γεγονός ότι υπήρξε προσπάθεια προσέγγισης και ανάπτυξης επικοινωνίας, εντούτοις δεν υπήρξε επίδραση της διδακτικής μεθόδου στις σχέσεις των δύο μαθητών με τους συμμαθητές τους. Συγκεκριμένα, ο Άγγελος ψηφίζεται αρνητικά από όλα τα αγόρια της τάξης, εκτός από τον Σάκη, ο οποίος του δίνει θετική ψήφο. Αντίστοιχα, δέχεται την αρνητική ψήφο όλων των κοριτσιών, εκτός από την Παρασκευή, τη Δώρα και τη Μαρία. Όσον αφορά τον Σάκη, όλα τα αγόρια, εκτός από το Γιάννη καθώς και όλα τα κορίτσια, εκτός από την Παρασκευή, τη Δώρα και τη Μαρία, του δίνουν την αρνητική τους ψήφο. Επιπλέον, ο Άγγελος δίνει ψήφο επιλογής στο Σάκη. Είναι φανερό υπάρχει μία αμοιβαία επιλογή μεταξύ των δύο μαθητών που βρίσκονται στο περιθώριο της τάξης, μιας και οι δύο αλληλοψηφίζονται. Είναι επίσης, χαρακτηριστικό ότι στο πρώτο κοινωνιομετρικό τεστ και οι δύο μαθητές έδωσαν αρνητική ψήφο ο ένας στον άλλο.

Αναφορικά με τους δημοφιλείς μαθητές, είναι φανερό πως οι προτιμήσεις των υπόλοιπων μαθητών είναι σταθερές προς συγκεκριμένους μαθητές, οι οποίοι τόσο στο αρχικό όσο και στο τελικό κοινωνιομετρικό τεστ δέχονται τη θετική ψήφο αρκετών από αυτούς. Έτσι, ο Λευτέρης Ι., ο Λεωνίδας, ο Γιάννης και ο Βαγγέλης βρίσκονται στην κορυφή των προτιμήσεων των συμμαθητών τους. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες τροποποιήσεις στην κατάταξη των δημοφιλών μαθητών. Συγκεκριμένα, η Ζωή, η Κωνσταντίνα και ο Ηλίας αναδεικνύονται ως δημοφιλείς καθώς δέχονται περισσότερες θετικές ψήφους από ό,τι στο πρώτο τεστ. Αντίστοιχα, η Ζηνοβία χάνει αρκετές από τις ψήφους επιλογής που δέχτηκε στο αρχικό τεστ, ενώ με βάση τις τελευταίες και προτιμήσεις των μαθητών φαίνεται μάλλον αντιφατική, καθώς δέχεται μία θετική και μία αρνητική ψήφο. Παράλληλα, ο Μιχάλης χάνει αρκετές θετικές ψήφους από τους συμμαθητές του, και τελικά επιλέγεται μόνο από έναν και απορρίπτεται από δύο. Με βάση τα στοιχεία αυτά χαρακτηρίζεται παραμελημένος. Αντίστοιχα, ο Χρήστος στο τελικό τεστ λαμβάνει μία μόνο θετική ψήφο παρόλο που στο αρχικό τεστ είχε επιλεγεί από έξι συμμαθητές του.

Ωστόσο, είναι φανερό πως τα αγόρια και τα κορίτσια της τάξης εκφράζουν πλέον προτιμήσεις προς συμμαθητές τους με το αντίθετο φύλο, γεγονός που δεν συνέβη στο αρχικό τεστ. Συγκεκριμένα, πέντε κορίτσια (Ζωή, Παρασκευή, Ελευθερία, Στέλλα και Δώρα) ψηφίζουν θετικά αγόρια συμμαθητές τους και αντίστοιχα πέντε αγόρια (Ηλίας, Αντώνης, Λεωνίδας, Κωνσταντίνος και Βαγγέλης) επιλέγουν κορίτσια συμμαθήτριές τους. Με βάση το στοιχείο αυτό μπορεί να ειπωθεί πως υπάρχει μία τάση οι δύο μεγάλες υπο-ομάδες, των αγοριών και των κοριτσιών, να πλησιάζουν και να συνδέονται μεταξύ τους μέσω αμοιβαίων επιλογών. Συνεπώς, είναι εμφανές πως οι σχέσεις των μαθητών αυτών επηρεάστηκαν θετικά από την εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου project.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΤΟ

### Συζήτηση και συμπεράσματα

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω της ενεργητικής συμμετοχικής παρατήρησης και των κοινωνιομετρικών πινάκων φανερώνουν μία ήπια αλλά αξιοσημείωτη μεταβολή στις σχέσεις των μαθητών. Συγκεκριμένα, το κύριο στοιχείο που εξάγεται από τη μελέτη του τελικού κοινωνιομετρικού πίνακα είναι το γεγονός πως τα αγόρια και τα κορίτσια της τάξης αρχίζουν να αποκτούν στενότερη σχέση μετά την υλοποίηση του project. Αυτό είναι εμφανές από τις προτιμήσεις των μαθητών, όπως αυτές εκφράστηκαν στο κοινωνιομετρικό τεστ. Έτσι, στο αρχικό κοινωνιομετρικό τεστ όλα τα αγόρια της τάξης δεν δηλώνουν καμία προτίμηση/επιλογή για κανένα από τα κορίτσια της τάξης. Συνεπώς, δεν ψηφίζουν ούτε θετικά ούτε αρνητικά καμία συμμαθήτριά τους. Ωστόσο, στο τελικό κοινωνιομετρικό τεστ σχεδόν τα μισά αγόρια της τάξης ψηφίζουν και μάλιστα θετικά συμμαθήτριά τους. Το γεγονός αυτό οφείλεται σε δύο παράγοντες: Αφενός, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία σε όλο το διάστημα της παρέμβασης (project) να εργαστούν σε ομάδες. Το στοιχείο αυτό είναι πολύ σημαντικό καθώς, όπως έχει αναφερθεί, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί σημαντική συνθήκη επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των μαθητών (Κανάκης, 1987). Αφετέρου, η οργάνωση των ομάδων στο πλαίσιο του project περιλάμβανε στις περισσότερες περιπτώσεις μαθητές και των δύο φύλων. Συνεπώς, μπορεί να ειπωθεί πως η καθημερινή επαφή αγοριών και κοριτσιών στο πλαίσιο της συνεργασίας λειτούργησε θετικά στην ανάπτυξη και διατήρηση των διαμαθητικών σχέσεων. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Kaldi et al. (2011), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές αξιολόγησαν θετικά την εργασία σε ομάδες και δήλωσαν την προτίμησή τους σε τέτοιου είδους μορφές διδασκαλίας, έναντι πιο παραδοσιακών και δασκαλοκεντρικών.

Η αισθητή αυτή μεταβολή στις σχέσεις των μαθητών, και ιδίως μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, επιβεβαιώνεται και από την ανάλυση των τεσσάρων δεικτών της αλληλεπίδρασης. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια εφαρμογής του project και υπό τις συνθήκες της ομαδικής εργασίας και συνεργασίας των μαθητών, παρατηρήθηκε αύξηση του βαθμού αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε ορισμένους μαθητές. Ενώ λοιπόν το είδος της σχέσης που υπήρχε μεταξύ των μαθητών αυτών ανταποκρινόταν στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης του δεύτερου δείκτη (τυπική αλληλεπίδραση), εντούτοις μεταβλήθηκε-αναβαθμίστηκε στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης του τρίτου δείκτη (μέτριος βαθμός αλληλεπίδρασης). Ουσιαστικά, μαθητές οι οποίοι δεν διατηρούσαν ιδιαίτερες σχέσεις, ξεκίνησαν να έχουν στενότερες επαφές, γεγονός που καταγράφηκε τόσο στη διάρκεια των διαλειμμάτων όσο και κατά την ομαδική εργασία κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών. Έτσι, στην πρώτη περίπτωση παρατηρήθηκε



αύξηση στη συχνότητα και το χρόνο που διέθεταν οι μαθητές για την επαφή με τους συμμαθητές τους την ώρα του διαλείμματος, ενώ στη δεύτερη αναδείχθηκαν στοιχεία αποδοτικής και αρμονικής εργασίας στο πλαίσιο των ομάδων. Η προτίμηση αυτή των μαθητών προς τους συγκεκριμένους συμμαθητές τους φαίνεται πως είναι αρκετά σταθερή, καθώς σχεδόν σε κάθε διάλειμμα αφιερώνουν αρκετό χρόνο στη μεταξύ τους επαφή. Παράλληλα, οι προτιμήσεις τους εκφράζονται και στο τελικό κοινωνιομετρικό τεστ, στο οποίο αποδεικνύεται πως μερικές από τις σχέσεις αυτές έχουν χαρακτήρα αμοιβαίας επιλογής.

Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες οι σχέσεις των μαθητών παραμένουν αμετάβλητες και οι προτιμήσεις τους δεν μεταβάλλονται με την εφαρμογή του project. Μπορεί να ειπωθεί πως αυτό ισχύει για τους δύο μαθητές οι οποίοι δέχονται την αρνητική ψήφο των συμμαθητών τους. Παρόλα αυτά, αν και η πλειοψηφία των μαθητών φαίνεται πως απορρίπτει τους δύο αυτούς μαθητές, πρέπει να τονιστεί πως το είδος της σχέσης και της επικοινωνίας με αυτούς δεν είναι ίδιο σε όλες τις περιπτώσεις, με την έννοια ότι δεν εκφράζεται με ένα μόνο δείκτη αλληλεπίδρασης. Συγκεκριμένα, μερικοί μαθητές έχουν επικοινωνία -έστω ελάχιστη- με κάποιους από τους δύο μαθητές χωρίς να δημιουργούν συγκρούσεις και διαπληκτισμούς με αυτούς. Πολλές φορές μάλιστα είχε εκδηλωθεί υποστηρικτική συμπεριφορά προς αυτούς τους μαθητές, η οποία είχε το χαρακτήρα υπεράσπισης σε περιπτώσεις αδικιών εις βάρος τους. Συνεπώς, γίνεται φανερό πως το είδος της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε ορισμένους μαθητές και στους δύο απορριπτόμενους μαθητές παρουσιάζει χαρακτηριστικά του δεύτερου δείκτη, ενώ οι σχέσεις τους χαρακτηρίζονται μάλλον ουδέτερες παρά αρνητικές. Από την άλλη, υπάρχουν και οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ορισμένοι μαθητές ψηφίζουν αρνητικά τους δύο παραπάνω μαθητές με εμφανή αρνητική στάση και ξεκάθαρη απόρριψη, στοιχεία που μαρτυρούν ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ τους απαντά περισσότερο στον πρώτο δείκτη.

Το ίδιο μπορεί να ειπωθεί και τους μαθητές που δεν αλληλοψηφίζονται ούτε θετικά ούτε αρνητικά. Στις περισσότερες από αυτές τις περιπτώσεις οι μαθητές έχουν τυπική επικοινωνία, η οποία μεταφράζεται σε ελάχιστη λεκτική επικοινωνία και ουδέτερη διάθεση. Υπάρχουν όμως περιπτώσεις όπου η μεταξύ τους σχέση ενισχύεται ή αποδυναμώνεται περιστασιακά, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει και εδώ σε διακύμανση του είδους της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης από τον πρώτο στον δεύτερο δείκτη και αντίστροφα.

Πέρα από τη σύναψη νέων σχέσεων, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές είχαν περισσότερη διάθεση για αλληλοβοήθεια αλλά και στήριξη στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του project. Συγκεκριμένα, κατά την εφαρμογή του project, καταγράφηκαν

συμπεριφορές ενίσχυσης μαθητών από συμμαθητές τους όταν υπήρχε έλλειψη κατανόησης ή αδυναμίες γνωστικής φύσης. Οι μαθητές γενικά είχαν την τάση να βοηθούν αυτούς τους συμμαθητές τους, δίνοντάς τους εξηγήσεις και επισημάνσεις στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας. Το στοιχείο αυτό εντοπιζόταν κυρίως στον καταμερισμό των ρόλων. Οι μαθητές δηλαδή μέσα από την ανάλυση των θεμάτων και το σχεδιασμό του τρόπου «δράσης» τους παρουσίαζαν σημάδια οργάνωσης σε όλους τους επιμέρους τομείς της αρχική δραστηριότητας, ενώ έδειχναν ενδιαφέρον για την εξέλιξη όλων των υπο-θεμάτων στο πλαίσιο της συνολικής ομαδικής εργασίας. Η ανάλυση λοιπόν αυτή καθώς και η προσεκτική σχεδίαση λειτουργούσε ως καθοδηγητικό στοιχείο για τους μαθητές που είχαν κάποιες αδυναμίες. Επιπλέον, η υποστηρικτική στάση ήταν περισσότερο εμφανής σε ομαδικές δραστηριότητες και κυρίως στις περιπτώσεις που οι μαθητές εργάζονταν ανά δύο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές να είναι θετικοί στην εξήγηση δυσνόητων σημείων από και προς τους συμμαθητές τους. Αυτό το στοιχείο υποδεικνύεται από την έρευνα που πραγματοποίησαν οι Johnson, Johnson, and Holubec (1992, όπ. αναφ. στο Kaldi et al. 2011).

Όσον αφορά το περιεχόμενο του project και την αποδοχή των δραστηριοτήτων από τους μαθητές, μπορεί να ειπωθεί πως η στάση της πλειοψηφίας ήταν αρκετά θετική. Συγκεκριμένα, υπήρξε φανερός ενθουσιασμός σε συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες, με αποτέλεσμα η εργασία των μαθητών να χαρακτηρίζεται από συνέπεια και προσήλωση. Υπήρξαν, ωστόσο, και στιγμές δυσκολίας τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και σε ζητήματα απειθαρχίας, οι οποίες όμως δεν έλαβαν μεγάλη έκταση. Παράλληλα, υπήρξαν διαφωνίες και στιγμές έντασης ανάμεσα στα μέλη των ομάδων, οι οποίες αντιμετωπίστηκαν με παρέμβαση από την ερευνήτρια και σε κάποιες περιπτώσεις με τροποποίηση της σύνθεσης των ομάδων.

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, μπορεί να ειπωθεί πως η βασική ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία η μέθοδος project είναι δυνατό να ενισχύσει και να βελτιώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, έχει επιβεβαιωθεί κατά ένα καλό βαθμό. Αντίστοιχα, όλοι οι στόχοι της έρευνας, και κυρίως αυτοί που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση και το είδος των σχέσεων μεταξύ των μαθητών στο διάλειμμα, έχουν επιτευχθεί. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές ανέπτυξαν σχέσεις με συμμαθητές τους για τους οποίους δεν είχαν εκφράσει αρχικά κάποια προτίμηση. Επιπλέον, είναι σημαντικό το γεγονός ότι οι προτιμήσεις αυτές διαμορφώθηκαν με βάση το σχηματισμό των ομάδων και έτσι πολλοί μαθητές διατήρησαν επαφή στο διάλειμμα με τα μέλη της ομάδας στην οποία εργάστηκαν.

Ωστόσο, το συμπέρασμα αυτό δεν μπορεί να γενικευτεί για το σύνολο των μαθητών καθώς, όπως έγινε αντιληπτό τόσο από το κοινωνιομετρικό τεστ όσο και από τη διαδικασία παρατήρησης, υπήρχαν περιπτώσεις που οι επιλογές των μαθητών ουσιαστικά δεν

μεταβλήθηκαν μετά την υλοποίηση του project. Επιπλέον, δεν μπορεί να ειπωθεί ότι η διδακτική παρέμβαση με τη μορφή project ήταν ο μοναδικός και αποκλειστικός παράγοντας που μετέβαλε τις απόψεις και τις στάσεις των μαθητών απέναντι σε ορισμένους συμμαθητές τους. Την άποψη αυτή υποστηρίζει και η Μπούμπουρα (2010) έπειτα από την πραγματοποίηση έρευνας-δράσης με στόχο τη βελτίωση των σχέσεων των μαθητών. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η εφαρμογή του project πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο διδασκαλιών όλων των μαθημάτων της τάξης από την ίδια την ερευνήτρια. Συγκεκριμένα, στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές σχημάτιζαν ομάδες μόνο για την επεξεργασία των ενοτήτων του project, ενώ στις υπόλοιπες διδακτικές ώρες η προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων γίνονταν κυρίως ατομικά από τους μαθητές. Το στοιχείο αυτό οφειλόταν στο ότι μέσα σε περιορισμένο χρονικό διάστημα έπρεπε να καλυφθεί αρκετό μέρος της ύλης και παράλληλα να εφαρμοστεί το συγκεκριμένο project. Για τους παραπάνω λόγους, υπάρχει η υπόθεση ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορεί να είχαν πιο ευρεία έκταση, με την έννοια ότι οι σχέσεις των μαθητών θα είχαν μεταβληθεί σε μεγαλύτερο βαθμό αν η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία πραγματοποιούνταν σε όλο το δοσμένο χρονικό διάστημα των δεκαπέντε ημερών.

Με βάση όλα τα στοιχεία που αναπτύχθηκαν στο κεφάλαιο αυτό, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι περισσότεροι στόχοι της έρευνας έχουν πραγματοποιηθεί σε ένα μεγάλο μέρος, και συγκεκριμένα σε ό,τι αφορά τη διαπίστωση της ύπαρξης θετικών αλληλεπιδράσεων. Ωστόσο, ο τέταρτος στόχος, ο οποίος αφορά μείωση των μαθητικών συγκρούσεων δεν έχει υλοποιηθεί καθώς το στοιχείο της σύγκρουσης των μαθητών παρουσιαζόταν με τον ίδιο σχεδόν βαθμό καθ' όλη τη διάρκεια του project. Επιπλέον, οι συγκρούσεις των μαθητών με τους δύο απορριπτόμενους συμμαθητές τους ήταν εξίσου έντονες τόσο πριν όσο και μετά το project. Επομένως, είναι πιθανό ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές χρειάζονταν περισσότερη «έκθεση» και μεγαλύτερο χρονικό διάστημα εφαρμογής στρατηγικών που στοχεύουν στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης των μαθητών, όπως αυτές εκφράστηκαν και υλοποιήθηκαν μέσω του συγκεκριμένου project.

Πέρα από τα στοιχεία αυτά, είναι χρήσιμο να αναφερθεί πως κατά την εφαρμογή του project αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, παρουσιάστηκαν ορισμένα προβλήματα, τα οποία οδήγησαν σε συγκεκριμένους περιορισμούς. Αρχικά, το διάστημα των δεκαπέντε ημερών κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε το συγκεκριμένο project ήταν ιδιαίτερα περιορισμένο, ενώ δεν υπήρχε δυνατότητα επέκτασής του. Για τους λόγους αυτούς, ορισμένες διδακτικές ενότητες «συμπιέστηκαν» ενώ άλλες διήρκησαν περισσότερο από όσο είχε αρχικά υπολογιστεί. Παράλληλα, ο σχεδιασμός του project δεν είχε ακριβώς

ελεύθερο χαρακτήρα, με την έννοια ότι η επιλογή θέματος έγινε από την ερευνήτρια και όχι από τους μαθητές. Επιπρόσθετα, το δείγμα της έρευνας, το οποίο άγγιζε τους είκοσι τρεις μαθητές, ήταν πολύ περιορισμένο, γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Τελικά, πρέπει να επισημανθεί και ο βαθμός της εμπειρίας της ερευνήτριας, ο οποίος στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι σχετικά μικρός, μιας και η παρούσα έρευνα αποτελεί ουσιαστικά την πρώτη της επαφή με την ερευνητική διαδικασία.

Τελικά, σύμφωνα με όσα έχουν υποστηριχθεί τόσο σε θεωρητικό πλαίσιο όσο και μέσω των διάφορων ερευνών, γίνεται φανερό πως οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας δημιουργούν πολλές προϋποθέσεις και ευκαιρίες για κοινωνική επαφή και συναναστροφή των μαθητών. Παράλληλα, η εφαρμογή των κοινωνιομετρικών τεστ αποδεικνύεται απαραίτητο εργαλείο για κάθε εκπαιδευτικό, καθώς μέσα από αυτό καθίσταται δυνατή η διαμόρφωση της διδασκαλίας με τέτοιο τρόπο ώστε να προωθείται η ομαλή συνύπαρξη των μαθητών. Για το λόγο αυτό, θα ήταν χρήσιμο το ερευνητικό ενδιαφέρον να στραφεί στο μέλλον σε μία πιο εστιασμένη μελέτη της επίδρασης των μεθόδων αυτών στην αλληλεπίδραση που δημιουργείται και οφείλεται στην ομαδική προσέγγιση του περιεχόμενου της διδασκαλίας.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνόγλωσση**

**Dunn, J.** (1999). Οι στενές προσωπικές σχέσεις των μικρών παιδιών. Αθήνα: Gutenberg.

**Frey, K.** (1986). Η μέθοδος «Project» : μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. Αθήνα : Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

**Γαλανάκη, Ε.** (2003). Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας : γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη. Αθήνα : Ατραπός.

**Γκιόκα, Α.** (2012). Απόψεις των μαθητών του δημοτικού σχολείου για το σχολικό περιβάλλον, τη μάθηση στο σχολείο, τις σχέσεις με το/τη δάσκαλο/α (το δικαίωμα έκφρασης των παιδιών στο σχολείο). Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Κόρινθος : [χ.ό.]

**Γκότοβος, Α.** (1995 & 2002). Παιδαγωγική αλληλεπίδραση : Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο. Αθήνα : Gutenberg.

**Καλδή, Σ.** (2008). Η διδακτική μέθοδος project στη σχολική τάξη: Χαρακτηριστικά και τρόποι διεξαγωγής στο πλαίσιο της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας. Περιοδικό Επιστήμες της Αγωγής, 4, σσ. 90-103.

**Κανάκης, Ι.** (2006). Η οργάνωση της διδασκαλίας- μάθησης με ομάδες εργασίας : θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή. Αθήνα : Τυπωθήτω.

**Κονιδιτσιώτη, Β.Α.** (1977). Η νεωτέρα παιδαγωγική και η αρχή της αυτενέργειας. Β' έκδοση. Αθήνα

**Κυριαζή, Ν.** (2001). Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

**Μάγος, Κ.** (2005). «Συνέντευξη ή Παρατήρηση;» : Η έρευνα στη σχολική τάξη. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 10, σσ. 5-19.

**Ματσαγγούρας, Η.** (2007). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας τ.β'. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα : Gutenberg.

**Ματσαγγούρας, Η.** (2006). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τ.1. Η σχολική τάξη. Χώρος-ομάδα-πειθαρχία-μέθοδος. Αθήνα : Γρηγόρη.

**Μπίκος, Κ.** (2004). Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Μπούμπουρα, Μ.** (2010). Βελτίωση των σχέσεων των μαθητών μέσα από ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο: [χ.ό.]

**Πανταζή, Β. & Πανταζή-Φρισύρα, Σ.** (2011). Η συμμετοχική παρατήρηση, εργαλείο διαπολιτισμικής έρευνας στη σχολική και πανεπιστημιακή εκπαίδευση. 6<sup>th</sup> International Conference in Open & Distant Learning, Greece : Loutraki. November 2011.

**Παπαδοπούλου, Β.** (1999). Παρατήρηση Διδασκαλίας : Θεωρητικό Πλαίσιο και εφαρμογές. Αθήνα : Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

**Πυργιωτάκης, Ι.** (2000). Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

**Σαραφίδου, Ο.Γ.** (2011). Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα. Αθήνα : Gutenberg.

**Σηφάκη, Μ.** (2010). Βελτίωση διαμαθητικών σχέσεων μέσα από την έρευνα δράσης. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο: [χ.ό.]

**Σοφός, Α.** (2010). Παιδαγωγικό Ημερολόγιο. Σημειώσεις για τους φοιτητές. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ρόδος

**Χρυσafίδης, Κ.** (2004). Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και μέθοδος project.

Προσπελάστηκε 24/05/2014 από:

<http://1grpe.pel.sch.gr/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=391>

**Χρυσafίδης, Κ.** (2006). Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο. Αθήνα : Gutenberg.

## Βιβλιογραφία

- Bandura, A.** (1986). Social Foundations of Thought and Action : A social Cognitive Theory. Englewood Cliffs : Prentice – Hall.
- Bartscher, K., Gould, B., & Nutter, S.** (1995). Increasing student motivation through project-based learning. Master's Research Project. Saint Xavier and IRI Skylight. (ED 392 549).
- Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Gusdial, M. & Palincsar, A.** (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. Educational Psychologist 26 (3&4), pp. 369-398.
- Blumer, H.** (1976). Society as Symbolic Interaction. In : J. Manis /B. Meltzer (eds) Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology. Boston-London, pp. 145-154.
- Brofenbrenner, U.** (1996). The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design. Cambridge : Harvard University Press.
- Hartup, W.** (1992). Having friends, making friends and keeping friends : Relationships as educational contexts. Eric Digest. Champaign, IL: Eric Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Johnson, D., & Johnson, R.** (1983). The Socialization and Achievement Crisis. Στο Bickman, L., (επιμ.), Applied Social Psychology Annual 4. Beverly Hills, CA : Sage.
- Johnson, D., Johnson, R., and Holubec, E.** (1992). Advanced cooperative learning. Edina, MN : Interaction Book Company.
- Jones B. F., Rasmussen, C. M., & Moffitt, M. C.** (1997). Real-life problem solving. : A collaborative approach to interdisciplinary learning. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kaldi, S., Filipatou, D. & Govaris, Ch.** (2011). Project-based learning in primary schools : effects on pupils' learning and attitudes. Education 3-13, vol. 39, pp. 35-47.
- Katz, L. & Chard, S.** (2004). Η μέθοδος project : η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Αθήνα : Ατραπός.
- Kilpatrick, W.H.** (1918). The Project Method : The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. Teachers College : Columbia University.
- Kilpatrick, W.H.** (1935). Die project-methode. Weimar : Böhlau.
- Mead, G. H.** (1962). Mind, Self and Society. Chicago : University of Chicago Press.
- Moreno, J.** (1970). Fondements de la Sociometrie. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moursund, D.** (1999). Project-based learning using information technology. Eugene, OR : International Society for Technology in Education.

**Patton, M. Q.** (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London : Sage

**Rosenfeld, M. & Rosenfeld, S.** (1998). Understanding the “surprises” in PBL: An exploration into the learning styles of teachers and their students. Paper presented at the European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI), Sweden.

**Schneider, B.** (1993). *Children’s Social Competence in Context : The Contributions of Family, School and Culture*. New York : Pergamon Press.

**Solomon, G.** (2003). Project-Based Learning: a Primer. *Technology and Learning*, 23, 6, pp. 20-30.

**Thomas, J.** (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation.

**Thomas, J. W., Mergendoller, J. R., & Michaelson, A.** (1999). *Project-based learning: A handbook for middle and high school teachers*. Novato, CA: The Buck Institute for Education.

**Tretten, R. & Zachariou, P.** (1995). *Learning about project-based learning: Self-assessment preliminary report of results*. San Rafael, CA : The Autodesk Foundation.

**Tretten, R. & Zachariou, P.** (1997). *Learning about project-based learning: Assessment of project-based learning in Tinketech schools*. San Rafael, CA : The Autodesk Foundation.

**Wright, C.** (1993). School processes – an ethnographic study. In P. Woods, & M. Hammersley (Eds), *Gender and Ethnicity in Schools*. London : The Open University and Routledge.

**Yin, R. K.** (2003). *Applications of Case Study Research* (2<sup>nd</sup> Ed., *Applied Social Research Methods Series Vol. 34*). Thousand Oaks, CA : Sage.

**Youniss, J.** (1980). *Parents and Peers in Social Development*. Chicago : University Press.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΚΟ ΤΕΣΤ

Όνομα:.....

Επίθετο:.....

Τάξη:.....

Ημερομηνία:.....

**Στο διάλειμμα θέλω να παίζω με την/τον:** (γράψε τα ονόματα με σειρά προτεραιότητας, δηλαδή πρώτα αυτήν/αυτόν που θέλεις περισσότερο, μετά τον επόμενο και στο τέλος αυτήν/αυτόν που θέλεις λιγότερο. Στη συνέχεια, εξήγησε το λόγο που επέλεξες κάθε μία/κάθε έναν από τους συμμαθητές σου.)

1).....

Γιατί.....

2).....

Γιατί.....

3).....

Γιατί.....

**Στο διάλειμμα δεν θέλω να παίζω με την/τον:** (γράψε τα ονόματα με σειρά προτεραιότητας, δηλαδή πρώτα αυτήν/αυτόν που θέλεις λιγότερο και μετά τους επόμενους. Στη συνέχεια, εξήγησε το λόγο που επέλεξες κάθε μία/κάθε έναν από τους συμμαθητές σου.)

1).....

Γιατί.....

2).....

Γιατί.....

3).....

Γιατί.....

Σε ευχαριστώ για τη συμμετοχή σου!



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000124085