



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πτυχιακή Εργασία:

**«Project και Διαφοροποίηση της διδασκαλίας στη Μελέτη Περιβάλλοντος στην
Γ' Δημοτικού»**



Επιμέλεια: Καραδήμου Όλγα
Επιβλέπουσες: Καλδή Σταυρούλα
Φιλιππάτου Διαμάντω

ΒΟΛΟΣ, 2017

Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κ. Καλδή Σταυρούλα, για την υποστήριξη της, την καθοδήγηση της και την πολύτιμη βοήθεια και συμβουλές της και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας μου, κ. Φιλιππάτου Διαμάντω. Ευχαριστώ ιδιαίτερα και τις δύο, καθώς μου έδωσαν την δυνατότητα να ασχοληθώ εξονυχιστικά με το θέμα που η ίδια επέλεξα υπό την επίβλεψή τους, αλλά και την ευκαιρία να μάθω από εκείνες.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την εκπαιδευτικό της τάξης που διεξήχθη η έρευνά μου, την κ. Συράη Μαρία για την συμβολή της σε αυτήν, την προθυμία της να με βοηθήσει και την ευκαιρία που μου έδωσε να υλοποιήσω ένα πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας στους μαθητές της.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, δηλαδή τους γονείς μου Ζαφείρη και Άννα, την αδερφή μου Στέλλα, τον Πολύκαρπο, την Αγλαΐα και την Αναστασία που ήταν στο πλάι μου όλο αυτό το διάστημα και με στήριζαν ηθικά και ψυχολογικά.

Χάρης τη συμβολή όλων όσων αναφέρθηκαν παραπάνω κατάφερα να εκπονήσω και να ολοκληρώσω την παρούσα εργασία. Τους ευχαριστώ όλους για την συνεργασία τους.

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	1
Περίληψη.....	4
Εισαγωγή	6
Μέρος Πρώτο: Θεωρητικό Υπόβαθρο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και της Διδακτικής μεθόδου Project.....	8
Κεφάλαιο 1^ο : Θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	8
1.1 Άξονες Διαφοροποίησης της διδασκαλίας.....	9
1.2 Στρατηγικές Διαφοροποίησης της διδασκαλίας.....	15
1.3 Η θεωρία του Εποικοδομητισμού/Κονστρουκτιβισμού	18
1.4 Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης κατά τον Gardner	20
1.5 Μαθησιακά Στυλ- Το μοντέλο των Dunn και Dunn	24
Κεφάλαιο 2^ο: Θεωρητικό υπόβαθρο της διδακτικής μέθοδου project	27
2.1 Υλοποίηση της διδακτικής μεθόδου Project	29
Κεφάλαιο 3^ο: Σύζευξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μεθόδου project	33
3.1 Επισκόπηση ερευνών για την διαφοροποιημένη διδασκαλία και Project	33
Μέρος Δεύτερο: Ερευνητικό Μέρος	37
Κεφάλαιο 4^ο: Μεθοδολογία Έρευνας.....	37
4.1 Σκοπός της έρευνας	37
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	38
4.3 Η μέθοδος της έρευνας	38
4.4 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα.....	42
4.5 Μέσα συλλογής δεδομένων	43
4.6 Συνολική διάρκεια και δομή του εκπαιδευτικού προγράμματος	49
4.7 Περιορισμοί.....	51

Κεφάλαιο 5^ο: Παρουσίαση Έρευνας Δράσης - Αποτελέσματα	52
5.1 Πριν την εφαρμογή του προγράμματος.....	52
5.1.1 Α΄ Κύκλος Δράσης	54
5.1.2 Β΄ Κύκλος Δράσης	57
5.2 Εφαρμογή του προγράμματος.....	59
5.3 Ρόλος Εκπαιδευτικού- Ερευνήτριας.....	84
5.4 Γ΄ Κύκλος Δράσης.....	86
5.5 Δ΄ Κύκλος Δράσης	88
5.6 Ε΄ Κύκλος Δράσης.....	90
5.7 ΣΤ΄ Κύκλος-Δράσης	94
5.8 Μετά την παρέμβαση	95
5.9 Αποτελέσματα	95
5.9.1 Αποτελέσματα δομημένης παρατήρησης.....	95
5.9.2 Αποτελέσματα κατάκτησης γνώσεων στις συγκεκριμένες ενότητες της Μελέτης Περιβάλλοντος.....	101
5.9.3 Αποτελέσματα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας	103
Μέρος τρίτο: Συμπεράσματα - Συζήτηση.....	110
Κεφάλαιο 6^ο: Συμπεράσματα - Συζήτηση	110
Βιβλιογραφία.....	114
Παράρτημα.....	122

Περίληψη

Η παρούσα πτυχιακή εργασία επιχειρεί να δημιουργήσει ένα διαφοροποιημένο περιβάλλον, μέσα στο οποίο οι μαθητές θα ανακαλύψουν και θα παράγουν μόνοι τους την γνώση. Το θεωρητικό πλαίσιο που υποστηρίζει την παρούσα εργασία βασίζεται στη θεωρία του εποικοδομιτισμού.

Ο σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει στο πλαίσιο εφαρμογής project με τις αρχές τις διαφοροποιημένης διδασκαλίας: (α) την εξέλιξη ενός προγράμματος διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη Μελέτη Περιβάλλοντος στη Γ ' Δημοτικού, (β) την μαθησιακή και οργανωτική ανταπόκριση των μαθητών σε ένα διαφοροποιημένο περιβάλλον, (γ) την συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και (δ) τις δυσκολίες και τις αποκλίσεις που προκύπτουν από ένα τέτοιο πρόγραμμα. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας έγινε κυρίως με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών και κατά δεύτερο λόγο με βάση το μαθησιακό προφίλ και την μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών.

Η μεθοδολογία έρευνας που εφαρμόστηκε ήταν η έρευνα δράσης, η οποία ήταν η κατάλληλη μέθοδος για να αναδείξει την εξέλιξη του προγράμματος. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα εξής: (α) άτυπες αξιολογήσεις στη διερεύνηση της μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών στις βασικές δεξιότητες στη Γλώσσα και στη διερεύνηση των ενδιαφερόντων των μαθητών για τις ενότητες προς επεξεργασία στη Μελέτη Περιβάλλοντος, (β) κλείδες συστηματικής παρατήρησης για την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, τον βαθμό ανταπόκριση και προσπάθεια των μαθητών και την οργάνωση των πληροφοριών και του χώρου από τους μαθητές, (γ) ερωτηματολόγια για την ανίχνευση των ισχυρών και λιγότερο δυνατών τύπων νοημοσύνης των μαθητών και για την ανίχνευση του μαθησιακού στυλ των μαθητών

σύμφωνα με το τεστ VAK και (δ) ημερολόγιο εντυπώσεων κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι το επίπεδο συμμετοχής και το ενδιαφέρον των μαθητών αυξήθηκαν, το ίδιο και ο βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών κατά το πέρασμα από τον έναν κύκλο-δράσης στον άλλον. Τέλος, οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στην αρχή οι μαθητές, λόγω της απειρίας τους σε ένα διαφοροποιημένο περιβάλλον, μειώθηκαν αισθητά.

Λέξεις-Κλειδιά

Οι λέξεις-κλειδιά της παρούσας έρευνας είναι οι εξής:

- Διαφοροποιημένη Διδασκαλία
- Διδακτική Μέθοδος Project
- Ενδιαφέρον
- Μελέτη Περιβάλλοντος

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, οι ανάγκες για διαφοροποίηση τείνουν να είναι περισσότερες, λόγω των ποικίλων αναγκών των μαθητών που υπάρχουν σε κάθε τάξη μικτής ικανότητας. Ανέκαθεν όμως, υπήρχε η ανάγκη αυτή, καθώς υπάρχουν μαθητές με διαφορετικό μαθησιακό προφίλ και μαθησιακή ετοιμότητα, με διαφορετικά επίπεδα συναισθηματικής και κοινωνικής ωριμότητας, με διαφορετικά ενδιαφέροντα και δυσκολίες και με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Αυτή, λοιπόν, η διαφορετικότητα των μαθητών δημιουργεί την επιτακτική ανάγκη στους παιδαγωγούς να επαναπροσδιορίσουν και να διαμορφώσουν την διδασκαλία και την μάθηση σύμφωνα με αυτήν. Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται η ομαλή ένταξη των μελών της τάξης, με σκοπό την μάθηση τόσο σε γνωστικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο.

Ο κάθε μαθητής είναι μοναδικός και επομένως αντιλαμβάνεται, κατανοεί, επεξεργάζεται και κατακτά την γνώση με έναν προσωπικό του τρόπο. Συνεπώς, το έργο του σχολείου είναι δύσκολο και απαιτητικό, καθώς καλείται να βρει τον τρόπο, που ο καθένας μαθαίνει και κατ' επέκταση να τον βοηθήσει, με όσο μέσα χρειάζονται, να κατακτήσει τελικά την γνώση. Σύμφωνα με τους Gregory και Chapman (2002) οι μαθητές είναι διαφορετικοί, μαθαίνουν διαφορετικά και έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα, προτιμήσεις και ανάγκες. Όπως στα ρούχα έτσι και στους μαθητές, το ένα μέγεθος δεν ταιριάζει σε όλους (one size doesn't fit all), καθώς ίσως να μην τους ταιριάζει, να μην τους "κάνει" ή να μην τους είναι βολικό.

Σκοπός τίθεται οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και οι μελλοντικοί δάσκαλοι να συνειδητοποιήσουν την διαφορετικότητα των αναγκών των μαθητών στην μάθηση, αλλά και ότι μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο και από διαφορετική αφετηρία. Γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαία η ενημέρωση και η ευαισθητοποίησή τους για τους νέους αποτελεσματικούς τρόπους και μεθόδους διδασκαλίας. Μερικές από αυτές είναι η

διαφοροποιημένη διδασκαλία (Παντελιάδου, 2008· Φιλιππάτου, 2013) η διδακτική μέθοδος Project (Καλδή, 2013), η ομαδοσυνεργατική μάθηση και η βιωματική μάθηση (Baudrit, 2005). Στην παρούσα μελέτη γίνεται προσπάθεια σύνδεσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με την διδακτική μέθοδο project, με σκοπό να αναδειχθούν ο τρόπος με τον οποίο αυτές οι δύο συνδέονται και τα στοιχεία της διδασκαλίας τα οποία μοιράζονται.

Μέρος Πρώτο: Θεωρητικό Υπόβαθρο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και της Διδακτικής μεθόδου Project

Κεφάλαιο 1^ο : Θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν αποτελεί απλά μια μέθοδο διδασκαλίας αλλά μια ευρύτερη φιλοσοφία για την διδασκαλία του κάθε εκπαιδευτικού, κατά την οποία κάθε μαθητής αντιμετωπίζεται ως μοναδική οντότητα με διαφορετικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν σε ένα βαθμό τις μαθησιακές του ανάγκες. Όπως αναφέρει η Παντελιάδου (2008), στο έργο της «Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες», *«Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι προσαρμογή της διδασκαλίας εκ των προτέρων και όχι μετά από αποτυχία»*. Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι, σε μια αίθουσα διδασκαλίας, στις οποίες γίνεται διαφοροποίηση της εργασίας, όλοι οι μαθητές έχουν ανάγκη από ασφάλεια, επιτυχία καταφύγιο, συνεισφορά και αυτοπραγμάτωση. Γνωρίζει επίσης ότι τα παραπάνω επιτυγχάνονται από τον καθένα με διαφορετικούς τρόπους και με διαφορετικά χρονοδιαγράμματα (Tomlinson, 2000a). Βασικό χαρακτηριστικό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι, ότι *«Οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν από το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές και όχι από την πρώτη σελίδα του σχολικού εγχειριδίου»* (Tomlinson, 1999). Η γνώση χτίζεται πάνω στην αρχή ότι όλοι οι μαθητές διαφέρουν μεταξύ τους.

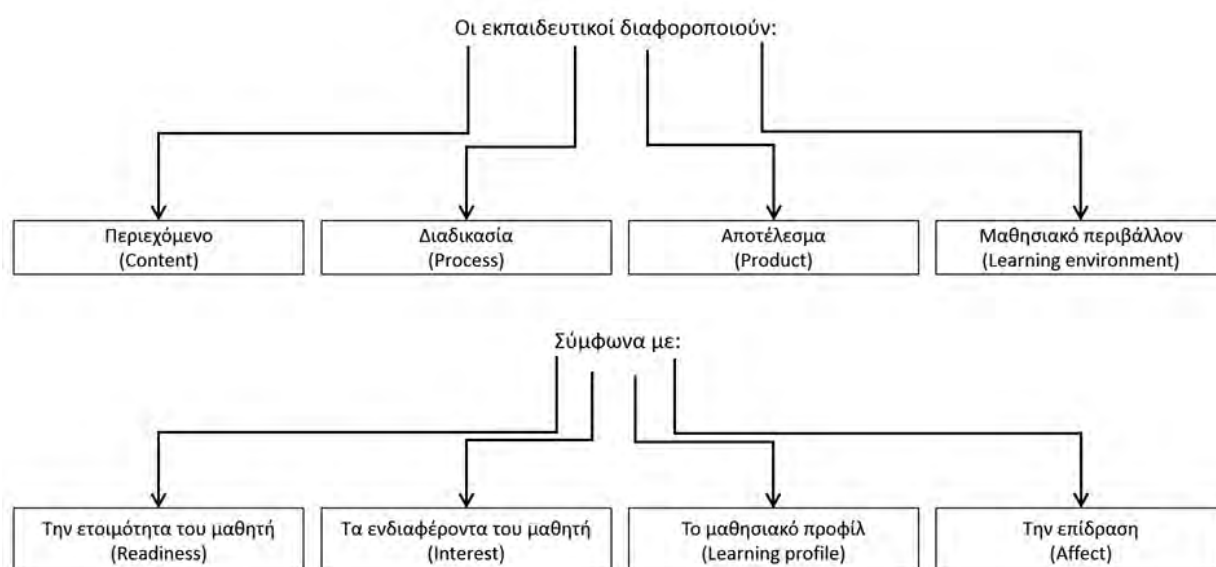
Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προϋποθέτει πολύ καλή οργάνωση του υλικού και της διδακτικής διαδικασίας εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Ένα σημαντικό κομμάτι αυτής είναι η αξιολόγηση. Η αξιολόγηση που θα κάνει ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει μια εξελικτική πορεία, ακολουθώντας τρία στάδια σε κάθε μορφή αξιολόγησης (διαγνωστική, διαμορφωτική, τελική). Το 1ο στάδιο είναι ο καθορισμός των

διδασκασίας που θα επιλέξει από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Το 2ο στάδιο είναι η συλλογή πληροφοριών μέσω παρατήρησης, τυπικών ή άτυπων δοκιμασιών και με τη βοήθεια άλλων μεθόδων για το μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Στο 3ο στάδιο ο εκπαιδευτικός ερμηνεύει τα αποτελέσματα που συνέλεξε και παίρνει τις ανάλογες αποφάσεις που αφορούν την οργάνωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Φιλιππάτου, 2013). Η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι σύντομη και συνεχής, να πραγματοποιείται σε όλες τις μορφές της, να αποτελεί πηγή ανατροφοδότησης για τους μαθητές και να είναι αποτελεσματική τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τους μαθητές. Είναι απαραίτητο να υπάρχει όμως, αντιστοίχιση των όσων έχουν διδαχθεί με αυτά που θα αξιολογηθούν (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

1.1 Άξονες Διαφοροποίησης της διδασκαλίας

Για τον κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας, δίνεται έμφαση σε δύο βασικούς άξονες: στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο μαθητή. Για να καταστεί δυνατή η διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι άξονες αυτοί πρέπει να συνδυαστούν και να αλληλοκαλύπτονται. (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα, ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας (content), τη διαδικασία μάθησης (process), το μαθησιακό αποτέλεσμα (product) και το μαθησιακό περιβάλλον (learning environment). Αντίστοιχα, αναφορικά με τον μαθητή λαμβάνεται υπόψιν το επίπεδο της μαθησιακής του ετοιμότητας (readiness), τα ενδιαφέροντά του (interest), το μαθησιακό του προφίλ (learning profile) και την επίδραση (affect) όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Tomlinson, 1999, Tomlinson, 2003) (Πίνακας 1.1).

Πίνακας 1.1 Άξονες διαφοροποίησης



Πρώτος Άξονας: Αναλυτικό Πρόγραμμα

A) Διαφοροποίηση ανάλογα με το περιεχόμενο της διδασκαλίας.

Το περιεχόμενο περιλαμβάνει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να μάθουν οι μαθητές, αλλά και τα υλικά και τα μέσα μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η μάθηση. Σε αρχικό επίπεδο είναι προτιμότερο η διαφοροποίηση να ξεκινήσει από τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές καλούνται να αποκτήσουν πρόσβαση στο αντικείμενο διδασκαλίας και έπειτα να αλλάξει και αυτό καθαυτό το περιεχόμενο. Ενδεικτικές στρατηγικές για να επιτευχθεί αυτό σύμφωνα με την Παντελιάδου (2008) είναι η εννοιοκεντρική διδασκαλία, η χρήση πολλαπλών κειμένων και υλικών και τα μαθησιακά συμβόλαια.

B) Διαφοροποίηση κατά τη διαδικασία μάθησης.

Η διαδικασία μάθησης περιλαμβάνει τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές επεξεργάζονται και κατανοούν το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Πρόκειται για τις

δραστηριότητες εκείνες που δίνουν τις δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιήσουν τις βασικές τους δεξιότητες, με σκοπό την κατανόηση της εκάστοτε έννοιας. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία οι μαθητές συμμετέχουν στις δραστηριότητες με διάφορους τρόπους, σε διαφορετικά χρονικά πλαίσια και λαμβάνοντας διαφορετική βοήθεια από την εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές (Tomlinson, 1999). Μερικές από τις πιο γνωστές τεχνικές διαφοροποίησης της δραστηριότητας είναι: οι σταθμοί, τα κέντρα μάθησης, ημερήσιες διατάξεις, σύνθετη διδασκαλία, τα ημερολόγια εργασιών, οι γραφικοί οργανωτές, η κατασκευή μακέτας/μοντέλου, το παιχνίδι ρόλων, η εργαστηριακή δραστηριότητα και οι πίνακες επιλογής (Tomlinson, 1999).

Γ) Διαφοροποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος.

Το μαθησιακό αποτέλεσμα είναι ο τρόπος έκφρασης και παρουσίασης της κατανόησης του αντικειμένου μάθησης από τον μαθητή. Η επιλογή του τρόπου αυτού είναι πολύ σημαντική καθώς πρέπει να αντιπροσωπεύει όλη την πρόοδο του μαθητή και να ταιριάζει καλύτερα σε αυτόν. Σε μια τάξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι τρόποι αξιολόγησης της προόδου και της επίδοσης του μαθητή δεν περιορίζονται στην προφορική διήγηση, τις απαντήσεις σε ερωτήσεις και την παραγωγή γραπτού λόγου (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Αντίθετα, σύμφωνα με την Tomlinson (2005) υπάρχουν πολλοί που είναι ταιριαστοί στον κάθε μαθητή. Ενδεικτικά αναφέρεται: οι μαθητές σχεδιάζουν μια ιστοσελίδα, γράφουν ένα βιβλίο, σχεδιάζουν ή εκτελούν ένα πείραμα, παρουσιάζουν ένα δελτίο ειδήσεων, γράφουν συνταγές, γράφουν τραγούδια, γράφουν θεατρικό έργο, ετοιμάζουν μια έκθεση φωτογραφίας, ετοιμάζουν μια σειρά από διαφημίσεις, ετοιμάζουν διαγράμματα ή πίνακες για μια ιδέα, ετοιμάζουν ένα ερωτηματολόγιο.

Δ) Διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος.

Είναι πολύ σημαντικό να διαφοροποιηθεί και να διαμορφωθεί κατάλληλα το μαθησιακό περιβάλλον που θεωρείται το μέσο, στο οποίο δουλεύει η τάξη και τα συναισθήματα που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή. Η διαμόρφωση της τάξης θα πρέπει να γίνει με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να μπορούν να απομονώνονται ή να συνεργάζονται, όποτε είναι απαραίτητο. Σε ορισμένες περιπτώσεις είναι πολύ ενισχυτικό για τους μαθητές, ανάλογα με τις ατομικές τους ανάγκες, να ασχολούνται με τη δημιουργία μιας ανεξάρτητης εργασίας, ή να έχουν τη δυνατότητα κίνησης μέσα στην τάξη, εφόσον το χρειάζονται για να μάθουν πιο εύκολα ή ακόμα, να εκπαιδευτούν στην εναλλακτική μορφή πρόσβασης στη γνώση όταν ο εκπαιδευτικός είναι απασχολημένος με άλλους μαθητές (Tomlinson, 2000b· Tomlinson, 2003).

Δεύτερος άξονας: Μαθητής

Α) Διαφοροποίηση με βάση την μαθησιακή ετοιμότητα.

Η Tomlinson (1999) ορίζει την μαθησιακή ετοιμότητα ως «*το σημείο εσόδου ενός μαθητή σε μια συγκεκριμένη έννοια ή δεξιότητα*». Αποτελεί το ακριβές επίπεδο γνώσεων που έχει ο μαθητής τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και αφορά τη συγκεκριμένη μαθησιακή ενότητα. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφορά στην προσαρμογή της διδασκαλίας σε εκείνο το επίπεδο που ο μαθητής είναι ήδη έτοιμος να προχωρήσει χωρίς όμως να μπορεί να το κάνει μόνος του. Η διαδικασία αυτή μπορεί να υλοποιηθεί και ως προς το περιεχόμενο της μάθησης και την επεξεργασία και το μαθησιακό αποτέλεσμα. Η επιλογή δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό πρέπει να είναι

σύμφωνα με την ετοιμότητα των μαθητών, καθώς το κατάλληλο επίπεδο δυσκολίας τους βοηθάει στην μαθησιακή τους εξέλιξη και περιορίζει την πιθανότητα να εμφανιστούν συναισθήματα κατωτερότητας και απογοήτευσης από τους ίδιους.

B) Διαφοροποίηση ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή.

Το ενδιαφέρον αναφέρεται στην έλξη που έχει το άτομο για ένα συγκεκριμένο θέμα. Οποσδήποτε, η μάθηση προϋποθέτει την επιθυμία για να μάθουμε ή αλλιώς να έχουμε κίνητρο για μάθηση. Η ύπαρξη ενδιαφερόντων είναι πολύ σημαντική στην μαθησιακή διαδικασία, διότι δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα. Δύο παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά το κίνητρο του μαθητή για μάθηση, είναι: το ενδιαφέρον του μαθητή για το συγκεκριμένο υλικό που πρέπει να μάθει και η δυνατότητά του να επιλέξει μόνος του (Brandt, 1998 όπ. αναφ. στο Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών προσφέρει, όπως αναφέρθηκε, κίνητρο για μάθηση, βοηθάει τα παιδιά να ανακαλύψουν τη μάθηση μέσω των ενδιαφερόντων τους και τους δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν στο σχολείο ό,τι γνώσεις έχουν ήδη από τα δικά τους ενδιαφέροντα. Για την αποτελεσματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τα ενδιαφέροντα του μαθητή, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει «κέντρα ενδιαφέροντος» όπως: η αναζήτηση στο διαδίκτυο, η διαπραγμάτευση κριτηρίων αξιολόγησης, η ομαδική αναζήτηση, ο σχεδιασμός μιας μέρας, η ανεξάρτητη μελέτη κ.α. (Tomlinson, 2005 όπ. αναφ. στο Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Γ) Διαφοροποίηση ανάλογα με το μαθησιακό προφίλ.

Το μαθησιακό προφίλ αναφέρεται στον τρόπο, με τον οποίο πραγματοποιείται η μάθηση. Έρευνες έχουν δείξει ότι ανάλογα με το μέσο που λαμβάνουμε τις πληροφορίες, επιτυγχάνεται η μάθηση. Σύμφωνα με τους Ekwall & Shanker (1998, όπ. αναφ. στο Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008) *μαθαίνουμε 10% από ό,τι διαβάζουμε, 20% από ό,τι ακούμε, 30% από ό,τι βλέπουμε, 50% από ό,τι βλέπουμε και ακούμε, 70% από ό,τι συζητούμε με άλλους, 80% από ό,τι βιώνουμε προσωπικά, και 95% από ό,τι διδάσκουμε σε κάποιον άλλο.* Το μαθησιακό προφίλ μπορεί να διαμορφωθεί από τον τύπο νοημοσύνης του ατόμου, το φύλο, την εκπαίδευση ή το μαθησιακό του στυλ (Tomlinson, 1999). Κάποιοι μαθητές, για παράδειγμα, προτιμούν να εργάζονται ατομικά ή να μαθαίνουν μέσα από την δημιουργία πραγμάτων ή να κατανοούν καλύτερα τις έννοιες αν τις συζητήσει με κάποιον συμμαθητή του. Μερικοί, μάλιστα, προτιμούν μαθήματα που στηρίζονται στη λογική ενώ άλλοι προτιμούν μαθήματα που καλλιεργούν την δημιουργικότητα. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνειδητοποιήσει, ότι όλοι οι μαθητές δεν μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο μάθησης και να επιτρέψει στους μαθητές να επιλέγουν μόνοι τους τις δραστηριότητες που τους ταιριάζουν.

Δ) Διαφοροποίηση ανάλογα με την επίδραση.

Η επίδραση έχει να κάνει με το πώς οι μαθητές αισθάνονται για τον εαυτό τους, την εργασία τους και για την τάξη σε σχέση με τα υπόλοιπα μέρη της. Σε μία διαφοροποιημένη τάξη, καθώς υπάρχουν διαφορετικοί μαθητές, μπορεί κάποια θέματα να ενθουσιάζουν κάποιους από αυτούς, ενώ τα ίδια θέματα να είναι δύσκολα ή αδιάφορα για κάποιους άλλους. Ο εκπαιδευτικός τείνει να ενισχύει τα συναισθήματα

των μαθητών με σκοπό την μάθηση τους. Στην πραγματικότητα, τα συναισθήματα με την μάθηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένα. Σε μια τέτοια τάξη, οι θετικοί μαθητές πια έχουν την δυνατότητα να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους, οι οποίοι δυσκολεύονται σε κάποιο τομέα και είναι αποθαρρημένοι και να ασκήσουν θετική επίδραση σε αυτούς (Tomlinson, 2003).

Σε οποιοδήποτε διδασκαλία ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας, την διαδικασία και το αποτέλεσμα, λαμβάνοντας υπόψη τη μαθησιακή ετοιμότητα, το ενδιαφέρον, το μαθησιακό προφίλ και την επίδραση του κάθε μαθητή. Ωστόσο, δεν είναι αναγκαίο να διαφοροποιηθούν όλα τα στοιχεία διδασκαλίας με όλους τους πιθανούς τρόπους. Η διαφοροποίηση ενός στοιχείου πραγματοποιείται σε περιπτώσεις, όπου ο εκπαιδευτικός παρατηρεί ότι είναι χρήσιμο και εύστοχο για κάποιους μαθητές ή όταν η διαφοροποίηση βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν πιο εύκολα ιδέες και έννοιες και συνεπώς να χρησιμοποιήσουν τις βασικές δεξιότητες με μεγαλύτερη άνεση. Ο εκπαιδευτικός που θα αποφασίσει να διδάξει με διαφοροποιημένη διδασκαλία θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο του και να προβάλλει τον εαυτό του όχι σαν κάτοχο και αναμεταδότη της γνώσης αλλά ως διευθυντή ορχήστρας ή προπονητή ομάδας (Tomlinson, 2005 όπ. αναφ. στο Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

1.2 Στρατηγικές Διαφοροποίησης της διδασκαλίας

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι απλά μια στρατηγική ή ένα σύνολο στρατηγικών που εφαρμόζονται τυχαία. Πρόκειται για *«μία οργανωμένη και σχεδιασμένη διαδικασία και επεξεργασία, η οποία είναι συχνά προϊόν διεπιστημονικής διαδικασίας»* (Broderick, Mehta-Parekh, & Reid, 2005 όπ. αναφ. στο Παντελιάδου, &

Φιλιππάτου, 2013) και πρέπει να ανταποκρίνονται στην μαθησιακή ετοιμότητα, στα ενδιαφέροντα, στο μαθησιακό προφίλ και στην επίδραση του μαθητή. Οι στρατηγικές είναι ένα μέσο που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τους μαθητές να πετύχουν τους στόχους τους, λαμβάνοντας υπόψιν τον διαφορετικό ρυθμό και τρόπο μάθησης του καθενός. Όλες οι στρατηγικές απευθύνονται σε διαφορετικούς στόχους και έτσι η σωστή επιλογή της εκάστοτε στρατηγικής είναι πολύ σημαντική για την πορεία της διδασκαλίας (Theroux, 2004). Οι στρατηγικές που θα παρουσιαστούν είναι οι εξής: Σταθμοί, Κέντρα Μάθησης, Σύνθετη Διδασκαλία, Διαβαθμισμένες Δραστηριότητες.

Σταθμοί

Οι σταθμοί είναι γωνίες εργασίας, δηλαδή ειδικά διαμορφωμένα σημεία στην τάξη όπου οι μαθητές εργάζονται ταυτόχρονα με διάφορες εργασίες. Πρόκειται για τμήματα στην τάξη που είναι εξοπλισμένα από διαφορετικό παιδαγωγικό υλικό, το οποίο εξυπηρετεί τη συγκεκριμένη δραστηριότητα που επιτελείται στη συγκεκριμένη γωνιά. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν από όλους τους μαθητές και για όλα τα θέματα, επιτρέποντάς τους να εργαστούν διαφορετικοί μαθητές σε διαφορετικές εργασίες. Προσφέρεται η δυνατότητα στα παιδιά να εργάζονται μόνα τους και ανεξάρτητα από τον εκπαιδευτικό, που έχει ρόλο εποπτικό. Γι' αυτό τα έπιπλα και ο εξοπλισμός του «σταθμού» θα πρέπει να παρέχουν σαφείς κατευθύνσεις για την εκτέλεση της δραστηριότητας και να προσφέρουν στο παιδί τη δυνατότητα αυτοδιόρθωσης των ενεργειών του. Ο εκπαιδευτικός θέτει τους βασικούς κανόνες του κάθε σταθμού και οι μαθητές επιλέγουν τους υπόλοιπους. Οι σταθμοί λειτουργούν εκ περιτροπής και όλοι οι μαθητές πρέπει να περάσουν από όλους τους σταθμούς.

Κέντρα Μάθησης

Τα κέντρα μάθησης μοιάζουν με τους σταθμούς όμως στην πραγματικότητα διαφέρουν καθώς αυτά έχουν αυτοτέλεια ενώ οι σταθμοί λειτουργούν σε συσχετισμό. Οι μαθητές δεν είναι αναγκασμένοι να περάσουν από όλα τα κέντρα μάθησης για να κατακτήσουν ένα θέμα ή κάποιες δεξιότητες. Ένα κέντρο μάθησης λειτουργεί ως αρωγός για διερεύνηση θεμάτων στα οποία έχουν ενδιαφέρον οι μαθητές. Ο σχεδιασμός και τα διδακτικά μέσα παρέχονται ως επί τον πλείστον από τον εκπαιδευτικό, ωστόσο ενθαρρύνονται και οι μαθητές να συμμετάσχουν στον σχεδιασμό. Είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι μαθητές τι αναμένεται από αυτούς και ενθαρρύνονται να διαχειρίζονται το χρόνο τους.

Σύνθετη Διδασκαλία

Η σύνθετη διδασκαλία είναι μια στρατηγική μέσω της οποίας αντιμετωπίζονται τα διαφορετικά ακαδημαϊκά επίπεδα που συναντάμε σε μια ανομοιογενή τάξη (Cohen, 1994, όπ. αναφ. στο Tomlinson, 1999). Οι μαθητές εργάζονται συνεργατικά σε μικρές ομάδες και δίνεται η δυνατότητα να αξιοποιηθούν οι ικανότητες όλων των μελών της ομάδας. Οι εργασίες που δίνονται είναι ανοιχτού τύπου και δεν απαιτούν μία μόνο σωστή απάντηση. Αυτό συμβαίνει καθώς η σύνθεση διδασκαλία δεν στηρίζεται απλά στην κωδικοποίηση, αποκωδικοποίηση, μηχανικές πράξεις και αποστήθιση, αλλά σε έργα που απαιτούν διανοητικές δεξιότητες όπως η παραγωγή, έκφραση και ερμηνεία ιδεών, διατύπωση υποθέσεων και υποβολή διερευνητικών ερωτήσεων (Tomlinson, 1999). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να παρακολουθεί καθ' όλη τη διάρκεια τις εργασίες των παιδιών και να θέτει ερωτήσεις σχετικά με την εργασία με σκοπό την κατανόηση αυτού που μελετούν.

Διαβαθμισμένες Δραστηριότητες

Οι διαβαθμισμένες δραστηριότητες είναι πολύ σημαντικές όταν ο εκπαιδευτικός θέλει να βεβαιωθεί ότι όλοι οι μαθητές του με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες εργάζονται με τις ίδιες βασικές ιδέες και χρησιμοποιούν τις ίδιες βασικές δεξιότητες (Tomlinson, 1999). Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί αυτή τη στρατηγική με σκοπό να κατακτηθούν από τους μαθητές οι ίδιες βασικές έννοιες αλλά σε διαφορετικά επίπεδα πολυπλοκότητας, αφαίρεσης και δομής. Έτσι, λοιπόν, παραμένει κοινός στόχος για όλους αλλά προσφέρονται εργασίες διαφορετικής δυσκολίας στο κάθε παιδί. Με τις διαβαθμισμένες δραστηριότητες μεγαλώνει η πιθανότητα *(1) ο κάθε μαθητής να αποκτήσει βασικές δεξιότητες και έννοιες και (2) ο κάθε μαθητής να έχει την δέουσα πρόκληση* (Tomlinson, 1999). Οι δραστηριότητες πρέπει να επιλέγονται λαμβάνοντας υπόψη προσωπικές αξιολογήσεις του εκπαιδευτικού για το κάθε παιδί.

Η σωστή επιλογή τόσο του τρόπου διαφοροποίησης, όσο των στρατηγικών διαφοροποίησης παίζει καθοριστικό ρόλο στην μαθησιακή πορεία των μαθητών, καθώς εάν δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις επιθυμίες των μαθητών θα υπάρξουν αρνητικά αποτελέσματα από αυτά που οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν. Άξιο να σημειωθεί είναι το γεγονός, ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας κατά κύριο λόγο βασίζεται στην θεωρία του εποικοδομητισμού /κονστрукτιβισμού και αποτελεί πεδίο εφαρμογής της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner.

1.3 Η θεωρία του Εποικοδομητισμού/Κονστрукτιβισμού

Η θεωρία του κονστрукτιβισμού στηρίζεται στη γενετική θεωρία του Piaget, ο οποίος θεωρεί, πως το παιδί μετέχει ενεργά στη δημιουργία της γνώσης του για τη πραγματικότητα. Τυπικά, όμως, η αρχή του κονστрукτιβισμού τοποθετείται το 1975

με τις εργασίες του Von Glasersfeld. «Κονστρουκτιβισμός σημαίνει να δίνεις στα παιδιά καλά πράγματα να κάνουν, έτσι ώστε να μπορούν να μάθουν κάνοντας πολύ καλύτερα απ' ό,τι μπορούσαν πριν» (Glasersfeld όπ. αναφ. στο Papert, 1980). Σύμφωνα με τους Κονστρουκτιβιστές, λοιπόν, η μάθηση δεν σημαίνει αναπαραγωγή της γνώσης, αλλά σημαίνει την κτήση και την κατασκευή της νέας γνώσης. Η γνώση αυτή είναι απόρροια των εμπειριών που βιώνει ο άνθρωπος στην καθημερινή του ζωή. Ο μαθητής δεν δέχεται παθητικά πληροφορίες, αντίθετα «κατασκευάζει μια μοναδική νοητική αναπαράσταση του υλικού που πρέπει να μάθει και της δουλειάς που πρέπει να εκτελέσει» (Shuell 1996: 743 όπ. αναφ. στο Elliot, 2008: 47). Η γνώση του ανθρώπου για τον κόσμο είναι κατασκευάσματα του ίδιου, τα οποία δεν ταυτίζονται απόλυτα με τον πραγματικό κόσμο, καθώς η γνώση είναι προσωπική. Η γνώση κατασκευάζεται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος στη βάση των αισθητηριακών δεδομένων, οικοδομείται σε προηγούμενες και προαπαιτούμενες γνώσεις, με σκοπό την επίτευξη του εκάστοτε μαθησιακού στόχου. Έτσι ο κονστρουκτιβισμός εμπλέκει δυο διαπλεκόμενους τύπους κατασκευής: την οικοδόμηση της γνώσης στο πλαίσιο οικοδόμησης κατασκευών με προσωπικό νόημα. Γενικότερα, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη βαθύτερη κατανόηση, παρά στην επιφανειακή μάθηση. Για να καταστεί αυτό δυνατό, δηλαδή το άτομο να αντιμετωπίσει την νέα γνώση, αναπτύσσει και εφαρμόζει συγκεκριμένες «στρατηγικές μάθησης», όπως η πρακτική εξάσκηση, η οργάνωση, η επεξεργασία, η παρακολούθηση της διαδικασίας της κατανόησης και η ξεκούραση-μείωση του άγχους. Υπό το παραπάνω γενικό πλαίσιο του κονστρουκτιβισμού ή εποικοδομητισμού στεγάζονται δύο επιμέρους διαφορετικές θεωρίες-απόψεις σε σχέση με το υποκείμενο και σε ό,τι αφορά τη φύση της μαθηματικής γνώσης και αυτές είναι:

Ο **Κοινωνικός κονστρουκτιβισμός** με κυριότερο αντιπρόσωπό του το Vygotsky υποστηρίζει ότι το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον επηρεάζουν τη γνώση του υποκειμένου και περιορίζουν το εύρος των πιθανών κατασκευών του ενώ,

Ο **Ριζοσπαστικός κονστρουκτιβισμός** με κυριότερο εκπρόσωπο τον ψυχολόγο Jean Piaget υποστηρίζει ότι η σκέψη αυτορυθμίζεται σε σχέση με την προσωπική εμπειρία και η επικοινωνία με το περιβάλλον γίνεται μέσω της γλώσσας (Κολέζα, 2002: 73-74).

1.4 Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης κατά τον Gardner

Σύμφωνα με τον παραδοσιακό ορισμό των Binet και Simon (1905), «Νοημοσύνη» είναι η ενιαία γνωστική ικανότητα των ανθρώπων, με την οποία γεννιούνται και η οποία δεν αλλάζει καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Ωστόσο, όπως αναφέρει η Χατζηχρήστου στο βιβλίο της «Σχολική Ψυχολογία» (2011: 180-190), πολλοί θεωρητικοί με το πέρασμα των χρόνων μιλούν για διαφορετικούς τύπους Νοημοσύνης έρχοντας να εξελίσσουν την θεωρία της Νοημοσύνης και την φύση αυτής, δίνοντας «περισσότερη έμφαση στις ενδοατομικές διαφορές, τις ιδιαίτερες ικανότητες η αδυναμίες του ατόμου και όχι σε γενικούς δείκτες Νοημοσύνης» (Χατζηχρήστου, 2011).

Ένας από αυτούς ήταν ο Howard Gardner το 1983, ο οποίος έρχεται αντιμέτωπος με την θεωρία των Binet και Simon και εισάγει την θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης, σύμφωνα με την οποία μπορούμε να παρατηρήσουμε και να καταλάβουμε πώς οι μαθητές μαθαίνουν και λαμβάνουν τις πληροφορίες:

Είναι άκρως απαραίτητο να αναγνωρίσουμε και να καλλιεργήσουμε όλα τα διαφορετικά είδη ανθρώπινης Νοημοσύνης και όλους τους συνδυασμούς αυτών. Ως άνθρωποι είμαστε όλοι τόσο διαφορετικοί εξαιτίας των διαφορετικών συνδυασμών των ειδών Νοημοσύνης, που διαθέτει ο καθένας μας. Εάν το αναγνωρίσουμε αυτό, πιστεύω ότι θα έχουμε τουλάχιστον μία ευκαιρία κατάλληλης αντιμετώπισης πολλών προβλημάτων που αντιμετωπίζουμε στον κόσμο (Gardner, 1983, όπ αναφ. στους Gregory & Chapman, 2002)

Σύμφωνα με το παραπάνω ο άνθρωπος έχει μία «νοητική εργαλειοθήκη» (thinking toolkit), στην οποία συνεχίζει να προσθέτει «εργαλεία» (tools) καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του. Ίσως να υπάρχει κάποια προδιάθεση εκ γενετής κάποιας νοημοσύνης, που θα παρατεθούν παρακάτω, ωστόσο με την εκπαίδευση κάποιες κατηγορίες νοημοσύνης, στις οποίες ο μαθητής είναι αδύναμος, μπορεί να αυξηθούν.

Αρχικά ο Gardner (1983) όρισε επτά κατηγορίες Νοημοσύνης (Προφορική/ Γλωσσική, Μουσική/ Ρυθμική, Οπτική/ Χωρική, Σωματική/ Κινησθητική, Λογική/ Μαθηματική, Διαπροσωπική, Ενδοπροσωπική) και στη συνέχεια το 1996 πρόσθεσε ακόμη μία (Νατουραλιστική). Δεν αποκλείει το γεγονός, ότι μπορεί να υπάρξουν και άλλες κατηγορίες στη συνέχεια, όπως αυτή της υπαρξιακής Νοημοσύνης, δηλαδή την Νοημοσύνη του «Μεγάλου Ερωτήματος» και αυτή της Παιδαγωγικής Νοημοσύνης, της Νοημοσύνης που επιτρέπει στον άνθρωπο να μεταφέρει γνώσεις ή ικανότητες σε άλλο άτομο (Gardner, 2013).

Οι δύο κατηγορίες Νοημοσύνης που αφορούν την επικοινωνία είναι η Προφορική/Γλωσσική και η Μουσική/Ρυθμική.

1. Προφορική/Γλωσσική: Τα άτομα που έχουν αυξημένο αυτόν τον τύπο Νοημοσύνης χρησιμοποιούν με ευκολία τις λέξεις και την γλώσσα κατά την επικοινωνία τους με άλλους. Τείνουν να εμπλέκονται σε γλωσσικές διαμάχες, να διαβάζουν και να λένε πολλές ιστορίες, να γράφουν, να απομνημονεύουν εύκολα λέξεις, φράσεις και να ακούν με προσοχή τον συνομιλητή τους. Επιπλέον, μαθαίνουν καλύτερα διαβάζοντας, κρατώντας σημειώσεις και ακούγοντας τις διαλέξεις του εκάστοτε μαθήματος.

2. Μουσική/Ρυθμική: Αυτός ο τύπος Νοημοσύνης έχει να κάνει με τον ρυθμό, την μουσική και την ικανότητα του ατόμου να 'ακούει'. Τα άτομα που έχουν αυξημένο

αυτόν τον τύπο Νοημοσύνης έχουν μεγαλύτερη ευαισθησία στους ήχους και έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν και συχνά να αναπαράγουν μελωδίες. Είναι ικανοί να τραγουδούν, να παίζουν κάποιο μουσικό όργανο και να φτιάχνουν μουσική. Επιπρόσθετα, μαθαίνουν καλύτερα και απομνημονεύουν πληροφορίες χρησιμοποιώντας τραγούδια και ρυθμούς και συχνά εργάζονται με την συνοδεία μουσικής.

Οι τέσσερις κατηγορίες Νοημοσύνης που αφορούν το πώς αντιλαμβανόμαστε τα πράγματα στον κόσμο είναι η Οπτική/Χωρική, η Σωματική/Κινησθητική, η Λογική/Μαθηματική και η Νατουραλιστική.

3. Οπτική/Χωρική: Οι άνθρωποι που έχουν αυξημένη Οπτική/Χωρική Νοημοσύνη είναι πολύ εναρμονισμένοι με τις εικόνες, τα σύμβολα, την ζωγραφική και είναι πολύ καλοί στο να μνημονεύουν και να οπτικοποιούν καταστάσεις. Επιπλέον, έχουν πολλή καλή αίσθηση του προσανατολισμού και είναι ικανοί να διακρίνουν λεπτομέρειες. Οι μαθητές αυτής της κατηγορίας συνήθως σκέφτονται με εικόνες και μαθαίνουν καλύτερα με την οπτικοποίηση.

4. Σωματική/ Κινησθητική: Αυτός ο τύπος Νοημοσύνης σχετίζεται με τις κινήσεις και τις σωματικές δραστηριότητες όπως τα σπορ και ο χορός. Τα άτομα με αυξημένη Σωματική/Κινησθητική Νοημοσύνη προτιμούν δραστηριότητες που απαιτούν κινήσεις άλλοτε λεπτές και άλλοτε ολικής κινητικότητας. Τα άτομα αυτά θυμούνται καλύτερα πράγματα που έκαναν με το σώμα τους, παρά λέξεις και μαθαίνουν καλύτερα όταν χρησιμοποιούν το σώμα τους για να μάθουν κάτι, παρά να διαβάσουν ή να ακούσουν κάτι γι' αυτό.

5. Λογική/Μαθηματική: Αυτός ο τύπος Νοημοσύνης έχει να κάνει με τη Λογική, την επαγωγική και απαγωγική συλλογιστική. Τα άτομα με αυξημένη Λογική/Μαθηματική Νοημοσύνη διαπρέπουν στα Μαθηματικά, στις λογικές και αριθμητικές δραστηριότητες, όπως το σκάκι, στον προγραμματισμό ηλεκτρονικών υπολογιστών και

κατ' επέκταση στην δυνατότητα συλλογισμού και αφηρημένης αναγνώρισης προτύπων. Επιπλέον, έχουν την δυνατότητα επιστημονικής σκέψης και έρευνας και την ικανότητα να κάνουν περίπλοκους υπολογισμούς. Τέλος, λατρεύουν να λύνουν προβλήματα και να οργανώνουν τις πληροφορίες.

6. Νατουραλιστική: Η Νατουραλιστική Νοημοσύνη σχετίζεται με την φύση και την ανάπτυξη. Τα άτομα που έχουν αυξημένο αυτό τον τύπο Νοημοσύνης αγαπούν και φροντίζουν τον φυσικό κόσμο, τα φυτά και τα ζώα. Αυτός, περιλαμβάνει τις κατηγορίες: καιρός, περιβάλλον, γεωγραφία. Οι Νατουραλιστές εκτιμούν το περιβάλλον και μαθαίνουν καλύτερα θέματα που αφορούν την συλλογή και την ανάλυση πραγμάτων βγαλμένα από την φύση.

Οι τελευταίες δύο κατηγορίες Νοημοσύνης που όρισε ο Gardner έχουν σχέση με τον εαυτό. Αυτές είναι οι: Διαπροσωπική και Ενδοπροσωπική.

7. Διαπροσωπική: Οι άνθρωποι με αυξημένη Διαπροσωπική Νοημοσύνη έχουν μια φυσική ικανότητα αλληλεπίδρασης με τους άλλους και μπορούν να συνεργαστούν και να εργαστούν μαζί τους. Είναι συνήθως εξωστρεφής, φιλικόι, εκδηλώνουν έντονα τα συναισθήματα τους και έχουν υψηλή ενσυναίσθηση. Τα άτομα αυτά μαθαίνουν καλύτερα όταν εργάζονται με άλλους και διασκεδάζουν να συνομιλούν και συζητάνε με άλλους.

8. Ενδοπροσωπική: Τα άτομα που έχουν υψηλή Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη τείνουν να "κλείνονται" στον εαυτό τους, διαχειρίζοντας μόνοι τους τα συναισθήματα τους και χρησιμοποιώντας την γνώση για προσωπική τους χρήση και κατεύθυνση. Τα άτομα αυτά είναι ως επί των πλείστων εσωστρεφή και εργάζονται καλύτερα μόνα τους. Συνήθως γνωρίζουν καλά τον εαυτό τους και παροτρύνονται από τους ίδιους. Επίσης, διακατέχονται από ένα αίσθημα τελειομανίας σε αυτό τον τύπο Νοημοσύνης.

Τα οκτώ αυτά διαφορετικά είδη νοημοσύνης, τα οποία αν και είναι ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, πολλές φορές συνυπάρχουν, αλληλοεπηρεάζονται και αλληλεπιδρούν στη διαδικασία της μάθησης. Ο κάθε μαθητής οικοδομεί την γνώση χρησιμοποιώντας έναν συνδυασμό αυτών των ειδών Νοημοσύνης που είναι μοναδικός και διαφορετικός για τον καθένα. Σε αυτόν το συνδυασμό βασίζεται και η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός, που εφαρμόζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, παρέχει στους μαθητές ερεθίσματα ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντά τους και το γνωστικό τους υπόβαθρο για να μπορέσουν οι ίδιοι να εμπλακούν ενεργά με το δικό τους τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία.

1.5 Μαθησιακά Στυλ- Το μοντέλο των Dunn και Dunn

Το μαθησιακό στυλ είναι το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών του ατόμου που συχνά δεν γίνονται αντιληπτά και χρησιμοποιούνται από τους μαθητές για την πρόσληψη και την κατανόηση νέων πληροφοριών (Reid, 1998).

Το 1978 εκδόθηκε το βιβλίο των Dunn και Dunn, «Διδάσκοντας τους μαθητές μέσω των ατομικών τους στυλ μάθησης: Μία πρακτική προσέγγιση» (Teaching Students Through Their Individual Learning Styles: A Practical Approach). Εφάρμοσαν το μοντέλο τους VAK (Visual, Auditory, Kinesthetic Learning) για τα στυλ μάθησης, το οποίο εστιάζει στο οπτικό, ακουστικό και κιναισθητικό στυλ μάθησης των μαθητών. Το βιβλίο τους είναι αποτέλεσμα πάρα πολλών χρόνων έρευνας σε σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, που στόχο είχαν να βρουν τρόπους, με τους οποίους η θεωρία των μαθησιακών στυλ μπορεί να προσφέρει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς αυξάνει την ενεργητικότητα των μαθητών, την κατανόηση και την αποδοτικότητα τους.

Το μοντέλο VAK (Visual, Auditory, Kinesthetic) βασίζεται στις αισθήσεις που επιστρατεύονται για την επίτευξη της μάθησης των μαθητών: την όραση, την ακοή και την αφή. Υπάρχουν, λοιπόν, αντίστοιχα τρία στυλ μάθησης και τριών ειδών μαθητές: οι οπτικοί, οι ακουστικοί και οι κιναισθητικοί μαθητές.

Οι οπτικοί τύποι διευκολύνονται στη μάθηση από οπτικά μέσα, καθώς έτσι συγκρατούν και κατανοούν καλύτερα τις νέες γνώσεις. Οι εικόνες αποτελούν πολύ σημαντικό ενισχυτικό υλικό, καθώς και όλα τα παραπλήσια υλικά όπως οι χάρτες, τα γραφήματα, οι πίνακες, οι σημειώσεις και οι σχηματοποιήσεις. Προτιμούν τα εικονογραφημένα βιβλία, κρατάνε σημειώσεις στη τάξη και γενικά οπτικοποιούν τις πληροφορίες προκειμένου να τις απομνημονεύσουν.

Οι ακουστικοί τύποι μπορούν να συγκρατήσουν και να προσεγγίσουν καλύτερα μια έννοια, όταν την λαμβάνουν μέσω της ακοής τους. Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας προτείνεται η χρήση μουσικών, ήχων, μελωδιών ή ηχογραφημένων υλικών. Επίσης, αποτελεσματική είναι η ακρόαση αλλά και η συμμετοχή σε συζήτηση. Τέλος, η δυνατή ανάγνωση και η συνομιλία με άλλους μπορεί να αποδειχτεί ιδιαίτερα αποτελεσματική.

Οι κιναισθητικοί τύποι προκειμένου να κατανοήσουν και να κατακτήσουν μία νέα έννοια χρειάζεται να συμμετέχουν ενεργητικά σε αυτήν με όλο το σώμα τους ή τουλάχιστον με την αφή τους. Συνήθως οι καλύτεροι και αποδοτικότεροι τρόποι διδασκαλίας είναι οι πειραματικές μέθοδοι ή τα παιχνίδια ρόλων και μίμησης. Τα χειραπτικά υλικά έπειτα, είναι αποτελεσματικά, καθώς το άτομο ενεργοποιείται και συμμετέχει στην διαδικασία απόκτησης της γνώσης. Η γυμναστική και ο χορός είναι άλλες δύο μέθοδοι που μπορούν να αξιοποιηθούν ανάλογα με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Ο προσωπικός τρόπος μάθησης (μαθησιακό στυλ) του κάθε μαθητή αποτελεί συνδυασμό των παραπάνω τύπων. Πολλοί μαθητές κάνουν λάθος διάγνωση του προσωπικού τους στυλ μάθησης, επειδή δεν έχουν χρησιμοποιήσει την πλήρη ποικιλία των επιλογών μάθησης, πράγμα που σημαίνει ότι δεν μπορούν να βρουν τη σωστή εκμάθηση που τους αντιπροσωπεύει. Σε κάποιους μαθητές κυριαρχεί το οπτικό στυλ μάθησης, κάποιοι άλλοι είναι περισσότερο ακουστικοί μαθητές και κάποιοι περισσότερο κιναισθητικοί μαθητές. Σύμφωνα με στατιστικές μελέτες το 40% των μαθητών προτιμούν το οπτικό στυλ μάθησης, οι ακουστικοί μαθητές αποτελούν το 35% του πληθυσμού και οι κιναισθητικοί μαθητές αποτελούν το 25% του πληθυσμού.

Κεφάλαιο 2^ο: Θεωρητικό υπόβαθρο της διδακτικής μεθόδου project

Σύμφωνα με τον K. Frey (1986), η διδακτική μέθοδος project ορίζεται ως μια συλλογική διαδικασία μάθησης με μαθητοκεντρική προσέγγιση. Η μέθοδος project ξεκίνησε να εφαρμόζεται στο τέλος του 19^{ου} αιώνα από τον W. Kilpatrick (1918), ενώ πρωτοχρησιμοποιήθηκε από τον Richards (Frey, 1986 όπ. αναφ. στο Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2002) και βασίζεται στη θεωρία του πραγματισμού και στο κίνημα της προοδευτικής αγωγής (Καλδή, 2008). Η συμμετοχή των ατόμων σε ένα κοινό έργο, σύμφωνα με τον Dewey, αναπτύσσει φυσικό κίνητρο στα παιδιά να εργαστούν, να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες τους, να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους, αλλά και να καλλιεργήσουν την κοινωνικότητα και ομαδικότητα τους προκαλώντας τους χαρούμενα συναισθήματα, συναισθήματα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης. Ο Kilpatrick θεωρεί ότι το project είναι *«η σύλληψη της δραστηριότητας που πραγματοποιείται προγραμματισμένα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον με ευχαρίστηση»* (Kilpatrick, 1935). Στην ελληνική βιβλιογραφία αναφέρεται ως «σχέδιο εργασίας» ή «μέθοδος σχεδίου», όροι που εισηγήθηκαν από τους K. Frey και K. Χρυσafiδης. Ο Frey (1998) πιστεύει ότι η διδακτική μέθοδος Project είναι *«μια ομαδική διδασκαλία στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν»*, ενώ ο K. Χρυσafiδης (1994) τονίζει ότι η διδακτική μέθοδος Project είναι *«ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις»*, όπως οι εμπειρίες, οι ανάγκες, οι απορίες των μαθητών που προέρχονται αποκλειστικά από την καθημερινότητά τους.

Το project για να υλοποιηθεί απαιτεί κάποιον αριθμό μαθητών για την διεξαγωγή του, καθώς αποτελείται από διάφορες θεματικές και δεν είναι δυνατόν να υλοποιηθεί από ένα μόνο άτομο. Στηρίζεται, δηλαδή, στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, δηλαδή

σύμφωνα με την Καλδή (2010: 70) «ως η μάθηση όπου οι μαθητές σε μικρές ομάδες διεκπεραιώνουν εργασίες με ανταλλαγή ιδεών και απόψεων που αφορούν άλλοτε ολόκληρη την εργασία και άλλοτε κάποιο μέρος της». Η ομαδοσυνεργατική μάθηση δεν αφορά μόνο την εμπλοκή των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Είναι μια συνεργασία μεταξύ δασκάλου-μαθητή και μαθητή-μαθητή με επίκεντρο τον ίδιο τον μαθητή, όπου γύρω από αυτόν εκτυλίσσεται όλη η διαδικασία του project. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι, ότι είναι μια συλλογική ευθύνη, δηλαδή, όλα τα μέλη της τάξης συμμετέχουν από κοινού στην διεξαγωγή της. Ξεκινάει από την απόφαση του θέματος, η οποία πραγματοποιείται από την διερεύνηση ερωτημάτων, που έχουν προκύψει από το διάλογο ανάμεσα στον εκπαιδευτικό της τάξης και στους μαθητές και τα οποία είναι δυνατόν να αποσαφηνιστούν κατά τη διάρκεια της μελέτης, συνεχίζει κατά τη διαδικασία του project, όπου η μελέτη ενός θέματος μπορεί να αλλάξει κατεύθυνση ανάλογα με το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών και καταλήγει στην αξιολόγηση αυτού, όπου οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία για αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση και αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό (Καλδή, 2010).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι μαθαίνουμε κατά 80% καλύτερα μια έννοια μέσω βιωματικής εμπειρίας (Ekwall & Shanker, 1998), καταλαβαίνει κανείς, ότι εμπλέκοντας εμπειρίες και απορίες των μαθητών προερχόμενες από την καθημερινότητα επιτυγχάνεται η άμεση και αποτελεσματική μάθηση αυτών.

Συνεπώς, η διδακτική μέθοδος Project βασίζεται στη θεωρία της βιωματικής μάθησης και στην ομαδοσυνεργατική μάθηση. Αρχικά, η βιωματική μάθηση στηρίζεται στο βίωμα, δηλαδή στην πράξη, καθώς ο μαθητής μαθαίνει κάνοντας κάτι. Σύμφωνα και πάλι με τους Ekwall & Shanker (1998) μαθαίνουμε κάτι κατά 95% όταν το διδάσκουμε σε άλλους. Με την ομαδοσυνεργατική μάθηση, που οι μαθητές

συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν επιτυγχάνεται στο μέγιστο βαθμό πιά η ολοκληρωτική μάθηση. Φυσικά, παίζει σημαντικό ρόλο ο συνδυασμός των δυο παραπάνω χαρακτηριστικών που έδειξαν οι μελέτες των Ekwall & Shanker (1998) κατά τη διδακτική μέθοδο project.

Τέλος, τα Project είναι ιδιαίτερα ωφέλημα για την προσωπική και μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών, καθώς τα θέματά τους δεν περιορίζονται στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά, όπως αναφέρθηκε, αντλούνται από την καθημερινή ζωή. Πρώτα απ' όλα, συμβάλλει στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού, κάτι το οποίο είναι ωφέλιμο για την μετέπειτα ενήλικη ζωή τους, καθώς το σχολικό περιβάλλον αποτελεί μια μικρογραφία της ευρύτερης κοινωνίας. Επιπλέον, οι μαθητές σκέφτονται και εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις και τις ιδέες του, αποδεχόμενοι τις απόψεις των άλλων και υιοθετούν τις βασικές δημοκρατικές αρχές, μέσω της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης με τους άλλους, της αυτοπειθαρχίας τους και της εκδήλωσης προσωπικών τους προβληματισμών. Οι μαθητές, ερχόμενοι σε επαφή με καινούργια γνωστικά αντικείμενα, οξύνουν την φαντασία τους στην προσπάθεια τους να κατανοήσουν μία έννοια που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά τους. Μέσα από την μέθοδο project αναπτύσσεται η υπευθυνότητα των ατόμων, τα οποία αυτενεργούν και παίρνουν αποφάσεις για τις ενέργειες που θα ακολουθήσουν (Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, 2002).

2.1 Υλοποίηση της διδακτικής μεθόδου Project

Σύμφωνα με την Καλδή (2008) η υλοποίηση ενός Project σε σχολικές τάξεις προϋποθέτει προετοιμασία, καλό σχεδιασμό και αποτελεσματική συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές. Το επίπεδο της μαθητικής εμπλοκής στον

προγραμματισμό και το σχεδιασμό μελέτης του θέματος ορίζει και την αυθεντικότητα ή μη της εφαρμογής της διδακτικής μεθόδου. Διαφορετικά, όταν η συμμετοχή των μαθητών είναι χαμηλή ορίζεται ένα υβριδικό project, το οποίο είναι εξ' ολοκλήρου σχεδιασμένο από τον δάσκαλο (Καλδή, 2008).

Η υλοποίηση της μεθόδου project απαρτίζεται από τρεις βασικούς άξονες δράσης: α) στο υπό μελέτη θέμα, β) τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων σε επίπεδο περιεχομένου και οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας και γ) στην υλοποίηση (Καλδή, 2008). Ενώ η Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (2002) χωρίζει τη διαδικασία σε οχτώ στάδια: α) Καθορισμός του θέματος, β) η επιλογή του συντονιστή και καθορισμός του ρόλου του, γ) η διατύπωση του στόχου, δ) η συγκρότηση των ομάδων και ο ρόλος των ομάδων, ε) η συγκέντρωση και η ταξινόμηση του υλικού, το διάλειμμα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης, ζ) η παρουσίαση των προϊόντων του project και η) τα συμπεράσματα. Και οι δύο συγγραφείς όμως παρά την διαφορετική διάταξη των βημάτων ενός project, στην ουσία περνάνε από τα ίδια στάδια. Για το λόγο αυτό, η φοιτήτρια επέλεξε να αναλύσει τους άξονες σύμφωνα με την συμβολή της Σ. Καλδή (2008).

Στον πρώτο άξονα, η Καλδή (2013) εντάσσει *«την επιλογή του θέματος, τον αρχικό συντονισμό της μελέτης του, που σχετίζεται με την επιλογή του περιεχομένου μάθησης και τον διδακτικό σχεδιασμό»*. Το θέμα καθορίζεται σύμφωνα με τα διερευνητικά ερωτήματα που θέτονται από τους μαθητές μέσα από διάλογο με τον εκπαιδευτικό, τα οποία αναλύονται με περισσότερη λεπτομέρεια κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Τα θέματα των project είναι προϊόντα αυθορμητισμού, απορρέουν από σκέψεις ή εμπνεύσεις της στιγμής και μπορούν να οδηγήσουν σε προτάσεις υλοποίησης (Frey, 1986). Επομένως τα θέματα απορρέουν από την καθημερινή ζωή των μαθητών το Project γίνεται αυτόματα ο διαμεσολαβητής της καθημερινότητας και της

ακαδημαϊκής γνώσης για τους μαθητές. Σε συνεργασία μαθητών με τον εκπαιδευτικό, αφού καθοριστεί το θέμα, θέτονται οι μαθησιακοί στόχοι, οι οποίοι είναι αναγκαίο να εμπίπτουν στις γνωστικές ικανότητες και στο επίπεδο των μαθητών της αντίστοιχης τάξης, αλλά και στο περιεχόμενο του υπό εξέταση θέματος (Καλδή, 2013). Έπειτα χωρίζουν το θέμα σε ενότητες (θεματική εξακτίνωση) και τα καθοδηγητικά ερωτήματα.

Στον δεύτερο άξονα, πραγματοποιείται ο προγραμματισμός του project. Καθορίζονται από κοινού οι δραστηριότητες με βάση τις θεματικές ενότητες και σκοπό την επίτευξη των αρχικών στόχων και επιλέγεται η οργάνωση σε τάξη σε ομάδες ζευγάρια ή ατομικά ανάλογα με τον κάθε τύπο δραστηριότητας. Επίσης, καθορίζονται οι ρόλοι του καθενός και αποφασίζουν το είδος του υλικού που είναι αναγκαίο και από ποιες πηγές (υπολογιστές, φύλλα εργασίας, βιβλία κ.α.). Τέλος, προγραμματίζουν το χρονικό πλαίσιο που θα λάβει μέρος το project και τα κριτήρια της αξιολόγησής των μαθητών. Ωστόσο, μπορεί, κατά την πορεία του, το project να λάβει άλλη μορφή, συνεπώς και άλλο χρονικό πλαίσιο, όταν οι μαθητές δείξουν περισσότερο ενδιαφέρον σε μία συγκεκριμένη διάσταση του θέματος (Frey, 1994, όπ. αναφ. στο Καλδή, 2013).

Στο 3^ο και τελευταίο στάδιο, το Project υλοποιείται σύμφωνα με τον προγραμματισμό. Στο στάδιο αυτό παρουσιάζονται τα προϊόντα που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια του project ή το τελικό προϊόν και γίνεται και η αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, αξιολόγηση από εκπαιδευτικό).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι βοηθητικός και επεμβαίνει και ελέγχει τους μαθητές χωρίς να εμποδίζει την αυτονομία τους και την ανάληψη ευθύνης από μέρους τους. Κατά την υλοποίηση του project γίνονται διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης. Δεν υπάρχει προκαθορισμένη διάρκεια για το διάλειμμα ενημέρωσης, όμως ορίζεται κάποιο ίσο χρονικό διάστημα για την κάθε ομάδα να

αναφέρει την πρόοδο των εργασιών της, να εκφράσει τις απόψεις της και να αναζητήσει υλικό σε άλλους χώρους (Καλδή, 2013).

Κεφάλαιο 3^ο: Σύζευξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μεθόδου Project

Η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν είναι κάτι εντελώς αντίθετο από την διδακτική μέθοδο project. Η δεύτερη, με την υλοποίησή της βοηθάει στην κατανόηση της πρώτης, καθώς μοιράζονται κάποιες βασικές αρχές (Barell, 2007· Bender & Crane, 2011· Tomlinson, 2010 όπ. αναφ. στο Καλδή, 2013). Και οι δύο μέθοδοι διδασκαλίας στηρίζονται στην μαθητοκεντρική προσέγγιση, δηλαδή στο επίκεντρο βρίσκεται ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός καλείται να πάρει τον ρόλο του υποστηρικτή. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία αντιμετωπίζεται ο μαθητής ως μια διαφορετική προσωπικότητα και στη διδακτική μέθοδο Project ως ισότιμο και ισάξιο μέλος μιας ομάδας. Τα θέματα ενός Project πηγάζουν από τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή (ιδέες, ενδιαφέροντα, μαθησιακό προφίλ, γνωστικό επίπεδο) και αυτά λαμβάνονται υπόψη για να διαμορφωθεί και να εφαρμοστεί μια διαφοροποιημένη διδασκαλία. Όμως, ενώ υπάρχει ευελιξία και ελευθερία απόψεων και στα δύο, συνήθως στη διαφοροποιημένη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός παίρνει τις αποφάσεις σχετικά με τους τομείς της διαφοροποίησης ενώ στη διδακτική μέθοδο Project από κοινού ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές αποφασίζουν το θέμα και τις δράσεις (εκτός αν πρόκειται για υβριδικό project).

3.1 Επισκόπηση ερευνών για την διαφοροποιημένη διδασκαλία και Project

Τα τελευταία χρόνια η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η διδακτική μέθοδος Project κερδίζουν έδαφος στο εκπαιδευτικό σκηνικό και γίνονται δημοφιλείς μεταξύ του εκπαιδευτικού δυναμικού. Όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί τείνουν να

χρησιμοποιούν τις νέες εκπαιδευτικές μεθόδους στην καθημερινή τους ζωή στο σχολείο. Αξίζει να αναφερθούν μερικά ερευνητικά δεδομένα που έχουν προκύψει από επίσημες έρευνες κυρίως στο εξωτερικό, που αναδεικνύουν και αποδεικνύουν τα χαρακτηριστικά αυτών των δύο καινοτόμων διδακτικών μεθόδων.

Ο Tieso (2005) διεξήγαγε μία έρευνα, στην οποία ήθελε να εξετάσει την αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών και της διαφοροποίησης των πρακτικών ομαδοποίησης σε μαθητές μέτριας επίδοσης στα Μαθηματικά. Σκοπός του ήταν να διατηρήσει υψηλό το επίπεδο όλων των μαθητών σε τάξη μικτής ικανότητας. Έγιναν pre-test και post-test και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές είχαν θετική επίδραση στην επίδοσή τους στα Μαθηματικά. Επιπλέον, διαπίστωσε, ότι τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα των μαθητών αυξήθηκαν με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Οι Baumgartner, Lipowski και Rush (2003) διεξήγαγαν μια έρευνα με εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ανάγνωση και διαπίστωσαν ότι με την κατάλληλη διαφοροποίηση, την ευέλικτη ομαδοποίηση και την ελεύθερη επιλογή θεμάτων προς επεξεργασία, το επίπεδο αποκωδικοποίησης και κατανόησης αυξήθηκε σημαντικά και άλλαξε η γενικότερη στάση των μαθητών απέναντι στην ανάγνωση.

Ο Lawrence-Brown (2004) διαπίστωσε, ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία να βοηθήσει τους μαθητές διαφορετικών ικανοτήτων να λάβουν την κατάλληλη εκπαίδευση που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Ο ίδιος εξηγεί πως ένας δάσκαλος μπορεί να αντιμετωπίζει ξεχωριστά τους μαθητές, θέτοντας εξατομικευμένους εκπαιδευτικούς στόχους και προσαρμόζοντας στην διδασκαλία υλικά όπως, οπτικά και ακουστικά βοηθήματα, με σκοπό να εμπλουτίσει ένα πρόγραμμα σπουδών για όλους τους μαθητές.

Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη τον Οκτώβριο του 2013 μέχρι το Μάιο του 2014 από το πανεπιστήμιο του New Brunswick, του Καναδά, με βασικό ερευνητικό ερώτημα: ποια εκπαιδευτικά εργαλεία βοηθάνε τον δάσκαλο, με σκοπό να βελτιώσει την εμπλοκή των μαθητών στη διδασκαλία, έδειξε, ότι αυξήθηκε αρχικά η συμμετοχή των μαθητών και ενδυναμώθηκαν οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί, ότι τα αποτελέσματα της έρευνας που έγινε έδειξαν ότι η μάθηση γίνεται πιο αποτελεσματική, όταν στην διδασκαλία εμπλέκεται η κίνηση των παιδιών και η τέχνη.

Ο Shaw (2011) υποστηρίζει ότι αν οι διδασκαλίες είναι σχεδιασμένες σύμφωνα με την μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών, το ενδιαφέρον τους ή το μαθησιακό προφίλ τους, η ανάγκη για ειδική μεταχείριση των μαθητών μειώνεται ή και εξαφανίζεται, καθώς αυξάνεται η κατανόηση των μαθητών και τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο στις διδασκαλίες και κατ' επέκταση στη μάθηση.

Τέλος, ο Terri Lynn Kirkey (2005) διεξήγαγε μια έρευνα, με σκοπό να εξετάσει τα οφέλη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας χρησιμοποιώντας την μέθοδο της έρευνας δράσης. Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε σε μαθητές μικτής ικανότητας της Γ' Δημοτικού και έδειξε, ότι η αίσθηση της κοινωνικότητας των μαθητών αυξήθηκε, οι μαθητές ξεκίνησαν να νιώθουν ασφαλείς και να παίρνουν περισσότερα ρίσκα για τις εργασίες τους και αναπτύχθηκαν η αυτοπεποίθηση τους, η ενέργεια και ο ενθουσιασμός τους.

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούν μερικές έρευνες σχετικά με την διδακτική μέθοδο Project που διεξήχθησαν σε διεθνές επίπεδο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών, οι μαθητές αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους (Astrid & Cooper, 2000), μαθησιακές δεξιότητες και στρατηγικές μελέτης (Barron et al., 1998). Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και του

εκπαιδευτικού στη διδακτική μέθοδο Project γίνονται καλύτερες, ουσιαστικότερες και χαρακτηρίζονται από αμοιβαίο σεβασμό και κατανόηση (Yun, 2000).

Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια γίνεται μια αξιόλογη προσπάθεια για τη μελέτη και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της διδακτικής μεθόδου Project. Η διδακτική μέθοδος Project αλλά και η διαφοροποιημένη διδασκαλία εφαρμόζονται ανεπίσημα εκτός ερευνητικού πλαισίου στις σχολικές αίθουσες, όμως δεν έχουν διερευνηθεί σε βάθος και σε μεγάλο βαθμό, γιατί διαπραγματεύονται πολλά θέματα. Γι' αυτό καθίσταται αναγκαία η περαιτέρω ενασχόληση και μελέτη με την εφαρμογή τους.

Μέρος Δεύτερο: Ερευνητικό Μέρος

Κεφάλαιο 4^ο: Μεθοδολογία Έρευνας

4.1 Σκοπός της έρευνας

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρείται ένας διαφορετικός τρόπος προσέγγισης της διδασκαλίας, ο οποίος μπορεί να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών σε τάξεις μικτής ικανότητας, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές των μαθητών ως προς το βαθμό ετοιμότητας τους, το μαθησιακό τους προφίλ και τα ενδιαφέροντά τους. Παρά την μεγάλη αξία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως διαμορφώνεται από τα ερευνητικά δεδομένα, πολλοί εκπαιδευτικοί αρνούνται να την υιοθετήσουν στις τάξεις τους είτε γιατί δεν είναι κατάλληλα ενημερωμένοι είτε γιατί δεν επιθυμούν να αφιερώσουν χρόνο για την προετοιμασία του υλικού που απαιτείται για την υλοποίησή τους (McGarvey et al., 1998 όπ αναφ. στο Αργυρόπουλος, 2013).

Στο εξωτερικό, οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές έχουν ασχοληθεί περισσότερο με την εφαρμογή και την έρευνα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αλλά και της διδακτικής μεθόδου project μεμονωμένα, ενώ τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει προσπάθειες να συνδυαστούν μεταξύ τους (Miller, 2012, όπ αναφ. στο Καλδή 2013). Στην Ελλάδα, δεν εμφανίζονται αντίστοιχες έρευνες και η ελληνική βιβλιογραφία δεν είναι πλούσια όσον αφορά την διαφοροποιημένη διδασκαλία και την διδακτική μέθοδο project.

Βασικός, λοιπόν, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει και να εξετάσει κατά πόσο μπορεί να βελτιωθεί η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της διδακτικής μεθόδου project σε μαθητές Γ' Δημοτικού στα πλαίσια του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα στην παρούσα έρευνα διατυπώνονται ως ακολούθως:

1. Ποια είναι η εξέλιξη ενός προγράμματος διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο υλοποίησης αρχών της διδακτικής μεθόδου project;
2. Ποια είναι η ανταπόκριση των μαθητών τόσο μαθησιακά αλλά και οργανωτικά σε ένα διαφοροποιημένο μαθησιακό περιβάλλον;
3. Ποιος είναι ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών καθώς και το ενδιαφέρον τους κατά τη διάρκεια εφαρμογής ενός προγράμματος διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο υλοποίησης αρχών της διδακτικής μεθόδου Project;
4. Ποιες δυσκολίες προκύπτουν από την εφαρμογή ενός προγράμματος διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο υλοποίησης αρχών της διδακτικής μεθόδου Project;

4.3 Η μέθοδος της έρευνας

Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτά αναφέρθηκαν παραπάνω, οδήγησαν την ερευνήτρια στην επιλογή της ερευνητικής μεθόδου που ακολουθήθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα, η οποία είναι αυτή της έρευνας-δράσης. Ο συγκεκριμένος σχεδιασμός είναι κατάλληλος για την παρατήρηση της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων, την παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου, την εξέταση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης και τη βελτίωση (Halsey, 1972 όπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 1994).

Η έρευνα δράσης είναι σχεδιασμένη να ενώνει το κενό μεταξύ έρευνας και δράσης (Somekh, 1995, όπ. αναφ. στο Cohen, Manion & Morrison, 2000). Οι McNiff, Lomax

και Whitehead (1996: 9) αναφέρουν σχετικά: «Ο ευκολότερος τρόπος να κατανοήσεις την έρευνα δράσης είναι να δεις προσεκτικά τις δύο λέξεις που την αποτελούν. Όταν σκεφτήκαμε κάποιες λέξεις που να σχετίζονται με την έρευνα δράσης, καταλήξαμε στον ακόλουθο πίνακα. Σκέψου κι εσύ κι άλλες και πρόσθεσέ τες».

Λέξεις δράσης	Λέξεις έρευνας
Πράττω	Ερευνώ
Παρεμβαίνω	Αναθεωρώ
Στοχεύω	Είμαι προσεκτικός
Είμαι αποφασισμένος	Είμαι πειθαρχημένος
Έχω κίνητρα	Απόδειξη
Έχω πάθος	Συστηματικότητα

Πηγή: Jean McNiff, Pamela Lomax & Jack Whitehead (1996). *You and Your Action Research Project*, London: Routledge, Hyde Publications, σελ. 9.

Ο Elliot (1991, όπ. αναφ. στο McNiff, Lomax & Whitehead, 1996) υπογραμμίζει ότι η έρευνα δράσης δεν έχει ως κύριο στόχο την παραγωγή γνώσης, αλλά την βελτίωση της πρακτικής μάθησης της γνώσης. Στόχος του εκπαιδευτικού ερευνητή, δηλαδή του εκπαιδευτικού που διεξάγει έρευνα δράσης, είναι να κατανοήσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία συμμετέχει, να ερμηνεύσει τις δυσλειτουργίες της, να διαγνώσει προβλήματα και να διερευνήσει τις προοπτικές επίλυσής τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, λοιπόν, γίνεται διττός, καθώς καλείται να είναι και διδάσκων, αλλά και ερευνητής, ο οποίος συμμετέχει ενεργά για την αλλαγή και την βελτίωση του τρόπου και του μέσου μάθησης. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνειδητοποιήσουν, ότι η αλλαγή δεν επέρχεται σε μία μόνο νύχτα, αλλά οφείλουν να είναι ρεαλιστές και να

αποδεχτούν, ότι απαιτεί συνεχή προσπάθεια και μικρά βήματα (Best & Kahn, 2006). Με την έρευνα δράσης αφενός βελτιώνεται ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές επιτυγχάνουν τους στόχους μάθησης τους και αφετέρου ο εκπαιδευτικός μέσω αυτής δοκιμάζει διαφορετικούς τρόπους μάθησης με απώτερο σκοπό την βελτίωση του ίδιου και της διδασκαλίας του.

4.3.1 Τρόπος διεξαγωγής της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης

Ο Altrichter (1993) υποστηρίζει ότι *«ο καθένας που επιχειρεί έρευνα δράσης πρέπει να βρει το μονοπάτι του, βασιζόμενος στα ιδιαίτερα ερευνητικά ερωτήματα και τις ιδιαίτερες συνθήκες της εργασίας»*. Ωστόσο, υπάρχουν συμβουλευτικές προτάσεις δημιουργίας έρευνας δράσης ως κατευθυντήριες γραμμές για εκπαιδευτικούς που την επιχειρούν.

Ένα από τα πιο διαδεδομένα μοντέλα διεξαγωγής της έρευνας δράσης είναι αυτό του Lewin (1946), ο οποίος ήταν και ο πρώτος που την εφάρμοσε για πρώτη φορά, ως όμως μια μέθοδο παρέμβασης στα κοινωνικά προβλήματα στις Η.Π.Α. κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο. Η έρευνα δράσης παρουσιάζεται ως μια σπειροειδής κίνηση με τέσσερις φάσεις: Το πρώτο στάδιο είναι ο σχεδιασμός μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης. Το στάδιο του σχεδιασμού ακολουθεί εκείνο της πραγματοποίησης της δράσης. Μετά έρχεται το στάδιο της παρατήρησης, που αφορά την παρατήρηση της δράσης και των αποτελεσμάτων της, ενώ τελευταίο στάδιο είναι εκείνο του στοχασμού πάνω στη διαδικασία της πραγματοποίησης της δράσης και των αλλαγών που δημιούργησε. Με το στάδιο του στοχασμού ολοκληρώνεται ο πρώτος κύκλος της έρευνας δράσης. Πάνω σ' αυτή την θεωρία στηρίχτηκαν και άλλοι ερευνητές, όπως ο Kemmis (1998), ο οποίος απλά προσθέτει την επαλληλία των

κύκλων της σπείρας. Ο εκπαιδευτικός ερευνητής έχει την δυνατότητα να επαναλάβει τα τέσσερα στάδια όσες φορές χρειάζεται για τη βελτιστοποίηση του αποτελέσματος. Κάθε κύκλος δράσης «κοιτάζει πίσω» στον προηγούμενο, για να τον αιτιολογήσει και «κοιτάζει μπροστά» στον επόμενο για να τον πραγματοποιήσει (Carr & Kemmis, 1997 όπ. αναφ. στο Δημητρούλα, Μίχα & Παπαδοπούλου, 2014).

4.3.2 Ο διευκολυντής στην έρευνα δράσης

Πέρα από τον εκπαιδευτικό ερευνητή και την ερευνητική του ομάδα, υπάρχει ένα ακόμη άτομο που παίζει τον ρόλο του διευκολυντή. Ο διευκολυντής μπορεί να είναι κάποιος συνάδελφος του ερευνητή, κάποιο μέλος της ίδιας ερευνητικής ομάδας ή κάποιος εξωτερικός συνεργάτης, ο οποίος αφενός γνωρίζει το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά το περιεχόμενο της συγκεκριμένης έρευνας δράσης, ενώ συγχρόνως έχει σημαντική εμπειρία στη μεθοδολογία της έρευνας δράσης. Ανάμεσα στο διευκολυντή και τον ερευνητή επικρατεί κλίμα αμοιβαίας αποδοχής, ασφάλειας και εμπιστοσύνης, κοινών επαγγελματικών και ερευνητικών ενδιαφερόντων, αλληλοϋποστήριξης και συνεργασίας.

4.3.3 Αξιολόγηση της έρευνας δράσης

Η αξιολόγηση μιας έρευνας δράσης συνήθως εμπλέκει τρεις αξιολογητές σύμφωνα με τους Μάγο & Παναγοπούλου (2008):

Α) Η αξιολόγηση γίνεται από τον ίδιο τον ερευνητή, ο οποίος αυτοαξιολογεί την όλη διαδικασία σε όλες τις φάσεις της, καθώς ο σκοπός της έρευνας είναι η βελτίωση

του ίδιου. Ο εκπαιδευτικός ερευνητής αξιολογεί το κατά πόσο βελτίωσε τις πρακτικές του και κατά πόσο βοήθησε τους μαθητές να επιτύχουν τους στόχους τους.

Β) Η έρευνα μπορεί, ακόμη, να αξιολογηθεί από έναν συνεργάτη-κριτικό φίλο, ο οποίος γνωρίζει το πλαίσιο και το περιεχόμενο της έρευνας και παρακολουθεί την εξέλιξη της διαδικασίας. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να γίνει με παρατήρηση και στην συνέχεια συμπλήρωση φύλλου διαγνωστικής αξιολόγησης, το οποίο θα έχει διαμορφώνεται από τον εκπαιδευτικό ερευνητή.

Γ) Ο τρίτος αξιολογητής είναι ένα άτομο το οποίο «ενδιαφέρεται να διαπιστώσει τις αλλαγές στις απόψεις και πρακτικές του ερευνητή, όπως έχουν προκύψει μέσα από την έρευνα δράση» (Μάγος & Παναγοπούλου, 2008). Κάθε αξιολογητής χρησιμοποιεί κατά κύριο λόγο την τεχνική της παρακολούθησης αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά με αυτήν άλλες τεχνικές όπως η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο.

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη η αξιολόγηση της έρευνας δράσης πραγματοποιήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια που λειτούργησε και ως εκπαιδευτικός της τάξης κατά τη διάρκεια εφαρμογής των διδακτικών δράσεων, την εκπαιδευτικό της τάξης, που ήταν παρούσα σε όλες τις δράσεις στην τάξη και την υπεύθυνη καθηγήτρια/επόπτρια της έρευνας που λειτούργησε ως κριτικός φίλος.

4.4 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Η έρευνα διενεργήθηκε σε ένα τμήμα της Γ' τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου Βόλου. Συγκεκριμένα, ξεκίνησε στις 20/1/2017 και ολοκληρώθηκε στις 26/5/2017 και συμμετείχαν 19 μαθητές εκ των οποίων τα έντεκα (11) ήταν αγόρια και τα οκτώ (8) ήταν κορίτσια. Συγκροτήθηκαν ορισμένες ομάδες μαθητών, όπου η αρχική σύσταση

των ομάδων έγινε με βάση τα αποτελέσματα των άτυπων δοκιμασιών, την συνεργασία και τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, διαμορφώνοντας τέσσερις (4) ομάδες μαθητών μικτής μαθησιακής ετοιμότητας και ενδιαφερόντων.

4.5 Μέσα συλλογής δεδομένων

4.5.1 Τεστ μαθησιακού Στυλ

Το τεστ μαθησιακού στυλ που χορηγήθηκε στους μαθητές είναι εργαλείο που κατασκευάστηκε από το Pennsylvania Higher Education Assistance Agency (PHEAA, 2011) και ακολουθεί το ύφος των ερωτήσεων που χρησιμοποιεί το τεστ VAK (visual, auditory, kinesthetic) με τη διαφορά ότι το VAK απευθύνεται σε ενήλικες ενώ το συγκεκριμένο τεστ είναι προσαρμοσμένο σε μαθητές δημοτικού. Αποτελείται από οκτώ (8) ερωτήσεις και ανακτήθηκε από τον σύνδεσμο : <http://www.educationplanner.org/students/self-assessments/learning-styles-quiz.html> (Chrislett & Chapman, 2005). Οι ερωτήσεις μεταφράστηκαν από την ερευνήτρια και η βαθμολόγηση έγινε με το άθροισμα των βαθμών (βλ. παράρτημα 1). Τα περισσότερα Α αντιστοιχούν σε οπτικό τύπο, τα περισσότερα Β σε ακουστικό και τα περισσότερα Γ σε κιναισθητικό. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί, ότι όλοι οι άνθρωποι αποτελούν ένα συνδυασμό των τριών τύπων του μαθησιακού στυλ αλλά με το τεστ επιδιώκεται να φανεί αυτός που υπερέχει έναντι των υπολοίπων.

4.5.2 Τεστ πολλαπλής νοημοσύνης σύμφωνα με τον Gardner

Στο πλαίσιο της έρευνας δόθηκε ερωτηματολόγιο που αφορούσε τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης σύμφωνα με τον Gardner και συμπληρώθηκε πριν την έναρξη των

διδασκαλιών. Αποτελείται από σαράντα (40) ερωτήσεις, οι οποίες ανακτήθηκαν από τον σύνδεσμο: http://www.businessballs.com/freepdfmaterials/free_multiple_intelligences_test_young_people.pdf και μεταφράστηκαν από την ερευνήτρια και προσαρμόστηκαν καταλλήλως για τους μαθητές (βλ. παράρτημα 2). Στόχος του ερωτηματολογίου ήταν να αναδειχθεί ο μοναδικός συνδυασμός των τύπων νοημοσύνης των μαθητών, με σκοπό η ερευνήτρια να δημιουργήσει ένα πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας που να στοχεύει στον ανεπτυγμένο τύπο νοημοσύνης του μαθητή και να γίνει προσπάθεια ενδυνάμωσης του πιο αδύναμου τύπου νοημοσύνης του.

4.5.3 Άτυπη Δοκιμασία

Πριν την έναρξη των διδασκαλιών χορηγήθηκαν στους μαθητές δύο άτυπες δοκιμασίες. Η πρώτη διαμορφώθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να ελέγξει σε ποιο βαθμό, την συγκεκριμένη χρονική στιγμή είχαν κατακτήσει οι συγκεκριμένοι μαθητές τις γνώσεις και τις δεξιότητες που προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τους μαθητές της Γ' Δημοτικού στη Γλώσσα. Ειδικότερα, αυτή η άτυπη δοκιμασία περιείχε ασκήσεις αποκωδικοποίησης, αναγνωστικής κατανόησης, ορθογραφίας και γραπτής έκφρασης (βλ. παράρτημα 3). Εφαρμόστηκε αυτή από την ερευνήτρια, καθώς αρχικά ήθελε να ανακαλύψει τον καλύτερο δυνατό τρόπο διαφοροποίησης της διδασκαλίας που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών. Έτσι, η άτυπη είχε στόχο να εξετάσει την μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών. Τα αποτελέσματα αξιολογήθηκαν με βάση τον αριθμό των σωστών απαντήσεων στην αποκωδικοποίηση και στην ορθογραφία ενώ βαθμολογήθηκαν με δύο (2) βαθμούς οι απαντήσεις κατανόησης του κειμένου που έδιναν οι μαθητές, όταν αυτές ήταν επαρκώς

ολοκληρωμένες και με ένα (1) βαθμό, όταν δεν δίνονταν πλήρεις απαντήσεις. Μηδέν (0) βαθμοί έπαιρναν οι απαντήσεις που ήταν εκτός θέματος ή δεν είχαν απαντηθεί καθόλου οι ερωτήσεις. Από την άλλη, ο τομέας της γραπτής έκφρασης αξιολογήθηκε με βάση τέσσερις (4) άξονες, το περιεχόμενο του κειμένου, την σύνταξη, την μορφολογία και την ορθογραφία. Σ' αυτά, η κλίμακα αξιολόγηση κυμαίνονταν από το ένα (1) μέχρι το τέσσερα (4), όπου το ένα ήταν ο μικρότερος δυνατός αριθμός, ενώ το τέσσερα ο μεγαλύτερος

Η δεύτερη άτυπη δοκιμασία αφορούσε τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις των μαθητών. Ο ρόλος της ήταν διττός, αφενός να εξετάσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών πάνω στις θεματικές ενότητες της Μελέτης Περιβάλλοντος που είχε επιλέξει η ερευνήτρια να διδάξει με διαφοροποιημένη διδασκαλία και αφετέρου να λειτουργήσει ως τεστ, συγκρίνοντας τις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση (pre-post-test), με σκοπό να απαντηθεί μερικώς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά την ανταπόκριση των μαθητών μαθησιακά σε ένα διαφοροποιημένο περιβάλλον και να ελεγχθεί ο βαθμός κατάκτησης των διδακτικών στόχων (βλ. παράρτημα 4). Απαρτίστηκε από εννιά (9) ερωτήσεις βασισμένες στις θεματικές ενότητες προς διδασκαλία και η βαθμολόγηση της έγινε με βάση την αξιολόγηση που τηρήθηκε στις ερωτήσεις κατανόησης κατά την άτυπη αξιολόγηση στην Γλώσσα, όπου οι μαθητές βαθμολογήθηκαν με δύο (2) βαθμούς όταν οι απαντήσεις που έδιναν ήταν επαρκώς ολοκληρωμένες και με ένα (1) βαθμό, όταν δεν δίνονταν πλήρεις απαντήσεις. Μηδέν (0) βαθμοί έπαιρναν οι απαντήσεις που ήταν εκτός θέματος ή δεν είχαν απαντηθεί καθόλου οι ερωτήσεις.

Οι άτυπες δοκιμασίες ήταν επίσης χρήσιμες στον καταμερισμό των ομάδων και σε συνδυασμό και με άλλα δεδομένα, δημιουργήθηκαν ομάδες μικτού γνωστικού επιπέδου και ενδιαφέροντος.

4.5.4 Συμμετοχική Παρατήρηση

4.5.4.1 Δομημένη Παρατήρηση

Κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών πραγματοποιήθηκε παρατήρηση της πορείας των μαθητών με σκοπό να καταγραφεί η μαθησιακή εξέλιξη ως προς την επίτευξη των διδακτικών στόχων, το μαθησιακό ενδιαφέρον, την συμμετοχή των μαθητών και την ανταπόκρισή τους στην νέα μεθοδολογία οργάνωσης της επεξεργασίας των γνώσεων. Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε σε κάθε διδασκαλία από την ίδια την ερευνήτρια, η οποία ήταν και εκπαιδευτικός της τάξης κρατώντας μερικές σημειώσεις και συμπληρώνοντας τα φύλλα παρατήρησης μετά το πέρας του κάθε κύκλου δράσης. Επιπλέον, στην παρατήρηση συνέβαλλε και η εκπαιδευτικός της τάξης, η οποία συμβούλευε την ερευνήτρια να ελέγξει πιο προσεκτικά ορισμένους μαθητές και τις ενέργειές τους.

Μετά το τέλος κάθε κύκλου δράσης η ερευνήτρια συγκέντρωνε τόσο τις ατομικές όσο και τις ομαδικές εργασίες των παιδιών, τα οποία και αξιολογήθηκαν σύμφωνα με τους άξονες παρατήρησης που είχαν χρησιμοποιηθεί για την παρατήρηση στην τάξη. Τα φύλλα παρατήρησης δημιουργήθηκαν σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν από την ερευνήτρια. Ειδικότερα, η παρατήρηση για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε δύο άξονες: την ενεργητική συμμετοχή και την οργάνωση των μαθητών, ενώ η παρατήρηση για το δεύτερο ερώτημα αφορούσε έναν άξονα: την κατάκτηση διδακτικών στόχων.

Για να διερευνηθεί ο πρώτος άξονας, η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και το ενδιαφέρον τους, δόθηκε έμφαση στο βαθμό συμμετοχής του κάθε μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία και στο βαθμό που τον ενδιαφέρει το θέμα και αν κάνει

ερωτήσεις για διευκρινήσεις ή απορίες είτε στους συμμαθητές του είτε στην εκπαιδευτικό (βλ. πίνακα 4.1).

Πίνακας 4.1 Δομημένη παρατήρηση για τον άξονα της ενεργητικής συμμετοχής.

Βαθμολογία	Άξονας: Ενεργητική συμμετοχή μαθητών	
	Συμμετέχει ο μαθητής στη μαθησιακή διαδικασία και σε ποιο βαθμό;	Ενδιαφέρεται ο μαθητής και σε ποιο βαθμό;
1	Δεν προθυμοποιείται να συμμετάσχει ούτε όταν τον ρωτάει ο εκπαιδευτικός	Δεν ενδιαφέρεται ο μαθητής ούτε όταν τον ρωτάει η δασκάλα
2	Συμμετέχει μόνο όταν είναι κοντά ο εκπαιδευτικός.	Ενδιαφέρεται για το μάθημα μόνο όταν είναι κοντά ο εκπαιδευτικός.
3	Συμμετέχει σε κάποια από τα καθήκοντα του	Ενδιαφέρεται για κάποια από τα καθήκοντα του
4	Συμμετέχει με μερική προθυμία στα καθήκοντα του.	Δείχνει ενδιαφέρον με μερική προθυμία στα καθήκοντα του.
5	Συμμετέχει με προθυμία στα καθήκοντα του και διατυπώνει ερωτήσεις/απορίες.	Δείχνει ενδιαφέρον με προθυμία στα καθήκοντα του και διατυπώνει ερωτήσεις/απορίες.

Σχετικά με τον δεύτερο άξονα, την κατάκτηση του διδακτικού στόχου, παρατηρήθηκε ο βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών σε συγκεκριμένο διδακτικό στόχο, η προσπάθεια ή όχι για ανταπόκριση σε ποσοστιαία κλίμακα και αν ανταποκρίνεται στο στόχο μόνος του, με τη βοήθεια του δασκάλου ή με τη βοήθεια συμμαθητών (πίνακας 4.2).

Πίνακας 4.2 Δομημένη παρατήρηση για τον άξονα κατάκτησης των διδακτικών στόχων.

Βαθμολογία	Άξονας: Κατάκτηση διδακτικών στόχων (σε ποιο βαθμό ανταποκρίνεται ο μαθητής στον συγκεκριμένο στόχο;)
1	Ανταπόκριση κάτω του 69% με λίγη ή και καθόλου προσπάθεια.
2	Ανταπόκριση 70-79% με λίγη προσπάθεια.
3	Ανταπόκριση 70-79% με καλή προσπάθεια.
4	Ανταπόκριση 80-90% και πολύ καλή προσπάθεια.
5	Ανταπόκριση 91-100% και πολύ καλή προσπάθεια.

Ο τρίτος άξονας αφορά την οργάνωση των μαθητών και παρατηρήθηκε ο βαθμός οργάνωσης τόσο των πληροφοριών που λάμβανε ο μαθητής για την επίτευξη του στόχου, όσο και την οργάνωση του μαθησιακού, εργασιακού του χώρου. Επιπλέον, εξετάστηκε κατά πόσο είναι ικανός ο κάθε μαθητής να οργανώσει τον χώρο και τις πληροφορίες μόνος του ή χρειάζεται τη βοήθεια εκπαιδευτικού ή των συμμαθητών του (βλ. πίνακα 4.3).

Πίνακας 4.3 Λοιπή παρατήρηση για τον άξονα της οργάνωσης των μαθητών.

Βαθμολογία	Άξονας: Οργάνωση μαθητών	
	Ο μαθητής οργανώνει το χώρο, στον οποίο εργάζεται και σε ποιο βαθμό;	Ο μαθητής οργανώνει τις πληροφορίες που λαμβάνει και σε ποιο βαθμό;
1	Οργάνωση κάτω του 69% με βοήθεια συμμαθητών ή δασκάλου.	Οργάνωση κάτω του 69% με βοήθεια συμμαθητών ή δασκάλου.
2	Οργάνωση 70-79% με βοήθεια συμμαθητών ή δασκάλου.	Οργάνωση 70-79% με βοήθεια συμμαθητών ή δασκάλου.
3	Οργάνωση 70-79% μόνος του ή με λίγη βοήθεια από τους συμμαθητές.	Οργάνωση 70-79% μόνος του ή με λίγη βοήθεια από τους συμμαθητές.
4	Οργάνωση 80-90% και μόνος του.	Οργάνωση 80-90% και μόνος του.
5	Οργάνωση 91-100% και μόνος του.	Οργάνωση 91-100% και μόνος του.

Οι τρεις αυτοί άξονες βαθμολογήθηκαν σύμφωνα με 5βάθμια κλίμακα που παρουσιάστηκε στους πίνακες 4.1, 4.2 και 4.3 για κάθε μαθητή ξεχωριστά και στο τέλος κάθε κύκλου δράσης. Επειδή δύο (2) άξονες είχαν από δύο (2) υποάξονες δημιουργήθηκαν τελικώς πέντε (5) άξονες. Από τους 19 μαθητές όμως μία μαθήτρια δεν ήταν παρούσα σε όλες τις διδασκαλίες, επομένως δεν χρησιμοποιήθηκαν τα δεδομένα καταγραφής για αυτήν εφόσον ήταν ελλιπή. Κατά συνέπεια ο συνολικός αριθμός των μαθητών με καταγραφές σε φύλλα συστηματικής παρατήρησης ήταν 18.

4.5.4.2 Συμμετοχική μη συστηματική παρατήρηση

Κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, για κάθε μέρα η ερευνήτρια διατηρούσε ένα προσωπικό ημερολόγιο εντυπώσεων. Τα στοιχεία του ημερολογίου λειτούργησαν συμπληρωματικά με τους άξονες παρατήρησης που είχε δημιουργήσει η ερευνήτρια, καθώς περιείχε εντυπώσεις της ερευνήτριας και των μαθητών για την διαφοροποίηση, που υλοποιούνταν. Επιπλέον, με την μη συμμετοχική παρατήρηση καλύφθηκαν πλήρως το πρώτο και το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης. Σύμφωνα με αυτό, παρατηρήθηκε η εξέλιξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αλλά και οι δυσκολίες εφαρμογής του προγράμματος που αφορούσαν κυρίως τα προβλήματα, τα οποία αντιμετώπισαν οι μαθητές σε όλη τη διάρκεια των διδασκαλιών.

4.6 Συνολική διάρκεια και δομή του εκπαιδευτικού προγράμματος

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στην τάξη σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια και τροποποιήθηκε κατά τη διάρκεια εφαρμογής των κύκλων της έρευνας δράσης. Η πρώτη επίσκεψη στην τάξη πραγματοποιήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2017 και είχε την μορφή παρατήρησης. Από τότε και για κάθε εβδομάδα έως και τις 26 Μαΐου 2017 (με εξαίρεση την εβδομάδα 8-12 Μαΐου 2017) εφαρμόζονταν δράσεις του προγράμματος για τρεις (3) διδακτικές ώρες την εβδομάδα.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε μπορεί να περιγραφεί με τις εξής φάσεις: εισαγωγική δράση του προγράμματος, σχεδιασμός διδακτικών δράσεων, εφαρμογή διδακτικών δράσεων. Σε κάθε φάση υπήρξε και αξιολογική δραστηριότητα ώστε να βελτιωθούν οι δράσεις. Όλες οι φάσεις που θα παρουσιαστούν αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο βρίσκονται συνοπτικά στον πίνακα 4.4.

Πίνακας 4.4 Συνοπτική παρουσίαση των φάσεων και δράσεων του εκπαιδευτικού προγράμματος

Φάσεις	Δράσεις	Χρονική διάρκεια
Εισαγωγική δράση του προγράμματος	1. Παρατήρηση στην τάξη 2. Εξοικείωση με μαθητές μέσω θεατροπαιδαγωγικών παιχνιδιών και ασκήσεων συνεργασίας 3.Εισαγωγή συστήματος πειθαρχίας στην τάξη / παιδαγωγικό συμβόλαιο 4.Ενημέρωση μαθητών για διαφοροποίηση της διδασκαλίας	20/1/17 – 17/2/17 (9 δ. ώρ.)
Α΄ κύκλος έρευνας δράσης	Τεστ μαθητών (VAK & πολλαπλής νοημοσύνης)	20-26/2/17 (2 δ. ώρ.)
Β΄ κύκλος έρευνας δράσης	1.Ατυπη δοκιμασία στη Γλώσσα 2.Οργάνωση μαθητών σε μικτές μαθησιακά ομάδες 3.Σχεδιασμός προγράμματος διδασκαλιών: Α. Περιεχόμενο – ενότητες (στάδιο I) Β. Οργάνωση μαθητών με το σύστημα ομαδικής εργασίας JIGSAW II και μαθητικές δραστηριότητες (στάδιο II) Γ. Εισαγωγή κυκλικής ομαδικής εργασίας με ελευθερία επιλογής ερωτημάτων από τα μέλη της ομάδας (στάδιο III) Δ. Ενημέρωση των μαθητών και αλλαγή μαθησιακού περιβάλλοντος (στάδιο IV)	01 – 12/03/17 (3 δ. ώρ.)
Γ΄ κύκλος έρευνας δράσης	Εφαρμογή του προγράμματος από τους μαθητές	13 – 24/3/17 (6 δ.ώρ.)
Δ΄ κύκλος έρευνας δράσης	Εφαρμογή του προγράμματος από τους μαθητές	27/03 – 07/04/17 (6 δ.ώρ.)
Ε΄ κύκλος έρευνας δράσης	Εφαρμογή του προγράμματος από τους μαθητές	24/04 – 05/05/17 (6 δ. ώρ.)
ΣΤ΄ κύκλος έρευνας δράσης	Εφαρμογή του προγράμματος από τους μαθητές	15 – 26/05/17 (6 δ. ώρ.)

4.7 Περιορισμοί

Στην παρούσα έρευνα εντοπίζονται ορισμένοι περιορισμοί που εξηγούνται παρακάτω. Αρχικά το δείγμα και το χρονικό διάστημα, στο οποίο διεξήχθη η συγκεκριμένη έρευνα, ήταν μικρά, γεγονότα που δεν μπορούσαν να ξεπεραστούν, καθώς η ερευνήτρια ως φοιτήτρια δεν είχε την δυνατότητα να διδάξει στην τάξη που αποτελούνταν από 19 μαθητές για περισσότερες ώρες ή μέρες.

Επίσης, ως περιορισμός στην διεξαγωγή της έρευνας μπορεί να θεωρηθεί και η μικρή διδακτική εμπειρία της ερευνήτριας τόσο στο σχεδιασμό, όσο και στην υλοποίηση του προγράμματος. Ωστόσο, αν ένας εν ενεργεία εκπαιδευτικός- ερευνητής, με διδακτική εμπειρία, εφαρμόσει την συγκεκριμένη διδακτική διαδικασία που εφάρμοσε η ερευνήτρια, ή παρόμοιες, τότε δεν θα υφίστανται οι δύο από τους τρεις περιορισμούς αυτής της έρευνας, γιατί ναι μεν το δείγμα θα είναι πάλι μικρό (εκτός και αν έχει εφαρμοστεί για χρόνια) αλλά τα ερευνητικά δεδομένα που θα συλλεχθούν θα είναι σε μεγάλο χρονικό διάστημα, εξασφαλίζοντας μεγαλύτερη εγκυρότητα και ακρίβεια.

Κεφάλαιο 5^ο: Παρουσίαση Έρευνας Δράσης - Αποτελέσματα

5.1 Πριν την εφαρμογή του προγράμματος

Η πρώτη επαφή της ερευνήτριας με την τάξη είχε την μορφή παρατήρησης, καθώς έπρεπε να παρατηρηθεί ο τρόπος συμπεριφοράς των μαθητών, οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και με τον εκπαιδευτικό της τάξης και να γίνει μια πρώτη εκτίμηση του γνωστικού επιπέδου τους. Έτσι, λοιπόν, χρειάστηκαν οκτώ (8) διδακτικές ώρες παρατήρησης, εκ των οποίων οι δύο (2) χρησιμοποιήθηκαν από την ερευνήτρια για να γνωριστεί με τους μαθητές μέσω θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος. Το πρόγραμμα αυτό περιέχει παιχνίδια γνωριμίας, ασκήσεις εμπιστοσύνης και ασκήσεις συνεργασίας, γεγονός που ενθουσίασε τους μαθητές και βοήθησε την ερευνήτρια να έρθει πιο κοντά στους μαθητές για τη συνέχεια των διδασκαλιών (βλ. παράρτημα 6).

Επιπλέον, στην δεύτερη διδακτική ώρα από αυτές που χρησιμοποιήθηκαν για την πρώτη επαφή με τους μαθητές, η ερευνήτρια έθεσε ένα σύστημα πειθαρχίας, στο οποίο τέθηκαν κανόνες υπό την μορφή συμφωνίας, αλλά και σύστημα επιβράβευσης για την τήρηση των κανόνων. Πιο αναλυτικά, ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν μόνοι τους την συμφωνία με κανόνες, οι οποίοι θεώρησαν οι ίδιοι, ότι πρέπει να τηρούνται στην τάξη και στη συνέχεια, έπρεπε οι μαθητές να υπογράψουν την συμφωνία αυτή. Η ερευνήτρια εισήγαγε την «σκάλα επιβράβευσης», η οποία αποτελείται από επτά (7) σκαλιά και μανταλάκια με τα ονόματα των μαθητών. Σκοπός αυτής της σκάλας είναι να ανεβαίνουν με τα μανταλάκια τους σύμφωνα με τους κανόνες όσο μπορούν πιο πάνω σε αυτήν. Αποτελείται από τέσσερα (4) τμήματα: την έναρξη, την επιβράβευση, την προειδοποίηση και την ποινή. Τα τρία (3) πρώτα (πράσινου χρώμα) σκαλιά αφορούσαν την επιβράβευση. Το επόμενο ήταν το σκαλοπάτι της έναρξης, από το οποίο όλοι οι μαθητές ξεκινούσαν στην αρχή των

διδασκαλιών. Στη συνέχεια, τα επόμενα τρία (3) (πορτοκαλί χρώμα) σκαλιά ήταν οι προειδοποιήσεις των μαθητών στη μη τήρηση των κανόνων πριν το τελικό σκαλί (κόκκινο χρώμα) που υποδήλωνε την ποινή. Η επιβράβευση των μαθητών συνοδεύεται με έναν πίνακα επιβράβευσης, στον οποίο οι μαθητές προσπαθούν να μαζέψουν όσα περισσότερα αυτοκόλλητα μπορούν. Έτσι, όσοι μαθητές, μετά το πέρας της κάθε διδακτικής μέρας, βρίσκονται στο πρώτο σκαλί της επιβράβευσης, παίρνουν ένα μεγάλο αυτοκόλλητο, ενώ όσοι βρίσκονται στα δύο επόμενα, επιβραβεύονται με ένα μικρό αυτοκόλλητο. Στα σκαλιά της προειδοποίησης, οι μαθητές δεν κερδίζουν κανένα αυτοκόλλητο, ενώ αν κάποιος από τους μαθητές φτάσει στο τελευταίο σκαλί της ποινής, τότε του αφαιρείται ένα αυτοκόλλητο από τον πίνακα επιβράβευσης. Η εκπαιδευτικός- ερευνήτρια, έτεινε να ανεβοκατεβάζει τα μανταλάκια με τα ονόματα τους, όταν έπρεπε να επιβραβεύσει ή να προειδοποιήσει κάποιον μαθητή αντίστοιχα. Στο τέλος, όλων των κύκλων δράσης, που πραγματοποίησε η ερευνήτρια, τα παιδιά που κατάφεραν να μαζέψουν τα περισσότερα αυτοκόλλητα, επιβραβεύτηκαν με δώρο.

Το σύστημα επιβράβευσης είχε θετικά αποτελέσματα στην πειθαρχία της τάξης και στην ομαλή λειτουργία των διδασκαλιών. Οι μαθητές φάνηκαν να ανταποκρίνονται σε αυτό το σύστημα, καθώς από συζητήσεις μαζί τους, εξέφρασαν την άποψη, ότι αποτελεί έναν δίκαιο τρόπο τήρησης των κανόνων. Οι ίδιοι μάλιστα, έχοντας αυτογνωσία για τις πράξεις τους, ζητούσαν να ανέβουν ή να κατέβουν αντίστοιχα στη σκάλα, όταν το έκριναν απαραίτητο, δικαιολογώντας πάντα την απόφασή τους. Επιπλέον, το σύστημα πειθαρχίας λειτούργησε και για γνωστικό όφελος των μαθητών, καθώς ως κανόνας είχε τεθεί ο εξής: «Προσπαθούμε όσο μπορούμε». Στην προσπάθεια τους να τηρούν τους κανόνες, οι μαθητές έδειχναν περισσότερο σθένος στην πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων τους. Έτσι, αυξήθηκε η ανταπόκριση τους και το γνωστικό τους επίπεδο.

Το επόμενο βήμα ήταν να γίνει μια ενημέρωση των μαθητών για την διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς δεν είχαν δουλέψει ξανά σε ένα διαφοροποιημένο μαθησιακό περιβάλλον. Η ερευνήτρια χρειάστηκε μία (1) διδακτική ώρα για να εισάγει στους μαθητές την έννοια της «Διαφοροποίησης». Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν μία εικόνα με διάφορα ζώα του δάσους, διαφορετικού μεγέθους και δυνατοτήτων και ζητούνταν από αυτά να ανέβουν σε ένα δέντρο, δίνοντας την δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν ιδέες για την διαφορετικότητα και την αδικία της δοκιμασίας αυτής, αλλά και διαφορετικούς τρόπους, για να καταφέρουν τα ζώα τελικά να ανέβουν στο δέντρο. Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι μαθητές δήλωσαν την ανάγκη για συνεργασία των ζώων. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε ένα παραμύθι, ένα απόσπασμα του βιβλίου «Να ζεις, να αγαπάς και να μαθαίνεις» (Λέο Μπουσκάλια, 1961) που αλληγορικά αναφέρεται στην αδυναμία των ανθρώπων να ανταποκριθούν με τον ίδιο τρόπο επάξια σε όλους τους τομείς (βλ. παράρτημα 7).

Οι μαθητές φάνηκε να ανταποκρίνονται στη διδασκαλία και ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν στις συζητήσεις που προέκυπταν κάθε φορά, απαντούσαν επαρκώς στις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και διεξήχθη ομαλά η έννοια της «Διαφοροποίησης». Τέλος, οι μαθητές ενημερώθηκαν, ότι θα γίνουν κάποιες διδασκαλίες στη συνέχεια της χρονιάς με την ερευνήτρια και πως ο χαρακτήρας αυτών των διδασκαλιών θα είναι διαφορετικός και διαφοροποιημένος για κάθε μαθητή ξεχωριστά.

5.1.1 Α' Κύκλος Δράσης

Στον πρώτο κύκλο δράσης η ερευνήτρια προσπάθησε να ανακαλύψει τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ώστε να ανταποκρίνεται επαρκώς

στις ανάγκες των μαθητών. Αρχικά, η ερευνήτρια αποφάσισε να εξετάσει εάν είναι δυνατόν να γίνει η διαφοροποίηση με βάση το μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Εφαρμόστηκαν το τεστ VAK και το τεστ Πολλαπλής Νοημοσύνης κατά τον Gardner, με σκοπό να εξεταστεί τον συνδυασμό των τύπων μαθησιακού στυλ που έχει ο κάθε μαθητής. Το τεστ VAK (Visual-Auditory-Kinesthetic) απαρτίστηκε από οκτώ (8) ερωτήσεις και τρεις (3) εναλλακτικές απαντήσεις στην κάθε μία, όπου κάθε απάντηση αντιστοιχούσε σε έναν τύπο μάθησης, οπτικό, ακουστικό ή κιναισθητικό. Η βαθμολόγηση έγινε με το άθροισμα των βαθμών. Τα περισσότερα Α αντιστοιχούν σε οπτικό τύπο, τα περισσότερα Β σε ακουστικό και τα περισσότερα Γ σε κιναισθητικό.

Πίνακας 5.1 Αποτελέσματα τεστ VAK

Ονόματα	Οπτικός	Ακουστικός	Κιναισθητικός
Ε.Γ	2	3	3
Χ.Μ	3	3	2
Γ.Μ	3	2	3
Μ.Μ	2	4	2
Μ.Χ	0	6	2
Α.Α	1	3	4
Α.Κ	3	3	2
Ι.Κ	2	4	4
Α.Β	3	3	2
Κ.Χ	5	1	2
Κ.Κ	4	1	3
Κ.Μ	4	3	1
Α.Ζ	3	3	2
Α.ΚΑ.	3	4	1
Γ.Α	0	4	4
Σ.Ι	3	3	2
Ζ.Β	3	3	2
Θ.Α	1	4	3
Π.Θ	-	-	-

Αφού μοιράστηκε και συμπληρώθηκε από τους μαθητές, η ερευνήτρια αξιολόγησε τα αποτελέσματα και ανακάλυψε πως στους περισσότερους μαθητές δεν υπήρχε ένας τύπος μαθησιακού στυλ που να υπερτερούσε έναντι στους υπόλοιπους. Σε δύο μαθητές

μόνο φάνηκε μεγάλη απόκλιση μεταξύ των απαντήσεων τους, έχοντας υψηλό οπτικό τύπο και ακουστικό τύπο αντίστοιχα (Πίνακας 5.1).

Από την άλλη, το τεστ Πολλαπλής Νοημοσύνης κατά τον Gardner απαρτίστηκε από σαράντα (40) ερωτήσεις, όπου ζητήθηκε να κυκλώσουν τις προτάσεις που τους ταιριάζουν περισσότερο. Τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου τεστ ήταν στο ίδιο φάσμα με αυτά του προηγούμενου, καθώς οι μαθητές έτειναν να κυκλώνουν τις περισσότερες προτάσεις του τεστ και συνεπώς να μην μπορεί να αναδειχτεί ένας ισχυρός τύπος Νοημοσύνης. Ειδικά σε κάποιους μαθητές παρατηρήθηκε ότι είχαν κυκλώσει ίσο αριθμό προτάσεων που αντιστοιχούν στον ενδοπροσωπικό τύπο Νοημοσύνης και στον διαπροσωπικό τύπο Νοημοσύνης (Πίνακας 5.2).

Πίνακας 5.2 Αποτελέσματα του τεστ Πολλαπλής Νοημοσύνης

Όνόματα	Προφορ.	Μουσικ	Λογικός	Οπτικός	Κιναισ.	Νατουρ.	Διαπροσωπ.	Ενδοπροσωπ.
Ε.Γ	2	3	3	4	4	4	3	3
Χ.Μ	3	2	2	2	2	4	5	3
Γ.Μ	3	3	5	2	4	1	5	2
Μ.Μ	3	3	0	3	3	5	5	5
Μ.Χ	5	4	4	2	5	5	4	2
Α.Α	3	2	2	3	2	5	4	4
Α.Κ	4	5	5	4	4	5	5	3
Ι.Κ	5	4	5	5	4	5	5	5
Α.Β	4	4	3	5	3	5	4	3
Κ.Χ	4	5	5	4	3	2	4	3
Κ.Κ	3	4	4	4	3	5	4	4
Κ.Μ	3	3	1	3	1	3	4	3
Α.Ζ	4	3	1	2	2	3	4	2
Α.ΚΑ.	5	4	5	3	2	5	1	4
Γ.Α	3	3	3	4	4	3	2	3
Σ.Ι	3	2	1	4	3	5	3	2
Ζ.Β	2	0	1	5	0	4	1	3
Θ.Α	5	3	5	5	3	5	5	3
Π.Θ	-	-	-	-	-	-	-	-

Με βάση τα αποτελέσματα, η ερευνήτρια θεώρησε, ότι η ηλικία των μαθητών έπαιξε σημαντικό ρόλο στις απαντήσεις τους, καθώς δεν έχουν κατακτήσει ακόμα την δυνατότητα να γνωρίζουν τον τρόπο, με τον οποίο οι ίδιοι μαθαίνουν. Εξάλλου, για να καταστεί αυτό δυνατό θα πρέπει οι μαθητές καθημερινά να εκτίθενται σε διαφορετικά

μέσα διδασκαλίας, γεγονός που δεν συμβαίνει σε ένα δασκαλοκεντρικό περιβάλλον. Επομένως, θα ήταν ανώφελο να γίνει η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση το μαθησιακό προφίλ των μαθητών, καθώς δεν είναι δυνατόν να προκύψουν διαφορετικές ομαδοποιήσεις μαθητών στην τάξη, που να ασχολούνται με διαφορετικό αντικείμενο και να ανταποκρίνονται στις δικές τους ανάγκες.

5.1.2 Β' Κύκλος Δράσης

Κατά την διάρκεια της παρατήρησης στην τάξη στον Α' κύκλο της έρευνας δράσης, η ερευνήτρια διέκρινε πως υπήρχαν διαφορετικά γνωστικά επίπεδα και θεώρησε σκόπιμο να εξετάσει την σύνθεση της τάξης με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα. Συντάχθηκε μία άτυπη αξιολόγηση, καλύπτοντας τους βασικούς τομείς στη Γλώσσα, την αποκωδικοποίηση, την ορθογραφία, την κατανόηση και τη γραπτή έκφραση, ενώ μέσω της γραπτής έκφρασης εξετάστηκε, επίσης, το λεξιλόγιο των μαθητών, η γραμματική και η ικανότητα τους να δημιουργούν κείμενα με σωστή μορφολογία και σύνταξη. Αυτή μοιράστηκε στους μαθητές, οι οποίοι την ολοκλήρωσαν σε δύο (2) διδακτικές ώρες. Παρατηρήθηκε σε κάποιους μαθητές αδυναμία να ολοκληρώσουν κάποιες ασκήσεις, ενώ άλλοι τελείωσαν την δοκιμασία στο μισό του διαθέσιμου χρόνου. Τα αποτελέσματα αξιολογήθηκαν με βάση τον αριθμό των σωστών απαντήσεων στην αποκωδικοποίηση και στην ορθογραφία ενώ βαθμολογήθηκαν με δύο (2) βαθμούς οι απαντήσεις κατανόησης του κειμένου που έδιναν οι μαθητές, όταν αυτές ήταν επαρκώς ολοκληρωμένες και με ένα (1) βαθμό, όταν δεν δίνονταν πλήρεις απαντήσεις. Μηδέν (0) βαθμοί έπαιρναν οι απαντήσεις που ήταν εκτός θέματος ή δεν είχαν απαντηθεί καθόλου οι ερωτήσεις.

Η ερευνήτρια αξιολόγησε τα αποτελέσματα και κατέταξε τους μαθητές σε τρεις (3) κατηγορίες, μαθητές υψηλής επίδοσης, μέτριας επίδοσης και χαμηλής. Οι μαθητές υψηλής επίδοσης είναι τρεις (3), οι μαθητές μέτριας επίδοσης είναι έντεκα (11), όπου αρκετοί από αυτούς ήταν κοντά στα αποτελέσματα των μαθητών υψηλής επίδοσης και αυτοί της χαμηλής επίδοσης αποτελούν τους τέσσερις (4) στους 19 μαθητές, ενώ ταυτόχρονα δεν είχαν μεγάλη απόκλιση από τους μέτριους. Να σημειωθεί, ότι μία μαθήτρια για όλους υγείας δεν παρευρέθηκε για αρκετές βδομάδες στο σχολείο και συνεπώς και στις διδασκαλίες, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να καταγραφεί κάποια εικόνα για το γενικό μαθησιακό προφίλ της. Στο πίνακα 5.3 εμφανίζονται τα αποτελέσματα της άτυπης δοκιμασίας των μαθητών, με βάση τα οποία η ερευνήτρια διεξήγαγε τα αποτελέσματα της.

Πίνακας 5.3 Αποτελέσματα Άτυπης Αξιολόγησης στη Γλώσσα

Ονόματα	Αποκωδικοποίηση	Ορθογραφία	Γραπτή Έκφραση	Κατανόηση	Μέσος Όρος
Σ.Ι.	14	15	18	6	13,25
M.M	13	9	7	5	8,5
M.X	11	14	9	4	9,5
A.Z	14	15	16	6	12,75
K.K.	12	13	15	5	11,25
E.Γ	14	11	14	6	11,25
I.Γ.	16	13	12	3	11
Z.B					
Γ.Μ	10	15	12	4	10,25
A.B.	16	13	16	5	12,5
A.A	17	8	12	4	10,25
K.M	13	12	8	2	8,75
K.X.	11	11	7	2	7,75
Γ.A.	16	13	11	1	10,25
Θ.Π	16	15	20	6	14,25
A.K	14	14	14	5	11,75
Χ.Μ.	13	12	14	4	10,75
Π.Θ	17	15	11	4	11,75
A.KA	15	13	5	0	8,25
Σύνολο	776				
M.O.	14	12,83333333	12,27777778	4	10,7777778
Τυπική Αποκ	2,114376559	2,085116433	4,041047557	1,782265577	1,794372102
ΥΨΗΛΗΣ	16,11437656	14,89844976	16,31882534	5,78226558	12,5721501
ΜΕΤΡΙΑΣ	16,114376559-11,86562344	14,898449763-10,7682169	16,31882534-8,236730223	5,78226558-2,21773442	12,5721501-8,9834057
ΧΑΜΗΛΗΣ	11,88562344	10,7682169	8,236730223	2,21773442	8,9834057

Πράσινο χρώμα= Υψηλής Επίδοσης, Πορτοκαλί χρώμα= Μέτριας Επίδοσης, Κόκκινο χρώμα= Χαμηλής Επίδοσης

Τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης έδειξαν, ότι δεν υπήρχε μεγάλη διαφορά στο γνωστικό επίπεδο των περισσότερων μαθητών. Επομένως, η άτυπη αξιολόγηση

χρησιμοποιήθηκε από την ερευνήτρια αργότερα για την δημιουργία ανομοιογενών ομάδων, στις οποίες να υπάρχει τουλάχιστον ένας μαθητής από κάθε γνωστικό επίπεδο. Επίσης, στη δημιουργία ομάδων έπαιξαν ρόλο και οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών που παρατηρήθηκαν κατά την αρχική παρατήρηση στην τάξη, καθώς υπήρχαν ορισμένοι μαθητές, οι οποίοι φάνηκε να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους καλύτερα συγκριτικά με άλλους μαθητές. Ειδικότερα, δημιουργήθηκαν τέσσερις (4) ομάδες μαθητών μικτού φύλου, εκ των οποίων οι τρεις απαρτίζονταν από πέντε (5) μαθητές, ενώ η μία από τέσσερις (4) μαθητές.

Εφόσον πλέον, η ερευνήτρια είχε εξετάσει τη μαθησιακή ετοιμότητα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών της Γ' Δημοτικού κατέληξε στην απόφαση να φτιάξει ένα πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας υπό τη μορφή project, κατά κύριο λόγο σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Έχοντας μια γενική εικόνα των ικανοτήτων και του τρόπου μάθησης των μαθητών επέλεξε να δημιουργήσει εναλλακτικές δραστηριότητες για εκείνους, όπως θα περιγραφτεί παρακάτω, που να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα τους και να υλοποιούνται σύμφωνα με το μαθησιακό προφίλ του καθενός.

5.2 Εφαρμογή του προγράμματος

5.2.1 Στάδιο I: Θεματικές ενότητες προς μελέτη

Η ερευνήτρια είχε επιλέξει να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας υπό τη μορφή Project στα πλαίσια του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος, με ενότητες που προέρχονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Γ' Δημοτικού. Οι ώρες κάθε βδομάδα, που μπορούσε να χρησιμοποιήσει η ερευνήτρια ανέρχονταν στις τρεις (3) διδακτικές ώρες και σκοπός της ήταν το πρόγραμμα να μην

ξεπεράσει τις δέκα (10) βδομάδες, καθώς δεν μπορούσε να υπάρξει επιπλέον χρόνος για την έρευνα. Επομένως, οι ενότητες που θα διάλεγε θα έπρεπε να ανταποκρίνονται σε αυτό το χρονικό πλαίσιο.

Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν οι ενότητες έξι (6) και οχτώ (8) από το βιβλίο του μαθητή, με τίτλους: «Τι χρειαζόμαστε για να ζούμε» και «Επικοινωνούμε και ενημερωνόμαστε» αντίστοιχα. Η επιλογή των συγκεκριμένων ενότητων έγινε από την ερευνήτρια, καθώς θεώρησε ότι μπορούν να συνδεθούν μεταξύ τους και να δημιουργήσουν μικρότερες θεματικές ενότητες πάνω, στις οποίες θα εργαστούν οι μαθητές. Με οδηγό τη θεματική εξακτίωση του βιβλίου του μαθητή και τους διδακτικούς στόχους που θέτονται για τις υποενότητες των ενότητων από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, δημιουργήθηκαν από την ερευνήτρια τέσσερις (4) ενότητες, τις οποίες θα επεξεργάζονταν παράλληλα οι τέσσερις ομάδες μαθητών που είχαν ήδη δημιουργηθεί. Οι ενότητες πάνω στις οποίες θα εργάζονταν οι μαθητές ήταν: 1) Ουσιαστικές Ανάγκες και Προϊόντα, 2) Όλα γύρω από την τηλεόραση, 3) Επικοινωνία με κάθε τρόπο και 4) ΜΜΕ και Διαδίκτυο. Για διευκόλυνση των μαθητών, αλλά και της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας ορίστηκε συγκεκριμένο χρώμα για κάθε ενότητα. Η πρώτη ενότητα που αφορά τις ανάγκες του ανθρώπου είχε το χρώμα πράσινο, η ενότητα «Όλα γύρω από την τηλεόραση» είχε το πορτοκαλί χρώμα, η ενότητα που ασχολείται με την Επικοινωνία των ανθρώπων ήταν χρώματος μπλε και τέλος η ενότητα «ΜΜΕ και Διαδίκτυο» είχε χρώμα κίτρινο. (Πίνακας 5.4)

Πίνακας 5.4 Ενότητες προς επεξεργασία

Ανάγκες και Αγαθά του ανθρώπου	Όλα γύρω από την τηλεόραση	Επικοινωνία με κάθε τρόπο	MME και Διαδίκτυο
<ul style="list-style-type: none">• Ζην- ευ ζην• Ικανοποίηση αναγκών• Κατανάλωση• Υπερκατανάλωση• Πληροφορίες Συσκευασιών	<ul style="list-style-type: none">• Ρόλος διαφημίσεων• Μέσα διαφήμισης• Τηλεοπτικά Προγράμματα• Εναλλακτικοί τρόποι διασκέδασης	<ul style="list-style-type: none">• Κανόνες επικοινωνίας• Δυσκολίες στην επικοινωνία• Επικοινωνία ανα τον κόσμο• Κώδικες επικοινωνίας	<ul style="list-style-type: none">• Χαρακτηριστικά των MME• Ενημέρωση στο παρελθόν-παρόν• Εφημερίδες• Περιοδικά• Δυνατότητες διαδικτύου.

Σε κάθε ενότητα που δημιουργήθηκε τέθηκαν πέντε (5) βασικοί διδακτικοί στόχοι, όσοι και οι μαθητές κάθε ομάδας. Κάθε μαθητής θα εργαζόταν σε έναν διδακτικό στόχο κάθε φορά.

Οι στόχοι που τέθηκαν στην πράσινη ενότητα ήταν οι εξής:

-Οι μαθητές να αναγνωρίζουν ποιες είναι οι ανάγκες του ανθρώπου και να τις διακρίνει σε αυτές που είναι απαραίτητες για τη ζωή (ζην) και σε εκείνες που η ικανοποίησή τους σχετίζεται με τη διασκέδαση (ευ ζην).

-Οι μαθητές να αναγνωρίζουν τα αγαθά και να αντιστοιχίζουν αγαθά με τις ανάλογες ανάγκες.

-Οι μαθητές να εντοπίζουν τους τρόπους με τους οποίους αποκτάμε τα αγαθά και να ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα κατανάλωσης.

-Οι μαθητές να μπορούν να αναγνωρίζουν την διαφορά μεταξύ Κατανάλωσης και Υπερκατανάλωσης.

-Να είναι σε θέση οι μαθητές να διακρίνουν τις πληροφορίες που αντλούμε από τις συσκευασίες των προϊόντων.

Οι στόχοι που τέθηκαν στην πορτοκαλί ενότητα ήταν οι εξής:

-Οι μαθητές να προβληματιστούν για τον ρόλο των διαφημίσεων και την δυναμική που διαθέτει επηρεάζοντας τον Καταναλωτή.

-Να γνωρίσουν οι μαθητές κάποιες τεχνικές διαφήμισης, με στόχο να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι στα διαφημιστικά μηνύματα.

-Οι μαθητές να προσδιορίσουν τη μεγάλη ευρύτητα των διαφημιστικών πληροφοριών: τι διαφημίζεται και με ποιους τρόπους.

-Να καλλιεργήσουν κριτική στάση απέναντι στα τηλεοπτικά προγράμματα, εντοπίζοντας θετικές και αρνητικές συνέπειες από την παρακολούθησή τους.

-Να ανακαλύψουν οι μαθητές τους εναλλακτικούς τρόπους ψυχαγωγίας στον ελεύθερο χρόνο πέρα από την τηλεόραση.

Οι στόχοι που τέθηκαν στην μπλε ενότητα ήταν οι εξής:

-Να αναγνωρίσουν την αναγκαιότητα της επικοινωνίας.

-Να προσεγγίζουν βασικούς κανόνες επικοινωνίας και να διακρίνουν λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας στην καθημερινή επαφή των ανθρώπων.

-Να εξασκηθούν οι μαθητές στους διάφορους τρόπους επικοινωνίας, ώστε να εκφράζονται μέσω αυτών.

-Να ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε άτομα που για διάφορους λόγους αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας.

-Να εκτιμήσουν την ανάγκη συνεχούς επαφής και επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων από όλο τον κόσμο.

Οι στόχοι που τέθηκαν στην κίτρινη ενότητα ήταν οι εξής:

-Να γνωρίζουν οι μαθητές τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και τα χαρακτηριστικά που έχει το καθένα.

-Να ανακαλύψουν τους τρόπους ενημέρωσης των ανθρώπων παλιότερα και να τους συγκρίνουν με τους σημερινούς.

-Οι μαθητές να ανακαλύψουν τις δυνατότητες του διαδικτύου και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στους κινδύνους της χρήσης του διαδικτύου.

-Να αναγνωρίζουν εφημερίδες και περιοδικά ευρείας κυκλοφορίας και να αναφέρουν τα χαρακτηριστικά του καθενός.

-Να διακρίνουν την ποικιλία θεμάτων που δημοσιεύουν οι εφημερίδες και τα περιοδικά σε σχέση με το κοινό, στο οποίο απευθύνονται.

Οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν ήταν ιδιαίτερα προσεγμένοι για όσο το δυνατό μεγαλύτερα και επαρκέστερα μαθησιακά οφέλη. Αξίζει να αναφερθεί, πως οι στόχοι μεταξύ τους είναι αλληλένδετοι και περιγράφουν την ενότητα, στην οποία ανήκουν. Επιπλέον, οι ενότητες που έχουν επιλεγεί συνδέονται θεματικά μεταξύ τους, γεγονός που είναι εμφανές και από τους διδακτικούς στόχους που τέθηκαν.

5.2.2 Στάδιο II: Εφαρμογή τεχνικής Jigsaw II και σχεδιασμός μαθητικών δραστηριοτήτων

Το επόμενο βήμα ήταν να αποφασίσει η ερευνήτρια ποιος τρόπος θα ήταν ιδανικός για τους μαθητές να εργαστούν στους παραπάνω διδακτικούς στόχους. Αρχικά, εφόσον

είχε αποφασιστεί να γίνει διαφοροποίηση με βάση το ενδιαφέρον των μαθητών, η τεχνική που επιλέχτηκε από την ερευνήτρια να εφαρμοστεί ήταν η τεχνική Jigsaw II. Η τεχνική Jigsaw II, σύμφωνα με τον Slavin (1980) στηρίζεται στην αρχή της συνθετικής συνεργασίας και κάθε μέλος αναλαμβάνει να επεξεργαστεί μία πλευρά της εκπαιδευτικής ενότητας και να την διδάξει στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του. Έτσι, λοιπόν, τα μέλη της ίδιας ομάδας αναλαμβάνουν να ασχοληθούν με μία διδακτική ενότητα αλλά το κάθε ένα καλείται να γίνει ειδικός για ένα, μόνο, κομμάτι της ενότητας. Στο τέλος, αφού οι μαθητές επεξεργαστούν το δικό τους κομμάτι και μοιραστούν τις γνώσεις που πήραν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους, δημιουργούν μια τελική εργασία ομαδικά.

Επιπροσθέτως, η ερευνήτρια ήθελε να προσφέρει πέρα από την ενασχόληση σε διαφορετικές εναλλακτικές θεμάτων, αλλά και την δυνατότητα οι μαθητές να μπορούν επιλέξουν δραστηριότητες πάνω στις οποίες θα εργαστούν, σύμφωνα με το μαθησιακό τους προφίλ. Για να πραγματοποιηθεί αυτό, ξεκίνησε η ερευνήτρια να διαμορφώνει τον κάθε στόχο μετατρέποντάς τον σε ερώτηση, που ο μαθητής θα καλείται να απαντήσει αλλά και να δημιουργήσει δύο δραστηριότητες για την κάθε ερώτηση, που ο μαθητής θα επιλέξει με ποια από τις δύο θα ασχοληθεί.

Η επιλογή των δραστηριοτήτων στηρίζεται σε κάποιες στρατηγικές που βοηθούν τους μαθητές να οργανώσουν και να επεξεργαστούν καλύτερα το αντικείμενο προς μάθηση. Η κύρια στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε ήταν η Role-Audience-Format-Topic (R.A.F.T). Ο όρος R.A.F.T. πρωτοεμφανίστηκε το 1982 από την Dorothy Vandevanter και ορίζεται ως μία ελκυστική στρατηγική, η οποία ενθαρρύνει τους μαθητές στη παραγωγή γραπτού λόγου σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Συγκεκριμένα, ενθαρρύνεται ο μαθητής να αναλάβει έναν ρόλο (Role), επιλέγοντας το ακροατήριό του (Audience), γράφοντας σε συγκεκριμένη μορφή (Format) και διαλέγοντας

συγκεκριμένο θέμα γραφής (Topic). Όλα τα παραπάνω λειτουργούν ως κίνητρο για τον μαθητή να κάνει τις δικές του επιλογές σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του, το μαθησιακό του προφίλ και το επίπεδο ετοιμότητάς του. Αποτελεί συνήθως μια στρατηγική αξιολόγησης με τη χρήση παραγωγής λόγου.

Παράλληλα, οι δραστηριότητες στηρίζονταν στην καθημερινότητα των μαθητών, που αναμφισβήτητα πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν στην διαφοροποίηση της εργασίας με βάση τα ενδιαφέροντα. Τέλος, στηρίχτηκαν στις αισθήσεις που επιστρατεύονται για την επίτευξη της μάθησης των μαθητών: την όραση, την ακοή και την αφή.

Οι δραστηριότητες που δημιουργήθηκαν για την κάθε ομάδα παρουσιάζονται στους πίνακες 5.6, 5.7, 5.8 και 5.9. Συνοπτικά τα είδη των δραστηριοτήτων που δημιουργήθηκαν παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα. (πίνακας 5.5)

Πίνακας 5.5 Είδη δραστηριοτήτων σε όλες τις θεματικές ενότητες

Είδη Δραστηριοτήτων
Φανταστικό σενάριο
Πολυτροπικό κείμενο
Παιγνιώδης δραστηριότητα
Βιωματική δραστηριότητα
Ερευνητική Δραστηριότητα
Παραγωγή γραπτού λόγου (R.A.F.T.)
Παραγωγή προφορικού λόγου
Δημιουργική Δραστηριότητα
Πολυαισθητηριακή Δραστηριότητα

«Ανάγκες και Αγαθά του ανθρώπου» - πράσινη ενότητα

Πίνακας 5.6 Συνοπτική παρουσίαση των μαθητικών δραστηριοτήτων για την ενότητα «Ανάγκες και αγαθά του ανθρώπου» – πράσινη ενότητα

Ενότητα /χρώμα	Δραστηριότητες	Είδος Δραστηριότητας
Ανάγκες και Αγαθά του ανθρώπου/ πράσινη	<ol style="list-style-type: none">1. Ταυτότητα Καταναλωτή & Υπερκαταναλωτή.2. Καταγραφή προϊόντων προς αγορά από τους συμμαθητές- Κατηγοριοποίησή τους σε αναγκαία και μη.3. Παιχνίδι με θέμα: Πληροφορίες συσκευασιών.4. Δημιουργία συσκευασίας.5. Καταγραφή καθημερινών αναγκών-Ημερήσιος πίνακας αναγκών.6. Ομιλία με θέμα: ανάγκες των φτωχών.7. Παιχνίδι με θέμα: Ανάγκες και Αγαθά.8. Λίστα αναγκών ενός άστεγου- Ταξινόμηση αναγκών στην πυραμίδα του Maslow.9. Λίστα super market- Αντικατάσταση προϊόντων για εξοικονόμηση χρημάτων.10. Ομιλία προς τους συμμαθητές για την υπερκατανάλωση νερού και ρεύματος.	<ol style="list-style-type: none">1. Φανταστικό σενάριο με πολυτροπικό κείμενο.2. Ερευνητική δραστηριότητα με παραγωγή γραπτού κειμένου.3. Παιγνιώδης δραστηριότητα.4. Βιωματική Δραστηριότητα.5. Ερευνητική με πολυτροπικό κείμενο.6. Παραγωγή προφορικού λόγου.7. Παιγνιώδης δραστηριότητα.8. Ερευνητική με πολυτροπικό κείμενο.9. Βιωματική δραστηριότητα.10. Παραγωγή γραπτού κειμένου.

Ερώτηση 1:

Ποια είναι η διαφορά της Κατανάλωσης με την Υπερκατανάλωση;

Δραστηριότητες:

A) Είσαι αστυνομικός της Κατανάλωσης και σου ζητάνε δυο άτομα να τους φτιάξεις την ταυτότητά τους. Ο ένας είναι Καταναλωτής και ο άλλος Υπερκαταναλωτής. Φτιάξε τις ταυτότητές τους με τα χαρακτηριστικά του καθενός.

B) Ζήτα από τους συμμαθητές σου να γράψουν σε ένα χαρτάκι ένα προϊόν που θα ήθελαν να αγοράσουν. Κάνε μια λίστα με αυτά που πιστεύεις ότι τα παιδιά χρειάζονται και μια λίστα με αυτά που δεν είναι τόσο απαραίτητα στη ζωή τους. Γράψε σε ένα χαρτί τους λόγους που πιστεύεις ότι δεν τα έχουν τόση ανάγκη.

Ερώτηση 2:

Τι πληροφορίες μπορούμε να πάρουμε από τις συσκευασίες;

Δραστηριότητες:

A) Ανακάλυψε μόνος σου τις πληροφορίες που παίρνουμε από τις συσκευασίες. Φτιάξε ένα παιχνίδι με κάρτες, όπου στις μισές να ζωγραφίσεις ή να γράψεις την πληροφορία συσκευασιών και στις άλλες μισές να γράψεις την σημασία αυτών. Νικητής του παιχνιδιού είναι, όποιος αντιστοιχίσει τις περισσότερες κάρτες.

B) Ανακάλυψε μόνος σου τις πληροφορίες που παίρνουμε από τις συσκευασίες. Στη συνέχεια πάρε μερικές από τις πληροφορίες που γνώρισες και φτιάξε μια δική σου συσκευασία χρησιμοποιώντας και αυτές. Μπορείς είτε να την ζωγραφίσεις είτε να την φτιάξεις με τα υλικά που έχει στην γωνιά.

Ερώτηση 3:

Με ποιους τρόπους μπορεί κάποιος να ικανοποιήσει τις ανάγκες του;

Δραστηριότητες:

A) Σκέψου όλες τις καθημερινές σου ανάγκες και δώσε λύση σε αυτές. Για να το κάνεις, αρχικά, ζήτα από το συμμαθητή σου να σου εξηγήσει τις ανάγκες του ανθρώπου. Ζωγράφισε τα αγαθά που ικανοποιούν τις ανάγκες σου και φτιάξε έναν ημερήσιο πίνακα. Κόλλησε τις ζωγραφιές σου με την σειρά που τις ικανοποιείς καθημερινά.

B) Είσαι ομιλητής σε μια εκδήλωση που παρευρίσκονται πλούσιοι άνθρωποι. Θέλεις να τους ενημερώσεις για τα αγαθά που έχουν ανάγκη οι φτωχοί και οι άστεγοι άνθρωποι, με σκοπό να τους ζητήσεις να προσφέρουν κάποια πράγματα σε αυτούς. Γράψε μια ομιλία που να τους εξηγείς, για ποιόν λόγο πρέπει να τους προσφέρουν τα αγαθά που θα επιλέξεις.

Ερώτηση 4:

Ποιες είναι οι ανάγκες που μας είναι απαραίτητες για να ζήσουμε και ποιες οι ανάγκες που μας βοηθάνε να ζήσουμε καλά; Είναι όλες το ίδιο χρήσιμες;

Δραστηριότητες:

A) Αφού συμπληρώσεις τον πίνακα με τις ανάγκες, συμπλήρωσε μερικές ακόμα σε κάθε μία κατηγορία. Στη συνέχεια φτιάξε ένα παιχνίδι με κάρτες. Στις μισές γράψε ανάγκες και στις άλλες μισές ζωγράφισε ή γράψε τα αγαθά που ικανοποιούν τις ανάγκες αυτές. Νικητής είναι, όποιος αντιστοιχίσει τις περισσότερες κάρτες.

B) Σκέψου πως είσαι άστεγος και δεν έχεις φαγητό να φας. Κάνε μια λίστα με τις ανάγκες που πρέπει να ικανοποιήσεις, αρχικά, για να μην πεθάνεις. Στη συνέχεια φτιάξε μια λίστα με ανάγκες που θα σε βοηθήσουν να ζήσεις καλά. Τέλος, χρησιμοποίησε την πυραμίδα για να ταξινομήσεις τις ανάγκες σου.

Ερώτηση 5:

Με ποιον τρόπο αποκτάμε τα αγαθά που έχουμε; Πώς μπορούμε να γίνουμε πιο προσεκτικοί Καταναλωτές;

Δραστηριότητες:

A) Σου ζητάει η μαμά σου να την βοηθήσεις με τα ψώνια του σπιτιού. Φτιάξε μια λίστα με τα προϊόντα που πρέπει να αγοράσετε και υπολόγισε πόσο περίπου θα κοστίσουν. Στη συνέχεια κατέγραψε τους λόγους που πρέπει να αγοράσετε όλα αυτά τα πράγματα. Προσπάθησε να σκεφτείς και να γράψεις αν θα μπορούσες να αντικαταστήσεις κάποια από αυτά, ώστε να μην πληρώσεις πολλά στο μάρκετ.

B) Γνωρίζεις, ότι όταν καταναλώνουμε πολύ νερό και ρεύμα επιβαρύνουμε το φυσικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα κάποια στιγμή να καταστραφεί. Θέλεις να μιλήσεις στους συμμαθητές σου γι' αυτό και να τους προτείνεις τρόπους, ώστε να μην καταναλώνουν μεγάλες ποσότητες νερού και ρεύματος. Γράψε μια ομιλία που θα τους δίνεις παραδείγματα κατανάλωσης των παραπάνω και λύση αυτής.

«Όλα γύρω από την τηλεόραση»-πορτοκαλί ενότητα

Πίνακας 5.7 Συνοπτική παρουσίαση των μαθητικών δραστηριοτήτων για την ενότητα «Όλα γύρω από την τηλεόραση» - πορτοκαλί ενότητα

Ενότητα /χρώμα	Δραστηριότητες	Είδος Δραστηριότητας
Όλα γύρω από την τηλεόραση/ πορτοκαλί	<ol style="list-style-type: none">1. Καταγραφή ελκυστικών μέσων διαφήμισης και δημιουργία διαφήμισης.2. Ομιλία προς εργαζόμενους για δημιουργία ελκυστικών διαφημίσεων.3. Ανακατασκευή προϋπάρχουσας διαφήμισης.4. Συνδυασμός πληροφοριών- Καταγραφή αρνητικών στοιχείων προϊόντος.5. Χάρτης με τις εναλλακτικές ψυχαγωγίας στο Βόλο.6. Παιχνίδι μνήμης για τους τρόπους ψυχαγωγίας.7. Εβδομαδιαίο πρόγραμμα τηλεοπτικών προγραμμάτων.8. Ομιλία για τα τηλεοπτικά προγράμματα.9. Καταγραφή βημάτων για δημιουργία πετυχημένης διαφήμισης.10. Φυλλάδιο προσφορών Super market.	<ol style="list-style-type: none">1. Ερευνητική και δημιουργική δραστηριότητα.2. Φανταστικό σενάριο και παραγωγή προφορικού λόγου.3. Βιωματική δραστηριότητα.4. Ερευνητική και δημιουργική δραστηριότητα.5. Βιωματική δραστηριότητα.6. Παιγνιώδης δραστηριότητα.7. Παραγωγή πολυτροπικού κειμένου.8. Παραγωγή προφορικού λόγου.9. Ερευνητική δραστηριότητα.10. Παραγωγή πολυτροπικού κειμένου.

Ερώτηση 1:

Ποια είναι τα ελκυστικά μέσα που χρησιμοποιούν οι διαφημιστές για να κάνουν τους καταναλωτές να αγοράζουν;

Δραστηριότητες:

A) Σκέψου, δες ή άκουσε την αγαπημένη σου διαφήμιση και κατέγραψε τους λόγους που σε κάνουν να αγοράσεις το προϊόν που διαφημίζεται. Με βάση αυτά που κατέγραψες, δημιούργησε μια διαφήμιση που να παρουσιάζει τα πατατάκια Pringles. Μπορείς είτε να την ζωγραφίσεις, είτε να την παρουσιάσεις στους συμμαθητές σου.

B) Είσαι πρόεδρος μιας διαφημιστικής εταιρείας και θέλεις να μιλήσεις στους εργαζομένους σου για τις τεχνικές που πρέπει να χρησιμοποιούν για να είναι ελκυστικές οι διαφημίσεις που δημιουργούν. Γράψε μια ομιλία που θα τους μιλάς για τις τεχνικές και τα χαρακτηριστικά τους.

Ερώτηση 2:

Ποιος είναι ο ρόλος των διαφημίσεων; Πού υπάρχουν διαφημίσεις;

Δραστηριότητες:

A) Άκουσε ή δες μία διαφήμιση που δεν σου αρέσει, κατέγραψε τι δείχνει και τους λόγους που δεν σου αρέσει. Φτιάξ' την από την αρχή, αλλάζοντας τα στοιχεία που δεν σου αρέσουν, με σκοπό να επιτυγχάνεται ο ρόλος των διαφημίσεων.

B) Σκέψου, ότι υπάρχει ένα προϊόν που δεν σου αρέσει καθόλου και θέλεις να μην το αγοράσει κανένας από το σούπερ μάρκετ. Τι πρέπει να κάνεις; Συνδύασε τις πληροφορίες που έχεις για τις διαφημίσεις, ώστε να βρεις τη λύση.

Ερώτηση 3:

Με ποιους άλλους τρόπους εκτός από την τηλεόραση μπορεί ένα παιδί να διασκεδάσει;

Δραστηριότητες:

A) Μόλις έχεις τελειώσει τα μαθήματά σου και συνειδητοποιείς ότι δεν έχει ρεύμα και δεν μπορείς να δεις τηλεόραση. Σε παίρνει τηλέφωνο ένας φίλος σου και σου ζητάει να βγείτε. Φτιάξε έναν χάρτη με τα πράγματα που θα κάνετε με τον φίλο σου.

B) Δημιούργησε ένα παιχνίδι μνήμης με όλους τους τρόπους ψυχαγωγίας που μπορείς να σκεφτείς.

Ερώτηση 4:

Ποια είναι τα είδη τηλεοπτικών προγραμμάτων;

Δραστηριότητες:

A) Σκέψου πως είσαι τηλεοπτικός παραγωγός και θέλεις να ενημερώσεις τους τηλεθεατές για το πρόγραμμα του καναλιού σου. Φτιάξε ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα τηλεοπτικών προγραμμάτων, ώστε να ενημερωθούν οι τηλεθεατές. Επιπλέον ενημέρωσέ τους αν όλα τα προγράμματα είναι κατάλληλα για όλους.

B) Είναι Κυριακή και κάθισες να παρακολουθήσεις την αγαπημένη σου εκπομπή. Όταν έρχεται η μαμά σου απ' την δουλειά, θέλεις να της αφηγηθείς τι είδες. Γράψε μια ομιλία με τα σημαντικά σημεία που παρατήρησες σε αυτή την εκπομπή.

Ερώτηση 5:

Ποια βήματα πρέπει να ακολουθήσουν οι διαφημιστές για να δημιουργήσουν μια διαφήμιση που να προσελκύει τους καταναλωτές;

Δραστηριότητες:

A) Είσαι διαφημιστής σε μια μεγάλη εταιρία και θέλεις να διαφημίσεις ένα καινούργιο χυμό ρόδι, που θέλεις να το μάθει ο κόσμος, ώστε να το αγοράσει. Σκέψου τι πρέπει να κάνεις για να είναι επιτυχημένη η διαφήμισή σου. Ακόμη, σκέψου και τα βήματα που θα ακολουθήσεις.

B) Σκέψου, ότι έχεις ένα σούπερ μάρκετ και έχεις βγάλει προσφορές και θέλεις να τις μάθει ο κόσμος. Φτιάξε ένα φυλλάδιο που να διαφημίζεις τα προϊόντα των προσφορών.

«Επικοινωνία με κάθε τρόπο» - μπλε ενότητα

Πίνακας 5.8 Συνοπτική παρουσίαση των μαθητικών δραστηριοτήτων για την ενότητα «Επικοινωνία με κάθε τρόπο» - μπλε ενότητα

Ενότητα /χρώμα	Δραστηριότητες	Είδος Δραστηριότητας
Επικοινωνία με κάθε τρόπο/ μπλε	<ol style="list-style-type: none">1. Γράμμα στην διευθύντρια με θέμα τους κανόνες επικοινωνίας.2. Πινακίδες με τους κανόνες επικοινωνίας σε μια σχολική γιορτή.3. Παιχνίδι γνώσεων με θέμα: δυσκολία στην επικοινωνία και αντιμετώπιση.4. Ζωγραφιές με ανθρώπους που δυσκολεύονται στην επικοινωνία.5. Λίστα με εκφράσεις σε διάφορες γλώσσες.6. Ερεύνηση του τρόπου επικοινωνίας με ανθρώπους άλλων χωρών.7. Γράμμα σε συγγενή στην Γερμανία.8. Τραγούδι για δώρο γενεθλίων σε κάποιον φίλο.	<ol style="list-style-type: none">1. Παραγωγή γραπτού κειμένου.2. Παραγωγή πολυτροπικού κειμένου.3. Παιγνιώδης δραστηριότητα.4. Δημιουργική δραστηριότητα.5. Ερευνητική δραστηριότητα με παραγωγή πολυτροπικού κειμένου.6. Ερευνητική δραστηριότητα.7. Παραγωγή γραπτού κειμένου.8. Πολυαισθητηριακή δραστηριότητα με παραγωγή

	<p>9. Μυστικός κώδικας για διασφάλιση μυστικότητας.</p> <p>10. Λύση μυστικού κώδικα σε παιχνίδι επιβίωσης.</p>	<p>πολυτροπικού κειμένου.</p> <p>9. Φανταστικό σενάριο με παραγωγή πολυτροπικού κειμένου.</p> <p>10. Δημιουργική δραστηριότητα.</p>
--	--	---

Ερώτηση 1:

Ποιοι είναι οι βασικοί κανόνες επικοινωνίας όταν μιλάμε σε κάποιον και ποιοι όταν ακούμε κάποιον να μας μιλάει;

Δραστηριότητες:

A) Είσαι δάσκαλος της τάξης σου, αλλά όλοι οι μαθητές σου μιλάνε μεταξύ τους, φωνάζουν, κοροϊδεύουν και δεν σου δίνουν σημασία. Γράψε ένα γράμμα στην κ. Διευθύντρια για το ποιους κανόνες επικοινωνίας καταπατούν οι μαθητές σου.

B) Είσαι διοργανωτής της σχολικής γιορτής για την 25^η Μαρτίου και μέλημα σου είναι να εξασφαλίσεις στην αίθουσα τους κανόνες επικοινωνίας. Ζωγράφισε πινακίδες που να δείχνουν στους καλεσμένους τον τρόπο, με τον οποίο πρέπει να φέρονται.

Ερώτηση 2:

Ποια άτομα μπορεί να δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν και τι δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίζουν;

Δραστηριότητες:

A) Δημιούργησε ένα παιχνίδι γνώσεων με κάρτες που να περιέχουν καταστάσεις με ανθρώπους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία τους και άλλες κάρτες που να δίνουν λύση στο πρόβλημα τους. Οι παίκτες για να νικήσουν θα πρέπει να αντιστοιχίσουν όσες περισσότερες κάρτες μπορούν.

B) Ζωγράφισε τρεις καταστάσεις που η καθεμία να αναπαριστά ανθρώπους που δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν. Επίσης, ζωγράφισε και την λύση στο πρόβλημα τους.

Ερώτηση 3:

Πώς μπορούμε να επικοινωνήσουμε με άτομα από όλο τον κόσμο;

Δραστηριότητες:

A) Φαντάσου πως είσαι διερμηνέας του σχολείου σου. Το σχολείο θέλει να έρθει σε επαφή με ένα άλλο σχολείο από άλλη χώρα και ζητάνε την βοήθεια σου. Αποφάσισε με ποια χώρα θα έρθεις σε επαφή και φτιάξε μια λίστα με εκφράσεις στα Ελληνικά και την μετάφρασή τους στην άλλη γλώσσα για να βοηθήσεις το σχολείο σου.

B) Παίρνεις μέρος σε ένα πρόγραμμα του σχολείου σου που κάνει ανταλλαγές μαθητών με άλλες χώρες. Επέλεξε την χώρα που θες να πας και βρες έναν τρόπο να επικοινωνήσεις με την οικογένεια που θα σε φιλοξενήσει, Παρουσίασε τον τρόπο αυτό στους συμμαθητές σου.

Ερώτηση 4:

Με ποιους τρόπους μπορούν οι άνθρωποι να επικοινωνούν με άλλους ανθρώπους;

Δραστηριότητες:

A) Φαντάσου, πως ένας συγγενής σου στη Γερμανία έχει γενέθλια και θέλεις να επικοινωνήσεις μαζί του, για να του ευχηθείς. Όμως έχει κοπεί το ρεύμα στην περιοχή σου και δεν μπορείς να τον πάρεις τηλέφωνο. Σκέψου έναν τρόπο επικοινωνίας για να του ευχηθείς και να του μιλήσεις για το πώς περνάς στο Βόλο.

B) Φαντάσου, πως ένας φίλος σου έχει γενέθλια και θέλεις να εκφράσεις τα συναισθήματα και τις ευχές σου σε αυτόν. Ο φίλος σου ασχολείται πολύ με τα τραγούδια και τη μουσική. Σκέψου έναν τρόπο επικοινωνίας που να ταιριάζει ακριβώς στα ενδιαφέροντα του φίλου σου.

Ερώτηση 5:

Ποιοι είναι μερικοί κώδικες επικοινωνίας;

Δραστηριότητες:

A) Σκέψου, πως είσαι ένας μυστικός πράκτορας και θέλεις να ανταλλάξεις μερικές σημαντικές πληροφορίες με άλλους πράκτορες. Ωστόσο, δεν πρέπει να τις μάθει κανένας άλλος. Δημιούργησε έναν μυστικό κώδικα επικοινωνίας για να μπορέσεις να επικοινωνήσεις μαζί τους με ασφάλεια.

B) Είσαι ένας από τους παίκτες του Survivor και είσαι ο μόνος που μπορείς να νικήσεις για να πάρει η ομάδα σου ασυλία. Λύσε τον μυστικό κώδικα επικοινωνίας, ώστε να πάρεις από το μπαούλο το κολιέ της ασυλίας.

«ΜΜΕ και διαδίκτυο» - κίτρινη ενότητα

Πίνακας 5.9 Συνοπτική παρουσίαση των μαθητικών δραστηριοτήτων για την ενότητα «ΜΜΕ και διαδίκτυο» - κίτρινη ενότητα

Ενότητα /χρώμα	Δραστηριότητες	Είδος Δραστηριότητας
ΜΜΕ και Διαδίκτυο	<ol style="list-style-type: none">1. Παιχνίδι με θέμα τους διαφορετικούς τρόπους χρησιμότητας του διαδικτύου.2. Χρησιμοποίηση του διαδικτύου για προγραμματισμό εκδρομής.3. Ζωγραφιά με την διαφορά στην επικοινωνία στο παρελθόν και στο παρόν.4. Ομιλία σε μουσείο στην οποία θα γίνεται σύγκριση του τρόπου ενημέρωσης στο παρελθόν και στο παρόν.5. Παιχνίδι γνώσεων για τις εφημερίδες και τα περιοδικά.6. Αφίσα με τα κοινά χαρακτηριστικά των εφημερίδων και των περιοδικών.7. Ομιλία σε γηροκομείο για τα ΜΜΕ.8. Καινούργιο ΜΜΕ.9. Συμπλήρωση θεμάτων σε Κυριακάτικη εφημερίδα.10. Σελίδα εφημερίδας με αγαπημένα θέματα.	<ol style="list-style-type: none">1. Παιγνιώδης δραστηριότητα.2. Πολυαισθητηριακή δραστηριότητα.3. Δημιουργική δραστηριότητα.4. Παραγωγή προφορικού λόγου.5. Παιγνιώδης δραστηριότητα.6. Δημιουργική δραστηριότητα- Παραγωγή πολυτροπικού κειμένου.7. Παραγωγή προφορικού λόγου.8. Δημιουργική και βιωματική δραστηριότητα.9. Δημιουργική δραστηριότητα.10. Δημιουργική δραστηριότητα.

Ερώτηση 1:

Με ποιους διαφορετικούς τρόπους μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το διαδίκτυο;

Δραστηριότητες:

A) Φτιάξε ένα παιχνίδι, το οποίο θα περιέχει κάρτες με εικόνες και κάρτες που να εξηγούν τις εικόνες. Οι παίκτες θα πρέπει να αντιστοιχήσουν τις κάρτες μεταξύ τους. Οι κάρτες θα περιέχουν τους διαφορετικούς τρόπους που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το διαδίκτυο.

B) Είσαι κάτοικος του Βόλου και θέλεις να ταξιδέψεις στην Σκιάθο. Χρησιμοποίησε όλες τις δυνατότητες που σου προσφέρει το διαδίκτυο για να φτάσεις εκεί και να μάθεις τα πάντα για την περιοχή.

Ερώτηση 2:

Με ποιον τρόπο ενημερώνονταν οι άνθρωποι πριν από πολλά χρόνια και με ποιον τώρα;
Ποιος είναι καλύτερος;

Δραστηριότητες:

A) Φτιάξε μια μεγάλη ζωγραφιά στην οποία να φαίνεται ξεκάθαρα η διαφορά της ενημέρωσης μεταξύ παρελθόντος και παρόντος.

B) Σκέψου, πως είσαι ένας ιστορικός ερευνητής και κάνεις ξενάγηση στο μουσείο Παλιάς και Σύγχρονης ενημέρωσης. Γράψε μια ομιλία, στην οποία θα συγκρίνεις τους τρόπους που ενημερώνονταν παλιά και σήμερα οι άνθρωποι.

Ερώτηση 3:

Τι χαρακτηριστικά έχουν οι εφημερίδες και τα περιοδικά; Ποια η διαφορά τους;

Δραστηριότητες:

A) Φτιάξε ένα παιχνίδι γνώσεων με θέμα «Πόσο καλά γνωρίζεις τις εφημερίδες και τα περιοδικά;»

B) Δημιούργησε μια αφίσα με τα κοινά χαρακτηριστικά των εφημερίδων και των περιοδικών.

Ερώτηση 4:

Ποια είναι τα ΜΜΕ και τι χαρακτηριστικά έχει το καθένα;

Δραστηριότητες:

A) Σκέψου, πως είσαι ένας δημοσιογράφος και θέλεις να ενημερώσεις τους ηλικιωμένους του γηροκομείου για τα ΜΜΕ. Γράψε μια ομιλία που να περιγράφει τα ΜΜΕ και να εξηγείς γιατί ένα από αυτά είναι καλύτερο από τα άλλα (διάλεξε εσύ ποιο).

B) Αφού συγκεντρώσεις όλες τις πληροφορίες που χρειάζεσαι, φτιάξε ένα καινούργιο, δικό σου ΜΜΕ, παίρνοντας ένα χαρακτηριστικό από κάθε ΜΜΕ που γνώρισες. Μπορείς είτε να το ζωγραφίσεις, είτε να το φτιάξεις με τα υλικά που έχεις στη γωνιά.

Ερώτηση 5:

Τι θέματα μπορεί να έχει μία εφημερίδα και ένα περιοδικό; Μπαίνουν όλα τα θέματα μαζί;

Δραστηριότητες:

A) Κάθε Κυριακή αγοράζεις την αγαπημένη σου εφημερίδα. Αυτήν την Κυριακή μόλις την άνοιξες είδες, ότι σε μία σελίδα λείπουν δύο θέματα. Σκέψου ποια θα μπορούσαν να είναι και συμπλήρωσε την εφημερίδα.

B) Φτιάξε ένα κολλάζ με τις εφημερίδες που έχεις, δημιουργώντας την δική σου σελίδα εφημερίδας με τα αγαπημένα σου θέματα.

Έτσι οι δραστηριότητες που δημιουργήθηκαν αφορούσαν τη δημιουργία κειμένων, παιχνιδιών, αφίσας, αντικειμένων, ζωγραφιών που ανταποκρίνονταν στους περισσότερους στόχους και τη δημιουργία πολύ συγκεκριμένων δραστηριοτήτων για την επίτευξη κάποιου στόχου και δεν ανταποκρίνεται σε αυτά που περιεγράφηκαν.

Για την οργάνωση των δεδομένων προς επεξεργασία από τους μαθητές χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις φακέλοι με το χρώμα κάθε ενότητας μέσα στους οποίους υπήρχαν πέντε φακελάκια, ένα για κάθε ερώτηση και τις δύο δραστηριότητες (Εικόνα 5.1).

Εικόνα 5.1 Οργάνωση των δεδομένων σε φακέλους.



Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, δημιουργήθηκαν στην τάξη τέσσερις (4) ομάδες μαθητών, τέσσερις (4) θεματικές ενότητες- φακελάκια, είκοσι (20) στόχοι-ερωτήσεις και σαράντα (40) δραστηριότητες, δύο για κάθε ερώτηση. Κάθε ομάδα είχε από έναν φάκελο με πέντε ερωτήσεις και δέκα δραστηριότητες. Κάθε παιδί σύμφωνα με το ενδιαφέρον του και το στυλ μάθησης του, επιλέγει ποιο θέμα του ταιριάζει περισσότερο να ασχοληθεί.

5.2.3 Στάδιο III: Στρατηγική κυκλικής ομαδοσυνεργατική μάθησης

Με δεδομένο το συγκεκριμένο διαθέσιμο χρόνο που είχε η ερευνήτρια, δημιουργήθηκε ένα πρόγραμμα κυκλικής ομαδοσυνεργατική προσέγγισης με χρονικό πλαίσιο δράσης δύο (2) εβδομάδων για κάθε ενότητα. Επομένως, κάθε ομάδα επεξεργάστηκε το περιεχόμενο μάθησης κάθε ενότητας σε διαφορετικές εβδομάδες χρονικά, έχοντας ως αποτέλεσμα την μελέτη των μαθητών σε ομάδες αναφορικά με τις ενότητες που παρουσιάστηκαν παραπάνω επί οκτώ (8) εβδομάδες. Η διαδικασία περιγράφεται ακολούθως ως εξής: Ορίστηκε μία (1) ώρα, στην οποία οι μαθητές είχαν την δυνατότητα να συζητήσουν ομαδικά τα θέματα της ενότητας προς επεξεργασία και να επιλέξουν το θέμα και τις δραστηριότητες, με τα οποία θα ασχοληθεί ο καθένας τους. Στις επόμενες δύο (2) ώρες που ακολουθούσαν ο κάθε μαθητής θα απαντούσε στην ερώτηση που είχε επιλέξει ο ίδιος να ασχοληθεί και να φέρει εις πέρας την δραστηριότητα που επέλεξε. Υπήρχε μία (1) ώρα, κατά την οποία οι μαθητές μοιράζονταν με τα μέλη της ομάδας τους τις γνώσεις που απέκτησαν από την πραγματοποίηση της δραστηριότητάς τους και τέλος δόθηκαν δύο (2) ώρες στους μαθητές να δημιουργήσουν μία τελική εργασία που να περιγράφει την ευρύτερη κατηγορία με την οποία ασχολήθηκαν. Να σημειωθεί, ότι ζητήθηκε από τους μαθητές

να παρουσιάσουν την εργασία τους με όποιο τρόπο ήθελαν, δημιουργώντας μία ακόμα διαφοροποίηση με βάση το μαθησιακό στυλ των μαθητών. Δόθηκαν και μερικές εναλλακτικές από την ερευνήτρια, όπως η δημιουργία θεατρικής παράστασης, βίντεο, ηχογράφηση, μακέτας, κόμικ ή τραγουδιού .

5.2.4. Στάδιο IV: Ενημέρωση μαθητών και αλλαγή μαθησιακού περιβάλλοντος

Σημαντικό βήμα πριν την έναρξη του προγράμματος είναι η παρουσίαση και η περιγραφή του στους μαθητές. Πραγματοποιήθηκε μια ωριαία διδασκαλία, στην οποία η ερευνήτρια, αρχικά, περιέγραψε τις ενότητες, με τις οποίες θα ασχοληθούν οι μαθητές. Δημιουργήθηκε μια παρουσίαση Power Point, η οποία παρουσίαζε αναλυτικά κάθε ενότητα και τους βασικούς στόχους της. Επιπλέον, ενημερώθηκαν οι μαθητές για τον τρόπο, με τον οποίο θα λειτουργούσε το πρόγραμμα και έγινε υπενθύμιση του συστήματος επιβράβευσης που θα εφαρμοζόταν κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Παράλληλα, για την διεξαγωγή του προγράμματος χρειάστηκε να δημιουργηθούν γωνιές μάθησης, με υλικά που βοηθούν τους μαθητές να απαντήσουν τις ερωτήσεις που τους έχουν ανατεθεί, να διεκπεραιώσουν τις δραστηριότητες τους, και τελικά να ολοκληρώσουν την τελική τους δραστηριότητα. Σύμφωνα με τις ενότητες προς επεξεργασία, δημιουργήθηκαν τέσσερις (4) γωνιές μάθησης, η πράσινη που αφορά τις Ουσιαστικές Ανάγκες και τα Προϊόντα, η πορτοκαλί που αφορά την ενότητα: Όλα γύρω από την τηλεόραση, η μπλε που σχετίζεται με την Επικοινωνία με κάθε τρόπο και τέλος διαμορφώθηκε η κίτρινη γωνιά που περιλαμβάνει υλικά για τα ΜΜΕ και το Διαδίκτυο. Επιπλέον, δημιουργήθηκε μια ανεξάρτητη γωνιά μάθησης που περιελάμβανε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή και μπορούσαν τα μέλη όλων των ομάδων να χρησιμοποιήσουν, όταν χρειάζονταν παραπάνω υποστήριξη.

Σε όλες τις γωνιές υπήρχε ένας «πίνακας εννοιών», στον οποίο περιλαμβάνονται βασικές έννοιες της ενότητας και άγνωστες έννοιες για τους μαθητές. Επιπλέον, παρέχονταν στους μαθητές χειραπτικά υλικά που τους βοηθούσαν στις δραστηριότητες που περιλάμβαναν κάποια μορφή τέχνης, π.χ. ζωγραφική ή δημιουργία αφίσας.

Αρχικά λοιπόν, οι μαθητές συμμετείχαν στην δημιουργία της πράσινης γωνιάς φέρνοντας συσκευασίες προϊόντων, που θα τις επεξεργάζονταν στη συνέχεια. Είχαν δημιουργηθεί από την ερευνήτρια πίνακες αναγκών, όπου σε κάποιες δραστηριότητες έπρεπε οι μαθητές να κατατάξουν τις ανάγκες που είναι απαραίτητες για τον άνθρωπο και αυτές που τον βοηθούν να διασκεδάσει. Τέλος, δόθηκε η πυραμίδα του Maslow με ταξινομημένες κάποιες ανάγκες από τις ανάγκες που έκρινε η εκπαιδευτικός να εξετασθούν από τους μαθητές, αλλά και μία άδεια πυραμίδα ζητώντας με βάση τις γνώσεις που απέκτησαν, να την συμπληρώσουν με τις δικές τους ανάγκες.

Από την άλλη, η πορτοκαλί γωνιά είχε διαμορφωθεί με εικόνες που έδειχναν διάφορους τρόπους διασκέδασης πέρα από την τηλεόραση, όπως παιδική χαρά, επιτραπέζια παιχνίδια κ.α, εικόνες με τηλεοράσεις, ραδιόφωνα, υπολογιστές και αφίσες διαφημίσεων που βρίσκονται στο δρόμο. Μέσα από τα παραπάνω ερεθίσματα, οι μαθητές είχαν την δυνατότητα να ανακαλύψουν μόνοι τους τους τρόπους διασκέδασης πέρα από την τηλεόραση, τα μέσα ενημέρωσης των ανθρώπων και τους τόπους που υπάρχουν διαφημίσεις. Επιπλέον, υπήρχε ένας πίνακας καταλληλότητας των προγραμμάτων της τηλεόρασης, φυλλάδια από σούπερ μάρκετ, περιοδικά και συσκευασίες προϊόντων που καλούνταν οι μαθητές να δημιουργήσουν διαφημίσεις με τα εν λόγω προϊόντα.

Ταυτόχρονα, στην μπλε γωνιά μάθησης υπήρχαν διάφορα είδη σταθερών και κινητών τηλεφώνων, λεξικά τεσσάρων διαφορετικών γλωσσών, συστήματα

επικοινωνίας ανθρώπων με δυσκολία στην επικοινωνία (Σύστημα Braille, Σύστημα Mors και Νοηματική Γλώσσα), όπως επίσης και εικόνες με καταστάσεις επικοινωνίας στην καθημερινή ζωή. Τα παραπάνω βοήθησαν τους μαθητές να ανακαλύψουν τα διαφορετικά συστήματα επικοινωνίας και τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν σε όλο τον κόσμο.

Τελειώνοντας, υπήρξε και μία τέταρτη γωνιά, η κίτρινη γωνιά μάθησης την οποία οι μαθητές εφοδίασαν με διάφορα περιοδικά και εφημερίδες. Η ερευνήτρια φρόντισε να υπάρχουν εικόνες με τα διάφορα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης τόσο στο παρελθόν, όσο και στο παρόν.

Οι μαθητές δούλευαν συστηματικά στις ενότητες, συμβουλευόμενοι κάθε φορά την γωνιά μάθησης που άρμοζε. Αρχικά, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια συμβούλευε τους μαθητές να επισκέπτονται συχνά την γωνιά τους, με σκοπό να βοηθηθούν σε περιπτώσεις που δυσκολεύονταν να συνεχίσουν τις εργασίες τους και στη συνέχεια μόνοι τους οι μαθητές έτειναν να πηγαίνουν, όταν το έκριναν απαραίτητο.

5.3 Ρόλος Εκπαιδευτικού- Ερευνήτριας

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην τάξη είναι υψίστης σημασίας, καθώς βοηθάει τους μαθητές να ανακαλύψουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και με βάση αυτά τους καθοδηγεί στη μάθηση. Ο ρόλος, λοιπόν της ερευνήτριας ήταν καθαρά βοηθητικός και υποστηρικτικός προς τους μαθητές όταν ήταν απαραίτητο. Στη διδασκαλία που έγινε για την παρουσίαση των ενοτήτων προς μελέτη, είχε γίνει μια συμφωνία μεταξύ της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και των μαθητών. Η συμφωνία αυτή όριζε, ότι, όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν κάποιο θέμα με το αντικείμενο που ασχολούνται θα πρέπει πρώτα να το σκέφτονται εξονυχιστικά μόνοι τους. Αν δεν κατάφεραν να βρουν την

λύση θα έπρεπε να ζητήσουν την βοήθεια των συμμαθητών τους και κυρίως την βοήθεια των μελών της ομάδας τους. Τέλος, αν παρόλα αυτά δυσκολεύονταν να βρουν την λύση, θα είχαν το δικαίωμα να ζητήσουν κατευθυντήριες γραμμές από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Σκοπός της συμφωνίας ήταν να στηριχτούν οι μαθητές στις δικές τους δυνάμεις και στων συμμαθητών τους, προσπαθώντας να αυξηθεί το αίσθημα της αυτοπεποίθησης του καθενός. Με αυτόν τον τρόπο έγινε προσπάθεια να αυτονομηθούν σταδιακά οι μαθητές ως προς την επεξεργασία των δραστηριοτήτων.

Στην αρχή, οι μαθητές ρωτούσαν την ερευνήτρια για ζητήματα σχετικά με τα μαθησιακά έργα που τους απασχολούσαν χωρίς να τηρούν την παραπάνω συμφωνία. Η ερευνήτρια υπενθύμιζε συχνά την συμφωνία στους μαθητές και δεν έγινε απαντήσεις εάν δεν είχε ακολουθηθεί η σειρά προτεραιότητας που περιγράφεται παραπάνω. Σταδιακά οι μαθητές άρχισαν να τηρούν την συμφωνία και να εμπλέκονται και να συνεργάζονται περισσότερο με τους συμμαθητές τους. Σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, η ερευνήτρια επισκέπτονταν τους χώρους εργασίας των μαθητών, έλεγε την πορεία της εργασίας τους και την οργανωτικότητά τους και συμβούλευε τους μαθητές για την πορεία των βημάτων που έπρεπε να ακολουθήσουν. Έτσι η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια λειτούργησε σύμφωνα με την μέθοδο της φθίνουσας καθοδήγησης (scaffolding), όπως περιγράφεται στη θεωρία του Vygotsky (1978).

Από την άλλη, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ήταν υπεύθυνη για την τήρηση της πειθαρχίας στην τάξη, σύμφωνα με το σύστημα επιβράβευσης που είχε οριστεί. Έτσι, λοιπόν, όταν οι μαθητές δεν τηρούσαν τους κανόνες, λειτουργούσε η σκάλα επιβράβευσης προς τα κάτω, επισημαίνοντας στους μαθητές τον λόγο που κατέβηκαν στη σκάλα. Αντίθετα, όταν κάποιοι μαθητές τηρούσαν τους κανόνες, επιβραβεύονταν από την εκπαιδευτικό, επισημαίνοντας πάλι το λόγο. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν

θετικά σε αυτό το σύστημα επιβράβευσης και κανένας από αυτούς δεν οδηγήθηκε στο σκαλοπάτι της ποινής.

5.4 Γ' Κύκλος Δράσης

Ο τρίτος κύκλος-δράσης ξεκίνησε στις 13/03/17 και ολοκληρώθηκε δύο βδομάδες μετά, δηλαδή στις 24/03/17 και είχε τη μορφή σπειροειδούς διάταξης ακολουθώντας τα βήματα του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης και του στοχασμού για τη υλοποίηση του επόμενου κύκλου δράσης. Ο αρχικός σχεδιασμός του προγράμματος που περιεγράφηκε εφαρμόστηκε στον τρίτο κύκλο-δράσης. Τα φακελάκια μοιράστηκαν στους μαθητές και εκείνοι διάλεξαν σύμφωνα με το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ τους την υποενότητα με την οποία ήθελαν να ασχοληθούν. Γινόταν ατομική επεξεργασία των δραστηριοτήτων και έπειτα η παρουσίαση αυτών. Κατόπιν, υπήρξε χρόνος για συζήτηση και ανατροφοδότηση στις ομάδες, μέχρι την οργάνωση και την πραγματοποίηση της τελικής ομαδικής εργασίας των μαθητών.

Κατά τον τρίτο κύκλο-δράσης οι μαθητές φαίνονταν να δυσκολεύονται ως προς την οργάνωση των πληροφοριών που είχαν να επεξεργαστούν, αλλά και ως προς την κίνησή τους στο χώρο. Αρχικά, μοίρασαν τα φακελάκια μεταξύ τους και έτειναν να επιλέγουν όχι με βάση το προσωπικό τους ενδιαφέρον περισσότερο, αλλά με το φάκελο που έτυχε να μοιραστεί σε αυτούς. Επιπλέον, όταν η ερευνήτρια τους συμβούλευσε να διαλέξουν αυτό που πραγματικά τους ενδιαφέρει, αρκετοί μαθητές ήθελαν το ίδιο θέμα με κάποιο άλλο μέλος της ομάδας του. Η ερευνήτρια επέτρεψε στους μαθητές να διαλέξουν να απαντήσουν την ίδια ερώτηση του φακέλου, καθώς θα έπρεπε να ανταποκρίνεται στο ενδιαφέρον των μαθητών, ωστόσο να πραγματοποιήσουν διαφορετική δραστηριότητα από αυτές που τους δόθηκαν. Οι μαθητές με τις ίδιες

ερωτήσεις μπορούσαν να δουλέψουν μόνοι τους ή εταιρικά. Παράλληλα, ήταν ενδιαφέρον το γεγονός, ότι οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν από τις γωνιές μάθησης και αμέσως ήθελαν να τις ανακαλύψουν.

Όσον αφορά, το σύστημα επιβράβευσης, οι μαθητές αρχικά ξεχνούσαν την ύπαρξή του, με αποτέλεσμα να οδηγούνται στην μη τήρηση των κανόνων. Η σκάλα επιβράβευσης ήταν σχεδιασμένη για ατομική επιβράβευση ή ποινή των μαθητών, παρατηρώντας ότι κάτι τέτοιο ήταν δύσκολο στην εφαρμογή για δύο (2) λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι, ότι σπαταλάται αρκετός χρόνος κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών για να επιβραβεύονται και οι δεκαεννιά (19) μαθητές ταυτόχρονα. Ο δεύτερος λόγος προέκυψε μέσα από την παρατήρηση της ερευνήτριας και είναι το γεγονός, ότι οι μαθητές δεν λειτουργούσαν απόλυτα σαν ομάδα και δεν ήταν υπεύθυνοι απέναντι σε αυτήν, γεγονός που δυσκόλευε την πορεία του προγράμματος.

Για τη δημιουργία της ατομικής δραστηριότητας, οι μαθητές εργάστηκαν συστηματικά και δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερες δυσκολίες. Κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού οι μαθητές δυσκολεύονταν να συζητήσουν και κρίθηκαν απαραίτητες οι καθοδηγητικές ερωτήσεις της ερευνήτριας. Τέλος, οι μαθητές συνεργάστηκαν άψογα στη δημιουργία τελικής εργασίας, επιλέγοντας όλες οι ομάδες να δημιουργήσουν μακέτες που να περιγράφουν την ενότητα που εργάστηκαν τις προηγούμενες δύο βδομάδες.

Στο τελευταίο μέρος του κύκλου-δράσης που αφορά τον στοχασμό του κύκλου, η ερευνήτρια συμπλήρωσε τον πίνακα παρατήρησης αξιολογώντας τα μερικά αλλά και τα τελικά προϊόντα των μαθητών, την συμβολή τους στην ομάδα και την επίτευξη του διδακτικού στόχου. Οι μαθητές φάνηκε να ανταποκρίνονται επιτυχώς στην επεξεργασία των ενοτήτων και στις ερωτήσεις που έθετε η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια

της ανατροφοδότησης και ο κάθε μαθητής φάνηκε να επιτυγχάνει τον στόχο, ο οποίος είχε οριστεί γι' αυτόν. Υπήρξε μία μόνο περίπτωση μαθητή, ο οποίος δεν κατάφερε να κατακτήσει τον διδακτικό στόχο και χρειάστηκε η βοήθεια των συμμαθητών του, για την επανάληψη του στόχου.

Τα αποτελέσματα της παρατήρησης οδήγησαν την ερευνήτρια να αποφασίσει τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στον επόμενο κύκλο-δράσης. Πιο αναλυτικά, έκρινε απαραίτητο να γίνουν διαφοροποίηση στον τρόπο επιβράβευσης των μαθητών για τους λόγους που αναφέρθηκαν και να εφαρμοστεί ένα τροποποιημένο σύστημα οργάνωσης των δεδομένων και του τρόπου εργασίας των μαθητών.

5.5 Δ' Κύκλος Δράσης

Ο Δ' Κύκλος-Δράσης ξεκίνησε 27/03/17 και ολοκληρώθηκε στις 07/04/17. Στόχος του Δ' κύκλου δράσης ήταν οι μαθητές να μπορέσουν χωρίς την βοήθεια της εκπαιδευτικού να οργανώσουν καλύτερα την εργασία τους και να αυξηθεί το αίσθημα της ομαδικότητας και της συνεργασίας στο πλαίσιο των ομάδων.

Αρχικά, η ερευνήτρια σχεδίασε ένα οργανόγραμμα, στο οποίο αναγράφονται τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν για την διεκπεραίωση των εργασιών τους. Κάθε φορά που ολοκλήρωναν όλα τα μέλη της ομάδας το κάθε βήμα έβαζαν τικ (✓) στο κουτάκι που υπήρχε δίπλα σε κάθε βήμα και τότε μόνο μπορούσαν να προχωρήσουν στο επόμενο. Η αρχική απόφαση της ερευνήτριας ήταν να δοθεί το οργανόγραμμα σε κάποιους μαθητές που δυσκολεύονταν παραπάνω από τους άλλους, ωστόσο, κρίθηκε απαραίτητο να δοθεί σε όλους τους μαθητές, για να μπορέσουν χωρίς την βοήθεια της εκπαιδευτικού να εργαστούν αποτελεσματικά. Παράλληλα, αφαιρέθηκαν όλα τα μανταλάκια με τα ονόματα των μαθητών από την σκάλα επιβράβευσης και

αντικαταστάθηκαν με τέσσερα (4) μανταλάκια που αντιπροσώπευαν την κάθε ομάδα. Για διευκόλυνση, ζητήθηκε από την κάθε ομάδα να ορίσει ένα όνομα γι' αυτήν. Έτσι, λοιπόν, η σκάλα επιβράβευσης πλέον θα λειτουργούσε ομαδικά και κάθε μαθητής θα ήταν υπόλογος απέναντι στην ομάδα του. Τέλος, οι γωνιές μάθησης εμπλουτίστηκαν με περισσότερα υλικά, για να έχουν την ευκαιρία οι μαθητές να εργάζονται ταυτόχρονα και πιο άνετα.

Κατά την εφαρμογή αυτής της δράσης, οι περισσότεροι μαθητές εργάζονταν πιο συστηματικά και οργανωμένα, ενώ κάποιοι ξεχνούσαν την ύπαρξη του οργανογράμματος και χρειάστηκε να γίνεται συνεχής υπενθύμιση από την εκπαιδευτικό για την τήρηση του. Όσον αφορά το σύστημα επιβράβευσης, τα παιδιά αμέσως προσαρμόστηκαν σε αυτό και φάνηκε να ανταποκρίνεται στο σκοπό για τον οποίο είχε εφαρμοστεί. Αξίζουν να σημειωθούν κάποια σχόλια των μαθητών απέναντι σε άλλα μέλη της ομάδας τους όπως για παράδειγμα: «Αν όλοι μιλάμε χαμηλόφωνα θα μας ανεβάσει η κυρία», «Δεν μ' αφήνεις να διαβάσω την κάρτα μου και δεν με σέβεσαι, δεν είναι αυτή η συμφωνία μας». Ειδικότερα, μάλιστα, οι ίδιοι οι μαθητές ζητούσαν την επιβράβευση ή κυρίως την ποινή, όταν πίστευαν, ότι η ομάδα τους δεν τηρούσε τους κανονισμούς. Να επισημανθεί, ότι οι μαθητές έτειναν να αιτιολογούν την απόφασή τους αυτή με επιχειρήματα, όπως ακριβώς έκανε η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών για την τήρηση του συστήματος επιβράβευσης. Σε αυτόν τον κύκλο δράσης οι τελικές εργασιών των ομάδων διέφεραν μεταξύ τους, αφού είχαν την δυνατότητα να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσίαζαν την τελική τους εργασία. Η πρώτη ομάδα επέλεξε να γράψει ένα τραγούδι για τα ΜΜΕ και Διαδίκτυο, η δεύτερη ομάδα δημιούργησε μια αφίσα για τα προϊόντα και τις ανάγκες των ανθρώπων ενώ οι άλλες δύο ομάδες σκηνοθέτησαν από ένα βίντεο που το ένα αφορούσε την επικοινωνία των ανθρώπων με κάθε τρόπο και το άλλο τα

χαρακτηριστικά της τηλεόρασης. Οι μαθητές συνεργάστηκαν άψογα τηρώντας τους κανόνες της τάξης, με αποτέλεσμα να επιβραβευτούν όλοι εκείνη την μέρα.

Κατά τη διάρκεια της επιλογής των θεμάτων από τους μαθητές παρατηρήθηκε, ότι οι μαθητές διάλεγαν ίδιο θέμα με κάποιο μέλος της ομάδας τους, προκειμένου να δουλεύουν με τους φίλους τους και όχι μόνοι τους. Σαφώς γενικότερα, δινόταν η ευκαιρία να συνεργάζονται και να δίνουν ιδέες ο ένας για το θέμα του άλλου, αλλά δούλευαν σε διαφορετικά θέματα. Ωστόσο, υπήρξαν τρεις μαθητές που επέλεξαν να εργαστούν στο ίδιο θέμα, όμως δεν ήταν παραγωγικοί, καθώς ασχολούνταν με άλλα αντικείμενα. Αντίθετα, η συνεργασία των μαθητών στην τελική εργασία ήταν άψογη, όπως αναφέρθηκε, κάνοντας την ερευνήτρια να καταλήξει στην σκέψη, ότι η ομαδική επιβράβευση των μαθητών συνέβαλλε καθοριστικά στην ανάπτυξη πιο δυνατών δεσμών συνεργασίας και στην επιθυμία των μαθητών να κάνουν περισσότερες εργασίες με συμμαθητές τους.

5.6 Ε΄ Κύκλος Δράσης

Ο Ε΄ Κύκλος Δράσης ξεκίνησε στις 24/04/17 και ολοκληρώθηκε στις 05/05/17. Η ανάγκη για περαιτέρω συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών οδήγησε την ερευνήτρια στην απόφαση να εφαρμόσει στο πρόγραμμα την τεχνική Jigsaw κατά τους Aronson, Blaney, Stephan, Sikes & Snapp (1978). Η τεχνική Jigsaw αποτελεί μια ομαδοσυνεργατική μέθοδο και οι ομάδες της λειτουργούν με βάση της συνθετικής εργασίας (puzzle). Είναι παρόμοια με την τεχνική Jigsaw II, καθώς η πρώτη προηγείται της δεύτερης. Πιο αναλυτικά, το Jigsaw είναι το σύστημα δημιουργίας πολλαπλών ομάδων από αρχικές ομάδες. Γίνεται ο χωρισμός της τάξης σε ομάδες, καθορίζονται οι διδακτικοί στόχοι και κάθε μέλος της κάθε ομάδας αναλαμβάνει να επεξεργαστεί μια

πλευρά της εκπαιδευτικής ενότητας. Τα μέλη της κάθε ομάδας που έχουν το ίδιο μέρος της ενότητας για επεξεργασία, συναντιούνται σε μία νέα ομάδα που δημιουργείται για να επιλύσει το δικό τους μέρος της μελέτης. Όταν η νέα ομάδα επιλύσει το πρόβλημα ή ολοκληρώσει την εργασίας της, τα μέλη της επιστρέφουν στην αρχική ομάδα για να διδάξουν στα υπόλοιπα μέλη της αυτά, που επεξεργάστηκαν και στη συνέχεια να συνθέσουν μια τελική εργασία με την αρχική ομάδα, δίνοντας το δικό τους κομμάτι παζλ.

Οι μαθητές έχοντας ολοκληρώσει τον Γ' και Δ' κύκλο-δράσης, έχουν ολοκληρώσει και από δύο (2) ενότητες η κάθε ομάδα. Για την υλοποίηση της τεχνικής Jigsaw, η ερευνήτρια αντί να ζητήσει από τους μαθητές να εργαστούν και στις τέσσερις (4) ενότητες ταυτόχρονα, όπως μέχρι εκείνη τη στιγμή γινόταν, διατήρησε τα δύο θέματα και τα υπόλοιπα δύο επέλεξε να τα επεξεργαστούν οι μαθητές στον επόμενο κύκλο δράσης που θα ακολουθούσε. Με άλλα λόγια, οι δύο ομάδες θα εργάζονταν στην ενότητα: «Προϊόντα και Ανάγκες του ανθρώπου» και οι άλλες δύο στην ενότητα: «Επικοινωνία με κάθε τρόπο». Αντίστοιχα, στον ΣΤ' κύκλο-δράσης, όπου ορίστηκε και ως τελευταίος, οι ομάδες θα εργάζονταν στις ενότητες: «Όλα γύρω από την τηλεόραση» και «ΜΜΕ και Διαδίκτυο». Επομένως, κατά την εφαρμογή της τεχνικής Jigsaw σκοπός ήταν να δημιουργηθούν καινούργιες ομάδες τουλάχιστον δύο ατόμων από τον συνδυασμό μαθητών από τις ομάδες που επιμελούνταν την ίδια ενότητα.

Οι μαθητές ξεκίνησαν να διαλέγουν την υποενότητα, με την οποία ήθελαν να ασχοληθούν. Μόλις ολοκληρώθηκε αυτή η διαδικασία, οι μαθητές ενημερώθηκαν ότι θα δουλέψουν συνεταιρικά με τα άτομα που διάλεξαν την ίδια υποενότητα από την άλλη ομάδα. Παρατηρήθηκε αυξημένος ενθουσιασμός, ειδικά σε περιπτώσεις που οι μαθητές των καινούργιων ομάδων που θα δημιουργούνταν, ήταν και φίλοι πέρα από συμμαθητές. Επιπλέον, έγινε αλλαγή και στο σύστημα επιβράβευσης. Εφόσον

διατηρήθηκαν δύο ενότητες στην τάξη, δόθηκε η ευκαιρία να δημιουργηθούν μεγαλύτερες ομάδες στο σύνολο της τάξης. Επομένως, οι δύο ομάδες μαθητών επιβραβεύονταν ως μία ομάδα, το ίδιο και οι άλλες δύο. Αρχικά, δημιουργήθηκε μια αναστάτωση μεταξύ των μαθητών, καθώς πλέον έπρεπε ο καθένας να είναι υπόλογος απέναντι σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών και ταυτόχρονα τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας έπρεπε να ρυθμίζουν την πειθαρχία περισσότερων ατόμων. Όταν εφαρμόστηκε η τεχνική Jigsaw, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές δούλευαν πιο ανεξάρτητα και δεν χρειάζονταν την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, παρά σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Όταν ολοκληρώθηκαν οι εργασίες των καινούργιων ομάδων, οι μαθητές επέστρεψαν στις αρχικές τους ομάδες και ως ειδικοί στο θέμα που επεξεργάστηκαν, μοιράστηκαν τις γνώσεις τους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Η ερευνήτρια θεώρησε σκόπιμο να ρωτήσει τους μαθητές κάθε ομάδας εάν επιθυμούν να δουλέουν ομαδικά ή ατομικά. Η απάντηση που δόθηκε από όλους τους μαθητές ήταν, πως τους αρέσει περισσότερο να εργάζονται με τους συμμαθητές τους. Ωστόσο, λόγω του αριθμού των μαθητών που ανέρχεται στους δεκαεννιά (19), κάποιοι μαθητές ανάλογα με τα θέματα που είχαν διαλέξει είχαν δημιουργήσει ομάδες των τριών ατόμων. Από την άλλη, κάποιοι μαθητές επέλεξαν θέμα που δεν είχε επιλεγεί από άλλον μαθητή, καθώς απουσίαζαν δύο (2) μαθητές κατά τη διάρκεια όλου του Ε' κύκλου-δράσης ή δεν τους ενδιέφερε το θέμα και έτσι χρειάστηκε να δουλέψουν μόνοι τους. Τέλος, κατά τη δημιουργία των τελικών εργασιών, ζήτησαν οι μαθητές να συνεργαστούν με την ομάδα που είχαν την ίδια ενότητα και να δημιουργήσουν ένα τελικό προϊόν όλοι μαζί. Δημιουργήθηκαν, λοιπόν, δύο τελικές εργασίας, ένα θεατρικό έργο με θέμα: «Επικοινωνία με κάθε τρόπο» και ένα χιουμοριστικό βίντεο με τις ανάγκες των ανθρώπων. Να σημειωθεί ότι οι μαθητές συνεργάστηκαν αποτελεσματικά, καθώς ήταν

οργανωμένοι, επικοινωνούσαν μεταξύ τους και συντόνιζαν τις εργασίες τους μόνοι τους.

Η ερευνήτρια συμπλήρωσε τον πίνακα παρατήρησης και παρατήρησε ότι οι μέσοι όροι τιμών σε όλους τους άξονες παρατήρησης αυξήθηκαν, δείχνοντας, ότι τελικά η τεχνική Jigsaw λειτούργησε θετικά στην μάθηση των παιδιών. Αρχικά, η μέθοδος Jigsaw δυσκόλεψε τους μαθητές κατά την εφαρμογή της, καθώς ήταν η πρώτη φορά που οι μαθητές έρχονταν σε επαφή μ' αυτή. Για το λόγο αυτό, εστίασαν περισσότερο να γνωρίσουν και να καταλάβουν την μέθοδο, αφήνοντας κατά μέρος το γνωστικό αντικείμενο που είχαν να επεξεργαστούν. Ωστόσο, παρουσιάστηκε μεγάλη εξέλιξη στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, την ομαδικότητα και την συνεργασία τους, καθώς κλήθηκαν να εργαστούν με τους περισσότερους από τους μαθητές του τμήματος.

Ο αρχικός χωρισμός των μαθητών σε ομάδες έγινε με βάση την άτυπη αξιολόγηση που εφαρμόστηκε πριν τις διδασκαλίες διαφοροποιημένης εργασίας και με βάση τις κοινωνικές σχέσεις που είχαν αναπτύξει οι μαθητές. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην δημιουργηθούν ομάδες μικτής μαθησιακής ετοιμότητας, αλλά οι ομάδες μεταξύ τους να μην είναι ίδιου επιπέδου μαθησιακής ετοιμότητας. Κάτι τέτοιο δεν αποτελούσε πρόβλημα για την εξέλιξη του προγράμματος, καθώς οι διαφοροποιήσεις γίνονταν με βάση το ενδιαφέρον των μαθητών και του μαθησιακού προφίλ μάθησης τους. Ωστόσο, η ερευνήτρια ήθελε να δοκιμάσει εάν αλλάζοντας την σύσταση των ομάδων, θα υπήρχε μεγαλύτερη εξέλιξη του προγράμματος στη Μελέτη Περιβάλλοντος. Επιπλέον, μία ομάδα ζήτησε από την ερευνήτρια να γίνει αλλαγή στα μέλη της, καθώς θεώρησαν ότι δεν μπορούσαν να συνεργαστούν απόλυτα μεταξύ τους.

5.7 ΣΤ' Κύκλος-Δράσης

Ο ΣΤ' Κύκλος-δράσης ξεκίνησε στις 15/05/17 και ολοκληρώθηκε στις 26/05/17. Η ερευνήτρια σε αυτόν τον κύκλο-δράσης είχε την ευκαιρία να εξετάσει το ενδεχόμενο μεγαλύτερης εξέλιξης του προγράμματος αλλάζοντας τα μέλη των ομάδων που είχαν την ίδια ενότητα προς επεξεργασία, σύμφωνα μόνο με τα αποτελέσματα της άτυπης δοκιμασίας. Παράγοντας που συνέβαλλε καθοριστικά στην δημιουργία ομάδων διαφορετικής σύστασης ήταν το αίσθημα συνεργασίας και εμπιστοσύνης που είχε δημιουργηθεί στην τάξη μέσω των ομαδοσυνεργατικών τεχνικών που τέθηκαν σε λειτουργία σε προηγούμενους κύκλους-δράσης. Πράγματι, δημιουργήθηκαν τέσσερις ομάδες με παρόμοια μαθησιακή ετοιμότητα. Επιπλέον, στον τελευταίο κύκλο-δράσης αφαιρέθηκε το οργανόγραμμα από τις ομάδες για να εξεταστεί εάν οι μαθητές μπορούσαν να οργανώσουν τις ενέργειες τους από μόνοι τους.

Οι μαθητές λόγω της μεθόδου Jigsaw παρόλο που χρειάστηκε να συνεργαστούν με άτομα της προηγούμενης ομάδας τους, δεν φαίνονταν να δυσανασχετούν. Αντίθετα, οι μαθητές δούλευαν πιο οργανωμένα τόσο σε χώρο αλλά και σε χρόνο. Στο τέλος, οι μαθητές δημιούργησαν και πάλι δύο τελικές εργασίες, όπου η μία ενότητα που αφορούσε τα ΜΜΕ και το διαδίκτυο παρουσιάστηκε μέσω ηχογράφησης των μαθητών και η άλλη ενότητα που αφορούσε την τηλεόραση παρουσιάστηκε μέσω ενός βίντεο.

Σύμφωνα με την παρατήρηση και της εκπαιδευτικού του τμήματος, οι μαθητές στο συγκεκριμένο κύκλο-δράσης δούλεψαν πιο συγκεντρωμένα και αποτελεσματικά. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια του κύκλου-δράσης, όλοι οι μαθητές τηρούσαν εξ ολοκλήρου το σύστημα πειθαρχίας, εξασφαλίζοντας ένα κλίμα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ τους αλλά και προς την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια.

5.8 Μετά την παρέμβαση

Στο τελευταίο μέρος του προγράμματος αφιερώθηκαν (2) διδακτικές ώρες για παρουσίαση των εργασιών των μαθητών και για την απονομή επιβραβεύσεων στους μαθητές που κατάφεραν να συλλέξουν τον μεγαλύτερο αριθμό αυτοκόλλητων που βρίσκονταν στον πίνακα επιβράβευσης. Ταυτόχρονα πραγματοποιήθηκε έλεγχος των γνώσεων που είχαν αποκομίσει οι μαθητές με το πέρας του προγράμματος διαμέσου ομαδικής συζήτησης στην τάξη. Οι μαθητές εξέφραζαν ιδέες και εντυπώσεις για το πρόγραμμα και ακολούθησαν καθοδηγητικές ερωτήσεις που βασίστηκαν στους στόχους που είχαν τεθεί σε κάθε ενότητα. Οι περισσότεροι μαθητές συμμετείχαν με προθυμία στη συζήτηση και διατύπωναν εύλογες απαντήσεις στις ερωτήσεις τις εκπαιδευτικού. Σημαντικό είναι το γεγονός, ότι οι μαθητές ενθουσιάστηκαν από το πρόγραμμα και ζήτησαν από την εκπαιδευτικό της τάξης να εφαρμοστεί στις μετέπειτα διδασκαλίες ένα ανάλογο πρόγραμμα ή ο τρόπος παρουσίασης των θεμάτων και των τεχνικών ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Επιπλέον, επαναχορηγήθηκε στους μαθητές η δεύτερη άτυπη δοκιμασία, που αφορούσε τα ενδιαφέροντα των μαθητών και ήταν βασισμένη στις ενότητες προς διδασκαλία, που δόθηκε στην αρχή, με σκοπό να διαπιστωθεί μέσα από την ανάλυση της, η πιθανή βελτίωση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών και σε τι βαθμό ήταν αποτελεσματικό το πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην κατάκτηση των διδακτικών στόχων.

5.9 Αποτελέσματα

5.9.1 Αποτελέσματα δομημένης παρατήρησης

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται με βάση τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, επειδή απαντάνε ταυτόχρονα σε παραπάνω από ένα

ερευνητικά ερωτήματα. Σχετικά με το δεύτερο και τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούν τον βαθμό μαθητικής συμμετοχής και μαθητικού ενδιαφέροντος και την προσπάθεια κατάκτησης των διδακτικών στόχων, χρησιμοποιούνται ερευνητικά δεδομένα από την δομημένη παρατήρηση. Πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός στατιστικός έλεγχος για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις και χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο Friedman. Οι άξονες παρατήρησης αφορούσαν την συμμετοχή των μαθητών, το ενδιαφέρον τους, τον βαθμό ανταπόκρισης για την κατάκτηση των διδακτικών στόχων και την οργάνωση των πληροφοριών και του χώρου μάθησης από τους μαθητές. Οι μέσοι όροι για κάθε μαθητή και σε κάθε άξονα παρατήρησης υπολογίστηκαν αρχικά για την πρώτη φάση εφαρμογής των μαθητικών δράσεων (Γ' κύκλος έρευνας δράσης) και στη συνέχεια για τις υπόλοιπες αντίστοιχες φάσεις (Δ' κύκλος, Ε' κύκλος και ΣΤ' κύκλος). Στους πρώτους δύο (2) κύκλους δράσης όμως οι μαθητές βαθμολογήθηκαν για κάθε άξονα στο πλαίσιο εφαρμογής διαφορετικής ενότητας ενώ στους δύο (2) τελευταίους κύκλους βαθμολογήθηκαν ανά δύο ομάδες σε ίδιες ενότητες. Η ιδιαιτερότητα αυτή υπήρξε λόγω της εφαρμογής της μεθόδου Jigsaw, που απαιτούσε την δημιουργία δύο (2) ομάδων αντί τέσσερις (4) για να καταστεί δυνατή μια δεύτερη ομαδοποίηση από τις αρχικές ομάδες. Επομένως πραγματοποιήθηκαν τέσσερις (4) συγκρίσεις για τις τέσσερις διαφορετικές χρονικές στιγμές με βάση το κριτήριο Friedman. Η εφαρμογή του κριτηρίου Friedman στις τέσσερις (4) διαφορετικές χρονικές στιγμές συμπλήρωσης όλων των φύλλων παρατήρησης για κάθε άξονα αλλά σε διαφορετικές ενότητες επεξεργασίας της Μελέτης Περιβάλλοντος δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους εκτός από τον άξονα του μαθητικού ενδιαφέροντος ($\chi^2 = 10,554$, $p = 0,014$), όπου φάνηκε η αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών από τον Γ' κύκλο δράσης στους επόμενους κύκλους (βλ. πίνακα 5.10). Από τις μέσες τιμές του πίνακα

5.10 παρατηρούμε, ότι ενώ οι μαθητές αύξησαν τον ενδιαφέρον τους από τον Γ κύκλο στον Δ΄ κύκλο σημαντικά, αυτή η αύξηση δεν συνεχίστηκε στους επόμενους κύκλους. Πιθανώς να οφείλεται στην εισαγωγή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου Jigsaw στον Ε΄ κύκλο-δράσης, καθώς οι μαθητές φάνηκε να δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στη νέα μέθοδο και έδιναν περισσότερη έμφαση στην κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της παρά στα αντικείμενα προς μάθηση. Με παρόμοιο τρόπο, στον ΣΤ΄ κύκλο-δράσης, η σύνθεση των ομάδων άλλαξε, με αποτέλεσμα οι μαθητές έπρεπε να προσαρμοστούν και να αναπτύξουν σχέσεις με τα καινούργια μέλη των ομάδων τους. Επομένως, σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα. αν το χρονικό πλαίσιο, που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, ήταν μεγαλύτερο, το ενδιαφέρον των μαθητών, ίσως, αυξανόταν ξανά.

Πίνακας 5.10 Αποτελέσματα δομημένης παρατήρησης με βάση το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Friedman για το μαθητικό ενδιαφέρον

Κύκλοι έρευνας δράσης με μαθητικές δραστηριότητες	M.T. (mean rank)	χ^2	Sig
Γ κύκλος (χρονική στιγμή 1)	1,86	10,554	0,014
Δ΄ κύκλος (χρονική στιγμή 2)	2,92		
Ε΄ κύκλος (χρονική στιγμή 3)	2,64		
ΣΤ΄ κύκλος (χρονική στιγμή 4)	2,58		

Επειδή όμως δεν λήφθηκε υπόψη σε αυτήν την ανάλυση το περιεχόμενο της κάθε ενότητας, το οποίο έπαιξε σημαντικό ρόλο, σύμφωνα με τα δεδομένα της μη συστηματικής παρατήρησης - όπως καταγράφηκαν από την ερευνήτρια – θεωρείται απαραίτητο να παρουσιαστεί η εξέλιξη της κάθε ομάδας μαθητών στην κάθε ενότητα επεξεργασίας, η οποία θα γίνει παρακάτω στα αποτελέσματα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας.

Στη συνέχεια υπολογίστηκε Μ.Ο των ομάδων, όπου η πρώτη ομάδα απαρτίζεται από τους εξής μαθητές: Θ.Π., Αλ. Κ., Χ.Μ., Π.Θ., Γ.Α., η δεύτερη ομάδα από τους: Α.Β., Α.Α., Κ.Μ., Κ.Χ., η τρίτη ομάδα από τους: Α.Κ., Σ.Ι., Μ.Μ., Μ.Χ., Α.Ζ., ενώ τέλος η τέταρτη ομάδα απαρτιζόταν από τους: Κ.Κ., Ε.Γ., Ι.Γ., Γ.Μ. για τους Γ', Δ' και Ε' κύκλους-δράσης. Στον τελευταίο κύκλο δράσης η σύσταση των ομάδων άλλαξε διαμορφώνοντας τις εξής τέσσερις ομάδες : 1) Α.Β., Π.Θ., Κ.Χ., Γ.Α., Χ.Μ., 2) Θ.Π., Κ.Μ., Α.Α., Αλ. Κ., 3) Α.Κ., Σ.Ι., Μ.Μ., Κ.Κ., 4) Α.Ζ., Μ.Χ., Ι.Γ., Γ.Μ., Ε.Γ. Εξετάζοντας τους Μ.Ο. των ομάδων που συντάχτηκαν, φάνηκε ότι οι ομάδες ανταποκρίθηκαν καλύτερα στις ενότητες που επεξεργάστηκαν στον τέταρτο κύκλο-δράσης. Τέλος, η ερευνήτρια έβγαλε τον Μ.Ο. του κάθε κύκλου δράσης από το Μ.Ο. των ομάδων στις ενότητες που επεξεργάστηκαν σε κάθε κύκλο-δράσης. Λόγω της αλλαγής σύνθεσης των μαθητικών ομάδων στον τελευταίο κύκλο δράσης δεν είναι εφικτό να εξαχθούν αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής με τη χρήση μη παραμετρικών κριτηρίων στο SPSS. Για αυτό και χρησιμοποιήθηκαν αναλύσεις με τη βοήθεια του υπολογιστικού πακέτου EXCEL. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης φανερώνουν, ότι από τον πρώτο κύκλο μέχρι τον τελευταίο σημειώνεται ανοδική πορεία, δείχνοντας την θετική εξέλιξη του προγράμματος. Στον παρακάτω πίνακα (πίνακα 5.11), παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τους μέσους όρους κάθε ομάδας μαθητών για κάθε ενότητα μελέτης στους τέσσερις (4) κύκλους δράσης. Έτσι, ο τρίτος κύκλος δράσης είναι χρωματισμένος με μωβ χρώμα, ο τέταρτος με ροζ, ο πέμπτος με γκρι και ο τελευταίος κύκλος δράσης παρουσιάζεται με κόκκινο χρώμα. Οι μέσοι όροι με την λευκή γραφή δηλώνουν την αλλαγή σύνθεσης των ομάδων στον τελευταίο κύκλο της έρευνας δράσης.

Κατά τον πρώτο κύκλο δράσης οι μέσοι όροι κάθε ομάδας σε κάθε άξονα είναι εμφανώς πιο χαμηλοί από αυτούς τον άλλων κύκλων-δράσης που ακολούθησαν. Οι

μαθητές για πρώτη φορά εκτίθοντας σε ένα διαφοροποιημένο μαθητικό περιβάλλον και ήταν δύσκολο γι' αυτούς να προσαρμοστούν σε αυτό, τόσο στη συμμετοχή τους και το ενδιαφέρον τους όσο και στην οργάνωση του χώρου και των πληροφοριών που δέχονταν. Αντίθετα, στους τελευταίους κύκλους-δράσης οι μέσοι όροι σε κάθε άξονα σταδιακά αυξάνονται, ωστόσο δεν είναι πολύ μεγάλη η αύξηση, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να φανεί η αύξηση αυτή και κατά την στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων. Εάν το χρονικό πλαίσιο, στο οποίο διαδραματίστηκε η έρευνα ήταν μεγαλύτερο, τότε η αύξηση των μέσων όρων θα ήταν δυνατή και στα στατιστικά αποτελέσματα κάνοντας εμφανή την συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της διδακτικής μεθόδου project στην κατάκτηση των διδακτικών στόχων στις συγκεκριμένες ενότητες της Μελέτης Περιβάλλοντος στην Γ' Δημοτικού.

Από την άλλη, η ερευνήτρια θέλησε να εξετάσει κατά πόσο οι ενότητες που επιλέχθηκαν από την ίδια θα είχαν θετικά αποτελέσματα στο πρόγραμμα. Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα οι ενότητες προς επεξεργασία από τους μαθητές έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη του προγράμματος, καθώς φάνηκε ότι οι ενότητες «Όλα γύρω από την τηλεόραση» και αμέσως μετά η ενότητα «ΜΜΕ και διαδίκτυο» συγκέντρωσαν τους μεγαλύτερους μέσους όρους των ομάδων, δείχνοντας ότι οι μαθητές ενδιαφέρθηκαν περισσότερο για εκείνες, συμμετείχαν σε μεγαλύτερο βαθμό και κατέκτησαν τους διδακτικούς στόχους που τέθηκαν με μεγαλύτερη ευκολία. Οι άνθρωποι ασχολούνται με το διαδίκτυο μόλις λίγα χρόνια και ήδη οι συνήθειες τους έχουν προσαρμοστεί πάνω του. Σε συνδυασμό με το γεγονός, ότι ο ρυθμός ανάπτυξης της τεχνολογίας είναι πολλαπλάσιος του ρυθμού ανάπτυξης του ανθρώπινου εγκεφάλου, μια ενδεχόμενη επαναστατική αλλαγή στην ζωή δεν θα πρέπει να φαντάζει απίθανη. Αυτή την φορά όχι σε σωματικό επίπεδο, αλλά σε γνωστικό. Η έντονη επαφή των παιδιών με την σύγχρονη τεχνολογία, κυρίως με τον υπολογιστή και το διαδίκτυο

δικαιολογεί την επιλογή και το αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών για αυτές τις κατηγορίες.

Πίνακας 5.11 Μέσοι όροι ομάδων για κάθε ενότητα μελέτης και σε κάθε κύκλο δράσης των μαθητικών δραστηριοτήτων

Άξονας παρατήρησης	Ενότητα Μελέτης	Μ.Ο. (1)	Μ.Ο. (2)	Μ.Ο. (3)	Μ.Ο. (4)
Συμμετοχή μαθητών	Ανάγκες και Αγαθά	2,8	3,25	4	3,5
	Όλα γύρω από την τηλεόραση	3,6	3	4,25	4,4
	Επικοινωνία με κάθε τρόπο	3,6	4	3,2	4,25
	ΜΜΕ και Διαδίκτυο	3,6	4,25	3,8	3,5
Ενδιαφέρον μαθητών	Ανάγκες και Αγαθά	3	3,25	3,8	3,75
	Όλα γύρω από την τηλεόραση	4	3,5	4,25	4,4
	Επικοινωνία με κάθε τρόπο	3,8	4,25	3,2	4,25
	ΜΜΕ και Διαδίκτυο	3,8	4,25	3,8	4
Βαθμός κατάκτησης διδακτικών στόχων	Ανάγκες και Αγαθά	3,8	4,25	4,4	3,75
	Όλα γύρω από την τηλεόραση	4,4	3,8	4,25	4,8
	Επικοινωνία με κάθε τρόπο	3,8	4,25	4,2	4,75
	ΜΜΕ και Διαδίκτυο	3,8	4,25	4,6	4,5
Οργάνωση χώρου	Ανάγκες και Αγαθά	2,8	3,5	3,6	3,25
	Όλα γύρω από την τηλεόραση	3,2	3,25	4,25	4
	Επικοινωνία με κάθε τρόπο	3,4	4	2,8	3,75
	ΜΜΕ και Διαδίκτυο	3,6	4	3,4	3,75
Οργάνωση πληροφοριών	Ανάγκες και Αγαθά	2,6	3,25	4	3,5
	Όλα γύρω από την τηλεόραση	3,2	2,75	4,5	4,2
	Επικοινωνία με κάθε τρόπο	3,2	3,75	3	4
	ΜΜΕ και Διαδίκτυο	3,8	3,5	3,4	3,75

Μ.Ο. (1) = Μέσος όρος ομάδας 1, Μ.Ο. (2) = Μέσος όρος ομάδας 2, Μ.Ο. (3) = Μέσος όρος ομάδας 3 και Μ.Ο. (4) = Μέσος όρος ομάδας 4

Πράσινο= «Ανάγκες και Αγαθά του ανθρώπου, Πορτοκαλί= «Όλα γύρω από την τηλεόραση, Μπλε= «Επικοινωνία με κάθε τρόπο» και Κίτρινο= «ΜΜΕ και διαδίκτυο».

Μωβ= Γ' κύκλος-δράσης, Ροζ= Δ' κύκλος-δράσης, γκρι= Ε' κύκλος-δράσης, κόκκινο= ΣΤ' κύκλος-δράσης, Λευκά γράμματα=Αλλαγή σύνθεσης ομάδας.

Εκτός από την χρήση του μη παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου έγινε ανάλυση των μέσων όρων κάθε χρονικής στιγμής ανάμεσα στην πρώτη φάση (Γ' κύκλος έρευνας δράσης) και την τελευταία φάση (ΣΤ' κύκλος έρευνας δράσης) εφαρμογής των μαθητικών δραστηριοτήτων για κάθε ενότητα επεξεργασίας στην μελέτη Περιβάλλοντος με την χρήση του μη παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου Wilcoxon. Κι εδώ ο μόνος άξονας που εμφανίζει οριακά στατιστικώς σημαντική διαφορά των μέσων όρων είναι το μαθητικό ενδιαφέρον ($Z = -1,994$, $p = 0,046$) όπου το μαθητικό ενδιαφέρον αυξήθηκε από την αρχή εφαρμογής των μαθητικών δραστηριοτήτων έως το τέλος.

5.9.2 Αποτελέσματα κατάκτησης γνώσεων στις συγκεκριμένες ενότητες της Μελέτης Περιβάλλοντος

Η άτυπη δοκιμασία που πραγματοποιήθηκε και ως τεστ επίδοσης (pre-post-test) χρησιμοποιήθηκε για να ελεγχθεί ο βαθμός κατάκτησης των διδακτικών στόχων αναφορικά με το περιεχόμενο μάθησης. Η βαθμολόγηση της άτυπης δοκιμασίας που επαναχορηγήθηκε έγινε με τον ίδιο τρόπο με την αξιολόγηση της αρχικής, δηλαδή οι μαθητές βαθμολογήθηκαν με δύο (2) βαθμούς όταν οι απαντήσεις που έδιναν ήταν επαρκώς ολοκληρωμένες και με ένα (1) βαθμό, όταν δεν δίνονταν πλήρεις απαντήσεις. Μηδέν (0) βαθμοί έπαιρναν οι απαντήσεις που ήταν εκτός θέματος ή δεν είχαν απαντηθεί καθόλου οι ερωτήσεις. Οι μαθητές είχαν στην διάθεση τους μία διδακτική ώρα να απαντήσουν στις ερωτήσεις του τεστ. Είναι άξιο να σημειωθεί το χρονικό πλαίσιο, στο οποίο δόθηκε το δεύτερο τεστ, καθώς υπήρξε καταλυτικός παράγοντας στα αποτελέσματα. Η χορήγηση του τεστ με το πέρας του προγράμματος πραγματοποιήθηκε στην τελευταία διδακτική ώρα του ωρολογίου προγράμματος και

μετά από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, όπου οι μαθητές δεν μπόρεσαν εύκολα να συγκεντρωθούν και να αποδώσουν το μέγιστο των γνώσεων που είχαν αποκομίσει. Να τονιστεί, επίσης, ότι είχε πραγματοποιηθεί σχετική συζήτηση με τους μαθητές για τον έλεγχο των γνώσεων που είχαν αποκτήσει μέσω του εκπαιδευτικού προγράμματος στις διδακτικές ώρες ανατροφοδότησης που είχαν οριστεί, στο πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα από αυτήν την συζήτηση θα παρουσιαστούν παρακάτω σε επόμενη υποενότητα του κεφαλαίου αυτού.

Για τον έλεγχο των γνώσεων των μαθητών της έρευνας πριν και μετά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Wilcoxon, το οποίο δεν έδειξε στατιστικώς σημαντική διαφορά των μέσων όρων. Είναι πολύ πιθανόν να επηρεάστηκαν οι μαθητές από το χρονικό πλαίσιο επαναχορήγησης του τεστ, όπως ειπώθηκε παραπάνω.

Εξετάζοντας όμως ποιοτικά τις απαντήσεις ορισμένων μαθητών πριν και μετά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα φάνηκε, ότι μπορούσαν να προσθέσουν καινούργιες πληροφορίες στις ήδη υπάρχουσες. Για παράδειγμα σε καθοδηγητικές ερωτήσεις ενοτήτων του προγράμματος δόθηκαν οι παρακάτω απαντήσεις:

«Με ποιους τρόπους πιστεύεις ότι ενημερωνόμαστε για ό,τι συμβαίνει στον κόσμο;» (πριν): «Εγώ μαθαίνω από την τηλεόραση, τα περιοδικά και τις εφημερίδες.» (μετά): «Μπορούμε να ενημερωνόμαστε από την τηλεόραση, τις εφημερίδες και το διαδίκτυο» (Κ.Μ., 26/05/17).

«Πιστεύεις ότι οι άνθρωποι αγοράζουν μόνο αυτά που χρειάζονται για να ζήσουν; Γιατί;» (πριν): «Ναι, γιατί αν ξόδευαν λεφτά σε άχρηστα πράγματα δεν θα είχαν άλλα για να ζήσουν» (μετά): « Όχι, μερικές φορές αγοράζουμε και ασήμαντα πράγματα γιατί οι διαφημίσεις βάζουν ελκυστικά πράγματα για να μας πείσουν να τα αγοράσουμε» (Θ.Π., 26/05/17).

Επιπλέον, ενώ οι περισσότερες απαντήσεις που δόθηκαν κυμαίνονταν στην ίδια λογική με τα παραδείγματα, υπήρξαν τρεις μαθητές που έμειναν σταθεροί στις απαντήσεις τους πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Επιπλέον, ένα τμήμα

των μαθητών άλλαξαν τελείως τις απαντήσεις τους, με βάση τα όσα είχαν διδαχθεί κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Να σημειωθεί, ότι κατά τη διάρκεια της ανατροφοδότησης η ερευνήτρια έθετε καθοδηγητικές ερωτήσεις στους μαθητές για να εξεταστεί εάν οι διδακτικοί στόχοι του συγκεκριμένου κύκλου-δράσης είχαν επιτευχθεί. Οι μαθητές, πέρα από εξαιρετικές περιπτώσεις, απαντούσαν σωστά στις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας δίνοντας θετικά αποτελέσματα για την εξέλιξη του προγράμματος. Ωστόσο, οι ίδιοι οι μαθητές στο τεστ επίδοσης, που χορηγήθηκε μετά το πέρας του προγράμματος, δεν έδωσαν τις αναμενόμενες απαντήσεις.

5.9.3 Αποτελέσματα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα της μη συστηματικής παρατήρησης φάνηκε, ότι η ενότητα επεξεργασίας στην Μελέτη μπορούσε να επηρεάσει την εξέλιξη του όλου προγράμματος. Η κάθε ομάδα ήρθε σε επαφή με την κάθε ενότητα σε διαφορετική χρονική στιγμή. Ωστόσο, σε κάθε ενότητα παρατηρήθηκαν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά από όλες τις ομάδες. Παρατηρήθηκε, ότι κατά τη διάρκεια επεξεργασίας της ενότητας «Ανάγκες και Αγαθά του ανθρώπου», οι μαθητές έτειναν να επισκέπτονται την γωνιά μάθησης που είχε δημιουργηθεί και να επεξεργάζονται όλα τα προϊόντα που υπήρχαν, εκφράζοντας έντονα τις ανησυχίες τους για αυτά. Για παράδειγμα, είχαν δοθεί συσκευασίες από πατατάκια και χυμούς και οι μαθητές εξέφραζαν τις βλαβερές επιπτώσεις που αυτά έχουν. Επιπλέον, εμφανίστηκε μεγάλη δυσκολία στην κατανόηση συγκεκριμένων εννοιών, όπως η «Κατανάλωση» και η «Υπερκατανάλωση» και χρειάστηκε η υποστήριξη τους από την εκπαιδευτικό. Όσον αφορά την κατηγορία «Όλα γύρω από την τηλεόραση», οι μαθητές έδειχναν

περισσότερο ενδιαφέρον και συμμετείχαν πιο έντονα στην πραγματοποίηση των μερικών προϊόντων τους. Οι τελικές εργασίες που δημιουργήθηκαν ήταν πιο συγκεντρωτικές και ευφάνταστες, ενώ η χαρά και ο ενθουσιασμός των μαθητών ήταν παρόντες καθ' όλη τη διάρκεια επεξεργασίας της ενότητας. Με παρόμοιο τρόπο, στην ενότητα «ΜΜΕ και διαδίκτυο», οι μαθητές χρησιμοποιούσαν περισσότερο την γωνιά, στην οποία βρισκόταν ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και εξέφραζαν ιδέες για την χρήση αυτού. Επιπλέον, αντάλλαζαν απόψεις για την σωστή χρήση των ΜΜΕ γενικότερα. Τέλος, κατά την επεξεργασία της ενότητας « Επικοινωνία με κάθε τρόπο» φάνηκε οι μαθητές να δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για τα άτομα με δυσκολίες στην επικοινωνία. Το γεγονός αυτό φάνηκε έντονα και στις τελικές εργασίες των μαθητών, καθώς κατά κύριο λόγο παρουσίαζαν στις εργασίες τους αυτή την πτυχή της ενότητας.

Οι ανταποκρίσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρατηρήθηκαν και σημειώθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια στο προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας. Οι μαθητές για πρώτη φορά εκθέτονταν σε ένα πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας και συνεπώς ήταν αρχικά δύσκολο γι' αυτούς να προσαρμοστούν στα νέα διδακτικά δεδομένα. Αρχικά, παρατηρήθηκε δυσκολία στην οργάνωση των πληροφοριών και στην επιλογή υποενότητας, που θα εργαζόταν κάθε μαθητής. Οι μαθητές έτειναν να επιλέγουν να εργαστούν όχι με βάση το ενδιαφέρον τους, αλλά σύμφωνα με το φάκελο των δραστηριοτήτων που τους μοιράστηκε. Μετά από συνεχή υπενθύμιση και καθοδήγηση από την ερευνήτρια, οι μαθητές κατανόησαν στους επόμενους κύκλους-δράσης την λειτουργία του προγράμματος και επέλεξαν πλέον με βάση το μαθησιακό τους ενδιαφέρον, όπως είχε σχεδιαστεί. Από την άλλη, υπήρξε αναστάτωση κατά την κίνησή τους στο χώρο στις πρώτες διδασκαλίες εφαρμογής του προγράμματος, καθώς οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με τις γωνίες μάθησης και την κίνησή τους στην τάξη κατά τη διάρκεια διδασκαλιών. Όντας

ενθουσιασμένοι με τις γωνιές, ήθελαν να ανακαλύψουν και τις τέσσερις από την αρχή των διδασκαλιών, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί αποσυντονισμός της ομάδας. Ωστόσο, με την καθοδήγηση της ερευνήτριας φάνηκε να προσαρμόζονται και να πειθαρχούν στην μελέτη της δικής τους ενότητας αλλά και να απολαμβάνουν τη νέα διδακτική διαδικασία. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους ίδιους είπαν τα εξής: «Μου άρεσε πολύ να κάνουμε μάθημα χωρίς το βιβλίο», «Μακάρι όλα τα μαθήματα να γίνονται με αυτόν τον τρόπο». Όσον αφορά την συνεργασία των μαθητών, οι περισσότεροι μαθητές από την πρώτη στιγμή ζητούσαν να ανακαλύπτουν και να επεξεργάζονται ομαδικά ή συνεταιρικά τις θεματικές ενότητες, παρότι οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας. Για το λόγο αυτό, σε κάθε κύκλο-δράσης υπήρξε άψογη συνεργασία κατά τη δημιουργία της τελικής ομαδικής τους εργασίας. Ωστόσο, κάποιες ομάδες χρειάστηκαν λίγο περισσότερο χρόνο και διαφορετικές ομαδοσυνεργατικές τεχνικές για να το καταφέρουν, με αποτέλεσμα στο τελευταίο κύκλο-δράσης να διατυπωθεί η παρακάτω άποψη από τους μαθητές: «Ήταν τέλεια να συνεργαζόμαστε με όλους τους συμμαθητές μου και να μας βοηθάνε όταν το χρειαζόμαστε». Να σημειωθεί ότι, σημαντικό ρόλο στην συνεργασία των μαθητών έπαιξε η τεχνική Jigsaw, καθώς οι μαθητές κλήθηκαν να συνεργαστούν με τους περισσότερους μαθητές του τμήματος. Η επίδραση της τεχνικής Jigsaw ήταν θετική, καθώς οι μαθητές είχαν εξ αρχής εκφράσει την επιθυμία να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους και αυτή η τεχνική τους έδωσε αυτή τη δυνατότητα. Αρχικά, υπήρξε δυσκολία στην κατανόηση και στην εφαρμογή της τεχνικής, ωστόσο με την πρέπουσα καθοδήγηση της ερευνήτριας οι μαθητές ανταποκρίθηκαν γρήγορα στις ανάγκες αυτής. Κατά το τέλος του Ε' κύκλου-δράσης, στον οποίο είχε εφαρμοστεί η τεχνική, διατυπώθηκε η άποψη, ότι αρέσει στους μαθητές να εργάζονται με άτομα που δεν ανήκουν στην ομάδα τους. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι κατά τον Ε' κύκλο-

δράσης ενθουσιασμένοι οι μαθητές με την τεχνική Jigsaw, έδειχναν να δείχνουν περισσότερη σημασία στην κατανόηση και στην εφαρμογή της τεχνικής παρά στο περιεχόμενο προς επεξεργασία.

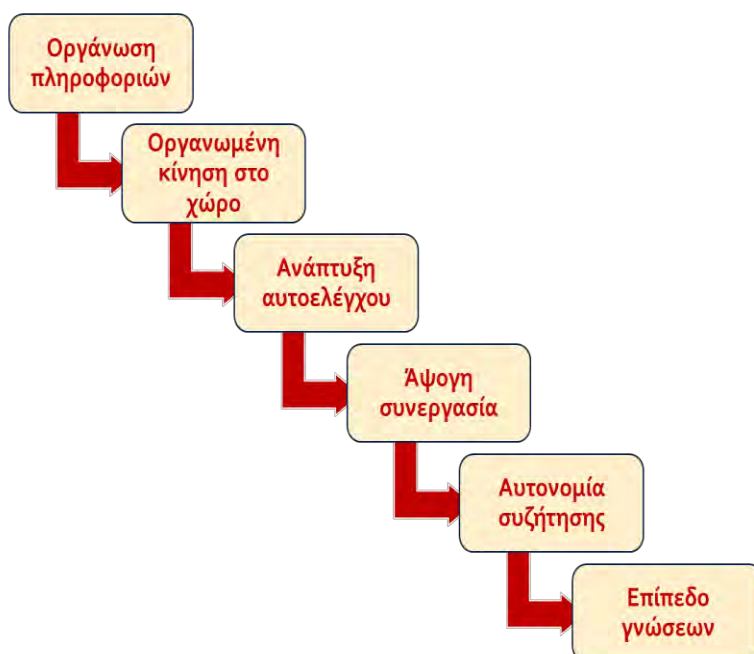
Αναπόσπαστο κομμάτι του προγράμματος αποτέλεσε η κυκλική ομαδοσυνεργατική προσέγγιση λειτουργώντας ομαλά στο σύνολο της τάξης. Οι μαθητές έχοντας εργαστεί και με άλλες τεχνικές ομαδοσυνεργατικής μάθησης κατά τη διάρκεια του προγράμματος συμμετείχαν ενεργά στην όλη διαδικασία. Η τεχνική αυτή, έδωσε τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να ασχοληθεί εξονυχιστικά με την κάθε ομάδα ξεχωριστά και να προσαρμόσει την διδασκαλία της στην ενότητα που επεξεργάζονταν κάθε φορά σύμφωνα με τις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας. Κατά την εφαρμογή της τεχνικής παρατηρήθηκε, ότι τα μέλη των ομάδων εργάζονταν αποτελεσματικά και βοηθούσαν ο ένας στον άλλον στην κατανόηση του αντικειμένου προς επεξεργασία.

Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε δυσκολία να διαχειριστούν τον τόνο της φωνής τους μέσα στην τάξη, καθώς στα περισσότερα μαθήματα καλούνται να παραμένουν ήσυχοι σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Παρόλα αυτά, το σύστημα επιβράβευσης βοήθησε τους μαθητές να ρυθμίζουν τον τόνο της φωνής τους και να μιλούν χαμηλόφωνα, ώστε να μην ενοχλούν τους συμμαθητές τους στις εργασίες τους. Πέρα από την συμβολή του συστήματος πειθαρχίας στη διαχείριση της φωνής των μαθητών, έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην πραγματοποίηση του προγράμματος. Η ύπαρξη του συνέβαλλε στην σωστή διαχείριση της σχολικής τάξης. Όντας σε ένα διαφοροποιημένο μαθησιακό περιβάλλον, ο συντονισμός και πειθαρχία των μαθητών ορίζεται ως πιο δύσκολη. Το σύστημα επιβράβευσης, που τέθηκε ήταν πολύ αποτελεσματικό και -όπως χαρακτηρίστηκε- «δίκαιο» τρόπο επιβολής της πειθαρχίας. Η εκπαιδευτικός έτεινε να λειτουργεί την σκάλα επιβράβευσης καθ'όλη τη διάρκεια των διδασκαλιών, αιτιολογώντας πάντα την απόφασή της. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, το γεγονός, ότι οι

μαθητές ήταν υπόλογοι απέναντι στους συμμαθητές τους και έτειναν να τους συμβουλεύουν, να τους κατευθύνουν και να παραμένουν χαμηλόφωνοι, όταν το έκριναν απαραίτητο. Αξιοσημείωτο είναι, ότι οι μαθητές ζητούσαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να τους επιβραβεύει ή να τους οδηγεί προς την ποινή, όταν κυρίως τα μέλη της ομάδας τους δεν τηρούσαν τους κανόνες, δικαιολογώντας πάντα και οι ίδιοι την απόφασή τους. Έτσι, καταλαβαίνει κανείς, ότι οι μαθητές αύξησαν την υπευθυνότητα τους απέναντι στους συμμαθητές τους και στην ερευνήτρια και το αίσθημα αυτοελέγχου τους στην τάξη.

Τέλος, οι μαθητές προσπαθούσαν σκληρά να συζητήσουν με την ομάδα τους για τα θέματα, με τα οποία είχαν ασχοληθεί και να τα μοιραστούν με τα μέλη της ομάδας τους. Στην αρχή, κατά τη διαδικασία ανατροφοδότησης, η ερευνήτρια προσπάθησε να κατευθύνει τις συζητήσεις των μαθητών, όμως σταδιακά απομακρύνθηκε από τις ομάδες, δίνοντας την δυνατότητα στους μαθητές να καλλιεργήσουν την ομαδικότητα και τη δημιουργία εποικοδομητικής συζήτησης, μέσω της προσωπικής τους προσπάθειας και ικανότητας.

Πίνακας 5.12 Οφέλη του προγράμματος μέσα από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων.



Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 5.12) κατά την εξέλιξη των κύκλων-δράσης τα βασικά οφέλη του προγράμματος ήταν η οργάνωση του χώρου και των πληροφοριών, η ανάπτυξη αυτοελέγχου των μαθητών και η αυτονομία στις συζητήσεις τους, η άψογη συνεργασία μεταξύ τους και τέλος η ανάπτυξη του επιπέδου γνώσεών τους. Από τα παραπάνω δεδομένα γίνεται εμφανής η θετική συμβολή του προγράμματος στη συγκεκριμένη σχολική τάξη. Είναι άξιο να σημειωθεί, ότι οι τεχνικές ομαδοσυνεργατικής μάθησης, της τεχνικής Jigsaw και Jigsaw II και της κυκλικής ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης και το σύστημα επιβράβευσης ήταν η λυδία λίθος της εξέλιξης του προγράμματος.

Η ερευνήτρια μέσω όλης της έρευνας-δράσης αποκόμισε και η ίδια καινούργιες ιδέες, απόψεις και σκέψεις σχετικά με την γνωστική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών, την πειθαρχία στην τάξη και την μεγάλη συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της διδακτικής μεθόδου project στους μαθητές. Αρχικά, η ίδια συνειδητοποίησε, ότι αν και οι μαθητές αρέσκονται όταν ασχολούνται με θέματα που τους ενδιαφέρουν, το περιεχόμενο μάθησης από μόνο του δεν είναι αρκετό στη μάθηση και στην απόκτηση γνώσεων, αλλά αντίθετα ο τρόπος παρουσίασης του αντικειμένου προς επεξεργασία στους μαθητές και ο τρόπος επεξεργασίας του από τους μαθητές είναι πολύ σημαντικά για την κατάκτηση των διδακτικών στόχων. Από την άλλη, όντας σε ένα διαφοροποιημένο μαθησιακό περιβάλλον είναι δύσκολη η διαχείριση της τάξης από τον εκπαιδευτικό. Η ύπαρξη του συστήματος επιβράβευσης συνετέλεσε καταλυτικά στο πρόγραμμα, καθώς χωρίς την ύπαρξη αυτού δεν θα μπορούσε το δεύτερο να λειτουργήσει ομαλά και να έχει θετικά αποτελέσματα στην εξέλιξη των μαθητών. Τέλος, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η διδακτική μέθοδος project είναι μια ευρύτερη φιλοσοφία του κάθε εκπαιδευτικού για την τάξη του. Αξίζει να

σημειωθεί, ότι η διδακτική μέθοδος project αποτελεί ένα πολύ καλό μαθησιακό περιβάλλον εφαρμογής των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Μέρος τρίτο: Συμπεράσματα - Συζήτηση

Κεφάλαιο 6^ο: Συμπεράσματα - Συζήτηση

Το παρόν κεφάλαιο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα της έρευνας που διεξήχθη, την ερμηνεία και τη συσχέτισή τους με άλλες συναφείς έρευνες.

Έρευνες σχετικές με την διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη διδακτική μέθοδο Project έχουν πραγματοποιηθεί κυρίως στο εξωτερικό, ενώ λιγότερες υπάρχουν στην Ελλάδα. Η παρούσα έρευνα συνδύαζε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη διδακτική μέθοδο Project σε ένα πρόγραμμα στην Μελέτη Περιβάλλοντος της Γ' Δημοτικού σύμφωνα με το ενδιαφέρον των μαθητών, ενώ τα θέματα που επεξεργάστηκαν οι μαθητές ήταν: «Προϊόντα και Ανάγκες του ανθρώπου», «Όλα γύρω από την τηλεόραση», «Επικοινωνία με κάθε τρόπο» και «ΜΜΕ και Διαδίκτυο». Συνήθως οι πτυχές της συγκεκριμένης εργασίας εξετάζονται ξεχωριστά στο ερευνητικό σκηνικό ενώ λίγες και πρόσφατες είναι οι προσπάθειες σύζευξης τους (Καλδή, 2013).

Έχοντας ως βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, υπάρχει η δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσω της διδακτικής μεθόδου Project.

Σε γενικές γραμμές το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε θετικά αποτελέσματα αναφορικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών, την αυτορρύθμιση της μάθησης ατομικά και ομαδικά και στην απόκτηση γνώσεων (Tomlinson, 2000 , Vygotsky, 1978, Βαλιαντή, 2013). Οι μαθητές μέσω των τεχνικών ομαδοσυνεργατικής μάθησης, που τέθηκαν, ανέπτυξαν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, την ικανότητα να συνεργάζονται με όλους τους μαθητές του τμήματος και να σέβονται ο ένας τον άλλον. Επιπλέον, αξιοσημείωτη είναι και η ανάπτυξη της ατομικής και ομαδικής

αυτορρύθμισης των μαθητών, καθώς οι μαθητές στο τέλος των κύκλων-δράσεις λειτουργούσαν ανεξάρτητα και αποτελεσματικά χωρίς την συμβολή της ερευνήτριας. Να σημειωθεί, ότι εξ' αρχής είχε οριστεί ο ρόλος της εκπαιδευτικού που ήταν υποστηρικτικός και καθοδηγητικός, στηριζόμενος στη φθίνουσα καθοδήγηση κατά τον Vygotsky (1978). Η ερευνήτρια ερμήνευσε, επιπλέον, τα αποτελέσματα της άτυπης αξιολόγησης, που δόθηκε πριν και μετά το πέρας του προγράμματος και κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές δεν είχαν μεγάλη απόκλιση από τις αρχικές απαντήσεις τους καθώς τα άτομα που συμμετέχουν σε ένα τεστ επίδοσης (pre-post-test), εξοικειώνονται με το περιεχόμενο του εργαλείου μέτρησης και βασιζόμενοι στη μνήμη τους δίνουν τις ίδιες απαντήσεις που είχαν δώσει στην αρχική μέτρηση. Αυτό συμβαίνει, σύμφωνα με έρευνες, γιατί οι απαντήσεις των μαθητών τη δεύτερη φορά δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, αλλά επηρεάζονται από την μνήμη τους ή από συζητήσεις με άλλους μαθητές. Επιπλέον, ακόμη ένας λόγος που συμβαίνει αυτό είναι το γεγονός ότι οι μαθητές μπορεί να νιώσουν ανασφάλεια για κάποια καινούργια απάντηση και να αρκεστούν σε αυτήν που ήδη έχουν δώσει (Παπαναστασίου, 2015). Στη συγκεκριμένη έρευνα έχει τονιστεί η χορήγηση του τεστ γνώσεων μετά το πέρας του προγράμματος σε διδακτικό χρόνο που δεν διευκόλυνε τους μαθητές να ανακαλέσουν με άνεση και ευχαρίστηση όλες τις πληροφορίες. Παρά ταύτα τα δεδομένα από την συζήτηση στην τάξη ως αξιολόγηση των τελικών γνώσεων ανέδειξε σημαντικά αποτελέσματα. Σε αρκετές περιπτώσεις η χορήγηση δομημένων εργαλείων συλλογής δεδομένων σε σχολικές τάξεις δεν είναι δυνατόν να καταγράψει επακριβώς όλα τα απαραίτητα στοιχεία εφόσον οι συνθήκες σε μία σχολική τάξη δεν είναι σταθερές μεταβλητές πάντοτε. Ωστόσο, μετά το πέρας της εφαρμογής του προγράμματος η ερευνήτρια αφιέρωσε μια διδακτική ώρα ανατροφοδότησης, όπου θέτονταν καθοδηγητικές ερωτήσεις βασισμένες στους στόχους που τέθηκαν εξ' αρχής.

Οι περισσότεροι μαθητές έδιναν σωστές στις ερωτήσεις και εξέφραζαν ιδέες και απόψεις για τις ενότητες που επεξεργάστηκαν. Σύμφωνα με τους μαθητές, ο τρόπος επεξεργασίας των αντικειμένων τους ενθουσίασε και χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η επιθυμία από τους μαθητές να εργαστούν σε μετέπειτα διδασκαλίες με τον ίδιο τρόπο ή να χρησιμοποιηθούν από την ερευνήτρια κάποιες από τις τεχνικές ομαδοσυνεργατικής μάθησης που τέθηκαν σε λειτουργία από την ερευνήτρια.

Εν τούτοις, η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει ερευνητικά αποτελέσματα προηγούμενων μελετών για την διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπου τεκμηριώνεται η αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας τόσο σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο μάθησης, καθώς οι μαθητές νιώθουν ασφαλείς παίρνουν περισσότερα ρίσκα για τις εργασίες τους και αναπτύσσουν την αυτοπεποίθησή τους, την ενέργεια και τον ενθουσιασμό τους. (Kirkey, 2005).

Εν κατακλείδι, είναι ολοφάνερο πως οι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, όπως είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η διδακτική μέθοδος Project, έχουν πιο θετικά αποτελέσματα στην μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Σε γενικές γραμμές, η αίσθηση που απέκτησε η ερευνήτρια από την διεξαγωγή αυτών των διδασκαλιών, αλλά και από τα ερευνητικά αποτελέσματα, είναι πως οι μαθητές αρέσκονται κυρίως όταν ασχολούνται με θέματα που τους ενδιαφέρουν, αλλά και με τρόπο προσιτό σε αυτούς για να μπορέσουν να κατακτήσουν αποτελεσματικότερα τους διδακτικούς στόχους.

Αν η ερευνήτρια κατάφερε μέσω της εφαρμογής του διαφοροποιημένου Project να σημειώσουν οι μαθητές επιτυχίες σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα, δεδομένης της εκπαιδευτικής της απειρίας, τότε οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί θα «μεταμόρφωναν» τον κάθε μαθητή βοηθώντας να οικοδομήσει τη νέα γνώση με νόημα για αυτόν και να διαμορφώσει την μοναδική του προσωπικότητα.

Η συγκεκριμένη έρευνα εστίασε στην διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με την εφαρμογή έρευνα-δράσης στο γνωστικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος και ειδικότερα σε ενότητες που αφορούν τις ανάγκες του ανθρώπου και τα αγαθά που τις ικανοποιεί, τα ΜΜΕ και δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην τηλεόραση και τις διαφημίσεις αλλά και στο διαδίκτυο, τα περιοδικά και τις εφημερίδες. Επιπλέον, σημαντικό κομμάτι του προγράμματος ήταν και η ενότητα που αφορούσε την επικοινωνία των ανθρώπων και τις δυσκολίες που πολλοί αντιμετωπίζουν στην επικοινωνία τους με τον κόσμο. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να διεξαχθούν επιπλέον έρευνες στην Μελέτη Περιβάλλοντος με άλλες διδακτικές ενότητες, με σκοπό να αξιολογηθεί αν οι ενότητες παίζουν καθοριστικό ρόλο στα ενδιαφέροντα των μαθητών ή αν ο τρόπος παρουσίασης και εργασίας των δεδομένων μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να επιλέγουν με βάση τα ενδιαφέροντα τους. Επιπλέον, θα ήταν ενδιαφέρουσα η εφαρμογή ενός άλλου διαφοροποιημένου περιβάλλοντος μάθησης, με διαφοροποιήσεις σύμφωνα με άλλους άξονες, στις ίδιες διδακτικές ενότητες, με σκοπό να εξετασθεί η εξέλιξη του προγράμματος και η σύγκρισή του με την παρούσα έρευνα.

Τέλος, εκτός από τα μαθησιακά οφέλη των μαθητών, υπάρχουν και οφέλη για τον εκπαιδευτικό, καθώς με την εφαρμογή παρόμοιων στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης αυξάνεται η δημιουργικότητά του και αναπτύσσεται το αίσθημα ανταπόκρισης στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, ενώ ενισχύεται και η διάθεση του για περισσότερη προσπάθεια.

Βιβλιογραφία

Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

Altricher, H. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to methods of action research.* New York: Routledge.

Astrid, K. V & Cooper, L. (2000). Exploring The Transformative Potential Of Project-Based Learning In University Adult Education. *Studies in the Education of Adults*, 32 (2), 212-29.

Barron, B. J. S., Schwartz, D. L., Vye, N. J., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L. (1998). Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 7, 271–311.

Baudrit, A. (2005). *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση.* Επιμ.: Καΐρης, Α., & Σουλάκη, Α. Μτφρ: Κρομμύδα, Ε., Αθήνα: Κέδρος.

Best, J. W., & Kahn, J. V. (2006). *Research in Education.* (10th eds.). Boston: Pearson.

Binet, A., & Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children: (the Binet-Simon scale).* Baltimore, MD: Williams and Wilkins Company.

Buscalia, L. (1982). *Living, loving and learning.* New York: Ballantine Book.

Carr, W. & Kemmis, S., (1997). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση,*

Γνώση και Έρευνα Δράσης. Μτφρ: Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, Ευανθία

Μηλίγκου, Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη, Αθήνα: Κώδικας.

Chislett, V., & Chapman, A. (2005). *VAK learning styles self-assessment questionnaire.* Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 28, από <http://www.businessballs.com>

Chislett, V., & Chapman, A. (2005). *Multiple Intelligences Test – based on Howard Gardner’s MI Model*

http://www.businessballs.com/freepdfmaterials/free_multiple_intelligences_test_young_people.pdf

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. (5th eds.) London: RoutledgeFalmer.

Dunn, R., & Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles*. Reston, VA: Reston.

Elliot, A. J. (2008). *Handbook of Approach and Avoidance Motivation*. New York: Taylor & Francis Group.

Feldman, R. (2008/2009). *Εξελικτική Ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη. (α' τόμος)*. Επιμ.: Μπεζεβέγκης, Η., (Μτφρ.: Αντωνοπούλου, Ζ.) Αθήνα: Gutenberg.

Frey, K. (1998). *Η μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. (2nd eds.). London: Fontana Press.

Gregory, G. H. (2005). *Differentiating Instruction with Styles*. Thousand Oaks, CA: Corwing Press.

Gregory, G.H., & Chapman, C. (2002). *Differentiated Instructional Strategies: One Size doesn't fit All*. Thousand Oaks, CA: Corwing Press.

Idit, H., & Seymour, P. (1991). *Constructionism*. Norwood, New Jersey: Ablex.

Kemmis, S. & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweb, S. Kemmis and P. Weeks (eds.), *Action Research in Practice*.

Partnerships for social justice in education, (21-26). London: Routledge.

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.

Kirkey, L. (2005). *Differentiated instruction and enrichment opportunities: an action research report.* Από <http://oar.nipissingu.ca/pdfs/v833e.pdf>

Lawrence-Brown, D. (2004). *Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class.* *American Secondary Education* 32(3), 34-36.

Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems.* In Lewin, G. W. (Ed.), *Resolving Social Conflict* (1-79). London: Harper & Row

McNamara, S., & Moreton, G. (1997). *Understanding Differentiation: A teachers Guide.* London: David Fulton.

McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and Your Action Research Project.* New York: Routledge.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice.* New York: RoutledgeFalmer.

Papert, S. (1980). *Mindstorms. Children, Computers and Powerful Ideas.* New York: Basic books.

Pennsylvania Higher Education Assistance Agency. (2011) What's your learning style (Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 25, 2014, από <http://www.educationplanner.org/students/self-assessments/learning-styles-quiz.html>)

Reid, J. (1998). *Understanding learning styles in the second language classroom.* Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Theroux, P. (2004). *Strategies for Differentiating.* Ανακτήθηκε Οκτώβριος 20, 2013, από <http://members.shaw.ca/priscillatheroux/differentiatingstrategies.html>

Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 60–89.

Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners.* Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2000a, January). Differentiated Instruction: Can it work? *Education Digest*, 65(5), 25-31.

Tomlinson, C. A. (2000b, August). *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades.* <http://ceep.crc.uiuc.edu/eeearchive/digests/2000/tomlin00.pdf>

Tomlinson, C. A. (2001). Differentiated Instruction in the regular classroom. *Understanding Our Gifted*, 14(1), 3-6.

Tomlinson, C. A. (2003). *Fullfilling the promise of the differentiated classroom: Stratiefies and tools for responsive teaching.* Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., Conover, L. and Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2), 119-145.
Ανακτήθηκε Οκτώβριος 18, 2013, από http://moodle.emu.edu/pluginfile.php/95452/mod_resource/content/1/7su.pdf

Tomlinson, C. A. and Strickland, C. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12.* Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C.A. (2005b). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd eds.). NJ: Pearson, Merrill.

Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών.* Μτφρ.: Θεοφιλίδης, Χ. και Μαρτίδου-Φορσιέ, Δ. Αθήνα: Γρηγόρη.

Vandevanter, N. (1982). *Strategies for Reading Comprehension.* Ανακτήθηκε τον Φεβρουάριο 1, 2010 από <http://www.readingquest.org/strat/raft.html>

Vygotsky, L. S., (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yasmin, K., & Mitchel, R. (1996). *Constructionism in Practice: designing, thinking and learning in digital world.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlaum Associates Inc.

Yun, E. (2000). *The Project Approach as a Way of Making Life Meaningful in the Classroom.* Ανακτήθηκε από <http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katzym/yun.pdf>

Ελληνόγλωσσα Βιβλιογραφία

Αργυρόπουλος, Β. (2013). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές.* Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (27-59). Αθήνα: Πεδίο.

Βαλιαντή, Σ. (2013). *Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: από τη θεωρία στην πράξη.* Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (419-451). Αθήνα: Πεδίο.

Βαλιαντή, Σ. και Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής κοινότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση.* Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου.

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b/1vathmia/keimena/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%B7%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1%CF%82%20%CF%83%CE%B5%20%CF%84%CE%AC%CE%BE%CE%B5%CE%B9%CF%82%20%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CF%84%CE%AE%CF%82%20%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%BD%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82.pdf

Δημητροπούλου, Π. (2013). *Σχολική τάξη και διαφοροποιημένη διδασκαλία: προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης.* Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (121-148). Αθήνα: Πεδίο.

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης. (2011, Νοέμβριος 4). Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 15, 2014, από <http://sciencearchives.wordpress.com/2011/11/04/h-%CE%AF-%CE%AE-%CF%8D/>

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

Καλδή, Σ. (2010). Στρατηγικές ομαδοκεντρικής διδασκαλίας: Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά. Στο Μ. Ζουμπουλάκης (επιμ.), *Επιστημονικά ανάλεκτα επετειακός τόμος για τα 20 χρόνια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας* (69-86). Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.

Καλδή, Σ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο πλαίσιο εφαρμογής της μεθόδου Project.* Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (391-417). Αθήνα: Πεδίο.

Λατινόπουλος, Π. (2010). *Τα πρώτα βήματα στην έρευνα: Ένας χρήσιμος οδηγός για νέους ερευνητές.* Αθήνα: Κριτική Α.Ε.

Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Π. (2008). *Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών.* Στα Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: «Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων» (CD – ROM).

Παντελιάδου, Σ. (2008). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.* Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.* Βόλος: Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία:*

Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές. Αθήνα: Πεδίο.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2002). *Η μέθοδος Project στη θεωρία και στην πράξη.*

Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Ο ρόλος της αξιολόγησης στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.*

Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία:*

Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές (61-98). Αθήνα: Πεδίο.

Χατζηχρήστου, Χ.Γ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χρυσαιφίδης, Κ., (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η εισαγωγή της*

μεθόδου Project στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg

Παράρτημα

1. Τεστ Μαθησιακού Στυλ- VAK

Κύκλωσε την πρόταση, την οποία θεωρείς ότι σου ταιριάζει περισσότερο!

1. Μου είναι πιο εύκολο να θυμηθώ...
 - A) πρόσωπα
 - B) ονόματα
 - Γ) πράγματα που έκανα
2. Όταν θέλω να εξηγήσω κάτι σε κάποιον...
 - A) του δείχνω τι εννοώ
 - B) του εξηγώ με διαφορετικούς τρόπους μέχρι να καταλάβει
 - Γ) αναπαριστώ την κατάσταση που εξηγώ
3. Όταν ακούω μουσική...
 - A) κλείνω τα μάτια και σκέφτομαι πράγματα που μ' αρέσουν
 - B) τραγουδάω και εγώ
 - Γ) αρχίζω να χορεύω
4. Όταν είμαι χαρούμενος...
 - A) χαμογελάω συνέχεια
 - B) φωνάζω από χαρά
 - Γ) πηδάω από την χαρά μου
5. Όταν βλέπω την λέξη "σ-κ-ύ-λ-ο-ς"...
 - A) σκέφτομαι εικόνες από συγκεκριμένο σκύλο
 - B) λέω την λέξη "σκύλος" χαμηλόφωνα
 - Γ) νιώθω ότι είμαι με έναν σκύλο (τρέχω μαζί του, του δίνω φαγητό κτλ.)
6. Όταν προσπαθώ να συγκεντρωθώ μου αποσπά την προσοχή...
 - A) άμα δω κάτι
 - B) οι ήχοι
 - Γ) άλλες αισθήσεις όπως η πείνα, σφιχτά παπούτσια ή άγχος
7. Όταν είμαι νευριασμένος...
 - A) Συνεχίζω να σκέφτομαι αυτό που με έκανε να νευριάσω
 - B) Φωνάζω δυνατά και λέω στους άλλους πως νιώθω
 - Γ) Πετάω και σπάω πράγματα
8. Όταν περιγράφεις σε ένα συμμαθητή/-τρια σου πού είναι το σπίτι σου, τι του λες συνήθως;
 - A) Μια περιγραφή του σπιτιού και σημεία (π.χ. μαγαζιά, παιδική χαρά) που θα συναντήσει στη διαδρομή
 - B) Τα ονόματα των δρόμων που θα περάσει
 - Γ) «Ακολουθήσέ με. Θα είναι πιο εύκολο να σου δείξω που βρίσκεται»

2. Τέστ Πολλαπλής Νοημοσύνης

Κύκλωσε τον αριθμό με την πρόταση που σου αρέσει περισσότερο!

Όνοματεπώνυμο:.....

1. Σ'αρέσει να διαβάζεις.
2. Ακούς μουσική καθώς διαβάζεις.
3. Σ'αρέσουν τα μαθηματικά και οι υπολογιστές.
4. Σκέφτεσαι με εικόνες.
5. Κουνάς τα χέρια σου καθώς μιλάς.
6. Σου αρέσει να μαζεύεις πράγματα όπως αυτοκόλλητα, πέτρες και κοχύλια, κάρτες κτλ.
7. Καταλαβαίνεις όταν κάποιος είναι θυμωμένος ή νευριασμένος.
8. Έχεις ένα τετράδιο που γράφεις πως πέρασε η μέρα σου και τι σκέφτεσαι και είναι το ημερολόγιο σου.
9. Σ'αρέσει να ακούς και να λες ανέκδοτα.
10. Σ'αρέσει να παίζεις κάποιο μουσικό όργανο.
11. Σ'αρέσουν τα παιχνίδια, όπως η μονόπολη και η ναυμαχία.
12. Παρατηρείς τι ρούχα φοράνε οι συμμαθητές σου.
13. Σ'αρέσει να αγγίζεις και να κοιτάς αντικείμενα πώς είναι φτιαγμένα, τι χρώμα έχουν, τι μέγεθος έχουν.
14. Σ'αρέσει να παίζεις έξω στην αυλή ή να πηγαίνεις βόλτες.
15. Σκέφτεσαι πώς θα ήταν αν ήσουν κάποιος άλλος και όχι ο εαυτός σου.
16. Θέλεις να περνάς χρόνο μόνος σου.
17. Σ'αρέσει να βλέπεις τηλεόραση ή να ακούς ράδιο.
18. Βάζεις μουσική όταν έχει πολλή ησυχία στο σπίτι.
19. Σ'αρέσει να λύνεις μαθηματικά προβλήματα.
20. Μπορείς να βρεις το δρόμο για το σπίτι σου όπου και να είσαι.
21. Σ'αρέσει να ακουμπάς κάποιον όταν του μιλάς.
22. Σ'αρέσει να ακούς το κελάηδισμα των πουλιών.
23. Σ'αρέσει να ανήκεις σε μια μεγάλη παρέα με παιδιά.
24. Σ'αρέσει να κάνεις πράγματα μόνος σου.
25. Σ'αρέσουν οι γλωσσοδέτες.
26. Σ'αρέσει να τραγουδάς ή να χτυπάς τα χέρια σου στο τραπέζι φτιάχνοντας μουσική.
27. Σ'αρέσει να οργανώνεις τα παιχνίδια σου βάζοντας τα σε κουτιά ή ανάλογα με κάποιο χαρακτηριστικό τους.
28. Σ'αρέσει να σχεδιάζεις ή να ζωγραφίζεις όταν ακούς ή βλέπεις κάτι.
29. Σ'αρέσουν τα παιχνίδια που πρέπει να κινείσαι.

30. Σ'αρέσει να περνάς τον ελεύθερο σου χρόνο στη φύση.
31. Σ'αρέσει να είσαι με τους φίλους σου και να μιλάτε.
32. Ξέρεις τι σου αρέσει και τι μπορείς να κάνεις.
33. Σ'αρέσει να γράφεις ιστορίες και ποιήματα.
34. Μπορείς να συγκρατείς εύκολα τραγούδια στο μυαλό σου.
35. Σ'αρέσουν οι ασκήσεις με μετρήσεις και υπολογισμούς.
36. Σ'αρέσουν τα πολλά χρώματα.
37. Σ'αρέσουν τα χόμπι που σου επιτρέπουν να φτιάξεις κάτι με τα χέρια σου.
38. Σ'αρέσει να μαθαίνεις πράγματα για τα ζώα και τα φυτά.
39. Όταν γνωρίζεις καινούργιους ανθρώπους σ'αρέσει να τους ρωτάς πράγματα γι' αυτούς.
40. Όταν θέλω να πετύχω κάτι, βάζω τα δυνατά μου για να το καταφέρω.

3. Άτυπη Δοκιμασία στη Γλώσσα

Όνοματεπώνυμο:

1. Διάβασε το κείμενο και απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις:

Μέσα στη μμεγάλη κάψα του καλοκαιριού, βρέθηκαν ένα λιοντάρι και ένας αγριόχοιρος κοντά σε μια μικρή πηγή, όπου έτρεχε δροσερό νεράκι. Είχαν και οι δυο τους τέτοια δίψα, που δεν είχαν την υπομονή να περιμένουν να πιει πρώτα ο ένας κι ύστερα ο άλλος. Έσπρωξε το λιοντάρι με τόση ορμή τον αγριόχοιρο, που ο αγριόχοιρος βρέθηκε δυο μέτρα πέρα από το νερό. Το ίδιο έκανε και ο αγριόχοιρος και ξεκίνησαν να παλεύουν ξεχνώντας την μεγάλη δίψα τους. Βλέποντας τους κάποια σαρκοβόρα πουλιά να τσακώνονται υπέθεσαν, ότι θα πέσουν νεκροί και άρχισαν να τρίβουν τα στομάχια τους περιμένοντας να τους φάνε. Όμως, το λιοντάρι και ο αγριόχοιρος, μόλις κατάλαβαν το σχέδιο των πουλιών, έγιναν και πάλι φίλοι και έτρεξαν ήρεμα πια στην πηγή να πιούν νερό, αφήνοντας τα πουλιά να φύγουν στεναχωρημένα και με άδειο στομάχι.

Ερωτήσεις:

1. Γιατί άρχισαν να μαλώνουν το λιοντάρι και ο αγριόχοιρος;

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

2. Ποιο ήταν το σχέδιο των σαρκοβόρων πουλιών;

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

3. Για ποιον λόγο στεναχωρήθηκαν τα πουλιά;

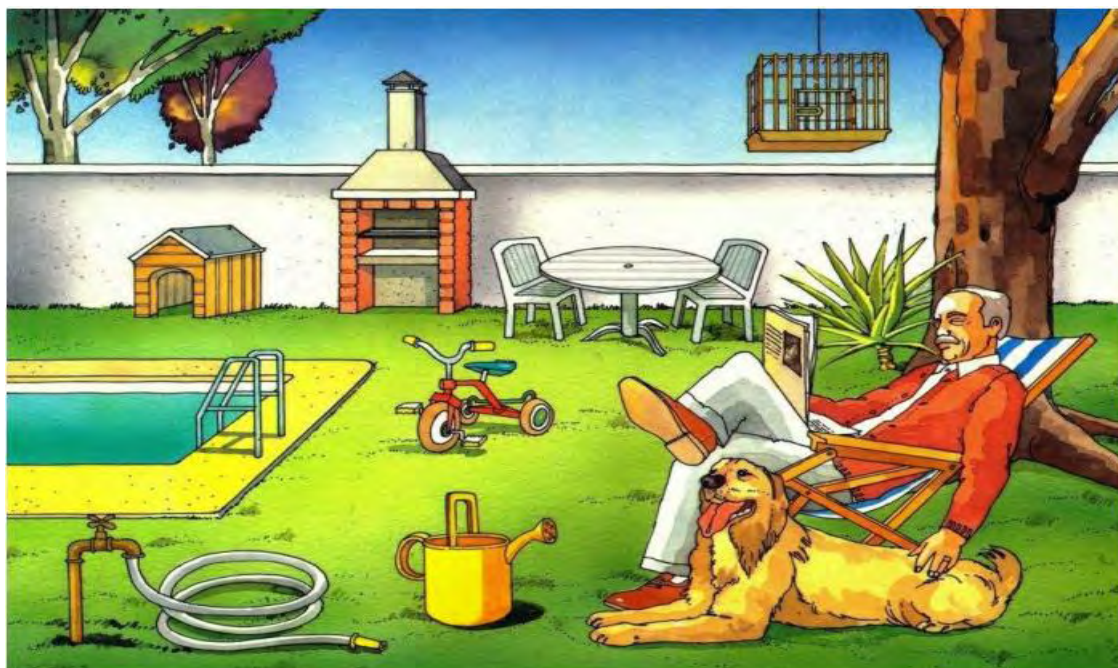
.....

.....

.....

.....

2.Γράψτε μια μικρή ιστορία για την εικόνα ή περιγράψτε την.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Όνοματεπώνυμο.....

1. Χώρισε τις λέξεις σε συλλαβές.

Παράθυρο =

Φαγητό =

Αηδόνι =

Ενοχλητικός =

Αγκαλιά =

2. Ένωσε τις συλλαβές και φτιάξε τις λέξεις.

δώ – ρο =

κα – ρπού – ζι =

δε – ντρό - σπι – το =

πε – ρι – στρέ – φο – μαι =

3. Ξαναγράψε την λέξη χωρίς το γράμμα που είναι στην παρένθεση.

μα (μ) =

φώς (φ) =

νερό (ν) =

πεπόνι (π) =

4. Γράψε ανάποδα τις λέξεις, αντιστρέφοντας τις συλλαβές.

Μέλι =

γάλα =

Εδώ =

θέση =

5. Γράψε σωστά τις λέξεις.

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

6. Φτιάξε 3 προτάσεις με τις παρακάτω λέξεις σε όποια σειρά θέλεις: τσάντα, ποδήλατο, πόδι, σχολείο.

1.
2.
3.

7. Συμπλήρωσε τα συννεφάκια της εικόνας.



4. Άτυπη Δοκιμασία στη Μελέτη Περιβάλλοντος

Όνοματεπώνυμο

Σκέψου και απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Πιστεύεις ότι οι άνθρωποι αγοράζουν μόνο αυτά που χρειάζονται για να ζήσουν;
Γιατί;

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

2. Πώς νιώθεις όταν αγοράζεις πολλά παιχνίδια; Πιστεύεις ότι τα χρειάζεσαι όλα;

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

3. Σ'αρέσει να υπάρχουν διαφημίσεις ανάμεσα στις τηλεοπτικές εκπομπές που βλέπεις;
Γιατί ;

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

4. Οι διαφημίσεις σε κάνουν να αγοράζεις περισσότερα πράγματα από ότι αν δεν τις έβλεπες; Γιατί γίνεται αυτό ;

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

5. Με ποιους τρόπους πιστεύεις ότι μπορεί κάποιος να διασκεδάσει πέρα από την τηλεόραση; Γιατί;

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

6. Σ'αρέσει να επικοινωνείς με τους άλλους ανθρώπους; Γιατί;

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

7. Πιστεύεις ότι όλοι οι άνθρωποι μπορούν να επικοινωνήσουν ή υπάρχουν και άτομα που δυσκολεύονται; Γιατί;

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

8. Με ποιους τρόπους πιστεύεις ότι μπορούμε να ενημερωνόμαστε για ότι συμβαίνει στον υπόλοιπο κόσμο;

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

9. Σ'αρέσει να χρησιμοποιείς το διαδίκτυο; Τι μπορείς να κάνεις μέσω αυτού;

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

5. Οι άξονες παρατήρησης συμπληρωμένοι στο τέλος των κύκλων-δράσης

Μαθητές:	Αλ .Κ	Α. Κ	Α. Β	Α. Ζ	Γ. Α	Π. Θ	Ε. Γ	Μ. Μ	Χ. Μ	Μ .Χ	Κ. Κ	Θ .Α	Ζ. Β	Γ. Μ	Ι. Γ	Κ. Χ	Κ. Μ	Α. Α	Σ. Ι
Άξονας 1: Ενεργητική Συμμετοχή μαθητών																			
Συμμετέχει ο μαθητής στη μαθησιακή διαδικασία και σε ποιο βαθμό;	2	4	4	3	3	1	3	2	3	3	4	5	3	4	3	1	3	4	4
	3	4	4	4	4	3	4	3	3	3	4	5	4	5	4	2	4	3	5
	3	3	5	4	4	3	3	4	3	4	3	5	-	5	3	3	4	4	5
	4	4	5	4	3	4	4	4	3	5	4	5	-	5	4	3	3	5	5
Ενδιαφέρεται ο μαθητής και σε ποιο βαθμό;	2	3	4	4	3	2	4	3	3	3	4	5	4	5	3	3	4	3	3
	3	4	4	4	5	3	4	3	4	4	4	5	4	5	4	3	3	3	4
	3	3	5	4	4	3	4	3	4	4	3	5	-	5	3	4	4	4	5
	4	4	5	4	3	4	4	4	3	5	4	5	-	5	4	3	3	5	5
Άξονας 2: Κατάκτηση διδακτικού στόχου.																			
Σε τι βαθμό ανταποκρίνεται ο μαθητής στον συγκεκριμένο στόχο;	3	5	5	4	4	3	5	4	4	4	5	5	4	5	4	3	4	4	4
	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5
	3	5	5	5	4	4	4	4	4	4	3	5	-	5	3	4	4	4	5
	4	5	5	5	4	4	5	5	3	5	4	5	-	5	4	3	3	5	5
Άξονας 3: Οργάνωση των μαθητών.																			
Ο μαθητής οργανώνει το χώρο, στον οποίο εργάζεται και σε ποιο βαθμό;	1	2	3	3	3	2	4	3	3	2	3	5	4	4	4	3	3	3	4
	2	3	4	3	3	2	4	4	4	3	3	5	4	4	4	3	3	4	4
	3	3	4	4	3	3	3	4	3	2	3	5	-	4	3	4	4	4	5

	3	4	5	4	3	3	4	4	4	3	4	5	-	5	4	3	3	5	5
Ο μαθητής οργανώνει τις πληροφορίες που λαμβάνει και σε ποιο βαθμό;	1	3	3	3	3	1	4	3	3	3	4	5	3	4	3	2	3	4	3
	2	4	4	3	4	2	4	3	3	3	4	5	4	4	4	3	3	3	4
	2	4	5	3	3	2	4	4	3	4	3	5	-	4	3	3	4	4	5
	3	4	5	4	4	3	4	5	3	5	4	5	-	4	4	2	3	5	5

6. Πλάνο Θεατροπαιδαγωγικής διδασκαλίας

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

03/01/17 Σχολείο: 10^ο Τάξη: Γ΄ Αριθμ.μαθητών: 20 Διδακτική ώρα: 5^η

Μάθημα: Θεατρική Αγωγή

Θέμα: Ασκήσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης

Στόχος: Να μπορούν οι μαθητές να συνεργάζονται και να επικοινωνούν με διαφορετικούς τρόπους.

Να είναι σε θέση να δημιουργήσουν από κοινού κάτι, χρησιμοποιώντας τα σώματα τους.

Υλικά: Υπολογιστής, Ηχεία, Τραγούδια, Μπάλα.

Διαδικασία:

Α΄ Φάση: Ενεργοποίηση ομάδας

1. «Ταξίδι στο Βόρειο Πόλο» : Οι μαθητές βρίσκονται σε έναν κύκλο και πιάνονται χέρι-χέρι και κλείνουν τα μάτια. Αφηγούμαστε μια φανταστική ιστορία, την οποία οι μαθητές πρέπει να βιώσουν μέσω των αισθήσεών τους. Η ιστορία διαδραματίζεται στο Βόρειο Πόλο, όπου οι μαθητές λόγω του κρύου παγώνουν τμηματικά και ξεπαγώνουν αντίστοιχα με την εμφάνιση του ήλιου.
2. «Τεχνική του Σκύλου και της Μέλισσας» : Τα παιδιά σχηματίζουν ένα κύκλο και τους ζητείται να πάρουν μια βαθιά ανάσα και να εκπνεύσουν προσποιούμενοι τον σκύλο (με την γλώσσα έξω). Επαναλαμβάνεται άλλες δύο φορές. Στη συνέχεια παίρνουν μια βαθιά ανάσα, κλείνουν τα μάτια και τα αφτιά τους και εκπνέουν με βοητό όπως της μέλισσας μέχρι να τελειώσει όλη η αναπνοή. Επαναλαμβάνεται άλλες δύο φορές.
3. «Χαιρέτα με αν μπορείς!» : Οι μαθητές, ατομικά αυτή τη φορά, κινούνται ελεύθερα στο χώρο με την συνοδεία μουσικής και χαιρετάνε απλά τους συμμαθητές τους. Στη συνέχεια, ζητείται να χαιρετηθούν με την μύτη τους, τους ώμους και τις πατούσες.

Β΄ Φάση: Αναπαραγωγή

1. « Ποιος είσαι;» : Τα παιδιά βρίσκονται σε κύκλο καθισμένα στο πάτωμα. Ζητείται από αυτά να πούν το όνομα τους και ένα χαρακτηριστικό για την προσωπικότητά τους (πχ. Με λένε Όλγα και μ'αρέσει να παίζω βόλει). Έχοντας μία μπάλα στα χέρια τους την πετάνε ο ένας στον άλλον, όταν τελειώσουν την πρόταση τους μέχρι να πούνε όλοι το όνομα τους.

2. «Κλείσε τα μάτια και πήγαινε» : Τα παιδιά καθισμένα σε κύκλο κοιτάζουν προσεχτικά το χώρο και τη θέση των υπολοίπων, επιλέγουν μια θέση και την προσεγγίζουν με κλειστά μάτια.
3. «Μη κοιτάς, σε οδηγώ» : Δημιουργούνται ζεύγη μαθητών, εκ των οποίων ο ένας είναι ο οδηγός και ο δεύτερος έχει κλειστά μάτια και πιάνοντας τον από τον ώμο κινείται στο χώρο με την βοήθεια του πρώτου.
4. «Γίνε και εσύ Φειδίας» : Η δραστηριότητα πραγματοποιείται εταιρικά, όπου ένας μαθητής παίζει το ρόλο του γλύπτη και ο άλλος του γλυπτού. Το κάθε ζευγάρι επιλέγει και δημιουργεί ελεύθερα ό,τι γλυπτό επιθυμεί και μετά την ολοκλήρωση του οι υπόλοιποι γλύπτες μαντεύουν τι έχουν φτιάξει οι άλλοι.

Γ΄Φάση: Αξιολόγηση

1. «Μηχανές και Μηχανήματα» : Τα παιδιά σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων δημιουργούν με τα σώματα τους αντικείμενα, όπως αεροπλάνο και πλυντήριο.

7. Πλάνο για εισαγωγή στη Διαφοροποίηση και εκπαιδευτικό υλικό

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

03/01/17 Σχολείο: 10^ο Τάξη: Γ' Αριθμ.μαθητών: 20 Διδακτική ώρα: 4^η

Μάθημα: Μελέτη Περιβάλλοντος

Θέμα: Εισαγωγή στην διαφοροποίηση στη μάθηση

Στόχοι: Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι όλοι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί.

Να αντιληφθούν την διαφορετικότητά τους.

Να είναι σε θέση οι μαθητές να σέβονται τις ιδιαιτερότητες των συμμαθητών τους.

Υλικά: Εικόνα (που αφορά την διαφορετικότητα στη μάθηση), Παραμύθι (Να ζείς, να αγαπάς και να μαθαίνεις), Πίνακας

Διαδικασία:

Εισαγωγικό Ερέθισμα

Παρουσιάζεται στον πίνακα η λέξη «Διαφοροποίηση» και ζητείται από τους μαθητές να εκφράσουν απόψεις σχετικά με το τι πιστεύουν ότι σημαίνει αλλά και τι τους έρχεται στο μυαλό ακούγοντάς την. Γράφοντα-Λέξεις κλειδιά στον πίνακα

Επαφή με νέα δεδομένα-Επεξεργασία

Μοιράζεται στα παιδιά η εικόνα και δίνεται χρόνος (5 λεπτά) να σκεφτούν και να συζητήσουν εταιρικά τι απεικονίζει η εικόνα. Γίνεται συζήτηση γύρω από αυτή. Θέτονται καθοδηγητικές ερωτήσεις.

Επέκταση

Μοιράζεται και παρουσιάζεται το παραμύθι. Συζήτηση και σύνδεση παραμυθιού με την εικόνα.

Συμπέρασμα

Με καθοδηγητικές ερωτήσεις γίνεται η εκμείευση της κατάστασης που περιγράφεται μέσα από την αλληγορία των ζώων, τόσο στην εικόνα όσο και στο παραμύθι.

Παραμύθι

Ήταν μια φορά και έναν καιρό, ένας λαγός, ένα πουλί, ένα ψάρι, ένας σκίουρος, μια πάπια και διάφορα άλλα ζώα αποφάσισαν ν'ανοίξουν ένα σχολείο. Κάθησαν όλοι κάτω να οργανώσουν το πρόγραμμα. Ο λαγός επέμενε ότι στο πρόγραμμα έπρεπε να συμπεριληφθεί το τρέξιμο γιατί ήταν καλός σε αυτό. Το πουλί επέμενε για το πέταγμα. Το ψάρι επέμενε για το κολύμπι. Ο σκίουρος επέμενε για το σκαρφάλωμα στα δέντρα. Κιόλα τα άλλα ζώα ήθελαν να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα η ειδικότητά τους κι έτσι έβαλαν τα πάντα και μετά έκαναν το ανεπανόρθωτο σφάλμα να επιμείνουν να παρακολουθήσουν όλα τα ζώα όλα τα μαθήματα. Ο λαγός έτρεχε υπέροχα, κανείς δεν έτρεχε τόσο γρήγορα σαν το λαγό. Οι άλλοι όμως επέμεναν ότι ήταν απαραίτητο για τη διανοητική και συγκινησιακή πειθαρχία να μάθουν στο λαγό να πετάει. Επέμεναν, λοιπόν, να μάθει να πετάει και τον ανέβασαν σ'ένα κλαδί και του είπαν: «Πέτα, λαγέ!» Το κακόμοιρο το ζώακι πήδηξε κι έσπασε το πόδι του και το κεφάλι του. Έπαθε τόση ζημιά, που μετά ούτε να τρέξει καλά δεν μπορούσε. Έτσι αντί για Α στο τρέξιμο πήρε Γ. Πήρε κι ένα Δ στο πέταγμα για την καλή του προσπάθεια. Κι όλοι στην επιτροπή του προγράμματος ήταν ευχαριστημένοι. Το ίδιο έγινε και με το πουλί —πέταγε σαν τον άνεμο εδώ κι εκεί, έκανε τούμπες και κόλπα κι έπαιρνε Α στο πέταγμα. Οι άλλοι όμως επέμεναν ότι έπρεπε να μάθει να σκάβει τρύπες σαν τυφλοπόντικας. Το πουλί έσπασε τελικά τα φτερά του και το ράμφος του και δεν μπορούσε πια ούτε να πετάει. Όλοι όμως, ευχαριστήθηκαν που προσπάθησε να σκάψει που του έβαλαν ένα Γ στο σκάψιμο και ούτω καθεξής.

Εικόνα

