

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Θέμα Πτυχιακής Εργασίας:

«ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PROJECT»

“The implementation of differentiated instruction within project- based learning”

Εκπόνηση: Τζίκα Βασιλική

Επιβλέπουσες: Καλδή Σταυρούλα

Φιλιππάτου Διαμάντω

ΒΟΛΟΣ, 2014



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

Αριθ. Εισ.: 12819/1
Ημερ. Εισ.: 11-08-2014
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΔΕ
2014
ΤΖΙ

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια για την πτυχιακή μου εργασία, κ. Καλδή Σταυρούλα, για την υποστήριξή της κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση, την καθοδήγησή της σε όλο αυτό το διάστημα συγγραφής της εργασίας, για τις πολύτιμες συμβουλές της σχετικά με τον τρόπο δόμησης μιας πτυχιακής εργασίας και διεξαγωγής της έρευνας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας μου, κ. Φιλιππάτου Διαμάντω. Ευχαριστώ και τις δύο ιδιαιτέρως για το ότι μου έδωσαν την δυνατότητα να εκπονήσω την πτυχιακή μου εργασία υπό την επίβλεψή τους αλλά και την ευκαιρία να μάθω μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα και την πρακτική εφαρμογή τόσο πολλά για δύο καινοτόμες και αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας, οι εφαρμογές των οποίων μπορεί να αποτελέσουν το κλειδί για τη λύση πολλών από τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές δίνοντας νόημα στην μαθησιακή διαδικασία για κάθε μαθητή ξεχωριστά ανάλογα με τις ανάγκες του αλλά και δραστηριοποιώντας τον εκπαιδευτικό για την από κοινού ή ξεχωριστή εφαρμογή και των δύο αυτών μεθόδων.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω για τη συμβολή της στη διεξαγωγή της έρευνας την συνερευνήτρια- παρατηρήτρια, Χριστίνα Καρακώστα, που με βοήθησε στην παρατήρηση των μαθητών, τον εκπαιδευτικό της τάξης κ. Χρήστο Μπουρόπουλο και τον διευθυντή του 20^{ου} Δ.Σ. Βόλου που μου έδωσαν την ευκαιρία να υλοποιήσω στο σχολείο και στην τάξη τους το διαφοροποιημένο project της έρευνας, την ψυχολόγο του σχολείου κ. Καλλιόπη Πισιώτη για τις συμβουλές της, τη δασκάλα θεατρολογίας Χριστίνα Κανέλλου για τις συμβουλές της στην διδακτική προσέγγιση του θεατρικού και του παιχνιδιού ρόλων και φυσικά τους 18 μαθητές που με υποδέχτηκαν θερμά, με έβαλαν στη ζωή τους, που έγιναν οι μαθητές μου αυτές τις ημέρες και που προσαρμόστηκαν με χαρά σε μια διαφορετική εκδοχή της διδασκαλίας που δεν είχαν συνηθίσει ως τότε.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους, δηλαδή τους γονείς μου Κώστα και Ιουλία, τον Γιώργο, τον Κωνσταντίνο και τον π. Ιωάννη Μανίκα που ήταν στο πλάι μου όλο αυτό το διάστημα και με στήριζαν ηθικά και ψυχολογικά.

Χάρης τη συμβολή όλων όσων αναφέρθηκαν παραπάνω πραγματοποιήθηκε η παρούσα εργασία από την ερευνήτρια. Τους ευχαριστώ θερμά για την προθυμία, το ζήλο, τη συνέπεια και τη συνεργασία τους.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί τη σύζευξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της διδακτικής μεθόδου project, γεγονός που συναντάται σπάνια στην εκπαιδευτική έρευνα. Το θεωρητικό πλαίσιο που υποστηρίζει την παρούσα μελέτη βασίζεται στη θεωρία του κονστρουκτιβισμού και στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner.

Ο σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει στο πλαίσιο εφαρμογής ενός project με αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας: (α) το επίπεδο της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών, (β) την εξέλιξη των απόψεων των μαθητών για το θέμα του project (διαφορετικότητα και συναισθήματα) και (γ) την ενίσχυση των τύπων πολλαπλής νοημοσύνης που διαθέτουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα project με θέμα «τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα» σε μία Γ' τάξη Δημοτικού για δύο μήνες. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας έγινε κυρίως με βάση τους τύπους πολλαπλής νοημοσύνης και κατά δεύτερο λόγο με βάση το μαθητικό ενδιαφέρον και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών.

Η μεθοδολογία έρευνας που εφαρμόστηκε ήταν η μεικτή μέθοδος, συνδυάζοντας ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, γνωστή ως τριγωνοποίηση. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα εξής: (α) ερωτηματολόγιο για την ανίχνευση δυνατών και λιγότερο δυνατών τύπων πολλαπλής νοημοσύνης ανάμεσα στους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης, (β) ερωτηματολόγιο γνώσεων και στάσεων πριν και μετά την εφαρμογή του project για τη διαφορετικότητα και την έκφραση συναισθημάτων, (γ) κλείδες συστηματικής παρατήρησης για την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, τις απόψεις των μαθητών για τη διαφορετικότητα και τα συναισθήματα όπως εκφράζονταν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του project και την ενίσχυση των τύπων πολλαπλής νοημοσύνης και (δ) ημερολόγιο εντυπώσεων κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του project.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το επίπεδο ενεργητικής συμμετοχής αυξήθηκε, οι απόψεις των μαθητών για τη διαφορετικότητα και την έκφραση συναισθημάτων εξελίχθηκαν με θετικά αποτελέσματα, ενώ υπήρξε μεγαλύτερη ενίσχυση στους τύπους πολλαπλής νοημοσύνης που κατείχαν σε μεγάλο βαθμό οι μαθητές και λιγότερο σε αυτούς που δεν κατείχαν.

Λέξεις- Κλειδιά

Οι λέξεις- κλειδιά της παρούσας έρευνας είναι οι εξής:

- Διαφοροποιημένη Διδασκαλία
- Διδακτική Μέθοδος Project
- Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης
- Συναισθήματα
- Διαφορετικότητα

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή.....	7
Κεφάλαιο 1^ο: Θεωρητικό υπόβαθρο της διδακτικής μεθόδου project και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	9
1.1 Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού.....	9
1.2 Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του H. Gardner.....	11
1.3 Η διδακτική μέθοδος project.....	14
1.3.1 Βασικά χαρακτηριστικά -της διδακτικής μεθόδου project.....	16
1.4 Η διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	17
1.4.1 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	19
1.5 Σύζευξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της διδακτικής μεθόδου project.....	20
1.6 Επισκόπηση ερευνών για τη διδακτική μέθοδο project και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	21
Κεφάλαιο 2^ο: Συναισθήματα και διαφορετικότητα.....	24
2.1 Γενικές επισημάνσεις.....	24
2.2 Συναισθήματα.....	25
2.3 Διαφορετικότητα.....	28
Κεφάλαιο 3^ο: Η μεθοδολογία της έρευνας.....	31
3.1 Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα.....	31
3.2 Η μέθοδος της έρευνας και οι περιορισμοί.....	32
3.3 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα.....	33
3.4 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	34
3.4.1 Άτυπη δοκιμασία.....	34
3.4.2 Ερωτηματολόγιο.....	34
3.4.3 Συμμετοχική παρατήρηση.....	35

3.4.3.1	Δομημένη παρατήρηση.....	35
3.4.3.2	Άτυπη συμμετοχική παρατήρηση.....	42
Κεφάλαιο 4^ο:	Το project που εφαρμόστηκε στην τάξη.....	43
4.1	Στάδια σχεδιασμού του project.....	43
4.1.1	Εισαγωγή.....	44
4.1.2	Μαθησιακά οφέλη- στόχοι.....	45
4.2	Διδακτική διαδικασία.....	46
Κεφάλαιο 5^ο:	Αποτελέσματα έρευνας.....	67
5.1	Ανάλυση αποτελεσμάτων του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος.....	67
5.2	Ανάλυση αποτελεσμάτων του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος.....	69
5.3	Ανάλυση αποτελεσμάτων του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος.....	70
5.4	Ανάλυση αποτελεσμάτων του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος.....	71
5.5	Αποτελέσματα της άτυπης συμμετοχικής παρατήρησης και αποτίμησης του project.....	71
Κεφάλαιο 6^ο:	Συζήτηση- Συμπεράσματα.....	79
	Βιβλιογραφία.....	83
	Παράρτημα.....	87

Εισαγωγή

«Σκοπός της εκπαίδευσης είναι να δώσει στο παιδί την ελευθερία και τα μέσα για να αναπτύξει τα μοναδικά ταλέντα της ψυχής και του μυαλού του» όπως υποστηρίζει ο Fischer (όπ. αναρτήθηκε στο http://jkarantzis.blogspot.gr/2012/03/blog-post_1961.html και προσπελάστηκε στις 18.6.2014). Στον μαθητή, όμως, δίνεται αυτή η ελευθερία ή παρέχονται τα ανάλογα μέσα για να αναπτύξει μια ολόπλευρη προσωπικότητα; Στις δύο τελευταίες δεκαετίες γίνονται αρκετές προσπάθειες για βελτίωση της εκπαίδευσης με κέντρο τον μαθητή, αλλά είναι αυτές ουσιαστικές ή ευκαιριακές;

Στο παρελθόν, το δημοτικό σχολείο στο οποίο φοιτούσε η ερευνήτρια ήταν 2θέσιο. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα ένας εκπαιδευτικός να έχει τρεις τάξεις σε μια αίθουσα. Ήταν ιδιαίτερα δύσκολο και απαιτητικό καθώς είχε να ασχοληθεί με τα τριπλάσια μαθήματα στον ίδιο σχολικό χρόνο όπως όριζε το ωρολόγιο πρόγραμμα και το ωράριο του σχολείου. Η διδασκαλία γινόταν με τον παραδοσιακό τρόπο, κυρίως δασκαλοκεντρικό και αναμφίβολα κοινό για όλους τους μαθητές.

Σήμερα, μετά από δέκα σχεδόν χρόνια, η ερευνήτρια έχοντας βιώσει και την οπτική του μαθητή και αυτή του «μαθητευόμενου» εκπαιδευτικού, δυστυχώς, διαπιστώνει πως αυτή η εικόνα, κατά κύριο λόγο, δεν έχει αλλάξει, αν και τα σχολεία είναι πολυθέσια πλέον. Παρόλα τα εκπαιδευτικά και καινοτόμα προγράμματα και τις διδακτικές μεθόδους που έχουν προταθεί, η πλειοψηφία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών συνεχίζει να έχει τον ίδιο τρόπο διδασκαλίας και αντιμετώπισης των μαθητών. Όλοι γνωρίζουν πως οι μαθητές δεν μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο, πως κάθε μαθητής έχει το δικό του γνωστικό υπόβαθρο, τις δικές του εμπειρίες και επιρροές από το οικογενειακό και πολιτισμικό του περιβάλλον, τα δικά του ενδιαφέροντα και κλίσεις, πως είναι δηλαδή μοναδική και διαφορετική προσωπικότητα. Επίσης, όλοι ξέρουν, με βάση έρευνες που έχουν διεξαχθεί αλλά και την πραγματικότητα, πως για να επιτευχθούν τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, καλό θα ήταν η διδασκαλία να διαφοροποιείται ανάλογα με τον μαθητή, σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αλλά να έχει επίσης και βιωματικό και διαθεματικό χαρακτήρα με τη χρήση της διδακτικής μεθόδου project.

Με όλα τα παραπάνω συμφωνούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, όμως στην πράξη δεν εφαρμόζουν, συνήθως, κάτι από αυτά με ουσιαστικό και αποτελεσματικό τρόπο. Πολλοί ισχυρίζονται ότι εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνοντας διαφορετικές ασκήσεις στους μαθητές που δεν ανταποκρίνονται στο μέσο

επίπεδο της τάξης, αλλά αυτό δεν είναι η ουσία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Πράγματι μπορεί η ανάγκη να τους κάνει να αλλάξουν κάποια πτυχή της διδασκαλίας τους για να βοηθήσουν όλους τους μαθητές αλλά αυτό δεν συνιστά αυτόματα και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Συνήθως, αυτή η διαφοροποίηση γίνεται αφού έχουν αποτύχει οι μαθητές.

Υπάρχει, επίσης μια σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών οι οποίοι υποστηρίζουν ότι αυτό το είδος διδασκαλίας θα στιγματίσει τους μαθητές δίνοντάς τους τον χαρακτηρισμό «αδύναμος» ή «κατώτερος». Όμως είναι καλύτερο ένας μαθητής να επεξεργάζεται το ίδιο υλικό με την υπόλοιπη τάξη, να αποτυγχάνει γιατί δεν ανταποκρίνεται στο ίδιο επίπεδο και να νιώθει μειονεκτικά ή να αλληλεπιδρά και να μαθαίνει με το δικό του ρυθμό που μπορεί να διαφέρει από τους υπόλοιπους, να βιώνει αισθήματα επιτυχίας και να ενισχύεται το κίνητρό του για προσπάθεια;

Αυτό είναι κάτι που ίσως θα πρέπει να το σκεφτούν καλύτερα οι εκπαιδευτικοί πριν αρχίσουν την διδασκαλία τους. Γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαία η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση τους για τους νέους αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας αλλά και για τις νέες διδακτικές μεθόδους που κυριαρχούν στο εκπαιδευτικό σκηνικό του εξωτερικού. Μερικές από αυτές είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Παντελιάδου, 2008 · Φιλιππάτου, 2013) η διδακτική μέθοδος project (Καλδή, 2013), η ομαδοσυνεργατική μάθηση και η βιωματική μάθηση. Τα σημεία αυτά θα παρουσιαστούν πιο αναλυτικά στα κεφάλαια που ακολουθούν, καθώς εφαρμόζεται στην τάξη στα πλαίσια της παρούσας έρευνας ένα project με βάση τους τύπους πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, εγχείρημα το οποίο δεν φαίνεται να έχει διερευνηθεί στα ελληνικά δεδομένα. Επομένως, ο στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να εξετάσει την αποτελεσματικότητα αυτών των μεθόδων που συνδυάζονται στην διδακτική πράξη.

Κεφάλαιο 1^ο

Θεωρητικό Υπόβαθρο της διδακτικής μεθόδου project και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η διδακτική μέθοδος project ανήκουν στη μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας, βασίζονται στη θεωρία του εποικοδομισμού/ κονστρουκτιβισμού και είναι δυνατόν να αποτελούν πεδίο εφαρμογής της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner. Ειδικότερα η διδακτική μέθοδος project εισηγήθηκε από τον John Dewey και τον μαθητή και συνεργάτη του William H. Kilpatrick και βασίζεται στις αρχές της ομαδοσυνεργατικής και βιωματικής μάθησης. Παρακάτω παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο που υποστηρίζει και τις δύο διδακτικές προσεγγίσεις.

1.1 Η Θεωρία του κονστρουκτιβισμού

Η ίδια η λέξη «κονστρουκτιβισμός», που προέρχεται από το αγγλικό ρήμα construct= κατασκευάζω, οικοδομώ, μας φανερώνει ότι ο άνθρωπος κατασκευάζει τη γνώση του ανάλογα με τις εμπειρίες που βιώνει στην καθημερινή του ζωή. Στα πλαίσια του κονστρουκτιβισμού, σύμφωνα με τον Shuell (1996: 743 όπ. αναφ. στο Elliot, 2008: 47)

ο μαθητής δεν καταγράφει ή θυμάται απλώς το υλικό που πρέπει να μάθει. Αντίθετα κατασκευάζει μια μοναδική νοητική αναπαράσταση του υλικού που πρέπει να μάθει και της δουλειάς που πρέπει να εκτελέσει. Επιλέγει πληροφορίες που αντιλαμβάνεται ότι είναι σχετικές και ερμηνεύει αυτές τις πληροφορίες με βάση την προϋπάρχουσα γνώση και τις ανάγκες του... Η συγκεκριμένη διαδικασία είναι ενεργή και ο μαθητής πρέπει να εκτελέσει διάφορες λειτουργίες σε σχέση με τα νέα υλικά προκειμένου να τα αφομοιώσει με τρόπο που να έχει νόημα γι' αυτόν.

Συνεπώς, ο μαθητής δεν είναι παθητικός δέκτης των λόγων του εκπαιδευτικού αλλά ο ίδιος θα πρέπει ενεργά να οικοδομεί τη νέα γνώση συνδυάζοντας τα λόγια του εκπαιδευτικού με τις προηγούμενες δικές του εμπειρίες και γνώσεις σχετικές με το θέμα. Τότε μόνο η γνώση έχει πραγματικό νόημα για τον μαθητή και είναι προς όφελός του. Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού υποστηρίζει πως η γνώση είναι υποκειμενική. Δεν υπάρχουν δηλαδή δύο άνθρωποι που να έχουν τις ίδιες εμπειρίες, την ίδια φυσιολογία ή το ίδιο περιβάλλον (Elliot, 2008: 340). Γι' αυτόν τον λόγο δε γίνεται δύο άνθρωποι να έχουν κατασκευάσει την ίδια εντελώς γνώση με τον ίδιο τρόπο. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί αν λάβουμε υπόψη μας ότι το περιβάλλον του κάθε

ατόμου έχει σημαντική επίδραση στην διαδικασία κατάκτησης της γνώσης. Ως περιβάλλον δεν νοείται μόνο το φυσικό περιβάλλον, αλλά και το οικογενειακό, το φιλικό, το πολιτισμικό και γενικότερα η κοινωνία στην οποία ζει και αναπτύσσεται το άτομο καθώς αυτή καθορίζει την ποικιλία των πόρων και των μέσων που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν για να οικοδομήσουν τη δική τους γνώση με βάση τις μοναδικές εμπειρίες τους.

Επίσης, μια άλλη αρχή που πρεσβεύει ο κονστρουκτιβισμός είναι ο όρος «ετοιμότητα για μάθηση». Τα άτομα, στην προκειμένη περίπτωση οι μαθητές, είναι έτοιμα να μάθουν μια καινούργια έννοια μόνο αν οι γνωστικές τους κατασκευές, δηλαδή το γνωστικό τους υπόβαθρο είναι σε θέση να ενσωματώσει κάποια από τις πτυχές της νέας έννοιας. Αυτή η αρχή συνδέεται άρρηκτα με την ιδέα του Vygotsky για τη «ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης». Όταν ο μαθητής βρίσκεται στη «ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης» τότε είναι «έτοιμος» να μάθει την νέα έννοια γιατί έχει ήδη το προαπαιτούμενο υπόβαθρο (Elliot, 2008: 345). Όμως, αξίζει να σημειωθεί πως διαφορετικοί μαθητές μπορούν να προσεγγίσουν με διαφορετικό τρόπο τη νέα γνώση με σκοπό να την κατακτήσουν. Με ανάλογο τρόπο οι διαφορετικοί μαθητές θα χρειαστούν και διαφορετική βοήθεια από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να ολοκληρώσουν το μαθησιακό έργο. Ως εκ τούτου, ο κάθε μαθητής θα οικοδομήσει με διαφορετικό τρόπο την νέα έννοια και θα χρησιμοποιήσει διαφορετικό υλικό και ιδέες για να βασιστεί σύμφωνα πάντα με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του, τις εμπειρίες του και τα ενδιαφέροντά του.

Βασιζόμενοι, λοιπόν, σε όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω είναι ολοφάνερο πως η θεωρία του κονστρουκτιβισμού δίνει έμφαση αφενός στον ενεργό ρόλο του μαθητή στη διαδικασία «οικοδόμησης» της γνώσης και αφετέρου στις αλληλεπιδράσεις του με το περιβάλλον γύρω του.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία πραγματώνει αυτές τις αρχές. Προτρέπει τον κάθε εκπαιδευτικό να αναλάβει ενεργό ρόλο και δράση για να ανακαλύψει στον κάθε μαθητή ξεχωριστά το διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητάς του, το διαφορετικό μαθησιακό προφίλ, τα διαφορετικά ενδιαφέροντα, το διαφορετικό πολιτισμικό-κοινωνικοοικονομικό- ψυχοσυναισθηματικό του υπόβαθρο και τις διαφορετικές του εμπειρίες. Μόνο αν τα γνωρίζει αυτά ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να βοηθήσει ουσιαστικά τους μαθητές του να οικοδομήσουν τη νέα γνώση με το δικό τους διαφορετικό τρόπο που θα ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και στην υπάρχουσα γνωστική υποδομή τους. Άρα, ο εκπαιδευτικός γίνεται μεσολαβητής

μεταξύ της νέας γνώσης και των μαθητών του και οι σχέσεις τους χαρακτηρίζονται από συνεργασία και κατανόηση. Αυτό συμβαίνει γιατί ο εκπαιδευτικός από τη μια μεριά ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών και προσαρμόζει τις δραστηριότητες ανάλογα με τις ανάγκες και δυνατότητες του κάθε μαθητή και από την άλλη ο μαθητής αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης οικοδομώντας στις ήδη γνωστικές καταβολές του τη νέα γνώση.

Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, όλα τα παραπάνω, παρατηρούμε τη στενή σχέση και σύνδεση της κονστρουκτιβιστικής/ εποικοδομιστικής θεωρίας με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη διδακτική μέθοδο project. Οι αρχές του κονστρουκτιβισμού πραγματώνονται μέσα από τις διαφοροποιήσεις που λαμβάνουν χώρα σε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία ή σε μια διδασκαλία μέσω ενός project. Μπορεί να ειπωθεί πως είναι μια σχέση θεωρίας και πράξης, εφόσον ο κονστρουκτιβισμός παρέχει το θεωρητικό υπόβαθρο ενώ η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η διδακτική μέθοδος project μέσω των δραστηριοτήτων τους το κάνουν πράξη, το υλοποιούν.

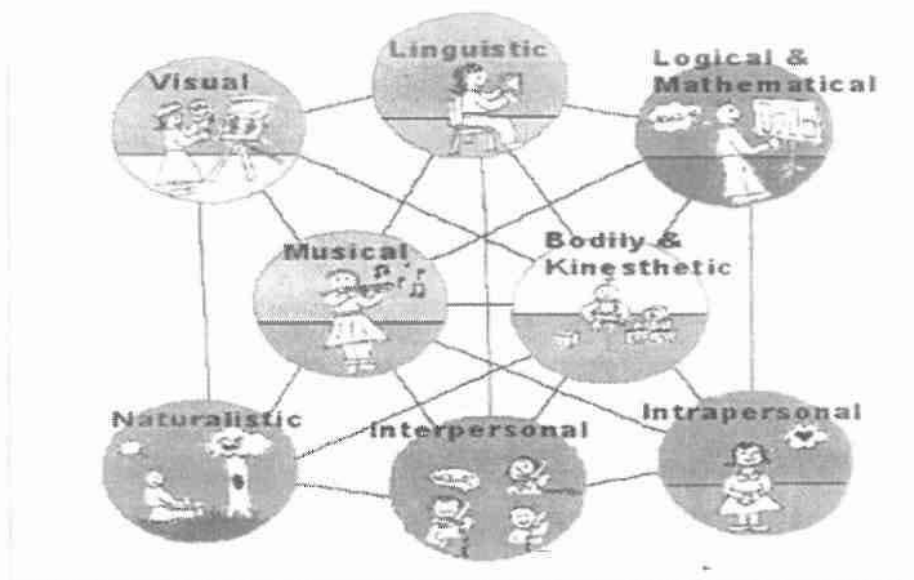
1.2 Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του H. Gardner

Μια άλλη θεωρία που βασίζεται στη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού και στη σημαντική επίδραση που αυτό δέχεται από το περιβάλλον του είναι η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Multiple Intelligence Theory). Εισηγητής της είναι ο Howard Gardner το 1983 με το βιβλίο του «Frames of mind: The theory of multiple intelligences» (1993). Ο ίδιος υποστηρίζει ότι υπάρχουν τουλάχιστον οκτώ 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 Αργυρόπουλος (2013: 38) αναφέρει ότι «η νοημοσύνη είναι ένα σύνολο νοηματικών λειτουργιών που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος, προκειμένου να εντοπίσει νέες καταστάσεις και να λύσει προβλήματα αξιοποιώντας τις προηγούμενες εμπειρίες του».

Οι τύποι νοημοσύνης της συγκεκριμένης θεωρίας είναι οι ακόλουθοι: η γλωσσική, η λογικομαθηματική, η μουσική, η χωρική, η σωματοκινηστική, η διαπροσωπική, η ενδοπροσωπική, η φυσική/ νατουραλιστική νοημοσύνη (Gardner, 1993· Feldman, 2009)

Αναλυτικότερα, η γλωσσική (linguistic) νοημοσύνη αναφέρεται σε δεξιότητες που αφορούν την κατανόηση, την παραγωγή και τη χρήση της γλώσσας σε αντίθεση

με τη λογικομαθηματική νοημοσύνη που σχετίζεται με δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και γενικότερα επιστημονικής σκέψης. Η μουσική νοημοσύνη αναφέρεται σε δεξιότητες και σε έργα που σχετίζονται με τη μουσική και κυρίως με την παραγωγή μουσικής. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι κάποια παιδιά που από πολύ μικρή ηλικία έχουν κατακτήσει τους κανόνες της μουσικής και μπορούν να παίξουν κάποιο μουσικό όργανο καλύτερα και από επαγγελματίες. Η χωρική νοημοσύνη αφορά δεξιότητες σχετικές με το χώρο, δηλαδή την αντίληψη των διαστάσεων του χώρου και την έξυπνη χρήση του. Αυτό το είδος νοημοσύνης είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένο στους αρχιτέκτονες και τους καλλιτέχνες. Στο είδος της σωματικής/ κιναισθητικής νοημοσύνης περιλαμβάνονται δεξιότητες οι οποίες απαιτούν τη χρήση ολόκληρου του σώματος ή μερών αυτού για την επίλυση κάποιων προβλημάτων, για κατασκευές και για επιδείξεις σωματικών δεξιοτήτων, όπως στις περιπτώσεις των χορευτών, των αθλητών ή των ηθοποιών. Τα άλλα δύο είδη νοημοσύνης έχουν να κάνουν με τις σχέσεις μας με τους άλλους αλλά και με τον ίδιο μας τον εαυτό. Η διαπροσωπική νοημοσύνη αποτελείται από δεξιότητες σχετικές με την επικοινωνία μας με τους άλλους, την αναγνώριση και την κατανόηση της ιδιοσυγκρασίας, των κινήτρων και της ψυχικής διάθεσης των άλλων ενώ η ενδοπροσωπική νοημοσύνη αφορά τη γνώση του εσωτερικού μας κόσμου και των προσωπικών συναισθημάτων μας. Τέλος, η φυσική/ νατουραλιστική νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ανθρώπου να αναγνωρίζει και να κατηγοριοποιεί αντικείμενα στο περιβάλλον. Πρόσφατα, όμως, έχει διατυπωθεί και ένα νέο είδος νοημοσύνης, αυτό της υπαρξιακής νοημοσύνης που σχετίζεται με τη διατύπωση και το στοχασμό ερωτημάτων για την ανθρώπινη ύπαρξη (Gardner, 1993· Feldman, 2009).



Εικόνα 1: Τύποι Πολλαπλής Νοημοσύνης (<http://gerasimos-politis.blogspot.gr/2012/12/nohmosvnh-xarisinatika-proikismena-paidia.html>, προσπελάστηκε 29.5.2014)

Συνεπώς, αυτό που φανερώνει η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης είναι πως ο κάθε άνθρωπος οικοδομεί τη γνώση, την οικειοποιείται χρησιμοποιώντας κάποιο συνδυασμό αυτών των ειδών νοημοσύνης ο οποίος είναι μοναδικός και διαφορετικός. 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.

Γι' αυτό το λόγο η διαφοροποίηση μπορεί να γίνει και με βάση τους τύπους νοημοσύνης, κάτι που θα προσπαθήσει να εφαρμόσει στο project και η ερευνήτρια. Για παράδειγμα, σε έναν μαθητή που έχει αναπτυγμένη τη λογικομαθηματική νοημοσύνη θα ήταν αποτελεσματικότερες δραστηριότητες σχετικές με την επίλυση προβλημάτων ενώ σε έναν μαθητή με ανεπτυγμένη τη γλωσσική νοημοσύνη θα ήταν αποτελεσματικότερες αυτές που αφορούν την παραγωγή γραπτού λόγου όπως εκθέσεις ή ομιλίες. Επίσης, αν ένας μαθητής έχει αναπτύξει περισσότερο τη μουσική νοημοσύνη θα ήταν καταλληλότερο για αυτόν δραστηριότητες σχετικές με το τραγούδι, τη δημιουργία ποιημάτων και γενικά τη μουσική ενώ για κάποιους με σωματοκινηστική νοημοσύνη θα ωφελούνταν περισσότερο αν εμπλεκόταν σε

δραστηριότητες που προϋποθέτουν τη χρήση του σώματος και της κίνησης όπως παιχνίδια ρόλων ή δραματοποιήσεις (Feldman, 2009: 389).

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, μπορούν να στοχεύουν στον ήδη ανεπτυγμένο τύπο νοημοσύνης του μαθητή. Ωστόσο, έχουν μάλιστα τη δυνατότητα να προτρέπουν τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν και τους πιο αδύναμους τύπους νοημοσύνης τους σε μια προσπάθεια ενδυνάμωσής τους. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν συνιστά μια προκαθορισμένη δράση αλλά αποτελεί μια δυναμική και παιδαγωγική προσέγγιση της γνώσης που ξεκινά από αυτά που ήδη γνωρίζει ο μαθητής και με τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει καλύτερα, βασίζεται δηλαδή στη μοναδικότητα και διαφορετικότητα του κάθε μαθητή. Άρα, αν γίνει αποδεκτό ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικά είδη νοημοσύνης, τότε στο σχολείο ο εκπαιδευτικός έχει δύο επιλογές: ή θα τα αγνοήσει και θα διδάσκει σε όλους με τον ίδιο τρόπο, όπως γίνεται ως σήμερα σε μεγάλο βαθμό, ή θα λάβει υπόψη του αυτές τις διαφορές και θα προσαρμόσει τη διδασκαλία του σύμφωνα με το πώς μπορεί να μάθει πιο αποτελεσματικά ο κάθε μαθητής, έχοντας πάντα ως στόχο τη δραστηριοποίηση και την ενδυνάμωση των διαφορετικών τύπων νοημοσύνης των μαθητών.

1.3 Η διδακτική μέθοδος project

Η διδακτική μέθοδος project πήρε το όνομά της από την λατινική λέξη *projicere* που σημαίνει σκοπεύω, σχεδιάζω. Ο πρώτος που αναφέρθηκε σε μια τέτοια μέθοδο ήταν ο Richards εννοώντας κυρίως τη χειρωνακτική εργασία. Έπειτα, ο J. Dewey και ο μαθητής και συνεργάτης του W.H. Kilpatrick αναφέρθηκαν σε αυτή τη μέθοδο προσδιορίζοντάς την ως μια προγραμματισμένη δράση στα πλαίσια της προοδευτικής μάθησης. Όπως υποστήριζε ο J. Dewey, η απόκτηση γνώσεων από τους μαθητές θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα προβληματισμού και διερεύνησης των προσωπικών βιωμάτων και των εμπειριών τους. Στην ελληνική βιβλιογραφία αναφέρεται ως «σχέδιο εργασίας» ή «μέθοδος σχεδίου», όροι που εισηγήθηκαν από τους K. Frey και K. Χρυσάφιδη.

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. Χρυσάφιδης (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.

Συνεπώς, το συμπέρασμα είναι ότι 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. Εισηγητές της βιωματικής και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης ήταν πάλι ο J. Dewey και ο W.H. Kilpatrick. Ο J. Dewey επηρεασμένος από τις θεωρίες του Δαρβίνου, του Ρουσσώ, του Πεσταλότσι και του Έρβαρτου, υποστήριζε ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να τοποθετείται μέσα στη φυσική ανάπτυξη του ανθρώπου (Χρυσυφίδης, 1994). Δηλαδή ότι η εκπαίδευση δεν θα πρέπει να είναι αποκομμένη από την καθημερινή ζωή των μαθητών. Αντιθέτως αυτή θα πρέπει να ληφθεί ως βάση για περαιτέρω ανάπτυξη των μαθητών μέσω της διδασκαλίας και της οικοδόμησης της γνώσης και θα πρέπει να συνδυαστεί το δίπολο θεωρίας- πράξης και χειρωνακτικής- πνευματικής εργασίας, με στόχο να γίνουν οι μαθητές ικανοί να χρησιμοποιήσουν δημιουργικά όσα έχουν μάθει.

Σύμφωνα με την έρευνα της Καλδή (2010: 70) «ως ομαδοσυνεργατική μάθηση ορίζεται 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 στηρίζεται στη μάθηση μέσω της συνεργασίας των εμπλεκομένων σε μια διδασκαλία (εκπαιδευτικού- μαθητών ή και των μαθητών μεταξύ τους). Η ομαδοσυνεργατική μάθηση έχει στο επίκεντρό της τον μαθητή όπου γύρω από αυτόν εκτυλίσσεται όλη η διαδικασία της μάθησης. Επίσης, βασικό χαρακτηριστικό της ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι οι ομαδικές εργασίες των μαθητών είτε εταιρικά είτε σε μεγαλύτερες ομάδες ακόμη και στην ολομέλεια. Αναπόφευκτα, επηρεάζεται και η διάταξη των θρανίων ανάλογα με τη φύση κάθε δραστηριότητας.

Όμως, δεν αρκεί απλά μια συνάθροιση μαθητών για να θεωρηθεί ως ομάδα. Η ομάδα έχει και πρέπει να έχει κάποια χαρακτηριστικά. Μερικά από αυτά, που τα παρουσιάζει ο Jackes (1992, όπ. αναφ. στο Καλδή, 2010: 70) είναι: η συλλογική αντίληψη ως ομάδα, οι ανάγκες των μελών μιας ομάδας, η κοινή στοχοθεσία, η αλληλεξάρτηση και η αλληλεπίδραση των μελών της, η κοινωνική της οργάνωση και η μεταξύ τους συνοχή.

1.3.1 Βασικά Χαρακτηριστικά της διδακτικής μεθόδου project.

Η διδακτική μέθοδος project, στη διεθνή βιβλιογραφία, παρουσιάζεται ως μια μελέτη εις βάθος ενός θέματος, όπου η διαδικασία της μάθησης προκύπτει από τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με το μαθητή ώστε η μελέτη αυτή να αποτελέσει μαθησιακή εμπειρία..

Ακολουθούν μερικά βασικά χαρακτηριστικά της διδακτικής μεθόδου project όπως τα παρουσιάζει η Καλδή (2013):

- Τα ερωτήματα που έχουν προκύψει μέσω του διαλόγου εκπαιδευτικού-μαθητών διερευνούνται με περισσότερη λεπτομέρεια κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, την οποία συντονίζουν από κοινού.

- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διάρκεια του project είναι συμβουλευτικός, όταν χρειάζεται, συντονιστικός και εμπνευστικός. Χαρακτηρίζεται από υπομονή και διακριτική υποστήριξη.

- Τα θέματα που διερευνούνται σε ένα project κατά κύριο λόγο αντλούνται από την καθημερινή ζωή των μαθητών και το project γίνεται αυτόματα ο διαμεσολαβητής της καθημερινότητας και της ακαδημαϊκής γνώσης για τους μαθητές.

- Οι δραστηριότητες σε ένα project είναι βιωματικές και συνήθως ομαδικές. Πραγματοποιούνται όχι μόνο στα κλειστά όρια μιας σχολικής αίθουσας αλλά και έξω από αυτήν. Δηλαδή οι μαθητές επισκέπτονται διάφορους χώρους σχετικούς με αυτά που μελετούν ή ειδικοί και άλλοι πολίτες επισκέπτονται το σχολείο στα πλαίσια μιας μαθησιακής διαδικασίας.

- Τέλος, ο εκπαιδευτικός σε ένα project μπορεί να λάβει υπόψη του τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μαθητών και να προσαρμοστεί το project με βάση αυτά. Ακόμη η δομή ενός project μπορεί να αλλάξει εντελώς αν αλλάξουν και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στο σημείο αυτό γίνεται εμφανής η σχέση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας με τη διδακτική μέθοδο project.

Η εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου project, όπως και η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, χρειάζεται πολύ καλή προετοιμασία και συνεργασία όλων των εμπλεκομένων. Μάλιστα η συμμετοχή των μαθητών στον σχεδιασμό του project καθορίζει το είδος του, δηλαδή αν θα είναι αυθεντικό ή υβρίδιο.

Για την υλοποίηση ενός project υπάρχουν τρία στάδια που πρέπει να ακολουθηθούν απαραίτητα. Στο 1^ο στάδιο, καθορίζεται το θέμα του project εκπαιδευτικού και μαθητών. Έπειτα χωρίζουν το θέμα σε ενότητες (θεματική

εξακτίωση) και διατυπώνονται οι διδακτικοί στόχοι και τα καθοδηγητικά ερωτήματα.

Στο 2^ο στάδιο πραγματοποιείται ο προγραμματισμός του project. Μέσω της συζήτησης που πραγματοποιήθηκε με τους μαθητές και έχοντας κατά νου τους διδακτικούς στόχους και τη θεματική εξακτίωση, ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές σχεδιάζουν τις απαραίτητες δραστηριότητες για την επίτευξη των διδακτικών στόχων κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και την οργάνωση της τάξης σε ομάδες, ζευγάρια ή ατομικά ανάλογα με τον τύπο της κάθε δραστηριότητας. Επίσης, αποφασίζουν το είδος του υλικού που είναι αναγκαίο ή ετοιμάζουν φύλλα εργασίας αν χρειάζονται. Τέλος, προγραμματίζουν και το χρονικό πλαίσιο αλλά και τα κριτήρια της αξιολόγησής τους.

Στο 3^ο και τελευταίο στάδιο, το project υλοποιείται σύμφωνα με τον προγραμματισμό. Υπάρχει η πιθανότητα, όμως, να χρειαστούν κάποιες τροποποιήσεις (προσθαφαίρεση υλικού) ανάλογα με τις καινούργιες ιδέες των μαθητών. Ακόμη, παρουσιάζονται τα προϊόντα που είτε παράχθηκαν κατά τη διάρκεια του project είτε στο τέλος και γίνεται η αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, αξιολόγηση από εκπαιδευτικό) (Καλδή, 2013).

1.4 Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εμφανίστηκε αρχικά σε τάξεις όπου υπήρχαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αργότερα, όμως, πέρασε και στις τυπικές τάξεις του σχολείου, όπου οι μαθητές μπορεί να μην έχουν απαραίτητα μαθησιακές δυσκολίες αλλά αναμφίβολα, έχουν διαφορετικές ανάγκες.

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2008) ο όρος «διαφοροποιημένη διδασκαλία» αναφέρεται σε έναν συστηματικό σχεδιασμό της διδασκαλίας για όλους τους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές τους. Για το λόγο αυτό η διαφοροποίηση μπορεί να εφαρμοστεί σε δύο άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά τον μαθητή και ο δεύτερος το αναλυτικό πρόγραμμα.

Η διαφοροποίηση στον 1^ο άξονα «ο μαθητής» μπορεί να πάρει τρεις μορφές ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο του μαθητή, με τα ενδιαφέροντα του και με το μαθησιακό του προφίλ. Αναλυτικότερα, το μαθησιακό επίπεδο του μαθητή δεν αφορά τις εγγενείς του ικανότητες αλλά το επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχει ο μαθητής σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή της μαθησιακής διαδικασίας. Με

βάση αυτή τη γνώση γίνεται η διαφοροποίηση για κάθε μαθητή για να οικοδομήσει από κάποιο συγκεκριμένο σημείο τη νέα γνώση (Παντελιάδου, 2008).

Τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο καθώς δημιουργούν κίνητρα για μάθηση. Όταν κάποιος μαθητής ενδιαφέρεται για κάτι ή κάτι προσελκύει το ενδιαφέρον του τότε δραστηριοποιείται για να αξιοποιήσει τις γνώσεις που κατέχει ήδη σε μια διαδικασία ανακάλυψης νέων δεδομένων.

Η διαφοροποίηση όπως αναφέρει η Παντελιάδου (2008) με βάση το μαθησιακό προφίλ του μαθητή μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους. Δύο παράγοντες με καθοριστικό ρόλο στη διαφοροποίηση αυτή είναι το περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται η μαθησιακή διαδικασία και το γνωστικό προφίλ του μαθητή. Λαμβάνοντάς τα υπόψη ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει ο ίδιος ότι δεν μαθαίνουν όλοι με τον ίδιο τρόπο και να περάσει αυτό το μήνυμα και στους μαθητές του και η διαφοροποίηση να γίνεται βηματικά, δηλαδή πρώτα έχει την δυνατότητα ο εκπαιδευτικός διαφοροποίησης του τρόπου που ο ίδιος παρουσιάζει το υλικό ή τον τρόπο που ο μαθητής έρχεται σε επαφή με το υλικό· δευτερευόντως ίσως προχωρήσει και στην ομαδοποίηση των μαθητών και τέλος μπορεί να χρησιμοποιήσει τους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης για να εφαρμόσει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία κάτι που επιχειρείται και στη συγκεκριμένη εργασία από την ερευνήτρια.

Περνώντας στον 2^ο άξονα «το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών» ο εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να διαφοροποιήσει το περιεχόμενο, την επεξεργασία του υλικού από του μαθητές και το τελικό προϊόν (Παντελιάδου, 2008).

Το περιεχόμενο, όπως τονίζει η Παντελιάδου (2008) αφορά το «τι» θα διδαχθεί. Έτσι, μπορεί να διαφοροποιηθεί το υλικό που διδάσκεται ή ο τρόπος που έρχονται οι μαθητές σε επαφή με το υλικό αυτό. Συνήθως, η διαφοροποίηση πρώτα γίνεται στον τρόπο και αν δεν υπάρξουν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τότε προβαίνει ο εκπαιδευτικός και σε διαφοροποίηση του ίδιου του περιεχομένου της διδασκαλίας.

Η διαφοροποίηση της εργασίας αφορά τους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι οι μαθητές μπορούν να δώσουν νόημα ή να κατανοήσουν αυτό που διδάσκεται. Αυτό το είδος της διαφοροποίησης μπορεί να επιτευχθεί βασισμένο στο επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή στα ενδιαφέροντα του ή στο μαθησιακό του προφίλ (Παντελιάδου, 2008)

Τέλος, για να μας δείξει ο μαθητής με το δικό του τρόπο τι έμαθε, υπάρχει η δυνατότητα να διαφοροποιηθεί το τελικό προϊόν. Το τελικό προϊόν είναι κατασκευή του ίδιου του μαθητή και παρουσιάζει την πρόοδο του σε ένα ζήτημα που διδάχθηκε.

1.4.1 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η Παντελιάδου (2008) στο έργο της «Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες» παρουσιάζει εκτενώς τα βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τα οποία ακολουθούν:

- «Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι προσαρμογή της διδασκαλίας εκ των προτέρων και όχι μετά από αποτυχία». Ο εκπαιδευτικός αφού αξιολογήσει τις δυνατότητες του κάθε μαθητή προσχεδιάζει την διδασκαλία με τέτοιο τρόπο που να αγγίζει τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Έτσι, η διδασκαλία προσαρμόζεται «στα μέτρα» του κάθε μαθητή ο οποίος μαθαίνει σταδιακά ξεκινώντας από αυτά που γνωρίζει και χωρίς να γευτεί αισθήματα αποτυχίας, κατωτερότητας ή κοροϊδίας.

- Η διαφοροποίηση είναι το μέσο και ο σκοπός σε μια διαδικασία συνεχούς μάθησης, και δεν αφορά μόνο την αντιμετώπιση ενός προβλήματος. Φυσικά, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν ταυτίζεται με την εξατομικευμένη διδασκαλία ούτε και με την προσαρμογή της δυσκολίας του λεξιλογίου ή των ερωτήσεων γιατί η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια ποιοτική προσαρμογή για την επίτευξη των μέγιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

- Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία συμμετέχουν όλοι (εκπαιδευτικός και μαθητές) αξιοποιώντας ευέλικτα τις ομάδες όπου ο καθένας έχει το ρόλο του σύμφωνα με τις δυνατότητές του. Δεν αποτελεί, δηλαδή, διαφοροποιημένη διδασκαλία ο απλός διαχωρισμός σε ομάδες αλλά οι ομάδες θα πρέπει να έχουν έναν σκοπό και να δημιουργούνται με βάση κάποια χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (π.χ. δυνατοί τύποι νοημοσύνης, μαθησιακό στιλ, κοινά ενδιαφέροντα, κ.α.) που θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός.

- Τέλος, 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 τέσσερα στάδια σε κάθε μορφή αξιολόγησης (αρχική, διαμορφωτική, τελική).

Το 1^ο στάδιο είναι ο καθορισμός των διδακτικών στόχων που θα επιλέξει από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Το 2^ο στάδιο είναι η συλλογή πληροφοριών μέσω παρατήρησης, τυπικών ή άτυπων δοκιμασιών και με τη βοήθεια άλλων μεθόδων για το μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Στο 3^ο και 4^ο 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 (Φιλιππάτου, 2013).

1.5 Σύζευξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας και διδακτικής μεθόδου project

Όπως έχει παρατηρηθεί ως τώρα, η Διαφοροποιημένη διδασκαλία και η διδακτική μέθοδος project έχουν μερικά κοινά χαρακτηριστικά. Και οι δύο έχουν στο επίκεντρό τους το μαθητή, η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως μια διαφορετική προσωπικότητα και η διδακτική μέθοδος 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. Επίσης, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, που είναι ο δεύτερος άξονας διαφοροποίησης είναι κοινό με τη διδακτική μέθοδο project. 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.

Σύμφωνα με τον Miller (2012, όπ.αναφ. στο Καλδή, 2013) «η διδακτική μέθοδος project δανείζει τις τεχνικές της στη διαφοροποιημένη διδασκαλία». Ακολουθούν κάποιες τεχνικές διαφοροποίησης μέσω ενός project τις οποίες παρουσιάζει ο ίδιος και είναι συνοπτικά οι εξής:

- Διαφοροποίηση των ομαδικών εργασιών (ετερογενείς ή ομοιογενείς ομάδες).
- Διαφοροποίηση στόχων (εξατομικευμένοι στόχοι για μερικούς μαθητές που το έχουν ανάγκη).
- Διαφοροποίηση στα τελικά προϊόντα (παρουσίαση με διαφορετικό τρόπο των όσων έχουν μάθει).
- Εφαρμογή μικροδιδασκαλίας για κάποιο συγκεκριμένο αριθμό μαθητών που χρειάζονται περαιτέρω υποστήριξη για την επίτευξη των στόχων σε κάποιο γνωστικό φαινόμενο.

- Διαφοροποίηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Με αυτή τη μορφή διαφοροποίησης οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δείξουν με τον πιο κατάλληλο γι' αυτούς τρόπο αυτά που έχουν μάθει κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του project.

1.6 Επισκόπηση ερευνών για τη διδακτική μέθοδο project και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Τα τελευταία χρόνια η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η διδακτική μέθοδος project κερδίζουν έδαφος στο εκπαιδευτικό σκηνικό και γίνονται δημοφιλείς μεταξύ του εκπαιδευτικού δυναμικού. Από τη στιγμή που όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν αυτές τις νέες εκπαιδευτικές μεθόδους, τις εφαρμόζουν όσο μπορεί ο καθένας τους στην καθημερινή εκπαιδευτική ζωή. Αξίζει να αναφερθούν μερικά ερευνητικά δεδομένα που έχουν προκύψει από επίσημες έρευνες και στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό που αναδεικνύουν και αποδεικνύουν τα χαρακτηριστικά αυτών των δύο καινοτόμων διδακτικών μεθόδων.

Έχουν διεξαχθεί έρευνες κυρίως στο εξωτερικό που αφορούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τα αποτελέσματα ποικίλουν. Ο Wormeli (2005, όπ. αναφ. στο Αργυρόπουλος, 2013: 50) υποστηρίζει ότι αρκετές φορές η διαφοροποιημένη διδασκαλία τυγχάνει εσφαλμένης ερμηνείας και εφαρμογής από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πιστεύουν ότι ενισχύονται οι διαφορές μεταξύ των μαθητών. Όμως αυτή η άποψη αφορά μια μειοψηφία των εκπαιδευτικών καθώς υπάρχουν και άλλες έρευνες οι οποίες αποδεικνύουν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια πραγματικότητα με ουσιαστικά οφέλη τόσο για τον μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό. Η Tieso (2005, όπ. αναφ. στο Αργυρόπουλος, 2013) διαπίστωσε σε έρευνά της ότι τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα των μαθητών αυξήθηκαν με την εφαρμογή της.

Οι Baumgartner, Lipowski και Rush (όπ. αναφ. στο Αργυρόπουλος, 2013: 51) 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.

Επίσης, η Noble (2004, όπ. αναφ. στο Αργυρόπουλος, 2013: 51) τονίζει πως εκτός από τα μαθησιακά οφέλη, υπάρχουν και οφέλη για τον εκπαιδευτικό καθώς αυξάνεται η δημιουργικότητά του, αναπτύσσεται η συνείδηση ότι ανταποκρίνεται

στις διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή της τάξης του και ενισχύεται το φρόνιμά του για βοήθεια και περισσότερη προσπάθεια.

Όμως, παρά τα θετικά χαρακτηριστικά των ερευνητικών αποτελεσμάτων, υπάρχει ακόμη μια μερίδα εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δυσχεραίνεται από την μεγάλη ετερογένεια των τάξεων, τον περιορισμένο χρόνο των εκπαιδευτικών για δημιουργία των σχεδίων διδασκαλίας και για τη συνεχή αξιολόγηση που πρέπει να πραγματοποιείται (McGarvey et al., 1998 όπ. αναφ. στο Αργυρόπουλος, 2013).

Γενικά, οι περισσότερες έρευνες που αφορούν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έχουν διεξαχθεί σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, κυρίως σε ταλαντούχους ή μαθητές με ειδικές ανάγκες ή ερευνούν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λίγες έρευνες έχουν διεξαχθεί σε τάξεις μικτής ικανότητας όπως είναι δηλαδή μια καθημερινή σχολική τάξη (Gayfer, 1991· Mc Adams, 2001 όπ. αναφ. στο Βαλιαντή, 2013).

Παρόλο τις αντιθετικές απόψεις σχετικά με την εφαρμογή ή όχι της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έχουν διεξαχθεί και έρευνες που μελετούν δεξιότητες σχετικές με την κοινωνικοποίηση και τα συναισθήματα των μαθητών. Έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές τα καταφέρνουν καλύτερα στη μαθησιακή διαδικασία όταν νιώθουν ασφαλείς στο χώρο του σχολείου γενικότερα και της τάξης ειδικότερα και όταν ενθαρρύνονται για να προσπαθούν περισσότερο (Izard, 2002 · Lazarus, 1991· Mayer & Salovey, 1997, όπ. αναφ. στο Δημητροπούλου, 2013). Επίσης, σε ένα υγιές εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους ενισχύονται γιατί νιώθουν συναισθηματικά και κοινωνικά αποδεκτοί (Brendtro, Brokenleg & Van Bockem, 1990 · Elias et al., 1997 · όπ. αναφ. στο Δημητροπούλου, 2013). Η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή είναι πολλές φορές αυτό που λείπει από την εκπαίδευση και αυτή η έλλειψη σημαδεύει το μαθητή για όλη του τη ζωή (Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou & Dimitropoulou, 2010 όπ. αναφ. στο Δημητροπούλου, 2013).

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούν μερικές έρευνες σχετικές με την εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου project που διεξήχθησαν σε διεθνές επίπεδο.

Στο εξωτερικό, οι μελέτες που πραγματοποιούνται ανταποκρίνονται κυρίως σε κάποιους συγκεκριμένους άξονες η καθεμία και δεν μελετούν συνολικά τις πτυχές ενός project. Οι έρευνες επικεντρώνονται συνήθως στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής μεθόδου project, στη βελτίωσή της, στα χαρακτηριστικά των μαθητών για

την αποτελεσματικότητά της, και στην εφαρμογή της σε τάξεις μικτής ικανότητας (Καλδή, 2008: 96).

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 Τουρκία, οι Bas & Beyhan (2010) ανέλαβαν να πραγματοποιήσουν μια έρευνα που μελετά τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης μέσω της εφαρμογής της διδακτικής μεθόδου project στο μάθημα των Αγγλικών. Τα δεδομένα έδειξαν ότι υπήρχε μεγάλη διαφορά στο επίπεδο των μαθητών που συμμετείχαν στη διδασκαλία με τη μορφή ενός project ανάλογα με τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης σε σχέση με αυτούς που συμμετείχαν στην παραδοσιακή μορφή της διδασκαλίας.

Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια γίνεται μια αξιολογή προσπάθεια για τη μελέτη και την εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου project η οποία ξεκίνησε κυρίως με τη βοήθεια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2003) και του Υπουργείου Παιδείας που εισήγαγαν το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης Καινοτόμων Δράσεων στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Μερικοί Έλληνες ερευνητές που ασχολήθηκαν με τη διδακτική μέθοδο project είναι οι Καλδή (2008, 2013), Κοσσυβάκη (2003), Κούσουλας (2005), Ματσαγγούρας (2003), Χρυσυφίδης (1998). Αν και στην Ελλάδα, η διδακτική μέθοδος project αλλά και η διαφοροποιημένη διδασκαλία εφαρμόζονται ανεπίσημα εκτός ερευνητικού πλαισίου στις σχολικές αίθουσες, 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.

Κεφάλαιο 2^ο

Συναισθήματα και διαφορετικότητα

2.1 Γενικές επισημάνσεις

Το θέμα του project της παρούσας έρευνας είναι «τα συναισθήματα και η διαφορετικότητα», πτυχές της εκπαίδευσης που δεν ορίζονται ή δεν διδάσκονται άμεσα αλλά είναι απαραίτητες για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Στο έργο της Χατζηχρήστου (2011) γίνεται αναφορά σε ένα πλήθος ερευνών που διεξήχθησαν για να μελετήσουν τα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές εντός και εκτός σχολείου. Σε γενικές γραμμές, γίνονται προσπάθειες στα σχολεία για την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών (Elias et al., 1997 όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2011) άλλοτε συστηματικά και άλλοτε όχι. Τα συναισθήματα είναι παράγοντες που παρεμβαίνουν στη μαθησιακή διαδικασία και ανάλογα με το είδος και την έντασή τους την κάνουν καλύτερη ή χειρότερη. Έρευνες έχουν δείξει ότι η μάθηση, η μνήμη και η ψυχική υγεία των μαθητών επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τα συναισθήματα (Lewis & DeCuir, 2002 όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2011). Ιδιαίτερα το ενδιαφέρον του κάθε μαθητή για κάποιο γνωστικό πεδίο ή δραστηριότητα μπορεί να επηρεαστεί από τα συναισθήματα που νιώθει ο ίδιος (Ainley, Corrigan & Richardson, 2005 · Knapp, 2005 όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2011).

Αντίστοιχα, έρευνες πραγματοποιούνται για την αποδοχή της διαφορετικότητας, η οποία συνιστά αναγκαία προϋπόθεση στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο σχολικό πλαίσιο, αυτή η προϋπόθεση υλοποιείται μέσω διαφόρων προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναφορών του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και από προγράμματα ευαισθητοποίησης των μαθητών στη διαφορετικότητα όπως το έργο «Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος, απλά διαφορετικός» των Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου και Χατζηνικολάου (2008).

Η διεθνής και η ελληνική βιβλιογραφία τονίζουν την ανάγκη σχεδιασμού και υλοποίησης αποτελεσματικών προγραμμάτων για τη διαφορετικότητα στα οποία θα πρέπει να συμμετέχουν η τάξη, το σχολείο, οι γονείς και η ευρύτερη κοινότητα (Maras & Brown, 2000 · Nikolarazi & DeReybekiel, 2001 · Shapiro & Margolis, 1988 · Totikidis & Prilleltensky, 2006 όπ. αναφ. στο Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2008).

Σύμφωνα με την Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου και Χατζηνικολάου (2008) κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη διαφορετικότητα θα πρέπει να δομείται σε τρεις άξονες:

- α) τη διερεύνηση της προσωπικής εμπειρίας
- β) την αποδοχή της διαφορετικότητας
- γ) την αλλαγή της κοινότητας

Μέσω των προγραμμάτων αυτής της μορφής οι μαθητές αρχικά ενημερώνονται για τη διαφορετικότητα και εντοπίζουν τις δικές τους εμπειρίες και στάσεις σε σχετικά θέματα. Έπειτα, αναγνωρίζουν τη μοναδική προσωπικότητα του καθενός ακόμη και του ίδιου τους του εαυτού αντιμετωπίζοντας κριτικά τις καταστάσεις και όχι μέσω επιβολής έτοιμων απόψεων. Τέλος, έχοντας υπόψη τους τις πτυχές της διαφορετικότητας η κοινωνία αλλάζει, από κοινωνία της προκατάληψης και του ρατσισμού γίνεται κοινωνία ισότητας και αλληλεγγύης.

2.2 Συναισθήματα

Στη βιβλιογραφία δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος και απόλυτος ορισμός του συναισθήματος, αλλά όλοι παραδέχονται την ύπαρξη διαφορετικών συναισθημάτων ανάλογα με την εμπειρία και τη συμπεριφορά του κάθε ατόμου. Ο Fridja (2007, όπ. αναφ. στο Χατζηηρήστου, 2011: 7) προσπάθησε να ορίσει το συναίσθημα ως «οτιδήποτε νιώθει ένα άτομο, όταν αξιολογεί ένα γεγονός με συγκεκριμένο τρόπο και συνήθως συνοδεύεται από χαρακτηριστικές αλλαγές στον οργανισμό και τη συμπεριφορά».

Τα συναισθήματα αναπτύσσονται σε όλες τις ηλικίες από τη βρεφική ως την ενήλικη ζωή. Συγκεκριμένα, στην παιδική ηλικία (6- 12) που επικεντρώνεται το project της έρευνας (μαθητές Γ' Δημοτικού), τα συναισθήματα αναπτύσσονται ραγδαία. Όπως μάλιστα αναφέρει η Χατζηηρήστου (2011) βασισμένη σε άλλες έρευνες, οι μαθητές εκτός από τα βασικά συναισθήματα νιώθουν και κατανοούν και δευτερεύοντα συναισθήματα, όπως η ενοχή. Επίσης, κατανοούν την πολυπλοκότητα των συναισθημάτων και των περιστάσεων που τα δημιουργούν. Είναι ικανοί να συνειδητοποιήσουν το γεγονός ότι σε μια δεδομένη στιγμή κάτω από ίδιες συνθήκες τα συναισθήματα μπορεί να διαφοροποιούνται στους ίδιους ή σε άλλα άτομα. Τέλος, στην ηλικία αυτή αρχίζουν να λαμβάνουν υπόψη τους και τα συναισθήματα των άλλων βιώνοντας την ενσυναίσθηση.

Οι μαθητές της παιδικής ηλικίας αναπτύσσουν ακόμη ικανότητες που σχετίζονται με τα συναισθήματα. Αυτό βέβαια γίνεται και στα προηγούμενα και στα επόμενα έτη της ζωής του μαθητή αλλά μερικές ικανότητες διαφέρουν ανάλογα με την ανάπτυξη και τις περιστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι ικανότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές είναι αυτές της εσωτερίκευσης ή της επιλεκτικής εξωτερίκευσης μερικών συναισθημάτων, της δυσκολίας στην έκφραση αρνητικών συναισθημάτων, της αναγνώρισης των συνθηκών κάτω από τις οποίες δημιουργείται κάποιο συναίσθημα και της έκφρασης συναισθημάτων που είναι αποδεκτά σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια (Χατζηχρήστου, 2011).

Επηρεασμένος από τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner (όπ. παραπάνω στο κεφάλαιο 1, υποενότητα 1.2), ο Goleman (2011) ανέπτυξε τη δική του θεωρία για τη συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence). Ο όρος «συναισθηματική νοημοσύνη» αναφέρεται στις συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών και στο οικογενειακό και σχολικό τους περιβάλλον. Ειδικότερα, περιλαμβάνει τις ικανότητες του μαθητή για αντίληψη, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων, για αυτοέλεγχο και ενσυναίσθηση, για ποιοτική και αποτελεσματική επικοινωνία και επίλυση συγκρούσεων και για υπευθυνότητα, επίγνωση και αποδοχή του εαυτού του (Χατζηχρήστου, 2011).

Η ένδειξη για το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι οι δεξιότητες συναισθηματικής επάρκειας. Η Χατζηχρήστου (2011) παρουσιάζει μερικές δεξιότητες όπως: 1) η επίγνωση των συναισθημάτων ενός ατόμου, 2) η αναγνώριση και η διαφοροποίηση των συναισθημάτων σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια, 3) η χρησιμοποίηση του κατάλληλου συναισθηματικού λεξιλογίου, 4) η ενσυναίσθηση, 5) το γεγονός ότι οι άνθρωποι δεν αισθάνονται πάντα αυτό που δείχνουν, 6) η ύπαρξη κανόνων συμπεριφοράς, 7) η κατοχή μερικών ιδιαίτερων πληροφοριών για κάποιο άτομο και η ανάλογη προσαρμογή των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς, 8) η κατανόηση ότι η έκφραση των συναισθημάτων ενός ατόμου επηρεάζουν τον περίγυρό του, 9) η διαχείριση κυρίως των δυσάρεστων συναισθημάτων που μπορεί να βιώνει είτε ο ίδιος ο μαθητής ή κάποιο άλλο άτομο που έρχεται σε επαφή.

Αυτές οι δεξιότητες οικοδομούνται και αναπτύσσονται κυρίως μέσω της συναισθηματικής αγωγής που λαμβάνουν οι μαθητές από το σχολείο και από τους γονείς τους. Ο Gottman (2000, 2011 όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2011) υποστηρίζει ότι η συναισθηματική αγωγή απαρτίζεται από πέντε στάδια, τα οποία συνοπτικά είναι τα εξής: α) η επίγνωση των συναισθημάτων του μαθητή, β) η αναγνώριση των

συναισθημάτων, γ) η ακρόαση με ενσυναίσθηση και επιβεβαίωση των συναισθημάτων του μαθητή, δ) η παροχή βοήθειας στον μαθητή για λεκτική απόδοση των συναισθημάτων, ε) ο καθορισμός ορίων με παράλληλη παροχή βοήθειας για τη διερεύνηση στρατηγικών επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζει.

Τέλος, σημαντική θέση στην συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή των μαθητών κατέχει η ενσυναίσθηση. Ο Eisenberg (1996, όπ. αναφ. στο Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2008) ορίζει την ενσυναίσθηση ως την κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου και τη βίωσή τους μαζί του. Οι Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου και Χατζηνικολάου βασισμένες στο έργο του Gibbs (2003) ισχυρίζονται ότι η ενσυναίσθηση ενισχύει την επικοινωνία και φέρνει πιο κοντά τους ανθρώπους από τη στιγμή που εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον και βοηθά στην αποφυγή ή στην επίλυση συγκρούσεων.

Πλήθος ερευνητών και επιστημόνων υποστηρίζουν ότι η ενσυναισθηματική αγωγή πρέπει να είναι συστηματική και όχι τυχαία (Black & Phillips, 1992 · Herbek & Yammarino, 1990 · Kremer & Dietzen, 1991 · Pecukonis, 1990 · Perry, Bussey & Freiberg, 1981, όπ. αναφ. στο Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου και Χατζηνικολάου, 2008). Η αγωγή για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης ακολουθεί κάποιες αρχές (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου και Χατζηνικολάου, 2008). Συγκεκριμένα:

- εστίαση στα συναισθήματα των ίδιων των μαθητών και μετά στων άλλων
- επικέντρωση πρώτα στις ομοιότητες που έχει ο κάθε μαθητής με τους άλλους και μετά στις διαφορές
- παιχνίδι ρόλων για να μπου φανταστικά στη θέση κάποιου άλλου και να κατανοήσουν τις διαφορετικές οπτικές ενός θέματος
- έκθεση σε ερεθίσματα που διεγείρουν τα συναισθήματα των μαθητών
- αναγνώριση και αποδοχή θετικών χαρακτηριστικών που έχουν οι ίδιοι ή άλλοι άνθρωποι.

Γίνεται κατανοητό, λοιπόν, πόσο βασική είναι η συναισθηματική αγωγή και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στους μαθητές καθώς αυτό διαμορφώνει την προσωπικότητά τους και γενικότερα επηρεάζει τη ζωή και την ψυχολογία τους. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι παράδειγμα προς μίμηση από τους μαθητές, υιοθετώντας μια συμπεριφορά ενσυναίσθησης όχι μόνο για μία διδακτική ώρα αλλά ευρύτερα στο πλαίσιο του σχολείου και της ζωής του.

2.3 Διαφορετικότητα

Η διαφορετικότητα στη σημερινή κοινωνία θεωρείται φυσιολογικό φαινόμενο και δεδομένο. Η κοινωνία χαρακτηρίζεται από μεγάλη ποικιλομορφία και η αποδοχή της διαφορετικότητας είναι αναγκαία για την ομαλή και υγιή συνύπαρξη με τους συνανθρώπους μας.

Οι μαθητές ως την ηλικία των πέντε ετών αρχίζουν να διαμορφώνουν τις απόψεις τους για τους άλλους κυρίως μιμούμενοι τη συμπεριφορά λεκτική και μη των γονιών τους (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου και Χατζηνικολάου, 2008). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να πηγαίνουν στο σχολείο κουβαλώντας προκαταλήψεις που έχουν ήδη αποκτήσει. Το σχολείο προσπαθεί να εντοπίσει αυτές τις προκαταλήψεις σε συνεργασία με το μαθητή και τους γονείς και όχι με την επιβολή άλλων έτοιμων ιδεών. Η εκπαίδευση που παρέχει το σχολείο θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της όλους τους μαθητές και να στηρίζεται σε αυτούς. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει πρώτα να διερευνήσει την ύπαρξη δικών του προκαταλήψεων και μετά αυτές των μαθητών. Επίσης, η εκπαίδευση για τη διαφορετικότητα δεν λύνεται με το να υποστηρίζεται ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίδιοι. Όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι καθώς έχουν τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις αλλά δεν είναι ίδιοι. Αν σκεφτεί κανείς πως ούτε τα μέλη μιας οικογένειας, ούτε καν τα δίδυμα αδέρφια δεν είναι ίδια, τότε πως είναι δυνατόν να είναι ίδιοι όλοι οι άνθρωποι;

Η προκατάληψη έχει συνέπειες και για τον κάτοχό της και για το άτομο για το οποίο υφίσταται. Έτσι, όταν οι μαθητές έχουν κάποιες προκαταλήψεις σχετικές με κάποιους άλλους συμμαθητές τους, τότε συνήθως δεν τους παίζουν και τους κοροϊδεύουν. Αναρωτιούνται, όμως, για την ψυχολογία του «θύματος»; Ο μαθητής που δέχεται τις συνέπειες της προκατάληψης μένει εκτός παρέας, η αυτοεκτίμησή του είναι πολύ χαμηλή, σχεδόν μηδαμινή, είναι μόνος του χωρίς να φταίει σε κάτι και δεν έχει όρεξη, δύναμη και ενδιαφέρον για μάθηση γιατί η προσοχή του είναι στραμμένη στην όλη κατάσταση που διαμορφώνεται γύρω του. Είναι όμως αυτό δίκαιο;

Τέτοια γεγονότα δυστυχώς συμβαίνουν καθημερινά στα σχολεία. Γι' αυτό λοιπόν, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για αποδοχή της διαφορετικότητας μέσω της εκπαίδευσης. Στόχος της εκπαίδευσης αυτής θα είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου θα υπάρχει δικαιοσύνη, σεβασμός, ισότητα και η διαφορετικότητα θα αντιμετωπίζεται με χαρά και αγάπη ως αναπόσπαστο στοιχείο της ζωής.

Οι Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου και Χατζηνικολάου (2008) προτείνουν μερικούς παράγοντες τους οποίους μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τους μαθητές να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα και να αποκτήσουν φιλική στάση προς αυτή. Συνοπτικά είναι οι εξής:

- Η συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών των τρόπων με τους οποίους μοιάζουν και διαφέρουν με τους συμμαθητές τους αλλά και με τους υπόλοιπους ανθρώπους.

- Η συχνή, και αν είναι δυνατόν, η καθημερινή επαφή των μαθητών με τη διαφορετικότητα μέσω μιας ποικιλίας υλικού.

- Η ικανότητα αντίληψης της διαφορετικότητας ως θετικού στοιχείου μιας κοινωνίας που τη βοηθά να εμπλουτιστεί και να αναπτυχθεί καλύτερα.

- Η στάση σεβασμού στη διαφορετικότητα που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός και οι υπόλοιποι ενήλικες στη ζωή των μαθητών τους δίνουν υγιή παραδείγματα προς μίμηση αλλά και συνειδητοποίηση της αξίας των διαφορετικών εθίμων, πολιτισμών, γλωσσών.

- Η έκθεση των μαθητών στη διαφορετικότητα τους βοηθά να αναγνωρίσουν και να αποδεχθούν όχι μόνο τη διαφορετικότητα των άλλων αλλά και τη δική τους (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου και Χατζηνικολάου, 2008) .

Η διαφορετικότητα μπορεί να προσεγγιστεί και μέσω της διαθεματικότητας. Πριν μερικά χρόνια επιχειρήθηκε ο εκσυγχρονισμός του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με πρωτοβουλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Τότε έκανε την εμφάνισή της η διαθεματικότητα της εκπαίδευσης με τη δημιουργία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών, το οποίο υποστηρίζει την ενίσχυση της εθνικής, πολιτιστικής, γλωσσικής και θρησκευτικής αγωγής (ΔΕΠΠΣ/ ΦΕΚ τ.Β', αρ. φύλλου 303/13-3-2003, όπ. αναφ. στο Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου και Χατζηνικολάου, 2008). Τα σχολικά εγχειρίδια άλλαξαν και ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως αυριανός πολίτης μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Η διαθεματικότητα δεν είναι νέο μάθημα αλλά νέος τρόπος σύνδεσης και αλληλοσυσχέτισης των γνωστικών αντικειμένων και υλοποιείται κυρίως μέσω της διδακτικής μεθόδου project. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα να αναφερθεί στη διαφορετικότητα μέσω όλων των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με διαφορετικό τρόπο στο κάθε μάθημα. Αυτό αμέσως μπορεί να διαφοροποιηθεί για κάθε μαθητή ανάλογα με το γνωστικό του

επίπεδο και το ενδιαφέρον του για κάποιο θέμα ή μάθημα. Οπότε είναι εμφανής μια πληθώρα επιλογών που έχει ο εκπαιδευτικός.

Για παράδειγμα, η διαθεματική προσέγγιση της διαφορετικότητας μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της Γεωγραφίας μιλώντας για τις διαφορετικές χώρες, μέσω των Θρησκευτικών γνωρίζοντας τις διαφορετικές θρησκείες, μέσω των Μαθηματικών εξερευνώντας τον κόσμο τους, μέσω της Γλώσσας συμμετέχοντας σε γλωσσικές και λογοτεχνικές δραστηριότητες ή ερχόμενοι σε επαφή με τις διαφορετικές γλώσσες του κόσμου. Τέλος, μέσω όλων των υπόλοιπων μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών όπως η Πληροφορική, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, η Μελέτη Περιβάλλοντος, η Μυθολογία, η Ιστορία, η Φυσική, τα Εικαστικά, η Θεατρική Αγωγή, η Μουσική, κ.α. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τους τρόπους που μπορεί να συνδυάσει τη μελέτη ενός θέματος έχοντας πάντα υπόψη του τον μαθητή.

Στο project που θα εφαρμοστεί στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας, η ερευνήτρια θα χρησιμοποιήσει κάποια από τα προαναφερθέντα γνωστικά αντικείμενα για να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τη διαφορετικότητα με το δικό τους ξεχωριστό τρόπο εφαρμόζοντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Δεν δίνεται, όμως, στο συγκεκριμένο project τόση βαρύτητα στη διαφορετικότητα μεταξύ των λαών αλλά μεταξύ των μελών της τάξης και των ανθρώπων που περιβάλλουν καθημερινά τους μαθητές έχοντας ως στόχο τη συνειδητοποίηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας και την υγιή σύναψη φιλιών και σχέσεων εντός και εκτός σχολείου. Και αυτό γιατί αν δεν συνειδητοποιήσουν πρώτα τη διαφορετικότητα με την οποία έρχονται καθημερινά σε επαφή, η διαφορετικότητα γενικά θα τους φανεί ως κάτι ξένο και απόμακρο που δεν τους αφορά αφού μπορεί να το αντιληφθούν ως μια κατάσταση που δεν την «αντιμετωπίζουν» στην καθημερινότητά τους.

Κεφάλαιο 3^ο: Η μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα

Σχετικά με όσα έχουν διατυπωθεί στο πρώτο κεφάλαιο για το θεωρητικό υπόβαθρο και τα χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της διδακτικής μεθόδου project, είναι γεγονός ότι δεν υλοποιούνται συνδυαστικά με μεγάλη συχνότητα στην καθημερινή σχολική τάξη.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αν και συνειδητοποιούν την ετερογένεια στην τάξη τους, αγνοούν ηθελημένα τα θετικά αποτελέσματα που έχουν αυτές οι δύο καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας και δεν τις εφαρμόζουν 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 αλλά και οι ερευνητές ασχολούνται περισσότερο με την εφαρμογή και την έρευνα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της διδακτικής μεθόδου project συνήθως μεμονωμένα, εκτός από λίγες περιπτώσεις που συνδυάζονται (Miller, 2012, όπ. αναφ. στο Καλδή 2013). Στη χώρα μας, δεν εμφανίζονται αντίστοιχα αρκετές έρευνες που να διερευνούν την εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου project ενσωματώνοντας αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα της Καλδή (2013:405-415) όπου επιχειρείται ένας πολυποίκιλος συνδυασμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της διδακτικής μεθόδου project.

Αυτή η κατάσταση οδήγησε την ερευνήτρια στη διεξαγωγή αυτής της έρευνας γιατί δεν υπάρχει παρόμοια έρευνα στην Ελλάδα και γιατί οι ανάγκες στη σύγχρονη σχολική τάξη είναι πολλές, διαφορετικές και πολυποίκιλες ανάλογα με τους μαθητές. Γενικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τη χρήση της διδακτικής μεθόδου project και η διαφοροποίηση γίνεται με βάση τους Πολλαπλούς Τύπους Νοημοσύνης του Gardner σε μαθητές της Γ' Δημοτικού στα πλαίσια του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης Καινοτόμων Δράσεων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στην παρούσα έρευνα διατυπώνονται ως ακολούθως:

1. Ποια είναι η εξέλιξη της μαθησιακής συμπεριφοράς των μαθητών (με βάση την εφαρμογή της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης) της Γ' τάξης του Δημοτικού σχολείου κατά την υλοποίηση ενός project με θέμα τη διαφορετικότητα και τα συναισθήματα ως προς:

- Την κατάκτηση των διδακτικών στόχων
- Την ενεργητική συμμετοχή

2. Ποιες αλλαγές παρατηρούνται στις απόψεις των μαθητών Γ' τάξης Δημοτικού Σχολείου σχετικά με τη διαφορετικότητα και την έκφραση συναισθημάτων μετά την εφαρμογή ενός project σε σύνδεση με τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης;

3. Ποια είναι η ενίσχυση των τύπων πολλαπλής νοημοσύνης που διαθέτουν σε μεγάλο βαθμό μαθητές της Γ' τάξης του Δημοτικού σχολείου κατά την υλοποίηση ενός project με θέμα τη διαφορετικότητα και τα συναισθήματα;

4. Ποια είναι η ενίσχυση των τύπων πολλαπλής νοημοσύνης που δεν διαθέτουν σε μεγάλο βαθμό μαθητές της Γ' τάξης του Δημοτικού σχολείου κατά την υλοποίηση ενός project με θέμα τη διαφορετικότητα και τα συναισθήματα;

3.2 Η μέθοδος της έρευνας και οι περιορισμοί της

Η συγκεκριμένη έρευνα ακολουθεί το μοντέλο των μεικτών μεθόδων έρευνας, συνδυάζοντας ποιοτικά αλλά και ποσοτικά δεδομένα. Αυτός ο συνδυασμός των μεθόδων παρουσιάστηκε από τον Denzin (1978 , όπ. ανάφ. στο Σαραφίδου, 2011) ως μέση λύση μεταξύ της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας και για να τον χαρακτηρίσει, χρησιμοποίησε τον όρο «τριγωνοποίηση» (Σαραφίδου, 2011). Το μοντέλο των μεικτών μεθόδων υπέστη σοβαρή κριτική από μερικούς ερευνητές, όπως ο Flick (1998, όπ. ανάφ. στο Σαραφίδου, 2011) που πίστευε ότι η μέθοδος αυτή «μπορεί να δώσει εύρος και βάθος στην έρευνα, αλλά όχι απαραίτητα εγκυρότερα αποτελέσματα».

Υπάρχουν πολλοί τρόποι «τριγωνοποίησης» σύμφωνα με τον Patton (1990, όπ. ανάφ. στο Σαραφίδου, 2011). Η παρούσα έρευνα τριγωνοποιεί ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα με σκοπό «την αντιστοίχιση, την επιβεβαίωση ή την σύγκλιση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων» για την αύξηση της εγκυρότητας (Σαραφίδου, 2011).

Η Morse (1991, όπ. ανάφ. στο Σαραφίδου, 2011) υποστηρίζει ότι στο σχεδιασμό, ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων ονομάζεται «μεθοδολογική τριγωνοποίηση» και αυτή μπορεί να είναι είτε «συγχρονική» είτε «ακολουθιακή». Η ερευνήτρια στη συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόζει τη συγχρονική τριγωνοποίηση χρησιμοποιώντας σχεδόν σε όλα τα στάδια της έρευνας και ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, τα οποία συλλέγονται ταυτόχρονα κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών και αναλύονται με συμπληρωματικό τρόπο.

Στην έρευνα αυτή υπάρχουν αναπόφευκτα μερικοί περιορισμοί. Αρχικά το δείγμα της έρευνας και το χρονικό διάστημα στο οποίο διεξήχθη ήταν μικρά, γεγονότα που δεν ήταν εφικτό να ξεπεραστούν στην προκειμένη φάση γιατί η ερευνήτρια ως φοιτήτρια δεν είχε τη δυνατότητα να διδάξει στην τάξη που αποτελούνταν από 18 μαθητές ούτε για πολλές μέρες ούτε για πολλές ώρες.

Επίσης, ως περιορισμός στην διεξαγωγή της έρευνας μπορεί να θεωρηθεί η μικρή διδακτική εμπειρία της ερευνήτριας τόσο στον σχεδιασμό όσο και στη διαδικασία της διδασκαλίας. Αν, όμως, ένας εν ενεργεία εκπαιδευτικός- ερευνητής, που έχει διδακτική εμπειρία, εφαρμόσει στη δική του τάξη για μια ολόκληρη χρονιά τη συγκεκριμένη διδακτική διαδικασία που εφάρμοσε η ερευνήτρια, ή παρόμοιες, τότε δεν θα υφίστανται οι δύο από τους τρεις προαναφερθέντες περιορισμοί γιατί ναι μεν το δείγμα θα είναι πάλι μικρό (εκτός και αν το εφαρμόζει για χρόνια) αλλά θα συλλεχθούν ερευνητικά δεδομένα σε μεγάλο χρονικό διάστημα με υψηλό κύρος και ακρίβεια.

Τέλος, δεν υπήρχε στην έρευνα η δυνατότητα για μια ομάδα ελέγχου, η οποία θα ασχολούνταν με το ίδιο θέμα του project αλλά με την παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας και θα μπορούσε να συγκριθεί με την πειραματική ομάδα στην οποία θα εφαρμοζόταν η διαφοροποιημένη διδασκαλία στα πλαίσια της διδακτικής μεθόδου project με βάση τους τύπους πολλαπλής νοημοσύνης και με θέμα τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα.

3.3 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Η έρευνα διενεργήθηκε σε ένα τμήμα της Γ' τάξης του 20^{ου} Δημοτικού Σχολείου που βρίσκεται στο κέντρο της πόλης του Βόλου. Συγκεκριμένα, ξεκίνησε στις 31/3/2014 και τελείωσε στις 21/5/2014 και συμμετείχαν 18 μαθητές εκ των οποίων τα εννέα (9) ήταν αγόρια και τα άλλα εννέα (9) κορίτσια. Η διαφοροποίηση σε μία δραστηριότητα έγινε με βάση τα αποτελέσματα της άτυπης δοκιμασίας σε τρία γνωστικά επίπεδα, σε δύο με βάση τα ενδιαφέροντα και σε τέσσερις με βάση τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης του Gardner σύμφωνα με τα αποτελέσματα του διαγνωστικού τεστ που τους δόθηκε. Βέβαια, υπήρχαν και δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στην ολομέλεια της τάξης.

Η ένταξη των μαθητών σε ομάδες ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο και τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης δεν σήμαινε ότι υπήρχε και πάλι ομοιογένεια στην ομάδα. Για παράδειγμα, πολλοί μαθητές είχαν περισσότερο από έναν τύπο

νοημοσύνης ιδιαίτερα ανεπτυγμένο και αυτό τους έδινε τη δυνατότητα ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας ή τα ενδιαφέροντά τους ή τις προτιμήσεις τους να αλλάζουν ομάδα.

Η συγκεκριμένη τάξη δεν επιλέχθηκε τόσο για τη διαφορά των γνωστικών επιπέδων όσο και για τις ενδοατομικές διαφορές των μαθητών στον τρόπο εργασίας τους σύμφωνα με τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης. Επίσης, το θέμα του project που ήταν τα συναισθήματα και η διαφορετικότητα, επιλέχθηκε για να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές σε θέματα διαφορετικότητας εντός και εκτός τάξης αλλά και για να μπορέσουν να γνωρίσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματα για τον εαυτό τους και τους άλλους.

3.4 Μέσα Συλλογής Δεδομένων

3.4.1 Άτυπη Δοκιμασία

Πριν την έναρξη των διδασκαλιών χορηγήθηκε στους μαθητές μια άτυπη δοκιμασία η οποία διαμορφώθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να ελέγξει σε ποιο βαθμό 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. Αυτό συνέβη γιατί μια δραστηριότητα του διαφοροποιημένου project θα γινόταν με βάση τα γνωστικά επίπεδα και όχι τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης. Ειδικότερα, η άτυπη δοκιμασία περιείχε ασκήσεις αποκωδικοποίησης, αναγνωστικής κατανόησης, ορθογραφίας, γραμματικής και γραπτής έκφρασης (Παράρτημα σελ. 85). Τα αποτελέσματα της άτυπης δοκιμασίας επιβεβαίωσαν το διαχωρισμό των ομάδων σύμφωνα με το γνωστικό επίπεδο που είχε προτείνει ο εκπαιδευτικός της τάξης και που είχε παρατηρήσει και η ερευνήτρια.

3.4.2 Ερωτηματολόγιο

Στο πλαίσιο της έρευνας δόθηκαν στους μαθητές δύο ερωτηματολόγια. Το πρώτο ερωτηματολόγιο αφορούσε τους τύπους πολλαπλής νοημοσύνης και συμπληρώθηκε πριν την έναρξη των διδασκαλιών το οποίο πάρθηκε από το www.businessball.com και μεταφράστηκε από την ερευνήτρια καταλλήλως για τους μαθητές (Παράρτημα σελ. 92). Το δεύτερο ερωτηματολόγιο εξέταζε τις απόψεις των μαθητών για τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα και αποτελούνταν από ερωτήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις και τις ιδέες τους, τη συμπεριφορά τους, την προσωπική ιδέα για τον εαυτό τους, τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους (Παράρτημα σελ. 94). Το

συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια και αφορούσε ερωτήσεις σχετικές με τις θεματικές ενότητες που θα επεξεργάζονταν στην εφαρμογή του project και δόθηκε μία φορά πριν ξεκινήσει η διδασκαλία του project και μια φορά δύο εβδομάδες μετά το τέλος της εφαρμογής του, για να διερευνηθεί αν υπάρχει κάποια αλλαγή των απόψεων των μαθητών.

3.4.3 Συμμετοχική Παρατήρηση

3.4.3.1 Δομημένη Παρατήρηση

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των διδασκαλιών πραγματοποιήθηκε σε τρεις χρονικές στιγμές (αρχή- μέση- τέλος) η παρατήρηση της πορείας των μαθητών κατά τη διάρκεια μελέτης του project με αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ώστε να καταγραφεί η μαθησιακή εξέλιξη ως προς την επίτευξη των διδακτικών στόχων, το μαθητικό ενδιαφέρον και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών (βλ. Παράρτημα σελ. 96). Για να γίνει αυτή εφικτή, όσο το δυνατόν ακριβέστερα, η ερευνήτρια συνεργάστηκε με μια άλλη φοιτήτρια του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας που είχε εκπαιδευτεί από την ίδια για αυτό το σκοπό.

Η παρατηρήτρια είχε ενημερωθεί πλήρως από την ερευνήτρια για το μαθητικό δυναμικό, τη διαφοροποίηση και τις απόψεις των μαθητών, για το περιεχόμενο και τον τρόπο της παρατήρησης. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας η παρατηρήτρια κρατούσε μόνο κάποιες σημειώσεις και στο τέλος γινόταν μια συζήτηση με την ερευνήτρια για τις παρατηρήσεις και συμπληρώνονταν τα φύλλα παρατηρήσεων με τη συμβολή των παρατηρήσεων της ίδιας της ερευνήτριας που συμμετείχε στην έρευνα αφού ήταν η εκπαιδευτικός της τάξης.

Επίσης, η ερευνήτρια είχε προμηθεύσει τους μαθητές με φακέλους όπου εκεί θα τοποθετούσαν το υλικό με το οποίο ασχολούνταν στα πλαίσια του project. Όταν τελείωσαν οι διδασκαλίες, η ερευνήτρια πήρε το υλικό αυτό και το αξιολόγησε σύμφωνα με τους άξονες παρατήρησης που είχαν χρησιμοποιηθεί για την παρατήρηση στην τάξη. Τα φύλλα παρατήρησης δημιουργήθηκαν από την ερευνήτρια σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν. Ειδικότερα, η παρατήρηση για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε δύο άξονες: την ενεργητική συμμετοχή και την κατάκτηση των διδακτικών στόχων.

Για να διερευνηθεί ο πρώτος άξονας, η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, δόθηκε έμφαση σε ποιο βαθμό συμμετέχει ο καθένας στη μαθησιακή διαδικασία, αν

συμμετέχει με προθυμία για να πει τη γνώμη του, για ποιο λόγο συμμετέχει και αν κάνει ερωτήσεις για διευκρινίσεις ή απορίες (Πίνακας 3-1).

Πίνακας 3-1. Κλίμακες της δομημένης παρατήρησης για τον άξονα της ενεργητικής συμμετοχής.

Μαθητές/ Άξονας 1: Ενεργητική Συμμετοχή Μαθητών	Συμμετέχει ο μαθητής στη μαθησιακή διαδικασία και σε ποιο βαθμό;	Συμμετέχει ο μαθητής στη μαθησιακή διαδικασία για να πει την γνώμη του/την ιστορία του/ να εκφράσει κάποιο συναίσθημά του με προθυμία;	Για ποιο λόγο συμμετέχει;	Ρωτάει αν έχει κάποια απορία;
M.M.				
A.X.				
E.Γ.				
B.Φ.				
E.Z.				
B.K.				
E.Φ.				
E.Μπ.				
Κων. Κ.				
Κ.Κ.				
Κ.Μ				
Π.Μπ.				
Μ.Λ.				
Τρ. Α.				
B. Τσ				
Δ. Τρ.				
Μ.Μπ.				
Π.Κ.				

Σχετικά με τον δεύτερο άξονα παρατηρήθηκε ο βαθμός ανταπόκρισης του μαθητή στον κάθε διδακτικό στόχο, η προσπάθειά του ή όχι για ανταπόκριση και αν ανταποκρίνεται στον διδακτικό στόχο μόνος του, με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού ή των συμμαθητών του (Πίνακας 3-2). Οι δύο αυτοί άξονες βαθμολογήθηκαν σύμφωνα με τον Πίνακα 3-3.

Πίνακας 3-2. Κλίμακες της δομημένης παρατήρησης για τον άξονα της κατάκτησης των διδακτικών στόχων.

Μαθητές/ Άξονας 2: Κατάκτηση Διδακτικού Στόχου	Σε τι βαθμό ανταποκρίνεται ο μαθητής στον ορισμένο στόχο; (συμπληρώνεται στο τέλος κάθε διδακτικού στόχου)	Ο μαθητής κάνει προσπάθειες για να ανταποκριθεί στον συγκεκριμένο στόχο;	Ο μαθητής ανταποκρίνεται στον συγκεκριμένο στόχο μόνος του, με βοήθεια του δασκάλου ή με βοήθεια των συμμαθητών; (Καταγραφή των ερωτήσεων των μαθητών προς συμμαθητές ή δάσκαλο και της συχνότητάς τους)
M.M.			
A.X.			
E.Γ.			
B.Φ.			
E.Z.			
B.K.			
E.Φ.			
E.Μπ.			
Κων. Κ.			
Κ.Κ.			
Κ.Μ			

Π.Μπ.			
Μ.Λ.			
Τρ. Α.			
Β. Τσ			
Δ. Τρ.			
Μ.Μπ			
Π.Κ.			

Πίνακας 3-3. Βαθμολόγηση του άξονα της ενεργητικής συμμετοχής και της κατάκτησης διδακτικών στόχων.

Βαθμολογία	Άξονας 1: Ενεργητική Συμμετοχή	Άξονας 2: Κατάκτηση Διδακτικού Στόχου
5	Συμμετέχει με προθυμία σε όλες τις ερωτήσεις και διατυπώνει ερωτήσεις/απορίες	Ανταπόκριση 91-100% και πολύ καλή προσπάθεια
4	Συμμετέχει με προθυμία σε όλες τις ερωτήσεις αλλά δεν διατυπώνει ερωτήσεις/απορίες	Ανταπόκριση 80- 90% και πολύ καλή προσπάθεια
3	Συμμετέχει απαντώντας σε κάποιες ερωτήσεις και δεν διατυπώνει ερωτήσεις/απορίες	Ανταπόκριση 70- 79% με καλή προσπάθεια
2	Συμμετέχει μόνο αν τον ρωτήσει η δασκάλα και δεν διατυπώνει ερωτήσεις/απορίες	Ανταπόκριση 70- 79% με λίγη προσπάθεια
1	Δεν προθυμοποιείται να συμμετάσχει ούτε όταν τον ρωτάει η δασκάλα και δεν διατυπώνει ερωτήσεις/απορίες	Ανταπόκριση κάτω του 69 % με λίγη ή καθόλου προσπάθεια

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε την εξέλιξη των απόψεων των μαθητών για τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα. Πριν την έναρξη των διδασκαλιών, η ερευνήτρια είχε δώσει στους μαθητές ερωτηματολόγιο για τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα και αυτό ήταν η βάση πάνω στην οποία παρατηρούνταν η εξέλιξη του κάθε μαθητή για αυτά τα θέματα. Κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, λοιπόν, πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση που έλεγχε αν οι απόψεις των μαθητών έχουν αλλάξει πλήρως ή έχουν παραμείνει σταθερές σε ικανοποιητικό βαθμό, αν οι μαθητές είχαν αλλάξει μερικές απόψεις ενώ οι υπόλοιπες που είχαν ήταν σωστές εξαρχής ή λάθος και αν είχαν αλλάξει ελάχιστα ή καθόλου τις λανθασμένες τους απόψεις (Πίνακας 3-4 και 3-5). Δύο εβδομάδες μετά το τέλος των διδασκαλιών χορηγήθηκε ξανά το ίδιο το ερωτηματολόγιο για να διαπιστωθεί αν υπήρξε επίδραση του θέματος του project στις απόψεις τους ή όχι.

Πίνακας 3-4. Κλίμακες της δομημένης παρατήρησης για την αλλαγή απόψεων για τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα με βάση το ερωτηματολόγιο που τους είχε δοθεί και τις απόψεις που εκφράζουν στη διδασκαλία.

	ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ (Από 36/48 και πάνω)	ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ (Από 0-35/48)	ΑΠΟΨΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
M.M.			
A.X.			
E.Γ.			
B.Φ.			
E.Z.			
B.K.			
E.Φ.			
E.Μπ.			
Κων. Κ.			
K.K.			
K.M			
Π.Μπ.			
M.Λ.			

Τρ. Α.			
Β. Τσ			
Δ. Τρ.			
Μ.Μπ.			
Π.Κ.			

Πίνακας 3-5. Βαθμολόγηση των απόψεων των μαθητών που εκφράζονται κατά τη διδασκαλία.

Βαθμολογία	Εξέλιξη απόψεων για συναισθήματα και διαφορετικότητα
5	Έχει αλλάξει απόψεις ή έχουν παραμείνει σταθερές ικανοποιητικά
4	Έχει αλλάξει μερικές απόψεις ενώ οι υπόλοιπες ήταν ορθές εξαρχής
3	Έχει αλλάξει μερικές απόψεις του ενώ οι υπόλοιπες δεν είναι σωστές
2	Έχει αλλάξει ελάχιστα τις απόψεις του και οι περισσότερες που διαθέτει είναι λανθασμένες
1	Δεν έχει αλλάξει καθόλου τις απόψεις του και είναι λανθασμένες

Για το τρίτο και τέταρτο ερευνητικό ερώτημα οι μαθητές είχαν συμπληρώσει ένα ερωτηματολόγιο σχετικό με τους τύπους πολλαπλής νοημοσύνης. Με βάση αυτό έγινε η διαφοροποίηση και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα παρατηρούσε σε ποιο βαθμό ενισχύονται οι τύποι πολλαπλής νοημοσύνης που διαθέτουν σε υψηλό επίπεδο οι μαθητές σε μια τριβαθμη κλίμακα (πολύ- λίγο- καθόλου) ενώ το τέταρτο αν ενισχύονται και σε ποιο βαθμό οι τύποι πολλαπλής νοημοσύνης που δεν διαθέτουν σε υψηλό επίπεδο στην ίδια βαθμολογική κλίμακα (Πίνακας 3-6 και 3-7).

Πίνακας 3-6. Κλίμακα της εξέλιξης τύπων νοημοσύνης που διαθέτουν αλλά και που δεν διαθέτουν οι μαθητές σε υψηλό βαθμό.

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ
Μ.Μ.			
Α.Χ.			
Ε.Γ.			
Β.Φ.			
Ε.Ζ.			

Β.Κ.			
Ε.Φ.			
Ε.Μπ.			
Κων. Κ.			
Κ.Κ.			
Κ.Μ			
Π.Μπ.			
Μ.Λ.			
Τρ. Α.			
Β. Τσ		-	.
Δ. Τρ.			
Μ.Μπ.			
Π.Κ.			

Πίνακας 3-7. Κλίμακα βαθμολόγησης της εξέλιξης των τύπων πολλαπλής νοημοσύνης που διαθέτουν ή όχι οι μαθητές σε υψηλό βαθμό.

Βαθμολογία	Ενίσχυση Τύπων Πολλαπλής Νοημοσύνης που διαθέτουν σε μεγάλο βαθμό (Ε.Ε. 3)	Ενίσχυση Τύπων Πολλαπλής Νοημοσύνης που δεν διαθέτουν σε μεγάλο βαθμό (Ε.Ε. 4)
ΠΟΛΥ	Τους αρέσει πολύ, τα καταφέρνουν πολύ καλά και ζητάνε μόνο τους να εργαστούν με τον αυτόν τον τρόπο	Επιτυγχάνουν αρκετά
ΛΙΓΟ	Ικανοποιητική απόδοση	Προσπαθούν και επιτυγχάνουν με δυσκολία
ΚΑΘΟΛΟΥ	Καμία βελτίωση	Δυσκολεύονται πολύ και δεν τα καταφέρνουν

3.4.3.2 Άτυπη Συμμετοχική Παρατήρηση

Η ερευνήτρια για κάθε ημέρα διδασκαλίας διατηρούσε ένα ημερολόγιο προσωπικών της εντυπώσεων. Αυτό πραγματοποιήθηκε για να αποτελέσει ένα βοηθητικό στοιχείο στις αξιολογήσεις και στις παρατηρήσεις που έλαβαν χώρα. Τα στοιχεία του ημερολογίου περιελάμβαναν επιπλέον στοιχεία σχετικά με τους άξονες παρατήρησης, εντυπώσεις και συναισθήματα των μαθητών αλλά και της ερευνήτριας κάθε στιγμή της διδασκαλίας πέραν των προγραμματισμένων παρατηρήσεων για το θέμα του project, τις δραστηριότητες, τις ιδέες και τις απόψεις των μαθητών αλλά και για τη διαφοροποίηση που γινόταν.

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS 21 και με τη χρήση μη παραμετρικών τεστ γιατί υπήρχε μικρό δείγμα ($N=18 < 30$). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν το μη παραμετρικό τεστ Friedman (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011) για να ελεγχθεί η διαφορά των μέσων όρων των τριών χρονικών στιγμών (αρχή- μέση- τέλος) για όλα τα ερευνητικά ερωτήματα και το μη παραμετρικό τεστ Wilcoxon για τη διαφορά μεταξύ των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από τους μαθητές για τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα πριν την έναρξη των διδασκαλιών και μετά τη λήξη τους.

Κεφάλαιο 4^ο

Το project που εφαρμόστηκε στην τάξη

4.1. Στάδια σχεδιασμού του project

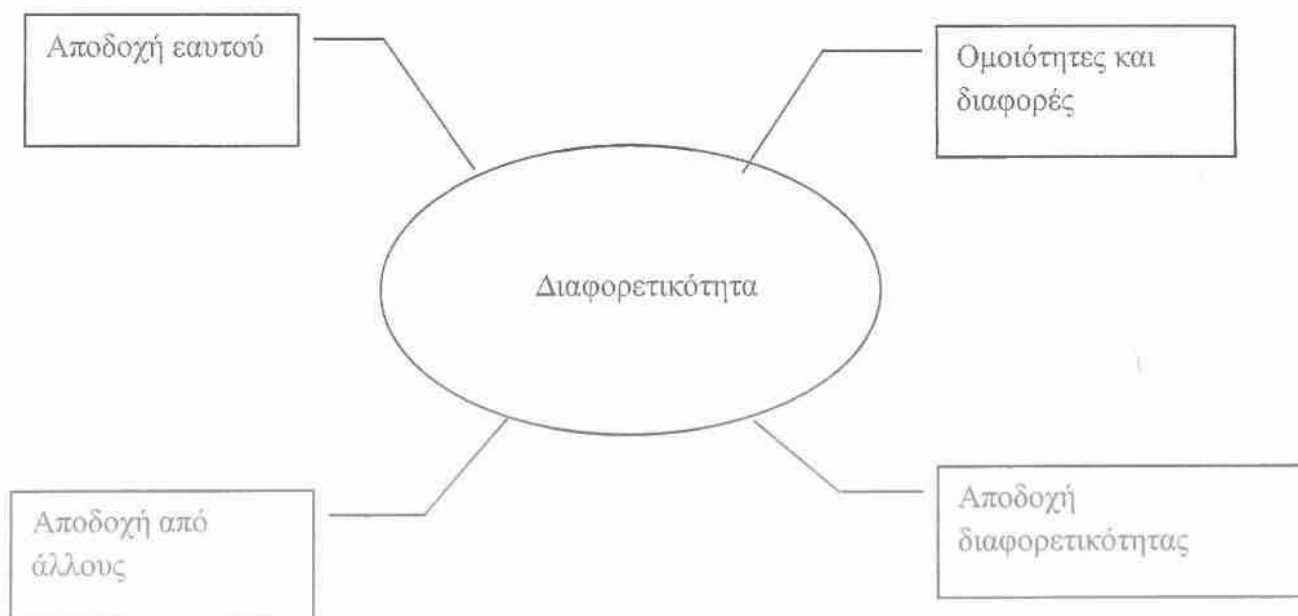
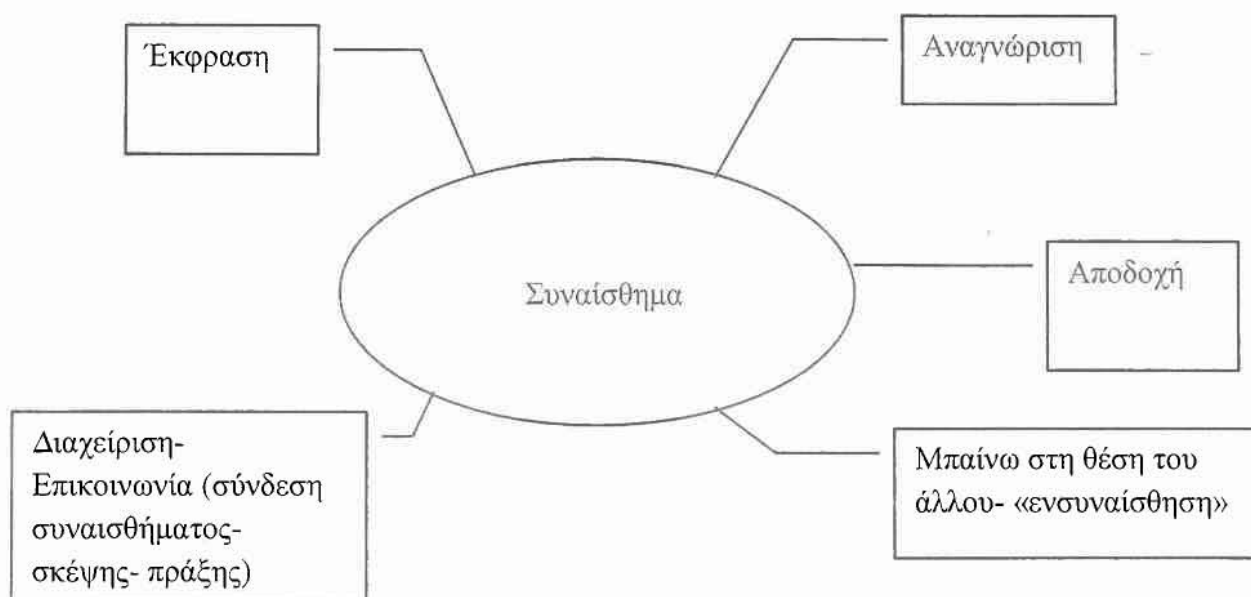
1^ο στάδιο

Θέμα: Γνωρίζω και σέβομαι τον εαυτό μου και τους άλλους.

Διερεύνηση: 1) συναισθήματα

2) διαφορετικότητα

Οργάνωση Ενοτήτων- Θεματική Εξακτίκωση:



2^ο Στάδιο:

Λέξεις – Κλειδιά: συναίσθημα

διαφορετικότητα

ενσυναίσθηση

ομοιότητες- διαφορές

εαυτός- άλλοι

4.1.1. Εισαγωγή

Θέμα:

Το συγκεκριμένο project διαπραγματεύεται ζητήματα σχετικά με τα συναισθήματα των μαθητών για τον εαυτό τους αλλά και για τους άλλους και τη διαφορετικότητα μεταξύ τους και μεταξύ άλλων ανθρώπων.

Λόγοι επιλογής θέματος:

Στη σημερινή εποχή, όπως άλλωστε είναι ευρέως γνωστό, το σχολείο καθώς και η ίδια η κοινωνία, είναι πολυπολιτισμικό. Πολλοί μαθητές με διαφορετικά βιώματα, από διαφορετική χώρα, διαφορετικό πολιτισμό και κουλτούρα, διαφορετικό περιβάλλον καλούνται να ζήσουν, να συνεργαστούν, να μάθουν, να εργαστούν αρμονικά μαζί γιατί πάνω από όλα είναι άνθρωποι. Μπορεί να είναι διαφορετικοί μεταξύ τους αλλά είναι ίσοι, κανένας κατώτερος, κανένας ανώτερος. Κάθε άνθρωπος είναι μια σπουδαία διαφορετική και μοναδική προσωπικότητα. Γι' αυτό το λόγο η συνειδητοποίηση αλλά και η καλλιέργεια στάσεων αποδοχής της διαφορετικότητας στα σχολεία γίνεται επιτακτική όσο ποτέ. Οι μαθητές μόνο μέσα από βιωματικό τρόπο θα μπορέσουν να κατανοήσουν το διαφορετικό, να το αποδεχτούν και να εξαλείψουν τις ήδη υπάρχουσες προκαταλήψεις που μπορεί να έχουν από το περιβάλλον τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι διαφορετικός δεν νοείται μόνο αυτός που είναι από άλλη χώρα ή αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα αλλά όλοι είμαστε μεταξύ μας διαφορετικοί και ως εκ τούτου το ίδιο και οι μαθητές μιας τάξης. Έτσι, θα πρέπει να μάθουν να λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές οπτικές που υπάρχουν και να εκτιμούν την αξία τους.

Όλα αυτά όμως δεν μπορούν να γίνουν πραγματικότητα αν πρώτα δεν έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τον ίδιο τους τον εαυτό και με τα συναισθήματά τους. Τα συναισθήματα άλλωστε είναι αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης φύσης. Επηρεάζουν το σώμα μας, τις σκέψεις και τις πράξεις μας, τις ανάγκες και τις σχέσεις μας. Μόνο όταν γνωρίζουμε τα συναισθήματά μας και τα αποδεχόμαστε μπορούμε να

τα διαχειριστούμε καλύτερα και να κατανοήσουμε τι συμβαίνει σε εμάς και στους γύρω μας. Μπορούμε να μπούμε στη θέση του άλλου και να επικοινωνήσουμε αποτελεσματικότερα.

Έχει υποστηριχθεί ότι με τον ίδιο τρόπο που μαθαίνουμε να γράφουμε, να διαβάζουμε και να μετράμε μπορούμε να μάθουμε να κατανοούμε και να εκφράζουμε τα συναισθήματά μας (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2008). Στη συγκεκριμένη ηλικία (Γ' Δημοτικού) μάλιστα ίσως είναι η καλύτερη στιγμή για να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με ένα τέτοιο θέμα γιατί έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό επίπεδο όλα τα προηγούμενα (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά) αλλά δυσκολεύονται αρκετά στην επικοινωνία μεταξύ τους. Παρατηρείται ότι πολλές φορές υπάρχουν συγκρούσεις ή απάθεια έχοντας μεταξύ τους τυπικές ή και καθόλου σχέσεις. Επίσης, δεν μπαίνουν στη θέση του άλλου γιατί πράττουν αλόγιστα χωρίς να σκέφτονται τις συνέπειες των πράξεών τους ή το πώς μπορεί να νιώθει ο άλλος.

Για όλους τους παραπάνω λόγους η ερευνήτρια θεωρεί ότι οι μαθητές θα πρέπει να έρθουν σε επαφή με τα συναισθήματά τους, να μάθουν το βασικό λεξιλόγιο για να τα εκφράζουν και να τα διαχειρίζονται αποτελεσματικά. Επίσης, μέσα από διάφορα σενάρια μαθαίνουν με βιωματικό τρόπο να βλέπουν τα πράγματα και από άλλη οπτική και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στη διαφορετικότητα καθώς δεν είναι μόνο ο άλλος διαφορετικός αλλά είμαστε και εμείς.

4.1.2. Μαθησιακά οφέλη- στόχοι

Το συγκεκριμένο project έχει γενικούς αλλά και εξειδικευμένους διδακτικούς στόχους. Ως γενικοί στόχοι έχουν τεθεί είναι οι εξής: (α) να αναγνωρίζουν οι μαθητές τα συναισθήματά τους, (β) να γίνει προσπάθεια αποδοχής και διαχείρισης των συναισθημάτων τους με τον πιο αποτελεσματικό και κατάλληλο τρόπο και (γ) να αντιληφθούν τις διαφορετικές οπτικές ενός θέματος που μπορεί να έχουν οι άλλοι. Επίσης, (δ) θα ευαισθητοποιηθούν σε θέματα διαφορετικότητας ώστε να κατανοήσουν ότι η διαφορετικότητα δεν είναι τοίχος που μας χωρίζει αλλά γέφυρα που μας ενώνει και εμπλουτίζει τη ζωή μας. Οι εξειδικευμένοι στόχοι αποτελούν συνέχεια ή συμπλήρωμα των παραπάνω και αφορούν τις αντίστοιχες δραστηριότητες. Αξίζει να αναφερθεί πως σε αυτό το project εκτός από τη διαθεματικότητα που εφαρμόζεται και η οποία μπορεί να χαρακτηρίζει ένα project, εφαρμόζεται επίσης σε μεγάλο βαθμό και η διαφοροποιημένη διδασκαλία για όσο το δυνατόν μεγαλύτερα και επαρκέστερα μαθησιακά οφέλη. Παρατηρούμε, λοιπόν, πως η διαφοροποιημένη

διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα project όπου οι μαθητές θα αναλαμβάνουν δραστηριότητες ή θα εκπονούν τελικά προϊόντα δραστηριοτήτων σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους, τους δυνατούς τύπους μάθησής τους ή νοημοσύνης τους. Στο συγκεκριμένο project η διαφοροποίηση γίνεται με βάση τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης και το γνωστικό επίπεδο.

4.2 Διδακτική Διαδικασία

Εισαγωγή:

Δραστηριότητα 1^η: «Ψάχνοντας τον κρυμμένο θησαυρό (του project)»

Διάρκεια: 20’

Διδακτικοί Στόχοι:

1) οι μαθητές θα πρέπει να είναι ικανοί να βρουν σχετικά με ποια θέματα θα ασχοληθούμε σε αυτό το project.

2) να δημιουργήσουμε τη θεματική εξακτίωση.

Σύντομη Περιγραφή:

Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός προβάλλει στους μαθητές διάφορες εικόνες σχετικές με τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα. Τις βλέπουν και τις μελετούν. Στην ολομέλεια της τάξης ο καθένας λέει την άποψή του και αφού βρύνε ότι πρόκειται για τα «συναισθήματα» και για τη «διαφορετικότητα» θα γίνει ένας καταγισμός ιδεών με τη βοήθεια των εικόνων πάλι για να βρεθεί πιο συγκεκριμένα το τι θα μάθουν οι μαθητές για την κάθε κατηγορία. Οι ιδέες των μαθητών θα γράφονται στον πίνακα για να γίνει η θεματική εξακτίωση.

Ενδεικτικά ερωτήματα και συζήτηση:

«Τι είναι συναισθήματα; Μπορείτε να μου πείτε μερικά;». Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός γράφει μερικά στον πίνακα. Εξηγεί πως πάντα νιώθουμε κάτι, για παράδειγμα, μια ηλιόλουστη μέρα νιώθω χαρά, κ.α. Λένε μερικά παραδείγματα και οι μαθητές.

«Όμως σας έχει τύχει κάποιες φορές να νιώθετε κάτι και να μην ξέρετε τι είναι ή πώς να το πείτε;» Δίνουν μερικά παραδείγματα.

«Οπότε θα θέλατε να μάθουμε περισσότερα πράγματα γι’ αυτά που νιώθουμε;» Έτσι περνάμε στην επόμενη δραστηριότητα.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

Η διδασκαλία θα γίνει στην ολομέλεια της τάξης και θα προβληθούν εικόνες με τη βοήθεια του προτζέκτορα και του Η/Υ.

A' ΜΕΡΟΣ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

A.1 Αναγνώριση συναισθημάτων

Δραστηριότητα 2^η: « Ποιο συναίσθημα είναι;»

Διάρκεια: 25'

Διδακτικοί Στόχοι:

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα στοχεύει στο να γνωρίσουν οι μαθητές τα βασικά συναισθήματα τόσο λεξιλογικά όσο και εκφραστικά.

Σύντομη Περιγραφή:

Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας με τα γράμματα της αλφαβήτου που αντιστοιχούν σε κάποιο ή κάποια συναισθήματα καθώς ξεκινούν από αυτό το γράμμα. Προβάλλονται μερικές εικόνες μια- μια και οι μαθητές μαντεύουν ποιο συναίσθημα είναι. Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός τα γράφει στον πίνακα και οι μαθητές στο φύλλο εργασίας στο αντίστοιχο γράμμα. Έπειτα καλούνται οι μαθητές να απαντήσουν στις εξής ερωτήσεις:

«Είναι τα συναισθήματα ίδια ή όχι;», «Είναι εύκολο να τα αναγνωρίσουμε ή όχι;», «Ποιο από αυτά τα συναισθήματα βιώνουμε πιο συχνά;», «Είναι όλα ευχάριστα ή δυσάρεστα;», «Θέλετε να δούμε μερικά από αυτά που γράψαμε και να τα χωρίσουμε σε ευχάριστα και δυσάρεστα;»

Διαφοροποίηση με τους τύπους πολλαπλής νοημοσύνης: Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν πώς θα απεικονίσουν το διαχωρισμό των συναισθημάτων σε ευχάριστα και δυσάρεστα με βάση τις εξής επιλογές: α) γράψιμο λίστας, β) ζωγραφιά, γ) δραματοποίηση.

Στο τέλος, η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές χαρτάκια με κάποιο γράμμα. Γράφουν με μαρκαδόρο στο χαρτάκι κάποιο συναίσθημα που ξεκινάει από αυτό το γράμμα. Τα κολλάμε όλα μαζί με τη σειρά σ' ένα χαρτί και το κρεμάμε στην αίθουσα. Έτσι έχουμε το δικό μας «λεξικό» ή τη δική μας «αλφαβήτα» των συναισθημάτων.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

H/Y, προτζέκτορας, πίνακας, κόλλες A4, μαρκαδόροι, χαρτόνι, κόλλα

Διαθεματικότητα: Γλώσσα, Εικαστικά.

Δραστηριότητα 3^η: « Κάθε συναίσθημα και μια ιστορία»

(βλ. Παράρτημα σελ. 101)

Διάρκεια: 30'

Διδακτικοί Στόχοι: Οι μαθητές να γίνουν ικανοί:

- 1) να αναγνωρίζουν το συναίσθημα και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτό δημιουργήθηκε,
- 2) να περιγράφουν κάποιο συναίσθημα,
- 3) να αντιληφθούν τη σημασία της επεξεργασίας των συναισθημάτων μέσω της εξωτερίκευσης (διήγησης).

Σύντομη Περιγραφή:

Κάθεται όλη η τάξη σε κύκλο. Στη μέση του κύκλου βρίσκεται ο τροχός των συναισθημάτων. Με τη σειρά οι μαθητές ένας ένας γυρίζουν τον τροχό. Βλέποντας ποιο συναίσθημα τους έτυχε, το περιγράφουν σε μια δική τους ιστορία. Αν κάποιος μαθητής δυσκολεύεται με κάποιο συναίσθημα γυρίζει πάλι τον τροχό για να περιγράψει κάποιο άλλο. Στο τέλος, γίνεται ο αναστοχασμός με τη βοήθεια καθοδηγητικών ερωτήσεων όπως:

«Πώς νιώσατε που μοιραστήκατε τις σκέψεις σας;», «Το έχετε ξανακάνει;», «Σε τι σας βοήθησε;», «Πού δυσκολευτήκατε;», «Θυμάστε πιο εύκολα ευχάριστα ή δυσάρεστα γεγονότα; Γιατί;», «Σας ήταν εύκολο να το περιγράψετε;», «Θα θέλατε να περιγράψετε ή να μιλάτε για τα συναισθήματα πιο συχνά; Γιατί;»

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

ο τροχός των συναισθημάτων, κύκλος

Δραστηριότητα 4^η: « Παρόμοια συναισθήματα»

(βλ. Παράρτημα σελ. 102)

Διάρκεια: 20'

Διδακτικοί Στόχοι:

- 1) να κατανοήσουν ότι ένα συναίσθημα μπορεί να εκφραστεί με συνώνυμες λέξεις.
- 2) να καταλάβουν ότι μερικά συναισθήματα μοιάζουν μεταξύ τους.

Σύντομη Περιγραφή: Οι μαθητές καλούνται να βρουν παρόμοια συναισθήματα

Διαφοροποίηση με βάση τα γνωστικά επίπεδα:

1^η ομάδα: ένα φύλλο εργασίας που τα έχει και κάνουν αντιστοίχιση.

2^η ομάδα: φύλλο εργασίας που δίνεται το βασικό συναίσθημα και δίπλα μια σειρά δύο ή τριών λέξεων με μπερδεμένα γράμματα. Βάζουν τα γράμματα στη σωστή σειρά και βρίσκουν τις συνώνυμες λέξεις στο κάθε συναίσθημα.

3^η ομάδα: Δίνεται η βασική λέξη και ένα ακόμη παράδειγμα και οι μαθητές συμπληρώνουν τα υπόλοιπα.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

Διαφοροποιημένα φύλλα εργασίας

Δραστηριότητα 5^η: «Τα συναισθήματα μπερδεύτηκαν»

Διάρκεια: 90'

Διδακτικοί Στόχοι: Οι μαθητές:

1) να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τις διαβαθμίσεις στην ένταση των συναισθημάτων.

2) να καλλιεργήσουν την ικανότητα να εκφράζουν λεκτικά την ένταση των συναισθημάτων.

3) να αποκτήσουν δεξιότητες κατανόησης και διάκρισης των συναισθημάτων με βάση τη μη λεκτική επικοινωνία.

4) να εκφράσουν συναισθήματα- καταστάσεις με το σώμα τους.

Σύντομη Περιγραφή:

Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός απευθύνει στους μαθητές την εξής ερώτηση: «Πιστεύετε ότι τα συναισθήματα έχουν την ίδια ένταση;» και έπειτα καλούνται να απαντήσουν σε μερικές ερωτήσεις για να καταλάβουν την διαβάθμιση της έντασης των συναισθημάτων. Για παράδειγμα: «Το ίδιο θα είμαι αν είμαι λίγο χαρούμενος ή αν είμαι ξετρελαμένος από τη χαρά μου;». Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα κάποια παραδείγματα με διαβαθμίσεις. Χωρίζει τους μαθητές σε τέσσερις μικτής γνωστικής ικανότητας ομάδες. Τους δίνει από ένα φάκελο που εμπεριέχει εικόνες και συναισθήματα σε διαφορετική ένταση. Οι μαθητές καλούνται να αντιστοιχήσουν εικόνες με συναισθήματα αλλά και να τα βάλουν σε σωστή σειρά, με βάση την έντασή τους (π.χ. χαρούμενος, πολύ χαρούμενος, πετάω από τη χαρά μου!) Τα κολλάνε σε κόλλα A4 που απεικονίζει μια «σκάλα» για τα συναισθήματα.

Εφαρμογή της κυκλικής ομαδοκεντρικής προσέγγισης της μάθησης: Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα εφαρμόζεται η κυκλική ομαδοκεντρική προσέγγιση μάθησης. Έχοντας ως βάση τα παραπάνω συναισθήματα που επεξεργάστηκαν, η κάθε ομάδα επιλέγει με ποιο τρόπο θα τα παρουσιάσει στους συμμαθητές της: 1) Ζωγραφίζω μια ιστορία με βάση αυτά τα συναισθήματα, 2) γράφω μια ιστορία με βάση αυτά τα συναισθήματα, 3) παρουσιάζω 'θεατρικά' μια ιστορία με αυτά τα συναισθήματα. 4) Παντομίμα: Με τη σειρά 1- 1 τα μέλη της ομάδας διαλέγουν ένα

χαρτάκι με κάποιο συναίσθημα που επεξεργάστηκαν στο πρώτο μέρος της άσκησης και προσπαθούν με παντομίμα να το παρουσιάσουν στους υπόλοιπους οι οποίοι προσπαθούν να το μαντέψουν. 5) Κάθε μαθητής καλείται να συμπληρώσει μια ημιτελής πρόταση με βάση αυτά τα συναισθήματα (π.χ. Ήμουν πολύ στεναχωρημένος όταν... Ήμουν ενοχλημένος όταν..., κτλ). Δίπλα από κάθε παράδειγμα υπάρχει το όνομα του κάθε μαθητή για να μην δημιουργηθούν εντάσεις και να συμπληρώσουν όλοι. Στο τέλος αυτή η κόλλα A4 θα κρεμαστεί στη γωνιά του project.

Η κάθε ομάδα ασχολείται με μία εργασία τη φορά. Όλες οι ομάδες περνούν από όλες τις δραστηριότητες αλλά η ερευνητρια- εκπαιδευτικός παραμένει μόνο σε μια δραστηριότητα που χρειάζεται περισσότερη καθοδήγηση και συγκεκριμένα σε αυτή με τη θεατρική αναπαράσταση των συναισθημάτων. Δίνει όμως συμβουλές και στις υπόλοιπες ομάδες όταν είναι αναγκαίο. Η κάθε ομάδα κάνει την παρουσίαση της κάθε φορά που τελειώνει μια δραστηριότητα του κύκλου.

Αφού έχουν περάσει όλες οι ομάδες από όλες τις δραστηριότητες γίνεται ένας μικρός αναστοχασμός με τη βοήθεια των παρακάτω ερωτήσεων: «Ποιο συναίσθημα σου φάνηκε πιο εύκολο για την περιγραφή της έντασης του;», «Τι έμαθες από αυτή τη δραστηριότητα;», «Θα σου χρησιμεύει κάπου; Αν ναι, που;», «Μπορείς να τα εφαρμόσεις καθημερινά;», «Τι σου άρεσε περισσότερο από τη δραστηριότητα;» «Είναι εύκολο ή δύσκολο να ρυθμίζει κανείς την ένταση των συναισθημάτων;»

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

πίνακας, φάκελος, εικόνες, συναισθήματα σε χαρτάκια, κόλλα A4.

A.2 Αποδογή Συναισθημάτων και Έκφραση

Δραστηριότητα 6^η: « Πώς θα αισθανόσουν αν...» (τροποποιημένη Χατζηχρήστου, 2011)

Διάρκεια: 20'

Διδακτικοί Στόχοι:

1) Να αναγνωρίσουν και να αποδεχθούν τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται σε συγκεκριμένα πλαίσια.

2) να μπορούν να εκφράζουν τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται σε συγκεκριμένα πλαίσια με γλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία.

Σύντομη Περιγραφή:

Μαζεύεται όλη η τάξη μαζί σε κύκλο. Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός κρατάει ένα κουτί. Μέσα είναι μερικές ανολοκλήρωτες προτάσεις. Κάθε μαθητής με τη σειρά τραβάει ένα λαχνό και κάνει τη δική του σύντομη περιγραφή.

Στο τέλος της δραστηριότητας γίνεται ο αναστοχασμός ο οποίος βοηθά τους μαθητές να παρατηρήσουν ότι καθημερινά κατακλυζόμαστε από συναισθήματα άλλοτε ευχάριστα και άλλοτε δυσάρεστα αλλά σημαντικό είναι να τα αναγνωρίζουμε και να τα αποδεχόμαστε.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

κύκλος, κουτί, χαρτάκια με προτάσεις.

A.3 Διαχείριση και έκφραση συναισθημάτων

Δραστηριότητα 7^η: « Μάντεψε το συναίσθημα» (τροποποιημένη Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2008)

Διάρκεια: 20'

Διδακτικοί Στόχοι:

- 1) να μεταφέρονται στη θέση του άλλου, αντιλαμβανόμενοι το αντίστοιχο συναίσθημα.
- 2) Να χρησιμοποιούν την εκφραστική ικανότητα του προσώπου για να δείξουν τα συναισθήματα.

Σύντομη Περιγραφή:

Κάθεται όλη η τάξη μαζί σε κύκλο. Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός μοιράζει ένα φύλλο εργασίας με διαφορετικά σενάρια. Οι μαθητές διαβάζουν από ένα σενάριο. Στη συνέχεια θα πρέπει να ονομάσουν το σωστό συναίσθημα που λείπει από το κενό σε κάθε σενάριο και να πάρουν την έκφραση προσώπου που ταιριάζει σε αυτό το συναίσθημα.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

φύλλο εργασίας

Δραστηριότητα 8^η: «Εκφράζω τα συναισθήματά μου» (τροποποιημένη Χατζηχρήστου, 2011 · Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2008)

Διάρκεια: 35'

Διδακτικοί Στόχοι:

- 1) να αναγνωρίζουν ποιο συναίσθημα εκφράζει ο ήρωας της κάθε ιστορίας.

- 2) να βρουν την αιτιολογία του συναισθήματος.
- 3) να μουν στη θέση του άλλου και να το διαχειριστούν.
- 4) να καταλάβουν ότι υπάρχει ένα τρίγωνο «συναίσθημα- σκέψη- πράξη» που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο εμείς και οι άλλοι αντιδρούμε σε ορισμένες καταστάσεις.

Σύντομη Περιγραφή:

Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές ανά ζευγάρια κάποιο σενάριο. Εκείνοι το διαβάζουν και απαντούν συνοπτικά στις ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις δεν έχουν στόχο να γράψουν οι μαθητές αλλά να σκεφτούν και να προβληματιστούν. Έπειτα το κάθε ζευγάρι παρουσιάζει στην υπόλοιπη τάξη το σενάριό του.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

φύλλο εργασίας

A.4 Μπαίνω στη θέση του άλλου: «ενσυναίσθηση»

Δραστηριότητα 9^η: «Ενσυναίσθηση ... Η μαγική λέξη»

Διάρκεια: 20'

Διδακτικοί Στόχοι:

- 1) να μάθουν οι μαθητές μερικά χαρακτηριστικά της ενσυναίσθησης.
- 2) να μάθουν να μπαίνουν πραγματικά στη θέση του άλλου.
- 3) να διαχωρίσουν την έννοια της ενσυναίσθησης από την απλή κατανόηση των συναισθημάτων.

Σύντομη Περιγραφή:

Η προηγούμενη άσκηση που αναφέρεται περισσότερο στην αναγνώριση και τη διαχείριση των συναισθημάτων αποτελεί προάγγελο αυτής που επικεντρώνεται στην ουσία της ενσυναίσθησης. Κάθεται όλη η τάξη μαζί σε κύκλο και παρακολουθούν ένα βιντεάκι για την ενσυναίσθηση από την ιστοσελίδα <http://www.youtube.com/watch?v=1SETRABZNtQ>.

Ακολουθεί συζήτηση με βάση τις παρακάτω ερωτήσεις: «Τι είναι αυτή η καινούργια λέξη;», «Τι κατάλαβαν οι μαθητές;», «Με ποια λέξη τη συγκρίνει το βίντεο;», «Τι έκανε η αλεπού, η αρκούδα και η κατσίκια;», «Εσείς πώς θα νιώθατε αν ήσασταν αντίστοιχα η αλεπού, η αρκούδα ή η κατσίκια;», «Τι θα κάνατε;», «Ποιος ήταν πιο κοντά στην αλεπού;», κ.ο.κ. Οι μαθητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η νέα λέξη, «η ενσυναίσθηση» έχει την έννοια του αισθάνομαι μαζί με τον άλλον.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

Η/Υ, προτζέκτορας, βίντεο, ερωτήσεις.

Δραστηριότητα 10^η: «Φανταστείτε ότι πρόκειται για εσάς» (τροποποιημένη Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2008)

(βλ. Παράρτημα σελ. 105)

Διάρκεια: 30'

Διδακτικοί Στόχοι:

- 1) να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για άλλους.
- 2) να αναπτύξουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης.

Σύντομη Περιγραφή:

Κάθεται όλη η τάξη μαζί σε κύκλο. Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός διαβάζει στους μαθητές ένα ένα τα σενάρια και τα σχολιάζουν με τη βοήθεια των παρακάτω καθοδηγητικών ερωτημάτων:

«Τι μας λέει η ιστορία;», «Τι νιώθετε για τον ήρωα;», «Πώς νιώθει ο ίδιος;»

Στη συνέχεια κάθε παιδί υποδύεται τον ήρωα της ιστορίας στη μέση του κύκλου και σχολιάζουν με βάση τα εξής καθοδηγητικά ερωτήματα:

«Πώς νιώθεις που ήσουν εσύ ο ήρωας;», «Οι υπόλοιποι πώς θα νιώσατε;», «Πώς ήταν η ζωή του;», «Ήταν εύκολο για σας να μπειτε στη θέση του άλλου;».

Οι μαθητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι πολλές φορές μπορεί απ' έξω οι άνθρωποι να κρίνουν τα γεγονότα ενώ όταν τα ζούνε αυτοί οι ίδιοι νιώθουν διαφορετικά. Γι' αυτό θα πρέπει να συμπαραστέκονται και να αισθάνονται μαζί με τον άλλον (ενσυναίσθηση) γιατί μόνο τότε θα μπορέσουν να τον βοηθήσουν πραγματικά.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

Κύκλος, σενάρια, παιχνίδια ρόλων

Δραστηριότητα 11^η: «Η μυστική συνταγή της ενσυναίσθησης»

Διάρκεια: 35'

Διδακτικοί Στόχοι:

- 1) να κατανοήσουν ποια είναι τα χαρακτηριστικά της ενσυναίσθησης
- 2) να αναπτύξουν την ικανότητα να εκφράζουν την ενσυναίσθηση

Σύντομη Περιγραφή:

Οι μαθητές χωρίζονται σε τριάδες ή ζευγάρια μικτής ικανότητας. Λέγονται ιδέες σχετικές με τα χαρακτηριστικά ενός ατόμου με ενσυναίσθηση και η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός τις γράφει στον πίνακα. Τους ρωτάει αν ξέρουν από συνταγές και οι μαθητές λένε τις εμπειρίες τους. Τους αποκαλύπτει ότι καλούνται να φτιάξουν τη δική τους «συνταγή της ενσυναίσθησης». Αφού τους μοιράσει κόλλες Α4, η κάθε ομάδα γράφει αρχικά τα «υλικά» που χρειάζονται για τη «συνταγή της ενσυναίσθησης». Έπειτα περνούν στην εκτέλεση χρησιμοποιώντας χιούμορ και φαντασία. Στο τέλος, η κάθε ομάδα παρουσιάζει στην υπόλοιπη τάξη τη «συνταγή» της σαν να βρίσκονται σε διαγωνισμό μαγειρικής. Η κάθε ομάδα θα πρέπει να ζωγραφίσει κιόλας αυτό που θα «μαγειρέψει» για να το δούμε.

Μετά το τέλος της παρουσίασης γίνεται ο αναστοχασμός με τη βοήθεια των παρακάτω ερωτήσεων: «Τι σημαίνει νοιάζομαι;», «Με ποιον τρόπο νοιαζόμαστε για τους άλλους;», «Δείχνεις ενδιαφέρον και συμπόνια σε άτομα εκτός της οικογένειάς σου;», «Πώς νιώθετε όταν συμπεριφέρεστε με συμπόνια στους άλλους;»
Διαφοροποίηση: Η διαφοροποίηση γίνεται εντός των ομάδων καθώς ο καθένας έχει το δικό του ρόλο ανάλογα με το δυνατό τύπο νοημοσύνης.

Διδακτικά Μέσα και Υλικά:

πίνακας, κόλλες Α4, μαρκαδόροι

Δραστηριότητα 12^η: « Ο ήλιος της ενσυναίσθησης» ή « Τα λουλούδια της ενσυναίσθησης» (τροποποιημένη Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2008)

Διάρκεια: 30’

Διδακτικοί Στόχοι:

- 1) να εμπεδώσουν λέξεις και εκφράσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εκφράσουν την ενσυναίσθηση.
- 2) να πραγματώνουν την ενσυναίσθηση από τη θεωρία στην πράξη μέσω της συμπεριφοράς που τη δηλώνει.

Σύντομη Περιγραφή:

Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές κόλλες Α4 με λουλούδια ή με ήλιο και σε κάθε πέταλο ή ακτίνα υπάρχει και από ένα ρήμα για την ενσυναίσθηση. Οι μαθητές συνεχίζουν την πρόταση (για π.χ. νοιάζομαι όταν...). Έπειτα ζωγραφίζουν το λουλούδι ή τον ήλιο της ενσυναίσθησης και το παρουσιάζουν

στην υπόλοιπη τάξη. Στο τέλος, τα κολλάνε σε ένα χαρτόνι τους ήλιους και σε άλλο τα λουλούδια της ενσυναίσθησης και τοποθετούνται στη γωνιά του project.

Διαφοροποίηση ανάλογα με τα ενδιαφέροντα: Ο κάθε μαθητής διαλέγει αν θέλει ήλιο ή λουλούδι.

Διδακτικά Μέσα και Υλικά:

φύλλο εργασίας, μαρκαδόροι, πίνακας, χαρτόνια

Δραστηριότητα 13^η: «Πόσο με καταλαβαίνεις» (τροποποιημένη Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2008)

Διάρκεια:20'

Διδακτικοί Στόχοι:

1) να κατανοούν συμπεριφορές σχετικές με την ενσυναίσθηση στην επικοινωνία τους.

Σύντομη Περιγραφή:

Αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης άσκησης. Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές κόλλες Α4 με συννεφάκια και μέσα σε αυτά υπάρχουν ατελείς προτάσεις (π.χ. μου έδειξες ενδιαφέρον όταν...) που καλούνται να τις συμπληρώσουν και αναφέρουν συμπεριφορά άλλων που δείχνει ενσυναίσθηση. Έπειτα τα ζωγραφίζουν και τα κολλάνε όλα μαζί σ' ένα χαρτόνι που τοποθετείται στη γωνιά του project.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

φύλλο εργασίας, μαρκαδόροι ή ξυλομπογιές, χαρτόνι, κόλλα.

Δραστηριότητα 14^η: Α' ΤΕΛΙΚΟ ΠΡΟΙΟΝ

Διάρκεια: 45'

Διδακτικοί Στόχοι:

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ο στόχος αφορά την εμπέδωση- επέκταση αλλά και την αξιολόγηση όλων αυτών που έχουν κάνει ως τώρα και επιτυγχάνεται με την παραγωγή ενός τελικού προϊόντος.

Σύντομη Περιγραφή:

Διαφοροποίηση με βάση τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης:

1) Οι μαθητές γράφουν μια ιστορία με πολλά συναισθήματα και ενσυναισθηματική συμπεριφορά.

2) Οι μαθητές σχεδιάζουν το περίγραμμα τους σε μια κόλλα Α4 και μέσα γράφουν διάφορα συναισθήματά τους και τη δική τους ενσυναισθηματική συμπεριφορά.

3) Οι μαθητές ζωγραφίζουν τη δική τους φανταστική πόλη ή το φανταστικό κάστρο των συναισθημάτων και της ενσυναίσθησης.

Στο τέλος των δραστηριοτήτων γίνεται παρουσίαση και αναστοχασμός, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι ένας άνθρωπος ζει διαφορετικές καταστάσεις με διαφορετικά συναισθήματα κάθε φορά και δρα διαφορετικά. Έτσι πραγματοποιείται μια μικρή εισαγωγή στο Β' μέρος του εν λόγω project για τη διαφορετικότητα.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

κόλλες Α4, μαρκαδόρους, ξυλομπογιές.

Β' ΜΕΡΟΣ: ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Εισαγωγή

Δραστηριότητα 1^η: « Ο Μαυρούλης»

Διάρκεια: 30'

Διδακτικοί Στόχοι:

- 1) να έρθουν σε επαφή με κάποιο πλαίσιο διαφορετικότητας και συμπεριφοράς.
- 2) να μπορέσουν να διακρίνουν ομοιότητες- διαφορές.

Σύντομη Περιγραφή:

Αφού πραγματοποιηθεί η υπενθύμιση και ο μικρός σχολιασμός της θεματικής εξακτίωσης της διαφορετικότητας, προβάλλεται το βίντεο «ο Μαυρούλης» (http://www.youtube.com/watch?v=3χιER_AgOvc) με τη βοήθεια του προτζέκτορα και του Η/Υ. Οι μαθητές με τη βοήθεια της ερευνήτριας- εκπαιδευτικού το σχολιάζουν εντοπίζοντας τις ομοιότητες, τις διαφορές και τα συναισθήματα των ηρώων. Οι μαθητές λένε και τα δικά τους συναισθήματα με βάση αυτό που παρακολούθησαν. Τέλος, η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός αναθέτει στους μαθητές να ζωγραφίσουν την αγαπημένη τους σκηνή από το βίντεο που είδαν.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

Βίντεο, Η/Υ, προτζέκτορας, κόλλες Α4, μαρκαδόροι ή ξυλομπογιές.

B.1 Αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών

Δραστηριότητα 2^η: « Μοιάζουμε;» (τροποποιημένη Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2008)

Διάρκεια: 10'

Διδακτικοί Στόχοι:

1) να δημιουργηθεί ζεστό κλίμα στην ομάδα και να καλλιεργήσουν μια διαφορετική σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

2) να συνειδητοποιήσουν τη λειτουργία της ομαδοποίησης με κριτήριο ένα κοινό χαρακτηριστικό.

3) να αναλάβουν πρωτοβουλίες.

Σύντομη Περιγραφή:

Η ολομέλεια της τάξης χωρίζεται σε διαφορετικές ομάδες με βάση διαφορετικά χαρακτηριστικά (π.χ. σε μια ομάδα όσοι φοράνε τζιν/ φόρμα/ μπλε ρούχα/ κατσαρά μαλλιά/κοντά/ξανθά/μελαχρινά κ.α.). Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός λέει κάποιο χαρακτηριστικό και όλοι οι μαθητές οι οποίοι το έχουν πρέπει να πάνε όλοι μαζί σε ένα μέρος σαν ομάδα. Το ίδιο γίνεται για κάθε χαρακτηριστικό. Παίζεται αυτό το παιχνίδι και μετά η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός στα πλαίσια του αναστοχασμού απευθύνει στους μαθητές τις εξής ερωτήσεις: «Ποια είναι μερικά κοινά χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας κάθε φορά που γινόταν ο διαχωρισμός;», «Σας άρεσε που όλοι έχουμε ομοιότητες μεταξύ μας;», «Πώς νιώσατε που είδατε ότι όλοι έχουμε κοινά στοιχεία;», «Είναι καλό να κοιτάζουμε μόνο τα κοινά;», «Τι γίνεται αν διαφέρουμε σε κάτι;», «Είναι φυσιολογικό να διαφέρουμε ή πρέπει να είμαστε όλοι ίδιοι;»

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

Παιχνίδι

Δραστηριότητα 3^η: «Τα αστέρια» (τροποποιημένη Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2008)

Διάρκεια:30'

Διδακτικοί Στόχοι:

1) να ανακαλύψουν τις ομοιότητες και τις διαφορές που ενυπάρχουν στην τάξη τους.

2) να κατανοήσουν ότι η ποικιλομορφία ομορφαίνει τη ζωή μας.

Σύντομη Περιγραφή:

Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός μοιράζει σε κάθε μαθητή ένα αστέρι. Ο κάθε μαθητής γράφει το όνομά του στο κέντρο του αστεριού. Στον πίνακα η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός γράφει τις κατηγορίες που πρέπει να συμπληρώσουν οι μαθητές στις

ακτίνες που είναι κοινές για όλη την τάξη (π.χ. το αγαπημένο μου χόμπυ, ο μήνας που γεννήθηκα, το αγαπημένο μου μάθημα/ χρώμα, τι φοβάμαι). Ο κάθε μαθητής παρουσιάζει το δικό του αστέρι. Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα τα στοιχεία που αναφέρουν οι μαθητές και εντοπίζουν όλοι μαζί τα περισσότερα κοινά μεταξύ τους. Στο τέλος, οι μαθητές θα πρέπει να γράψουν στο πίσω μέρος του αστεριού το όνομα του συμμαθητή τους με τον οποίο έχουν τα περισσότερα κοινά. Οι μαθητές κολλάνε τα αστέρια στη γωνιά του project με τη βοήθεια της ερευνήτριας- εκπαιδευτικού.

Η δραστηριότητα κλείνει με αναστοχαστικές ερωτήσεις όπως: «Νιώθετε έκπληξη από τον αριθμό των ομοιοτήτων;», «Γιατί είναι σημαντική η αναγνώριση των ομοιοτήτων μας για τη συμβίωσή μας;», «Μπορεί κάποια από τις ομοιότητες να δημιουργήσει πρόβλημα;», «Πώς θα ήταν αν όλοι στην τάξη ήμασταν ίδιοι;»

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

χαρτόνια, μαρκαδόροι, πίνακας.

B.2 Αποδοχή εαυτού

Δραστηριότητα 4^η: «Το καταπληκτικό μου όνομα» (τροποποιημένη Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2008)

Διάρκεια:30'

Διδακτικοί Στόχοι:

- 1) να αναπτύξουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα θετικά στοιχεία του εαυτού τους.
- 2) να τροφοδοτούν τον εαυτό τους με θετικές σκέψεις που βοηθούν στη διατήρηση της αυτοεκτίμησής τους και της εκτίμησης των άλλων.

Σύντομη Περιγραφή:

Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας όπου έχει το όνομα του κάθε παιδιού γραμμένο κάθετα. Τους εξηγεί ότι σε κάθε γράμμα θα πρέπει να γράψουν μια λέξη/ ένα θετικό χαρακτηριστικό τους που να αρχίζει από αυτό το γράμμα. Κάθε παιδί διαβάζει στην ολομέλεια της τάξης αυτό που έγραψε. Στο τέλος ρωτάει τους μαθητές: «Πώς σας φάνηκε που δώσατε έμφαση στα θετικά χαρακτηριστικά σας;», «Σας δυσκόλεψε ή όχι;», «Θα μπορούσατε να το κάνετε στην καθημερινή σας ζωή;», «Αν γνωρίζατε ένα παιδί από άλλη χώρα ή με κάποια δυσκολία αλλά είχε ιδιαίτερα θετικά χαρακτηριστικά πώς θα νιώθατε;», «Γιατί;», «Σε τι θα δίνατε έμφαση;»

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

φύλλο εργασίας

B.3 Αποδοχή από τους άλλους

Δραστηριότητα 5^η: « Το χέρι που έχει πολλά να πει» (τροποποιημένη Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2008)

Διάρκεια:30'

Διδακτικοί Στόχοι:

1) Να ασκηθούν οι μαθητές στο να αναζητούν τα θετικά στοιχεία στους συμμαθητές τους παρά τις όποιες διαφορές μεταξύ τους, αλλά και να μπορούν να αναγνωρίζουν και τα αρνητικά στοιχεία τους τα οποία θα γίνουν αντικείμενο συζήτησης.

Σύντομη Περιγραφή:

Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές χρωματιστή κόλλα Α4 και αυτοί σχεδιάζουν πάνω το περίγραμμα της κάθε παλάμης τους. Κόβουν το περίγραμμα με ψαλίδι και γράφουν στο κέντρο της χάρτινης παλάμης τους το όνομά τους. Στην μία πλευρά μαζί με το όνομα βάζουν και ένα «+» εννοώντας τα θετικά χαρακτηριστικά και από την άλλη ένα «-» για τα αρνητικά.

Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός μαζεύει όλα τα χάρτινα χέρια στην έδρα. Τους εξηγεί ότι θα πρέπει να γράψουν ένα θετικό χαρακτηριστικό για τον κάτοχο του χάρτινου χεριού στη μια πλευρά κι αρνητικό χαρακτηριστικό στην άλλη πλευρά. Οι μαθητές έρχονται με τη σειρά και παίρνουν ένα χάρτινο χέρι εκτός από το δικό τους. Οι μαθητές αλλάζουν μεταξύ τους τα χέρια δίνοντάς τα στον διπλανό τους μέχρι να ολοκληρωθούν τα χαρακτηριστικά στα δάχτυλα. Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός προσέχει να μην πάρει κάποιος καταλάθος το δικό του χάρτινο χέρι. Όταν τελειώσουν ο καθένας παίρνει το χάρτινο χέρι του και διαβάζει στην ολομέλεια της τάξης τα χαρακτηριστικά που έγραψαν γι' αυτόν οι συμμαθητές του.

Για να κλείσει αυτή η δραστηριότητα γίνονται μερικές αναστοχαστικές ερωτήσεις στους μαθητές όπως: «Πώς νιώσατε που ακούσατε θετικά χαρακτηριστικά από τους συμμαθητές σας;», «Πώς νιώσατε που είπατε θετικά σχόλια για τους συμμαθητές σας;», «Τι μάθατε από αυτό;», «Πώς νιώσατε που ακούσατε μερικά αρνητικά στοιχεία;», «Τα θεωρείτε αληθινά και ακριβή;», «Θα κάνετε κάτι για να τα βελτιώσετε; Αν ναι, τι;», «Μπορείτε να χρησιμοποιείτε το χάρτινο χέρι καθημερινά;» «Με ποιόν τρόπο;». Στο τέλος, βάζουν τα χάρτινα χέρια τους στη γωνιά του project.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

χρωματιστή κόλλα Α4, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, ψαλίδι

B.4 Αποδοχή διαφορετικότητας

Δραστηριότητα 6^η: «Το χωριό των μαρκαδόρων» (τροποποιημένη Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2008)

Διάρκεια:30'

Διδακτικοί Στόχοι:

1) να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τις διαφορές που έχουν μεταξύ τους.

Σύντομη Περιγραφή:

Χωρίζουμε τους μαθητές σε 3 ομάδες. Σε μια ομάδα δίνω μερικά βιβλία, σε άλλη μερικά τετράδια και σε άλλη μερικά χαρτάκια και τους ζητάω να τα παρατηρήσουν. Βρίσκουν τις ομοιότητες και τις διαφορές. Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές: «Πώς θα ήταν αν όλα τα βιβλία, τα τετράδια και τα χαρτάκια ήταν ίδια;», «Θα ήταν ωραία;», «Θα υπήρχαν δυσκολίες;». Έτσι περνά στο χωριό των μαρκαδόρων. Διαβάζει στους μαθητές μια σχετική ιστορία. Μόλις τελειώσει, οι μαθητές λένε τις εντυπώσεις τους, αυτό που κατάλαβαν, παρατηρούν τα συναισθήματα των ηρώων και λένε τα δικά τους σκεπτόμενοι αν είναι δύσκολο να ζουν όλοι μαζί σ' ένα τέτοιο χωριό. Τους ρωτά, επίσης, με ποιο τρόπο μοιάζουν και με ποιο διαφέρουν οι ήρωες της ιστορίας. Έπειτα ο κάθε μαθητής παίρνει ένα περίγραμμα ενός μαρκαδόρου που τους δίνει η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός μαζί με με ένα τυχαίο χρώμα που διαλέγουν με κλειστά μάτια, το ζωγραφίζουν και έπειτα το κολλάνε σε μια λωρίδα χαρτονιού. Μπαίνουν στη σειρά όπως οι μαρκαδόροι στο κουτί. Έπειτα αν θέλουν αλλάζουν θέση διαλέγοντας ποιον 'μαρκαδόρο' συμμαθητή τους θέλουν δίπλα τους. Μετά μπαίνουν στη σειρά αγόρια κορίτσια εναλλάξ. Στο τέλος, λένε γιατί διάλεξαν το συγκεκριμένο χρώμα, αν πιστεύουν ότι διαφέρει το ένα χρώμα από το άλλο και με ποιο τρόπο, με ποιο κριτήριο επέλεξαν τον συμμαθητή που είναι δίπλα τους, αν τους άρεσε όταν είχαν κάποιον άλλον συμμαθητή από αυτόν που διάλεξαν δίπλα τους. Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός τους ρωτά επίσης: «Αν, όμως, ήταν ο συμμαθητής σου μαύρος ή κόκκινος θα τον επέλεγες για φίλο σου ή όχι;», «Γιατί;», «Μήπως η τάξη μας μοιάζει με ένα κουτί μαρκαδόρων;», «Πώς αισθάνεσαι;»

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

βιβλία, τετράδια, χαρτάκια, ιστορία, περίγραμμα μαρκαδόρου, μαρκαδόροι, χαρτόνι.

Δραστηριότητα 7^η: « Άραγε είμαι καλύτερος, χειρότερος, ή απλά διαφορετικός;»

(τροποποιημένη Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2008)

(βλ. Παράρτημα σελ. 106)

Διάρκεια:

Τα φύλλα εργασίας της συγκεκριμένης δραστηριότητας μοιράζονται σταδιακά στους μαθητές για να τα συμπληρώσουν μόλις γίνει η εισαγωγή στο Β' μέρος του project για τη διαφορετικότητα. Ο στόχος είναι πως όταν χρονικά πρόκειται να διεξαχθεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα, να έχουν συμπληρώσει οι μαθητές τα τέσσερα φύλλα εργασίας που απαιτούνται και να γίνει μόνο ο αναστοχασμός-συζήτηση σε κύκλο που θα διαρκέσει 30'.

Διδακτικοί Στόχοι:

1) να αποδέχονται τη διαφορετικότητα δείχνοντας τον απαιτούμενο σεβασμό στις διαφορές που αναπόφευκτα υπάρχουν μεταξύ μας.

Σύντομη Περιγραφή:

Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός μαζεύει τα φύλλα εργασίας από κάθε παιδί. Κάθονται όλοι μαζί σε κύκλο. Ξεκινάει με τη σειρά να διαβάξει ένα- ένα κάθε παιδί και μια ερώτηση από το φύλλο εργασίας. Όσοι έχουν την ίδια άποψη σηκώνουν το χέρι τους. Όσοι δεν έχουν λένε με τη σειρά τους την άποψή τους. Αυτό γίνεται για όλα από όλους τους μαθητές. Στο τέλος, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι κανένας δεν είναι «ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος, απλά (είναι) διαφορετικός» (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου και Χατζηνικολάου, 2008). Οι μαθητές θα καταλάβουν ότι διαφέρουν μεταξύ τους και αυτό σημαίνει διαφορετικότητα και είμαστε τυχεροί που η τάξη αποτελείται από μοναδικά και διαφορετικά άτομα.

Επίσης, η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές που διαφέρουν, δηλαδή, διαφέρουν στις προτιμήσεις, στα ταλέντα και στις ικανότητες, στον τρόπο που κάνουν πράγματα, ή στους φόβους και τα όνειρά τους για το μέλλον; «Έξω από την αίθουσά μας και γενικά στην πόλη μας και σε όλο τον κόσμο έχουμε διαφορές;» Οι μαθητές αναφέρουν μερικές (π.χ. γλώσσα, χώρα, μουσική, ηλικία, φύλο, πολιτισμός, θρησκεία, κτλ.). Στο τέλος συμπεραίνουν ότι ο κόσμος μας θα ήταν

μονότονος αν ήμασταν όλοι ίδιοι και ότi δεν έχουμε όλοι ίδιες αξίες, ανάγκες, αγαθά. Είμαστε διαφορετικοί και πρέπει να σεβόμαστε ο ένας τον άλλον.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

κύκλος, κουτί, φάκελοι, χαρτάκια.

Δραστηριότητα 8^η: ΤΕΛΙΚΟ ΠΡΟΙΟΝ

Διάρκεια: 90'

Διαφοροποίηση με βάση τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης: Τα μέλη της κάθε ομάδας ανήκουν στον ίδιο τύπο νοημοσύνης και συνεργάζονται μεταξύ τους. Βέβαια, όπως συνέβαινε και στις προηγούμενες δραστηριότητες δεν έχουν όλοι οι μαθητές υψηλά ανεπτυγμένο μόνο έναν τύπο πολλαπλής νοημοσύνης αλλά αρκετοί έχουν δύο ή και τρεις. Σε αυτή την περίπτωση η ένταξή τους στις ομάδες έγινε και με βάση τα ενδιαφέροντά τους.

Α': Μαθηματικά: «Η χώρα των γεωμετρικών σχημάτων» (τροποποιημένη Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2008)

Διδακτικοί Στόχοι:

- 1) να συνδέσουν οι μαθητές την έννοια της διαφορετικότητας με την ποικιλία.
- 2) να εμπεδώσουν και να επεκτείνουν αυτά που έμαθαν για τη διαφορετικότητα με το δικό τους τρόπο σαν μια μορφή αξιολόγησης

Σύντομη Περιγραφή:

Ο κάθε μαθητής διαλέγει ένα γεωμετρικό σχήμα (π.χ. τρίγωνο, κύκλο, τετράγωνο, κ.α.) και με βάση αυτό ονομάζεται η χώρα ως κυκλοχώρα, τριγωνοχώρα, κ.ο.κ. Στη συνέχεια, φαντάζεται ότi ζει στη χώρα του σχήματός του και σχεδιάζει αντικείμενα καθημερινής ζωής φτιαγμένα μόνο με αυτό το σχήμα, για παράδειγμα όλα κυκλικά ή όλα τετράγωνα, κ.ο.κ. Μετά σκέφτεται τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει σε μια τέτοια χώρα και πώς μπορεί να τα αντιμετωπίσει; Μπορεί να τα αντιμετωπίσει αν χρησιμοποιήσει και άλλα σχήματα για να φτιάξει τη χώρα του; Φτιάχνει και τη νέα χώρα του και παρουσιάζει το υλικό του στην υπόλοιπη τάξη.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

γεωμετρικό σχήμα, χαρτί, μαρκαδόροι



Β': Εικαστικά « Μια διαφορετική μπλούζα»

Διδακτικοί Στόχοι:

1) να εκφράζουν τα συναισθήματά τους για τη διαφορετικότητα μέσω των εικαστικών.

2) να αποδώσουν βιωματικά έννοιες που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα.

3) να εμπεδώσουν και να επεκτείνουν αυτά που έμαθαν για τη διαφορετικότητα με το δικό τους τρόπο σαν μια μορφή αξιολόγησης.

Σύντομη Περιγραφή:

Οι μαθητές με τη βοήθεια της ερευνήτριας- εκπαιδευτικού σχεδιάζουν μια μπλούζα σε ένα χαρτόνι και το κόβουν. Ζωγραφίζουν διάφορες εικόνες ή αποτυπώνουν μικρές ιστοριούλες και συνθήματα που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα πάνω στη 'μπλούζα'. Παρουσιάζουν το υλικό τους στην υπόλοιπη τάξη.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

χαρτόνι, μαρκαδόροι, εικόνες, κόλλες.

Γ': Γλώσσα- Λογοτεχνία «Ξαναγράφουμε τα παραμύθια»

Διδακτικοί Στόχοι:

1) να κατανοήσουν την έννοια της οπτικής με την οποία διαμορφώνεται μια ιστορία.

2) να αναγνωρίσουν ότι η θεώρηση ενός ατόμου ή μιας ομάδας από διαφορετικές οπτικές γωνίες μπορεί να τροποποιήσει ή να καταργήσει κάποιο στερεότυπο.

3) να κατανοήσουν την έννοια της διαφορετικότητας και των ηρώων και του συγγραφέα.

4) να εμπεδώσουν και να επεκτείνουν αυτά που έμαθαν για τη διαφορετικότητα με το δικό τους τρόπο σαν μια μορφή αξιολόγησης.

Σύντομη Περιγραφή:

Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας ένα παραμύθι (Τα τρία μικρά λυκάκια του Ευγένιου Τριβιζά) που έχει παραλλαχθεί για να το διαβάσουν και να δουν τα γεγονότα από μια διαφορετική σκοπιά. Στην συνέχεια διαλέγουν το αγαπημένο τους παραμύθι και το γράφουν με διαφορετικό τρόπο έτσι όπως αυτοί το φαντάζονται.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

Παραμύθι, κόλλες A4

Δ': Θέατρο: «Το Κάτι Άλλο»

Διδακτικοί Στόχοι:

1) να εμπεδώσουν και να επεκτείνουν αυτά που έμαθαν για τη διαφορετικότητα με το δικό τους τρόπο μέσα από τη θεατρική αγωγή.

Σύντομη Περιγραφή:

Σημειώνεται ότι η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός βρίσκεται περισσότερο κοντά σε αυτήν την ομάδα και εξηγεί στις άλλες ομάδες τι πρέπει να κάνει η καθεμία και απαντάει σε ερωτήσεις- απορίες τους όταν υπάρχουν.

Στην αρχή πραγματοποιείται μια δραστηριότητα προθέρμανσης. Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός μέσα από μια μικρή ιστορία προσπαθεί να εμπυχώσει τους μαθητές και να τους βάλει στο κλίμα. Τους λέει, λοιπόν, τα εξής: «Φανταστείτε πως είστε ζώα του δάσους και κάνετε συνέλευση για ένα πολύ σημαντικό θέμα. Ενώ ως ζώα έχετε πολλές δεξιότητες που οι άνθρωποι δεν έχουν, όπως το να βλέπετε στο σκοτάδι. Όμως, ο φίλος σας ο σκίουρος έχει γίνει αιχμάλωτος από ένα «τέρας». Αυτό το τέρας είναι πολύ μεγάλο και κρατάει και ένα βαρύ ξύλο στο χέρι του. Έχει δεμένο τον σκίουρο με αλυσίδες μέσα στην σπηλιά του. Όμως, επειδή δεν μπορεί να δει στο σκοτάδι κάθετα μπροστά στην είσοδο της σπηλιάς και δεν σηκώνεται από τη θέση του». Αφού παρουσιαστούν όλα αυτά η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές: «Ποιος νιώθει τόσο γενναίος για να πάει να σώσει τον σκίουρο;». Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός παίρνει τον ρόλο του τέρατος ενώ οι μαθητές ένας ένας προσπαθούν να σώσουν το φίλο τους.

Αφού γίνει η προθέρμανση, η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός διαβάζει το πρώτο μέρος της ιστορίας του παραμυθιού «Το κάτι άλλο» (Cave K., 2008) και οι μαθητές σχολιάζουν το παραμύθι με την βοήθεια των ερωτήσεων που τους απευθύνει η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός όπως: «Πώς νομίζεται ότι το Κάτι Άλλο πήρε το όνομά του;», «Γιατί άραγε το λένε Κάτι Άλλο;», «Πως νιώθουν τα υπόλοιπα ζώα του δάσους για αυτόν;», «Πώς φαντάζεστε ότι είναι σωματικά;», «Ποιος νομίζεται ότι είναι ο χαρακτήρας του;». Επίσης, παίρνει το ρόλο του Κάτι Άλλο και οι μαθητές τον ρόλο των άλλων ζώων. Το Κάτι Άλλο τους πλησιάζει και οι μαθητές δείχνουν τις αντιδράσεις τους.

Έπειτα, οι μαθητές μπαίνουν σε ζευγάρια. Αποφασίζουν ποιος θα είναι ο Α και ποιος ο Β και μετά ο Α «κάνει» τον Β όπως φαντάζεται ότι είναι το Κάτι Άλλο σωματικά και ο Α πρέπει να το υποδυθεί (για παράδειγμα, περπατάει κουτσά και έχει

το ένα χέρι του σηκωμένο, ή καμπουριαστά, κτλ) και το παρουσιάζει. Μετά οι ρόλοι αλλάζουν.

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός διαβάσει μερικά σενάρια στους μαθητές σχετικά με τη δράση του Κάτι Άλλο. Η ίδια μπαίνει στο ρόλο του Κάτι Άλλο ενώ οι μαθητές στο ρόλο των ζώων του κάθε σεναρίου και παρουσιάζουν το κάθε σενάριο. Για παράδειγμα, το Κάτι Άλλο πλησιάζει τις καμηλοπαρδάλεις που παίζουν στο δάσος και εκείνες το διώχνουν λέγοντάς του ότι δεν είναι σαν και αυτές και δεν μπορεί να παίξει μαζί τους ή το Κάτι Άλλο κρατώντας τη ζωγραφιά του πλησιάζει τα γουρουνάκια που ζωγραφίζουν για να τους δείξει τη δική του και αυτά του φωνάζουν να φύγει μακριά τους δεν είναι και δεν ζωγραφίζει σαν και αυτά, κ.ο.κ.

Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές πως σύμφωνα με τα προηγούμενα σενάρια που υποδύθηκαν, ο καθένας τους θα διαλέξει να είναι κάτι, (για παράδειγμα οι καμηλοπαρδάλεις, τα γουρουνάκια, τα λαγουδάκια, και τα άλλα ζώα του δάσους), και δεν θα μιλούν. Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός αγγίζει κάθε φορά κάποιον μαθητή και ο ίδιος εκφράζει τις σκέψεις και τα συναισθήματα για το Κάτι Άλλο σύμφωνα με το ρόλο του. Μετά, η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός υποδύεται το Κάτι Άλλο και καλεί τους μαθητές που έχουν τους ρόλους τους να απευθύνουν τις ερωτήσεις που θέλουν στο Κάτι Άλλο.

Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός διαβάσει το δεύτερο μέρος της ιστορίας και το σχολιάζουν με τους μαθητές επισημαίνοντας ότι το Κάτι Άλλο βρίσκεται σε δίλημμα και δεν μπορεί να αποφασίσει αν μπορεί να γίνει φίλος με το Κάτι Άλλο γιατί είναι πολύ διαφορετικοί αλλά από την άλλη θα ήθελε πολύ να έχει έναν φίλο. Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ζευγάρια και υποδύονται τις σκέψεις του Κάτι Άλλο. Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός υποδύεται το Κάτι Άλλο, το πρώτο ζευγάρι τις φωνές που του λένε να γίνουν φίλοι και το δεύτερο τις φωνές που του λένε να μην γίνει. Το αναπαριστούν θεατρικά καθώς το Κάτι Άλλο περνά ανάμεσα από τις σκέψεις (μαθητές) που κάθονται αντικριστά και τις ακούει. Στο σημείο αυτό το κάθε ζευγάρι πρέπει να επιχειρηματολογήσει για τις απόψεις του.

Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός διαβάσει το παραμύθι μέχρι το τέλος και σχολιάζουν και αυτό το κομμάτι. Επίσης, οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις σχετικές με το πώς φαντάζονται τη ζωή του Κάτι Άλλο μετά από πέντε χρόνια, κλπ.

Στο τέλος, η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές μοιράζουν τα λόγια των ρόλων της ιστορίας, οι μαθητές κάνουν πρόβα και την παρουσιάζουν θεατρικά στους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Μέσα Διδασκαλίας και Υλικά:

Το κάτι άλλο (Cave K., 2008) σε φωτοτυπία

Ακολουθεί ένας συνοπτικός πίνακας που παρουσιάζει σε ποιες δραστηριότητες έγινε η διαφοροποίηση και με ποιον τρόπο (Πίνακας 8-1):

Πίνακας 8-1. Δραστηριότητες με διαφοροποίηση.

Διαφοροποίηση/ Δραστηριότητες	Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης	Ενδιαφέροντα	Γνωστικό Επίπεδο
2Α «Ποιο συναίσθημα είναι;»	✓		
4Α «Παρόμοια συναισθήματα»			✓
11Α «Η μυστική συνταγή της ενσυναίσθησης»	✓		
12Α «Ο ήλιος της ενσυναίσθησης» ή «Τα λουλούδια της ενσυναίσθησης»		✓	
14Α «Τελικό Προϊόν Α'»	✓		
8Β «Τελικό Προϊόν Β'»	✓	✓	

Κεφάλαιο 5^ο

Αποτελέσματα έρευνας

Το παρόν κεφάλαιο περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της στατιστικής έρευνας που διεξήχθη. Οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «η ενεργητική συμμετοχή» και «η κατάκτηση διδακτικών στόχων», για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «η αλλαγή των απόψεων για τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα», για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα «η εξέλιξη των τύπων πολλαπλής νοημοσύνης που διαθέτουν σε υψηλό επίπεδο» ενώ για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα «η εξέλιξη των τύπων πολλαπλής νοημοσύνης που δεν διαθέτουν σε υψηλό επίπεδο».

Στη συνέχεια ακολουθεί η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας για κάθε ερευνητικό ερώτημα. Γι αυτήν την στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικά τεστ του στατιστικού προγράμματος SPSS 21 καθώς το μικρό δείγμα της έρευνας ($N=18 < 30$) δεν επέτρεπε τη χρήση των παραμετρικών τεστ. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Friedman που αντιστοιχεί με το παραμετρικό της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα (one-way Analysis of Variance – ANOVA) ώστε να ελεγχθεί η διαφορά των μέσων όρων στα δεδομένα που αφορούν στην ενεργητική συμμετοχή, την κατάκτηση των διδακτικών στόχων, την εξέλιξη των τύπων νοημοσύνης που διαθέτουν σε υψηλό επίπεδο και αυτών που δεν διαθέτουν σε υψηλό επίπεδο σε τρεις χρονικές στιγμές (αρχή, μέση και τέλος). Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε το ίδιο κριτήριο ώστε να ελεγχθεί η διαφορά των μέσων όρων στα δεδομένα σχετικά με τις πιθανές αλλαγές των απόψεων για τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα και το κριτήριο Wilcoxon για τη διαφορά των μέσων όρων στα δεδομένα του ερωτηματολογίου που δόθηκε πριν και μετά την εφαρμογή του project για τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα.

5.1 Ανάλυση αποτελεσμάτων του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αποτελούνταν από δύο άξονες. Για τον πρώτο άξονα - «η ενεργητική συμμετοχή» διατυπώνονται οι εξής υποθέσεις:

Μηδενική Υπόθεση: Οι κατανομές των επιδόσεων των μαθητών ως προς την ενεργητική συμμετοχή τους στις τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές της εφαρμογής του project για τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα θα είναι ακριβώς ίδιες.

Εναλλακτική Υπόθεση: Οι κατανομές των επιδόσεων των μαθητών ως προς την ενεργητική συμμετοχή τους στις τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές της εφαρμογής του project για τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα θα διαφέρουν μόνο ως προς τους μέσους όρους τους.

Πίνακας 5-1. Μέσοι όροι στις τρεις χρονικές στιγμές μέτρησης των αξόνων της ενεργητικής συμμετοχής και της κατάκτησης διδακτικών στόχων.

ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ (Mean Rank- Friedman Test)			
	Αρχή	Μέση	Τέλος
A' Άξονας			
Ενεργητική Συμμετοχή	1,36	1,67	2,97
B' Άξονας			
Κατάκτηση Διδακτικού Στόχου	1,89	1,64	2,47

Τα αποτελέσματα με τη χρήση του κριτηρίου Friedman δείχνουν ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των μέσων όρων (βλ. πίνακα 5-1). Πιο συγκεκριμένα, για τον πρώτο άξονα (Ενεργητική Συμμετοχή) αυτή η διαφορά είναι αυξανόμενη καθώς στην αρχή ο μέσος όρος είχε την τιμή 1,36, έπειτα την τιμή 1,67 και στο τέλος την τιμή 2,97. Βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,000 < 0,05$, $df=2$), άρα η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η εναλλακτική ότι υπάρχει, δηλαδή μεταβολή της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών. Ειδικότερα, η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών αυξάνεται μετά την έναρξη του project.

Ο δεύτερος άξονας αφορά την «κατάκτηση των διδακτικών στόχων» και οι υποθέσεις είναι οι εξής:

Μηδενική Υπόθεση: Οι κατανομές των επιδόσεων των μαθητών ως προς την κατάκτηση των διδακτικών στόχων στις τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές της εφαρμογής του project για τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα θα είναι ακριβώς ίδιες.

Εναλλακτική Υπόθεση: Οι κατανομές των επιδόσεων των μαθητών ως προς την κατάκτηση των διδακτικών στόχων στις τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές της εφαρμογής του project για τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα θα διαφέρουν μόνο ως προς τους μέσους όρους τους.

Για τον δεύτερο άξονα (κατάκτηση διδακτικών στόχων) βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p= 0,013 < 0,05$, $df=2$), άρα και εδώ η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι μαθητές κατακτούν επαρκώς τους διδακτικούς στόχους. Αξιοσημείωτο στο δεύτερο άξονα είναι το γεγονός ότι ενώ η τιμή του μέσου όρου στην αρχή ήταν 1,89, στη μέση πέφτει στο 1,64 ενώ στο τέλος φτάνει το 2,47.

5.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τις απόψεις των μαθητών για τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε τρεις χρονικές στιγμές (αρχή- μέση- τέλος) αλλά και με βάση την ανάλυση του ερωτηματολογίου που είχε δοθεί πριν από την έναρξη και μετά τη λήξη των διδασκαλιών. Οι υποθέσεις του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος έχουν ως εξής:

Μηδενική Υπόθεση: Οι κατανομές που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή του project για τη διαφορετικότητα και την έκφραση συναισθημάτων είναι ακριβώς ίδιες. Δεν παρατηρούνται αλλαγές στις απόψεις των μαθητών.

Εναλλακτική Υπόθεση: Οι κατανομές που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή του project για τη διαφορετικότητα και την έκφραση συναισθημάτων δεν είναι ίδιες. Παρατηρούνται αλλαγές στις απόψεις των μαθητών

Για να διερευνηθούν αυτές οι υποθέσεις, η ερευνήτρια σύγκρινε πρώτα το αρχικό με το τελικό αποτέλεσμα των ερωτηματολογίων χρησιμοποιώντας το κριτήριο Wilcoxon και έπειτα έλεγξε τη διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των τριών χρονικών στιγμών (αρχή- μέση- τέλος) με το κριτήριο Friedman.

Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος για το αρχικό ερωτηματολόγιο είχε την τιμή 1,67 ενώ για το τελικό 1,89 και βρίσκοντας στατιστικά σημαντική διαφορά ($p= 0,046 < 0,05$), η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η εναλλακτική η οποία φανερώνει αλλαγές στις απόψεις των μαθητών σχετικές με τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα.

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού τεστ Friedman για τις τρεις χρονικές στιγμές, ερευνώντας τις εξής υποθέσεις:

Μηδενική Υπόθεση: Οι κατανομές των επιδόσεων των μαθητών ως προς τις απόψεις τους στις τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές της εφαρμογής του project για τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα θα είναι ακριβώς ίδιες.

Εναλλακτική Υπόθεση: Οι κατανομές των επιδόσεων των μαθητών ως προς τις απόψεις τους στις τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές της εφαρμογής του project για τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα θα διαφέρουν μόνο ως προς τους μέσους όρους τους.

Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από την στατιστική ανάλυση, ο μέσος όρος στην αρχή ήταν 1,31, έπειτα 1,89, φτάνοντας το 2,81 στο τέλος ($p=0,000 < 0,05$, $df=2$) με στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ώστε να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση και να γίνει αποδεκτή η εναλλακτική που υποστηρίζει πως παρατηρούνται αλλαγές στις απόψεις των μαθητών.

5.3 Ανάλυση αποτελεσμάτων του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τους τύπους της πολλαπλής νοημοσύνης που διαθέτουν οι μαθητές σε μεγάλο βαθμό. Εξετάζεται αν υπάρχει ή όχι ενίσχυση στη μάθηση όταν οι μαθητές ασχολούνται με δραστηριότητες που ενισχύουν τους δυνατούς τύπους πολλαπλής νοημοσύνης που διαθέτουν. Οι υποθέσεις που διατυπώνονται είναι οι εξής:

Μηδενική Υπόθεση: Οι κατανομές των επιδόσεων των μαθητών ως προς την ενίσχυση των δυνατών τύπων πολλαπλής νοημοσύνης τους στις τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές της εφαρμογής του project για τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα θα είναι ακριβώς ίδιες.

Εναλλακτική Υπόθεση: Οι κατανομές των επιδόσεων των μαθητών ως προς την ενίσχυση των δυνατών τύπων πολλαπλής νοημοσύνης τους στις τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές της εφαρμογής του project για τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα θα διαφέρουν μόνο ως προς τους μέσους όρους τους.

Με βάση τα αποτελέσματα από τη στατιστική ανάλυση μέσω του κριτηρίου Friedman βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των τριών χρονικών στιγμών καθώς στην αρχή ο μέσος όρος είχε τιμή 1,44, στη μέση έφτασε το 2,11 και στο τέλος πήρε την τιμή 2,44 ($p=0,000 < 0,05$, $df=2$), με αποτέλεσμα η μηδενική υπόθεση να απορριφθεί και να ισχύσει η εναλλακτική της που υποστηρίζει πως ο μέσος όρος των επιδόσεων των μαθητών διαφέρει σχετικά με την ενίσχυση των δυνατών τύπων πολλαπλής νοημοσύνης στις τρεις διαφορετικές

στιγμές της εφαρμογής του project για τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα. Άρα ενισχύονται οι δυνατοί τύποι νοημοσύνης που κατέχουν οι μαθητές.

5.4 Ανάλυση αποτελεσμάτων του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος

Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με την ενίσχυση ή όχι των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης που οι μαθητές δεν κατέχουν σε μεγάλο βαθμό και μπορούν να διατυπωθούν οι ακόλουθες υποθέσεις:

Μηδενική Υπόθεση: Οι κατανομές των επιδόσεων των μαθητών ως προς την ενίσχυση των αδύνατων τύπων πολλαπλής νοημοσύνης τους στις τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές της εφαρμογής του project για τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα θα είναι ακριβώς ίδιες.

Εναλλακτική Υπόθεση: Οι κατανομές των επιδόσεων των μαθητών ως προς την ενίσχυση των αδύνατων τύπων πολλαπλής νοημοσύνης τους στις τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές της εφαρμογής του project για τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα θα διαφέρουν μόνο ως προς τους μέσους όρους τους.

Από τη στατιστική ανάλυση μέσω του κριτηρίου Friedman βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των τριών χρονικών στιγμών. Η τιμή του αρχικά ήταν 1,58, μετά 2,06 και τέλος 2,36 ($p=0,003 < 0,000$, $df=2$), γεγονός που απορρίπτει την μηδενική υπόθεση και κάνει δεκτή την εναλλακτική που πρεσβεύει ότι ενισχύονται και οι τύποι πολλαπλής νοημοσύνης που δεν κατέχουν οι μαθητές σε υψηλό βαθμό.

5.5 Αποτελέσματα της άτυπης συμμετοχικής παρατήρησης και αποτίμησης του project

Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε μερικές μέρες πριν τη σχολική πρακτική άσκηση στα πλαίσια του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και κατά τη διάρκειά της. Συνεπώς, η ερευνήτρια ήταν η εκπαιδευτικός της τάξης παρατηρώντας τα τεκταινόμενα ως συμμετέχουσα και η ίδια στη διδακτική διαδικασία. Αυτό ήταν ταυτόχρονα πλεονέκτημα και μειονέκτημα. Συνιστούσε πλεονέκτημα γιατί της έδινε την ελευθερία να κινείται μέσα στην τάξη, να ζητάει από όποιον μαθητή ήθελε να απαντήσει ή να πει τη γνώμη του διαμορφώνοντας και εξελίσσοντας τα θέματα προς διδασκαλία και βοηθώντας στην συμπλήρωση των φύλλων της δομημένης παρατήρησης. Ως μειονέκτημα θα μπορούσε να θεωρηθεί γιατί έπρεπε παράλληλα να

διδάσκει και να παρατηρεί, λαμβάνοντας υπόψη την διδακτική της απειρία ως φοιτήτρια σε σχέση με έναν εν ενεργεία εκπαιδευτικό. Για να αποτιμήσει συνολικά αυτήν την πρωτόγνωρη εμπειρία και για την ίδια αλλά και για τους μαθητές φρόντισε να διατηρήσει ένα άτυπο ημερολόγιο εντυπώσεων για να αποτυπώσει τις εμπειρίες της όπως τις ζούσε η ίδια και οι μαθητές και να περιγράψει όλα όσα διαδραματιζόνταν κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών που δεν συμπεριλαμβάνονταν στα φύλλα παρατήρησης. Για να γίνει αυτή η καταγραφή ακολουθήθηκαν και ερωτήματα σχετικά με τους άξονες παρατήρησης αλλά και με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Το τμήμα στο οποίο εφαρμόστηκε η έρευνα, η ερευνήτρια το γνώριζε από την αρχή της σχολικής χρονιάς γιατί εκεί πραγματοποίησε τον ένα μήνα της διευρυμένης πρακτικής άσκησης τον Νοέμβριο και από τον Δεκέμβριο ως τον Ιούνιο συνέχισε εθελοντικά τα καθήκοντα που είχε στη διευρυμένη πρακτική άσκηση, κυρίως να βοηθάει τους πιο αδύναμους μαθητές και να συμβάλλει στην διατήρηση της πειθαρχίας και στην ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας. Γνώριζε τους μαθητές, όμως, δεν ήταν η εκπαιδευτικός της τάξης τους και αυτό που μπορεί να δημιουργούσε πρόβλημα ήταν κυρίως η αντίδραση των μαθητών σε κάτι διαφορετικό από όλα όσα είχαν δοκιμάσει ως τότε αλλά και η προετοιμασία της ερευνήτριας και η ανταπόκριση σε αυτό που είχε αναλάβει να φέρει εις πέρας.

Πριν αρχίσουν οι διδασκαλίες του project οι μαθητές συνεχώς ρωτούσαν την ερευνήτρια αν θα τους έκανε μάθημα και τους είχε πει ότι σε λίγο καιρό θα τους έκανε, γεγονός που τους δημιούργησε ανυπομονησία. Όταν, μάλιστα, άρχισε να τους μοιράζει την άτυπη δοκιμασία και τα ερωτηματολόγια για τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης και για τις απόψεις τους για τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα χαιρόνταν πολύ γιατί πλησίαζαν οι μέρες που θα ξεκινούσαν μάθημα με την ερευνήτρια. Χαρακτηριστικά έλεγαν: «Άντε κυρία, πότε θα μας κάνετε εσείς μάθημα;».

Στο σημείο αυτό θα ακολουθήσει πρώτα μια ανάλυση των ενεργειών των μαθητών και έπειτα των ενεργειών της ερευνήτριας και οι σκέψεις της για μελλοντικές εφαρμογές με τη βοήθεια του ημερολογίου που διατηρούσε η ίδια.

Έφτασε, λοιπόν, η πρώτη μέρα της διδασκαλίας και οι μαθητές ήταν ιδιαίτερα ευδιάθετοι. Αρχικά, η ερευνήτρια τους εξήγησε ότι δεν θα κάνουν κανονικό μάθημα αλλά θα ασχοληθούν με κάτι άλλο που οι ίδιοι θα ανακάλυπταν. Δεν ήθελε να τους το φανερώσει από την αρχή. Ασχολήθηκαν πρώτα με τους κανόνες της τάξης. Η

ερευνήτρια έδωσε σε κάθε μαθητή ένα χαρτάκι που έγραφε «Ο κανόνας που θα ήθελα να υπάρχει στην τάξη μου είναι.....» για να το συμπληρώσουν και να είναι οι κανόνες αποφασισμένοι από τους ίδιους τους μαθητές. Τα μάζεψε συνολικά όλα τα χαρτάκια και από αυτά προέκυψαν τέσσερις κανόνες που τους έγραψε σε χαρτόνι και τους κόλλησε σε εμφανές σημείο στην αίθουσα. Επίσης, κόλλησε και δύο χαρτόνια με τα ονόματα των μαθητών κάτω από τους κανόνες. Όποιος ακολουθούσε τους κανόνες θα έπαιρνε δίπλα στο όνομά του μια «χαρούμενη φατσούλα» ενώ όποιος τους παραβίαζε μια «λυπημένη φατσούλα». Αυτό το σύστημα δούλεψε αρκετά ικανοποιητικά καθ' όλη τη διάρκεια των διδασκαλιών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν εκφράσεις τους προς το τέλος του μαθήματος όπως: «κυρία, θα μας βάλετε φατσούλες σήμερα;» ή «κυρία, τι φατσούλα θα πάρω;». Μετά από τους κανόνες τους εξήγησε γενικά για το πώς θα δούλευαν διαφορετικά από ότι έχουν συνηθίσει και ο κάθε μαθητής θα έχει το δικό του ρόλο τηρώντας ταυτόχρονα και τους κανόνες της τάξης για μια ομαλή διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας. Επίσης, η ερευνήτρια τους μοίρασε τον φάκελο όπου θα έβαζαν το υλικό με το οποίο θα ασχολούνταν και θα δημιουργούσαν οι ίδιοι και αφού τελείωσαν όλα τα «διαδικαστικά» πέρασαν στο κύριο κομμάτι αυτό της διδασκαλίας.

Η ερευνήτρια πρόβαλε εικόνες με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του προτζέκτορα σχετικές με τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα και έγραφε τις ιδέες των μαθητών στον πίνακα για να γίνει μια πρώτη προσέγγιση του θέματος και η θεματική εξακτίνωση. Έδειξαν ενθουσιασμό και περιέργεια γιατί όντως πρώτη φορά έρχονταν σε επαφή με κάτι τέτοιο, για παράδειγμα μία μαθήτρια είπε: «θα σας λέμε τι δείχνουν οι εικόνες ή απλά θα τις δούμε;» και κοιτούσαν με προσοχή της εικόνες για να πούνε τη γνώμη τους. Ευτυχώς, δεν είχαν κάποια αντίρρηση για τις δραστηριότητες και τον τρόπο δόμησής τους αλλά χαιρόνταν γιατί έκαναν πράγματα που τους άρεσαν και τους ταίριαζαν είτε ατομικά ή ομαδικά, είτε εταιρικά ή στην ολομέλεια. Μάλιστα, μία μαθήτρια, η οποία δυσκολευόταν πολύ να γράφει και να διαβάζει στην σχολική καθημερινότητά της όταν ασχολήθηκε με δραστηριότητες του δυνατού τύπου νοημοσύνης της τότε χαμογελούσε συνέχεια και όταν άκουσε το «μπράβο» της ερευνήτριας, της ζήτησε και «ευχαριστώ», κάτι που εξέπληξε την ερευνήτρια. Το ίδιο ευδιάθετοι ήταν και οι υπόλοιποι μαθητές.

Στην αρχή ήταν διστακτικοί στην έκφραση των συναισθημάτων, όπως ήταν αναμενόμενο, αλλά στη συνέχεια, αφού ήρθαν σε επαφή με αρκετές δραστηριότητες

το έκαναν πολύ φυσιολογικά και τους ήταν ευχάριστο. Για παράδειγμα, στην συζήτηση σε κύκλο που πραγματοποιήθηκε στην δραστηριότητα με τον «τροχό των συναισθημάτων» τέσσερις μαθητές ήθελαν να ξαναγυρίσουν τον τροχό γιατί δεν ήξεραν τι να πουν για το συναίσθημα που τους έτυχε ενώ αρκετοί από τους υπόλοιπους ήταν πολύ σύντομοι και επιφανειακοί στην περιγραφή τους, λέγοντας, «ένιωσα χαρά όταν πήγα βόλτα». Αργότερα, όμως, αναγνώριζαν πλέον και τα δικά τους συναισθήματα και των άλλων και εκφράζονταν με περισσότερη ευκολία. Ένας μαθητής είπε τη δεύτερη μέρα στην ερευνήτρια μόλις την είδε να μπαίνει στην αίθουσα «κυρία, χθες στεναχωρήθηκα γιατί μάλωσα με τον αδερφό μου και του έσπασα ένα παιχνίδι του και μετά με μάλωσε η μαμά». Επίσης, χρησιμοποιούσαν ως βάση το «αλφάβητο των συναισθημάτων» που είχαν δημιουργήσει όποτε χρειάζονταν βοήθεια. Συγκεκριμένα, στην δραστηριότητα «Εκφράζω τα συναισθήματά μου» που τους ζητούσε να περιγράψουν τα συναισθήματά τους με βάση κάποια σενάρια, τότε αρκετοί μαθητές σηκώθηκαν να κοιτάζουν το «αλφάβητο των συναισθημάτων» που βρισκόταν στη γωνιά του project αλλά και στη δημιουργία του τελικού προϊόντος για τα συναισθήματα που υπήρχε διαφοροποίηση ανάλογα με τους τύπους νοημοσύνης.

Το ίδιο συνέβη και με τη διαφορετικότητα. Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν προσεκτική, διακριτική και σταδιακή, όπως με τα συναισθήματα. Οι μαθητές ένιωσαν έκπληξη γιατί ποτέ τους δεν είχαν σκεφτεί κάτι τέτοιο ή δεν είχαν μάθει κάτι, ενώ μερικοί που είχαν κάποιες γενικές προκαταλήψεις (π.χ. για τους Αλβανούς, τους γύφτους, κ.α.) μπήκαν σε σκέψεις. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα μιας μαθήτριας η οποία είπε σε όλη την τάξη στα πλαίσια μιας δραστηριότητας τα εξής: «Εμένα κυρία, η Α.Χ. (συμμαθήτρια), είναι η καλύτερή μου φίλη και δεν με πειράζει που είναι από την Αλβανία», μια άλλη μαθήτρια που οι γονείς της είναι διαζευγμένοι είπε κρυφά από τους υπόλοιπους στην ερευνήτρια: «κυρία, τώρα μπορώ να πω αυτά που νιώθω στους γονείς μου γιατί πριν δεν ήξερα πως». Ακόμη, οι μαθητές σταμάτησαν να λένε σχόλια μεταξύ τους, όπως συνέβαινε στην περίπτωση μιας μαθήτριας που δεν έγραφε και δεν διάβαζε γρήγορα και πολλές φορές οι άλλοι την σχολίαζαν αλλά στις πρώτες μέρες του project αυτό σταμάτησε και άρχισαν να κάνουν παρέα όλοι μαζί, αγόρια κορίτσια, κάτι που πριν την εφαρμογή του project δεν συνέβαινε ποτέ γιατί όπως ισχυρίζονταν μεταξύ τους «τα κορίτσια είναι χαζά» και «τα αγόρια είναι καλύτερα από τα κορίτσια» και αντίστροφα.

Στους μαθητές άρεσαν πολύ οι δραστηριότητες γιατί ήταν κάθε τόσο διαφορετικές. Έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό για τη συζήτηση σε κύκλο, για την

κυκλική ομαδοκεντρική προσέγγιση της μάθησης, για το θεατρικό- παιχνίδι ρόλων και για τις δραστηριότητες που ανταποκρίνονταν στις δυνατότητές τους. Αξίζει να σημειωθεί πως μερικοί μαθητές πριν ξεκινήσει η κάθε δραστηριότητα και ο διαχωρισμός σε ομάδες ζητούσαν από την ερευνήτρια να εργαστούν με τον τρόπο που τους άρεσε, δηλαδή αυτόν που αντιστοιχούσε στον δυνατό τύπο πολλαπλής νοημοσύνης τους.

Συγκεκριμένα, στην κυκλική ομαδοκεντρική προσέγγιση της μάθησης επειδή δεν ολοκληρώθηκε στον προγραμματισμένο χρόνο και θα συνεχιζόταν την επόμενη μέρα, μια μαθήτρια δεν πρόλαβε να περάσει με την ομάδα της από την άσκηση με το μικρό θεατρικό. Τότε, πήγε στην ερευνήτρια με παράπονο και της είπε: «κυρία, δεν πρόλαβα την άσκηση με το θέατρο. Θα το κάνουμε αύριο;» και η ερευνήτρια την καθησύχασε απαντώντας καταφατικά. Επίσης, μια άλλη μαθήτρια, όταν γινόταν ο διαχωρισμός των ομάδων για τη δημιουργία του τελικού προϊόντος για τα συναισθήματα και η ερευνήτρια αναφέρθηκε πρώτα στην ομάδα που θα αναλάμβανε την άσκηση με τη δημιουργία ιστορία, σήκωσε το χέρι της και είπε: «κυρία, εγώ να ζωγραφίσω γιατί δεν μπορώ να γράψω καλά;» και η ερευνήτρια της είπε πως δεν είναι σε αυτή την ομάδα αλλά στην ομάδα ζωγραφικής. Ακόμη, οι ίδιοι οι μαθητές ήταν ευτυχισμένοι και περήφανοι για το έργο τους με αποτέλεσμα ότι και αν έκαναν σε κάθε δραστηριότητα να θέλουν να το παρουσιάζουν στην υπόλοιπη τάξη (π.χ. ζωγραφιές, ιστορίες, κ.α.).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι ήθελαν να καθίσουν μέσα στο διάλειμμα για να παρουσιάσουν όλοι αυτό που είχαν δημιουργήσει ενώ άλλες φορές, εκτός του project, όταν χτυπούσε κουδούνι δεν καθόταν ούτε λεπτό μέσα στην τάξη και μια μέρα, επίσης, είχαν τελειώσει μόλις χτύπησε το κουδούνι για να σχολάσουν και δεν θα προλάβαιναν να γίνει η παρουσίαση, ένας μαθητής είπε αμέσως στην ερευνήτρια: «κυρία, να τα δείξουμε αύριο αυτά;» και εκείνη απευθύνθηκε σε όλους λέγοντάς τους να μαζέψουν τα πράγματά τους και ότι θα έδειχναν την επόμενη φορά τις δημιουργίες τους.

Οι μαθητές έδειχναν τον ενθουσιασμό τους μέσω της έκφρασης θετικών συναισθημάτων, όπως ήταν το χαμόγελο. Ακόμη και οι μαθητές που θεωρούνταν πιο «αδύναμοι» όταν ασχολούνταν με δραστηριότητες ανάλογες με τον δυνατό τύπο νοημοσύνης τους δεν πίστευαν ούτε και οι ίδιοι ότι τα κατάφερναν γιατί είχαν βιώσει αρκετή αποτυχία ως τότε. Ειδικότερα, στη δραστηριότητα «Η μυστική συνταγή της ενσυναίσθησης», την οποία θα την αναλάμβαναν σε ζευγάρια ή τριάδες, δύο

μαθήτριες που ήταν ζευγάρι ζήτησαν από την ερευνήτρια η μία να γράφει και η άλλη να ζωγραφίζει γιατί έτσι μπορούσαν καλύτερα. Μάλιστα, τα μέσα (π.χ. ηλεκτρονικός υπολογιστής, προτζέκτορας, βίντεο, εικόνες, κ.α.) και τα υλικά (π.χ. δραστηριότητες) ανταποκρίνονταν στις ιδιαιτερότητες των μαθητών και τους βοηθούσαν αποτελεσματικά στην κατάκτηση των διδακτικών στόχων που είχαν τεθεί. Ιδιαίτερα στο κομμάτι της ενσυναίσθησης και της διαφορετικότητας που είχαν προβληθεί δύο μικρά βιντεάκια, οι μαθητές τα χρησιμοποιούσαν ως σημείο αναφοράς για να εξηγήσουν τα λεγόμενά τους, για παράδειγμα στη δραστηριότητα «Πόσο με καταλαβαίνεις», ένας μαθητής είπε: «κυρία, στο δείχνω ενσυναίσθηση είναι σαν αυτό που έκανε η αρκούδα στην αλεπού;» και στη δραστηριότητα «Το χωριό των μαρκαδόρων» ένας άλλος μαθητής είπε: «κυρία, σαν τον μαυρούλη (=το μαύρο πρόβατο του βίντεο) δεν ήταν ο μαύρος μαρκαδόρος και δεν τον ήθελαν;»

Εκτός από τα θετικά συναισθήματα που εκφράζονταν κατά τη διάρκεια υλοποίησης του project υπήρξαν κι λίγες στιγμές όπου οι μαθητές δημιουργούσαν αναστάτωση και φασαρία όπως είναι η περίπτωση δύο μαθητών που ιδιαίτερα την δεύτερη μέρα που πραγματοποιούνταν για πρώτη φορά συζήτηση σε κύκλο ενοχλούσαν τους διπλανούς τους αλλά μόλις η ερευνήτρια τους υπενθύμισε τους κανόνες που είχε αποφασίσει η τάξη και πως αν δεν τους τηρούσαν θα έπαιρναν λυπημένη φατσούλα τότε ηρέμησαν. Βασικά, γνωρίζοντας η ερευνήτρια πως αυτοί οι δύο μαθητές ήταν οι πιο ζωντοί γενικά στην τάξη για να διατηρήσει τη ηρεμία φρόντιζε να τους δίνει ρόλους/ πρωτοβουλίες για να εκτονώνονται (π.χ. βοηθούσαν την ίδια ή κάποιον άλλο συμμαθητή τους σε κάτι, έσβηναν τον πίνακα, μοίραζαν τα φύλλα εργασίας, ή ζωγράφιζαν την εικόνα από το εξώφυλλο του φακέλου τους, κ.α.). Αυτό το εφάρμοζε γενικά για κάθε μαθητή, εκτός από αυτούς τους δύο όταν τελείωναν κάποια άσκηση και περίμεναν τους συμμαθητές τους επειδή κατάλαβε ότι δεν μπορούσαν να περιμένουν έστω και λίγο χωρίς να κάνουν φασαρία ή να ενοχλούν τους υπόλοιπους. Και ευτυχώς είχε θετικά αποτελέσματα αυτό το εγχείρημα γιατί και οι μαθητές αυτοί δεν βαριόντουσαν να περιμένουν αλλά και επικρατούσε ηρεμία για τους υπόλοιπους που ολοκλήρωναν το έργο τους.

Στη συνέχεια, παραθέτονται οι εμπειρίες και οι προβληματισμοί της ίδιας της ερευνήτριας για την εφαρμογή του project και τον ρόλο της στη μαθησιακή διαδικασία. Η ερευνήτρια είχε σχεδιάσει έναν χρονικό προγραμματισμό για τις διδασκαλίες για να τη βοηθά με την οργάνωση των όσων είχε να κάνει. Αυτός ο

προγραμματισμός σχετιζόταν με τους διδακτικούς στόχους που διαμόρφωναν τον χρόνο της κάθε δραστηριότητας.

Σε γενικές γραμμές τηρήθηκε γιατί η ερευνήτρια προσπάθησε να τον οργανώσει σκιαγραφώντας τις ανάγκες του κάθε μαθητή για την καλύτερη επίτευξη των διδακτικών στόχων. Η μόνη περίπτωση που η διδακτική διαδικασία ξέφυγε από τα όρια του προγραμματισμού ήταν η εφαρμογή της κυκλικής προσέγγισης της μάθησης. Εκεί οι μαθητές καθυστερούσαν στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων καθώς δεν απευθύνονταν όλες στον δυνατό τους τύπο πολλαπλής νοημοσύνης με αποτέλεσμα να χρειαστεί ακόμη μία διδακτική ώρα για να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα από όλες τις ομάδες κυκλικά.

Το περιεχόμενο της κάθε θεματικής ενότητας παρουσιάζονταν στους μαθητές με τρόπο κατάλληλο ώστε να διατηρείται το ενδιαφέρον τους. Η ερευνήτρια ήταν ιδιαίτερα προβληματισμένη για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος αρχικά αλλά καθώς περνούσαν οι μέρες διδασκαλίας και δεν παρουσιαζόταν κάποιο πρόβλημα αυτό το άγχος εξαφανίστηκε αφού οι μαθητές έδειχναν να απολαμβάνουν τις δραστηριότητες και να έχουν περιέργεια για το τι θα ακολουθήσει.

Ο ρόλος της ερευνήτριας ήταν βοηθητικός και υποστηρικτικός με τους μαθητές οι οποίοι όταν δυσκολεύονταν είτε ζητούσαν βοήθεια από την ίδια είτε από τους συμμαθητές τους. Στην περίπτωση που δυσκολεύονταν η ερευνήτρια δεν τους έδινε έτοιμη την λύση αλλά προσπαθούσε να τους εξηγήσει εμπλέκοντας και τις δικές τους ιδέες για να το καταλάβουν καλύτερα και να το νιώσουν.

Η ερευνήτρια είχε κάποιες προσδοκίες από τους μαθητές οι οποίες είχαν διττό στόχο. Πρώτον, να ανταποκριθούν αποτελεσματικά οι μαθητές στον νέο γι' αυτούς τρόπο διδασκαλίας και δεύτερον να μπορέσουν μέσα από την εφαρμογή του διαφοροποιημένου project να καταλάβουν τι νιώθουν οι ίδιοι αλλά και οι άλλοι, να μπαίνουν στη θέση του άλλου και να συνειδητοποιήσουν και να σεβαστούν τη διαφορετικότητα όλων των ανθρώπων. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσω των φακέλων δραστηριοτήτων, της άτυπης παρατήρησης της ερευνήτριας αλλά και μέσω των τυπικών φύλλων παρατήρησης επιβεβαιώνουν την επίτευξη αυτών των προσδοκιών, γεγονός που ικανοποιεί ιδιαίτερος την ερευνήτρια καθώς κατάφερε και η ίδια να ζήσει πρωτόγνωρες διδακτικές εμπειρίες που μπορεί με ευκολία πλέον να δοκιμάζει στις διδασκαλίες της κατά την εκπαιδευτική της πορεία.

Τελικά, παρά την ανάγκη πολύ καλής, απαιτητικής και χρονοβόρας προετοιμασίας από μέρος της ερευνήτριας, θεωρείται θετικό το γεγονός ότι

παρουσιάστηκαν μαθησιακά οφέλη από την εφαρμογή του συγκεκριμένου project σε μικρό χρονικό διάστημα, επομένως είναι πιθανόν μια μακρόχρονη εφαρμογή να είχε περισσότερα.

Κεφάλαιο 6^ο : Σοζήτηση- Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση είναι ένα πεδίο που διαμορφώνεται και εξελίσσεται επηρεαζόμενο και εξαρτώμενο από την κοινωνία. Οι αλλαγές στο κοινωνικοπολιτισμικό γίνεσθαι επιφέρουν αναμφισβήτητα αλλαγές και στην εκπαίδευση, γεγονός που ενεργοποιεί το ερευνητικό ενδιαφέρον. Έρευνες σχετικές με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη διδακτική μέθοδο project έχουν πραγματοποιηθεί κυρίως στο εξωτερικό ενώ λιγότερες υπάρχουν στην Ελλάδα.

Η παρούσα έρευνα συνδύαζε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με τη διδακτική μέθοδο project με βάση τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης, ενώ το θέμα του project ήταν «τα συναισθήματα και η διαφορετικότητα». Συνήθως, οι πτυχές της συγκεκριμένης εργασίας εξετάζονται ξεχωριστά στο ερευνητικό σκηνικό ενώ λίγες και πρόσφατες είναι οι προσπάθειες σύζευξής 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.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αποτελείται από δύο άξονες, την εξέλιξη της ενεργητικής συμμετοχής και την κατάκτηση διδακτικών στόχων τα αποτελέσματα εστιάζονται στα εξής: αναφορικά με τον πρώτο άξονα, σημειώθηκε μια πολύ μικρή αύξηση από την αρχή ως τη μέση των διδασκαλιών ενώ από τη μέση ως το τέλος υπάρχει μεγαλύτερη αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί λόγω των νέων δεδομένων διδασκαλίας που έρχονται σε επαφή οι μαθητές για πρώτη φορά και η αρχή αποτέλεσε πιθανόν την εξοικείωση των μαθητών με τον νέο γι αυτούς τρόπο διδασκαλίας και μάθησης.

Στον δεύτερο άξονα, παρατηρείται μια μικρή πτώση από το αρχικό επίπεδο (1,89) στο μεσαίο (1,64) ενώ προς το τελικό επίπεδο σημειώνεται σημαντική ανοδική πορεία (2,47). Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από τα εξής γεγονότα: Πρώτον, οι διδακτικοί στόχοι ήταν άλλοτε διαφορετικοί για κάθε μαθητή ανάλογα με το δυνατό τύπο νοημοσύνης του και άλλοτε ίδιοι για όλη την τάξη. Για παράδειγμα, στα τελικά προϊόντα για τη διαφορετικότητα είχαν ως κοινό διδακτικό στόχο όλοι να εμπειδώσουν και να επεκτείνουν αυτά που έμαθαν για τη διαφορετικότητα αλλά υπήρχαν και εξειδικευμένοι στόχοι ανάλογα με την ομάδα στην οποία ανήκαν οι μαθητές (θεατρική- κιναισθητική, γλωσσική, χωροαντιληπτική). Αντιθέτως σε δραστηριότητες που γινόταν στην ολομέλεια της τάξης και όχι σε ομάδες είχαν όλοι τους να κατακτήσουν τους ίδιους διδακτικούς στόχους. Δεύτερον, η κατάκτηση των

διδασκικών στόχων εξαρτιόταν και από την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα συναισθημάτων και διαφορετικότητας καθώς στην αρχή οι διδακτικοί στόχοι αφορούσαν κυρίως την αναγνώριση, την αποδοχή, την έκφραση των συναισθημάτων, στη μέση την διαχείριση των συναισθημάτων και την ενσυναίσθηση και στο τέλος για την αναγνώριση και αποδοχή της διαφορετικότητας

Αυτό συνδέεται με τα αποτελέσματα του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος που μελετούσε πιθανές αλλαγές στις απόψεις των μαθητών για τη διαφορετικότητα και την έκφραση συναισθημάτων. Στο ερωτηματολόγιο που τους είχε δοθεί, φάνηκε μια μικρή θετική αλλαγή καθώς ο μέσος όρος στο αρχικό ερωτηματολόγιο ήταν 1,67 και στο τελικό 1,89 σε δίβαθμη κλίμακα ενώ ο μέσος όρος των απόψεων των μαθητών που διατυπώνονταν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας όπως προέκυψε από την τυπική δομημένη παρατήρηση ήταν αρχικά 1,31, αυξήθηκε κατά 0,58 στη μέση φτάνοντας το 1,89 και στο τέλος το 2,81 σε πεντάβαθμη κλίμακα, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την άτυπη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας στην οποία παρατηρούνται κάποιες αλλαγές στις απόψεις των μαθητών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι περιπτώσεις αποδοχής μαθητών από άλλο εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο ή ιδιαιτερότητες. Επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το συγκεκριμένο project συνέβαλε στη διαμόρφωση θετικών απόψεων για τη διαφορετικότητα του κάθε ατόμου και την έκφραση συναισθημάτων. Αυτό που δεν μπορεί να ειπωθεί είναι σε ποιο βαθμό συμβάλλει μια καινοτόμος διδακτική προσέγγιση σε σχέση με μια παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, κάτι που αποτελεί ίσως και προσπάθεια ερευνητικής μελέτης στο μέλλον.

Το τρίτο και τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορούν τους τύπους πολλαπλής νοημοσύνης των μαθητών ερευνώντας αν υπάρχει κάποια ενίσχυση στους δυνατούς και στους αδύνατους τύπους που διαθέτουν οι μαθητές. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι υπάρχει ενίσχυση στη μάθηση ανάλογα με τους τύπους πολλαπλής νοημοσύνης όταν δούλευαν οι μαθητές σε δραστηριότητες που ανταποκρίνονταν στους δυνατούς τύπους πολλαπλής νοημοσύνης του καθενός και κυρίως αυτό φάνηκε σε μεγάλο βαθμό σε μαθητές που θεωρούνταν «αδύναμοι» στην παραδοσιακή μαθησιακή διαδικασία. Ο μέσος όρος από την αρχή (1,44) ως το τέλος (2,44) αυξήθηκε κατά μία ολόκληρη μονάδα της κλίμακας βαθμολογιών ενώ στη μέση έφτασε το 2,11. Το συγκεκριμένο γεγονός συνάδει με την έρευνα των Bas & Beyhan (2010), οι οποίοι διεξήγαγαν ένα project με βάση τους τύπους πολλαπλής νοημοσύνης στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας, παρατηρώντας ότι η πειραματική ομάδα (εφαρμογή project με

τύπους πολλαπλής νοημοσύνης) είχε περισσότερα ποσοστά επιτυχίας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (παραδοσιακή διδασκαλία).

Τα δεδομένα του τέταρτου και τελευταίου ερευνητικού ερωτήματος παρουσιάζουν μια μικρή αύξηση μεταξύ των τριών χρονικών στιγμών (αρχή: 1,58, μέση: 2,06, τέλος: 2,36. Αυτοί κυρίως που δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά σε δραστηριότητες εκτός των δυνατοτήτων τους είναι οι μαθητές που θεωρούνται «αδύναμοι» στην παραδοσιακή τάξη ή εκείνοι που δεν έχουν αναπτύξει πολλούς τύπους νοημοσύνης.

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.

Η πτυχή της παρούσας έρευνας για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία συνδέεται με την έρευνα της Βαλιαντή (2013) που τεκμηριώνει την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας στο μάθημα της Γλώσσας σε μαθητές Δ' Δημοτικού από εικοσιτέσσερα διαφορετικά τμήματα σχολείων, ενώ η πτυχή που αφορά την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της διδακτικής μεθόδου project τεκμηριώνεται από έρευνα των Kaldi, Filippatou & Govaris (2010).

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. 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.

Για όλους αυτούς αλλά και για πολλούς άλλους λόγους που μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός να έρθει αντιμέτωπος, θεωρείται αναγκαία όχι μόνο η ουσιαστική ενημέρωση τους μέσω σεμιναρίων ή μέσω ειδικών για τις δυνατότητες και τα ευεργετικά μαθησιακά αποτελέσματα αυτών των δύο καινοτόμων διδακτικών

μεθόδων αλλά και η ενθάρρυνση και υποστήριξη τους για εφαρμογή τους στη σχολική τάξη σε μεγαλύτερο βαθμό και εύρος.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

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.

Bas, G. & Beyhan, O. (2010). “Effects of multiple intelligences supported project-based learning on students’ achievement levels and attitudes towards English lesson”. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2 (3) 365-386. Retrieved on 12.3.2014 from: www.iejee.com.

Cave, K. (2008). *Το Κάτι Άλλο* (6η εκδ.). (Ρ. Τουρκολιά – Κυδωνιέως, Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη. (Πρωτότυπη έκδοση 1994).

Elliot, S., Kratchwill, T. et al. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*. Επιμ.: Λεονταρή, Α., Συγκολλίτου, Ε., Μτφρ.: Σόλμαν, Μ., Καλύβα, Φ. Αθήνα: Gutenberg.

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

Fisher, J. *Εκπαιδευτικά και άλλα, Άλλοι τα είπαν... εμείς τα γράφουμε - Ο σκοπός της εκπαίδευσης*. (όπ. αναρτήθηκε στο http://jkarantzis.blogspot.gr/2012/03/blog-post_1961.html και προσπελάστηκε στις 18.6.2014)

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 Ed.). London: Fontana Press.

Goleman, D. (2011). *Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.

Kaldi, S., Filippatou, D. & Govaris, Ch. (2010). “Project- based learning in primary schools: effects on pupils’ learning and attitudes” , *Education 3-13*, 39:1, 35-47. Retrieved on 23.3.2014 from: <http://dx.doi.org/10.1080/03004270903179538>

Multiple Intelligences Test - based on Howard Gardner's MI Model
http://www.businessballs.com/freepdfmaterials/free_multiple_intelligences_test_young_people.pdf
&
http://www.businessballs.com/freepdfmaterials/free_multiple_intelligences_test_manual_version.pdf (προσπελάστηκε στις 20.2.2014)

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>

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

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

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*. Αθήνα: Πεδίο (419- 451).

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*. Αθήνα: Πεδίο (121- 148).

ΔιαΦοΡεΤιΚόΤηΤα "Ο Μαυρούλης"

http://www.youtube.com/watch?v=3xjER_AgOyc (προσπελάστηκε στις 15.2.2014).

Ενσυναίσθηση: Ο καλύτερος τρόπος να κάνεις έναν άνθρωπο να νιώσει καλύτερα είναι... <http://www.youtube.com/watch?v=1SETRABZNIQ> , (προσπελάστηκε στις 24.2.2014).

Καλδή, Σ. (2008). Η διδακτική μέθοδος project στη σχολική τάξη: Χαρακτηριστικά και τρόποι διεξαγωγής στο πλαίσιο της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 91-103.

Καλδή, Σ. (2010). Στρατηγική ομαδοκεντρικής διδασκαλίας: Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά. Στο Μ. Ζουμπουλάκης (επιμ.), *Επιστημονικά ανέλεκτα επετειακός τόμος για τα 20 χρόνια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*. 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*. Αθήνα: Πεδίο (391-417).

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κούσουλας, Φ. (2005). Η επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας στην αποκλίνουσα δημιουργική έκφραση των μαθητών του Δημοτικού σχολείου. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καράμηνas *Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης*, Πρακτικά Ε' Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή · Β' τόμος. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας, Επιστήμης και Εκπαίδευσης (111-119).

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδιο εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Νοημοσύνη, χαρακτηριστικά προικισμένων παιδιών-μαθητών και προβλήματα στη διάγνωση. *Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του H. Gardner* (<http://gerasimos-politis.blogspot.gr/2012/12/nohmosynh-xarismatika-proikismena-paidia.html>, προσπελάστηκε στις 29.5.2014).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Π.Ι.

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

Ρούσσης, Π.& Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις Επιστήμες της Συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.

Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών & Ποιοτικών Προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Τριβιζάς, Ε. (1993). *Τα τρία μικρά λυκάκια*. Αθήνα: Μίνωας.

Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ. & Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος ...Απλά διαφορετικός! Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα: Gutenberg.

Φιλιππάτου, Δ. (2013). Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο (61- 98).

Χατζηχρήστου, Χρ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας & μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό Υλικό II Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Γ', Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χρυσυφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία, Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Παράρτημα

1. Άτυπη Δοκιμασία

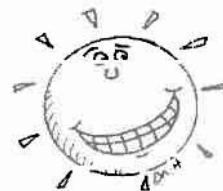
ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Κύκλωσε τη σωστή απάντηση που αντιστοιχεί στο κενό της κάθε πρότασης.

- 1) μας φώναξε από το παράθυρο του σπιτιού της. (μια κότα, μια κυρία, μια γάτα)
- 2) Χθες όλα τα της γειτονιάς μαζευτήκαμε για να παίξουμε ποδόσφαιρο. (παιχνίδια, σκυλιά, παιδιά)
- 3) Το αγαπημένο μου..... είναι να παίζω με τα αδέρφια μου και να κυνηγώ μια μπάλα που έχει μέσα της ένα κουδουνάκι. (παιχνίδι, φαγητό, άθλημα)
- 4) Ίσως έχετε δει να συνοδεύουν το καράβι παίζοντας με τα κύματα. (γαϊδουράκια, δέντρα, δελφίνια)
- 5) Μερικά από αυτά τα κοχύλια τα βρήκα σετης Κατερίνης και της Κρήτης (παραλίες, δρόμους, θάλασσες)

ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

- 1) Διαβάζουμε προσεκτικά το παρακάτω κείμενο:



«Το πορτοκάλι και η ηλιαχτίδα»

Ήταν, κάποτε, μια μικρή ηλιαχτίδα. Μικρή, μα πολυταξιδεμένη. Και πού δεν είχε πάει! Είχε ταξιδέψει μέχρι τα πιο μακρινά αστέρια. Είχε διασχίσει το διάστημα σκαρφαλωμένη πάνω σε βιαστικούς γαλαξίες. Μα πάντα γυρνούσε πίσω. Στη ζεστή αγκαλιά του ήλιου. Ώσπου μια μέρα αποφάσισε να έρθει στη Γη. Και ήρθε.

Έπαιξε με τα κύματα. Κρύφτηκε μέσα στα σκοτεινά φυλλώματα των δέντρων. Δροσίστηκε στα νερά των ποταμών. Κουβέντιασε, καθισμένη πάνω στα πέταλα μιας μαργαρίτας, με τις μέλισσες και τις πεταλούδες. Ακούμπησε πάνω στις φτερούγες ενός αηδονιού και τραγούδησε μαζί του.

Και οι μέρες περνούσαν. «Πότε θα γυρίσεις πίσω;», τη ρωτούσε ο ήλιος. «Αχ, είναι όμορφη η Γη!», του απαντούσε εκείνη. «Άσε με να μείνω για πάντα!». Ο ήλιος δεν της το χάλασε το χατίρι. «Μείνε!», της είπε. Κι η ηλιαχτίδα, χαρούμενη, άρχισε να ψάχνει να βρει το πού θα έστηνε το νέο σπιτικό της.

Έψαξε εκεί που φυτρώνουν τα λουλούδια. Κι εκεί που υψώνονται τα πεύκα. Εκεί που κοιμούνται τα ελάφια. Εκεί που ξεδιψούνε τα πουλιά. Παντού ήταν όμορφα! Ποιο μέρος να πρωτοδιαλέξει;

Ώσπου μια μέρα συνάντησε ένα δέντρο. Μικρό ήταν. Μα είχε καταπράσινα φύλλα, με όμορφη μυρωδιά. Είχε και κάτι ολοστρόγγυλους καρπούς, που κρεμόντουσαν από τα κλαδιά του. Κάτω από τη φλούδα τους –κι αυτή μυρωδάτη ήταν– η ηλιαχτίδα άκουσε τους χυμούς να την προσκαλούνε: «Σ' εμάς μείνε!», είπαν. «Σ' αυτό το πορτοκάλι!». Κι έτσι έκανε. Από τότε είναι που το πορτοκάλι έχει αυτό το λαμπερό χρώμα. Όταν το πιάνεις στα χέρια σου, λες και κρατάς τον ήλιο. Ίδια μ' αυτόν λάμπει.

2) Αφού διαβάσεις τις παρακάτω προτάσεις να βάλεις δίπλα ένα «Σ» αν είναι ΣΩΣΤΕΣ και ένα «Λ» αν είναι ΛΑΘΟΣ με βάση αυτά που διάβασες στο κείμενο:

- Ένας μικρός γαλαξίας κατέβηκε στη
- Στην ηλιαχτίδα δεν άρεσαν τα ταξίδια
- Το φεγγάρι έκανε μεγάλη εντύπωση στην ηλιαχτίδα και έτσι εκείνη έμεινε εκεί κάτω από ένα δέν
- Η ηλιαχτίδα ζήτησε από τον ήλιο να μείνει στη
- Ο ήλιος δεν άφησε την ηλιαχτίδα να μείνει στη Γη και την έστειλε φεγγάρι.
- Η ηλιαχτίδα πήγε σε πολλά μέρη της Γ
- Η ηλιαχτίδα αποφάσισε να στήσει το νέο της σπίτι στον ίσκιο ενός πεύ

3) – Ερωτήσεις σύντομης απάντησης:

A) Υπογράμμισε στο κείμενο τα μέρη στα οποία ταξίδεψε η ηλιαχτίδα.

B) Τι ζήτησε η ηλιαχτίδα από τον ήλιο και γιατί;

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

Γ) Ήταν εύκολο να βρει η ηλιαχτίδα νέο σπίτι; Γιατί;

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

Δ) Πού έμεινε τελικά η ηλιαχτίδα και ποια είναι η σχέση της με το πορτοκάλι;

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

ΓΡΑΦΗ

A) ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

1) Συμπλήρωσε στα κενά τα γράμματα που λείπουν:

- | | |
|----------------|-----------------|
| • κρ _ βω | • ρ _ πανση |
| • έρχομ _ | • _ _ δηση |
| • σ _ ζητώ | • περ _ βάλλον |
| • τηλεφών _ σε | • _ δ _ στρωμα |
| • σκούπ _ σε | • χιονοθ _ ελλα |
| • γ _ τονια | • χρ _ αζόμαστε |

- Το Δ _ μοτικό Σχολ _ ο Τρικάλων αποτελείτ _ από έξι _ θουσες δ _ δασκαλίας, βο _ θητικές _ θουσες και τα γραφ _ α του διευθ _ ντή και τ _ ν δασκάλ _ ν.
- Το κ _ νούριο μας σπít _ ήταν και αυτό μέσα σε κτ _ μα, μαζί με ά _ α δ _ ο σπίτια χτ _ σμένα μακρ _ α το ένα από το ά _ ο. Είχε λίγα οπ _ ροφόρα, αρκετά κυπαρί _ ια και πευκάκια.
- Στη θάλα _ α χ _ θηκε πολ _ πετρέλ _ ο από ένα καράβ _ που ναυάγ _ σε. Γι' αυτό έχ _ τέτ _ ο χρ _ μα.

2)

A) Αντιστοίχισε τις λέξεις που έχουν **την ίδια ή παρόμοια** σημασία:

- | | |
|---------------------|----------------|
| κατοικία • | • απορρίμματα |
| αίθουσα • | • κρύο |
| προικισμένος • | • τάξη |
| σκουπίδια • | • χαρισματικός |
| ευχάριστη έκπληξη • | • θαυμασμός |
| ψύχρα • | • σπίτι |

B) Αντιστοίχισε τις λέξεις που έχουν **αντίθετη** σημασία

- | | |
|--------------|-------------|
| φθηνός• | • κρύβω |
| κλαίω • | • γελάω |
| χαρούμενος • | • λυπημένος |
| άγριος• | • ρύπανση |
| φανερώνω • | • ήμερος |
| προστασία • | • ακριβός |

3)

A) Γράψε και άλλες λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια λέξεων με τη λέξη από κάθε σπιτάκι:

ποτίζω	καθαρός	γειτονιά
.....
.....
.....
.....



Β) Σχημάτισε σύνθετες λέξεις χρησιμοποιώντας τις παρακάτω λέξεις:

❖ χιόνι →
→
→

❖ γελώ →
→
→

❖ πετρέλαιο →
→
→

Β) ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ

1) Τα σύννεφα που κουβαλούσαν τα ρήματα, τα ουσιαστικά και τα επίθετα μπερδεύτηκαν. Βάλε το καθένα στο δικό του συννεφάκι.

στρογγυλός, αίθουσα, μαθαίνω, χάρτινος, μολύβι, παιχνίδι, καθαρός, νέος, βιβλίο, γραφείο, χρήσιμος, έρχομαι, φίλος, προστατεύω, περιβάλλον, γράφω, γυμνάζομαι, προστατευτικός, μένω, συζητώ, μετακομίζω, γείτονας

ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ

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

ΡΗΜΑΤΑ

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

ΕΠΙΘΕΤΑ

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

2) Κύκλωσε το ουσιαστικό που πιστεύεις πως είναι σωστό σε κάθε πρόταση:

▪ Ένας κρύφθηκε πίσω από το δέντρο.

α. άνθρωποι β. ανθρώπους γ. άνθρωπος

▪ Το χρώμα είναι άσπρο.

α. τα θρανία β. των θρανίων γ. το θρανίο

▪ Οι λαμπερές ακτίνες φωτίζουν τη Γη.

α. τον ήλιο β. των ήλιων γ. του ήλιου

▪ Τα δελφίνια ζουν σε όλες της Γης.

α. της θάλασσας β. τις θάλασσες γ. οι θάλασσες

▪ Το νερό έρχεται από τις πηγές της περιοχής μας.

α. του βουνού β. τα βουνά γ. το βουνό

3) Γράψε τον αντίθετο αριθμό των παρακάτω ουσιαστικών στη πτώση που βρίσκονται.

• χρώμα —————>

• σκουπιδιών —————>

• της θάλασσας —————>

• ημερολόγιο —————>

• υλικά —————>

• βουνό —————>

• την λίμνη —————>

• τον άνθρωπο —————>



4) Κύκλωσε το ρήμα που πιστεύεις πως είναι σωστό σε κάθε πρόταση:

- Πριν από λίγο, ο Μάκης από τον Θάνο να κλείσει την πόρτα.

α. ζητάει β. θα ζητήσει γ. ζήτησε

- Μελίνα στο σπίτι μου να διαβάσουμε και να παίξουμε μετά το σχολείο;

α. ήρθες β. να έρθεις γ. θα έρθεις

- Περιμένω το σαββατοκύριακο για με τους φίλους μου σκάκι.

α. να παίζω β. παίζετε γ. θα παίζω

- Οι φωνές του παιδιού από μακριά.

α. άκουσε β. θα ακουστεί γ. ακούγονταν

- Χθες το απόγευμα μια παλιά φίλη της μαμάς μου στο παραθαλάσσιο εξοχικό μας.

α. μας επισκέπτεται β. θα μας επισκεφθεί γ. μας επισκέφθηκε

5) Βάλε το ρήμα της κάθε πρότασης στον κατάλληλο χρόνο:

- Τα παιδιά (προστατεύω) το περιβάλλον.
- Χθες το βράδυ για πολλή ώρα..... (προσπαθώ) με τον μπαμπά μου να (κατασκευάζω) ένα όμορφο πάζλ.
- Πέρυσι δεν (πηγαίνω) διακοπές με τους γονείς μου γιατί (έχω) δουλειά.
- Αύριο στις επτά η ώρα(μαγειρεύω) μαζί με την μαμά μου το αγαπημένο μου φαγητό.
- Αύριο, αφού σχολάσω από το σχολείο και πάω σπίτι , (διαβάζω) πολλές ώρες για το τεστ της Γλώσσας που(βάζω) ο κύριος την Πέμπτη
- Με την βοήθεια του παππού και της γιαγιάς μου (φτιάχνω) μια πανέμορφη και μεγάλη συλλογή από αυτοκόλλητα.
- Όταν μας είπε ο κύριος να λύσουμε την άσκηση 5, εγώ και ο φίλος μου ο Κωνσταντίνος την (κάνω) ήδη.

6) Κύκλωσε το επίθετο που πιστεύεις ότι είναι στον σωστό βαθμό (θετικό, συγκριτικό, υπερθετικό):

- Η αλεπού είναι την κότα.

α. πιο εξυπνότερη β. πιο έξυπνη από γ. πολύ έξυπνη από

- Το φαγητό της μαμάς είναι που έχω φάει.
- α. πιο νόστιμο β. νοστιμότερο γ. το πιο νόστιμο
- Το μάθημα είναι η Γλώσσα.
- α. πολύ ωραιότερο β. πιο ωραίο γ. ωραίο
- Το πηγάδι του γείτονα είναι από το δικό μας.
- α. πιο βαθύτερο β. πιο βαθύ γ. πολύ πιο βαθύτατο
- Ο άνεμος που φυσάει σήμερα είναι που έχω δει.
- α. πολύ δυνατός β. ο πιο δυνατότερος γ. δυνατότερος

ΓΡΑΠΤΗ ΕΚΦΡΑΣΗ

Γράψε μια φανταστική ιστορία για το ταξίδι της δικής σου ηλιαχτίδας.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

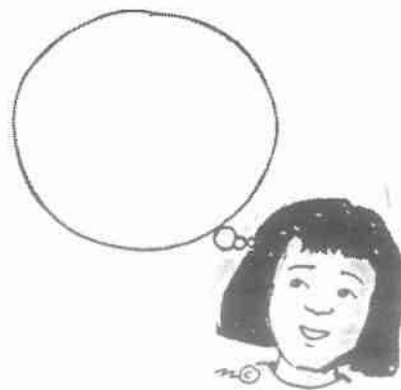
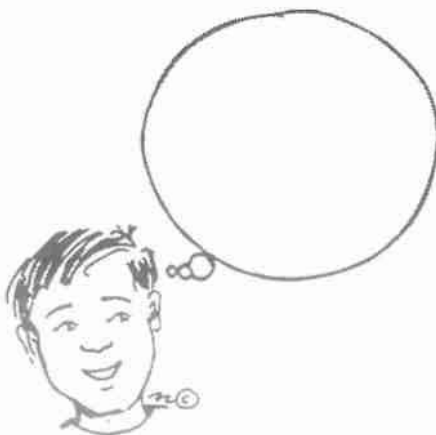
.....

.....

.....

.....

- Πώς τη λένε;
- Από πού ξεκινά το ταξίδι της;
- Πού πηγαίνει;
- Τι της αρέσει να κάνει;
- Πού θα μείνει τελικά;



2. Ερωτηματολόγιο τύπων πολλαπλής νοημοσύνης

Τεστ Πολλαπλής Νοημοσύνης για μικρά παιδιά βασισμένο στη θεωρία του Howard Gardner

Όνοματεπώνυμο:.....

Κάνε \sqrt στο «ΝΑΙ» αν συμφωνείς με την κάθε πρόταση και στο «ΟΧΙ» αν διαφωνείς.

		ΝΑΙ	ΟΧΙ
1	Μπορώ να φτιάξω εύκολα με το μυαλό μου ιστορίες		
2	Μπορώ να κάνω συντονισμένες κινήσεις για να τρέχω, να πηδώ και να κρατάω ισορροπία		
3	Όταν θέλω να πω ψέματα μπορώ να κάνω τους άλλους να με πιστέψουν		
4	Είμαι καλός/ή στα αθλήματα		
5	Είμαι καλός/ή στο χορό		
6	Μου αρέσει να είμαι μαζί με άλλους ανθρώπους		
7	Μπορώ να θυμηθώ εύκολα διάφορες φράσεις, ποιήματα ή στίχους από τραγούδια		
8	Μπορώ να αναγνωρίζω τα μέρη που έχω επισκεφτεί ακόμα και όταν ήμουν πιο μικρός/ή		
9	Όταν θέλω να συγκεντρωθώ σε κάτι (για παράδειγμα όταν μας λέει το μάθημα ο δάσκαλος και θέλω να ακούσω αυτά που μας λέει), συνήθως ζωγραφίζω μικρά σχέδια στην άκρη του βιβλίου ή του τετραδίου μου		
10	Στο σχολείο ένα από τα αγαπημένα μου μαθήματα είναι η γλώσσα.		
11	Συνήθως σκέφτομαι προσεκτικά κάτι που με προβληματίζει και προσπαθώ να καταλάβω γιατί συνέβη ή τι άλλο θα μπορούσα να έχω κάνει		
12	Μου αρέσουν περισσότερο τα ατομικά αθλήματα (δηλαδή αυτά που μπορώ να παίζω μόνος/η μου)		
13	Σχεδιάζω πράγματα που θέλω να κάνω στο μέλλον		
14	Μπορώ εύκολα να καταλάβω αν κάποιος με συμπαθεί ή όχι		
15	Για να μάθω κάτι καινούργιο (για παράδειγμα ένα επιτραπέζιο παιχνίδι ή ένα άλλο παιχνίδι) προσπαθώ να καταλάβω μόνος/η μου τι είναι και το δοκιμάζω μόνος/η μου		
16	Όταν κλείνω τα μάτια μου μπορώ να φανταστώ εικόνες		
17	Δεν χρησιμοποιώ τα δάχτυλά μου όταν μετρώ		
18	Διασκεδάζω όταν παίζω παιχνίδια με μπάλες		
19	Πάντα ξέρω πως νιώθω κι αισθάνομαι		
20	Έχω προσωπικό ημερολόγιο		
21	Ένα από τα αγαπημένα μου μαθήματα είναι τα εικαστικά		

(συνέχεια)		ΝΑΙ	ΟΧΙ
22	Μου αρέσει να διαβάζω βιβλία		
23	Αναστατώνομαι όταν βλέπω κάποιον να κλαίει και δεν μπορώ να τον βοηθήσω		
24	Στο σχολείο ένα από τα μαθήματα που μου αρέσουν πολύ είναι η γυμναστική		
25	Μου αρέσουν περισσότερο τα ομαδικά παιχνίδια / αθλήματα		
26	Μου αρέσει να περνάω χρόνο μόνος/η μου		
27	Οι φίλοι μου πάντα έρχονται σε μένα όταν είναι στεναχωρημένοι για να τους δώσω συμβουλή.		
28	Όταν μου μιλάει κάποιος ακούω συνήθως τις λέξεις που λέει χωρίς να δίνω σημασία στο νόημα		
29	Μου αρέσουν τα σταυρόλεξα, τα παζλ με λέξεις και οι ακροστιχίδες		
30	Μπορώ να καταλάβω τα συναισθήματα (καλά ή άσχημα) που νιώθουν οι άλλοι άνθρωποι όταν συμβαίνει κάτι στη ζωή τους (καλό ή άσχημο)		
31	Μου αρέσει να συζητώ για διάφορα θέματα με τους άλλους είτε είναι μεγάλοι (για παράδειγμα οι γονείς μου ή ο δάσκαλός μου ή ο παππούς ή η γιαγιά ή θείοι και θείες ή φίλοι των γονιών μου) είτε είναι φίλοι δικοί μου		
32	Νοιάζομαι για το πώς αισθάνονται οι άνθρωποι που είναι γύρω μου		
33	Το δωμάτιό μου είναι γεμάτο από εικόνες και φωτογραφίες		
34	Είμαι καλός/ή στο να κάνω κατασκευές με τα χέρια μου		
35	Μπορώ εύκολα να φανταστώ τι γνώμη θα είχε κάποιος άλλος για ένα συγκεκριμένο θέμα (για παράδειγμα άλλη η γνώμη του παππού μου για το σχολείο και άλλη η δική μου)		
36	Μου είναι εύκολο να μιλάω σε ανθρώπους που μόλις γνώρισα		
37	Συχνά μιλάω με τον εαυτό μου είτε από μέσα μου είτε φωναχτά		
38	Είμαι καλός/ή στο να λύνω τις διαφωνίες των φίλων μου		
39	Όταν μαθαίνω πώς να κάνω κάτι (για παράδειγμα μια κατασκευή) μου αρέσει να βλέπω σε εικόνες τα βήματα ή την διαδικασία		

3. Ερωτηματολόγιο για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα

Όνοματεπώνυμο:.....

- Από πού κατάγεται (χώρα);

A/A	Ερώτηση	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1	Θα έκανες φίλο σου ένα παιδί από άλλη χώρα;		
2	Πιστεύεις ότι είσαι καλύτερος/η από τους άλλους συμμαθητές/τριες σου;		
3	Όλοι οι άνθρωποι είναι ίδιοι μεταξύ τους.		
4	Αν ένα παιδί από άλλη χώρα ερχόταν στην τάξη σου θα το κοροΐδευες επειδή δεν θα ήταν ίδιο με εσάς;		
5	Όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι μεταξύ τους.		
6	Αν ένα παιδί από άλλη χώρα ερχόταν στη τάξη σου θα ήθελες να γίνετε φίλοι;		
7	Τα αγόρια είναι καλύτερα από τα κορίτσια.		
8	Θα έλεγες ψέματα σε έναν φίλο σου ή μια φίλη σου ή στους γονείς σου ή σε κάποιον άλλο;		
9	Αν έκανες μια ζημιά θα έλεγες ψέματα για να γλιτώσεις την τιμωρία;		
10	Τα κορίτσια είναι καλύτερα από τα αγόρια.		
11	Θα κατηγορούσες κάποιον φίλο σου ή κάποια φίλη σου για μια ζημιά που δεν έκανε;		
12	Μαλώνεις με τους φίλους σου;		
13	Έχεις καθίσει να σκεφτείς για ποιο λόγο μπορεί να μαλώνεις με τους φίλους σου;		
14	Θέλεις να είσαι ο/η αρχηγός της ομάδας γιατί πιστεύεις ότι είσαι ο καλύτερος;		
15	Αν δεν είχες διαβάσει για κάποιο μάθημα (π.χ. Ιστορία) θα το παραδεχόσουν χωρίς να δικαιολογηθείς;		
16	Όλοι μας είμαστε διαφορετικοί μεταξύ μας.		
17	Θα βοηθούσες κάποιον με κινητικά προβλήματα να κάνει μια δουλειά που θέλει (για παράδειγμα θα τον βοηθούσες με τα ψώνια του σούπερ μάρκετ ή να μπει στο ασανσέρ) ;		
18	Θα βοηθούσες κάποιον με προβλήματα όρασης να ανέβει τις σκάλες ή να περπατήσει μέχρι να φτάσει στο σπίτι του;		
19	Νιώθω πολλές φορές ότι οι φίλοι μου με αδικούν.		
20	Συνήθως ξέρω πως αισθάνομαι.		
21	Κάποιες φορές νιώθω κάτι αλλά δεν ξέρω πώς να το πω.		
22	Μισώ συχνά πολλούς ανθρώπους γιατί δεν μοιάζουν με εμένα.		
23	Συνήθως μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι άλλοι (για παράδειγμα αν νιώθουν χαρά, πόνο, απογοήτευση, ευτυχία).		
24	Μου αρέσει να στεναχωρώ τους ανθρώπους που είναι γύρω μου είτε είναι οι γονείς μου είτε οι φίλοι μου είτε οποιοσδήποτε άλλος.		

A/A	(συνέχεια)	ΝΑΙ	ΟΧΙ
25	Αν έγγραφες άριστα σε ένα κριτήριο αξιολόγησης και ο καλύτερος σου φίλος ή η καλύτερή σου φίλη δεν έγγραφε τόσο καλά θα σταματούσες να λες συνέχεια τον βαθμό σου για να μην τον κάνεις να ζηλεύει και να στεναχωριέται;		
26	Αν ο καλύτερος σου φίλος ή η καλύτερή σου φίλη αναγκαζόταν να αλλάξει σχολείο θα σε πείραζε;		
27	Αν έχανες από τους φίλους σου στο αγαπημένο σου παιχνίδι θα θύμωνες;		
28	Αν έβλεπες ότι ένας φίλος σου αδικεί έναν άλλο φίλο σου θα του το έλεγες για να αλλάξει συμπεριφορά;		
29	Σου αρέσει να τηρείς τους κανόνες στα ομαδικά παιχνίδια;		
30	Νιώθεις καλύτερα όταν μιλάς για τα συναισθήματά σου με τους γονείς σου, τους φίλους σου ή τον δάσκαλό σου;		
31	Όταν είσαι θυμωμένος συνήθως κάνεις πράγματα χωρίς να σε νοιάζει πως θα νιώσουν οι άλλοι;		
32	Αν κάποιος/α φίλος/η σου σε κοροϊδευε θα ήθελες να του κάνεις κακό;		
33	Αν κάποιος/α φίλος/η σου σε κοροϊδευε θα προσπαθούσες να του μιλήσεις για να σου εξηγήσει για ποιο λόγο σε κοροϊδεύει;		
34	Σου αρέσει να κοροϊδεύεις άλλους ανθρώπους με τους οποίους δεν ταιριάζεις;		
35	Αν κάποιος είναι λυπημένος και δεν σου το έλεγε εσύ θα μπορούσες να το καταλάβεις μόνο από το ύφος του προσώπου του;		
36	Για να καταλάβω πως μπορεί να νιώθει ο άλλος συνήθως προσπαθώ να φανταστώ πως θα ένιωθα εγώ αν ήμουν στη θέση του.		
37	Δείχνω ενδιαφέρον για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι άλλοι άνθρωποι γύρω μου όπως οι γονείς μου, οι φίλοι μου.		
38	Όταν κάποιος/α φίλος/η μου έχει πρόβλημα φεύγω μακριά και παίζω με άλλα παιδιά.		
39	Όταν κάτι με προβληματίζει το συζητώ με τους φίλους μου, τους γονείς μου ή τον δάσκαλό μου.		
40	Συχνά νιώθω ότι οι άλλοι δεν με καταλαβαίνουν.		
41	Είμαι ο καλύτερος άνθρωπος που ξέρω γιατί είμαι τέλειος σε όλα.		
42	Εκτιμώ και σέβομαι τους συνανθρώπους μου.		
43	Ξέρω ότι έχω κάποια καλά και κάποια αρνητικά χαρακτηριστικά (για παράδειγμα είμαι πολύ καλός μαθητής αλλά θυμώνω πολύ εύκολα).		
44	Προσπαθώ να αλλάξω τα αρνητικά χαρακτηριστικά μου για να μην στεναχωρώ τους άλλους.		
45	Με ενδιαφέρει πολύ τι γνώμη έχουν οι άλλοι(για παράδειγμα οι γονείς μου, οι φίλοι μου, οι παππούδες μου, ο δάσκαλός μου) για μένα.		

46	Θα μου άρεσε πολύ να μένω σε ένα χωριό όπου όλοι οι άλλοι θα ήταν ολόιδιοι με εμένα.		
47	Μου αρέσει που έχω κοντά μου διαφορετικούς ανθρώπους.		
48	Πιστεύω πως είναι λάθος που οι άνθρωποι διαφέρουν μεταξύ τους.		

4 . Οι άξονες παρατήρησης συμπληρωμένοι για την μεσαία παρατήρηση

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1

Άξονας Παρατήρησης 1: Ενεργητική Συμμετογή Μαθητών

Μαθητές/ Αξονας 1	Συμμετέχει ο μαθητής στη μαθησιακή διαδικασία και σε ποιο βαθμό;	Συμμετέχει ο μαθητής στη μαθησιακή διαδικασία για να πει την γνώμη του/την ιστορία του/ να εκφράσει κάποιο συναίσθημά του με προθυμία;	Για ποιο λόγο συμμετέχει;	Ρωτάει αν έχει κάποια απορία;
Μ.Μ.	3	2	3	ΝΑΙ
Α.Χ.	3	4	3	ΝΑΙ
Ε.Γ.	4	4	4	ΝΑΙ
Β.Φ.	4	3	3	ΝΑΙ
Ε.Ζ.	3	3	3	ΝΑΙ
Β.Κ.	4	4	4	ΝΑΙ
Ε.Φ.	3	4	3	ΟΧΙ
Ε.Μπ.	3	3	3	ΝΑΙ
Κων. Κ.	4	3	3	ΝΑΙ
Κ.Κ.	3	3	3	ΝΑΙ
Κ.Μ	4	3	3	ΝΑΙ
Π.Μπ.	4	4	4	ΝΑΙ
Μ.Λ.	3	3	3	ΟΧΙ
Τρ. Α.	3	3	3	ΝΑΙ

Β. Τσ	3	3	3	ΟΧΙ
Δ. Τρ.	3	3	3	ΟΧΙ
Μ.Μπ.	3	3	3	ΝΑΙ
Π.Κ.	2	3	3	ΝΑΙ

Άξονας Παρατήρησης 2: Κατάκτηση Διδακτικού Στόχου

Μαθητές/ Άξονας 2	Σε τι βαθμό ανταποκρίνεται ο μαθητής στον ορισμένο στόχο; (συμπληρώνεται στο τέλος κάθε διδακτικού στόχου)	Ο μαθητής κάνει προσπάθειες για να ανταποκριθεί στον συγκεκριμένο στόχο;	Ο μαθητής ανταποκρίνεται στον συγκεκριμένο στόχο μόνος του, με βοήθεια του δασκάλου ή με βοήθεια των συμμαθητών; (Καταγραφή των ερωτήσεων των μαθητών προς συμμαθητές ή δάσκαλο και της συχνότητάς τους)
Μ.Μ.	3	ΝΑΙ	ΜΟΝΟΣ/ ΔΑΣΚΑΛΑ
Α.Χ.	3	ΝΑΙ	ΜΟΝΟΣ/ ΔΑΣΚΑΛΑ
Ε.Γ.	4	ΝΑΙ	ΜΟΝΟΣ/ ΔΑΣΚΑΛΑ
Β.Φ.	4	ΝΑΙ	ΜΑΖΙ ΜΕ Ε.Ζ.
Ε.Ζ.	4	ΝΑΙ	ΜΑΖΙ ΜΕ Β.Φ.
Β.Κ.	4	ΝΑΙ	ΜΟΝΟΣ/ ΔΑΣΚΑΛΑ/ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ
Ε.Φ.	3	ΝΑΙ	ΜΟΝΟΣ/ ΔΑΣΚΑΛΑ/ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ
Ε.Μπ.	3	ΝΑΙ	ΜΟΝΟΣ/ ΔΑΣΚΑΛΑ/ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ
Κων. Κ.	4	ΝΑΙ	ΜΟΝΟΣ/ ΔΑΣΚΑΛΑ/ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ
Κ.Κ.	4	ΝΑΙ	ΜΟΝΟΣ/ ΔΑΣΚΑΛΑ
Κ.Μ	4	ΝΑΙ	ΜΟΝΟΣ/ ΔΑΣΚΑΛΑ
Π.Μπ.	4	ΝΑΙ	ΜΟΝΟΣ/ ΔΑΣΚΑΛΑ

Μ.Λ.	3	ΝΑΙ	ΜΟΝΟΣ
Τρ. Α.	4	ΝΑΙ	ΜΟΝΟΣ/ ΔΑΣΚΑΛΑ
Β. Τσ	4	ΝΑΙ	ΜΟΝΟΣ/ ΔΑΣΚΑΛΑ
Δ. Τρ.	3	ΝΑΙ	ΜΟΝΟΣ/ ΔΑΣΚΑΛΑ
Μ.Μπ.	4	ΝΑΙ	ΜΟΝΟΣ/ ΔΑΣΚΑΛΑ
Π.Κ.	3	ΝΑΙ	ΜΟΝΟΣ/ ΔΑΣΚΑΛΑ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2

Αλλαγή απόψεων με βάση το ερωτηματολόγιο που τους έχει δοθεί για τα συναισθήματα και τη διαφορετικότητα και των απόψεών τους κατά τη διδασκαλία.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

	ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΟΨΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
Μ.Μ.	√		4
Α.Χ.	√		4
Ε.Γ.	√		4
Β.Φ.	√		5
Ε.Ζ.		√	4
Β.Κ.	√		4
Ε.Φ.		√	3
Ε.Μπ.	√		4
Κων. Κ.		√	3
Κ.Κ.		√	3
Κ.Μ	√		3
Π.Μπ.	√		5
Μ.Λ.		√	3

Τρ. Α.	✓		3
Β. Τσ	✓		3
Δ. Τρ.	✓		3
Μ.Μπ.	✓		4
Π.Κ.		✓	2

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 3

Βάση του ερευνητικού ερωτήματος αυτού είναι το τεστ που τους έχει δοθεί για τους τύπους νοημοσύνης που διαθέτουν και της γενικότερης πορείας τους στη διαδικασία της μάθησης.

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ
Μ.Μ.			✓
Α.Χ.		✓	
Ε.Γ.			✓
Β.Φ.			✓
Ε.Ζ.			✓
Β.Κ.			✓
Ε.Φ.		✓	
Ε.Μπ.		✓	
Κων. Κ.			✓
Κ.Κ.		✓	
Κ.Μ			✓
Π.Μπ.			✓
Μ.Λ.		✓	
Τρ. Α.			✓
Β. Τσ		✓	
Δ. Τρ.			✓

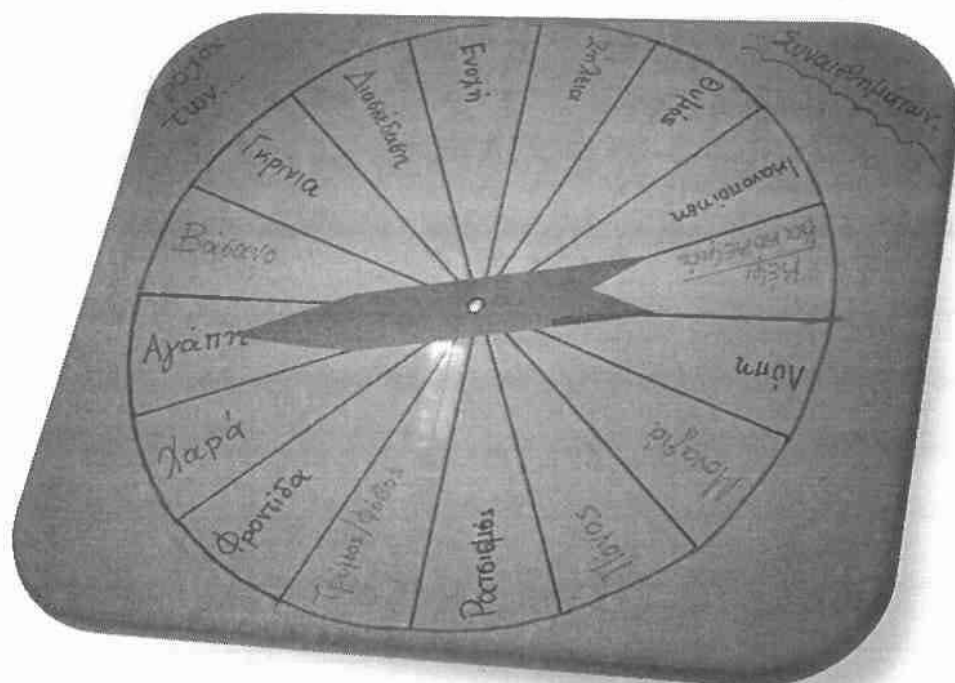
Μ.Μπ.			✓
Π.Κ.		✓	

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 4

Βάση του ερευνητικού ερωτήματος αυτού είναι το τεστ που τους έχει δοθεί για τους τύπους νοημοσύνης που δεν διαθέτουν και της γενικότερης πορείας τους στη διαδικασία της μάθησης.

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ
Μ.Μ.		✓	
Α.Χ.		✓	.
Ε.Γ.			✓
Β.Φ.		✓	
Ε.Ζ.	✓		
Β.Κ.			✓
Ε.Φ.		✓	
Ε.Μπ.	✓		
Κων. Κ.		✓	
Κ.Κ.	✓		
Κ.Μ		✓	
Π.Μπ.			✓
Μ.Λ.	✓		
Τρ. Α.		✓	
Β. Τσ		✓	
Δ. Τρ.	✓		
Μ.Μπ.		✓	
Π.Κ.	✓		

5 . Δραστηριότητα 3Α «Κάθε συναίσθημα και μια ιστορία»



6 . Δραστηριότητα 4Α «Παρόμοια συναισθήματα»

Χαμηλό Επίπεδο

Αντιστοιχίσε τα βασικά συναισθήματα στα αριστερά με τα παρόμοιά τους στα δεξιά.

ΑΓΑΠΗ •	• ευτυχία
	• αιφνιδιασμός
ΧΑΡΑ •	• κακοκεφιά
	• φροντίδα
ΕΚΠΛΗΞΗ •	• απόλαυση
	• θλίψη
ΕΝΟΧΛΗΣΗ •	• άγχος
	• εκνευρισμός
ΘΥΜΟΣ •	• συμπάθεια
	• ξάφνιασμα
ΛΥΠΗ •	• ενθουσιασμός
	• γκρίνια
ΦΟΒΟΣ •	• λατρεία
	• φιλότιμο
ΠΕΡΗΦΑΝΙΑ •	• τόλμη
	• αντιπάθεια
ΝΤΡΟΠΗ •	• μίσος
	• δυστυχία
ΘΑΡΡΟΣ •	• γενναιότητα
	• ενοχή
	• τύψεις
	• τρομάρα
	• στεναχώρια
	• καμάρι

Μεσαιό Επίπεδο

Βάλε τα γράμματα των λέξεων στη σωστή σειρά και βρες το κρυμμένο παρόμοιο συναίσθημα.

Μυστικό: Για να βρεις τη μπερδεμένη λέξη ξεκίνα με το πρώτο γράμμα της που είναι κεφαλαίο!

- Αγάπη
 - ✓ Σειθάμπυα.....
 - ✓ Λαείτρα.....
 - ✓ Φρίδανταο.....
- Χαρά
 - ✓ Αλόπαυησ.....
 - ✓ Ευχίτυα.....
 - ✓ Ενσιαθουσμός.....
- Έκπληξη
 - ✓ Ξιαφνάσμα.....
 - ✓ Αιδφνιασμιός.....
- Ενόχληση
 - ✓ Κοκαφιάκε.....
 - ✓ Γκρανίι.....
- Θυμός
 - ✓ Μοσίς.....
 - ✓ Απιντάθεια.....
 - ✓ Εκνιρευσμός.....
- Λύπη
 - ✓ Στονεχιαρώ.....
 - ✓ Θληψί.....
 - ✓ Δίστυχνα.....
- Φόβος
 - ✓ Αγοσχ.....
 - ✓ Τραμορά.....
- Περηφάνια
 - ✓ Κιμάρα.....
 - ✓ Φιλομότι.....
- Ντροπή
 - ✓ Εχονή.....
 - ✓ Τειψύς.....
- Θάρρος
 - ✓ Τηλμό.....
 - ✓ Γεννηταιότητα.....

Υψηλό Επίπεδο

Διαβάζοντας τα βασικά συναισθήματα στα αριστερά βρες μερικά παρόμοια με αυτά συναισθήματα και γράψτα δεξιά.

Μυστικό: Το πρώτο και το τελευταίο γράμμα της λέξης που ψάχνεις το έχεις!

- ❖ Αγάπη: → Φ _____ α
→ Σ _____ α
→ Λ _____ α
- ❖ Χαρά: → Ε _____ ς
→ Ε _____ α
→ Α _____ η
- ❖ Έκπληξη: → Ξ _____ α
→ Α ι _____ ς
- ❖ Ενόχληση: → Γ κ _____ α
→ Κ _____ α
- ❖ Θυμός: → Α _____ α
→ Ε _____ ς
→ Μ _____ ς
- ❖ Λύπη: → Θ _____ η
→ Δ _____ α
→ Σ _____ α
- ❖ Φόβος: → Ά _____ ς
→ Τ _____ α
- ❖ Περηφάνια: → Κ _____ ι
→ Φ _____ ο
- ❖ Ντροπή: → Ε _____ ή
→ Τ _____ ς
- ❖ Θάρρος: → Τ _____ η
→ Γ _____ α

7. Δραστηριότητα 10Α «Φανταστείτε ότι πρόκειται για εσάς»

1^η Ιστορία

Ο Βαλσάμης είναι ένας γάιδαρος που έχει υπηρετήσει τα αφεντικά του για πολλά χρόνια. Έχει δουλέψει στα χωράφια για πολύ καιρό και πάντοτε εργαζόταν σκληρά και συνεργαζόταν με όλα τα άτομα που χρειάζονταν τη βοήθειά του. Τώρα που γέρασε δεν μπορεί να σηκώσει το φορτίο που μετέφερε στο παρελθόν ούτε και να τρέξει τόσο γρήγορα. Προσπαθεί, αλλά δεν μπορεί να τα καταφέρει πλέον. Δεν ξέρει τι μπορεί να του συμβεί τώρα που είναι γέροντας.

Ερωτήσεις: Πώς θα νιώθατε αν ήσασταν ο Βαλσάμης; Πώς νιώθει ο ίδιος; Πώς ήταν η ζωή του μέχρι σήμερα; Τι νομίζετε ότι μπορεί να του συμβεί τώρα; Υποδυθείτε τον Βαλσάμη. Ήταν εύκολο για εσάς να μπειτε στη θέση του; Γιατί ναι ή γιατί όχι;

2^η Ιστορία

Η Τασία είναι ένα επτάχρονο κορίτσι με κινητικά προβλήματα. Δυσκολεύεται να περπατήσει χωρίς τη βοήθεια ενός περπατητή χωρίς τη βοήθεια ενός περιπατητή ή ενός μπαστουνιού. Πολλές φορές παρατηρεί τα άλλα παιδιά στην παιδική χαρά να τρέχουν ολόγυρα και να παίζουν ένα σωρό παιχνίδια στα οποία όμως εκείνη δεν μπορεί να συμμετέχει.

Ερωτήσεις: Φανταστείτε ότι έχετε τα κινητικά προβλήματα της Τασίας. Τι θα ήταν δύσκολο να κάνετε; Πως θα νιώθατε αν βλέπατε τους άλλους να κάνουν πράγματα που εσείς δεν μπορείτε να κάνετε; Τι θα μπορούσε να κάνει η Τασία για να συμμετάσχει και αυτή σε μερικά από τα παιχνίδια που παίζουν τα άλλα παιδιά;

3^η Ιστορία

Ο Σταύρος είναι ένα εξάχρονο αγόρι που γεννήθηκε τυφλό. Η οικογένεια του δυσκολεύτηκε πολύ για να αντιμετωπίσει το πρόβλημά του. Αρχικά ζήτησαν τη βοήθεια των ειδικών, αλλά δεν υπήρχε θεραπεία. Ήταν υπερπροστατευτικοί απέναντι του και σπάνια του επέτρεπαν να παίζει με άλλα παιδιά ή να συναναστρέφεται άλλα άτομα. Τώρα που ο Σταύρος πάει στο σχολείο διαπιστώνει ότι οι δυσκολίες του δεν σχετίζονται τόσο με το πρόβλημα της όρασης του, όσο με το γεγονός ότι οι γονείς του δεν του επέτρεπαν να κάνει πράγματα εξαιτίας του φόβου τους.

Ερωτήσεις: Πως ήταν η ζωή του Σταύρου; Τι μπορεί να νιώθει για τον εαυτό του, για το πρόβλημα στην όραση του; Ήταν εύκολο για σας να μπειτε στη θέση του Σταύρου; Γιατί ναι ή γιατί όχι;

8. Δραστηριότητα 7B «Άραγε είμαι καλύτερος, χειρότερος, ή απλά διαφορετικός;»

A. Τι μου αρέσει και τι δεν μου αρέσει

1. Τι βαριέσαι να κάνεις το πρωί όταν ξυπνάς;

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

2. Σου αρέσει να φοράς αναλογικό ή ψηφιακό ρολόι;

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

3. Ποιο άθλημα σου αρέσει περισσότερο;

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

4. Ποιος είναι ο χειρότερος τραγουδιστής;

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

5. Ποιο είναι το αγαπημένο σου φαγητό;

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

6. Ποια είναι η αγαπημένη σου ταινία;

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

7. Σου αρέσουν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια;

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

8. Ποιο είναι το αγαπημένο σου μάθημα;

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

9. Ποιο χρώμα δεν σου αρέσει καθόλου;

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

B. Που μπορώ να τα καταφέρω καλά και που όχι.

1. Μπορείς να παίζεις κάποιο μουσικό όργανο;

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

2. Σε ποια δραστηριότητα είσαι πολύ καλός/ή ;

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

3. Σε ποιο άθλημα δεν είσαι πολύ καλός/ή;

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

4. Σε ποιο μάθημα έχεις τους καλύτερους βαθμούς;

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

5. Σε ποιο μάθημα δεν τα πας πολύ καλά;

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

6. Είσαι καλός/ ή στην ζωγραφική;

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

7. Ξέρεις να μιλάς κάποια άλλη γλώσσα; Ποια;

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

Γ. Πώς κάνω διάφορες δραστηριότητες:

1. Με ποιο χέρι γράφεις;

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

2. Μελετάς μόνος σου;

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

3. Ακούς μουσική ή βλέπεις τηλεόραση όταν διαβάζεις;

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

4. Πώς πηγαίνεις στο σχολείο;

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

5. Ποιο είναι το πρώτο πράγμα που κάνεις όταν ξυπνάς;

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

6. Ποιο είναι το τελευταίο πράγμα που κάνεις πριν κοιμηθείς;

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

7. Πόσο συχνά βουρτσίζεις τα δόντια σου;

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

8. Τι κάνεις στον ελεύθερο χρόνο σου;

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

9. Σου αρέσει να κάνεις ποδήλατο;

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

Δ. Οι φόβοι και τα όνειρά μου

1. Τι σε κάνει να φοβάσαι;

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

2. Σε τι θα ήθελες να γίνεις διάσημος;

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

3. Τι όνειρα κάνεις για το μέλλον;

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

4. Τι θα ήθελες να γίνεις όταν μεγαλώσεις;

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

5. Θα φοβόσουν αν ένιωθες δυσάρεστα συναισθήματα;

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

6. Θα φοβόσουν αν δεν είχες πολλούς φίλους;

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

7. Φοβάσαι να είσαι μόνος/ η σου;

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

8. Θα φοβόσουν αν κάποιος φίλος σου ή κάποια φίλη σου χτυπούσε;

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

9. Θα φοβόσουν αν έβλεπες κάποιον που δεν μοιάζει με εσένα να σε πλησιάζει;

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

