



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

Η ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΡΑΞΗΣ « ΜΙΑ ΝΕΑ ΑΡΧΗ
ΣΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΛΥΚΕΙΑ» ΚΑΙ Η ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ: ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ-ΔΡΑΣΗ

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ : ΚΟΚΚΙΝΙΔΗ ΙΩΑΝΝΑ

ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΚΑΤΣΑΡΟΥ ΕΛΕΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ – ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ

ΜΕΛΟΣ: ΚΑΚΛΑΜΑΝΗ ΣΤΑΜΑΤΙΝΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΑΛΥΣΗ
ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΜΕΛΟΣ: ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Abstract	6
1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	10
2.1. Η συμμετοχή των μαθητών/τριών, το ενδιαφέρον και η αδιαφορία.....	10
2.1.1. Κριτήρια ποιότητας συμμετοχής	13
2.1.2. Προϋποθέσεις σχεδιασμού της συμμετοχικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	16
2.2. Ο θεσμός της συνδιδασκαλίας	18
2.2.1. Μοντέλα συνδιδασκαλίας	19
2.2.2. Τα οφέλη της συνδιδασκαλίας	21
2.2.4. Ο θεσμός της συνδιδασκαλίας στα ΕΠΑ.Λ.....	24
2.3. Η Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας.....	27
2.3.1. Οφέλη ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	28
2.3.2. Μορφές ομαδοσυνεργατικής.....	29
2.3.3. Βασικά στοιχεία εφαρμογής ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	31
2.3.4. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο πλαίσιο της συνδιδασκαλίας στα ΕΠΑ.Λ.....	33
3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	35
3.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	35
3.2. Μεθοδολογία.....	36
3.3. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο.....	41
3.4. Εντοπισμός προβλήματος	45
3.5. Μέθοδος συλλογής δεδομένων	46
3.6. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	49
3.7. Ερευνητική διαδικασία	52
3.8. Α Κύκλος παρέμβασης	53
3.8.1. Σχεδιασμός της παρέμβασης.....	53
3.8.2. Αποτελέσματα	55
3.8.3. Αναστοχασμός.....	62
3.8.4. Συμπεράσματα Α ερευνητικού κύκλου.....	66
3.9. Β Κύκλος παρέμβασης	69
3.9.1. Σχεδιασμός της παρέμβασης.....	70
3.9.2.Αποτελέσματα	72
3.9.3. Αναστοχασμός.....	79

3.9.4. Συμπεράσματα Έρευνητικού κύκλου.....	83
3.10. Γενικά συμπεράσματα	86
4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	89
4.1. Τα οφέλη από την έρευνα δράση.....	89
4.2. Μεταστοχασμός επι των ερευνητικών ευρημάτων.....	91
4.3. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές προεκτάσεις.....	93
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	96
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	103

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όσες/όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας και κατ' επέκταση στην ολοκλήρωση των σπουδών μου στο ΜΠΣ «ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ» του Πανεπιστημίου Κρήτης .

Συγκεκριμένα ευχαριστώ ιδιαίτερα τις καθηγήτριες μου , Κα Κατσαρού Ελένη και Κα Κακλαμάνη Σταματίνα για την καθοδήγηση, κατανόηση και υποστήριξη που μου πρόσφεραν καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος αλλά κυρίως της εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις συμφοιτήτριες μου και συγκεκριμένα την Κα Θεοδοσία Μαυρογιαννάκη και Κα Γεωργία Βαβουράκη για τη συμμετοχή και υποστήριξη τους ως Κριτικές Φίλες στην έρευνα που πραγματοποίησα. Οι παρεμβάσεις τους και η οπτική τους έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στον προβληματισμό και στο αναστοχαστικό κομμάτι της έρευνας.

Επίσης, ιδιαίτερα ευχαριστώ τις καθηγήτριες και συναδέλφους του 2^{ου} ΕΠΑ.Λ Ηρακλείου, Κα Τσικαλάκη Ευαγγελία και Κα Ευτυχία Μελεσανάκη για τη συμμετοχή τους στην έρευνα με τον ρόλο της Συνεργάτιδας εκπαιδευτικού και Κριτικής Φίλης αντίστοιχα. Δίχως την συμμετοχή τους θα ήταν αδύνατη η ολοκλήρωση της συγκεκριμένης εργασίας.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια μου, στα παιδιά μου που με υποστήριζαν με κάθε τρόπο και με βοήθησαν να ολοκληρώσω ένα τόσο δύσκολο εγχείρημα για έμενα.

Περίληψη

Ο σύγχρονος μεταβαλλόμενος κόσμος, οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, οι κοινωνικές μεταβολές που συντελούνται και η παγκοσμιοποίηση, δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο τον τρόπο με τον οποίο παρέχεται η εκπαίδευση. Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού και οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζονται έχουν υποστεί σημαντικές αλλαγές, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και τις απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών. Μία από τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας αποτελεί αυτή της συνδιδασκαλίας, η οποία αποτελεί και το αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει τη βελτίωση της συνθήκης της συνδιδασκαλίας στα ΕΠΑ.Λ, ώστε να αξιοποιηθεί για την αύξηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής των μαθητών/τριών στη διαδικασία μάθησης. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού διεξήχθη μια ποιοτική έρευνα, συγκεκριμένα μια έρευνα δράσης, στο πλαίσιο της οποίας εφαρμόστηκε το σπειροειδές μοντέλο της έρευνας δράσης των Kemmis & McTaggart (1988, όπ. αναφ. στο Κατσαρού, 2016), με την υλοποίηση δυο ερευνητικών κύκλων οι οποίοι περιλάμβαναν από μία διδακτική παρέμβαση. Σε αυτές τις παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκε συλλογή, ανάλυση, ερμηνεία και αξιολόγηση των ερευνητικών δεδομένων, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίηση του αναστοχασμού. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν το θετικό πρόσημο στη συμμετοχή των μαθητών/τριών μέσω της βελτίωσης και αναδιαμόρφωσης των μεθόδων της συνδιδασκαλίας. Οι μαθητές/τριες ενεπλάκησαν περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο πλαίσιο της συνδιδασκαλίας συνέβαλε στην εξέλιξη των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων αρκετών μαθητών/τριών και η εκπαιδευτικός ερευνήτρια κατανόησε μέσα από την έρευνα δράση τα οφέλη αλλά και τις δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει η συνδιδασκαλία. Επισημάνθηκαν επίσης, τα οφέλη από τη συγκεκριμένη έρευνα δράση για όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτήν αλλά και οι μεταστοχασμοί της ερευνητικής ομάδας.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Έρευνα - δράση, Συνδιδασκαλία, ΕΠΑ.Λ., Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, εκπαίδευση, συμμετοχή μαθητών/τριών, αδιαφορία μαθητών/τριών.

Abstract

The modern changing world, the rapid technological developments, the social changes taking place and globalisation could not leave the way education is provided unaffected. The role of the modern teacher and the teaching methods used has undergone significant changes in order to be able to meet the challenges and demands of modern societies. One of the modern teaching methods is that of co-teaching, which the subject of this paper is.

This thesis aims to investigate the improvement of the co-teaching condition in secondary vocational schools in turn to increase students' interest and participation in the learning process. In order to achieve this, a qualitative research was conducted, specifically an action research, in which the spiral action research model of Kemmis & McTaggart (1988, cited in Katsarou, 2016) was implemented. Two research cycles were carried out, including one teaching intervention each. These interventions involved the collection, analysis, interpretation and evaluation of research data, which were then used to reflect upon the current situation. The findings of the research indicated a positive outcome in student engagement through the improvement and reconfiguration of co-teaching methods. The students were more involved in the educational process while the collaborative group work within the co-teaching model of instruction contributed to the development of social and cognitive skills of several students. Moreover the teacher researcher realised the potential of the improved method and recognised the benefits it has to offer. The advantages of this action research for all those involved in it and the research team's reflections were also highlighted.

KEYWORDS: action research, co-teaching, cooperative teaching method, secondary vocational school, student participation, student indifference.

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τον 19ο αιώνα μέχρι και σήμερα, η επαγγελματική εκπαίδευση υπήρξε, σύμφωνα με τις διακηρύξεις όλων των πολιτικών παρατάξεων ανά τα χρόνια, ένας σημαντικός παράγοντας της Ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η Ελληνική κυβέρνηση υιοθετώντας δυτικοευρωπαϊκά εκπαιδευτικά πρότυπα, της Γαλλίας και της Γερμανίας κυρίως, προσπάθησε όπως και αυτές να αναπτύξει- παράλληλα με τη γενική- και την επαγγελματική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εντούτοις, στην Ελλάδα η επαγγελματική εκπαίδευση θεωρείται ανέκαθεν η αναγκαστική επιλογή και ο προορισμός μέρος των «αδύναμων» μαθητών/τριών και η αξία της θεωρείται υποβαθμισμένη σε σύγκριση με τη γενική (Κυπριανός & Τσάπες, 2011).

Η επαγγελματική εκπαίδευση στη χώρα μας παρέχεται σε δευτεροβάθμιο επίπεδο από τα Επαγγελματικά Λύκεια¹ τα οποία θεωρούνται ισότιμα με τα Γενικά Λύκεια. Και τα δύο είδη λυκείου προσφέρουν γενική παιδεία επιπρόσθετα όμως στα ΕΠΑ.Λ δίνεται έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση. Αυτού του τύπου η εκπαίδευση προετοιμάζει τους μαθητές/τριες γνωστικά με σκοπό την εξάσκηση επαγγελμαμάτων που αφορούν τεχνικές ειδικότητες παρέχοντας τους την ευκαιρία άμεσης διασύνδεσης με την αγορά εργασίας (ΦΕΚ 193/2013). Από το σχολικό έτος 2018-2019 εφαρμόζεται ένας νέος θεσμός στα ΕΠΑ.Λ όλης της Ελλάδας, η συνδιδασκαλία, μέσω Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας στα μαθήματα «Νέα Ελληνικά» και «Μαθηματικά» των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) της πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. - Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ.²», με απώτερο στόχο την ενίσχυση και την αναβάθμισή τους (ΦΕΚ Β 3622/2018).

Το πρόβλημα που συναντάται σήμερα στην Ελλάδα όσον αφορά τα ΕΠΑ.Λ. είναι ότι όλοι οι θεσμικά εμπλεκόμενοι στο χώρο της παιδείας, παιδαγωγοί, εκπαιδευτικοί και πολιτικοί αλλά ακόμα και οι μαθητές/τριες με τους γονείς τους θεωρούν το θεσμό του ΕΠΑ.Λ. σαν μια λύση ανάγκης. Αυτό υποστηρίζεται μέσα από την ενασχόλησή των εκπαιδευτικών - που λαμβάνουν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα- δράση - με τα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα, ως μάχιμες εκπαιδευτικοί του δημοσίου (η εκπαιδευτικός ερευνήτρια-γράφουσα και κριτική φίλη)³ και του ιδιωτικού τομέα (κριτικές φίλες)⁴ και

¹ Στο εξής ΕΠΑ.Λ.

² Στο εξής ΜΝΑΕ

³ Βλ. Παράρτημα 7, 7.1., 7,7.5.

παρακολουθώντας τις αντιλήψεις της κοινωνίας αλλά και τη λήψη αποφάσεων για τη χάραξη πολιτικής που αφορά τα ΕΠΑ.Λ. Η αδιαφορία και η έλλειψη συμμετοχής των μαθητών/τριών είναι δεδομένες στη σχολική πρακτική, η παραβατικότητα και η μαθητική διαρροή είναι φαινόμενα συνυφασμένα και με το θεσμό των ΕΠΑ.Λ.⁵

Παράλληλα, ορισμένες κυρίαρχες αντιλήψεις, όπως η αντίληψη ότι οι μαθητές/τριες που ακολουθούν την επαγγελματική εκπαίδευση έχουν μέτριο προς χαμηλό γνωστικό επίπεδο, ότι προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, καθώς και ότι η επαγγελματική εκπαίδευση προωθεί τους μαθητές/τριες σε επαγγέλματα με μικρές πιθανότητες κοινωνικής ανόδου έχουν διαμορφώσει μια παγιωμένη εικόνα για τα ΕΠΑ.Λ. (Παϊδούση, 2016). Αξίζει να σημειωθούν και οι διαστάσεις που έχει πάρει τα τελευταία χρόνια το ζήτημα της υπάρχουσας κατάστασης στα ΕΠΑ.Λ. στα πλαίσια της δημοσιογραφικής επικαιρότητας, με εκπαιδευτικούς να παραιτούνται από δομές ΕΠΑ.Λ. εξαιτίας εκφοβισμού ή εγκληματικών ενεργειών εις βάρος τους από μαθητές/τριες και να καταγγέλλουν εκπαιδευτικούς για ενδοσχολική βία⁶.

Όλα αυτά εύλογα γεννούν διάφορα ερωτήματα και αρκετό προβληματισμό. Άραγε, η αδιαφορία και η έλλειψη συμμετοχής των μαθητών/τριών στα ΕΠΑ.Λ. βαρύνει μόνο τους μαθητές/τριες; Ποιοι άλλοι παράγοντες και συνθήκες συντηρούν το κλίμα της αδιαφορίας; Ο θεσμός της συνδιδασκαλίας που εφαρμόζεται εδώ και τέσσερα χρόνια περίπου μπορεί να βελτιώσει την κατάσταση και να αναβαθμίσει την εκπαιδευτική διαδικασία; Τα ερωτήματα αυτά δημιούργησαν προβληματισμό και ο προβληματισμός δημιούργησε γόνιμο έδαφος για τη διερεύνηση τους.

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονείται στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος⁷ : « Πολιτισμική ανάλυση στην εκπαίδευση » και πραγματεύεται μια Έρευνα- Δράση σε σχολείο ΕΠΑ.Λ. Ως σκοπός της εργασίας ορίστηκε η διερεύνηση της βελτίωσης της συνδιδασκαλίας στα ΕΠΑ.Λ. ώστε να αξιοποιηθεί για την αύξηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής των μαθητών/τριών στη διαδικασία μάθησης. Το όφελος που προσδοκάται να αποκομισθεί από αυτή την έρευνα είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής, με την εκπαιδευτικό να πρωταγωνιστεί στην ερευνητική

⁴ Βλ. Παράρτημα 7, 7.4.

⁵ Βλ. Παράρτημα 7.

⁶ https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/397443_loipon-k-yporge-ti-tha-ginei-me-ton-anapliroti-kathigiti-toy-epal

⁷ Στο εξής Π.Μ.Σ.

διαδικασία για τη διερεύνηση και τη βαθύτερη κατανόηση αυτής από την ίδια. (Κατσαρού, 2016· Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Πεδίο έρευνας αποτελεί μια τάξη Α΄ Λυκείου στο 2^ο ΕΠΑ.Λ. Ηρακλείου που αποτελείται από εικοσιτρείς μαθητές/τριες και ως συμμετέχουσες στην έρευνα δράση τις δύο εκπαιδευτικούς της τάξης (Υπεύθυνη Καθηγήτρια Μαθήματος/εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, Συνεργάτης Καθηγήτρια Μαθήματος), τις τρεις κριτικές φίλες στη θέση των συμμετεχουσών παρατηρητριών και την ακαδημαϊκή διευκολύντρια⁸.

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, πραγματοποιείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση γύρω από το συγκεκριμένο θέμα. Σκοπός της ανασκόπησης είναι η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων που συνδέονται αρχικά με τους όρους της συμμετοχής, όπως το ενδιαφέρον, η αδιαφορία καθώς και οι προϋποθέσεις για τον σχεδιασμό της συμμετοχικής εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με τη Lansdown (2001) και τα κριτήρια συμμετοχής σύμφωνα με τον Shier (2001) στα οποία στηρίχθηκε η έρευνα. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στον θεσμό της συνδιδασκαλίας στα ΕΠΑ.Λ. και πιο συγκεκριμένα τη νοηματοδότηση της ως συνθήκη γενικότερα, το πώς ορίζεται στο πλαίσιο του προγράμματος «MNAE» και τον ορισμό της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας που σχετίζεται με αυτήν. Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, περιγράφεται η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την πραγματοποίηση της έρευνας. Συγκεκριμένα, αναπτύσσονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, το πρόβλημα που αποτέλεσε την αφορμή της έρευνας, η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε, το εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, η ερευνητική διαδικασία που περιλαμβάνει την παρέμβαση που υλοποιήθηκε και τα ευρήματα που προέκυψαν από αυτήν.

Στο τελευταίο μέρος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε συνάρτηση με τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα και τα οφέλη που προέκυψαν από την έρευνα δράση. Στα πλαίσια της συζήτησης αναδύεται ο μεταστοχασμός επί της ερευνητικής διαδικασίας που πραγματοποιήθηκε. Τέλος, επισημαίνονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και γίνονται προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές μελέτες.

⁸ Οι όροι «Υπεύθυνη Καθηγήτρια Μαθήματος/εκπαιδευτικός-ερευνήτρια», «Συνεργάτης Καθηγήτρια Μαθήματος», «κριτικές φίλες», «συμμετοχικών παρατηρητριών» και «ακαδημαϊκή διευκολύντρια» αναλύονται στα κεφάλαια 2.2.4 και 3.3.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1. Η συμμετοχή των μαθητών/τριών, το ενδιαφέρον και η αδιαφορία

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η αποσαφήνιση του όρου της συμμετοχής των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από την εξέταση των όρων «ενδιαφέρον» και «αδιαφορία», όροι οι οποίοι είναι αλληλένδετοι με την έννοια της συμμετοχής των μαθητών/τριών, αλλά και του όρου της «ετερογένειας», που αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα κάθε σχολικής τάξης, θα παρουσιαστεί η αναγκαιότητα της συμμετοχής των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Στη συνέχεια ακολουθεί η αναφορά του τρόπου νοηματοδότησης της συμμετοχής μέσα από δύο θεωρητικά πλαίσια που έχουν επιλεγεί στην παρούσα έρευνα, του μοντέλου κριτηρίων ποιότητας συμμετοχής του Shier (2001) και των προϋποθέσεων σχεδιασμού μιας συμμετοχικής εκπαιδευτικής διαδικασίας της Lansdown (2001).

Με τον όρο «συμμετοχή των παιδιών» γίνεται αναφορά στην πρακτική λήψης αποφάσεων από τα παιδιά για τα θέματα που τα αφορούν (Treseder 1997, όπ. αναφ. στο Αυγητίδου, 2014). Στα πλαίσια της εκπαίδευσης αυτό μπορεί να βρει εφαρμογή με το να ενδιαφέρονται οι μαθητές/τριες να εκφράζουν τη γνώμη τους, να λαμβάνουν συλλογικές αποφάσεις για τα ζητήματα που απασχολούν το σχολικό περιβάλλον (διαμόρφωση τάξης, πρόγραμμα, σχολικές εκδρομές κ.τ.λ) και να συνδιαμορφώνουν τους στόχους, το περιεχόμενο και την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας με τους εκπαιδευτικούς (Αυγητίδου, 2014). Από την μεριά του παιδιού «συμμετοχή» μπορεί να σημαίνει μια σειρά από ενέργειες όπως , «λαμβάνω μέρος» ως ένα δικαίωμα τους, «μοιράζομαι εμπειρίες», «διασκεδάζω», «βοηθάω», «κοινωνικοποιούμαι». Η έννοια της «συμμετοχής» για τα παιδιά μπορεί να επηρεάζεται ανάλογα με το πλαίσιο δηλαδή τον εκπαιδευτικό και το παιδαγωγικό πρόγραμμα που αναπτύσσεται στην τάξη (Horwath et al., 2011).

Αξίζει να αναφέρουμε ότι, το όφελος από τη συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων είναι σημαντικό. Όπως αναφέρει η Lansdown (2001) ενδεικτικά οφέλη για τα παιδιά είναι ότι : τους προσφέρει νέες δεξιότητες , ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους , αμφισβητεί την αίσθηση ανικανότητας που συχνά συνδέεται με την παιδική ηλικία , τους

δίνει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν την κακοποίηση και παραμέληση των δικαιωμάτων τους κ.α.(Lansdown,2001).

Το πλαίσιο του σύγχρονου ελληνικού σχολείου, όμως δεν επιτρέπει ακόμα και σήμερα την ανάπτυξη συμμετοχικών και συνεργατικών μεθόδων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, εδώ και χρόνια έχει υιοθετήσει τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας⁹ η οποία λειτουργεί καθαρά διεκπεραιωτικά. Παράλληλα, το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από ανελαστικό και άκαμπτο προγραμματισμό που προωθείται μέσω των κλειστών αναλυτικών προγραμμάτων και που αντιμετωπίζει τους μαθητές/τριες ως μηχανές, αδιαφορώντας για βασικές ανάγκες τους όπως η κίνηση, το παιχνίδι αλλά και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της ζωής τους (Δασκαλάκης, 2008).

Η ύπαρξη ετερογένειας στη σχολική τάξη είναι πραγματικότητα και επιτάσσει σήμερα περισσότερο από ποτέ, την αναζήτηση τρόπων και λύσεων ώστε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές/τριες, όσο διαφορετικοί κι αν είναι μεταξύ τους, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναφερόμενοι στην ετερογένεια χρειάζεται να σημειωθεί ότι είναι πολυεπίπεδη και αφορά την ταυτότητα, τις ικανότητες και τις δυνατότητες των μαθητών/τριών. Η διαφοροποίηση τους μπορεί να γίνει ευδιάκριτη στη γλώσσα, στο φύλο, στην κοινωνικοοικονομική προέλευση ή στα πολιτισμικά τους γνωρίσματα (Ανδρούσου, όπ. αναφ. Αυγητίδου, 2014). Η συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, οι οποίοι εκπαιδεύονται πλέον μέσα σε τάξεις ετερογενείς και πολύμορφες, χρειάζεται να γίνει ο βασικός στόχος των αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την Αυγητίδου (2014) «ακόμα κι αν τα παιδιά δεν έχουν την ετοιμότητα συμμετοχής θα πρέπει να εκπαιδευτούν σ' αυτήν για τη διασφάλιση ενός δημοκρατικού σχολείου».

Η επίτευξη της ετοιμότητας συμμετοχής των μαθητών/τριών προϋποθέτει και την ύπαρξη ενδιαφέροντος για τη μαθησιακή διαδικασία. Το ενδιαφέρον είναι σύμφωνα με τους Deci & Ryan (1985, όπ. αναφ. στο Δασκαλάκης, 2008) ένα είδος πρόκλησης, που δεν είναι ούτε πολύ εύκολη αλλά ούτε και πολύ δύσκολη και ταιριάζει ακριβώς στις ικανότητες του ατόμου, ώστε με την επίμονη εργασία να μπορεί να την κατακτήσει και να επέλθει η ανάπτυξη στον τομέα τον οποίο αναφέρεται η πρόκληση. Οι ίδιοι

⁹ Ο δάσκαλος διδάσκει και ο μαθητής δέχεται παθητικά τη διδασκαλία.

συγγραφείς ταυτίζουν κατά κάποιον τρόπο το ενδιαφέρον με την εσωτερική κινητοποίηση της συμπεριφοράς. Υπογραμμίζουν ακόμα ότι τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για πράγματα τα οποία μπορούν να τιθασσεύσουν. Η προσέγγιση τους μας προβλημάτισε ιδιαίτερος καθώς από τις πρώτες μας παρατηρήσεις, στο πλαίσιο της τάξης του ΕΠΑ.Λ., διακρίναμε μαθητές/τριες χωρίς ενδιαφέρον για το μάθημα¹⁰. Έμοιαζε να τους λείπουν οι προκλήσεις εκείνες που θα κινητοποιούσαν το ενδιαφέρον τους για μάθηση. Όπως αναφέρουν και οι Deci & Ryan (1985, όπ. αναφ. στο Δασκαλάκης, 2008), τους έλειπε εκείνη η πρόκληση που θα ταίριαζε ακριβώς στις ικανότητες τους, ώστε με την προσωπική και επίμονη εργασία τους να την κατακτήσουν και να εξελιχθούν στον αντίστοιχο τομέα. Γι' αυτό το λόγο, στην έρευνα δράση που διενεργήθηκε έγινε προσπάθεια να δημιουργηθεί μια νέα πρόκληση στους μαθητές/τριες ώστε να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον τους.

Στον παιδαγωγικό λόγο, από την άλλη μεριά, συχνά τονίζεται ότι στο σχολείο συναντάται, κατά πλειοψηφία, αδιαφορία από τους μαθητές/τριες. Με τον όρο «αδιαφορία» εννοείται η έλλειψη ενδιαφέροντος. Αναζητώντας βιβλιογραφικά τον όρο της «αδιαφορίας» φαίνεται να εμφανίζεται συχνά με τους όρους ανία (boredom), απάθεια (apathy), αδιαφορία (disinterest και indifference). Από αυτούς τους όρους συχνότερη χρήση στην παιδαγωγική έχει η ανία (boredom) και συνδέεται με την πλήξη που ανακύπτει κατά τη διάρκεια ενός μονότονου και βαρετού μαθήματος (Δασκαλάκης, 2008).

Ο Δασκαλάκης (2008) προσεγγίζοντας την αδιαφορία μέσα από τη σκοπιά του μοντέλου του μαθητικού ενδιαφέροντος των Small, Dodge και Jiang (1996, όπ. αναφ. στο Δασκαλάκης, 2008) εκτιμά ότι στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο συνυπάρχουν δύο είδη αδιαφορίας. Το πρώτο είδος είναι αυτό της ανίας και ουσιαστικά είναι δημιούργημα των αυστηρών και χωρίς ευελιξία αναλυτικών προγραμμάτων και των υφιστάμενων διαδικασιών αξιολόγησης με καθαρά μηχανιστικό τρόπο που καθοδηγούν την όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτού του τύπου η αδιαφορία συνδέεται με την έλλειψη εσωτερικών κινήτρων αλλά και συνταιριάσματος της μαθησιακής διαδικασίας με την κίνηση, το παιχνίδι, τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της ζωής των μαθητών/τριών. Το δεύτερο είδος αδιαφορίας είναι η αδυναμία κάποιων μαθητών/τριών να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής

¹⁰ Βλ. Παράρτημα 8.

διαδικασίας εξαιτίας των κοινωνικών χαρακτηριστικών των οικογενειών τους. Οι μαθητές/τριες που προέρχονται από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα είναι εξοικειωμένοι με την κυρίαρχη κουλτούρα κατέχοντας το πλεονέκτημα έναντι των συμμαθητών/τριών τους που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου (Δασκαλάκης, 2008).

Αυτά τα δύο είδη αδιαφορίας θα απασχολήσουν την παρούσα έρευνα καθώς οι μαθητές/τριες των ΕΠΑ.Λ γενικότερα αλλά και του συγκεκριμένου ΕΠΑ.Λ ειδικότερα εμφανίζουν τους συγκεκριμένους τύπους αδιαφορίας και βιώνουν αντίστοιχες καταστάσεις στο πλαίσιο του σχολείου τους αλλά και παρουσιάζουν παρόμοια κοινωνικά χαρακτηριστικά με αυτά που αναφέρονται στην παραπάνω θεωρία¹¹. Παρά τη συνύπαρξη αυτών των δύο ειδών αδιαφορίας στο σχολείο και τη ρητή συνειδητοποίηση ότι έχει λάβει μεγάλες και ανησυχητικές διαστάσεις, επί του πρακτέου αντιμετωπίζεται ως ατομικό πρόβλημα που δημιουργείται από τους μαθητές/τριες. Ο «αδιάφορος» μαθητής, ο οποίος δυσκολεύεται να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, παραιτείται αργά ή γρήγορα από την προσπάθεια και στοχοποιείται ως ο κύριος υπαίτιος για τη μη συμμετοχή του, την απάθεια ή την θορυβώδη συμπεριφορά του (Δασκαλάκης, 2008).

2.1.1. Κριτήρια ποιότητας συμμετοχής

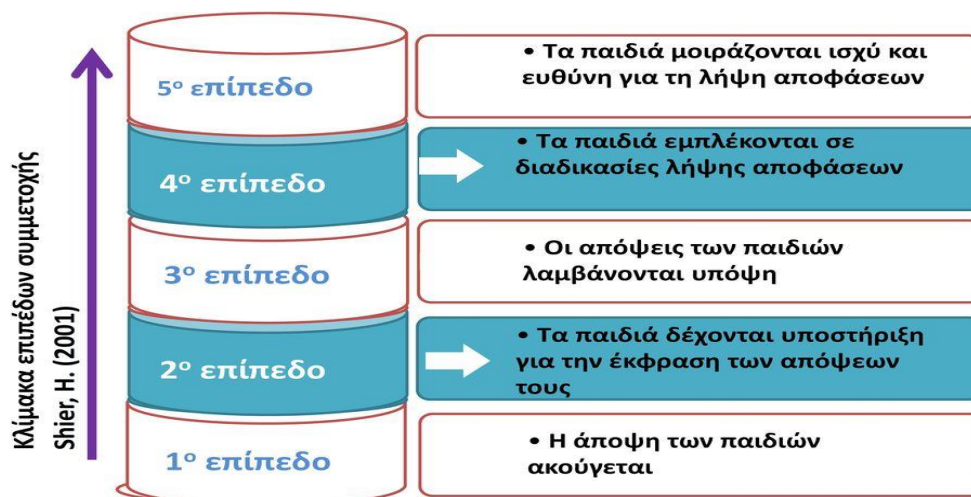
Στην προσπάθεια νοηματοδότησης του όρου «συμμετοχή» έχουν παρουσιαστεί διάφορα «μοντέλα» που προσεγγίζουν τον όρο με βάση τους τρόπους και τα επίπεδα συμμετοχής. Ενδεικτικά κάνοντας μια αναδρομή κάποια από αυτά τα «μοντέλα» είναι: Της Sherry Arnstein που αναφέρεται στη συμμετοχή των πολιτών, η κλίμακα συμμετοχής του Roger Hart (1992) που βασίστηκε στο μοντέλο της Arnstein και αφορά τη συμμετοχή των παιδιών και νεαρών ατόμων στη λήψη αποφάσεων. Στη συνέχεια ακολουθεί το μοντέλο του Phil Treseder (1997) αναθεωρώντας το μοντέλο του Hart από ιεραρχικό σε κυκλικό, προσεγγίζοντας από μια πιο ευαίσθητη ματιά το γενικότερο πλαίσιο που επικρατεί και που αναγνωρίζει τους περιορισμούς της πραγματικότητας. Τέλος, το μοντέλο με τα κριτήρια συμμετοχής του Shier (2001) που με τη σειρά του είναι βασισμένο στο μοντέλο του Hart, είναι ένα μοντέλο που περιγράφει πέντε διαφορετικά επίπεδα συμμετοχής των παιδιών (Αλεξίου, 2018) (σχεδιάγραμμα 1). Το μοντέλο αυτό

¹¹ Βλ. Παράρτημα 3, 3.1.1. & 3.1.2.

λειτουργήσει ως καθοδηγητής για την οριοθέτηση των κριτηρίων συμμετοχής που τέθηκαν στην έρευνα και παρουσιάζονται στο ακόλουθο σχήμα.

Σχεδιάγραμμα 1.

Ποιοι είναι οι τρόποι που μπορούν να συμμετέχουν τα παιδιά;



Πηγή: Αυγητίδου, <https://slideplayer.gr/slide/12139542/>

Αναλυτικότερα στο:

Επίπεδο 1: Τα παιδιά ακούγονται: Σε αυτό το επίπεδο τα παιδιά αναλαμβάνουν να εκφράσουν την άποψή τους, η οποία ακούγεται, με τη δέουσα προσοχή από τον εκπαιδευτικό, όμως χωρίς να καταβάλλονται άλλες προσπάθειες απόσπασης της άποψης τους.

Επίπεδο 2: Τα παιδιά υποστηρίζονται στην έκφραση των απόψεών τους: Σε αυτό το επίπεδο υπάρχει δέσμευση για θετική δράση στην ανάδειξη και υποστήριξη των απόψεων των παιδιών.

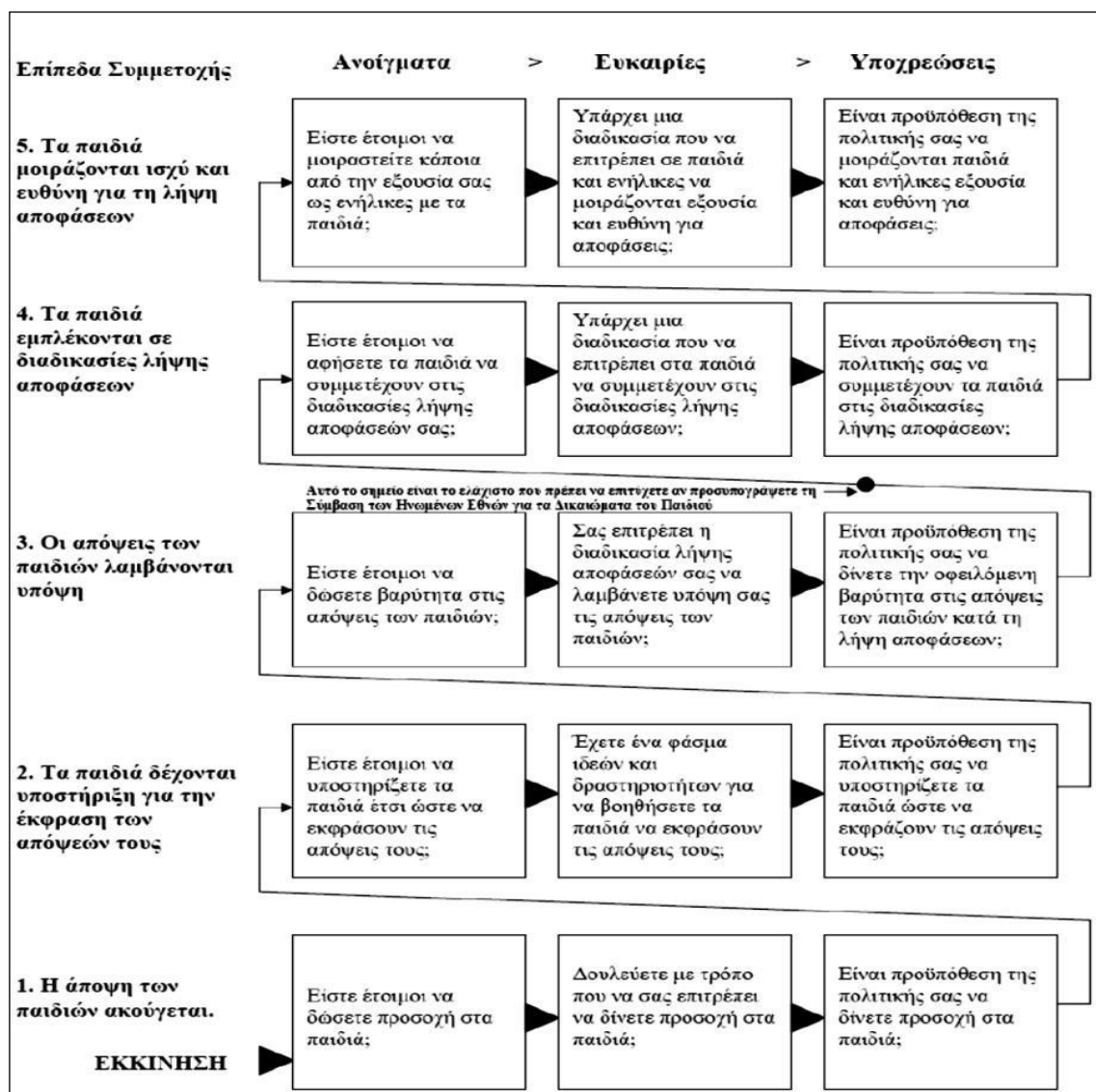
Επίπεδο 3: Λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των παιδιών: Εδώ οι απόψεις των παιδιών λαμβάνουν τη δέουσα βαρύτητα ανάλογα με την ηλικία και την ωριμότητά τους και συνεκτιμούνται στη λήψη αποφάσεων, χωρίς να σημαίνει ότι τα παιδιά θα πάρουν αυτό που ζητούν.

Επίπεδο 4: Τα παιδιά συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων: Εδώ υπάρχει ενεργός συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και ο εκπαιδευτικός δεσμεύεται να ξεπεράσει τα εμπόδια που στέκονται εμπόδιο σε αυτό.

Επίπεδο 5: Τα παιδιά μοιράζονται την εξουσία και την ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων : Απαιτείται δέσμευση εκ μέρους των ενηλίκων να μοιραστούν την εξουσία τους και τις ευθύνες με τα παιδιά. Υπάρχει, ίσως, λιγότερο σαφή διάκριση μεταξύ των επιπέδων τέσσερα και πέντε. Η διαφορά είναι περισσότερο θέμα βαθμού.

Σε κάθε επίπεδο συμμετοχής, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν διαφορετικό βαθμό δέσμευσης στη διαδικασία της ενδυνάμωσης συμμετοχής των παιδιών. Έτσι το μοντέλο του Shier (2001) ολοκληρωμένα, απεικονίζεται στο παρακάτω σχήμα.

Σχεδιάγραμμα 2. Το μοντέλο επιπέδων συμμετοχής Shier(2001) (Σπύρου κ.α., 2009)



Το μοντέλο προσπαθεί να το διευκρινίσει αυτό προσδιορίζοντας τρία στάδια δέσμευσης σε κάθε επίπεδο: Τα ανοίγματα , τις ευκαιρίες και τις υποχρεώσεις. Ένα άνοιγμα πραγματοποιείται μόλις ο/η εκπαιδευτικός κάνει μια προσωπική δέσμευση ή δήλωση πρόθεσης να προωθήσει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών ακόμη και αν δεν το επιτρέπουν οι συνθήκες. Στο δεύτερο στάδιο, μια ευκαιρία, εμφανίζεται όταν πληρούνται οι συνθήκες που θα επιτρέψουν στον/στην εκπαιδευτικό να λειτουργήσει στην πράξη, δηλαδή να υπάρχουν τα απαραίτητα μέσα ώστε να είναι εφικτή η συμμετοχή των μαθητών/τριών . Τέλος, το τρίτο στάδιο, μια υποχρέωση υπάρχει όταν ο/η εκπαιδευτικός εφαρμόζει παιδαγωγικές πρακτικές λαμβάνοντας υπόψη τη συμπερίληψη των παιδιών στη λήψη και υλοποίηση αποφάσεων. Το μοντέλο παρέχει μια απλή ερώτηση για κάθε στάδιο κάθε επιπέδου. Απαντώντας στις ερωτήσεις, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσδιορίσει την τρέχουσα θέση του και να εντοπίσει εύκολα τα επόμενα βήματα που μπορεί να κάνει για να αυξήσει το επίπεδο συμμετοχής. Όπως αναφέρει ο Shier (2001), το να βρίσκεται κάποιος σε κάποιο σημείο του διαγράμματος δεν αποκλείει το να βρίσκεται και σε άλλα επίπεδα ή στάδια της εργασίας του. Τέλος προσθέτει, ότι το συγκεκριμένο μοντέλο θα μπορούσε μέσα από τη διερώτηση των εκπαιδευτικών να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για την ανάπτυξη ενός σχεδίου δράσης που στοχεύει στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών (Shier, 2001).

2.1.2. Προϋποθέσεις σχεδιασμού της συμμετοχικής εκπαιδευτικής διαδικασίας

Η αναγκαιότητα για ισότιμες ευκαιρίες στη συμμετοχή των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως απορρέει από τα προηγούμενα, είναι βασική προϋπόθεση μάθησης, κάτι που υποστηρίζεται και από τις κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες (Vygotsky, 1978, όπ. αναφ. στο Αυγητίδου, 2014). Ακόμα είναι ένας τρόπος εξασφάλισης βασικών δικαιωμάτων των παιδιών, όπως αυτό της ελεύθερης έκφρασης της γνώμης τους (άρθρο 12) και της ελεύθερης έκφρασης, της λήψης και διάδοσης πληροφοριών και ιδεών, της συνείδησης και της θρησκείας (άρθρο 13) (Lansdown, 1994, όπ. αναφ. στο Αυγητίδου, 2014). Τέλος, είναι μια σύγχρονη ανάγκη για συνδιαμόρφωση της εκπαίδευσης από εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες ως μια δημοκρατική πρακτική όπως προκύπτει από τα κείμενα της εκπαιδευτικής πολιτικής (OECD 2001, OECD 2006).

Στο πλαίσιο ενδυνάμωσης της συμμετοχής των παιδιών στη δημοκρατική λήψη αποφάσεων, η Lansdown (2001) παρουσιάζει κάποιες πρακτικές οδηγίες. Στην παρούσα εργασία θα δοθεί έμφαση σε πέντε από τις προϋποθέσεις σχεδιασμού μιας συμμετοχικής

εκπαιδευτικής διαδικασίας από αυτές που αναφέρει η Lansdown (2001) στις οποίες στηριχθήκαμε ως ερευνητική ομάδα και μας βοήθησαν στο να οργανωθεί ο σχεδιασμός της παρέμβασης στο ΕΠΑ.Λ. Αυτές είναι οι εξής (Αυγητίδου, 2014):

- α) Οι στόχοι της δραστηριότητας πρέπει να διαφοροποιούνται ως προς τον βαθμό δυσκολίας και να αναφέρονται με σειρά δυσκολίας,
- β) Τα παιδιά να γνωρίζουν γιατί ασχολούνται με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα και να βρίσκουν νόημα σε ό,τι κάνουν,
- γ) Να υπάρχουν ευκαιρίες για τη διερεύνηση της προϋπάρχουσας γνώσης και να ενισχύονται οι διαλογικές διαδικασίες για τη συν-κατασκευή της γνώσης,
- δ) Η δραστηριότητα να επιτρέπει σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν με διαφοροποιημένους τρόπους
- ε) Ο σχεδιασμός να δίνει ευκαιρίες για την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών καθώς και ευκαιρίες για συνεργατική οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Ο τρόπος που διαμορφώνεται η διδασκαλία όπως απορρέει από τα προηγούμενα μπορεί να επηρεάσει και το βαθμό συμμετοχής. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας οι προϋποθέσεις σχεδιασμού της συμμετοχικής εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκουν εφαρμογή μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο διδασκαλίας, αυτό της συνδιδασκαλίας στα ΕΠΑ.Λ. με σκοπό την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών/τριών. Στο επόμενο κεφάλαιο αναλύεται αυτός ο θεσμός και πως εφαρμόζεται σήμερα μέσα από το πλαίσιο της Πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. - Υποστήριξη σχολικών μονάδων ΕΠΑ.Λ.» (ΦΕΚ Β 4958/2022).

2.2. Ο θεσμός της συνδιδασκαλίας

Ως θεσμός, η συνδιδασκαλία έχει τις βάσεις της στην αρχή της συνεκπαίδευσης ή συμπερίληψης¹², η οποία αποτελεί σημαντική πτυχή της παιδαγωγικής σκέψης τις τελευταίες δεκαετίες και ανταποκρίνεται στην ανάγκη για δίκαιη και ισότιμη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Η συνεκπαίδευση έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που να ευνοεί τη συμμετοχή και την επιτυχία όλων των μαθητών/τριών. Οι κύριοι πυλώνες της επιτυχούς συνεκπαίδευσης περιλαμβάνουν: κοινή φοίτηση, την ιδέα δηλαδή, ότι όλοι οι μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως των ειδικών αναγκών τους, θα πρέπει να φοιτούν στο ίδιο σχολείο και να έχουν κατάλληλη υποστήριξη τόσο ανθρώπινη, όσο και τεχνική. Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική υλοποίηση της συνεκπαίδευσης είναι η προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή, ώστε να εξασφαλίζεται η κατάλληλη πρόοδος, αλλά και η συνεχής επιμόρφωση όλων των εμπλεκομένων επαγγελματιών για τις εξελίξεις στον τομέα. Η προαγωγή της συνεκπαίδευσης απαιτεί συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων, ειδικών, και διοικητικού προσωπικού προκειμένου να δημιουργηθεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που είναι προσβάσιμο, υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό για όλους τους μαθητές/τριες (Γεωργιάδη, Κουρκούτας, & Καλύβα, 2007).

Η συνδιδασκαλία ως μέθοδος εκπαίδευσης έρχεται να συμπληρώσει και να υποστηρίξει την συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον όρο συνδιδασκαλία έχει επικρατήσει να εννοείται ένα μοντέλο διδασκαλίας που απαιτεί τη συνεργασία μεταξύ ενός/μιας εκπαιδευτικού της γενικής τάξης και του/της εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής ή και άλλων ειδικών επιστημόνων, όταν απαιτείται για την εκπαίδευση συγκεκριμένων μαθητών/τριών. Η συνδιδασκαλία παγκοσμίως, αφορά κυρίως το χώρο της ειδικής αγωγής και του μοντέλου της συνεκπαίδευσης παιδιών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τυπική σχολική τάξη από δύο εκπαιδευτικούς της Γενικής και της Ειδικής Αγωγής ταυτόχρονα, οι οποίοι διδάσκουν σε μια ανομοιογενή ομάδα παιδιών, συναποφασίζουν και μοιράζονται την ευθύνη για την εκπαίδευσή τους (Friend, 2008).

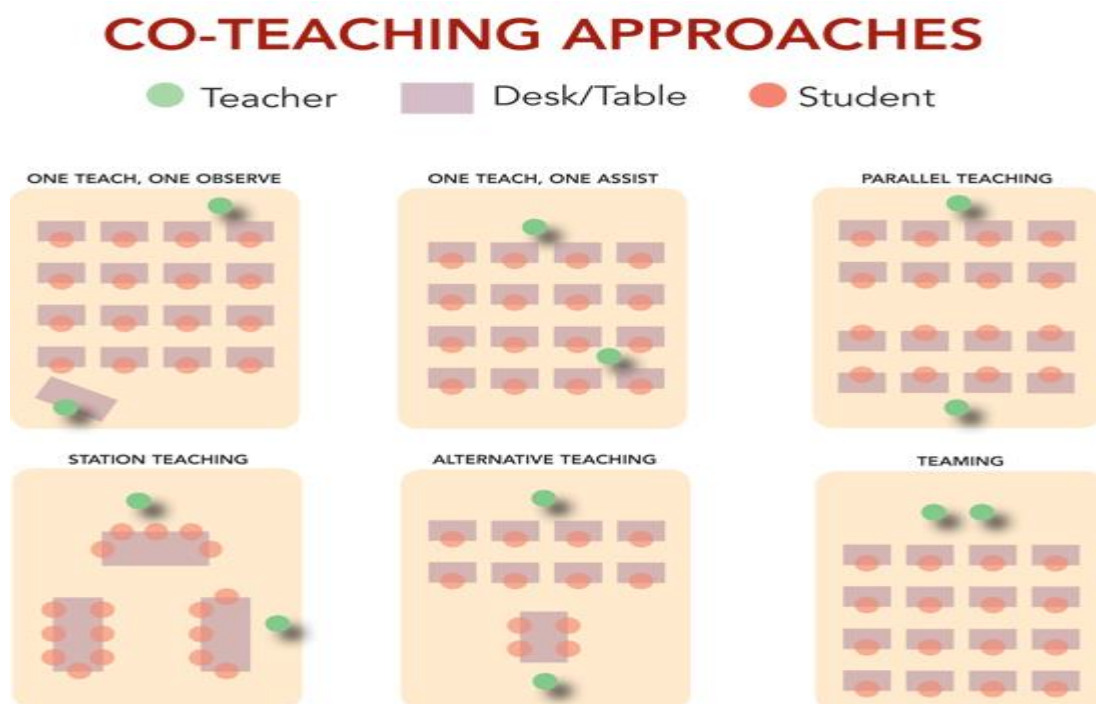
¹² Από τον όρο inclusion στην αγγλική ορολογία

Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε σε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο όπου δύο εκπαιδευτικοί, ένας από τη Γενική Εκπαίδευση και ένας από την Ειδική Αγωγή, συνεργάζονται και λειτουργούν ισότιμα για να διδάξουν μαζί μια ομάδα παιδιών, η οποία περιλαμβάνει τόσο παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και παιδιά χωρίς τέτοιες ανάγκες. Σε αυτό το μοντέλο, οι δύο εκπαιδευτικοί συνεργάζονται στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του μαθησιακού περιβάλλοντος, με σκοπό την καλύτερη εξυπηρέτηση όλων των παιδιών (Cook & Friend, 1995· Dieker & Murawski, 2003· Villa, Thousand & Nevin, 2004).

2.2.1. Μοντέλα συνδιδασκαλίας

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσα σε μια τάξη βρίσκει εφαρμογή με τη χρήση διαφορετικών μοντέλων συνδιδασκαλίας που έχουν διαμορφωθεί σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία. Ανάλογα τις ανάγκες των μαθητών/τριών, των εκπαιδευτικών αλλά και το περιεχόμενο και τις απαιτήσεις του μαθήματος, οι καθηγητές μπορούν να επιλέξουν το κατάλληλο μοντέλο διδασκαλίας, ώστε να καταφέρουν το βέλτιστο αποτέλεσμα για την τάξη τους. Σύμφωνα με τους Friend & Cook (2004) μπορούμε να διακρίνουμε και να επιλέξουμε ανάμεσα σε έξι μοντέλα συνδιδασκαλίας (εικόνα 1).

Εικόνα 1. Μοντέλα συνδιδασκαλίας Marilyn Friend (2006)



SOURCE: Co-teaching: Concepts, Practices, and Logistics, Marilyn Friend, Ph.D., August, 2006

- Σύμφωνα με το πρώτο μοντέλο που αναφέρεται, μπορεί ο ένας **καθηγητής να διδάσκει και ο άλλος να παρατηρεί (one teach-one observe)**, συλλέγοντας δεδομένα που αναλύουν από κοινού στο τέλος, βελτιώνοντας έτσι τη διδασκαλία τους. Για παράδειγμα, ο καθηγητής-παρατηρητής μπορεί να διαπιστώσει μέσω της παρατήρησης ποιοι μαθητές/τριες χρειάζονται ενθάρρυνση και υποστήριξη, ώστε να τους προσφερθεί η απαραίτητη βοήθεια.
- Σε άλλο μοντέλο που αναφέρουν, μπορεί ο ένας **καθηγητής να διδάσκει και ο άλλος να επικουρεί (one teach-one assist)**, παρέχοντας διακριτική βοήθεια στους μαθητές/τριες ανάλογα με τις ανάγκες τους όποτε χρειαστεί. Στην περίπτωση αυτή ο καθηγητής-βοηθός μπορεί να κινείται μέσα στην τάξη, βοηθώντας τους μαθητές/τριες, που χρειάζονται κάποια υποστήριξη.
- Το τρίτο μοντέλο που προτείνεται είναι η **παράλληλη διδασκαλία (parallel teaching)**. Οι καθηγητές, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, χωρίζουν την τάξη σε δυο ομάδες και κάνουν ταυτόχρονα διδασκαλία στο ίδιο αντικείμενο. Οι ομάδες αυτές δεν αλλάζουν, ενώ απαιτείται πολύ καλή οργάνωση από την πλευρά των καθηγητών.
- Μια ακόμη μέθοδος που υπάρχει, είναι η **εναλλακτική διδασκαλία (alternative teaching)**, όπου ο ένας καθηγητής αναλαμβάνει την ευθύνη για τη μεγάλη ομάδα, ενώ ο άλλος εργάζεται με μια μικρότερη ομάδα που θεωρεί ότι χρήζει υποστήριξης. Αποτελεί μια ευέλικτη μορφή διδασκαλίας, η οποία όμως ενδέχεται να οδηγήσει σε στιγματισμό των μαθητών/τριών της μικρότερης ομάδας.
- Άλλη μέθοδος συνδιδασκαλίας που αναφέρουν οι Friend & Cook είναι η **ομαδική διδασκαλία (team teaching)**, όπου οι καθηγητές παραδίδουν το ίδιο μάθημα ταυτόχρονα, μοιραζόμενοι ισότιμα όλες τις ευθύνες μιας διδασκαλίας. Για πολλούς, αυτή θεωρείται η καλύτερη μορφή συνδιδασκαλίας.
- Τέλος, υπάρχει και η διδασκαλία σε «σταθμούς» (**station teaching**), σύμφωνα με αυτήν, οι διδάσκοντες/ουσες διαιρούν το περιεχόμενο του μαθήματος και τους μαθητές/τριες σε ομάδες, στις οποίες οι συνδιδάσκοντες/ουσες μπορούν να εναλλάσσονται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Στη διδασκαλία σε «σταθμούς», προτείνεται να υπάρχει και

ένας τρίτος «σταθμός» όπου οι μαθητές/τριες μπορούν να εργάζονται ανεξάρτητα από τις άλλες ομάδες. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών, στην περίπτωση αυτή είναι καθοδηγητικός, ενώ οι μαθητές/τριες μεταφέρονται στους διαφορετικούς σταθμούς της τάξης κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Friend & Cook, 2004; ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης, 2021).

Όπως είναι κατανοητό με τη χρήση του κατάλληλου μοντέλου συνδιδασκαλίας ανάλογα τις συνθήκες που επικρατούν, μπορούμε να μεγιστοποιήσουμε τα οφέλη της συνδιδασκαλίας τόσο για τους/τις εκπαιδευόμενους, όσο και για τους/τις διδάσκοντες/ουσες.

2.2.2. Τα οφέλη της συνδιδασκαλίας

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί παγκοσμίως, έχουν καταδείξει ότι τα οφέλη της μεθόδου της συνδιδασκαλίας είναι πολλά, τόσο για τους μαθητές/τριες, όσο και για τους καθηγητές. Σύμφωνα με τους Friend & Cook (2004), η εν λόγω μέθοδος δείχνει να αυξάνει τον σεβασμό και την αποδοχή σε μεικτές ομάδες μαθητών/τριών αφού οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν καλύτερη κατανόηση για τις ιδιαιτερότητες των συμμαθητών/τριών τους. Η συνδιδασκαλία, άλλωστε, αποτελεί μια ενταξιακή εκπαιδευτική πρακτική, η οποία συμβάλλει στη δημιουργία ενός πιο ανοιχτού και συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Πιο συγκεκριμένα, συμβάλλει στη μείωση του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης, μειώνοντας την αίσθηση της ξεχωριστής κατηγορίας για τους μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες, καθώς επιτρέπει στους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να παραμένουν στην τάξη τους, αντί να απομακρύνονται για ειδική υποστήριξη. Με τον τρόπο αυτό, η συνδιδασκαλία αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για την προώθηση της συνεκπαίδευσης και της πλήρους συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Cook, 2004).

Παράλληλα, η μέθοδος της συνδιδασκαλίας έχει και μαθησιακά οφέλη, αφού αυξάνει τις ευκαιρίες για την επιτυχία των μαθητών/τριών μέσω της επέκτασης των διδακτικών προσεγγίσεων και τη συμμετοχή και εμπλοκή των μαθητών/τριών λόγω της αυξημένης υποστήριξης από τους καθηγητές (Cook, 2004).

Εξίσου σημαντικά, όμως, είναι τα οφέλη της συνδιδασκαλίας και για τους διδάσκοντες. Με τη μέθοδο αυτή οι καθηγητές έχουν τη δυνατότητα να ξεκουράσουν ο ένας τον άλλον, να αλληλοβοηθούνται, να αλληλοϋποστηρίζονται σε όλη τη διάρκεια της

διδασκαλίας, αφού μοιράζονται κοινές εμπειρίες, δυσκολίες, φόρτο εργασίας, ανταλλάσσουν απόψεις και καταλαβαίνονται καλύτερα (Cook & Friend, 1995).

Το όφελος από τη χρήση του μοντέλου συνδιδασκαλίας βρίσκεται σε συνάρτηση με την «κατάλληλη» συνδιδασκαλία η οποία βασίζεται σε «αρχές» που αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση γι αυτήν.

2.2.3. Προϋποθέσεις κατάλληλης συνδιδασκαλίας

Σύμφωνα με την έως τώρα βιβλιογραφική ανασκόπηση, γίνεται φανερό ότι η συνδιδασκαλία μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για να υπάρξει, όμως, ένα θετικό αποτέλεσμα από την πρακτική της συνδιδασκαλίας, δηλαδή μια «αποτελεσματική συνδιδασκαλία» όπως αναφέρουν οι Cook, & Friend (1995), κρίνεται αναγκαίο να ξεπεραστούν κάποιες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συνδιδάσκοντες/ουσες.

Αυτό μπορεί να αντιμετωπιστεί από τους ίδιους, αρχικά με το να γνωριστούν μεταξύ τους, να ανταλλάξουν απόψεις αλλά και να συμφωνήσουν κάποια ζητήματα από πριν. Τέτοια ζητήματα θα μπορούσαν να αφορούν, τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία του μαθήματος, τον τρόπο που θα αντιμετωπίζουν κάποιες συμπεριφορές στην τάξη, τους κανόνες που μπορούν να ακολουθήσουν, καθώς και να συζητήσουν σχετικά με τις ευθύνες και υποχρεώσεις τους. Θα πρέπει δηλαδή να διαθέσουν επαρκή χρόνο τόσο για να γνωριστούν και να συμφωνήσουν σχετικά με τη διαδικασία της διδασκαλίας όσο και για τον σχεδιασμό και προγραμματισμό του μαθήματος. Έτσι οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να έχουν αποτελεσματική και συνεχή επικοινωνία μεταξύ τους, που θα βασίζεται σε δεξιότητες επικοινωνίας, προγραμματισμού, διδακτικών στρατηγικών, συνεργατικού σχεδιασμού, ώστε να λειτουργούν ισότιμα και να μην επιβαρύνεται μόνο ο ένας. Επίσης, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός, η προσπάθεια, η ευελιξία, ο συμβιβασμός και η συμβατότητα προσωπικοτήτων των εκπαιδευτικών (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). Τέλος, σε μια συνδιδασκαλία απαραίτητη κρίνεται και η παροχή ανατροφοδότησης από τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους με σκοπό την εξέλιξη των ίδιων αλλά και της διδασκαλίας τους (Cook, & Friend, 1995· Walter-Thomas & Bryant, 1996).

Εκτός όμως από την καλή συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ συνδιδασκόντων/ουσών, εξίσου σημαντική είναι και η εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Για να γίνουν γνωστές, τόσο η λειτουργία της συνδιδασκαλίας αλλά και οι απαραίτητες προϋποθέσεις για μια «αποτελεσματική συνδιδασκαλία», κρίνεται απαραίτητο να προβλέπονται και οι ανάλογες επιμορφώσεις. Στην Ελλάδα, όπως ήδη προαναφέρθηκε, ο θεσμός της συνδιδασκαλίας είναι σχετικά νέος στο πλαίσιο μαθημάτων γενικής παιδείας στα ΕΠΑ.Λ. Για να γίνει γνωστή η λειτουργία του θεσμού και να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη της συνδιδασκαλίας, το κράτος οφείλει να παρέχει τις κατάλληλες επιμορφώσεις στους εκπαιδευτικούς. Για το σχολικό έτος 2022-23, όπως συμβαίνει κάθε σχολικό έτος από την έναρξη του προγράμματος «ΜΝΑΕ», το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής υλοποιεί εξ αποστάσεως επιμόρφωση 32 ωρών, σύμφωνα με την πράξη «Μια νέα Αρχή στα ΕΠΑΛ: Υλοποίηση της Επιμόρφωσης»¹³, που συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο). Η πρόσκληση πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο 2022 και θα ξεκινήσει να υλοποιείται τον Ιανουάριο 2023. Στην πρόσκληση αυτή δήλωσαν ενδιαφέρον οι Εκπαιδευτικός Ερευνήτρια και Συνεργάτιδα καθηγήτρια Μαθήματος όμως εγκρίθηκε και συμμετείχε μόνο η Συνεργάτιδα καθηγήτρια Μαθήματος.

Εξίσου κρίσιμος για την επιτυχία ή μη υλοποίησης της συνδιδασκαλίας είναι και ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου. Η διοίκηση του σχολείου πρέπει να υποστηρίζει και να παρέχει την υποστήριξη που απαιτείται για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και την υλοποίηση συνδιδασκαλίας. Επίσης, η ύπαρξη κατάλληλης τεχνολογίας στις αίθουσες, που δέχονται μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι κρίσιμη. Η τεχνολογία αυτή πρέπει να είναι εξατομικευμένη για τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Επιπλέον, ο μικρότερος αριθμός μαθητών/τριών στις τάξεις φαίνεται να συμβάλει στην επιτυχία της συνδιδασκαλίας. Ένας πιο μικρός αριθμός μαθητών/τριών επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επικεντρωθούν καλύτερα στις ανάγκες κάθε μαθητή και να παρέχουν την απαραίτητη εξατομικευμένη υποστήριξη. Τέλος, η δημιουργία συνεργατικών δικτύων για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στις ειδικές τάξεις είναι σημαντική. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να διευκολύνει την ανταλλαγή ιδεών και βέλτιστων πρακτικών, βοηθώντας έτσι στην επιτυχή υλοποίηση της συνδιδασκαλίας (Χαραλάμπους, 2021).

¹³ Σύμφωνα με την υπ' αριθμ. 13054/14-10-2022 Πρόσκληση του ΙΕΠ

Τα οφέλη της συνδιδασκαλίας, φαίνεται ότι επιδιώκει να αξιοποιήσει και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα τελευταία χρόνια και συγκεκριμένα από το σχολικό έτος 2018-2019 εισάγοντας και εφαρμόζοντας το πρόγραμμα «ΜΝΑΕ» στα επαγγελματικά λύκεια της χώρας (ΦΕΚ Β'403/2018).

2.2.4. Ο θεσμός της συνδιδασκαλίας στα ΕΠΑ.Λ

Ο θεσμός της συνδιδασκαλίας στα ελληνικά σχολεία βρίσκει εφαρμογή στην ειδική εκπαίδευση, στα εργαστηριακά μαθήματα των επαγγελματικά λυκείων της χώρας, δηλαδή τα μαθήματα ειδικότητας κάθε τομέα και στην περίπτωση της παράλληλης στήριξης¹⁴. Ωστόσο, από το σχολικό έτος 2017- 2018 ξεκίνησε να εφαρμόζεται στα πιλοτικά ΕΠΑ.Λ. εννέα (9) στο σύνολο, η συνδιδασκαλία, εκτός τα μαθήματα τομέα και στα μαθήματα γενικής παιδείας μέσα από την Υλοποίηση Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας στα μαθήματα «Νέα Ελληνικά» και «Μαθηματικά» των Πιλοτικών ΕΠΑ.Λ. της Δράσης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. (ΜΝΑΕ)» (ΦΕΚ Β' 403/2018).

Το πρόγραμμα «ΜΝΑΕ» εντάσσεται στο Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) και της Μαθητείας του ΥΠΠΕΘ (ΥΠΠΕΘ, 2016). Θεωρητικά στηρίζεται σε βασικές παραδοσιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την ενθάρρυνση των μαθητών/τριών του Ντράικωρς , την Θεωρία για τις πολλαπλές νοημοσύνες του Gardner ,την ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky ,αλλά και τις σύγχρονες καλές πρακτικές οι οποίες προέρχονται από μακρόχρονες έρευνες και αποτυπώνονται στον Ευρωπαϊκό οδηγό για την μείωση της διαρροής από τα σχολεία, επίσης στο πρόγραμμα Learning without limits του Cambridge, όπως και στο πρόγραμμα wellbeing της Σκωτίας, και στις προσεγγίσεις τύπου Growth mindset (Κονταξής, 2017).

Έως σήμερα εφαρμόζεται σε όλα τα ΕΠΑ.Λ. της χώρας με την τελευταία απόφαση να αναφέρεται ως : « Υλοποίηση Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας στα μαθήματα «Νέα Ελληνικά» και «Μαθηματικά» των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.)

¹⁴ Η παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση βασισμένη στις αρχές της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας» και της «συνδιδασκαλίας» , παρέχεται ως ενισχυτικός και ενταξιακός θεσμός της μαθησιακής διαδικασίας και της παιδαγωγικής πράξης σε μαθητές/τριες με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίοι δύνανται με μαθησιακή υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης τους. (ΦΕΚ 199/ 2008; ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης, 2021).

στο πλαίσιο της Πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. - Υποστήριξη σχολικών μονάδων ΕΠΑ.Λ.» (ΦΕΚ Β' 4958/2022)¹⁵.

Το πρόγραμμα της Εναλλακτικής διδασκαλίας ή η πράξη δράσης «ΜΝΑΕ» όπως αναφέρεται, χρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και το Ελληνικό Δημόσιο και υλοποιείται στα μαθήματα «Νέα Ελληνικά» και «Μαθηματικά» της Α' Λυκείου εντός του προβλεπόμενου ωραρίου και κατά τη διάρκεια των προβλεπόμενων από το πρόγραμμα ωρών των μαθημάτων. Σκοπός της δράσης αποτελεί η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/τριών, η μείωση της μαθητικής διαρροής και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, καθώς και η ενίσχυση του γλωσσικού γραμματισμού και της παιδαγωγικής υποστήριξης των μαθητών/τριών (ΦΕΚ Β' 3622/2018). Πιο συγκεκριμένα, αφορά το πρόγραμμα της «Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας»¹⁶ το οποίο βασίζεται στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας¹⁷.

Σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσαρμόζουν το περιεχόμενο, τις μεθόδους και την αξιολόγηση για κάθε μαθητή ξεχωριστά, με στόχο τη μεγιστοποίηση των ευκαιριών μάθησης. Αυτό περιλαμβάνει την αξιολόγηση των ενδιαφερόντων, της μαθησιακής ετοιμότητας και του μαθησιακού προφίλ κάθε μαθητή. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αντιπροσωπεύει μια προσπάθεια προσαρμογής της εκπαίδευσης στην ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού, εξασφαλίζοντας ότι κανένας μαθητής δεν παραμελείται ή περιθωριοποιείται. Αυτή η προσέγγιση αντανακλά τις αρχές της συνεκπαίδευσης και της πλήρους συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βαλιαντή, 2013; Κουτσελίνη, 2006).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βρίσκει εφαρμογή στο πρόγραμμα της Ε.Ε.Δ. το οποίο προβλέπει τη διδασκαλία των μαθημάτων με τη μορφή της συνδιδασκαλίας, δηλαδή την πραγματοποίηση του μαθήματος, με τη συμμετοχή δυο καθηγητών/τριών της ίδιας ειδικότητας στην τάξη, μόνιμων ή αναπληρωτών φιλολόγων και μαθηματικών

¹⁵ Στο πλαίσιο του προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. – Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ.» περιλαμβάνεται : α) την εναλλακτική ενισχυτική διδασκαλία, β) η ψυχοκοινωνική και συναισθηματική στήριξη μαθητών/τριών γ) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ. δ) τα σχέδια δράσης που προάγουν την καινοτομία και τη δημιουργικότητα και συνδέονται ενδεικτικά με τις επιστήμες, την τεχνολογία, τον πολιτισμό και την επιχειρηματικότητα, ε) ο εξοπλισμός των ΕΠΑ.Λ. με υποδομές τηλεδιάσκεψης, στ) ο θεσμός του σύμβουλου καθηγητή και του συμβουλίου τάξης, και ζ) η δικτύωση των σχολικών μονάδων.(ΦΕΚ Α 142/2018).

¹⁶ Στο εξής Ε.Ε.Δ., (ΦΕΚ Α 21/2016)

¹⁷ https://mnaepal.wordpress.com/enixhitiki_didaskalia/

αντίστοιχα. Έτσι, στην τάξη, κατά τη διάρκεια του μαθήματος βρίσκονται δυο καθηγητές/τριες, ο/η «υπεύθυνος/η καθηγητής/τρια μαθήματος» (ΥΜ) του τμήματος και ο/η «συνεργάτης/ίδα καθηγητής/τρια μαθήματος» (Σ.Μ.) οι οποίοι αποτελούν τη διδακτική ομάδα. Οι καθηγητές/τριες συμμετέχουν από κοινού στη διδασκαλία του μαθήματος και έχουν ως υποχρέωση να συνεργάζονται, ώστε να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν τη διδασκαλία με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, για να δημιουργήσουν το απαραίτητο κλίμα για τη βέλτιστη μάθηση των μαθητών/τριών (ΦΕΚ Β΄ 3622/2018).

Αναλυτικότερα, υποχρέωση του ΥΜ εκτός αυτά που προβλέπονται στο πλαίσιο των καθηκόντων του είναι ότι οφείλει να συνεργάζεται ως μέλος της Διδακτικής Ομάδας με τον Σ.Μ.. Ενώ οι υποχρεώσεις του Σ.Μ. πέρα του να συνεργάζεται από κοινού με τον ΥΜ είναι να επιτελεί το έργο της Ε.Ε.Δ. που του ανατίθεται από τον Σύλλογο Διδασκόντων , δηλαδή να συμμετέχει στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της συνδιδασκαλίας. Επίσης , να συμμετέχει ενεργά στις σχετικές επιμορφωτικές συναντήσεις, σε δειγματικές διδασκαλίες κ.λπ. και σε όλες τις προβλεπόμενες και σχετικές με το αντικείμενό του δράσεις της πράξης «ΜΝΑΕ» Ακόμη, να συμμετέχει στην περιγραφή των επιδόσεων των μαθητών/τριών/-τριών και στην ανατροφοδότηση των μαθητών/τριών και γονέων/κηδεμόνων. Έχει υποχρέωση να αναλαμβάνει τη διεκπεραίωση των ανατιθέμενων στο πλαίσιο της πράξης «ΜΝΑΕ» εργασιών (συμπλήρωση εγγράφων, σύνταξη σύντομων εκθέσεων κ.λπ.). Καθώς και να συμμετέχει στο Σύλλογο Διδασκόντων στις Παιδαγωγικές Συνεδριάσεις του και στα συμβούλια τάξης (ΦΕΚ Β΄ 4958/2022)

Όπως γίνεται φανερό, η Ε.Ε.Δ. αναδεικνύει μια σημαντική αλλαγή προσέγγισης σε σχέση με το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας. Η επίτευξη, ωστόσο, αυτού του στόχου δεν είναι μια απλή διαδικασία. Αντιθέτως, απαιτεί στενή συνεργασία τόσο εντός, όσο και εκτός τάξης, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών/τριών. Παράλληλα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μια τάξη μικτής ικανότητας απαιτεί μεγάλη προσπάθεια από τον/την εκπαιδευτικό. Η συνδιδασκαλία μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική πρακτική διαφοροποίησης της διδασκαλίας, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών (Badiali & Titus, 2010).

2.3. Η Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας

Μέσα από τη συνδιδασκαλία, στο πλαίσιο του προγράμματος «ΜΝΑΕ» και συγκεκριμένα τη μέθοδο διδασκαλίας σε «σταθμούς» που χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα, δίνεται η δυνατότητα να αξιοποιηθεί και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία οι μαθητές/τριες εργάζονται σε μικρές ομάδες μέσα στην τάξη, όπου κάθε ομάδα αναλαμβάνει να εργαστεί σε υλικό που της ανατίθεται και που μπορεί να επιλέξει από τα προτεινόμενα ένα θέμα ίδιο ή διαφορετικό από τις άλλες ομάδες (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Επιπρόσθετα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία πραγματοποιείται όταν οι μαθητές/τριες συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων, επιδιώκουν αποτελέσματα που είναι ωφέλιμα για όλους, συζητούν το υλικό μεταξύ τους, βοηθούν ο ένας τον άλλον να το κατανοήσουν και ενθαρρύνουν ο ένας τον άλλον να εργαστούν (Johnson & Johnson, 1999). Βασικός στόχος της ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι η μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσα από μια μορφή εργασίας που έχει ως σκοπό την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας (Κλουβάτος, 2014).

Ως μέθοδος διδασκαλίας, η ομαδοσυνεργατική έχει τις καταβολές της στα αλληλοδιδασκτικά σχολεία του 19^{ου} αιώνα, όπου οι μεγαλύτεροι μαθητές/τριες λειτουργούσαν ως βοηθοί του δασκάλου. Αυτού του είδους η διδασκαλία έχει φτάσει στη σημερινή της μορφή μέσα από την επίδραση πολλών και διαφορετικών θεωρητικών σχολών που την υποστήριζαν. Συνοπτικά μπορούμε να αναφερθούμε αρχικά, στη σχολή του Dewey και άλλων εκπροσώπων της Νέας αγωγής, οι οποίοι εφάρμοσαν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία διότι υποστήριζαν ότι προωθούσε τη βιωματική μάθηση, την κοινωνικοποίηση του ατόμου και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας.

Στη συνέχεια ακολουθεί, η σχολή της κοινωνικής ψυχολογίας με εκπροσώπους τους, G. Allport, K. Lewin, Johnson & Johnson. Ο G. Allport και οι συνεχιστές του, θεώρησαν ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας θα προωθούσε την αποδοχή της διαφορετικότητας μέσα από την ομαλή ένταξη του ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού. Επίσης, οι K. Lewin και αργότερα οι Johnson & Johnson ασχολήθηκαν με τη δυναμική των ομάδων, μελετώντας τη δομή τους, τις επιπτώσεις στα μέλη της, αλλά και τη σχέση τους με τις άλλες ομάδες.

Ακολουθεί η σχολή ψυχολογίας γνωστικής ανάπτυξης με εκπροσώπους τον J. Piaget και L. Vygotsky, όπου προβληματίστηκαν με τη φύση της γνώσης και τις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης. Ο J. Piaget, υποστηρικτής της ατομοκεντρικής φύσης της ανάπτυξης, θεωρούσε ότι η μάθηση αποτελεί μια αυτοκαθοδηγούμενη διαδικασία και επηρεάζεται θετικά ή αρνητικά από την επίδραση του περιβάλλοντος. Η κοινωνικο-γνωστική ανάπτυξη επιτυγχάνεται με φυσικό τρόπο μέσα από γνωστικές συγκρούσεις με το περιβάλλον του. Από την άλλη Ο L. Vygotsky, υποστηρικτής της κοινωνικογνωστικής ανάπτυξης, θεωρούσε ότι η γνώση είναι κοινωνικά προσδιορισμένη. Με την ανάπτυξη της έννοιας της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» αναγνώρισε τη διαφορά ανάμεσα στην ατομική και ομαδική επίλυση προβλημάτων (Ματσαγγούρας, 2000; Παναγάκος, 2001). Τέλος ο Bruner, σε συνέχεια του Vygotsky υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μια επικοινωνιακή διαδικασία στην εκπαίδευση, αποτελεί μια διαπραγμάτευση μέσω των απόψεων για αμοιβαία κατανόηση (Παναγάκος, 2001).

Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας κερδίζει συνεχώς έδαφος έναντι άλλων μεθόδων διδασκαλίας (Καρανάσιου, 2012) όπως η εξατομικευμένη. Ο κύριος λόγος που συμβαίνει αυτό είναι ότι επιτυγχάνεται η εκπαίδευση και ανάπτυξη των μαθητών με την ταυτόχρονη ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, ούτως ώστε να είναι ικανοί να εισέλθουν στην κοινωνική και οικονομική ζωή ως ενήλικες, που αποτελεί την κοινωνική αποστολή του σχολείου (Κατερέλος, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2000).

2.3.1. Οφέλη ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Όπως καταδεικνύει η βιβλιογραφία με τη χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας τα οφέλη που προκύπτουν είναι πολλά. Αρχικά η συνεργασία σε ομάδες, ενισχύει το αίσθημα ευθύνης για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού και επιφέρει αυξημένα ακαδημαϊκά επιτεύγματα σε σχέση με την μεμονωμένη εργασία. Οι μαθητές μέσα από τη συνεργατική διαδικασία ωφελούνται γνωστικά από τον μεγαλύτερο όγκο ανταλλαγής πληροφοριών, ιδεών και λύσεων που παρέχονται. Ακόμη, εξασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία με φυσικό και αβίαστο τρόπο, ενώ παρατηρείται μείωση του φαινομένου, διάσπασης προσοχής. Με την επίτευξη των στόχων τους μέσα στις ομάδες, οι μαθητές προκαταβάλλονται θετικά ώστε να έχουν περισσότερο κίνητρο για μάθηση (Johnson & Johnson, 1999). Παράλληλα, είναι πολύ

σημαντικό το ότι προάγεται η συνοικοδόμηση γνώσης στην κοινότητα της τάξης, μαθαίνοντας ταυτόχρονα στα άτομα να επικοινωνούν, να αναλαμβάνουν ευθύνες, να διαφωνούν, να υπερασπίζονται τις απόψεις τους, να αναθεωρούν δίνοντας ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Βλέπουμε ότι μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία στις ομάδες παρέχονται μαθησιακές ευκαιρίες οι οποίες δεν συναντώνται στην παραδοσιακή διδασκαλία, ούτε στην ατομική επίλυση προβλημάτων (Παναγάκος, 2001).

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να ενταχθούν άτομα διαφορετικής προέλευσης και διαφορετικών δυνατοτήτων σε κοινότητες μάθησης. Επιπρόσθετα, αμβλύνει τις ανταγωνιστικές και απορριπτικές συμπεριφορές καθώς προάγει τη συνεργασία και την αίσθηση του ανήκειν. Έχει παρατηρηθεί επίσης, ότι μέσα από τη συνεργατικότητα αναπτύσσονται περισσότερες φιλίες από ότι στην παραδοσιακή διδασκαλία, οι μαθητές βιώνοντας την υποστήριξη, τη φροντίδα από τα υπόλοιπα μέλη επιλύουν προβλήματα ενισχύοντας την ψυχική τους ανθεκτικότητα και την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει αντιξοότητες και στρες. Έτσι, τα άτομα αναπτύσσουν συλλογικές μορφές σκέψης και δράσης, βιώνουν κοινωνική υποστήριξη, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, να έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (Ματσαγγούρας, 2000· Johnson & Johnson, 1999). Έρευνες μάλιστα έχουν δείξει ότι η αυτοπεποίθηση σχετίζεται θετικά με τη μάθηση. Μαθητές με αυτοπεποίθηση τείνουν να μαθαίνουν περισσότερα και δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για μάθηση.

2.3.2. Μορφές ομαδοσυνεργατικής

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εφαρμόζεται με τρεις διαφορετικούς τρόπους από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα το σκοπό και τη διάρκεια της. Έτσι έχουμε τις τυπικές ομάδες, τις άτυπες, και τις βασικές ομάδες συνεργασίας (Johnson & Johnson, 2002).

- Οι τυπικές ομάδες συνεργασίας συνίστανται στη συνεργασία των μαθητών, για μια περίοδο διδασκαλίας που μπορεί να διαρκέσει εβδομάδες για την επίτευξη κοινών μαθησιακών στόχων και ολοκλήρωση συγκεκριμένων εργασιών συνεργατικά από τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί στις τυπικές ομάδες συνεργασίας λαμβάνουν μια σειρά από αποφάσεις. Καθορίζουν τους στόχους του μαθήματος, αποφασίζουν το μέγεθος των

ομάδων και τους ρόλους που θα αναθέσουν στους μαθητές. Ακόμη, καθορίζουν τη θετική αλληλεξάρτηση των μελών των ομάδων, εξηγούν έννοιες και στρατηγικές, τα κριτήρια επιτυχίας και τις κοινωνικές δεξιότητες που θα χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές. Καθώς επίσης, παρατηρούν συστηματικά και συλλέγουν δεδομένα σχετικά με τη μάθηση των μαθητών και παρεμβαίνουν όπου αυτοί χρειάζονται βοήθεια.

- Οι επόμενη μορφή ομάδων αφορά τις άτυπες ομάδες συνεργασίας, οι οποίες είναι προσωρινές, διαρκούν από λίγα λεπτά έως μια διδακτική ώρα και έχουν ως σκοπό τη συνεργασία των μαθητών ώστε να επιτύχουν ένα κοινό μαθησιακό αποτέλεσμα. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών στο αντικείμενο μάθησης, να δημιουργήσουν μια ατμόσφαιρα που ευνοεί τη μάθηση, να προδιαθέσουν τους μαθητές θετικά απέναντι στην ίδια τη διαδικασία της μάθησης. Οι άτυπες ομάδες συνεργασίας συχνά οργανώνονται έτσι ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν σε ολιγόλεπτες συζητήσεις πριν και μετά από μια διάλεξη (Johnson & Johnson, 1999· Johnson & Johnson, 2002).
- Τέλος, οι βασικές ομάδες συνεργασίας είναι μακροχρόνιες, ετερογενείς με σταθερή σύνθεση αποτελούμενες από 3-4 μέλη. Η χρήση των βασικών ομάδων μέσα από την υποστήριξη και την ενθάρρυνση που τις χαρακτηρίζει συντελούν στην βελτίωση της ποιότητας και ποσότητας μάθησης, στην εξατομίκευση της απαιτούμενης εργασίας, στην γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη με υγιή τρόπο (Johnson & Johnson, 2002).

Ως προς την σύνθεση των ομάδων, ο προτεινόμενος αριθμός μελών κάθε ομάδας είναι 3-5 μαθητές/τριες ή ιδανικά 4 μαθητές/τριες, ούτως ώστε να είναι αρκετοί για να ανταλλάσουν απόψεις και λίγοι ώστε να μπορεί κάποιος να «κρυφτεί», ενώ συνήθως συνίσταται η δημιουργία ανομοιογενών ομάδων που επιλέγει ο/η εκπαιδευτικός (Millis, 2002). Υπάρχουν, ωστόσο, και περιπτώσεις που είναι προτιμότερη η ομοιογένεια των μελών (Ματσαγγούρας, 2000). Σύμφωνα με έρευνες καλύτερα αποτελέσματα επιτυγχάνονται με τις μεταβλητές ομάδες (δηλαδή αυτές των οποίων η σύνθεση δε μένει συνέχεια σταθερή) είτε αυτές είναι ομοιογενείς είτε όχι (Κανάκης, όπ. αναφ. Χατζηδάκη, χ.η). Τέλος, κατά τον Millis (2002) συνιστάται η σταθερότητα των μελών για μεγάλο διάστημα, ώστε να είναι ικανές να αποδώσουν (Millis, 2002).

2.3.3. Βασικά στοιχεία εφαρμογής ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Για την επίτευξη του βέλτιστου αποτελέσματος, εκτός της επιλογής του κατάλληλου τύπου ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, θα πρέπει να συνυπάρχουν και τα κατάλληλα στοιχεία μεταξύ των μελών της ομάδας.

- Πρωταρχικό στοιχείο είναι να υπάρχει *θετική αλληλεξάρτηση* μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας, η αντίληψη δηλαδή ότι έχουν κοινό όφελος που τους εμποδίζει να το επιτύχουν μεμονωμένα και ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο. Όλα τα μέλη συνδέονται μεταξύ τους και νοιώθουν ότι η προσπάθεια τους ωφελεί την ομάδα αλλά και το ομαδικό όφελος ωφελεί τους ίδιους. Μέσα από την θετική αλληλεξάρτηση καλλιεργείται η αναγκαιότητα και η μοναδικότητα συμβολής του κάθε μέλους για την επίτευξη του τελικού στόχου (Roger & Johnson, 1994· Johnson & Johnson, 1999).
- Ακόμη, θα πρέπει να υπάρχει *ατομική υπευθυνότητα*, να είναι δηλαδή υπεύθυνοι για το κομμάτι που τους αναλογεί μέσα στην ομάδα ώστε να επωφελείται η ομάδα αλλά και το κάθε μέλος ξεχωριστά. Τα μέλη της ομάδας αναγνωρίζονται υπεύθυνα για την δίκαιη συνεισφορά τους στην ομάδα. Ο σκοπός άλλωστε είναι μέσα από την συλλογική εργασία να ενδυναμωθεί και το κάθε μέλος της ομάδας ξεχωριστά. Σε αυτή την περίπτωση τα μέλη της ομάδας είναι σημαντικό να γνωρίζουν πιο μέλος χρειάζεται περισσότερη βοήθεια και υποστήριξη στην ολοκλήρωση της εργασίας (Roger & Johnson, 1994· Johnson & Johnson, 1999).
- Ως αποτέλεσμα της θετικής αλληλεπίδρασης των μελών αποτελεί και η *ενθαρρυντική αλληλεπίδραση* των μελών. Αυτή αναγνωρίζεται μέσα από την προώθηση της επιτυχίας του άλλου, βοηθώντας, υποστηρίζοντας, και επαινώντας τα μέλη μεταξύ τους με αποτέλεσμα να επιτυγχάνουν σε ατομικούς και συλλογικούς στόχους. Η ενθαρρυντική αλληλεπίδραση περιλαμβάνει ανταλλαγή πληροφοριών, ανατροφοδότηση, ανταλλαγή απόψεων ώστε να βελτιώσει την ποιότητα των αποφάσεων μέσα σε ένα

πλαίσιο εμπιστοσύνης (Roger & Johnson, 1994· Johnson & Johnson, 1999).

- Απαραίτητο στοιχείο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης αποτελούν και οι *κοινωνικές δεξιότητες* που έχουν αναπτύξει τα μέλη της ομάδας. Για να συνεργαστούν τα μέλη της ομάδας απαραίτητη κρίνεται η ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ τους, να επικοινωνούν επαρκώς και με σαφήνεια, καθώς και να επιλύουν διαφορές εποικοδομητικά. Οι δεξιότητες αυτές αν και απαραίτητες δεν προϋπάρχουν στα άτομα αλλά θα πρέπει να καλλιεργηθούν ούτως ώστε να μπορούν να συνεργαστούν κατάλληλα και να αποδώσουν μέσα στις ομάδες (Roger & Johnson, 1994· Steedly, Schwartz, Levin, & Luke, 2008· Johnson & Johnson, 1999).
- Τέλος, απαραίτητη είναι και η *ομαδική επεξεργασία* κατά την οποία μέλη της ομάδας συλλογίζονται πάνω στην λειτουργικότητα τους. Θα πρέπει να είναι ικανά να κατανοούν, να επεξεργάζονται, να συζητούν και να παίρνουν αποφάσεις σχετικά με την επίτευξη των στόχων τους. Με την ομαδική επεξεργασία τα μέλη περιγράφουν ενέργειες μελών που ήταν βοηθητικές ή μη και παίρνουν αποφάσεις για το τι πρέπει να αφήσουν ή να αλλάξουν ώστε τα μέλη να είναι πιο αποτελεσματικά στην επίτευξη των στόχων. Κατά τη διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός μέσα από την παρατήρηση των ομάδων, μπορεί να συλλέξει σημαντικές πληροφορίες για τη λειτουργία τους, το περιεχόμενο και την ποσότητα των γνώσεων που έχουν κατανοήσει οι μαθητές (Roger & Johnson, 1994· Johnson & Johnson, 1999).

Η κατανόηση αυτών των πέντε στοιχείων από τους εκπαιδευτικούς τους επιτρέπει ,να προσαρμόζουν τη συνεργατική μάθηση στις ανάγκες των μαθητών τους ανάλογα την περίσταση να προλαμβάνουν και να επιλύουν προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά τη συνεργασία τους (Johnson & Johnson, 1999) ώστε να βελτιώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Εκτός των πέντε παραπάνω στοιχείων, για τη δημιουργία ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας απαραίτητος κρίνεται ο προσεκτικός σχεδιασμός της από τον/την εκπαιδευτικό βασιζόμενος σε ερωτήματα που θα τον κατευθύνουν όπως π.χ. «Τι θα κάνω; Γιατί θα το κάνω;» κ.α.. Ακόμη, πολύ σημαντικό είναι να κατανοούν οι μαθητές τις δραστηριότητες που τους αναθέτονται, αυτό επιτυγχάνεται με τις ξεκάθαρες οδηγίες που

θα παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς αλλά και τον προσδιορισμό του χρόνου που έχουν στην διάθεση τους για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουν βοήθεια στις ομάδες όπου τους ζητηθεί, να συνοψίζουν το μάθημα, επιβεβαιώνοντας τη μάθηση που αποκτήθηκε μέσα από τις δραστηριότητες των ομάδων, παρέχοντας τους μια αίσθηση ολοκλήρωσης (Millis, 2002).

2.3.4. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο πλαίσιο της συνδιδασκαλίας στα ΕΠΑ.Λ

Στο πλαίσιο της συνδιδασκαλίας, το μοντέλο της διδασκαλίας σε «σταθμούς» (station teaching), που παρουσιάστηκε σε προηγούμενη ενότητα, είναι αυτό που συνδέεται άμεσα με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Το μοντέλο αυτό χρησιμοποιείται όταν οι εκπαιδευτικοί χωρίζουν τους μαθητές/τριες σε ομάδες, όπως και το περιεχόμενο της διδασκαλίας και οι μαθητές/τριες εναλλάσσονται από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Στο μοντέλο αυτό ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο συμπληρωματικός (Friend, 2008). Η μέθοδος αυτή έχει παρόμοια οφέλη με αυτά της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αφού οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να εργάζονται σε μικρές ομάδες, ενώ τα προβλήματα πειθαρχίας είναι λιγότερα, αφού οι μαθητές/τριες εμπλέκονται ενεργότερα στην μαθησιακή διαδικασία και η προσοχή τους είναι στραμμένη στις δραστηριότητες που πρέπει να ολοκληρώσουν (Τσελέπου, 2016).

Το μοντέλο σε «σταθμούς», θεωρήθηκε κατάλληλο και επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα, καθώς ταίριαζε περισσότερο στο πλαίσιο του συγκεκριμένου ΕΠΑ.Λ. με τους συγκεκριμένους μαθητές/τριες. Το τμήμα ήταν ετερογενές ως προς τις ικανότητες, τις δυνατότητες, το φύλο και την κοινωνικοοικονομική προέλευση τους (Ανδρούτσου, όπ. αναφ. Αυγητίδου, 2014) αλλά και πολυάριθμο, αποτελούμενο από 23 μαθητές/τριες.¹⁸ Με τη χρήση αυτού του μοντέλου οι μαθητές/τριες θα χωρίζονταν σε περισσότερες ομάδες, το περιεχόμενο μαθήματος θα διαιρούνταν, θα υπήρχε καλύτερη υποστήριξη από τις καθηγήτριες του τμήματος με αποτέλεσμα να προχωράει ανεμπόδιστα και χωρίς καθυστερήσεις η διδασκαλία της ύλης. Από την άλλη μεριά, οι καθηγήτριες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ισότιμα, καθώς επίσης θα μπορούσαν να έχουν καλύτερη εποπτεία και έλεγχο των ομάδων, ώστε να καταφέρουν να μεγιστοποιήσουν το όφελος της συνδιδασκαλίας.

¹⁸ Βλ. Παράρτημα 3, 3.1.

Το γεγονός ότι μέσα από το πρόγραμμα «MNAE» αναδύεται μια σχετικά καινούργια συνθήκη για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον για περαιτέρω διερεύνηση. Έτσι, με την χρήση της κατάλληλης συνδιδασκαλίας σύμφωνα με τις δεδομένες περιστάσεις, στόχος της ερευνητικής ομάδας ήταν η κατανόηση και η βελτίωση της κατάστασης, δηλαδή η κατανόηση του προβλήματος της αδιαφορίας και η ενεργοποίηση των μαθητών/τριών στη μαθητική διαδικασία.

3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Με την έρευνα αυτή επιχειρώ να διερευνήσω μαζί με την ερευνητική ομάδα τις δυνατότητες που προσφέρει η συνδιδασκαλία στα ΕΠΑ.Λ στη βελτίωση της συμμετοχής των μαθητών/τριών και τη μείωση της αδιαφορίας. Προσεγγίζω το πρόβλημα της μαθητικής αδιαφορίας ως δημιούργημα των κλειστών αναλυτικών προγραμμάτων και διαδικασιών αξιολόγησης (Δασκαλάκης, 2008) από τη μία αλλά και ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων κοινωνικών χαρακτηριστικών που φέρουν οι μαθητές/τριες. Παράλληλα, λαμβάνω υπόψη τη συνδιδασκαλία ως μια συνθήκη που η κατάλληλη αξιοποίησή της μπορεί να προσφέρει μεγιστοποίηση των οφελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτήν.

Η σκοπιμότητα της έρευνας προκύπτει από την εκτίμηση ότι επειδή η συνδιδασκαλία στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης στα ΕΠΑ.Λ. είναι μια πρακτική πρωτόγνωρη για τα ελληνικά δεδομένα¹⁹, με επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών μέσω της δράσης «ΜΝΑΕ» περιορισμένης κλίμακας, όπου έχει ως αποτέλεσμα να μην υπάρχει κεκτημένη εκπαιδευτική εμπειρία και να μην αξιοποιείται επαρκώς. Επιπρόσθετα, η αξιοποίηση της συνδιδασκαλίας με τρόπο που να εξυπηρετεί τον στόχο του προγράμματος «ΜΝΑΕ» -τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος για τη βέλτιστη συμμετοχή και μάθηση των μαθητών/τριών- από μια πρώτη ματιά των παρατηρήσεων των Κριτικών φίλων αλλά και της προσωπικής μου εκτίμησης για την κατάσταση που επικρατεί στην τάξη φαίνεται να μην επιτυγχάνεται παρά τις προσπάθειες και την καλή πρόθεση των εκπαιδευτικών²⁰.

Επιδίωξη μου είναι να συμβάλω στην ανάδειξη κάποιων δυνατοτήτων από τις πολλές που προσφέρει η συνδιδασκαλία, οι οποίες μπορούν να γίνουν αρωγοί στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών και επομένως στη βελτίωση της μάθησης τους με όσο το δυνατόν πιο ενδιαφέροντα τρόπο.

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να δώσει απαντήσεις στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

¹⁹ Βλ. κεφ. 2.2.4.

²⁰ Βλ. Παράρτημα 8

- Η αξιοποίηση της συνθήκης της συνδιδασκαλίας στα ΕΠΑ.Λ. με τη μέθοδο των «σταθμών» μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα των Νέων Ελληνικών;
- Πώς μπορεί να αξιοποιηθεί η ομαδοσυνεργατική μέθοδος στη συνδιδασκαλία ώστε να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να παράγουν γνώση;
- Υπήρχαν οφέλη για την εκπαιδευτικό ερευνήτρια από την έρευνα δράση που διενήργησε; αν ναι, ποια;

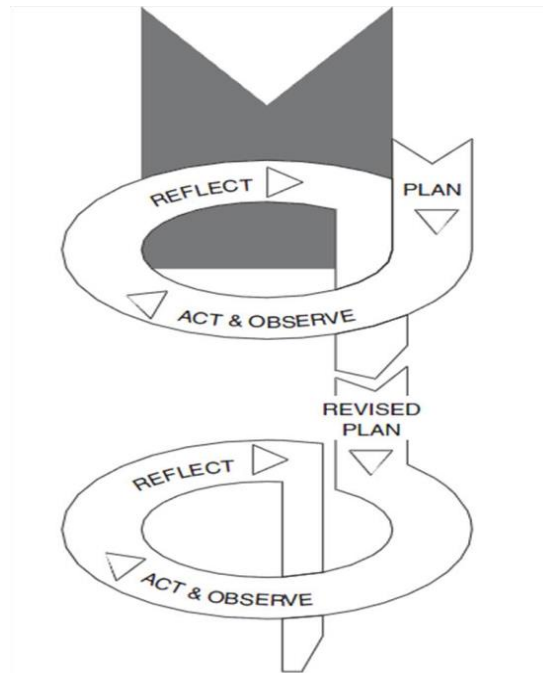
3.2. Μεθοδολογία

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η μέθοδος της έρευνας δράσης, η οποία, σύμφωνα με τους Κατσαρού (2016) και Κατσαρού & Τσάφος (2003) βασικό σκοπό της αποτελεί η βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής, με την εκπαιδευτικό να πρωταγωνιστεί στην ερευνητική διαδικασία για τη διερεύνηση και τη βαθύτερη κατανόηση αυτής από την ίδια. Μια ποιοτική έρευνα που συνδέεται στενά με την άμεση σχέση θεωρίας και πράξης και αποσκοπεί στην ποιοτική γνώση του εκάστοτε εκπαιδευτικού φαινομένου. Στην παρούσα εργασία επιδιώκεται να βελτιωθεί η συμμετοχή των μαθητών/τριών σύμφωνα με το πρόγραμμα της «Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας»²¹ που εφαρμόζεται στα ΕΠΑ.Λ της χώρας με τη χρήση της συνδιδασκαλίας και συγκεκριμένα στην παρούσα παρέμβαση, τη διδασκαλία σε «σταθμούς», καθώς ταίριαζε περισσότερο με το ετερογενές και πολυάριθμο τμήμα του ΕΠΑ.Λ. όπου διενεργήθηκε η έρευνα δράση.

Για την ερευνητική διαδικασία εφαρμόστηκε το σπειροειδές μοντέλο έρευνας δράσης των Kemmis & McTaggart (1988, όπ. αναφ. στο Κατσαρού, 2016) το οποίο ολοκληρώνοντας ένα κύκλο δραστηριοτήτων, προδιαγράφει την ακόλουθη πορεία: σχεδιασμός, δράση/παρατήρηση, αναστοχασμός. Ο αναστοχασμός των συμμετεχόντων πάνω στα ευρήματα οδηγεί σε ένα νέο κύκλο έρευνας δράσης, όπου θέτει νέα ερωτήματα και ακλουθεί την ίδια σπειροειδή πορεία. Έτσι, Ο Β κύκλος έρευνας δράσης συνδέεται και απορρέει από τον προηγούμενο κύκλο και έχει στόχο την βαθύτερη κατανόηση και βελτίωση του αρχικού προβλήματος. Το μοντέλο έρευνας δράσης απεικονίζεται στο ακόλουθο σχήμα.

²¹ (ΦΕΚ Α 21/2016)

Σχήμα 1. Σπειροειδές μοντέλο έρευνας-δράσης του St. Kemmis



Την ερευνητική ομάδα την αποτελούσαν τέσσερις συμμετέχοντες με ευδιάκριτες αρμοδιότητες. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια (γραφούσα), η οποία βίωσε την προβληματική κατάσταση μέσα στην τάξη της και αποφάσισε να δράσει για να την βελτιώσει. Οι τρεις κριτικές φίλες που είχαν το ρόλο των συμμετοχικών παρατηρητριών, οι οποίες παρατηρούσαν και κατέγραφαν στοιχεία που η εκπαιδευτικός εκείνη τη στιγμή δεν ήταν σε θέση να καταγράψει ή να παρατηρήσει. Και τέλος, η διευκολύντρια (facilitator) που ήταν ακαδημαϊκή καθηγήτρια σε μάθημα του Π.Μ.Σ., στα πλαίσια του οποίου αρχικά διενεργήθηκε η παρούσα έρευνα δράση κατά τον 1^ο κύκλο, η οποία με τις γνώσεις της έδρασε υποστηρικτικά, παραιναιτικά και συντονιστικά στην υλοποίηση της έρευνας δράσης.

Ερευνητική αφετηρία αποτέλεσε ο εντοπισμός ενός προβλήματος στην τάξη της εκπαιδευτικού ερευνήτριας, και συγκεκριμένα η αδιαφορία των μαθητών/τριών και η έλλειψη συμμετοχής τους την ώρα του μαθήματος των Νέων Ελληνικών. Παράλληλα, υπήρχε σαν δεδομένο η συνδιδασκαλία στα πλαίσια της δράσης «MNAE». Ο αρχικός σχεδιασμός, λοιπόν, κινήθηκε προς την κατεύθυνση της αξιοποίησης διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας και πιο συγκεκριμένα τη «διδασκαλία σε σταθμούς», για να

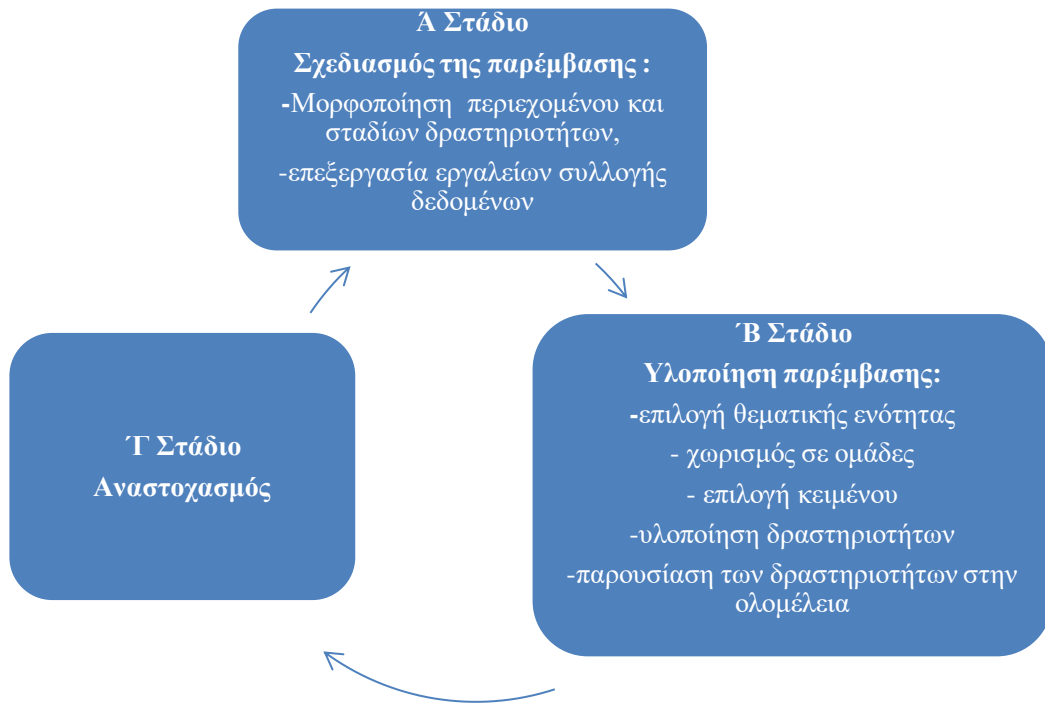
στηριχθεί περισσότερο η συνεργασία των εκπαιδευτικών στη συνδιδασκαλία και έτσι να επιτευχθεί μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα από τους μαθητές/τριες.

Μέσω των αρχικών παρατηρήσεων, των αρχικών ερωτηματολογίων με τα δημογραφικά στοιχεία και πληροφορίες σχετικά με το μάθημα των Νέων Ελληνικών και σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού και του εκπαιδευτικού πλαισίου, πραγματοποιήθηκε η πρώτη απόπειρα ερμηνείας των αιτιών της έλλειψης συμμετοχής των μαθητών/τριών και της αποτυχίας του αρχικού σκοπού του προγράμματος της συνδιδασκαλίας, που ήταν η βελτίωση της μαθητικής συμμετοχής.

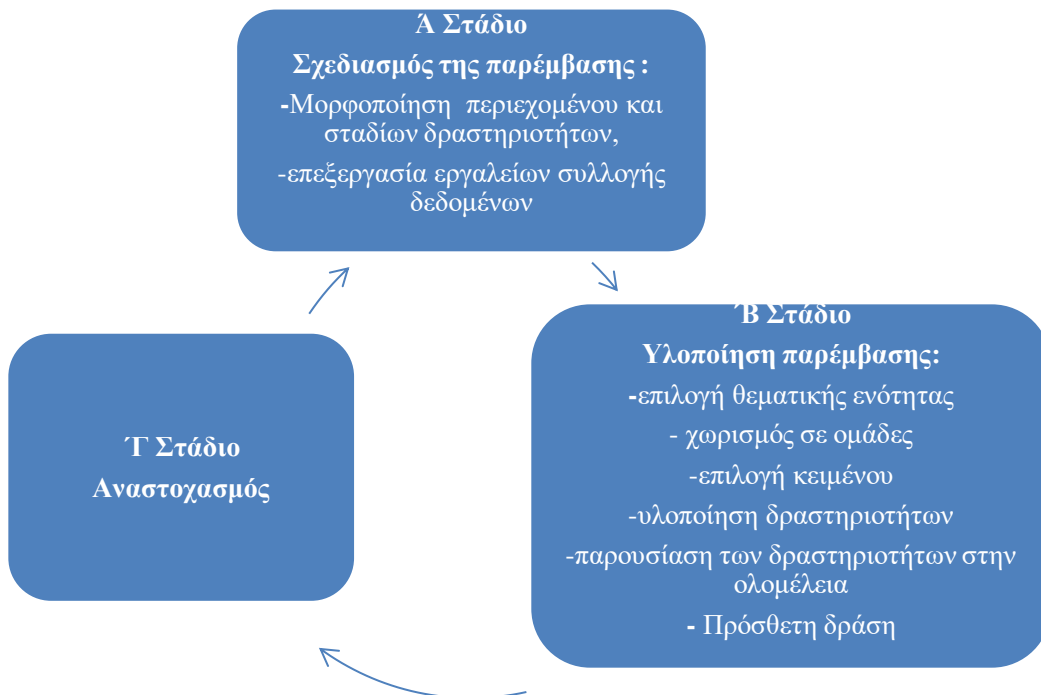
Ακολούθησε το πρώτο στάδιο του Α ερευνητικού κύκλου, με το σχεδιασμό της παρέμβασης σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα, τη μορφοποίηση του περιεχομένου και των σταδίων των δραστηριοτήτων, καθώς και την επεξεργασία των εργαλείων συλλογής δεδομένων (τα πρωτόκολλα παρατήρησης, τα φύλλα εργασίας, τα ημερολόγια, τα ερωτηματολόγια ανατροφοδότησης και τις συνεντεύξεις). Στο δεύτερο στάδιο πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση με την επιλογή θεματικής ενότητας στα Ν.Ε. και το χωρισμό των μαθητών/τριών σε ομάδες (πρώτη φάση), την επιλογή κειμένου και την υλοποίηση δραστηριοτήτων (δεύτερη φάση). Τέλος έγινε η παρουσίαση των δραστηριοτήτων στην ολομέλεια (τρίτη και τελευταία φάση) από κάθε ομάδα. Μετά την παρέμβαση ακολούθησαν τα ερωτηματολόγια ανατροφοδότησης για την παρέμβαση που δόθηκαν στους μαθητές/τριες, οι συνεντεύξεις τεσσάρων μαθητών/τριών -ένας από κάθε ομάδα- και οι συνεντεύξεις των δύο εκπαιδευτικών (Εκπαιδευτικού-Ερευνήτριας και Συνεργάτιδας Καθηγήτριας). Το τρίτο στάδιο, αποτελούνταν από την αναστοχαστική διαδικασία πάνω στα δεδομένα και στα ευρήματα της παρέμβασης. Βάσει αυτής σχηματίστηκε μια πιο ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με το πώς οι ενέργειες όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρέαζαν και διαμόρφωναν το συγκεκριμένο κλίμα μέσα στην τάξη. Η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια αντιλήφθηκε από την πλευρά της το πώς οι ενέργειές της επηρέαζαν τη συνδιδασκαλία και τη μαθησιακή πορεία των μαθητών/τριών ως προς τη συμμετοχή τους μέσα στην τάξη. Μέσα από την αναστοχαστική διαδικασία και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τον Α κύκλο παρέμβασης αναδύθηκε η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα και εμπάθυνση συνεχίζοντας σε ένα νέο κύκλο έρευνας δράσης. Η απεικόνιση των ερευνητικών κύκλων παρουσιάζεται στο παρακάτω σχήμα (Σχήμα 2.)

Σχήμα 2. Ερευνητικοί κύκλοι

Α Κύκλος



Β Κύκλος



Στον Β ερευνητικό κύκλο σύμφωνα με τον προβληματισμό που είχε προκύψει από τα συμπεράσματα του Α κύκλου, επανακαθορίστηκαν οι στόχοι εφόσον αναδύθηκε νέος προβληματισμός και νέα ερωτήματα καλούνταν να απαντηθούν. Τα νέα ερωτήματα είχαν άμεση σχέση με τον αρχικό προβληματισμό. Στον Β κύκλο ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία σύμφωνα με το σπειροειδές μοντέλο έρευνας δράσης των Kemmis & McTaggart (1988, όπ. αναφ. στο Κατσαρού, 2016) και απεικονίζεται στο Σχήμα 2.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε ο σχεδιασμός της παρέμβασης σύμφωνα με τη νέα προβληματική. Στη συνέχεια ακολούθησε το δεύτερο στάδιο που πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση με την επιλογή θεματικής ενότητας στα Ν.Ε., το χωρισμό των μαθητών/τριών σε ομάδες (πρώτη φάση) και την επιλογή κειμένου - υλοποίηση δραστηριοτήτων (δεύτερη φάση). Τέλος παρουσιάστηκαν οι δραστηριότητες στην ολομέλεια (τρίτη φάση). Κατά τον Β κύκλο υπήρξε μια πρόσθετη δράση²² στο τέλος όπου λειτούργησε επιπρόσθετα στην κατανόηση της ομαδοσυνεργασίας και συνδιδασκαλίας, ανοίγοντας δρόμο για νέο προβληματισμό. Μετά την παρέμβαση ακολούθησαν τα ερωτηματολόγια ανατροφοδότησης που συμπλήρωσαν μαθητές/τριες, οι συνεντεύξεις τεσσάρων μαθητών/τριών -ένας από κάθε ομάδα- και οι συνεντεύξεις των δύο εκπαιδευτικών (εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και Συνεργάτιδας Καθηγήτριας), όπου θα λειτουργούσαν καθοριστικά στην ανατροφοδότηση της έρευνας δράσης ολοκληρώνοντας το τρίτο στάδιο και κλείνοντας τον Β κύκλο.

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και στους δυο κύκλους, οι κριτικές φίλες συνέλεξαν τα δεδομένα μέσω της παρατήρησης και ανατροφοδοτούσαν την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια σε κάθε φάση της, οπότε και υπήρχε μια σειρά μικρότερων αναστοχασμών και μικροπαρεμβάσεων μέσα στην κύρια παρέμβαση. Παράλληλα, γινόταν η άμεση καταγραφή των ημερολογίων και των πρακτικών και από τις τρεις συμμετέχουσες στην ερευνητική διαδικασία (εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, κριτικές φίλες) ώστε να αποτυπωθούν άμεσα και με μεγαλύτερη ακρίβεια οι σκέψεις, οι πράξεις και τα συναισθήματά τους, χωρίς να παρέλθει μεγάλο χρονικό διάστημα και αλλοιωθούν τα δεδομένα. Στη συνέχεια, τα δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν, αναλύθηκαν και ερμηνεύθηκαν βάσει της θεματικής ανάλυσης (Κατσαρού, 2016· Ίσαρη & Πουρκός, 2015) ενώ για τα ερωτηματολόγια επιλέχθηκε η μονομεταβλητή ανάλυση (Ζαφειρόπουλος, 2018).

²² Βλ. κεφ. 3.9.1.

3.3. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο

Η έρευνα υλοποιήθηκε από αρχές Νοεμβρίου 2022. Συγκεκριμένα η ομάδα ξεκίνησε την ερευνητική της δράση στις 8 Νοεμβρίου 2022 και την ολοκλήρωσε στις 29 Μαρτίου 2023. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των παρεμβάσεων πραγματοποιήθηκαν σε ένα τμήμα της Α' τάξης του 2^{ου} ΕΠΑ.Λ. στο Ηράκλειο Κρήτης, στο πλαίσιο ποιοτικής έρευνας δράσης, διάρκειας συνολικά 36 διδακτικών ωρών ²³, με τη συνθήκη της συνδιδασκαλίας στα πλαίσια της δράσης «ΜΝΑΕ» στο μάθημα των Νέων Ελληνικών. Η ομάδα των συμμετεχόντων αποτελούνταν από τους μαθητές/τριες της Α' τάξης του 2^{ου} ΕΠΑ.Λ Ηρακλείου, την εκπαιδευτικό – ερευνήτρια (Υπεύθυνη Καθηγήτρια, φιλόλογος), την Συνεργάτιδα Καθηγήτρια μαθήματος (φιλόλογος) και τις τρεις κριτικές φίλες²⁴.

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια και γράφουσα, είναι μόνιμος κάτοικος Ηρακλείου και αναπληρώτρια εκπαιδευτικός από το 2020, έχοντας δύο χρόνια προϋπηρεσία σε ΕΠΑ.Λ του Ν. Ηρακλείου (εσπερινό και ημερήσιο ΕΠΑ.Λ.). Διδάσκει και τα τρία χρόνια ως Υπεύθυνη Καθηγήτρια φιλόλογος στη συνθήκη της συνδιδασκαλίας μαζί με μια διαφορετική κάθε χρονιά εκπαιδευτικό «Μ.Ν.Α.Ε.». Την σχολική χρονιά 2022-2023 είναι και πάλι αναπληρώτρια σε δύο ημερήσια ΕΠΑ.Λ. εντός πόλης Ηρακλείου και σε χωριό του Ν. Ηρακλείου. Στο 2^ο ΕΠΑ.Λ. διδάσκει έξι ώρες εβδομαδιαία, εκ των οποίων οι τέσσερις ώρες είναι Νέα Ελληνικά και οι άλλες δύο ώρες Ιστορία. Η επαφή με το σχολικό πλαίσιο των ΕΠΑ.Λ. την έκανε να συνειδητοποιήσει ότι οι μαθητές/τριες των ΕΠΑ.Λ. είναι αρκετά αδιάφοροι, με παραβατική συμπεριφορά, χωρίς στόχους και κίνητρα, κάτι που- κατά την άποψή της-αντικατοπτρίζει τις παθογένειες της ελληνικής κοινωνίας και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα, μέσα από την τριβή με το σχολικό αυτό πλαίσιο αναδύθηκαν και οι δυσκολίες που ενυπάρχουν στις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τη μικρή επαγγελματική της εμπειρία στην εκπαίδευση αλλά και το πλαίσιο των ΕΠΑ.Λ., έτσι όπως το έχει βιώσει, θεώρησε ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα την πρόκληση που της παρουσιάστηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος στο οποίο φοιτά, για την υλοποίηση μιας έρευνας δράσης. Μέσα από τις δυνατότητες που προσφέρει το μοντέλο της έρευνας δράσης προσδοκά να επιφέρει αύξηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία

²³ Το σύνολο των ωρών των δυο ερευνητικών κύκλων

²⁴ εκπαιδευτικοί φιλόλογοι και συμφοιτήτριες εκπαιδευτικού- ερευνήτριας στο Π.Μ.Σ για τον ά κύκλο, εκπαιδευτικός φιλόλογος 2^{ου} ΕΠΑ.Λ κατά τον β κύκλο.

(αυξάνοντας την αυτενέργεια τους), κατανοώντας και βελτιώνοντας του τρόπου εφαρμογής της συνδιδασκαλίας²⁵.

Η Συνεργάτης Καθηγήτρια είναι μόνιμος κάτοικος Ηρακλείου και αναπληρώτρια εκπαιδευτικός φιλόλογος για δεύτερη σχολική χρονιά ενώ είναι η πρώτη της χρονιά που διδάσκει σε ΕΠΑ.Λ.. Τη χρονιά 2022-2023 έχει αναλάβει υπηρεσία στο 2^ο ημερήσιο ΕΠΑ.Λ. και στο εσπερινό ΕΠΑ.Λ του Ηρακλείου ως εκπαιδευτικός Μ.Ν.Α.Ε. όπου και ήρθε για πρώτη φορά σε επαφή με το θεσμό της συνδιδασκαλίας. Κατά την άποψή της η συνδιδασκαλία είναι ένας απαραίτητος θεσμός για τα ΕΠΑ.Λ. καθώς στηρίζει μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς και θεωρεί ότι θα ήταν ωφέλιμη και αναγκαία η επέκτασή της, πέραν των Νέων Ελληνικών και μαθηματικών, και στα υπόλοιπα μαθήματα. Ο ρόλος της στην παρούσα έρευνα ήταν καθαρά επικουρικός και περιορίστηκε στο να στηρίζει το όλο εγχείρημα μέσα από την παρέμβαση σε καθαρά διδακτικό επίπεδο. Επειδή δεν είχε κάποια συμμετοχή στο Π.Μ.Σ. ήταν δύσκολο να της ζητηθεί να προσφέρει παραπάνω έργο καθώς και η ίδια δεν είχε το χρόνο να το κάνει. Οπότε έδωσε τη συγκατάθεσή της ώστε να υλοποιηθεί η συγκεκριμένη δράση και να κάνει κάποιες αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας της²⁶.

Οι δύο από τις τρεις κριτικές φίλες που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία είναι συμφοιτήτριες της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας και ανέλαβαν αυτό το ρόλο στα πλαίσια μιας σεμιναριακής εργασίας στο Π.Μ.Σ. τους. Η μία κριτική φίλη είναι μόνιμη κάτοικος Ρεθύμνου ενώ η δεύτερη είναι μόνιμη κάτοικος Ηρακλείου και διαμένει κοντά στο 2^ο ΕΠΑ.Λ.. Αυτό δίνει τη δυνατότητα, στη δεύτερη κριτική φίλη, να έχει ικανοποιητική γνώση του κοινωνικοοικονομικού πλαισίου της περιοχής. Και οι δύο είναι εκπαιδευτικοί φιλόλογοι εξασκώντας το επάγγελμά τους ιδιωτικά σε φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα. Γνωρίζουν για το θεσμό των ΕΠΑ.Λ. από μια άλλη οπτική γωνία, εκείνη των μαθητών/τριών και των γονιών που επιλέγουν να κάνουν ενισχυτικά μαθήματα για να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στα μαθήματα του σχολείου. Επίσης και οι δύο έχουν μικρή εμπειρία από τη σχολική πραγματικότητα, γεγονός που τις εντάσσει σε διαφορετική «επαγγελματική κοινότητα» από την Εκπαιδευτικό Ερευνήτρια και την Συνεργάτιδα Καθηγήτρια, μοιράζονται όμως τα ίδια ενδιαφέροντα και στόχους καθώς

²⁵ Βλ. Παράρτημα 7, 7.1.

²⁶ Βλ. Παράρτημα 7, 7.2.

συμμετέχουν στο ίδιο μεταπτυχιακό (εκτός από την Συνεργάτιδα Καθηγήτρια), κάτι που αμβλύνει τις μεταξύ τους διαφορές²⁷.

Η τρίτη κριτική φίλη είναι καθηγήτρια φιλόλογος στο 2^ο ΕΠΑ.Λ. που διεξάγεται η έρευνα, έχει πολυετή εμπειρία (18 έτη) στην δημόσια εκπαίδευση, εκ των οποίων τα 15 στο 2^ο ΕΠΑ.Λ. Η οπτική της καλύπτει την οπτική της εκπαιδευτικού που εργάζεται στο δημόσιο επαγγελματικό σχολείο, η οποία έχει μια πιο ξεκάθαρη εικόνα της πραγματικότητας του δημόσιου επαγγελματικού σχολείου. Πιστεύει ότι μέχρι πρότινος επικρατούσε η στρεβλή αντίληψη για τα ΕΠΑ.Λ, ότι επιλέγονται από αδύναμους μαθητές/τριες με αποκλειστικό σκοπό να πάρουν ευκολότερα πτυχίο χωρίς κόπο και όχι επειδή θέλουν να εξειδικευτούν στο επάγγελμα που έχουν αποφασίσει σε συνδυασμό με τη γενική παιδεία. Επίσης θεωρεί πολύ σημαντική τη δράση «Μ.Ν.Α.Ε» στο οποίο συμμετέχει τα τελευταία 5 χρόνια το οποίο σύμφωνα με την ίδια προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες²⁸.

Στην ερευνητική διαδικασία, οι παραπάνω τρεις, ανέλαβαν το ρόλο των κριτικών φίλων μέσα από δομημένη και ανοιχτή συμμετοχική παρατήρηση. Το γεγονός ότι ήταν δύο κριτικές φίλες σε κάθε κύκλο βοήθησε πολύ στη διαδικασία, ώστε να αποφευχθεί η πιθανότητα αδυναμίας πραγματοποίησης της παρατήρησης, εξαιτίας έκτακτων υποχρεώσεων που προέκυπταν στο χρονικό πλαίσιο πραγματοποίησης της έρευνας π.χ. λόγω απόστασης κ.α.²⁹.

Οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην παρέμβαση ανέρχονταν αριθμητικά στους εικοσιπέντε εγγεγραμμένους στον κατάλογο της τάξης όμως παρακολουθούσαν οι εικοσιτρείς. Είναι ένα ιδιαίτερα ετερογενές τμήμα με μαθητές/τριες που προέρχονται από πολύ διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα. Οι δεκαέξι μαθητές/τριες είναι αγόρια και οι επτά είναι κορίτσια και παρουσιάζουν αρκετά αντιτιθέμενα χαρακτηριστικά μεταξύ τους. Υπάρχουν οι μαθητές/τριες όπου οι οικογένειές τους ανήκουν στα πιο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα και διαμένουν σε αναβαθμισμένες περιοχές της πόλης, έχουν πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα και οι γονείς τους είναι τελειόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από την άλλη μεριά υπάρχουν και οι μαθητές/τριες όπου οι οικογένειές τους προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα διαμένουν στην

²⁷ Βλ. Παράρτημα 7,7.3., 7,7.4.

²⁸ Βλ. Παράρτημα 7,7.5.

²⁹ Βλ. Παράρτημα 7,7.3.

ύπαιθρο - όντας απομακρυσμένοι από το χώρο του σχολείου (είναι μαθητές/τριες που εισέρχονται στο σχολείο με λεωφορεία) - δεν έχουν πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα και οι γονείς τους έχουν ολοκληρώσει είτε μόνο την πρωτοβάθμια είτε την δευτεροβάθμια εκπαίδευση³⁰.

Το 2^ο ΕΠΑ.Λ. θεωρείται το πιο αξιόλογο ΕΠΑ.Λ. του Ηρακλείου. Γεωγραφικά βρίσκεται σε ένα προάστιο ΝΑ της πόλης, στην περιοχή Αλάτσατα. Η περιοχή φέρει τα δικά της χαρακτηριστικά με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών να είναι μεσαίο προς υψηλό. Ο σύλλογος του σχολείου αποτελείται από 71 άτομα. Είναι αρκετά δραστήριος με επισκέψεις σε επιχειρήσεις στα πλαίσια μαθημάτων, συμμετοχή σε Erasmus προγράμματα, συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες (πτήσεις με ελικοφόρα πτητικά μέσα της Πολεμικής Αεροπορίας). Επίσης, έχει βραβευτεί για την ηλεκτρονική ασφάλεια που παρέχει στο ηλεκτρονικό σχολικό περιβάλλον του για τους μαθητές/τριες του. Παράλληλα, εκδίδουν την εφημερίδα τους (Εφημερίδα του 2^{ου} ΕΠΑΛ) αλλά και ηλεκτρονικό βιβλίο. Παρουσιάζουν αρκετές δράσεις για την ανακύκλωση, τον εθελοντισμό, τον κοινωνικό αποκλεισμό, την ισότητα, τη διαφορετικότητα, τον πολιτισμό, την Τέχνη, τη σωματική και ψυχική υγεία. Συνεργάζονται ακόμα και με την τοπική κοινωνία (π.χ. επισκέψεις σε επιχειρήσεις) αλλά και τους κρατικούς φορείς (π.χ. προγράμματα Erasmus), το Σύλλογο γονέων και Κηδεμόνων. Στο διαγωνισμό για το «Αειφόρο σχολείο»³¹ έλαβαν το 1^ο και το 2^ο βραβείο (από διαφορετικές δράσεις διαφορετικών τάξεων). Στο συγκεκριμένο ΕΠΑ.Λ., λειτουργούν οι τομείς μηχανολογίας, πληροφορικής, υγείας-πρόνοιας και ευεξίας, Διοίκησης και οικονομίας και τομέας βρεφονηπιοκόμων («2^ο ΕΠΑΛ Ηρακλείου», (χ.χ)).

Η παρέμβαση έγινε στη διδασκαλία του μαθήματος Νέων Ελληνικών ,το οποίο διδάσκεται στην Α τάξη 4 ώρες την εβδομάδα. Το μάθημα των Νέων Ελληνικών περιλαμβάνει το γλωσσικό γραμματισμό και τη λογοτεχνία. Η διδασκαλία του υλοποιείται σύμφωνα με τις οδηγίες του υπουργείου παιδείας για την «Υψηλή και Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων Γενικής Παιδείας των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Ημερήσιου και Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. σχ. έτους 2022-2023» (ΦΕΚ 2319 /1999) σύμφωνα με το οποίο σχεδιάστηκε και η παρέμβαση που πραγματοποιήσαμε μέσω της Έρευνας δράσης. Επίσης, για το μάθημα των Ν.Ε. οι μαθητές/τριες έχουν αναφέρει στα αρχικά

³⁰ Βλ. Παράρτημα 3, 3.1. & 3.1.1

³¹ Στοχεύει στο να ενεργοποιήσει την εκπαιδευτική κοινότητα στο δρόμο της εκπαίδευσης για την Αειφόρο ανάπτυξη.

ερωτηματολόγια ότι τους είναι αρκετά ενδιαφέρον και το ίδιο το μάθημα αλλά και ο τρόπος που γίνεται το μάθημα ³². Αυτή είναι η επικρατούσα αντίληψη της πλειοψηφίας των μαθητών/τριών πριν ξεκινήσει η παρέμβαση.

3.4. Εντοπισμός προβλήματος

Η αρχική κατάσταση που αντιμετώπισε η εκπαιδευτικός ερευνήτρια και γράφουσα όταν κλήθηκε ως αναπληρώτρια στο 2^ο ΕΠΑ.Λ. στο συγκεκριμένο τμήμα της Α' Λυκείου αλλά και οι κριτικές φίλες, στις πρώτες τους παρατηρήσεις για τη χαρτογράφηση του κλίματος της τάξης, ήταν αποθαρρυντική. Επικρατούσε αναστάτωση και θόρυβος με αποτέλεσμα, η εκάστοτε εκπαιδευτικός να προσπαθεί συνεχώς να μιλάει δυνατά για να ακούγεται (*«Είναι 5-6 μαθητές/τριες στα πίσω θρανία, οι οποίοι προκαλούν την αναστάτωση»* και *«φασαρία, χτυπάνε τα θρανία 2 μαθητές/τριες»* και *«επικρατεί οχλαγωγία, πετάγονται και μιλάει ο ένας πάνω στον άλλο»* (Κριτική φίλη1)). Η συμπεριφορά των μαθητών/τριών χαρακτηριζόταν από ανία και αδιαφορία για τις υποχρεώσεις που τους ανέθεταν οι εκπαιδευτικοί στο σπίτι ενώ οι περισσότεροι δε συμμετείχαν στις δραστηριότητες των κειμένων στην τάξη (*«3-4 παιδιά ασχολούνται συνεχώς με τα κινητά τους»*, *«5-6 μαθητές/τριες συμμετείχαν ενεργά, 2-3 μαθητές/τριες συμμετέχουν και ταυτόχρονα κάνουν φασαρία και κάποιοι κάνουν μόνο φασαρία ή δε συμμετέχουν χωρίς να κάνουν φασαρία, σαν να μην υπάρχουν»* και *«Η εκπαιδευτικός ΜΝΑΕ ρωτάει και σημειώνει ποιοι μαθητές/τριες έγραψαν την ερώτηση με την σημασία των τατουάζ για τους ίδιους (ήταν 7 μαθητές/τριες από τους 23, περίπου το 1/3 της τάξης)»*, *«Τις ασκήσεις [της προηγούμενης παράδοσης] τις είχαν φέρει 6 μαθητές/τριες...»*(Κριτική φίλη1)). Κάποιοι μαθητές/τριες από αυτούς που επιδείκνυαν τις παραπάνω συμπεριφορές εμπόδιζαν τη διεξαγωγή του μαθήματος και μερικές φορές το έκαναν μέσω παραβατικών συμπεριφορών (*«...εμπόδιζε τη διεξαγωγή του μαθήματος με το επαναλαμβανόμενο χτύπημα του χεριού στο θρανίο- σαν ντραμς- και το σφύριγμά του.»*), *«...μιλούν δυνατά και απρεπώς»*, *«...ξεκινάει να χτυπάει το θρανίο και φωνάζει σε μια συμμαθήτριά του να σταματήσει να τον κοιτάζει γιατί τον εκνευρίζει»* (Κριτική φίλη1)).³³

³² Βλ. Παράρτημα 3, 3.1.2.

³³ Βλ. Παράρτημα 8

Σε αυτήν την κατάσταση, το πρόβλημα εντοπίστηκε στην έλλειψη συμμετοχής των μαθητών/τριών και την αδιαφορία που επιδείκνυαν στο μάθημα από τη μία και στην έλλειψη σχεδιασμού και οργάνωσης της συνδιδασκαλίας από την άλλη. Συζητώντας τα δεδομένα που προέκυψαν μετά τις πρώτες παρατηρήσεις (δράση-παρατήρηση) αναστοχάστηκε η ομάδα πάνω σε αυτά και συμφώνησε ότι η παρέμβασή θα ήταν ωφέλιμο να εστιάσει στους τρόπους και τις μεθόδους εκείνες που θα μπορούσαν να αλλάξουν την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας με τον τρόπο που γινόταν μέχρι τώρα. Υπήρχε ανάγκη για κάτι πιο οργανωμένο και από πριν σχεδιασμένο και θεώρησαν ότι αν άλλαζε ο τρόπος διδασκαλίας θα άλλαζε και ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών/τριών στο μάθημα.

Έτσι η προβληματική που απορρέει αρχικά από τα παραπάνω αφορά το:

- αν η συμμετοχή των μαθητών/τριών θα βελτιωνόταν με τη χρήση διαφορετικού τρόπου διδασκαλίας,
- αν τα παιδιά μπορούν να εργαστούν ομαδικά για την επίτευξη των δραστηριοτήτων τους και
- αν οι καθηγήτριες μπορούν να συνεργαστούν κατάλληλα.

3.5. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Το παρόν κεφάλαιο αναφέρεται στις μεθόδους που ακολουθήθηκαν ώστε να συλλεχθούν κατά τον προσφορότερο τρόπο τα δεδομένα για την έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε. Για τη συλλογή τους επιλέξαμε ως ομάδα να χρησιμοποιήσουμε διάφορα μεθοδολογικά εργαλεία. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε συλλογή δεδομένων μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, του ημερολογίου της εκπαιδευτικού ερευνήτριας, των φωτογραφιών, των ερωτηματολογίων μαθητών/τριών, των συνεντεύξεων μαθητών/τριών - εκπαιδευτικών και των φύλλων εργασίας.

Η παρατήρηση, ως μέθοδος, επιλέχθηκε διότι αποτελεί ένα από τα βασικότερα εργαλεία συλλογής δεδομένων σε μια ποιοτική έρευνα όπως είναι η έρευνα δράσης. Μπορεί να δώσει δεδομένα για τη στιγμή που συμβαίνει ένα γεγονός και να έχουμε μια οντολογική προσέγγιση για τις πράξεις και συμπεριφορές των ατόμων (Κυριαζή, 1999). Επίσης, όπως αναφέρει ο Hopkins (2014), μπορεί να δώσει σημαντικά στοιχεία είτε αφορά ένα καθηγητή είτε γκρουπ καθηγητών και μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην

επαγγελματική εξέλιξη των καθηγητών. Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε από τρεις συμμετοχικές παρατηρήτριες, που είχαν το ρόλο των κριτικών φίλων, παρατηρώντας και καταγράφοντας στοιχεία που η εκπαιδευτικός εκείνη τη στιγμή δεν είναι σε θέση να καταγράψει ή να παρατηρήσει. Το είδος της παρατήρησης ήταν δομημένη και ανοιχτή παρατήρηση η οποία περιείχε ερωτήματα χωρισμένα σε δυο κατηγορίες, μια με επίκεντρο τους μαθητές/τριες και μια με επίκεντρο τους εκπαιδευτικούς, τα όποια στηρίχθηκαν σε υπόδειγμα σύμφωνα με την δομημένη παρατήρηση του Hopkins³⁴. Η δομημένη παρατήρηση χρησιμοποιήθηκε κυρίως για να καταγραφεί η κατάσταση που επικρατούσε πριν την παρέμβαση σε συνδυασμό με την ανοιχτή παρατήρηση ενώ κατά τη διάρκεια της παρέμβασης δόθηκε έμφαση στην ανοιχτή παρατήρηση.

Το προσωπικό **ημερολόγιο** της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας ή σημειώσεις πεδίου (field notes) όπως αναφέρει ο Hopkins (2014), αποτέλεσε ένα άλλο εργαλείο συλλογής δεδομένων. Στο ημερολόγιο αυτό η εκπαιδευτικός- ερευνήτρια κατέγραφε με ελεύθερο τρόπο τις παρατηρήσεις τις σκέψεις, τις ανησυχίες, τους προβληματισμούς της, τα συναισθήματα, τους αναστοχασμούς της, ακλουθώντας συγκεκριμένα ερωτήματα που ενισχύουν τις ερμηνείες (Κατσαρού, 2016, σελ. 292)³⁵. Η καταγραφή του γινόταν, είτε με σύντομες και αποσπασματικές σημειώσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος είτε σε σύντομο χρονικό διάστημα μετά το τέλος του μαθήματος, ώστε να είναι σε θέση να ανασύρει τα σημαντικά γεγονότα που εκτυλίχθηκαν (Κατσαρού, 2016 · Hopkins, 2014). Εκτός από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού, μέλος της ομάδας έρευνας (ΚΦ1) φρόντιζε να τηρεί το πρακτικό της ομάδας σε τακτά χρονικά διαστήματα από τις συναντήσεις ή συνομιλίες των μελών. Παράλληλα τηρούνταν ατομικό ημερολόγιο και από τις τρεις κριτικές φίλες αλλά και από τη συνεργάτιδα καθηγήτρια μαθήματος. Σκοπός του ημερολογίου ήταν η καταγραφή λεπτομερειών από κάθε στιγμή της έρευνας ώστε να αποτελέσουν αντικείμενο βαθύτερης κατανόησης των γεγονότων και των ενεργειών των συμμετεχόντων για έναν εύστοχο σχεδιασμό παρέμβασης. Για το λόγο αυτό αξιοποιήθηκε ένα πρωτόκολλο ημερολογίου με ερωτήματα που ενίσχυαν και στοχοθετούσαν τον λειτουργικό τρόπο καταγραφής του³⁶ (Κατσαρού, 2016, σελ. 292). Όλες αυτές οι καταγραφές συνέβαλαν σημαντικά στον αναστοχασμό της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας αλλά και των μελών της ομάδας.

³⁴ Βλ. Παράρτημα 1

³⁵ Βλ. Παράρτημα 5

³⁶ Βλ. Παράρτημα 5

Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται στις ποσοτικές αλλά και στις ποιοτικές έρευνες διότι έχει το πλεονέκτημα να δίνει πληροφορίες γρήγορα και εύκολα σχετικά με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων (Hopkins, 2014). Τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκαν τρεις φορές κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης και περιείχαν κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις. Ένα χρησιμοποιήθηκε στην αρχή της έρευνας για να συλλεχθούν τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών/τριών - πληροφορίες σχετικά με το μάθημα των Νέων Ελληνικών και ένα στο τέλος κάθε κύκλου που χρησιμοποιήθηκε ως υλικό ανατροφοδότησης και που αφορούσε την παρέμβαση και την συνδιδασκαλία ³⁷.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από δυο συμμετοχικές παρατηρήτριες (ΚΦ2, ΚΦ3) στο τέλος της παρέμβασης για να συλλεχτούν στοιχεία από τους καθηγητές και τους μαθητές/τριες. Ως μέθοδος επιλέχθηκε διότι δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να περιγράψουν την κατάσταση που βιώνουν αλλά ταυτόχρονα παρέχει πληροφορίες που επιβεβαιώνουν τις παρατηρήσεις των συμμετοχικών παρατηρητών (Κατσαρού, 2016· Hopkins, 2014). Οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες, μαγνητοφωνήθηκαν και πάρθηκαν ανεξάρτητα για κάθε μαθητή και εκπαιδευτικό. Οι μαθητές/τριες που πήραν μέρος στη συνέντευξη ήταν τέσσερις όπου επιλέχθηκαν τυχαία και εκπροσωπούσαν ο καθένας την ομάδα όπου άνηκαν σύμφωνα με την παρέμβαση.

Τέλος, συλλέχτηκε **φωτογραφικό υλικό** από την εργασία των μαθητών/τριών για τις απαντήσεις των φύλλων εργασίας και των παρουσιάσεων, οι οποίες επιβεβαίωναν και έδιναν και αυτές με τη σειρά τους επιπλέον στοιχεία για την προσπάθεια των μαθητών/τριών από κάθε ομάδα³⁸.

Η συλλογή δεδομένων από διαφορετικά μέσα (συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, παρατηρήσεις, ημερολόγιο, φύλλα εργασίας, φωτογραφίες), οπτικές γωνίες (εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, κριτικών φίλων, διευκολύντριας, συνεργάτιδας καθηγήτριας μαθήματος και μαθητών/τριών) και η διασταύρωση τους (οπτική ατόμων, θεωρητικό πλαίσιο, δεδομένα), αυτό που αναφέρεται ως τριγωνοποίηση των δεδομένων (Κατσαρού, 2016 σελ.308), συνέβαλε ουσιαστικά στην διαμόρφωση των συμπερασμάτων της έρευνας μας και στην ενίσχυση της εγκυρότητας τους.

³⁷ Βλ. Παράρτημα 2, 2.1. & 2.2., 2.3. αντίστοιχα.

³⁸ Βλ. Παράρτημα 13

3.6. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η μέθοδος ανάλυσης δεδομένων που επιλέχθηκε ήταν η θεματική ανάλυση. Η θεματική ανάλυση είναι μια ευρέως διαδεδομένη μέθοδος για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Με τη συγκεκριμένη μέθοδο μέσα από ένα σύνολο δεδομένων, όπως οι συνεντεύξεις, τα ημερολόγια κ.α. αναζητούνται επαναλαμβανόμενα μοτίβα νοήματος τα οποία κατηγοριοποιούνται, κωδικοποιούνται και στη συνέχεια ανάγονται σε θέματα που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα (Braun & Clark, 2006 · Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Κατά τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης ακολουθήθηκαν τα 5 βήματα που προτείνει ο Τσιώλης (2015), δηλαδή τη μετεγγραφή της συνέντευξης, την εξοικείωση με τα δεδομένα, τον εντοπισμό και συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα, την κωδικοποίηση, τη μετάβαση από τους κωδικούς στα υποθέματα, στα θέματα, και την έκθεση των ευρημάτων που θα παρουσιαστεί παρακάτω σε κεφάλαιο ανάλυσης δεδομένων.

Τα θέματα που προκύπτουν από την ανάλυση μας για τα τρία ερευνητικά ερωτήματα διαχωρίζονται σε κατηγορίες: Η 1^η κατηγορία σχετίζεται με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών, η 2^η με την ομαδοσυνεργασία των μαθητών/τριών και η 3^η με την συνδιδασκαλία των εκπαιδευτικών. Έτσι διαμορφώνονται σε τρία θέματα που σχετίζονται με το κάθε ερώτημα και είναι κοινά και για τους δυο κύκλους παρεμβάσεων:

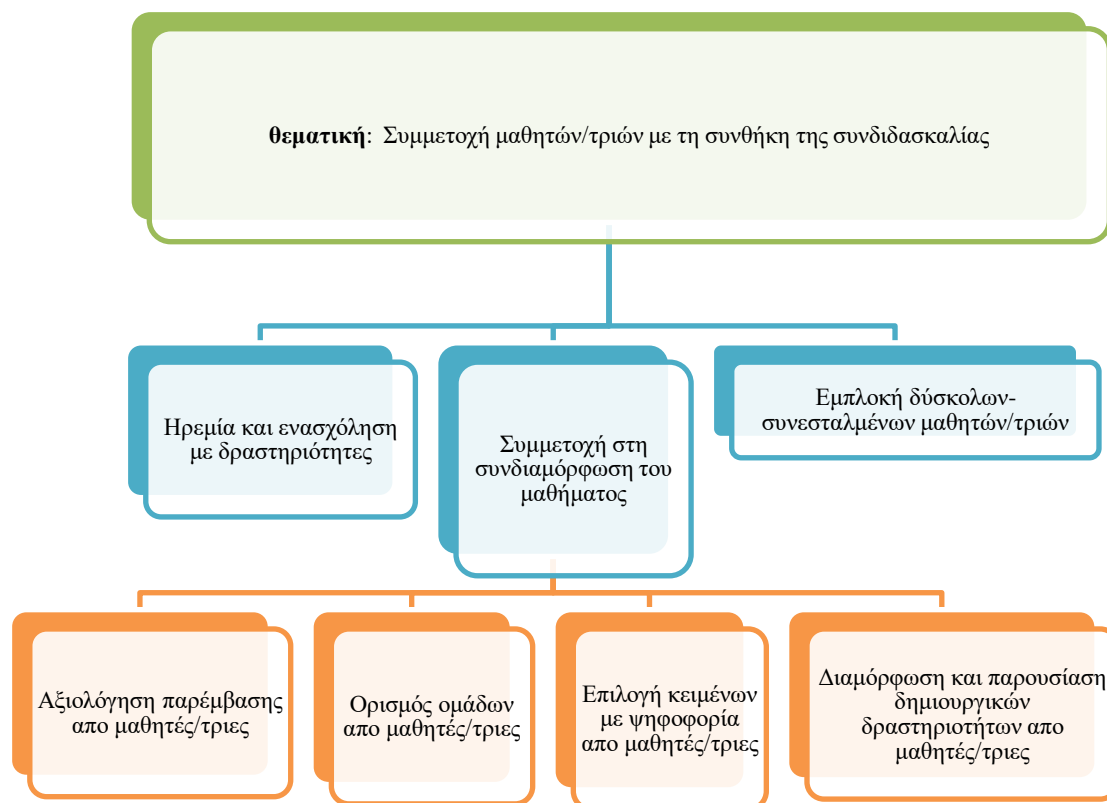
- «Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στις μαθησιακές διαδικασίες με τη συνθήκη της συνδιδασκαλίας» αφορά το 1^ο ερώτημα,
- «Η ανάπτυξη των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών μέσα από την ομαδοσυνεργατικότητα» 2^ο ερώτημα και
- «Η κατανόηση της συνδιδασκαλίας από την εκπαιδευτικό» για το 3^ο ερώτημα.

Τα θέματα με τα υποθέματα και τους κωδικούς που αναδύθηκαν μετά την κωδικοποίηση παρουσιάζονται στους θεματικούς χάρτες που ακολουθούν και αφορούν τον Α κύκλο της έρευνας δράσης, παρόμοια απεικονίζονται για τον Β κύκλο στην ενότητα της ανάλυσης του Β κύκλου. Παρακάτω αναφέρω ως παράδειγμα την απεικόνιση σχετικά με το πρώτο ερώτημα όπως προέκυψαν από τον Α κύκλο:

«Η συνθήκη της συνδιδασκαλίας στα ΕΠΑ. Α. μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών ;»

Όπου έχουμε την εξής απεικόνιση:

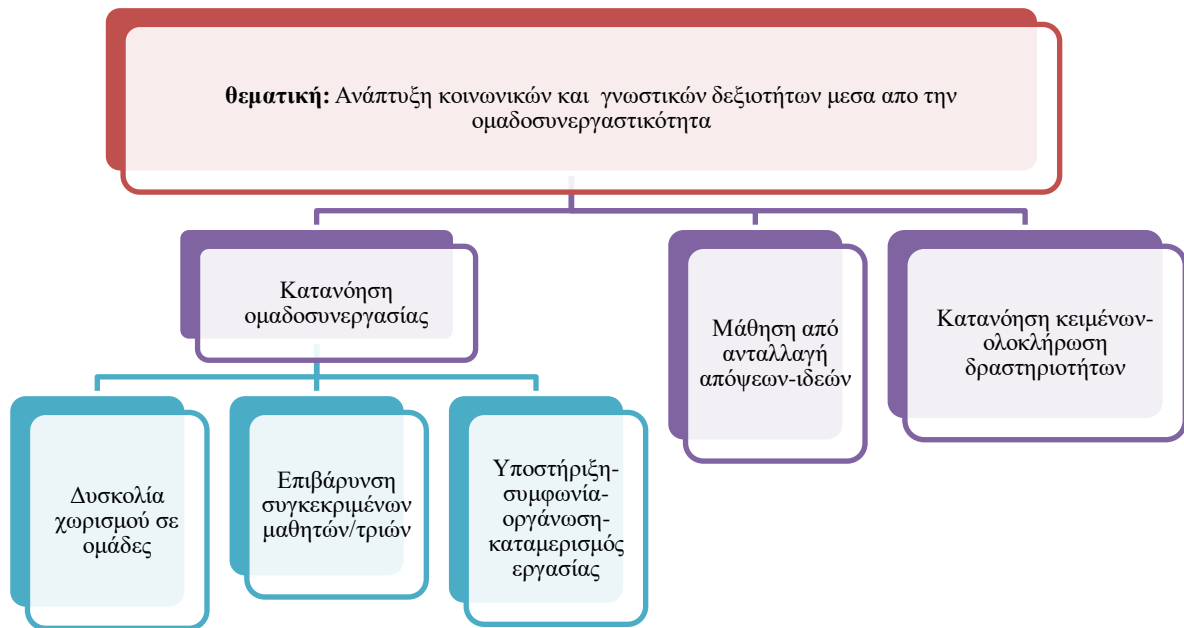
Σχεδιάγραμμα 3



Για το 2^ο ερώτημα: «Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία βοήθησε τους μαθητές/τριες να παράγουν γνώση μέσω της συνεργασίας;»

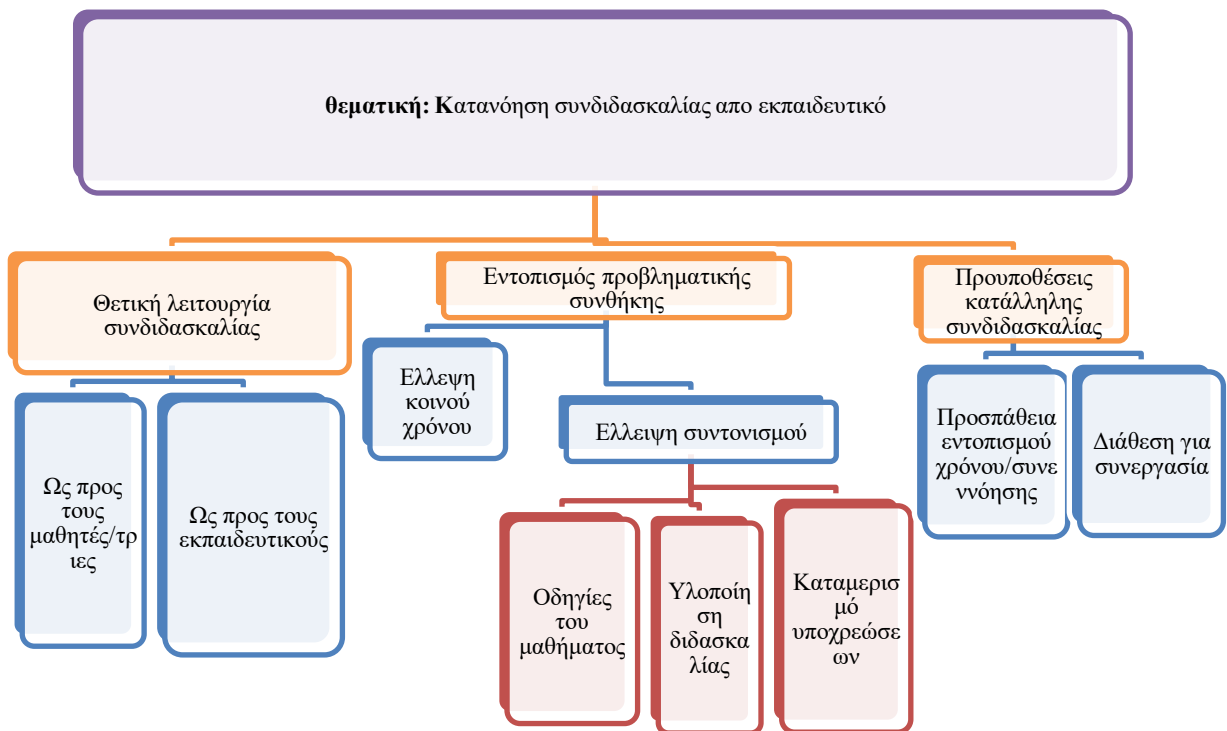
Το θέμα με τα υποθέματα και τους κωδικούς που σχετίζονται απεικονίζονται ως εξής:

Σχεδιάγραμμα 4



Ακολουθεί ο θεματικός χάρτης που αφορά το 3^ο ερώτημα : «Μέσα από την έρευνα δράση επήλθε κατανόηση της συνθήκης της διδασκαλίας από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια;»

Σχεδιάγραμμα 5



Η ανάλυση των δεδομένων και τα συμπεράσματα που θα ακολουθήσουν³⁹ στηρίζονται στα θέματα αυτά που αναφέρω, τα οποία έχουν συνδεθεί με την βιβλιογραφία αλλά και με στοιχεία τα οποία έχουν συλλεχθεί από φωτογραφίες, φύλλα εργασίας και δείχνουν να επιβεβαιώνουν τα δεδομένα μας όπως π.χ. δημιουργικές δραστηριότητες των μαθητών/τριών⁴⁰.

Τέλος, τα ερωτηματολόγια (δημογραφικών- ανατροφοδότησης)⁴¹ που συμπλήρωσαν οι μαθητές/τριες στην αρχή και στο τέλος των παρεμβάσεων, έρχονται να προσθέσουν στα δεδομένα μας στοιχεία, να επιβεβαιώσουν κάποια δεδομένα αλλά και να προσθέσουν στον αναστοχασμό. Η ανάλυση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με μονομεταβλητή ανάλυση που ο σκοπός της είναι περισσότερο περιγραφικός και απεικονίζεται με μορφή γραφημάτων (πίστες)⁴². Έχει παρατηρηθεί συχνά να υπάρχει συνδυασμός ποσοτικής- ποιοτικής ανάλυσης, ο οποίος μόνο θετικά μπορεί να λειτουργήσει στα συμπεράσματα μιας έρευνας, εφόσον ο αριθμητικός έλεγχος μπορεί να επιβεβαιώσει τα ποιοτικά ευρήματα (Ζαφειρόπουλος, 2018) αλλά και να τα εμπλουτίσει.

3.7. Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα δράση που πραγματοποιήθηκε περιελάμβανε δυο ερευνητικούς κύκλους που αποτελούνταν από τρία στάδια ακλουθώντας την πορεία: σχεδιασμός, δράση/παρατήρηση, αναστοχασμός. , σύμφωνα με το σπειροειδές μοντέλο έρευνας δράσης των Kemmis & McTaggart (1988, όπ. αναφ. στο Κατσαρού, 2016) και μια παρέμβαση ο καθένας. Αφετηρία για το πρώτο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας αποτέλεσε ο εντοπισμός και αποσαφήνιση του προβλήματος. Αφού επιβεβαιώθηκε και αποσαφηνίστηκε ο αρχικός προβληματισμός σχετικά με την αδιαφορία των μαθητών/τριών, μέσω της παρατήρησης των κριτικών φίλων και της εκπαιδευτικού ερευνήτριας πραγματοποιήθηκε το πρώτο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας, όπου σχεδιάστηκε η παρέμβαση από την ερευνητική ομάδα (κριτικές φίλες, εκπαιδευτικό ερευνήτρια, διευκολύντρια). Στη συνέχεια στο δεύτερο στάδιο υλοποιήθηκε η παρέμβαση

³⁹ Βλ. Κεφ. 3.8.1.2 και Κεφ.3.8.1.4

⁴⁰ Βλ. Παράρτημα 10, 12.2. για τον Α κύκλο

⁴¹ Βλ. Παράρτημα 3

⁴² Βλ. Παράρτημα 3.1.1, 3.2., 3.3.

από τις δυο εκπαιδευτικούς και η παρατήρηση από τις κριτικές φίλες. Ολοκληρώνοντας την παρέμβαση και το δεύτερο στάδιο οι μαθητές/τριες την αξιολόγησαν μέσω ερωτηματολογίου ανατροφοδότησης⁴³ και ατομικών συνεντεύξεων στις εκπαιδευτικούς και σε τέσσερις μαθητές/τριες⁴⁴, προσθέτοντας στοιχεία στην ανατροφοδότηση και στον αναστοχασμό της ερευνητικής ομάδας, το οποίο αποτελεί και το τελευταίο στάδιο του κύκλου.

Τα αποτελέσματα του Ά ερευνητικού κύκλου οδήγησαν στον Β ερευνητικό κύκλο που πραγματοποιήθηκε με την ίδια διαδικασία. Αφετηρία για τον Β κύκλο αποτέλεσε ο προβληματισμός που προέκυψε στα συμπεράσματα του Ά ερευνητικού κύκλου. Έτσι με τον ίδιο τρόπο πραγματοποιήθηκαν τα τρία στάδια της παρέμβασης και στον Β κύκλο έρευνας, ολοκληρώνοντας άλλη μια παρέμβαση.

3.8. Α Κύκλος παρέμβασης

3.8.1. Σχεδιασμός της παρέμβασης

Η παρέμβαση υλοποιήθηκε σε τρία στάδια, τα οποία για να ολοκληρωθούν απαιτούνταν 12 διδακτικές ώρες. Ο σχεδιασμός της πραγματοποιήθηκε με την αρχική ανταλλαγή απόψεων μεταξύ της ερευνητικής ομάδας και στηρίχθηκε, στα κριτήρια συμμετοχής (Shier,2001), στις προϋποθέσεις σχεδιασμού μιας συμμετοχικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Lansdown,2001) αλλά και στις οδηγίες του υπουργείου παιδείας για την «Υψηλή και Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων Γενικής Παιδείας των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Ημερήσιου και Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. σχ. έτους 2022-2023» (ΦΕΚ 2319/1999)

Αρχικά παρουσιάστηκαν από τις καθηγήτριες οι διδακτικές ενότητες που επρόκειτο να διδαχτούν και ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να επιλέξουν, ψηφίζοντας με ποια σειρά θα ήθελαν να ασχοληθούν. Η διδακτική αυτή μεθοδολογία βρίσκεται σε συμφωνία με τις οδηγίες του υπουργείου παιδείας στο ότι *«η διδασκαλία δεν χρειάζεται να ακολουθεί τη γραμμική διάταξη του σχολικού εγχειριδίου, αλλά είναι στη διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών, σε συνεργασία μεταξύ τους, να επιλέξουν τις δικές τους*

⁴³ Βλ. Παράρτημα 2

⁴⁴ Βλ. Παράρτημα 4

“διαδρομές”» (ΦΕΚ 2319/1999) και σε συνδυασμό με τα κριτήρια ποιότητας συμμετοχής του Shier (2001). Βασική επιδίωξη ήταν οι μαθητές/τριες να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία και να αναδιαμορφώνουν την πορεία της. Εφόσον κατέληξαν στην ενότητα που τους ενδιέφερε, η οποία ήταν διαφορετική από τη γραμμική σειρά του σχολικού εγχειρίδιου χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες οι οποίες επιλέχθηκαν σε συνεργασία μεταξύ καθηγητών – μαθητών/τριών. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν από τις καθηγήτριες κείμενα της θεματικής που επέλεξαν οι μαθητές/τριες, τα οποία ήταν από την τράπεζα θεμάτων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Και σε αυτή την περίπτωση οι καθηγήτριες δεν πήραν αυτή την απόφαση αυτοβούλως, αλλά σύμφωνα με τις οδηγίες του υπουργείου παιδείας όπου αναφέρει ότι: *« Η διδασκαλία μπορεί, επίσης, να εμπλουτίζεται με επιπλέον κείμενα λογοτεχνικά ή μη από έγκριτες πηγές, έντυπες ή/και ηλεκτρονικές»* (ΦΕΚ 2319/1999). Κατόπιν η κάθε ομάδα σε συνεργασία και με ενεργή συμμετοχή και συγκαταβατικότητα μεταξύ των μαθητών/τριών επέλεξε με ποιο κείμενο ήθελε να ασχοληθεί. Σε αυτό το σημείο σύμφωνα με τα κριτήρια ποιότητας συμμετοχής (Shier, 2001) οι μαθητές/τριες εκφέρουν τη γνώμη τους και η φωνή τους ακούγεται. Οι καθηγήτριες σε συνεργασία με ηλεκτρονικά μέσα όπως, e-mail, viber επεξεργάστηκαν τα κείμενα και συνδιαμόρφωσαν τα φύλλα εργασίας με γλωσσικές-ερμηνευτικές-δημιουργικές δραστηριότητες σύμφωνα με τις οδηγίες του υπουργείου παιδείας (ΦΕΚ 2319/1999) και τις προϋποθέσεις σχεδιασμού μιας συμμετοχικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Lansdown, 2001)⁴⁵. Πιο συγκεκριμένα, τα κείμενα εμπλουτίστηκαν με δραστηριότητες ανάγνωσης, κατανόησης, ερμηνείας και δημιουργικής έκφρασης προκειμένου όπως αναφέρεται σχετικά: *« οι μαθητές/τριες να ασκούνται στο να μπορούν να εντοπίσουν πληροφορίες του κειμένου, να εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα που τους δημιουργεί το κείμενο αξιοποιώντας ποικίλους σημειωτικούς τρόπους, να παράγουν κείμενο αξιοποιώντας τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, μέσα από βιώματα τις εμπειρίες τους κ.α.»* (ΦΕΚ 2319/1999).

Μετά την επεξεργασία από τις καθηγήτριες, τα φύλλα εργασίας δόθηκαν στις ομάδες για την υλοποίηση τους, μέσα στην τάξη. Ο συντονισμός των ομάδων πραγματοποιήθηκε από τις καθηγήτριες, οι οποίες με την μέθοδο συνδιδασκαλίας των «σταθμών» παρείχαν κατάλληλες υποδείξεις, οδηγίες και υποστήριξη όπου χρειαζόταν. Τέλος, μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, η κάθε ομάδα παρουσίασε με τη βοήθεια των καθηγητριών τις εργασίες τους στην ολομέλεια, κατευθύνοντας με αυτό τον

⁴⁵ Βλ. Κεφ. 2.1.2

τρόπο τη συζήτηση σε δικά τους θέματα, προχωρώντας την παραπέρα σύμφωνα με τα κριτήρια ποιότητας συμμετοχής (Shier, 2001). Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από παραγωγή λόγου, την παρουσίαση προσωπικών αντικειμένων ή τις δημιουργικές δραστηριότητες (κολάζ ή ζωγραφική) όπου ζητείται⁴⁶. Οι στόχοι που τέθηκαν σε αυτήν την παρέμβαση, στηρίζονται τόσο στα κριτήρια ποιότητας συμμετοχής του Shier (2001), όσο και στους στόχους που αναφέρει το υπουργείο παιδείας (ΦΕΚ 2319/1999) ,

Για τα παιδιά είναι:

- Να μπορέσουν να συνεργαστούν
- Να συνδιαμορφώνουν το μάθημα
- Να ακούγεται η φωνή τους- λαμβάνεται υπόψη η άποψη τους
- Να εμπλακούν σε δημοκρατικές διαδικασίες
- Να συμμετέχουν στις δραστηριότητες
- Να εντοπίζουν πληροφορίες του κειμένου
- Να εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα δημιουργικά

Επίσης, οι στόχοι για τις καθηγήτριες βασίζονται σε μια «αποτελεσματική συνδιδασκαλία» (Cook, & Friend, 1995· Walter-Thomas & Bryant ,1996) είναι :

- Να συνεργάζονται μεταξύ τους για το σχεδιασμό του μαθήματος
- Να υποστηρίζουν επαρκώς τους μαθητές/τριες
- Να συμμετέχουν ισόποσα στη διδακτική διαδικασία

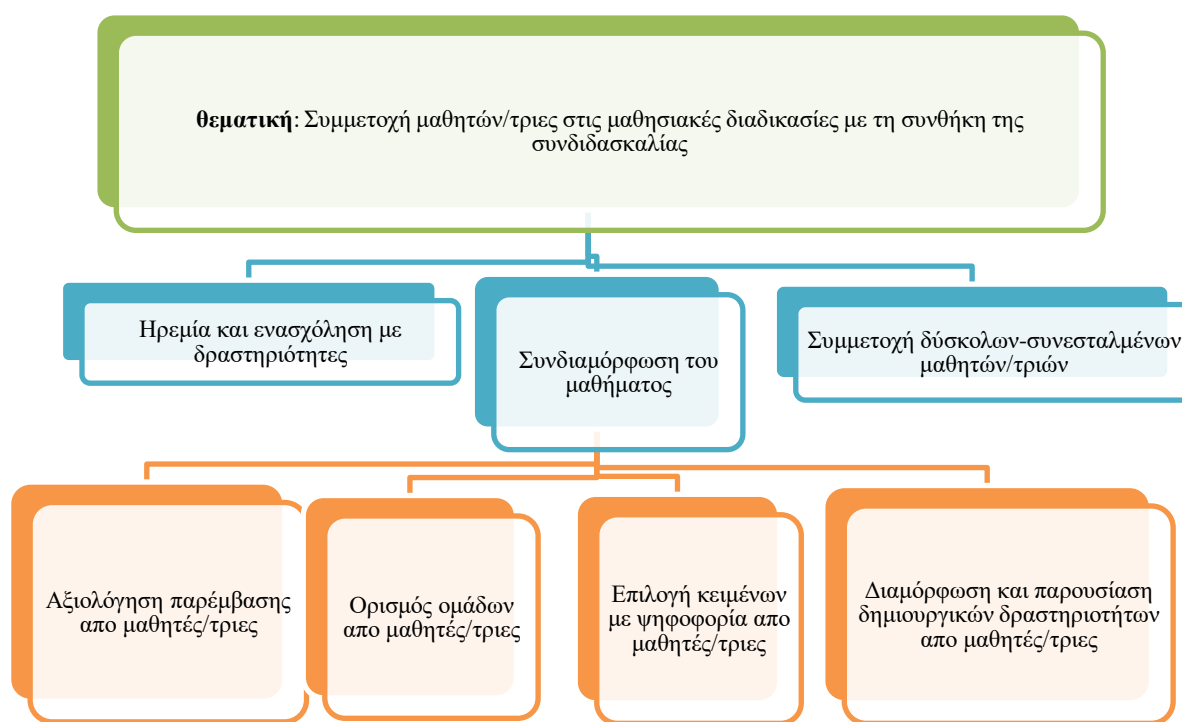
3.8.2. Αποτελέσματα

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και η ανάλυση τους ανέδειξε τρεις θεματικές που σχετίζονται και απαντούν στα ερωτήματα μας. Η παρουσίαση τους θα ακολουθήσει αντίθετη φορά - δηλαδή από τα θέματα στις υποθεματικές κι έπειτα στους κωδικούς - από αυτή που χρησιμοποιήθηκε κατά την δημιουργία των θεμάτων , δηλαδή από τα δεδομένα σε θέματα (Τσιώλης, 2015).

⁴⁶ Βλ . Παράρτημα 12

Η πρώτη θεματική που προέκυψε «Συμμετοχή των μαθητών/τριών στις μαθησιακές διαδικασίες με τη συνθήκη της συνδιδασκαλίας » περιλαμβάνει τρεις υποθεματικές που υποστηρίζουν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, έχουμε την υποθεματική «Συνδιαμόρφωση του μαθήματος» η οποία υποστηρίζεται από τους κωδικούς «Ορισμός ομάδων από μαθητές/τριες», «Επιλογή κειμένων με ψηφοφορία από μαθητές/τριες», «Διαμόρφωση και παρουσίαση δημιουργικών δραστηριοτήτων από μαθητές/τριες» και «Αξιολόγηση παρέμβασης από μαθητές/τριες», οι οποίες απεικονίζονται στο Σχεδιάγραμμα 3.

Σχεδιάγραμμα 3



Συγκεκριμένα, σε αυτούς τους κωδικούς επιβεβαιώνεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών όπως αναφέρεται στα κριτήρια ποιότητας συμμετοχής κατά Shier (2001), οι μαθητές/τριες συνδιαμορφώνουν την πορεία του μαθήματος, συναποφασίζουν για τις μεθόδους που τους ταιριάζουν και η άποψη τους λαμβάνεται υπόψη. Έτσι, βλέπουμε κατά την υλοποίηση της παρέμβασης σε όλα τα στάδια της οι μαθητές/τριες να συμμετέχουν σε διαδικασίες όπως: α) να επιλέγουν με δημοκρατικές διαδικασίες (ψηφοφορία) τα κείμενα που θα διδαχτούν β) να αποφασίζουν από κοινού για τα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν στις δημιουργικές δραστηριότητες τους π.χ. κολάζ, γ) να

ορίζουν τις ομάδες που θα συμμετέχουν καθώς και δ) να αξιολογούν την παρέμβαση μέσα από ερωτηματολόγια.⁴⁷

Στη θεματική για την συμμετοχή των μαθητών/τριών αναδείχθηκε και η υποθεματική «Ηρεμία και ενασχόληση με δραστηριότητες». Όπως αναφέρεται στο απόσπασμα η ΚΦ1 παρατηρεί ότι : *«Γενικά επικρατεί σχετική ηρεμία γιατί είναι χωρισμένοι και ασχολούνται με διαφορετικό αντικείμενο. Υπάρχουν λεπτά που ακούγονται οι ομιλίες –συζητήσεις τους για τις εργασίες του κειμένου τους.»* Οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, ασχολούνται ήρεμα με τις δραστηριότητες τους. Έτσι φαίνεται, να ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις τους άρα να δείχνουν ενδιαφέρον με αποτέλεσμα να μην κάνουν θόρυβο, να μην ενοχλούν και να επικρατεί ησυχία στην τάξη, γεγονός που δεν συνέβαινε πριν την παρέμβαση⁴⁸.

Τέλος, στην ίδια θεματική υπάρχει και η υποθεματική «Συμμετοχή δύσκολων-συνεσταλμένων μαθητών/τριών». Μέσα από τις ομάδες παιδιά που ήταν συνεσταλμένα ή δεν ακουγόταν η φωνή τους, παιδιά «δύσκολα» είτε λόγω συμπεριφοράς, είτε μαθησιακών δυσκολιών, φαίνεται να ενεπλάκησαν περισσότερο. Χαρακτηριστικά της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι το αίσθημα του ανήκειν και η αλληλουποστήριξη, όπως έχει καταδείξει η βιβλιογραφία μας. Τα παιδιά αυτά είτε υποστηρίχθηκαν με τη βοήθεια των συμμαθητών/τριών τους, είτε ένιωσαν ασφάλεια μέσα στην ομάδα, με αποτέλεσμα να συμμετέχουν περισσότερο στη διαδικασία μάθησης.⁴⁹

Όσον αφορά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σχετίζεται η δεύτερη θεματική που αναδείχθηκε « Ανάπτυξη των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών μέσα από την ομαδοσυνεργατικότητα » η οποία υποστηρίζεται από τρεις υποθεματικές. Η πρώτη υποθεματική «Κατανόηση ομαδοσυνεργασίας» αφορά το πρώτο σκέλος της θεματικής και αναφέρεται στην εξέλιξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Η υποθεματική αυτή αν και ανεξάρτητη, συνδέεται με τις άλλες δυο υποενότητες που αφορούν την εξέλιξη γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, δηλαδή το δεύτερο μέρος της θεματικής και αποτελεί προϋπόθεση, εφόσον μέσα από την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων φαίνεται να προωθείται και η γνωστική ανάπτυξη . Έχουμε την εξής απεικόνιση:

⁴⁷ Βλ. Παράρτημα 9, 9.1.1., 10,10.1 και 3,3.2.

⁴⁸ Βλ. Παράρτημα 9, 9.1.2.β, 9, 9.1.2.α

⁴⁹ Βλ. Παράρτημα 9, 9.1.3

Σχεδιάγραμμα 4.



Πιο συγκεκριμένα, η υποθεματική «Κατανόηση ομαδοσυνεργασίας» όπως προκύπτει από τα δεδομένα μας ,υποστηρίζεται από τους κωδικούς, «Δυσκολία χωρισμού σε ομάδες», «Επιβάρυνση συγκεκριμένων μαθητών/τριών» και «Υποστήριξη-συμφωνία-οργάνωση-καταμερισμός εργασίας». Παρατηρούμε ότι οι κωδικοί αυτοί αναφέρονται στις δυσκολίες της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αλλά και στις θετικές λειτουργίες της . Χαρακτηριστικά ως προς τη θετική λειτουργία της, η ΚΦ1 κατά την παρατήρηση της σημειώνει : *«Η ομάδα συζητάει και οργανώνει το κολάζ. Κανονίζουν ποιος θα φέρει κόλλα, ποιος χαρτόνια[...]*» Επίσης, μια μαθήτρια σε συνέντευξη αναφέρει: *«:.. κι έπρεπε να βρούμε τη λύση, και μετά να την ξαναδούμε όλοι μαζί, να συμφωνήσουμε όλοι μαζί, αλλά ο καθένας ξεκίνησε μόνος του και μετά τα είπαμε όλοι μαζί, συμφωνήσαμε[...]*». (Συνέντευξη μαθήτριας)⁵⁰ Βλέπουμε να παρουσιάζονται από τους μαθητές/τριες στοιχεία της ομαδοσυνεργατικότητας τα οποία επιβεβαιώνονται και από την παρατήρηση της ΚΦ1.

Από την άλλη, όπως έχουμε αναφέρει σημειώθηκαν και δυσκολίες στην λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Σημειώθηκε δυσκολία χωρισμού της

⁵⁰ Βλ. Παράρτημα 9, 9.2.1.α

τάξης σε ομάδες, λόγω του ότι μια μαθήτρια δεν ήταν αποδεκτή σε καμία ομάδα, αλλά και αφού χωρίστηκαν και εντάχθηκαν σε ομάδες όλοι, προβληματίσε ο ηγετικός ρόλος που διαδραμάτισε η μαθήτρια στην ομάδα όπου εντάχθηκε. Επίσης, υπήρξε προβληματισμός κάποιων μαθητών/τριών για τον τρόπο αξιολόγησης τους αρχικά, αλλά και επιβάρυνσης τους με δραστηριότητες έναντι μαθητών/τριών που δεν συμμετέχουν τόσο στην ομάδα⁵¹. Μέσα όμως από αυτές τις διαδικασίες όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός σε συνέντευξη της « [...] αναπτύχθηκε μία άλλη σχέση μέσα από την ομαδικότητα θεωρώ.... και ίσως και τα ίδια τα παιδιά κατάλαβαν καλύτερα τις σχέσεις μεταξύ τους [...]» (Συνέντευξη εκπαιδευτικού) ⁵². Έτσι, εφόσον όπως φαίνεται οι μαθητές/τριες μπορούν να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τις λειτουργίες της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, αναπτύσσουν και εξελίσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες οι οποίες με τη σειρά τους μπορούν να τροφοδοτήσουν και τις γνωστικές τους δεξιότητες που θα δούμε στη συνέχεια.

Στη θεματική « Ανάπτυξη των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών» , εντάσσονται και οι υποθεματικές «Μάθηση από ανταλλαγή απόψεων-ιδεών» και «Κατανόηση κειμένων - ολοκλήρωση δραστηριοτήτων», οι οποίες αφορούν τις γνωστικές ικανότητες , το δεύτερο μέρος δηλαδή της θεματικής. Μέσα από την λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας οι μαθητές/τριες επωφελήθηκαν και γνωστικά. Όπως οι ίδιοι αναφέρουν μέσα στις ομάδες αντάλλαξαν απόψεις και ιδέες, κέρδισαν γνώσεις από τους συμμαθητές/τριες της ομάδας τους. Από πολλούς μαθητές/τριες έγινε αναφορά στα συγκεκριμένα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας⁵³. Επίσης, κατανόησαν καλύτερα τα κείμενα και τις δραστηριότητες, τις οποίες ολοκλήρωσαν περισσότερο αυτόνομα χωρίς υποστήριξη από τους καθηγητές⁵⁴. Η κατανόηση του κειμένου επιβεβαιώνεται και στα ερωτηματολόγια ανατροφοδότησης των μαθητών/τριών, στα οποία όλοι οι μαθητές/τριες απάντησαν ότι κατανόησαν τα κείμενα και τις δραστηριότητες⁵⁵.

Έτσι, μέσα από την ομαδική δουλειά, την ανταλλαγή απόψεων, την αλληλοϋποστήριξη κατάφεραν να συνδιαμορφώσουν γνώση ,να κατανοήσουν να ολοκληρώσουν και να παρουσιάσουν τις δραστηριότητες τους. Σε σχετικό απόσπασμα

⁵¹ Βλ . Παράρτημα 9, 9.2.1.β.

⁵² Βλ . Παράρτημα 9, 9.2.1.α.

⁵³ Βλ . Παράρτημα 9, 9.2.2.

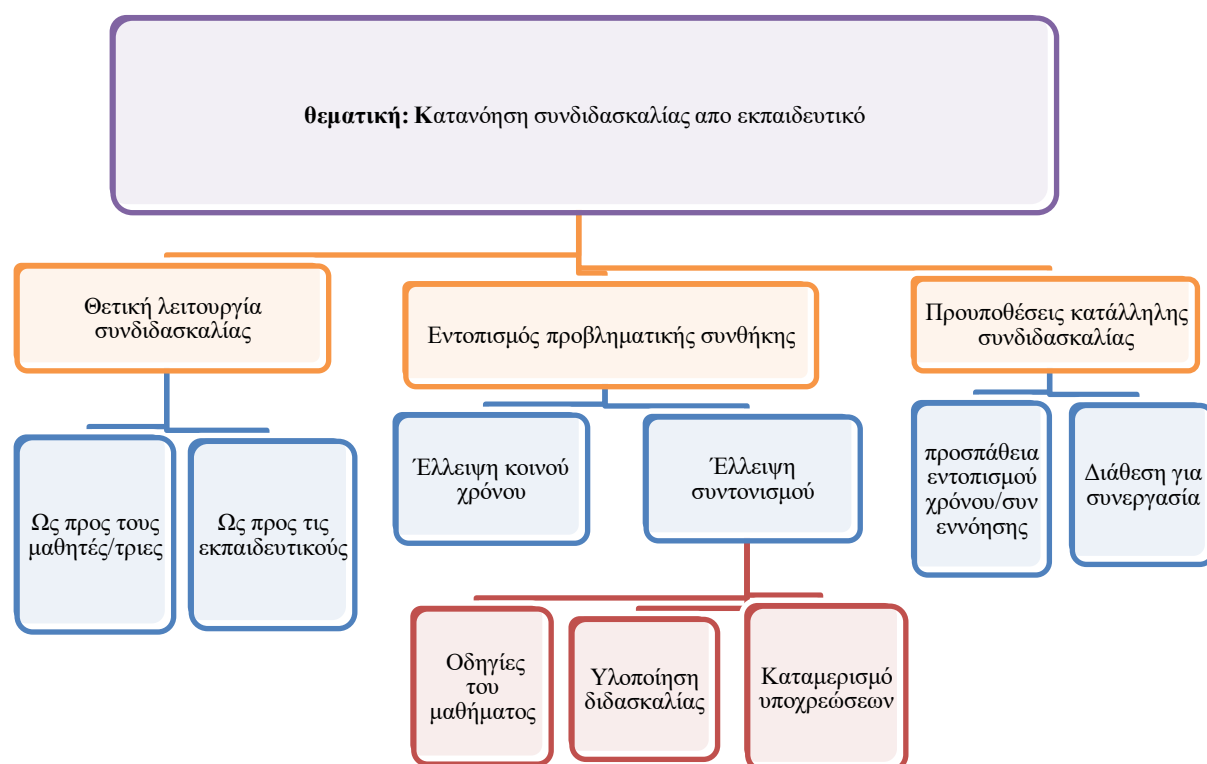
⁵⁴ Βλ . Παράρτημα 9, 9.2.3

⁵⁵ Βλ . Παράρτημα 3,3.2.

από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού αναφέρεται: «Σήμερα παρουσίασε και η τελευταία ομάδα που τα πήγε πολύ καλά. Επίσης άλλες δύο ομάδες που κρατούσαν τα υλικά για κολάζ και ζωγραφικής, ολοκλήρωσαν τις πολύ όμορφες προσπάθειες τους και που περιείχαν ωραία μηνύματα.»(Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού Ερευνήτριας)

Η τελευταία θεματική είναι η «Κατανόηση συνδιδασκαλίας από εκπαιδευτικό». Αυτή η θεματική προκύπτει από τις υποθεματικές «Θετική λειτουργία συνδιδασκαλίας», «Εντοπισμός προβληματικής συνθήκης» και «Προϋποθέσεις κατάλληλης συνδιδασκαλίας». Όσον αφορά την πρώτη υποθεματική «Θετική λειτουργία συνδιδασκαλίας» υποστηρίζεται από τους κωδικούς α) θετική ως προς τους μαθητές/τριες και β) θετική ως προς τις εκπαιδευτικούς. Μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, υπήρχαν επανειλημμένες αναφορές για τα οφέλη της συνδιδασκαλίας τόσο για τους μαθητές/τριες, όσο και για τις εκπαιδευτικούς, επιβεβαιώνοντας τη θεωρία⁵⁶. Μερικά από αυτά είναι η αλληλοϋποστήριξη των εκπαιδευτικών, ανταλλαγή απόψεων, υποστήριξη μαθητών/τριών, παραδειγματισμός και καλύτερος έλεγχος της τάξης⁵⁷.

Σχεδιάγραμμα 5.



⁵⁶ Κεφάλαιο 2.2.2. κατά τους Cook & Friend.

⁵⁷ Βλ. παράρτημα 9, 9.3.1.

Ο «Εντοπισμός προβληματικής συνθήκης» αποτελεί την επόμενη υποθεματική της θεματικής «Κατανόηση συνδιδασκαλίας από εκπαιδευτικό». Εδώ εντοπίστηκαν δύο κωδικοί, ο ένας αφορά την «Έλλειψη κοινού χρόνου» πριν τη διεξαγωγή του μαθήματος, για την συνεννόηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχεδιασμό αλλά και τη διδασκαλία του μαθήματος. Ενδεικτικά αναφέρεται το ακόλουθο απόσπασμα από τη συνέντευξη της εκπαιδευτικού:

Ε.Ε. «[...]υπάρχει δυσκολία στο ότι με τη συγκεκριμένη καθηγήτρια που κάνουμε μαζί την βλέπω μία- δυο φορές την εβδομάδα και αυτή πολύ σύντομα γιατί έρχομαι από το άλλο σχολείο που είναι εκτός Ηρακλείου.. δεν έχουμε το χρόνο να συνεννοηθούμε για τη συνδιδασκαλία[...]»⁵⁸.(Συνέντευξη εκπαιδευτικού Ερευνήτριας)

Ο δεύτερος κωδικός αφορά την «Έλλειψη συντονισμού» κατά τη διάρκεια του μαθήματος, στον καταμερισμό των υποχρεώσεων, στις οδηγίες του μαθήματος αλλά και στην υλοποίηση της διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να αποσυντονίζεται η τάξη και η συνδιδασκαλία να μην λειτουργεί προς όφελος των μαθητών/τριών. Σχετικά σε παρατήρηση της η ΚΦ2 αναφέρει:

«Γενικότερα επικρατεί αποσυντονισμός και αποδιοργάνωση καθώς η μία καθηγήτρια (Ε.Ε.) προσπαθεί να βοηθήσει όσες περισσότερες ομάδες μπορεί ενώ η άλλη καθηγήτρια (Σ.Μ.) έχει εστιάσει στο να ολοκληρωθούν οι εργασίες, για να τους πει για το διαγώνισμα.». Επίσης : «Κάποιες φορές οι καθηγήτριες μιλάνε ταυτόχρονα..» . «Η Ε.Ε. συμβουλεύει τα παιδιά ότι ίσως να τα βοηθούσε να κρατήσουν σημειώσεις για την εργασία που αφορά την περίληψη του κειμένου και η Σ.Μ. αντιπροτείνει ότι θα μπορούσαν να το κάνουν και προφορικά χωρίς να κρατήσουν σημειώσεις.». Επίσης στο ημερολόγιο της η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι «Τα παιδιά κάποια στιγμή παραπονέθηκαν ότι δεν προλάβαν να σημειώνουν και να ακούν ταυτόχρονα..»⁵⁹.(Παρατήρηση κριτική φίλη)

Η τελευταία υποθεματική που έχει αναδειχθεί, αφορά τις «Προϋποθέσεις κατάλληλης συνδιδασκαλίας» που σχετίζεται με την θεωρία μας για μια «αποτελεσματική συνδιδασκαλία»⁶⁰. Σε αυτή την υποθεματική κατατάσσονται δυο κωδικοί, ο ένας αναφέρεται στην «Κοινή προσπάθεια-εντοπισμού χρόνου/συνεννόησης» από τις εκπαιδευτικούς αλλά και η «Διάθεση για συνεργασία». Σύμφωνα με τα λεγόμενα των

⁵⁸ Βλ. Παράρτημα 9, 9.3.2.α.

⁵⁹ Βλ. Παράρτημα 9, 9.3.2.α.

⁶⁰ Κεφ.2.2.3

εκπαιδευτικών , φαίνεται να έχουν εντοπίσει τους λόγους για τους οποίους η συνδιδασκαλία μπορεί να μην λειτουργεί κατάλληλα μέσα στην τάξη, οπότε αναφέρονται σε κάποιες από τις προϋποθέσεις που θεωρούν απαραίτητες για την λειτουργία της συνδιδασκαλίας. Από τη μία αναφέρουν την προσπάθεια εύρεσης χρόνου για συνεννόηση σχετικά με τον σχεδιασμό του μαθήματος και από την άλλη κάνουν αναφορά στην θετική διάθεση για συνεργασία από τις εκπαιδευτικούς, απορρίπτοντας τον ανταγωνισμό⁶¹.

3.8.3. Αναστοχασμός

Κατά την ολοκλήρωση της ανάλυσης δεδομένων και πριν περάσω στα συμπεράσματα σχετικά με τα ερωτήματα , πραγματοποιήθηκε μια πρώτη αποτίμηση της παρέμβασης, η οποία αποτελεί κομμάτι του αναστοχασμού . Ο αναστοχασμός σύμφωνα με το σπειροειδές μοντέλο των Kemmis & McTaggart (1988, όπ. αναφ. στο Κατσαρού, 2016) αποτελεί το τελευταίο στάδιο της έρευνας δράσης, με αυτόν ολοκληρώνεται ο Α' κύκλος της έρευνας και δημιουργείται η αφορμή για την μετάβαση στον επόμενο.

Η παρέμβαση μπορεί να αξιολογηθεί, σε σχέση με τους στόχους που είχαν τεθεί, στο κεφάλαιο «Σχεδιασμός της παρέμβασης⁶²» και την υλοποίησή τους κατά τη διάρκεια της. Τα δεδομένα στηρίζονται τόσο στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας όσο και στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, τις παρατηρήσεις από τις δύο κριτικές φίλες, τα ερωτηματολόγια των μαθητών/τριών, τα φύλλα εργασίας αλλά και στο φωτογραφικό υλικό από την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων των μαθητών/τριών, η ανάλυση τους παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο «Αποτελέσματα».

Έτσι, όσον αφορά τους στόχους που είχαν τεθεί για τους μαθητές/τριες⁶³, η επίτευξη τους φαίνεται να αξιολογείται θετικά στο σύνολο της. Αυτό επιβεβαιώνεται από την ανάλυση δεδομένων στο σχετικό κεφάλαιο ⁶⁴. Ενδεικτικά εδώ αναφέρονται από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας ένα απόσπασμα το οποίο αφορά τους

⁶¹ Βλ. Παράρτημα 9, 9.3.3.

⁶² Ο οποίος στηρίζεται στα κριτήρια ποιοτικής συμμετοχής κατά Shier , στις προϋποθέσεις σχεδιασμού μιας συμμετοχικής εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά Lansdown και γνωστικά στις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας ΙΕΠ

⁶³ Να μπορέσουν να συνεργαστούν - Να συνδιαμορφώνουν το μάθημα - Να ακούγεται η φωνή τους - Να εμπλακούν σε δημοκρατικές διαδικασίες - Να συμμετέχουν στις δραστηριότητες - Να εντοπίζουν πληροφορίες του κειμένου - Να εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα δημιουργικά.

⁶⁴ Κεφ.3.8.1.2

στόχους: (“Να εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα δημιουργικά” και “Να συμμετέχουν στις δραστηριότητες”) : *«Σήμερα παρουσίασε και η τελευταία ομάδα που τα πήγε πολύ καλά. Επίσης, άλλες δύο ομάδες που κρατούσαν τα υλικά για κολάζ και ζωγραφικής, ολοκλήρωσαν τις πολύ όμορφες προσπάθειες τους και που περιείχαν ωραία μηνύματα.»*(Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού-Ερευνήτριας)⁶⁵ . Παράλληλα στο φωτογραφικό υλικό που συλλέχτηκε από τις εργασίες που υλοποίησαν οι μαθητές/τριες απεικονίζουν την συμμετοχή τους (ζωγραφίες, απαντήσεις κατανόησης κειμένου κ.α.) και επιβεβαιώνουν την επίτευξη των στόχων αυτών⁶⁶.

Ο στόχος που είχε τεθεί για τους εκπαιδευτικούς⁶⁷ σχετικά με τον σχεδιασμό του μαθήματος φαίνεται να επιτεύχθηκε, εφόσον και οι δυο εργάστηκαν από κοινού για τον σχεδιασμό του. Χαρακτηριστικά η Ε.Ε. έχει σημειώσει στο ημερολόγιο της: *«τις επόμενες ημέρες συνεργαστήκαμε με την Σ.Μ. και φτιάξαμε ερωτήσεις πάνω στα κείμενα που είχαν επιλέξει.»*(Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού ερευνήτριας). Σχετικά με τον στόχο για την υποστήριξη των μαθητών/τριών κατά την υλοποίηση της παρέμβασης , επίσης επιτεύχθηκε επιτυχώς, εφόσον και οι δυο καθηγήτριες βόηθησαν τις ομάδες και έδιναν πληροφορίες σχετικές όπου χρειαζόταν. Στη συνέντευξη της η Σ.Μ. αναφέρει: *«υπήρχαμε εμείς που κάναμε ερωτήσεις.. και τους βοηθήσαμε και ξεδίπλωναν τις σκέψεις τους [...]πηγαίναμε και στις ομάδες τις υπόλοιπες, αν είχαν απορίες, αν ήθελαν κάτι.. για κατανόηση καλύτερη, ναι. Ήμασταν πάνω απ’ όλα τα παιδιά.»*⁶⁸(Συνέντευξη συνεργάτιδας μαθήματος).

Τέλος, ο στόχος για την ισόποση συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ο μόνος που φαίνεται να μην επιτεύχθηκε. Σε πολλά σημεία κατά τη διάρκεια της παρέμβασης η Σ.Μ. δε συμμετέχει ισόποσα με αποτέλεσμα την επιβάρυνση της Ε.Ε., γεγονός που παρατηρείται και από την Ε.Ε. αλλά και από τις κριτικές φίλες. Στο ημερολόγιο της Ε.Ε. αναφέρεται : *«Εγώ είχα δυο ομάδες αναλάβει και η Σ.Μ. άλλες δύο, παρόλο που ένιωσα ότι η Σ.Μ. ασχολιόταν με μια μόνο ομάδα»*(Ημερολόγιο εκπαιδευτικού ερευνήτριας) επίσης στη συνέντευξη που έδωσε αναφέρει: *«Εγώ ένιωθα ότι.. δεν μπορούσα να καλύψω όλες τις ομάδες. Ένιωθα ότι έπρεπε*

⁶⁵ Βλ. Παράρτημα 10, 10.1.

⁶⁶ Βλ. Παράρτημα 12, 12.2.

⁶⁷ Να συνεργάζονται μεταξύ τους για το σχεδιασμό του μαθήματος - Να υποστηρίζουν επαρκώς τους μαθητές/τριες - Να συμμετέχουν ισόποσα στη διδακτική διαδικασία.

⁶⁸ Βλ. Παράρτημα 10, 10.3.

να πάω σε όλες τις ομάδες. Δεν ξέρω τώρα, η Σ.Μ. για ποιο λόγο είχε κολλήσει περισσότερο σε μία ομάδα.»(Συνέντευξη εκπαιδευτικού ερευνήτριας).⁶⁹ Αντιστοίχως, η ΚΦ2 σημειώνει στην παρατήρηση της: «Γενικότερα επικρατεί αποσυντονισμός και αποδιοργάνωση καθώς η μία καθηγήτρια (Ε.Ε.) προσπαθεί να βοηθήσει όσες περισσότερες ομάδες μπορεί ενώ η άλλη καθηγήτρια (Σ.Μ.) έχει εστιάσει στο να ολοκληρωθούν οι εργασίες, για να τους πει για το διαγώνισμα.»(παρατήρηση κριτικής φίλης)⁷⁰. Σε αυτό το σημείο βλέπουμε ότι η συνδιδασκαλία δεν λειτουργεί κατάλληλα, η μια εκπαιδευτικός δεν υποστηρίζει την άλλη, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται το έργο των εκπαιδευτικών και οι μαθητές/τριες να μην υποστηρίζονται όσο θα έπρεπε. Αυτό δημιούργησε προβληματισμό και κυρίως στην Ε.Ε. προσφέροντας ένα ακόμα στοιχείο για τον αναστοχασμό της. Η Ε.Ε. αναφέρει στο ημερολόγιο της:

*«η Σ.Μ. ήθελε να τους δώσει πληροφορίες σχετικά με το διαγώνισμα που θα γράφανε την επόμενη εβδομάδα. Αυτό αναστάτωσε την τάξη. Βέβαια μπορώ να καταλάβω ότι ίσως δεν ήταν ευχάριστο στην Σ.Μ. όλο αυτό σαν διαδικασία παρόλο που είχε συμφωνήσει, γιατί ξέφευγε από τα πλαίσια του συνηθισμένου μαθήματος.»*⁷¹(Ημερολόγιο εκπαιδευτικού ερευνήτριας) .

Η αξιολόγηση της παρέμβασης από τους μαθητές/τριες έρχεται να συμπληρώσει και να επιβεβαιώσει σημεία του αναστοχασμού. Από τα ερωτηματολόγια ανατροφοδότησης⁷² είναι ξεκάθαρο ότι τους άρεσε ο τρόπος που έγινε το μάθημα, κυρίως το ότι δούλεψαν σε ομάδες και συνεργάστηκαν. Συγκεκριμένα αναφέρουν: «Μου άρεσε έτσι όπως δουλέψαμε και συνεργαστήκαμε ομαδικά» «Η άσκηση γιναιτι πίο εύκολι γιατί αν δεν γνωριζει καπιος κάτι το γνωριζη ο άλλος»⁷³(Ερωτηματολόγια ανατροφοδότησης). Μια μαθήτρια που ήταν αρνητική αρχικά ως προς την παρέμβαση αφού ολοκλήρωσε την παρουσίαση η ομάδα της σχολίασε : « Πολύ ωραίος αυτός ο τρόπος! Καλύτερα έτσι από το να μιλάτε όλο εσείς»⁷⁴(Ημερολόγιο ανατροφοδότησης). Όσον αφορά τους στόχους που είχαν τεθεί για τους μαθητές/τριες «Να εντοπίζουν πληροφορίες του κειμένου» «Να μπορέσουν να συνεργαστούν» τα κείμενα και οι

⁶⁹ Βλ. Παράρτημα 10, 10.4.

⁷⁰ Βλ. Παράρτημα 10, 10.4.

⁷¹ Βλ. Παράρτημα 10, 10.5.

⁷² Βλ. Παράρτημα 3, 3.2.

⁷³ Βλ. Παράρτημα 10, 10.6.1

Τα παραθέματα των μαθητών/τριών έχουν διατηρηθεί αυτούσια όπως τα έγραψαν.

⁷⁴ Βλ. Παράρτημα 10, 10.6.1

δραστηριότητες ήταν κατανοητές από όλους⁷⁵ και οι περισσότεροι απάντησαν ότι δούλεψαν αρκετά έως πολύ ομαδικά⁷⁶, ένα μικρό μέρος μαθητών/τριών απάντησε ότι δούλεψαν λίγο ομαδικά, οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες ήταν σε ομάδα που μια μαθήτρια είχε ηγετικό ρόλο και μόνο με προτροπή από την Ε.Ε. άφηνε και τους υπόλοιπους να συμμετέχουν. Μάλιστα μια μαθήτρια σε αυτή την ομάδα στη συνέντευξη αναφέρει : *« Την ακολουθούσα , της έλεγα θέλεις βοήθεια; Μου έλεγε ναι. δηλαδή δεν είχε θέμα να τα κάνει μόνη της, εκείνη το πρότεινε».*⁷⁷(Συνέντευξη μαθήτριας).

Επίσης, ένα θέμα που αναδύθηκε μέσα από τα δεδομένα χωρίς να έχει τεθεί σαν σκέψη ή σαν ερώτημα στο ξεκίνημα της έρευνας , ήταν ότι κάποιοι μαθητές/τριες στη συνέντευξη είχαν προβληματιστεί ως προς την ατομική τους αξιολόγηση, κυρίως οι πιο εργατικοί οι οποίοι θεωρούσαν ότι επιβαρύνονταν περισσότερο μέσα στην ομάδα. Χαρακτηριστικά αναφέρουν : *«Και το πιο θετικό στο κλασικό, είναι ότι μπορείς να σε ακούσουν οι καθηγητές και να εξασφαλίσεις ένα βαθμό στα προφορικά», «θα προτιμούσα να ήμασταν όλοι μαζί και να μην τα κάναμε δύο άτομα και μετά να λέγαμε: α, το έκανα και εγώ και έκανα και αυτό, παρόλο που δεν τα κάνανε...»*⁷⁸(Συνέντευξη μαθητή) .

Σε σχέση με τους καθηγητές, οι περισσότεροι μαθητές/τριες απάντησαν στα ερωτηματολόγια ανατροφοδότησης ότι είχαν την κατάλληλη καθοδήγηση από τις καθηγήτριες τους αλλά και από τις συνεντεύξεις ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι : *«ό,τι απορία είχαμε μας τη λύνανε», «μας βοηθούσαν κάπως, όπως μπορούσαν και αυτές»* , όπου φαίνεται ότι υπήρχε υποστήριξη⁷⁹(Ερωτηματολόγια ανατροφοδότησης).

Τέλος, όσον αφορά το ίδιο το μάθημα των Ν.Ε. για το οποίο οι μαθητές/τριες είχαν αναφέρει στα αρχικά ερωτηματολόγια ότι τους είναι αρκετά ενδιαφέρον και το ίδιο το μάθημα αλλά και ο τρόπος που γίνεται το μάθημα μετά την παρέμβαση αναφέρουν ότι το μάθημα τους φαίνεται πλέον πιο ενδιαφέρον και όχι τόσο βαρετό όσο πριν, καθώς επίσης παρατηρούν ότι στη νέα συνθήκη έχουν δικαίωμα συμμετοχής στο μάθημα περισσότερο από πριν με μία μαθήτρια να λέει χαρακτηριστικά : *M2: «Ε, καλά. Δηλαδή*

⁷⁵ Βλ. Παράρτημα 10, 10.6.2.

⁷⁶ Βλ. Παράρτημα 10, 10.6.3.

⁷⁷ Βλ. Παράρτημα 10, 10. 6.4.

⁷⁸ Βλ. Παράρτημα 10, 10.6.5.

⁷⁹ Βλ. Παράρτημα 10, 10.6.6.α, 10.6.6.β

προτιμότερο είναι το μάθημα να γίνεται έτσι ομαδικά παρά να μιλάνε μόνο οι καθηγήτριες». ⁸⁰(συνέντευξη μαθήτριας) .

Η παραπάνω αξιολόγηση της παρέμβασης, ως προς την υλοποίηση των στόχων που είχαν τεθεί, επιβεβαιώνει αρκετά στοιχεία ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά προσθέτει και στοιχεία τα οποία προβληματίζουν και χρίζουν περαιτέρω διερεύνησης.

3.8.4. Συμπεράσματα Ά ερευνητικού κύκλου

Με την ολοκλήρωση του Ά κύκλου παρέμβασης , αφού έγινε η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων καθώς και μια πρώτη αποτίμηση της παρέμβασης μπορούμε να προχωρήσουμε στην παρουσίαση των συμπερασμάτων μας σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί.

Το πρώτο ερώτημα αναφέρεται στο αν η συνθήκη της συνδιδασκαλίας μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα των Ν.Ε. Από την θεματική ανάλυση προκύπτει ότι οι μαθητές/τριες ενεπλάκησαν περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα από τα θέματα, υποθέματα και τους κωδικούς που προέκυψαν, έγινε ξεκάθαρο ότι τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στην διαμόρφωση της πορείας του μαθήματος όπου είναι σύμφωνο με τα κριτήρια συμμετοχής του Shier (2001). Έπαιρναν αποφάσεις σχετικά με την επιλογή κειμένων , δημιουργικών δραστηριοτήτων και ορισμού ομάδων μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες . Κατάφεραν έτσι να συνδιαμορφώνουν το μάθημα μαζί με τους καθηγητές τους, οι οποίοι με τη σειρά τους σέβονταν και λάμβαναν υπόψη τους αυτή τη «φωνή» και τις απόψεις των μαθητών/τριών. Επίσης, συμμετείχαν μέσα από την διαδικασία αξιολόγησης της παρέμβασης, που τους έδινε την ευκαιρία και πάλι να εκφέρουν την άποψη τους και να προσθέσουν στον μελλοντικό αναστοχασμό του εκπαιδευτικού σχετικά με την εκπαιδευτική πράξη. Ακόμη, με τη χρήση της μεθόδου συνδιδασκαλίας σε «σταθμούς», δηλαδή την εργασία σε ομάδες, προέκυψε ότι οι μαθητές/τριες εργάζονταν ήρεμα, οι περισσότεροι συζητούσαν σχετικά με το μάθημα και υπήρξε μεγαλύτερη συμμετοχή από μαθητές/τριες, «δύσκολους» ή συνεσταλμένους⁸¹ .

⁸⁰ Βλ. Παράρτημα 3, 3.1.2.

⁸¹ Βλ. Παράρτημα 9

Σχετικά με το 2^ο ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσε το κατά πόσο η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο πλαίσιο της συνδιδασκαλίας συνέβαλε στην παραγωγή γνώσης η απάντηση είναι θετική και πάλι. Όπως είδαμε στην ανάλυση μας υπήρξε εξέλιξη στις κοινωνικές αλλά και στις γνωστικές τους δεξιότητες. Από τη μία εξελίχθηκαν οι κοινωνικές τους δεξιότητες με το να κατανοήσουν τη λειτουργία της συνεργασίας και των ομαδικών σχέσεων, σε ένα βαθμό. Η κατανόηση των ομαδικών σχέσεων επήλθε μέσα από την δυσκολία χωρισμού ομάδων, ένταξης «δύσκολου» μαθητή, αλλά και τη συνεργασία, οργάνωση και συμφωνία για τον καταμερισμό των εργασιών. Επίσης, μέσα από την τριβή μεταξύ τους γνωρίστηκαν καλύτερα και κατανόησαν τις σχέσεις τους, ένιωσαν περισσότερη ασφάλεια ώστε να συμμετέχουν και οι πιο συνεσταλμένοι μαθητές/τριες, γεγονός που συνδέει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων με την παραγωγή γνώσης. Έτσι, σχετικά με την γνωστική ανάπτυξη μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, όπως προέκυψε από τις αναλύσεις, όλοι οι μαθητές/τριες μπόρεσαν να κατανοήσουν τα κείμενα σε ένα βαθμό και να λειτουργήσουν με περισσότερη αυτονομία και λιγότερη υποστήριξη από τις εκπαιδευτικούς. Κατέκτησαν και συνδιαμόρφωσαν γνώση, αφού συνεργάστηκαν, αντάλλαξαν απόψεις και ιδέες.

Τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας που προέκυψαν σχετικά με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και συνοικοδόμησης της γνώσης, που παρουσιάστηκαν κατά την παρέμβαση μας, επιβεβαιώνουν την αναφορά που έχει γίνει στη θεωρία ⁸². Βλέπουμε δηλαδή να επιτυγχάνεται ενεργή συμμετοχή περισσότερων μαθητών/τριών-ετερογενών χαρακτηριστικών - στη συνδιαμόρφωση γνώσης με φυσικό και αβίαστο τρόπο, μέσα από την διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών που προσφέρει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε «σταθμούς». Η κατανόηση της ομαδοσυνεργατικότητας από τους μαθητές/τριες και τα οφέλη που προκύπτουν από αυτήν δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να μπορέσουν οι μαθητές/τριες να εσωτερικεύσουν τα κατάλληλα στοιχεία της, τις προϋποθέσεις δηλαδή για την λειτουργία της, που να τις κάνουν κτήμα τους και να τις αναπαράγουν χωρίς κόπο μεγιστοποιώντας τα οφέλη της στο μέλλον.

Από την άλλη μεριά παρατηρήθηκαν περιπτώσεις που ορισμένοι μαθητές/τριες δεν λειτούργησαν με «ομαδικό πνεύμα», όπως φαίνεται και στην ανάλυση. Υπήρξε ένας «δύσκολος» μαθητής που αρχικά δεν ήταν εύκολο να ενταχθεί σε ομάδα και είχε

⁸² Κεφ. 2.3.1.

«ηγετικά» χαρακτηριστικά, αλλά και περιπτώσεις που στην ομάδα δούλευαν περισσότερο κάποια παιδιά σε σχέση με άλλα⁸³, γεγονός που προβληματίζει. Εδώ γεννούνται ερωτήματα που η διερεύνηση τους θα βελτιώνει την κατανόηση της συνθήκης της συνδιδασκαλίας και θα μπορούσε να οδηγήσει στη βελτίωση της. Συγκεκριμένα προκύπτουν οι υποθέσεις: Αν οι μαθητές/τριες κατανοούσαν τη συνεργασία σε ομάδες - κατ' επέκταση δούλευαν ομαδοσυνεργατικά- θα υπήρχε βελτίωση στην ανάπτυξη των γνωστικών τους ικανοτήτων. Και αν αυξάνονταν ο χρόνος της εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σε «σταθμούς» θα ενισχύονταν η συμμετοχή και θα συντελούνταν η κατάκτηση γνώσης από περισσότερους τους μαθητές/τριες.

Όσον αφορά το 3^ο ερώτημα: «Μέσα από την έρευνα δράση επήλθε κατανόηση της συνθήκης της διδασκαλίας από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια;» η ανάλυση και πάλι μας δίνει θετικά αποτελέσματα. Μέσα από την έρευνα δράση που πραγματοποιήθηκε η Ε.Ε. κατανόησε τις δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει η συνδιδασκαλία, τόσο για τα παιδιά όσο και για τις εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς. Κατανόησε ότι οι μαθητές/τριες, ιδιαίτερα αυτοί που χρίζουν μεγαλύτερης υποστήριξης, υποστηρίζονται καλύτερα μέσα από τη συνδιδασκαλία. Οι καθηγητές μπορούν καλύτερα να παρατηρήσουν και να ανταποκριθούν σε μαθητές/τριες που χρειάζονται βοήθεια και ιδιαίτερα αυτούς που χρίζουν μεγαλύτερης υποστήριξης, εφόσον θα έχουν και καλύτερο έλεγχο της τάξης. Ενδιαφέρον παρουσίασε η πεποίθηση των εκπαιδευτικών για το ότι η συνδιδασκαλία λειτουργεί παραδειγματικά για τους μαθητές/τριες. Οι μαθητές/τριες βλέποντας τους καθηγητές να αλληλοϋποστηρίζονται, να συνδιαμορφώνουν το μάθημα, καλλιεργούν το αίσθημα σεβασμού προς τους γύρω τους. Επίσης, η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι η αλληλοϋποστήριξη κατά τη συνδιδασκαλία είναι σημαντικό όφελος, κατανοήθηκε καλύτερα, τόσο μέσα από την αναφορά σε αυτήν από την Ε.Ε. και Σ.Μ. αλλά και μέσα από τα προβλήματα που ανέκυψαν κατά τη συνθήκη της συνδιδασκαλίας στη διάρκεια της παρέμβασης.

Ο εντοπισμός της προβληματικής συνθήκης έρχεται να προσθέσει στην κατανόηση της συνδιδασκαλίας. Κυρίως παρατηρήθηκε η έλλειψη συντονισμού μεταξύ των καθηγητριών τόσο κατά τη διδασκαλία και συνδιαμόρφωση του μαθήματος, όσο και στον καταμερισμό των υποχρεώσεων. Η έλλειψη συντονισμού έδειξε να οφείλεται κυρίως στην έλλειψη κοινού χρόνου, ώστε να μπορέσει να υπάρξει η κατάλληλη

⁸³ Βλ. Παράρτημα 9, 9.2.1

συνεννόηση μεταξύ τους, το οποίο αναφέρεται και ως προϋπόθεση για μια αποτελεσματική συνδιδασκαλία.

Τέλος, μέσα από την ανάλυση, προέκυψε ότι η εκπαιδευτικός μπόρεσε να κατανοήσει καλύτερα τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής συνδιδασκαλίας, που αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη βελτίωση της. Συγκεκριμένα, τονίστηκε σε αναφορές ότι θα πρέπει να υπάρχει διάθεση από τις εκπαιδευτικούς για συνεργασία και όχι ανταγωνισμός, αλλά και προσπάθεια από τους δύο για εύρεση χρόνου για συνεννόηση και αναδιαμόρφωση του μαθήματος γεγονός που συμφωνεί με τις προϋποθέσεις για μια «αποτελεσματική διδασκαλία» που αναφέρουν οι Cook, & Friend (1995). Εδώ προκύπτει ο προβληματισμός για περαιτέρω έρευνα στο κομμάτι της συνδιδασκαλίας. Προσθέτοντας στις υποθέσεις που αναφέρθηκαν χρήζει διερεύνησης το γεγονός: Αν υπήρχε περισσότερος χρόνος για τον σχεδιασμό, τη συνδιαμόρφωση και τη συνεννόηση μεταξύ των εκπαιδευτικών θα υπήρχε καλύτερος συντονισμός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας; Καθώς επίσης, αν η αυτομόρφωση των συνδιδασκόντων ή και η συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις από το υπουργείο πάνω στον θεσμό της «MNAE», θα επέφερε μια πιο «αποτελεσματική συνδιδασκαλία»;

Από τα παραπάνω συμπεράσματα προκύπτει η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στα ερωτήματα που προκύπτουν, συνεχίζοντας σε ένα Β ερευνητικό κύκλο, όπου ακολουθεί στη συνέχεια.

3.9. Β Κύκλος παρέμβασης

Κατά το Β κύκλο παρέμβασης ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία σύμφωνα με το σπειροειδές μοντέλο έρευνας δράσης των Kemmis & Taggart (1988, οπ.αναφ. στο Κατσαρού,2016) με σκοπό να γίνει εμβάθυνση στα αρχικά ερωτήματα ⁸⁴. Ως απόρροια των ερωτημάτων και συμπερασμάτων από τον Α κύκλο παρέμβασης η προβληματική διαμορφώνεται ως εξής :

Όσον αφορά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μας τα ερωτήματα:

⁸⁴ Κεφ. 3.3.1

- Η κατανόηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου από τους μαθητές/τριες, θα επέφερε βελτίωση στην ανάπτυξη των γνωστικών τους ικανοτήτων;
- Η αύξηση του χρόνου εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σε «σταθμούς» θα ενίσχυε τη συμμετοχή και την κατάκτηση γνώσης από περισσότερους μαθητές/τριες;

για το θεσμό της συνδιδασκαλίας :

- Η αύξηση του χρόνου των εκπαιδευτικών για τον σχεδιασμό – και τη συνδιαμόρφωση, του μαθήματος θα επέφερε καλύτερο συντονισμό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;
- Η αυτομόρφωση των συνδιδασκόντων ή και η συμμετοχή σε επιμορφώσεις από το υπουργείο πάνω στον θεσμό της ΜΝΑΕ , θα επέφερε μια πιο «αποτελεσματική συνδιδασκαλία» ως προς την εκπαιδευτική πράξη ;

Στον Β κύκλο δίνεται έμφαση στον παράγοντα χρόνο. Πως επηρεάζει και επιδρά στην όλη συνθήκη και διαδικασία της συνδιδασκαλίας και της ομαδοσυνεργατικότητας των μαθητών/τριών. Επίσης, γίνεται μια προσπάθεια για εμβάθυνση στην κατανόηση της ομαδοσυνεργατικότητας από τους μαθητές/τριες αλλά και της βελτίωσης της συνθήκης της συνδιδασκαλίας από τις καθηγήτριες.

3.9.1. Σχεδιασμός της παρέμβασης

Ο σχεδιασμός της παρέμβασης στον Β κύκλο πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς (ερευνήτρια εκπαιδευτικό και της συνεργάτιδας καθηγήτριας) λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα του Α κύκλου. Στηρίχθηκε επίσης στα κριτήρια ποιοτικής συμμετοχής (Shier, 2001), στις προϋποθέσεις σχεδιασμού μιας συμμετοχικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Lansdown,2001) καθώς και στις οδηγίες του υπουργείου παιδείας για την ύλη του μαθήματος των Νέων Ελληνικών : «Υλη και Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων Γενικής Παιδείας των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Ημερήσιου και Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. σχ. έτους 2022-2023» (ΦΕΚ 2319/1999). Όμως επειδή μας ενδιαφέρει να δούμε πώς επιδρά ο χρόνος σε όλη τη συνθήκη η παρέμβαση προορίζεται να διαρκέσει περισσότερες διδακτικές ώρες (20 στο σύνολο) .

Έτσι, και σε αυτή την παρέμβαση παρουσιάζονται από τις καθηγήτριες οι διδακτικές ενότητες ώστε να επιλέξουν οι μαθητές/τριες την ενότητα που προτιμούν να

ασχοληθούν. Μετά την επιλογή της διδακτικής ενότητας, η οποία πραγματοποιείται με ψηφοφορία χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες των 5-6 ατόμων, διαφορετικές αυτή τη φορά από τον Ά κύκλο, ώστε να δούμε πώς θα λειτουργήσουν σε διαφορετικό πλαίσιο και να κινητοποιηθούν περισσότεροι μαθητές/τριες. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα κείμενα από την τράπεζα θεμάτων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και οι ομάδες επιλέγουν το κείμενο με το οποίο τις ενδιαφέρει να εργαστούν .

Σε αυτή την παρέμβαση επιπρόσθετα θεωρήθηκε απαραίτητο λόγω της ελλιπούς κατανόησης της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, οι μαθητές/τριες να συζητήσουν και να καθορίσουν κανόνες ομαδοσυνεργασίας οι οποίοι θα βοηθούσαν στην εύρυθμη και αποδοτικότερη λειτουργία των ομάδων, κάτι που είναι σύμφωνο με τα κριτήρια ποιότητας του Shier (2001)⁸⁵.

Οι καθηγήτριες σε συνεργασία, διαμορφώνουν τα κείμενα με δραστηριότητες, σύμφωνα με τις οδηγίες του υπουργείου παιδείας και τις προϋποθέσεις σχεδιασμού μιας συμμετοχικής διαδικασίας (Lansdown, 2001)⁸⁶. Αφού εμπλουτιστούν τα κείμενα με τις δραστηριότητες, δουλεύονται στην τάξη από τις ομάδες με τη μέθοδο συνδιδασκαλίας σε «σταθμούς» και εφόσον τις ολοκληρώσουν κάθε ομάδα παρουσιάζει τις απαντήσεις της στην ολομέλεια .

Η παρέμβαση ολοκληρώνεται με μια επιπλέον δραστηριότητα που είχε προταθεί από την συνεργάτιδα εκπαιδευτικό. Στη δραστηριότητα αυτή με την ονομασία “World café” ,οι μαθητές/τριες χωρισμένοι στις ίδιες ομάδες θα απαντούσαν κάποιες ερωτήσεις σχετικές με την ενότητα, παράλληλα όποτε ήθελαν μπορούσαν να χρωματίζουν ένα σχέδιο που είχαν φέρει οι εκπαιδευτικοί και βρισκόταν στη μέση της αίθουσας. Οι ερωτήσεις και το σχέδιο ζωγραφικής θα ήταν σε σχέση με την ενότητα που είχαν επιλέξει. Επίσης σε αυτή τη δραστηριότητα το μάθημα θα εμπλουτιζόταν με μουσική υπόκρουση (σχετική με την ενότητα), τα θρανία κάθε ομάδας θα είχαν χρωματιστά τραπεζομάντηλα και θα υπήρχαν σνακ στο κέντρο τους, που οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να καταναλώσουν⁸⁷.

Οι στόχοι που τέθηκαν σε αυτή την παρέμβαση, βασίζονται στις προϋποθέσεις ομαδοσυνεργασίας, στους στόχους που αναφέρει το υπουργείο παιδείας για το μάθημα

⁸⁵ Και συγκεκριμένα μοιράζονται ισχύ και ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων (επίπεδο 5°)

⁸⁶ Βλ. παράρτημα 12,12.3

⁸⁷ Βλ. Παράρτημα 13

των Νέων Ελληνικών (ΦΕΚ 2319/1999) , στις προϋποθέσεις σχεδιασμού μιας συμμετοχικής διαδικασίας της Lansdown (2001) και στα κριτήρια ποιοτικής συμμετοχής του Shier (2001).

Για τα παιδιά είναι:

- Να συγκατασκευάσουν γνώση
- Να εμπλέκονται σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων
- Να αλληλεπιδρούν
- Να θέτουν κανόνες και να τους ακολουθούν
- Να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες
- Να εκφράζονται δημιουργικά
- Να κατανοούν το κείμενο
- Να εκφράζονται προφορικά και γραπτά

Οι στόχοι που τέθηκαν για τις καθηγήτριες βασίστηκαν σε μια «αποτελεσματική συνδιδασκαλία» (Cook, & Friend, 1995· Walter-Thomas & Bryant ,1996) και είναι :

- Να συνεργαστούν στον σχεδιασμό του μαθήματος
- Να διαθέσουν τον απαραίτητο χρόνο
- Να λειτουργούν ισόποσα στη διδακτική διαδικασία
- Να υποστηρίζουν επαρκώς τους μαθητές/τριες

3.9.2.Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα αναλύονται και παρουσιάζονται μέσα από τις θεματικές που αναφέρθηκαν στην μέθοδο ανάλυσης δεδομένων⁸⁸ και απαντούν στα ερωτήματα που προέκυψαν από τον Α κύκλο ως εμβάθυνση των αρχικών ερωτημάτων που τέθηκαν στην έρευνα.

Η πρώτη θεματική που προέκυψε σχετικά με τη «Συμμετοχή των μαθητών/τριών στις διαδικασίες μάθησης με τη συνθήκη της συνδιδασκαλίας», είναι αποτέλεσμα της υποθεματικής « Συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων» που προέκυψε από τους κωδικούς : « Αξιολόγηση της παρέμβασης από τους μαθητές/τριες», « θέσπιση κανόνων ομαδοσυνεργατικότητας », « επιλογή κειμένων με ψηφοφορία από τους μαθητές/τριες»

⁸⁸ Κεφ. 3.6

και «διαμόρφωση/ παρουσίαση δημιουργικών δραστηριοτήτων από τους μαθητές/τριες» (Σχεδιάγραμμα 6) . Αναλυτικότερα κατά τη διάρκεια της παρέμβασης παρατηρείται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών, όπως αναφέρεται στα κριτήρια ποιοτικής συμμετοχής του Shier (2001) μέσα από διαφορετικές διαδικασίες όπως, η ψηφοφορία για την επιλογή κειμένων , η αξιολόγηση της παρέμβασης με τη βοήθεια ερωτηματολογίων, η ολοκλήρωση των φύλλων εργασίας και παρουσίαση τους στην ολομέλεια. Επιπρόσθετα σε αυτή την παρέμβαση υποστηρίζεται η ενεργή συμμετοχή τους με τη θέσπιση κανόνων ομαδοσυνεργασίας από τους ίδιους.⁸⁹

Στην θεματική αυτή προκύπτει και η υποθεματική: «Ηρεμία και ενασχόληση με δραστηριότητες». Η υποθεματική αυτή όπου αναδεικνύεται και κατά τον Α κύκλο παρέμβασης επαληθεύει το γεγονός ότι η συνδιδασκαλία ως συνθήκη ευνοεί την ενεργοποίηση των μαθητών/τριών εφόσον οι μαθητές/τριες ήσυχα ασχολούνται με τις δραστηριότητες τους. Ενδεικτικά η Ε.Ε. στο ημερολόγιο της αναφέρει: *«Γενικά τη 2^η ώρα ήμουν ευχαριστημένη με το αποτέλεσμα –υπήρχαν στιγμές απόλυτης ησυχίας με το κάθε παιδί να διαβάζει το κείμενο που είχε μπροστά του.»*(Ημερολόγιο εκπαιδευτικού ερευνήτριας)⁹⁰ Ανάλογα και μαθητής στη συνέντευξη του επιβεβαιώνει ότι με αυτό τον τρόπο μαθήματος : *«...ήταν πιο ενδιαφέρον γιατί είχε περισσότερη ησυχία να εργαστεί...»*(Συνέντευξη μαθητή)⁹¹. Η ησυχία και ενασχόληση με τις δραστηριότητες είναι πιο έντονη κατά τη διάρκεια της δράσης που πραγματοποιήθηκε στο τέλος του Β κύκλου , στην οποία φαίνεται να κορυφώνεται η ενεργοποίηση των μαθητών/τριών. Η Ε.Ε. αναφέρει ότι επικρατούσε ησυχία, δεν ήθελαν να παρεμποδίσουν τη διεξαγωγή της δραστηριότητας που σε άλλες περιπτώσεις ήταν κάποια βασική επιδίωξη⁹² . Μάλιστα η ΚΦ3 στην παρατήρηση της σημειώνει ότι η δράση τους είχε τραβήξει το ενδιαφέρον και ήταν πιο ήσυχοι από ποτέ,⁹³ ακόμη, η σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα καταδίκασαν συμπεριφορές που μπορεί να τους αποσπούσαν από το μάθημα.⁹⁴

⁸⁹ Βλ. παράρτημα 9, 9.4.1, 3,3.3, 12, 12.4.1., 12.5, 13.

⁹⁰ Βλ. παράρτημα 9, 9.4.2.

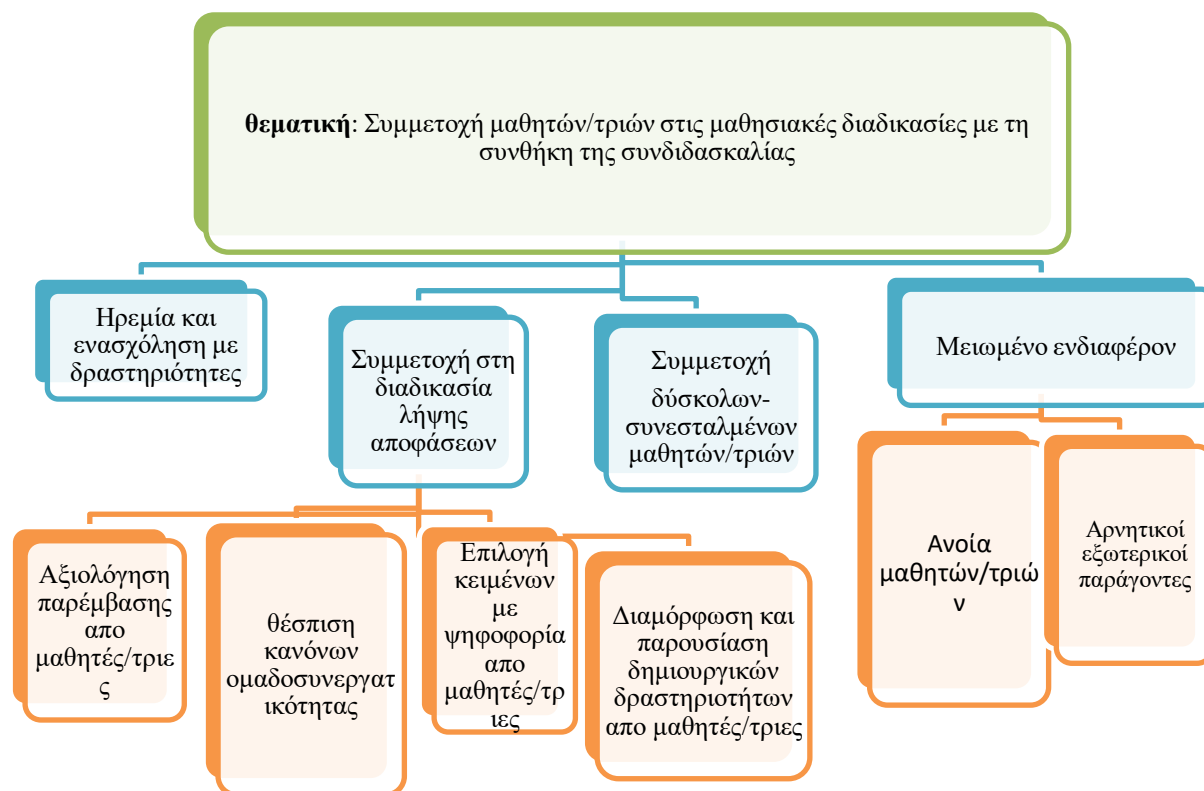
⁹¹ Βλ. παράρτημα 9, 9.4.2.

⁹² Βλ. παράρτημα 9, 9.4.2

⁹³ Βλ. παράρτημα 9, 9.4.2.

⁹⁴ Βλ. παράρτημα 9, 9.4.2.

Σχεδιάγραμμα 6



Η «Συμμετοχή δύσκολων-συνεσταλμένων μαθητών/τριών» είναι η επόμενη υποθεματική όπως είχε προκύψει και στον Α κύκλο. Στον Β κύκλο παρεμβάσεων επιτυγχάνεται η συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία μαθητών/τριών που χαρακτηρίζονται «δύσκολοι» ή «συνεσταλμένοι». Συγκεκριμένα η Σ.Μ. αναφέρει στην συνέντευξη ότι 2-3 παιδιά που δεν συμμετείχαν και ήταν «κλειστά» άρχισαν να μιλούν περισσότερο, μάλιστα της έκανε εντύπωση που κάποιο παιδί που δεν ανταποκρινόταν άλλες φορές, προσπάθησε και έκανε μια άσκηση⁹⁵. Επίσης ένας μαθητής σε ερώτηση ως προς τη συμμετοχή σχολίασε για έναν συμμαθητή του: «ναι ήταν όλοι πολύ καλά παιδιά, εκτός από ένα το οποίο, βέβαια δεν είναι καλός μαθητής, αλλά τον έβλεπα και συμμετείχε δηλαδή δεν είχε πρόβλημα»(Συνέντευξη μαθητή)⁹⁶ γεγονός που επιβεβαιώνει τη συμμετοχή μαθητή που θεωρείται χαμηλής επίδοσης από τον συμμαθητή του. Ακόμη, η συμμετοχή δύσκολων μαθητών/τριών προκύπτει λόγω διαφόρων αρνητικών παραγόντων, όπως η απουσία αρκετών μαθητών/τριών μελών της ομάδας τους, η οποία ενεργοποιεί κάποιους μαθητές/τριες⁹⁷.

⁹⁵ Βλ. παράρτημα 9, 9.4.3.

⁹⁶ Βλ. παράρτημα 9, 9.4.3.

⁹⁷ Βλ. παράρτημα 9, 9.4.3.

Από την άλλη μεριά παρατηρείται «Μειωμένο ενδιαφέρον» κάποιων μαθητών/τριών όπως αναφέρεται στην υποθεματική αυτή. Αρκετοί μαθητές/τριες ενώ φαίνεται να είναι ενεργοί κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, σε σχέση με τις δραστηριότητες φαίνεται να χάνουν το ενδιαφέρον τους κυρίως κατά την διαδικασία της παρουσίασης και σε πολλές περιπτώσεις να βαριούνται. Ενδεικτικά η ΚΦ3 παρατηρεί ότι : «...η Ομάδα 1 κάθεται μπροστά στην αίθουσα οπότε δεν δείχνει από τη θέση που κάθομαι να κάνει ιδιαίτερη φασαρία. Δείχνει μεγαλύτερη συγκέντρωση από τις άλλες ομάδες αν και η έκφραση των μελών της δείχνει ότι βαριούνται.»(Παρατήρηση κριτική φίλη). Αυτό επιβεβαιώνεται από σχόλια των μαθητών/τριών προς την Ε.Ε., όπως αναφέρει στο ημερολόγιο της και σε συνέχεια σε επόμενη παρατήρηση της η ΚΦ3⁹⁸. Παράλληλα το μειωμένο ενδιαφέρον προκύπτει και από τον κωδικό : « Αρνητικοί εξωτερικοί παράγοντες ». Κατά τη διάρκεια του Β κύκλου προέκυψαν κάποιες δυσκολίες ως προς την υλοποίηση της παρέμβασης που δυσχέραιναν την ομαλή διεξαγωγή της, επηρεάζοντας αρνητικά τους μαθητές/τριες και ενισχύοντας την μείωση ενδιαφέροντος . Οι δυσκολίες αφορούσαν : καταλήψεις, απεργίες, σχολικές εκδρομές, απουσίες μαθητών/τριών λόγω ιώσεων , συμμετοχή σε πρόβες παρέλασης και παρεμπόδιση μαθήματος από ρίψεις κροτίδων⁹⁹.

Η επόμενη θεματική : «Ανάπτυξη κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων » στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργασίας απορρέει από τις υποθεματικές : « Κατανόηση ομαδικής συνεργασίας», « Συγκατασκευή γνώσης» και « Παράγοντας χρόνος » (Σχεδιάγραμμα 7). Η κατανόηση της ομαδοσυνεργασίας η οποία σχετίζεται με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, πηγάζει μέσα από διαδικασίες όπως τη θέσπιση κανόνων ομαδοσυνεργασίας από τα παιδιά,¹⁰⁰ την οργάνωση - καταμερισμό εργασιών αλλά και τις δυσκολίες που προκύπτουν από την συνθήκη της ομαδοσυνεργατικότητας. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες , με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών , θέσανε κανόνες ομαδοσυνεργασίας τους οποίους θα ακολουθούσαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι κανόνες με τη συνεχή υπενθύμιση τους από τις καθηγήτριες κατά τη διάρκεια της παρέμβασης βοήθησαν στο να λειτουργούν καλύτερα οι ομάδες¹⁰¹. Η κατανόηση της ομαδικής συνεργασίας προκύπτει επίσης, μέσα από διαδικασίες όπως: οργάνωση των ομάδων,

⁹⁸ Βλ. παράρτημα 9, 9.4.4.α.

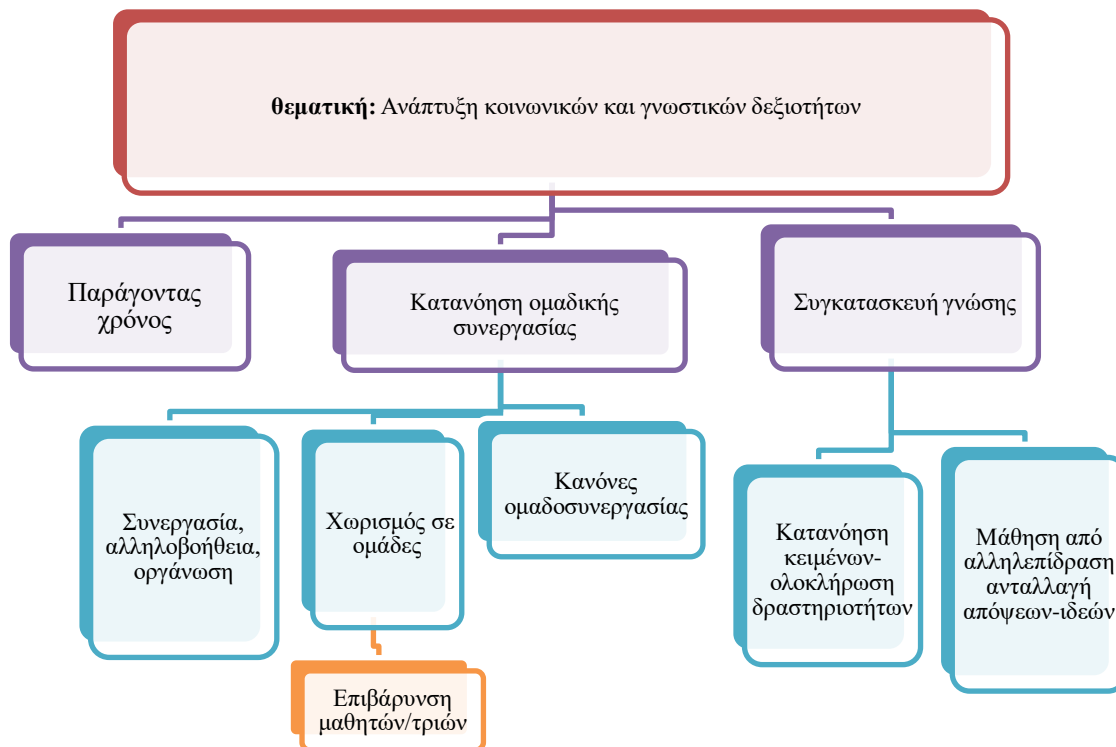
⁹⁹ Βλ. παράρτημα 9, 9.4.4.β.

¹⁰⁰ Βλ. παράρτημα 9, 9.4.1.β., 12,12.4.1.

¹⁰¹ Βλ. παράρτημα 9,9.5.1.α.

καταμερισμός εργασιών, αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών που αναφέρονται στις παρατηρήσεις κριτικών φίλων και σε συνεντεύξεις μαθητών/τριών εκπαιδευτικών¹⁰².

Σχεδιάγραμμα 7



Από την άλλη μεριά δεν λείπουν και οι δυσκολίες που χαρακτηρίζουν τη συνθήκη της ομαδοσυνεργασίας, οι οποίες αναγνωρίζονται από τους μαθητές/τριες συμβάλλοντας με τη σειρά τους στην κατανόηση της ομαδοσυνεργατικότητας. Έτσι παρατηρείται η δυσκολία χωρισμού σε ομάδες¹⁰³, αλλά και σε κάποιες περιπτώσεις η επιβάρυνση κάποιων μαθητών/τριών. Κάποιοι μαθητές/τριες ήθελαν να δουλέψουν μόνο με φίλους τους ή με κάποιους μαθητές/τριες που γνώριζαν ότι θα έκαναν την περισσότερη «δουλειά»¹⁰⁴. Βέβαια, μέσα από την τριβή της διαδικασίας του χωρισμού ομάδων οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με τη συνθήκη της ομαδοσυνεργασίας και την κατανόησαν. Παράλληλα η δυσκολία χωρισμού σε ομάδες οδήγησε στην επιλογή τους με κλήρωση, με αποτέλεσμα μαθητές/τριες - που δεν θα συνεργαζόντουσαν σε άλλη περίπτωση και δεν είχαν συνεργαστεί ξανά - να έρθουν κοντά και να δραστηριοποιηθούν

¹⁰² Βλ. παράρτημα 9,9.5.1.β.

¹⁰³ Βλ. παράρτημα 9,9.5.1.γ.

¹⁰⁴ Βλ. παράρτημα 9,9.5.1.γ, 9,9.5.1.δ.

ακόμη περισσότεροι μαθητές/τριες ¹⁰⁵ γεγονός που συμβάλει στην κατανόηση της συνθήκης αλλά και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η «Συγκατασκευή γνώσης» αποτελεί την επόμενη υποθεματική. Η συγκατασκευή γνώσης που σχετίζεται με τις γνωστικές δεξιότητες φαίνεται να λειτουργεί στη συνθήκη της ομαδοσυνεργατικότητας κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης. Οι μαθητές/τριες μέσα από τη συνεργασία που αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες καταφέρνουν να κατανοήσουν τα κείμενα και να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες τους καθώς και να μάθουν μέσα από την αλληλεπίδραση τους, την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων. Συγκεκριμένα η ΚΦ3 παρατηρεί: *«οι μαθητές/τριες φαίνεται να συνεργάζονται καλά: ανταλλάσσουν απόψεις και γράφουν. Τρεις από αυτούς συζητούν για τις ασκήσεις ενώ κάποιος άλλος ξεφυλλίζει το τετράδιό του και διαβάζει τις σημειώσεις του.»*(Παρατήρηση κριτική φίλη). Η κατανόηση και ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων επιβεβαιώνεται από τα ερωτηματολόγια αναστοχασμού των μαθητών/τριών , όπου το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε ότι είχαν κατανοήσει και ολοκλήρωσαν τις δραστηριότητες¹⁰⁶.

Ο χρόνος είναι ένας παράγοντας που αφορά την τελευταία υποθεματική που έχει προκύψει για την ομαδοσυνεργατικότητα. Ο χρόνος φαίνεται να λειτούργησε θετικά στην ανάπτυξη κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές/τριες επαναλαμβάνοντας την παρέμβαση , με την συνθήκη της ομαδοσυνεργασίας φαίνεται να γνώριζαν πως έπρεπε να λειτουργήσουν και να εμβαθύνουν στην κατανόηση της μεθόδου. Όπως αναφέρει σε συνέντευξη του μαθητής κατανοούσαν περισσότερο τις ερωτήσεις γιατί το είχαν ξανακάνει και τους ήταν κάτι γνώριμο¹⁰⁷. Επίσης, είχαν περάσει περισσότερο χρόνο μαζί και είχαν γνωριστεί καλύτερα σε σχέση με τον προηγούμενο κύκλο, με αποτέλεσμα να γνωρίζουν πως έπρεπε δουλέψουν¹⁰⁸. Ένας μαθητής σημειώνει μάλιστα τον παράγοντα χρόνο ως βασική παράμετρο για την κατανόηση των κειμένων¹⁰⁹.

Η τελευταία θεματική που αφορά την κατανόηση της συνδιδασκαλίας από την εκπαιδευτικό αποτελείται από την υποθεματική: «Κατάλληλη συνδιδασκαλία»

¹⁰⁵ Βλ. παράρτημα 9,9.5.1.δ.

¹⁰⁶ Βλ. παράρτημα 3,3.3, 9, 9.5.2.

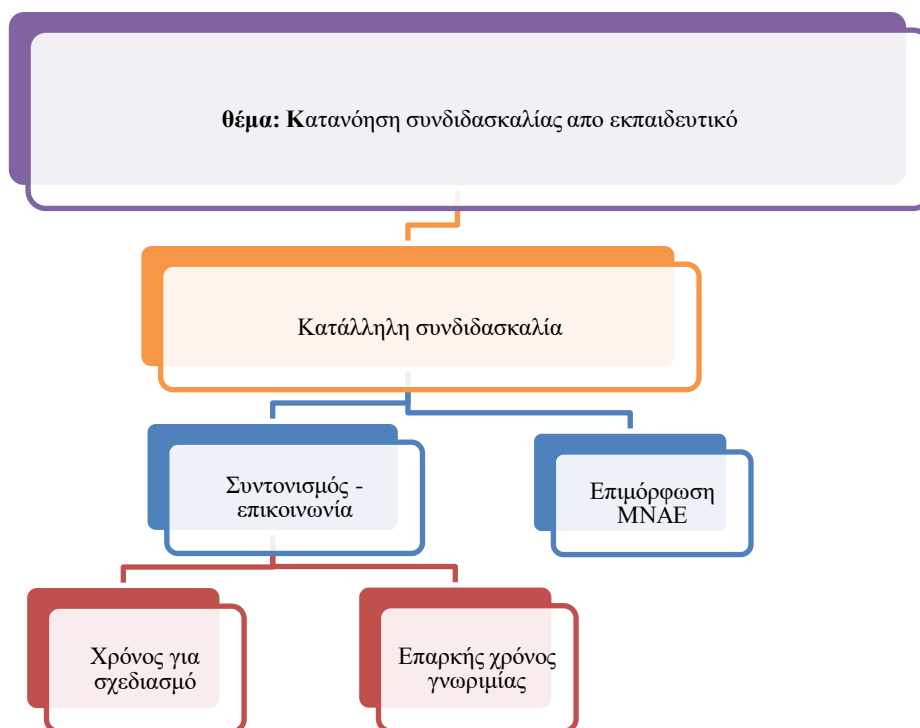
¹⁰⁷ Βλ. παράρτημα 9, 9.5.3.

¹⁰⁸ Βλ. παράρτημα 9, 9.5.3.

¹⁰⁹ Βλ. παράρτημα 9, 9.5.3

(Σχεδιάγραμμα 8) που αφορά τις προϋποθέσεις ώστε να υπάρξει μια «αποτελεσματική συνδιδασκαλία»¹¹⁰ .

Σχεδιάγραμμα 8



Στον Β κύκλο όπως προκύπτει από τα δεδομένα η κατανόηση της συνδιδασκαλίας φαίνεται να επιβεβαιώνεται μέσα από την υποθεματική «Κατάλληλη συνδιδασκαλία». Οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις αλλά και σε παρατήρηση της ΚΦ3 κάνουν επανειλημμένη αναφορά στην συχνότερη επικοινωνία, στην αλληλοϋποστήριξη, τον σεβασμό, τον διαμοιρασμό ρόλων και τον καλύτερο συντονισμό τόσο στον σχεδιασμό όσο και κατά τη διάρκεια της συνδιδασκαλίας, τα οποία κατά τον Α κύκλο αφορούσαν την προβληματική συνθήκη της συνδιδασκαλίας . Συγκεκριμένα η Ε.Ε. σημειώνει: «..υπήρχε καλύτερος συντονισμός με την άλλη καθηγήτρια, είχαμε γνωριστεί καλύτερα, ξέραμε δηλαδή πλέον τα πατήματα της μιας και της άλλης και μπορούσαμε να συνεννοηθούμε και με ένα βλέμμα, το πως έπρεπε να είμαστε μέσα στην τάξη και πως να κινήσουμε το μάθημα..»(συνέντευξη Εκπαιδευτικού ερευνήτριας) . Ο συντονισμός όπως αναφέρεται προκύπτει από το ότι υπήρχε περισσότερος χρόνος ώστε να γνωριστούν

¹¹⁰ Κεφ. 2.2.4

καλύτερα αλλά και στο ότι διέθεταν περισσότερο χρόνο στην επικοινωνία για τον σχεδιασμό της παρέμβασης¹¹¹.

Στην υποθεματική «Κατάλληλη συνδιδασκαλία» ανήκει και ο κωδικός «Επιμόρφωση ΜΝΑΕ» που αφορά με τη σειρά της προϋπόθεση για την «Κατάλληλη συνδιδασκαλία» όπως αναφέρεται στη θεωρία¹¹² στη συγκεκριμένη περίπτωση η Σ.Μ. πήρε μέρος σε αυτό το σεμινάριο, όμως όπως αναφέρει στη συνέντευξη της ,δεν θεωρεί ότι επηρέασε ή συνέβαλε στη συνθήκη της συνδιδασκαλίας. Σχολιάζει στη συνέντευξη ότι πέρα από τα τεχνικά ζητήματα που παρουσιάστηκαν στο σεμινάριο θεωρεί ότι το σημαντικότερο για μια αποτελεσματική συνδιδασκαλία είναι η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών. Από την άλλη μεριά η Ε.Ε. παρατήρησε διαφορά στη συμπεριφορά της Σ.Μ. από την αρχή του Β κύκλου, που δεν ήταν ξεκάθαρο αν οφειλόταν στην επιμόρφωση ή στον αναστοχασμό της Σ.Μ. που είχε προκύψει στον Α κύκλο¹¹³.

3.9.3. Αναστοχασμός

Κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού που αποτελεί το τελευταίο στάδιο κάθε κύκλου της έρευνας δράσης, σύμφωνα με το μοντέλο των Kemmis & McTAggart (1988, όπ. αναφ. στο Κατσαρού, 2016) μπορεί να γίνει μια αποτίμηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τα δεδομένα μας ώστε να ολοκληρωθεί αυτός ο κύκλος και να δημιουργηθεί η αφορμή για έναν νέο . Η αποτίμηση αυτή προκύπτει από τη σχέση των στόχων που είχαν τεθεί κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού του Β κύκλου και την υλοποίησή τους στη διάρκεια της παρέμβασης.

Η επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί για τους μαθητές/τριες ¹¹⁴ φαίνεται να υλοποιήθηκαν σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Πιο αναλυτικά μπορούμε να πούμε ότι, κατάφεραν να εμπλακούν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, μέσα από διαδικασίες όπως να επιλέξουν τα κείμενα που θα ασχοληθούν, να αξιολογήσουν την παρέμβαση και να

¹¹¹ Βλ. Παράρτημα 9, 9.6.1.

¹¹² Κεφ. 2.2.3

¹¹³ Βλ. Παράρτημα 9, 9.6.1.

¹¹⁴ Να συνκατασκευάσουν γνώση, Να εμπλέκονται σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, Να αλληλεπιδρούν, Να θέτουν κανόνες και να τους ακολουθούν, Να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, Να εκφράζονται δημιουργικά, Να κατανοούν το κείμενο, Να εκφράζονται προφορικά και γραπτά. Οι στόχοι βρίσκονται σε συμφωνία με τις προϋποθέσεις ομαδοσυνεργασίας, τους στόχους του υπουργείου παιδείας για το μάθημα Ν.Ελληνικά, τις προϋποθέσεις σχεδιασμού μιας συμμετοχικής διαδικασίας Lansdown (2001) και τα κριτήρια ποιοτικής συμμετοχής του Shier (2001). Βλ. Κεφ. 3.8.2.1.

θέσουν κανόνες ομαδοσυνεργατικότητας , όπως παρουσιάστηκε στα αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων¹¹⁵. Επίσης έγινε μια προσπάθεια να ακολουθήσουν τους κανόνες που θέσανε, με την συνεχή υπενθύμιση τους από τις εκπαιδευτικούς, όμως όπως φαίνεται και από τα ερωτηματολόγια ανατροφοδότησης δεν κατάφεραν να τους ακολουθήσουν με μεγάλη επιτυχία. Όπως αναφέρουν στα ερωτηματολόγια οι μαθητές/τριες ο κανόνας ομαδοσυνεργατικότητας που ακολούθησαν περισσότερο ήταν ότι σεβάστηκαν τις απόψεις των μελών της ομάδας τους, όμως ο κανόνας που εφαρμόστηκε ελάχιστα ήταν η αλληλοβοήθεια και η ισόποση εργασία, από τα μέλη της ομάδας¹¹⁶. Γενικότερα, όπως φαίνεται να αξιολογούν την ομαδοσυνεργατικότητα στο ερωτηματολόγιο οι μαθητές/τριες σε αυτό τον κύκλο της παρέμβασης ,το αποτέλεσμα είναι θετικότερο σε σχέση με τον Ά κύκλο¹¹⁷. Κάτι ανάλογο αναφέρει και η Σ.Μ. στη συνέντευξη της, οι μαθητές/τριες συνεργάστηκαν στις ομάδες και σαν παρέμβαση τους βοήθησε να έρθουν πιο κοντά¹¹⁸

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι τους αρέσει να δουλεύουν ομαδικά γιατί αναγνωρίζουν τα οφέλη από αυτή τη διαδικασία, να αναπτύξουν δηλαδή τις κοινωνικές τους δεξιότητες που αποτελεί και στόχο της παρέμβασης . Στα ερωτηματολόγια ανατροφοδότησης αναφέρουν σχετικά: *« είναι πολύ ωραία η ιδέα να δουλεύουμε ομαδικά. Ο χρόνος περνάει πιο ευχάριστα και μαθαίνουμε πώς να συνεργαζόμαστε, να ακούμε τις απόψεις τον άλλον και να τις σεβόμαστε»*(Ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης). Όπως και σε συνέντευξη του μαθητή απαντάει: *«μου αρέσει γιατί μαθαίνω καινούργια πράγματα, ενδιαφέρομαι για άλλα πράγματα που μπορεί να μην ήξερα και μαθαίνεις και συνεργάζεσαι με τους συμμαθητές/τριες σου, όπως και όταν μεγαλώσουμε θα πρέπει να συνεργαστούμε με κάποιους ανθρώπους στη δουλειά μας, μας βοηθάει να συμμετέχεις κάπου να μιλήσεις με ανθρώπους..»*(Συνέντευξη μαθητή)¹¹⁹κατά την οποία φαίνεται να επεκτείνει τα οφέλη στην ενήλικη ζωή του ως αυριανός πολίτης.

Μέσα από την κατανόηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και τα οφέλη που τους προσφέρει καταφέρνουν να αναπτυχθούν και γνωστικά. Η αλληλεπίδραση μεταξύ τους στην ανταλλαγή απόψεων και η αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των μελών των ομάδων έχει ως αποτέλεσμα να συγκατασκευάσουν γνώση. Σχετικά με αυτό, μαθήτρια αναφέρει

¹¹⁵ Βλ. παράρτημα 3, 3.3, 9, 9.4.1.β., 12,12.4.1.

¹¹⁶ Βλ. παράρτημα 10, 10.7

¹¹⁷ Βλ. παράρτημα 3,3.3

¹¹⁸ Βλ. παράρτημα 10, 10.7.1

¹¹⁹ Βλ. παράρτημα 10, 10.7.1

ότι βοήθησε μέλη της ομάδας της να κατανοήσουν το κείμενο, αλλά και η εκπαιδευτικός στο Ημερολόγιο της σημειώνει ότι οι ομάδες συζητούσαν μεταξύ τους σχετικά με το θέμα παρουσίας¹²⁰. Η αλληλεπίδραση και η συγκατασκευή γνώσης επιβεβαιώνεται από τα ερωτηματολόγια ανατροφοδότησης, τις συνεντεύξεις των μαθητών/τριών αλλά και το υλικό των παρουσιάσεων¹²¹.

Οι στόχοι : να εκφράζονται δημιουργικά , προφορικά και γραπτά καθώς και να κατανοούν τα κείμενα επιβεβαιώνονται από τις παρουσιάσεις των ομάδων και τα ερωτηματολόγια ανατροφοδότησης ¹²² . Οι μαθητές/τριες απαντούν αρχικά γραπτά τις δραστηριότητες που θα παρουσιάσουν στην ολομέλεια στη συνέχεια. Παρόλη τη συστολή που είχαν κάποιοι στην παρουσίαση των δραστηριοτήτων ,λόγω έλλειψης εμπειρίας, όπως αναφέρει η ΚΦ3, στο σύνολο φαίνεται να υπάρχει καλύτερο αποτέλεσμα αυτή τη φορά όπως απαντά η Σ.Μ. στη συνέντευξη της¹²³. Εξαιρετική σε αυτό τον κύκλο δράσης και η ζωγραφιά για το περιβάλλον που ολοκλήρωσαν όλοι μαζί, ευαισθητοποιώντας τους σε θέματα οικολογικού ενδιαφέροντος παράλληλα ξεδιπλώνοντας το ταλέντο τους και τη δημιουργικότητα τους¹²⁴.

Παρόλο που οι στόχοι για τους μαθητές/τριες φαίνεται να επετεύχθησαν σε μεγάλο βαθμό, αυτό αποτέλεσε μια μικρή πρόοδο στην κατάκτηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Οι μαθητές/τριες όπως παρατήρησε η ΚΦ3 : *«δεν έχουν γενικά ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες με αποτέλεσμα να μην επιδεικνύουν σεβασμό στους συμμαθητές/τριες τους.»*(Παρατήρηση κριτικής φίλης)¹²⁵ αυτό σίγουρα χρειάζεται αρκετό χρόνο και επανάληψη της διαδικασίας για να μπορέσει να καλλιεργηθεί όπως αναφέρει η Ε.Ε.¹²⁶. Ο παράγοντας χρόνος που είχε τεθεί ως βασικός παράγοντας στη θετικής ανάπτυξης των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών δεν ήταν αρκετός¹²⁷. Σίγουρα ο χρόνος έπαιξε θετικό ρόλο όμως διάφοροι παράγοντες που αναφέρονται επανειλημμένα από τις εκπαιδευτικούς αποτελούν τροχοπέδη στην βελτίωση και την επιτυχία της παρέμβασης. Ενδεικτικά η Σ.Μ. αναφέρει : *..είχαμε περισσότερο χρόνο αυτή τη φορά σε σχέση με την προηγούμενη εεμμ..κάποιοι παράμετροι,*

¹²⁰ Βλ. παράρτημα 10.7.2

¹²¹ Βλ. παράρτημα 3,3.3, 12,12.5

¹²² Βλ. παράρτημα 3,3.3,

¹²³ Βλ. παράρτημα 10,10.7.3.

¹²⁴ Βλ. παράρτημα 13

¹²⁵ Βλ. παράρτημα 10,10.7.4.

¹²⁶ Βλ. παράρτημα 10,10.7.4.

¹²⁷ Βλ. παράρτημα 10,10.7.5.

κάποιες εκδρομές, καταλήψεις, σίγουρα δυσκόλεψαν τον χρόνο.. αλλά οι περισσότερες ομάδες το ολοκλήρωσαν..»(Συνέντευξη συνεργάτιδας μαθήματος).και η Ε.Ε. συμπληρώνει : «δεν αρκεί ο χρόνος ώστε να καλλιεργηθούν κάποια πράγματα και να παγιωθούν ας πούμε να εξελιχθούν.. με το να υπάρχει αυτός ο αποσυντονισμός συνέχεια στο σχολείο από διάφορους εξωτερικούς παράγοντες δεν βοηθάει καθόλου"[...].έγινε κατάληψη, υπήρχαν κάποιες απεργίες, χάθηκαν αρκετά μαθήματα, εκδρομές και επίσης ...στο τέλος έλλειπαν πάρα πολλά παιδιά λόγω ίωσης.»(Συνέντευξη εκπαιδευτικού ερευνήτριας)¹²⁸.

Όπως αναφέρθηκε και στα αποτελέσματα ανάλυσης των δεδομένων¹²⁹ παρατηρήθηκε αύξηση του ενδιαφέροντος κατά την υλοποίηση της δράσης “World Café”. Οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της δράσης λειτούργησαν με περισσότερο ζήλο για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Επικρατούσε περισσότερη ησυχία στην τάξη, οι μαθητές/τριες αποδοκίμαζαν αρνητικές συμπεριφορές και ερχόντουσαν στο μάθημα χωρίς καθυστέρηση. Επίσης υπήρξε αντίκτυπος και σε άλλο μάθημα αφού το ενδιαφέρον τους έμεινε αμείωτο και στο επόμενο μάθημα . Η απήχηση της δράσης ήταν αυξημένη και προσέλκυσε και μαθητές/τριες από άλλα τμήματα του σχολείου, που ήθελαν και αυτοί να κάνουν κάτι ανάλογο¹³⁰. Το γεγονός αυτό δημιουργεί έδαφος για περαιτέρω έρευνα. Θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί αν το περιβάλλον και το κλίμα της τάξης μπορεί να επηρεάσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών/τριων.

Οι στόχοι που τέθηκαν για τις καθηγήτριες¹³¹ στο σύνολο τους φαίνεται να υλοποιήθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό και για τις δυο . Σε αυτόν τον ερευνητικό κύκλο οι εκπαιδευτικοί διέθεταν περισσότερο χρόνο για να συνεργαστούν στον σχεδιασμό του μαθήματος και ήταν σε συνεχή συνεννόηση ώστε να λειτουργούν ευέλικτα. Όπως αναφέρει η Σ.Μ.: «μιλούσαμε στο τηλέφωνο πιο συχνά σε σχέση με την προηγούμενη παρέμβαση, είμαστε σε περισσότερη επικοινωνία εμμ.[...] τις ασκήσεις, τις φτιάξαμε ωραία, μπορούσαμε , δεν είχαμε η ομάδα μου και η ομάδα σου, απλά τα κείμενα είχαμε μοιράσει, καθεμία μπορούσε να κάνει ερωτήσεις εννοείται πάνω στα κείμενα τα δικά μου, εγώ στα δικά της, μοιραστήκαμε τα χρήματα για να προσφέρουμε στα παιδιά, πήραμε

¹²⁸ Βλ. παράρτημα 10,10.7.5

¹²⁹ Κεφ 3.8.8.2

¹³⁰ Βλ. παράρτημα 9,9.4.2., 10,10.7.6

¹³¹ Να συνεργαστούν στον σχεδιασμό του μαθήματος, Να διαθέσουν τον απαραίτητο χρόνο, Να λειτουργούν ισόποσα στη διδακτική διαδικασία, Να υποστηρίξουν επαρκώς τους μαθητές/τριες. Οι οποίοι είναι βασισμένοι σε μια «αποτελεσματική συνδιδασκαλία» κεφ. 2.2.4.

κάποια τραπεζομάνηλα, κάποια σνακ και έτρωγαν..εμμ..και με το τραγούδι που τους βάλαμε και άκουσαν, υπήρξε συνεννόηση...»(Συνέντευξη συνεργάτιδας μαθήματος)¹³². Λειτουργούσαν ισόποσα, αρμονικά, συντονισμένα και υποστήριζαν τους μαθητές/τριες εναλλάσσοντας τους ρόλους τους. Η ΚΦ3 παρατηρεί ότι : «..λειτουργούν ιδιαίτερα αρμονικά ώστε ως παρατηρήτρια τις αντιλαμβάνομαι πια σαν ένα..»(Παρατήρηση κριτικής φίλης). Επιπρόσθετα η υποστήριξη και κατάλληλη καθοδήγηση από τις καθηγήτριες αναδεικνύεται από τα ερωτηματολόγια ανατροφοδότησης των μαθητών/τριών και τις απαντήσεις των συνεντεύξεων τους, οι καθηγήτριες τους βοηθούν και τους καθοδηγούν όποτε χρειαστεί¹³³. Οι εκπαιδευτικοί εφόσον είχαν εντοπίσει κατά τον Α κύκλο παρέμβασης πού υστερούσαν προσπάθησαν να το βελτιώσουν . Η Ε.Ε. παρατηρεί ότι αυτή η πρόοδος στην βελτίωση της συνδιδασκαλίας των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τον παράγοντα χρόνο. Η εμπειρία που είχαν αποκτήσει στον τρόπο που συνεργάζονται όλο το χρονικό διάστημα βοήθησε να γνωριστούν καλύτερα και να συντονιστούν καλύτερα. Στη συνέντευξη της αναφέρει : «...είχαμε γνωριστεί καλύτερα, ξέραμε δηλαδή πλέον τα πατήματα της μιας και της άλλης και μπορούσαμε να συνεννοηθούμε και με ένα βλέμμα, το πως έπρεπε να είμαστε μέσα στην τάξη και πως να κινήσουμε το μάθημα»(Συνέντευξη εκπαιδευτικού ερευνήτριας)¹³⁴.

3.9.4. Συμπεράσματα Έβ ερευνητικού κύκλου

Ολοκληρώνοντας τον Έβ ερευνητικό κύκλο γίνεται αναφορά στα συμπεράσματα που σχετίζονται με τα ερωτήματα που τέθηκαν σε αυτό τον κύκλο τα οποία είναι σε άμεση συνάρτηση με τα πρωταρχικά ερωτήματα της έρευνας.

Σχετικά με το 1^ο ερώτημα του ερευνητικού κύκλου που αφορά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: « Η κατανόηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου από τους μαθητές/τριες, θα επέφερε βελτίωση στην ανάπτυξη των γνωστικών τους ικανοτήτων; ». Όπως προκύπτει από την θεματική ανάλυση , παρατηρήθηκε καλύτερη κατανόηση των κειμένων, καλλιέργεια αντίληψης και ευαισθητοποίηση επί του θέματος¹³⁵ , αξιολόγηση της παρέμβασης από τους μαθητές/τριες, έννοιες που σχετίζονται με την ανάπτυξη των γνωστικών τους δεξιοτήτων. Ακόμη, οι μαθητές/τριες

¹³² Βλ. παράρτημα 10,10.7.7.

¹³³ Βλ. παράρτημα 10,10.7.7., 3, 3.3

¹³⁴ Βλ. παράρτημα 10,10.7.7.

¹³⁵ Καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης λόγω της θεματικής: « Ο άνθρωπος και η φύση» μέσα από τον προβληματισμό αντιμετώπισης οικολογικής καταστροφής.

θεσπίζοντας κανόνες ομαδοσυνεργασίας κατανόησαν καλύτερα τη συνθήκη της ομαδοσυνεργατικότητας με αποτέλεσμα να αναπτύξουν περισσότερο τις κοινωνικές τους δεξιότητες σε σχέση με τον Α κύκλο καθώς και τις γνωστικές τους δεξιότητες που βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις κοινωνικές. Έτσι, αν πάρουμε ως παράμετρο το ότι όλες οι ομάδες κατανόησαν τα κείμενα μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών καθώς και ότι κατάφεραν να παρουσιάσουν τις δραστηριότητες τους επιτυχώς, τότε η εμπάθυνση στην κατανόηση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων μέσα από την θέσπιση κανόνων ομαδοσυνεργασίας και η προσπάθεια τήρησης τους σε κάποιο βαθμό, είχε θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη των γνωστικών τους ικανοτήτων. Μάλιστα κατά τη διεξαγωγή της δράσης “World Café” που τους είχε κινήσει περισσότερο το ενδιαφέρον, κορυφώνεται η συνεργασία των ομάδων και η γενικότερη τήρηση των κανόνων ομαδοσυνεργασίας γεγονός που εγείρει ερωτήματα για περαιτέρω διερεύνηση. Ενώ η δράση αρχικά προσεγγίστηκε ως κάτι διαφορετικό, με προβληματίσε στο κατά πόσο επηρέασε το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών λόγω της πρωτοτυπίας ή αν το περιβάλλον που δημιουργήθηκε με τη συνοδεία μουσικής - ζωγραφικής δραστηριότητας, χρωμάτων στα θρανία ήταν αυτό που επηρέασε θετικά το αποτέλεσμα. Το ενδιαφέρον μάλιστα επεκτάθηκε και σε άλλα μαθήματα και σε άλλους μαθητές/τριες εκτός τμήματος, γεγονός που δημιουργεί την ανάγκη για επέκταση της δράσης και σε μεγαλύτερο πλαίσιο, σε περισσότερα τμήματα και περισσότερα μαθήματα. Από την άλλη μεριά προέκυψαν δυσκολίες στη διαδικασία χωρισμού των ομάδων, αλλά και αρνητικοί εξωτερικοί παράγοντες (καταλήψεις, εκδρομές, πρόβες παρέλασης κ.α.). Οι δυσκολίες αυτές λειτούργησαν θετικά σε κάποιες περιπτώσεις, όπως να παρακινήσουν και να εμπλακούν ακόμη περισσότεροι μαθητές/τριες στη διαδικασία μάθησης, κυρίως οι « δύσκολοι » μαθητές/τριες.

Οι αρνητικοί εξωτερικοί παράγοντες, όπως οι καταλήψεις, οι εκδρομές, πρόβες παρέλασης κ.α. λειτούργησαν καταλυτικά ως προς τον χρόνο υλοποίησης της παρέμβασης, τον μείωσαν δραματικά με αποτέλεσμα να μην μπορεί να δοθεί μια αντικειμενική απάντηση ως προς το επόμενο ερώτημα, δηλαδή στο αν η αύξηση του χρόνου στην εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σε «σταθμούς» θα ενίσχυε τη συμμετοχή και την κατάκτηση γνώσης από περισσότερους μαθητές/τριες. Μπορεί να αξιολογηθεί θετικά ως προς το ότι οι μαθητές/τριες είχαν τον χρόνο να γνωριστούν καλύτερα και να επαναλάβουν μια διαδικασία που γνώριζαν. Η προηγούμενη εμπειρία σε συνάρτηση με τον χρόνο βοήθησε να λειτουργήσουν γρηγορότερα και αποδοτικότερα.

Έτσι, η αύξηση των ωρών της διδασκαλίας δεν έπαιξε σημαντικό ρόλο για να έχουμε έντονη διαφοροποίηση, επηρέασε μόνο στο σύνολο του ως παράγοντας από την αρχή της έρευνας. Ο προβληματισμός που προκύπτει σε αυτό το σημείο είναι ότι ο χρόνος στην εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι άμεσα εξαρτώμενος από άλλους παράγοντες, επεκτείνοντας τον προβληματισμό σε ένα γενικότερο πλαίσιο εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος όπως η οικογένεια, κοινωνικό πλαίσιο κ.α.

Ο χρόνος ως παράγοντας έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην συνθήκη της συνδιδασκαλίας από την μεριά των εκπαιδευτικών. Οπότε στο ερώτημα αν η αύξηση του χρόνου των εκπαιδευτικών για τον σχεδιασμό – και τη συνδιαμόρφωση, του μαθήματος θα επέφερε καλύτερο συντονισμό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας η απάντηση είναι θετική. Οι εκπαιδευτικοί αφιέρωσαν περισσότερο χρόνο στον σχεδιασμό αλλά και στην συνδιαμόρφωση του μαθήματος μέσα από τη συνεχή επικοινωνία μεταξύ τους καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Ως αποτέλεσμα υπήρξε καλύτερος συντονισμός και καλύτερη υποστήριξη των μαθητών/τριών όπου χρειαζόταν. Ακόμη, ο χρόνος έπαιξε σημαντικό ρόλο στο ότι οι εκπαιδευτικοί στον ΈΒ κύκλο παρέμβασης είχαν γνωριστεί καλύτερα με αποτέλεσμα να μπορούν να αλληλοϋποστηρίζονται και εναρμονίζονται με μεγαλύτερη επιτυχία.

Η γνωριμία αυτή ίσως να μην λειτουργούσε κατάλληλα αν οι προσωπικότητες αυτές, στη συγκεκριμένη περίπτωση των εκπαιδευτικών, δεν λειτουργούσαν με σεβασμό μεταξύ τους, κάτι που βρίσκεται σε συμφωνία με τις προϋποθέσεις « αποτελεσματικής συνδιδασκαλίας» (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007) ¹³⁶. Η Σ.Μ. υποστηρίζει ότι η προσωπικότητα, η θετική διάθεση για συνεργασία είναι το στοιχείο που αποφέρει μια «αποτελεσματική συνδιδασκαλία» και όχι η επιμόρφωση για το θεσμό της ΜΝΑΕ. Ενώ η λειτουργία της συνδιδασκαλίας αποτιμάται θετικά, από την μεριά της Σ.Μ. η συμμετοχή της σε επιμόρφωση της ΜΝΑΕ δεν έπαιξε κάποιο ρόλο. Σχετικά λοιπόν με το ερώτημα: «Η συμμετοχή σε επιμορφώσεις από το υπουργείο πάνω στον θεσμό της ΜΝΑΕ, θα επέφερε μια πιο «αποτελεσματική συνδιδασκαλία»; Ενώ κρίνεται ουδέτερα από την Σ.Μ., αμφισβητείται από την μεριά μου, θεωρώ ότι το στοιχείο της υποκειμενικότητας περιορίζει την κρίση της Σ.Μ., η παρακολούθηση και μόνο της επιμόρφωσης, η τριβή και ο αναστοχασμός πάνω σε ότι ασχολείσαι σίγουρα σε εξελίσσει σε κάθε περίπτωση.

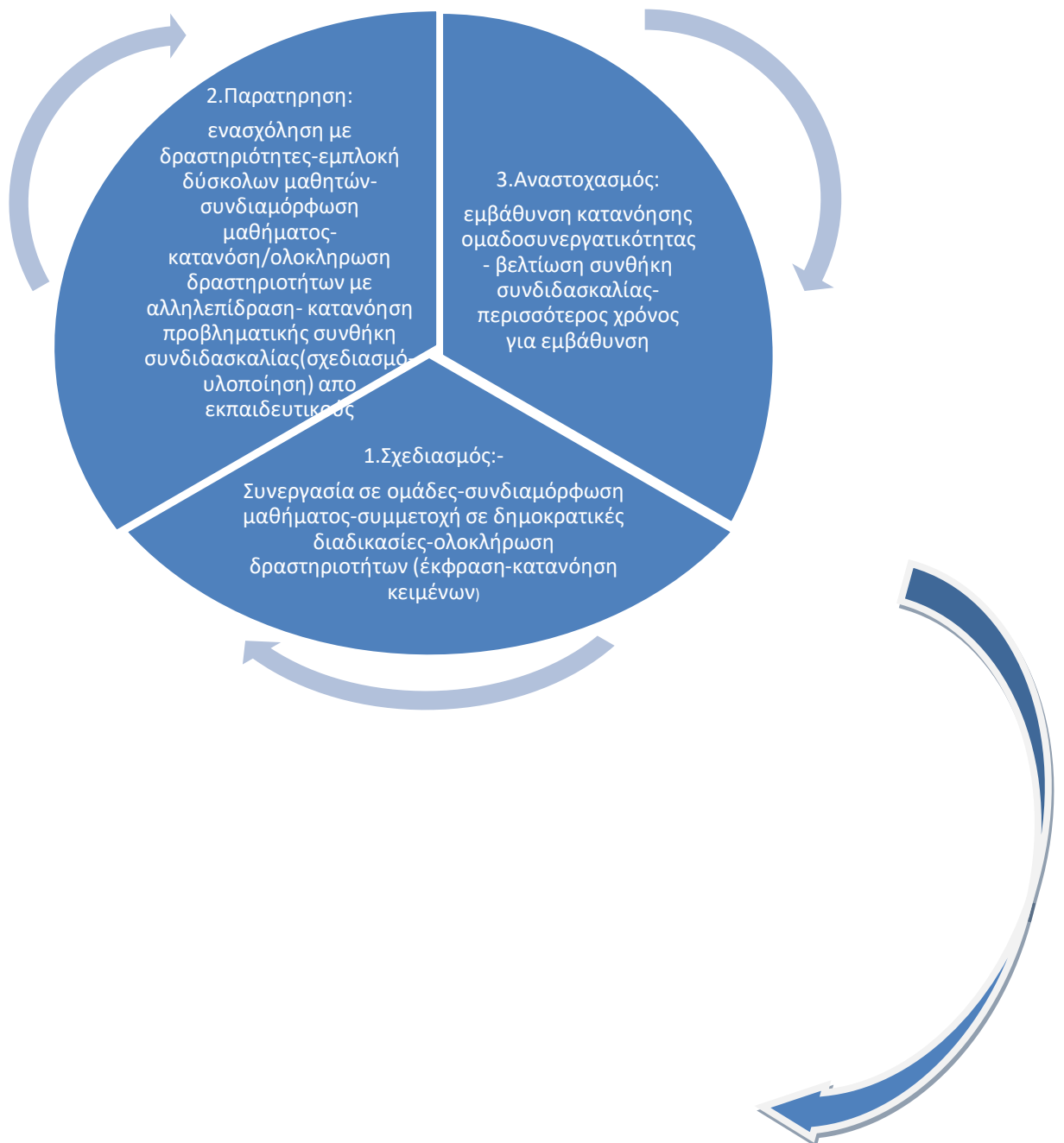
¹³⁶ Κεφ. 2.2.3.

3.10. Γενικά συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τους δυο ερευνητικούς κύκλους που πραγματοποιήθηκαν και συσχετίζοντας τους με τα αρχικά ερωτήματα μπορώ στη συνέχεια να έχω μια ολοκληρωμένη άποψη στον μεταστοχασμό μου. Οι ερευνητικοί κύκλοι που παρουσιάστηκαν μπορούν να απεικονιστούν στο παρακάτω σχεδιάγραμμα.

Α κύκλος παρέμβασης

Σχεδιάγραμμα 9



Β κύκλος παρέμβασης



Σχετικά με το 1^ο ερώτημα: «Η αξιοποίηση της συνθήκης της συνδιδασκαλίας στα ΕΠΑ.Λ. μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα των Νέων Ελληνικών;» όπως παρατηρήθηκε από την θεματική ανάλυση δεδομένων και στους δυο κύκλους παρεμβάσεων η συνθήκη της συνδιδασκαλίας λειτούργησε θετικά στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών . Οι μαθητές/τριες με την αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με τη μέθοδο των «σταθμών» κατάφεραν να αυξήσουν το ενδιαφέρον τους μέσα από διάφορες διαδικασίες ποιοτικής συμμετοχής. Συγκεκριμένα με τον σχεδιασμό της παρέμβασης σύμφωνα με τις προϋποθέσεις μιας συμμετοχικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Lansdown, 2001), αλλά και της ποιοτικής συμμετοχής του Shier (2001) καθώς και τους στόχους του Αναλυτικού προγράμματος για τα Ν.Ε. κατά τον Α κύκλο παρέμβασης οι μαθητές/τριες συνεργάστηκαν, πήραν μέρος στη λήψη αποφάσεων, η «φωνή» τους ακούστηκε, συνδιαμόρφωσαν το μάθημα και ολοκλήρωσαν τις παρουσιάσεις των δραστηριοτήτων τους. Η συμμετοχή τους κατά τον Β κύκλο παρέμβασης ήταν κατά τον ίδιο τρόπο αυξημένη με τον παράγοντα χρόνο να παίζει θετικό ρόλο ως συνολικός παράγοντας. Ιδιαίτερη αύξηση συμμετοχής και ενδιαφέροντος παρατηρήθηκε κατά την δράση “World Café” που συμμετείχαν ήρεμα όλοι οι μαθητές/τριες και εκφράστηκαν δημιουργικά,

παρόλο που σημειώθηκαν αρκετές δυσκολίες από διάφορους παράγοντες κατά την υλοποίηση της παρέμβασης, που θα μπορούσαν να διερευνηθούν περισσότερο.

Σχετικά με το 2^ο ερώτημα: « Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να παράγουν γνώση; » όπως προκύπτει από την υλοποίηση των παρεμβάσεων, η παραγωγή γνώσης από τους μαθητές ενισχύεται από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία . Μέσα από συνεργασία σε ομάδες αρκετοί μαθητές/τριες ανέπτυξαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες , αλληλεπίδρασαν, αλληλοβοηθήθηκαν, συνεργάστηκαν και μέσα από αυτή τη συσχέτιση μπόρεσαν να κατανοήσουν , να ολοκληρώσουν και να παρουσιάσουν τις δραστηριότητες τους. Τα οφέλη που αναδύθηκαν είναι σύμφωνα με τη θεωρία ¹³⁷. Η εμπάθυνση κατανόησης της ομαδοσυνεργατικότητας κατά τον Β κύκλο παρέμβασης, μέσα από την θέσπιση κανόνων ομαδοσυνεργασίας λειτούργησε θετικότερα στην κατάκτηση και συνδιαμόρφωση της γνώσης. Ο χρόνος και σε αυτή την περίπτωση έπαιξε ρόλο στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, αφού είχαν γνωριστεί και γνώριζαν λίγο περισσότερο πώς να εργαστούν σε ομάδες σε σχέση με τον Α κύκλο.

Σημαντικός και ο ρόλος των εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διαδικασία των παρεμβάσεων που σχετίζεται το 3^ο ερώτημα «Μέσα από την έρευνα δράση επήλθε βαθύτερη κατανόηση της συνθήκης της συνδιδασκαλίας από την εκπαιδευτικό-ερευνητήρια;» Οι εκπαιδευτικοί και όλη η ερευνητική ομάδα μέσα από τη έρευνα δράση που πραγματοποιήθηκε κατανόησαν τη συνθήκη της συνδιδασκαλίας. Κατά τον Α κύκλο οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν την προβληματική συνθήκη της συνδιδασκαλίας στον σχεδιασμό αλλά και κατά την υλοποίηση του μαθήματος και θέλησαν να τη βελτιώσουν κατά τον Β κύκλο παρέμβασης ώστε να παρέχουν μια αποτελεσματικότερη συνδιδασκαλία. Ο στόχος αυτός για τους εκπαιδευτικούς υλοποιήθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό κατά τον Β κύκλο παρέμβασης. Ο χρόνος έπαιξε καθοριστικό ρόλο σε αυτό. Οι εκπαιδευτικοί εμπάθυναν και κατανόησαν τη συνθήκη της συνδιδασκαλίας, τα οφέλη της αλλά και τις προϋποθέσεις ώστε να λειτουργούν κατάλληλα προς τους μαθητές/τριες και

¹³⁷ Κεφ.2.3.1 μερικά είναι: ωφελούνται γνωστικά από τον μεγαλύτερο όγκο ανταλλαγής πληροφοριών, ιδεών και λύσεων που παρέχονται-εξασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία με φυσικό και αβίαστο τρόπο, ενώ παρατηρείται μείωση του φαινομένου, διάσπασης προσοχής-υπάρχει περισσότερο κίνητρο για μάθηση - αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες

να τους υποστηρίξουν, αυξάνοντας το ενδιαφέρον τους και τη συμμετοχή στο μάθημα, ελπίζοντας και σε προεκτάσεις μεγαλύτερης διάρκειας και έκτασης μελλοντικά.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.1. Τα οφέλη από την έρευνα δράση

Από την έρευνα δράση που πραγματοποιήθηκε τα οφέλη που προέκυψαν είναι αρκετά, άλλωστε ο χαρακτήρας της έρευνας δράσης είναι αυτός, δηλαδή ο εντοπισμός προβλήματος, με σκοπό να επέλθει βελτίωση σε μια κατάσταση, μεγιστοποιώντας τα οφέλη της.

α) Για την εκπαιδευτικό ερευνήτρια και γράφουσα: Μέσα από την έρευνα δράση κατάφερα να κατανοήσω τη συνθήκη της συνδιδασκαλίας και συγκεκριμένα με τη χρήση της μεθόδου των «σταθμών» , εντόπισα την προβληματική συνθήκη και δυσκολία στην εφαρμογή της, ώστε να μπορέσω να τη βελτιώσω μελλοντικά και να μεγιστοποιήσω τα οφέλη της για εμένα αλλά και για τους μαθητές/τριες. Επίσης , κατάφερα να γνωριστώ καλύτερα με τα παιδιά και να αναπτύξω περισσότερη σχέση της μαζί τους. Όπως αναφέρω στο ημερολόγιο μου: *«μέσα από την παρέμβαση αυτή μου δόθηκε η ευκαιρία να έρθω πιο κοντά με τα παιδιά. Μοιραστήκαμε κάτι διαφορετικό, ένα καινούριο βίωμα για όλους μας που μας άνοιξε ένα νέο τρόπο επικοινωνίας και επαφής.»*¹³⁸(Ημερολόγιο εκπαιδευτικού ερευνήτριας). Έτσι, μέσα από την βελτίωση και τη γνωριμία με τους μαθητές/τριες δημιουργείται η κατάλληλη συνθήκη, για πιο θετικό παιδαγωγικό περιβάλλον, ώστε να προχωρώ στη διδασκαλία του μαθήματος άρα και στην προαγωγή της γνώσης των μαθητών/τριών πιο μεθοδικά και με μεγαλύτερη επίγνωση . Ακόμη, η συνειδητοποίηση της σχολικής πραγματικότητας είναι παράλληλα σημαντικό όφελος για εμένα. Μέσα από την έρευνα δράση , ήρθα αντιμέτωπη με τις δυσκολίες, τις δεσμεύσεις που προέκυψαν, προβληματίστηκα και έθεσα νέους στόχους για να βελτιώσω την συνθήκη. Πολύ σημαντικό ρόλο επίσης έπαιξε η ανταλλαγή απόψεων και η συνεργασία μεταξύ της ερευνητικής ομάδας. Η οπτική της συνδιδασκαλίας από διαφορετικές σκοπιές και η βιβλιογραφική ανασκόπηση που χρειάστηκε να γίνει για τους σκοπούς της έρευνας, αλλά και ο αναστοχασμός μου πάνω στην εκπαιδευτική πράξη με τον οποίο κατάφερα να εμπλουτίσω την πρακτική μου σοφία .

¹³⁸ Βλ. Παράρτημα 11, 11.1.α.

β) Για την Συνεργάτιδα Μαθήματος: Από την Έρευνα δράση που πραγματοποιήθηκε φαίνεται και η Σ.Μ. να ωφελείται εμμέσως . Η έρευνα δράση υπήρξε η αφορμή να γίνει το μάθημα με διαφορετικό τρόπο με σκοπό να βελτιωθεί η συμμετοχή των μαθητών/τριών. Μέσα από την εφαρμογή της μεθόδου συνδιδασκαλίας σε «σταθμούς» προκύπτει ότι η Σ.Μ. κατανοεί , μαθαίνει να συνεργάζεται , να διερευνά, να αξιολογεί , να προσθέτει εμπειρία για τη συνθήκη της συνδιδασκαλίας και τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής μάθησης σε σχέση με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών. Καθώς επίσης δείχνει να θέλει να επαναλάβει να εργάζεται με αυτό τον τρόπο.¹³⁹ Συγκεκριμένα αναφέρει στη συνέντευξη της :

«[...]Αλλά εφόσον πάμε σε συνδιδασκαλία, θεωρούσα και εγώ δεδομένο ότι έπρεπε να κάνω αυτό που μου αναλογεί. Με μεγάλη ευχαρίστηση, Εντάξει; Προς όφελος της δικής σας εργασίας... Μου άρεσε γιατί άρεσε στα παιδιά πρωτίστως. Δηλαδή ακόμα και σήμερα που πήγαμε.. στην τάξη αυτή.. και είπαμε ότι θα ξεκινήσουμε ένα καινούργιο κείμενο, μας είπαν θα το κάνουμε πάλι όπως πριν; θα μοιραστούμε σε ομάδες; Το ζητούν δηλαδή[...] το βρήκαν ενδιαφέρον εκείνα, γιατί πήγαν με τους φίλους τους, ένιωσαν οικεία.. και μελέτησαν και έκαναν κάτι που τους άρεσε, απ' ότι φάνηκε. ..επιπλέον βγήκαν και περισσότερα κείμενα, εκεί που ίσως να βγάζουμε ένα κείμενο όχι σε κάθε ενότητα.. σε κάθε έτσι λίγο κεφάλαιο...σε αυτήν την ενότητα τελευταία βγάλαμε αμέσως-αμέσως σε 4 διδακτικές ώρες βγάλαμε 4 κείμενα. Εποικοδομητικότατο. αυτό...ωραίο ήταν αυτό.. ναι, μου άρεσε και μένα, παρόλο που έχει περισσότερη δουλειά από εμάς, εντάξει; Τα παιδιά το βρίσκουν ενδιαφέρον»[...]Πιστεύω ότι, τα περισσότερα παιδιά έστω και λίγο παραπάνω, δούλεψαν(Συνέντευξη Συνεργάτιδας Μαθήματος).

[...] με την Ε.Ε. ότι θα το κάνουμε αργότερα. Αφού, εφόσον άρεσε στα παιδιά θα επιλέξουμε μια επόμενη ενότητα και θα δράσουμε πάλι κατ' αυτό τον τρόπο. Αφού το ζητούν κιόλας.» (Συνέντευξη Συνεργάτιδας Μαθήματος).

γ) Για τους μαθητές/τριες : Από την ανάλυση των δεδομένων, προκύπτει ότι άμεσα ωφελούμενοι είναι και οι μαθητές/τριες οι οποίοι δείχνουν να ενεργοποιούνται περισσότερο μέσα από την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας σε «σταθμούς». Με αφορμή την Έρευνα δράση έγινε χρήση διαφορετικής μεθόδου διδασκαλίας με αποτέλεσμα θετικό για τη βελτίωση της συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαδικασία μάθησης και την προαγωγή της γνώσης. Οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με την ομαδοσυνεργατικότητα,

¹³⁹ Βλ. Παράρτημα 11, 11.1. β.

ανέπτυξαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και συνδιαμόρφωσαν γνώση . Τέλος, αναπτύχθηκαν οι σχέσεις μεταξύ καθηγητών και μαθητών/τριών μέσα από την πρωτόγνωρη εμπειρία που είχαν, όπως αναφέρει η Ε.Ε. στο ημερολόγιο της¹⁴⁰ δημιουργώντας γόνιμο έδαφος για ποιοτικότερη μάθηση.

δ) Για τις κριτικές φίλες : Όσον αφορά την ερευνητική ομάδα και συγκεκριμένα τις κριτικές φίλες φαίνεται να επωφελήθηκαν και αυτές με τη σειρά τους από την πραγματοποίηση και συμμετοχή τους στην έρευνα δράση. Μέσα από την έρευνα δράση απέκτησαν εμπειρία και κατανόησαν τη σχολική πραγματικότητα αλλά και την αναδιαμόρφωση που μπορεί να επιφέρει η αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας στη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα αναφέρουν στα προσωπικά τους ημερολόγια¹⁴¹:

ΚΦ 1: *Συνειδητοποίησα την σχολική πραγματικότητα(Ημερολόγιο κριτικής φίλης).*

ΚΦ3: *Παρατήρησα μια φρικτή απογοήτευση από τους μαθητές/τριες, οι οποίοι την εκφράζουν με ματαιοτικές συμπεριφορές απέναντι στο σχολείο γενικά και την εκπαιδευτική διαδικασία, απέναντι και στους συμμαθητές/τριες τους επίσης κάτι που μου φάνηκε πολύ ενδιαφέρον (= έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, ειρωνεία και υποτιμητική συμπεριφορά στο πλαίσιο του να κάνουν πλάκα). Όχι οργή, απογοήτευση και απάθεια(Ημερολόγιο κριτικής φίλης).*

ΚΦ2: *Η βελτίωση επήλθε στις σχέσεις μαθητών/τριών-μαθητών/τριών και μαθητών/τριών-καθηγητών όταν οι καθηγήτριες θέλησαν να αλλάξουν το δασκαλοκεντρικό μάθημα σε ομαδοσυνεργατικό(Ημερολόγιο κριτικής φίλης).*

Κατανόησα ότι τα προβλήματα που ανακύπτουν στα ΕΠΑΛ και στα πλαίσια της συνδιδασκαλίας είναι πολυσύνθετα και θεωρώ ότι για να επέλθει βελτίωση σε αυτό χρειάζονται πιο οργανωμένες αλλά και διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Υπουργείο, εκπαιδευτικοί) (Ημερολόγιο κριτικής φίλης).

4.2. Μεταστοχασμός επι των ερευνητικών ευρημάτων

Από τις αναλύσεις των δεδομένων, την αξιολόγηση της παρέμβασης, τα συμπεράσματα, και τους αναστοχασμούς που προκύπτουν σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαμε θέσει αρχικά μπορούμε να πούμε ότι η έρευνα δράση που

¹⁴⁰ Βλ. Παράρτημα 11, 11.1.α

¹⁴¹ Βλ. Παράρτημα 11, 11.1.γ. & 11.1.δ

πραγματοποιήσαμε μπόρεσε να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνοντας και την αρχική μας θεωρία σε σχέση με τα οφέλη της συνδιδασκαλίας στη διδακτική πράξη. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός όπου οι εκπαιδευτικοί κατανόησαν τα οφέλη της συνδιδασκαλίας (με τη μέθοδο των «σταθμών») και τα οφέλη της χρήσης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας δημιουργώντας ταυτόχρονα την πεποίθηση για τη συνέχιση της διεξαγωγής του μαθήματος με αυτό τον τρόπο. Σημαντικό και το όφελος που προκύπτει για τις αντιλήψεις της ερευνητικής ομάδας σε σχέση με τα οφέλη της έρευνας δράσης, στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Όπως αναφέρουν οι κριτικές φίλες στους μεταστοχασμούς τους¹⁴² μέσα από την έρευνα δράση επιβεβαιώνονται ερευνητικές υποθέσεις, επέρχονται κατανοήσεις και βελτιώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έρευνα δράση έχει μια σπειροειδή πορεία που αποτελείται από στάδια διερεύνησης-σχεδιασμού δράσης, υλοποίησης δράσης, αναστοχασμού οδηγώντας σε νέους κύκλους έρευνας δράσης .

ΚΦ1

«Επιβεβαιώθηκε η ερευνητική υπόθεση ότι αν το εγγύτερο πλαίσιο (το σχολικό κλίμα και διαδικασία) αλλάξει με κάποιο τρόπο αυτό είναι θετικός παράγοντας για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος άρα και της συμμετοχής. Επίσης, η έρευνα – δράση επιβεβαιώνει ότι αυτή η αλλαγή πρέπει να είναι συνεχής και συνεπής από την πλευρά των συμμετεχόντων, όπως και η συμμετοχή που επιζητείται από τους μαθητές/τριες.» (Ημερολόγιο κριτικής φίλης).

ΚΦ2

«Η αλλαγή του εκπαιδευτικού πλαισίου μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της πρακτικής της μάθησης με αύξηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής.»

Επίσης, η έρευνα- δράση επιβεβαιώνει ότι ο θεσμός της συνδιδασκαλίας όταν αξιοποιηθεί με συνέπεια και οργάνωση μπορεί να επιφέρει βελτιώσεις στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που είχε η παρούσα τάξη.

Η έρευνα δράση αποτελεί μια από τις μεθόδους που μπορούν να προωθήσουν την κατανόηση του εκπαιδευτικού για κάποιο πρόβλημα που υπάρχει και να προχωρήσει σε διερεύνηση-σχεδιασμό δράσης- αναστοχασμό - υλοποίηση δράσης – αναστοχασμό,

¹⁴² Βλ. παράρτημα11, 11.2.

επομένως και σταδιακή βελτίωση μέσα από την αλλαγή του αρχικού τρόπου που γίνονταν τα πράγματα.»(Ημερολόγιο κριτικής φίλης).

Στην έρευνα δράση επιβεβαιώθηκε ότι η αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας μπορεί να βελτιώσει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών εφόσον γίνει η κατάλληλη χρήση της συνδιδασκαλίας, συγκεκριμένα με οργάνωση και συνέπεια όπως αναφέρει η ΚΦ2 στο προσωπικό της ημερολόγιο. Το σημαντικότερο όμως που προκύπτει μέσα από την έρευνα δράση που πραγματοποιήθηκε είναι ότι ενώ ο προβληματισμός αρχικά εστιαζόταν στην βελτίωση της συμμετοχής των μαθητών/τριών μέσα από τη μέθοδο συνδιδασκαλίας σε «σταθμούς», στη συνέχεια βλέπουμε να μετατοπίζεται το πρόβλημα στη διαδικασία διεξαγωγής της συνδιδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς αλλά και της κατανόησης της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου από τους μαθητές/τριες.

Ακόμη περισσότερο στη συνέχεια παρατηρούμε ότι το πρόβλημα δεν εστιάζεται στους μαθητές/τριες καθατούς, αλλά αναφέρεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο που σχετίζεται με το σύνολο των συνθηκών στο οποίο λαμβάνει χώρα η παιδαγωγική πράξη και πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός. Το πλαίσιο αφορά μια ευρεία έννοια που σχετίζεται με όλα αυτά με τα οποία αλληλεπιδρά ο μαθητής: καταστάσεις, αντικείμενα και άτομα. Αναλυτικότερα, το πλαίσιο αυτό μπορεί να διακριθεί σε : θεσμικό (είδος σχολείου, ωρολόγιο και κανόνες λειτουργίας), υλικό (εκπαιδευτικές υποδομές και εκπαιδευτικό υλικό), εκπαιδευτικό (εκπαιδευτικοί), κοινωνικό (γειτονιά, εθνικότητα και θρησκεία παιδιών, γλώσσα)(Καμπεζά,2019). Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι το πρόβλημα αφορά στην μη προβλεψιμότητα του θεσμικού, στην ανεπάρκεια υλικού και διαφορετικότητα του κοινωνικού πλαισίου. Η ολιστική κατανόηση του πλαισίου καθαυτή αποτελεί μια συνεχή πρόκληση για τον εκπαιδευτικό αλλά και αναγκαία προϋπόθεση για τον σχεδιασμό του μαθήματος και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

4.3. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές προεκτάσεις

Όπως έχω αναφέρει και στα συμπεράσματα νέα ερωτήματα προκύπτουν προς διερεύνηση για μια μελλοντική έρευνα . Έτσι, θα μπορούσε να διερευνηθεί περισσότερο η σχέση εξωτερικών παραγόντων όπως κοινωνικοί θεσμοί π.χ. οικογένεια κ.α. που αναφέρθηκε με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών μέσα από σχέδια δράσης που θα ενεργοποιούν τους θεσμούς αυτούς και θα τους φέρνουν σε επικοινωνία με το σχολείο. Μεγάλο ενδιαφέρον επίσης παρουσίασε στον ΄Β κύκλο η επιπρόσθετη δράση που

κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και θα μπορούσε να διερευνηθεί περισσότερο. Άλλωστε μετά από σχετική αναζήτηση στη βιβλιογραφία έχουν γίνει αναφορές για τη συσχέτιση του κλίματος της τάξης¹⁴³ με τη βελτίωση της ομαδοσυνεργασίας, την αύξηση του ενδιαφέροντος στο μάθημα αλλά και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Ευαγγέλου & Κακανά, 2014). Τέλος η ανάγκη μετάβασης από μια ατομική έρευνα δράσης σε μια συνεργατική κρίνεται αναγκαία εφόσον οι συνθήκες το επιτρέπουν πόσο μάλλον όταν το αποζητούν οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι. Αυτό προκύπτει από την ανάλυση δεδομένων, στην οποία οι μαθητές/τριες του τμήματος έβρισκαν ενδιαφέροντα τον τρόπο υλοποίησης του μαθήματος και θα θέλανε κάτι ανάλογο να συμβεί και σε άλλα μαθήματα, αλλά και από μαθητές/τριες άλλων τμημάτων που συνεχώς ζητούσαν να γίνει μια τέτοια παρέμβαση και στα δικά τους μαθήματα.

Από την άλλη μεριά απαραίτητο κρίνεται να αναφερθούν οι περιορισμοί που εντοπίστηκαν για την παρούσα εργασία. Ειδικότερα, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι κατά κύριο λόγο ποιοτική και γι' αυτό περιορίζεται σε κάποιον βαθμό υποκειμενικότητας. Το μέρος της έρευνας που αφορά στα ποσοτικά μεθοδολογικά εργαλεία έγινε με μονομεταβλητή ανάλυση που δίνει έμφαση στην καθαρά περιγραφική ερμηνεία των αποτελεσμάτων κάτι που και πάλι ενέχει έναν βαθμό υποκειμενικότητας. Παράλληλα, η έρευνα δράση ως κατεξοχόν ποιοτική μέθοδος ενσωματώνει σε μεγαλύτερο βαθμό την υποκειμενικότητα των αποτελεσμάτων της καθώς αναφέρεται σε συγκεκριμένες συνθήκες, χρονικές στιγμές, συγκεκριμένους ανθρώπους. Επομένως, τα αποτελέσματα αφορούν το συγκεκριμένο και μόνο πλαίσιο χωρίς να έχει σκοπό η έρευνα να κάνει γενίκευση των αποτελεσμάτων της στον ευρύ πληθυσμό. Αντίθετα, η πρόθεση ήταν να κερδίσει όσο το δυνατόν βαθύτερη κατανόηση της συνθήκης της συνδιδασκαλίας από όσο το δυνατόν περισσότερες διαφορετικές οπτικές (των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών, της ερευνητικής ομάδας) και να συσχετίσει τα αποτελέσματα με τη βιβλιογραφία.

Είναι απαραίτητο ωστόσο να λάβουμε υπόψη και τους περιορισμούς στην ανάλυση των δεδομένων, οι οποίοι προκύπτουν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, καθώς μεγάλο κομμάτι της μη λεκτικής επικοινωνίας χάνεται. Εξίσου σημαντικός περιορισμός προκύπτει από την χρήση διαδικτυακής πλατφόρμας για τη διεξαγωγή κάποιων συνεντεύξεων, κι αυτό γιατί η ΚΦ2 δεν είχε την ευκαιρία της

¹⁴³ Που αποτελείται από το φυσικό και κοινωνικό (Τριλιανός,2003)

διαπροσωπικής επαφής και ενδεχομένως να χάθηκε η εγγύτητα μεταξύ εκείνης και των συμμετεχόντων. Επιπρόσθετα, χρειάζεται να ληφθεί υπόψη και ο περιορισμένος χρόνος που είχαν οι μαθητές/τριες να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια τους καθώς η συμπλήρωσή τους έγινε λίγο πριν και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Αντιστοίχως και στις συνεντεύξεις τους, με επιπλέον παράγοντα ότι διενεργήθηκαν στο γραφείο των καθηγητών που ήταν ένας ιδιαίτερα θορυβώδης χώρος.

Επίσης, η ίδια η σχολική συνθήκη, όπως το ότι ήταν τέλος του τετραμήνου κατά τον Ά κύκλο και διακοπές Πάσχα κατά τον Β, υπήρχε πίεση για διαγωνίσματα, απόδοση βαθμολογίας κ.ά., όπως και το ότι χάνονταν πολλές ώρες μαθημάτων λόγω καταλήψεων, αργιών, εορτών κ.ά., υπήρξε ένας ανασταλτικός παράγοντας για την διεξαγωγή μιας έρευνας με πιο αποδοτικά ευρήματα, τα οποία θα ήταν ικανά να επιφέρουν περισσότερα θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση της συμμετοχής των μαθητών/τριών.

Παρότι το πεδίο έρευνας, γύρω από θέματα συνδιδασκαλίας στα ΕΠΑ.Λ. και ενίσχυσης της συμμετοχής των μαθητών/τριών που φοιτούν σε αυτά, μελετάται τα τελευταία χρόνια, περαιτέρω ερευνητικά δεδομένα είναι απαραίτητα για τη συσχέτιση των εφαρμογών νέων μεθόδων συνδιδασκαλίας με την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών. Καθότι η παρούσα μελέτη επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα της συνδιδασκαλίας στα ΕΠΑ.Λ., περαιτέρω έρευνες δράσεις μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας θα παρείχαν ποιοτικότερα ευρήματα με μεγαλύτερη λεπτομέρεια ως προς το τι αλλαγές χρειάζεται να γίνουν για να βελτιωθεί η συμμετοχή των μαθητών/τριών. Επιπλέον ερευνητικό υλικό για μελέτη και ουσιαστική κατανόηση θα προέκυπτε από την παρατήρηση των ήδη βελτιωμένων πρακτικών συνδιδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε σταθμούς) και από διαφορετικούς συνερευνητές ώστε να μου αποφέρουν νέα γνώση από μια νέα οπτική. Επίσης, η διεξαγωγή συνεντεύξεων σε μεγαλύτερο δείγμα (π.χ. στο μισό ή στο συνολικό δείγμα των μαθητών/τριών) θα προσέδιδε μεγαλύτερη αξιοπιστία στην έρευνα και θα επέτρεπε τη συμμετοχή μεγαλύτερου δείγματος στην έρευνα .

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

2^ο ΕΠΑΛ Ηρακλείου, (χ.χ.). Ανακτήθηκε από <http://2epal-irakl.ira.sch.gr/>

Αδιαφορία (2004). Στο Γ. Μπαμπινιώτης. *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο*. (1) Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Αλεξίου. Β. (2018). Η συμμετοχή των παιδιών του νηπιαγωγείου στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιλήψεις και πρακτικές νηπιαγωγών. (Διδακτορική διατριβή) Διαθέσιμο από: ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών <http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1079>

Αυγητίδου, Σ. (2014). Η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: προϋποθέσεις και διαδικασίες ενίσχυσης της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο: Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο, Ενότητα Α. Επιμορφωτικό υλικό (σελ. 193–206)*. Barton.

Ανδρούσου, Α. (1996). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο: Α. Βαφέα, (επιμ.), *Το Πολύχρωμο Σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*. (σελ. 11 – 23). Αθήνα: νήσος.

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 και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο

Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η., & Καλύβα, Ε. (2007). Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη. *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας*, 17-20.

Δασκαλάκης, Η. (2008). Ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της μαθητικής αδιαφορίας: Η περίπτωση της Κέρκυρας. (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και Ηλεκτρονικού Περιεχομένου.

Ευαγγέλου, Ι., & Κακανά, Δ. (2014). Βελτιώνοντας το κλίμα της τάξης: Μία εκπαιδευτική έρευνα δράσης όπου αναδεικνύονται σύγχρονες εκπαιδευτικές

στρατηγικές. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 121-133.
DOI: <https://doi.org/10.12681/icw.17921>

Ζαφειρόπουλος, Κ (Επιμ.). (2018). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική

Τσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από :
<http://hdl.handle.net/11419/582>

Καμπεζά, Μ.(2019). Κατανόηση του πλαισίου & της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
Ανακτήθηκε από : <https://eclass.upatras.gr > modules > document>

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα δράσης στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας´

Καρανάσιου, Μ (2012). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο νέο Δημοκρατικό σχολείο. (Πτυχιακή Εργασία). Διαθέσιμο από: Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Κλουβάτος, Κ. (2014). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις. *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Επιμορφωτικό υλικό. Ενότητα Α*. Ανακτήθηκε από:
[:http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_a/klovatos.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_a/klovatos.pdf)

Κονταξής, Α. (2017). Μια νέα αρχή στα ΕΠΑΛ. Ανακτήθηκε από:
<https://drive.google.com/file/d/1wKGBLXn0DIZdosexH72yD8zJ6J8dJoHk/view?pli=1>

Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές* (Τόμ. Α´). Λευκωσία.

Κυπριανός, Π., & Τσάπες, Π. (2011) Ο χαρτογιακάς και ο μουντζούρης: Μυθοποίηση και απαξία της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης (1890-1974), *περιοδικό Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τχ. 9: 165-189. Ανακτήθηκε από :
https://www.researchgate.net/publication/339726943_O_chartogiakas_kai_o_mountzours_Mythopoiiese_kai_apaxia_tes_technikes-epangelmatikes_ekpaideuses_1890-1974_Themata_Istorias_tes_Ekpaideuses_tch_9_165-189

- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: "Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές", Θεσσαλονίκη 8-9 Δεκεμβρίου 2000 Ανακτήθηκε από [:https://users.sch.gr/kliapis/matsF.pdf](https://users.sch.gr/kliapis/matsF.pdf)
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παϊδούση, Χ. (2016). Ελκυστικότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης: κοινωνικές και έμφυλες διαστάσεις. *ΕΙΕΑΔ, Άρθρα και Μελέτες* 11/2016, 1-35.
- Παναγάκος, Ι. (2001). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 6. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos6/>
- ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης. (2021). *Ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης στα σχολεία Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. (Αρ.πρωτ.: Φ2/2628/6/12/2021). Ηράκλειο.
- Σπύρου, Σ., Νεοκλέους, Γ., Χριστοδούλου, Π. & Καλλή, Μ. (2009). *Η διασφάλιση του Δικαιώματος συμμετοχής των παιδιών που διαμένουν σε ιδρύματα παιδικής προστασίας. Επίτροπος Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού*. Κύπρος: Κέντρο Μελέτης της Παιδικής και Εφηβικής Ηλικίας
- Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός
- Τσέλεπου, Ε. (2016). *Συνδιδασκαλία από δύο εκπαιδευτικούς. Πώς εφαρμόζεται, πώς επηρεάζει θετικά την σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών, την επίδοση, την διαμόρφωση και την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών/τριών, αλλά και πώς τους μεταδίδει αξίες και χαρίσματα για μια ζωή* (Διδακτορική διατριβή)Πρόγραμμα Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου).
- Τσιώλης, Γ. (2018) Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σελ 97-123) Πανεπιστήμιο Κρήτης

ΥΠΠΕΘ, (2016). Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας. Ανακτήθηκε από: <https://goo.gl/nlVyA9>

ΦΕΚ Β 2319 (1999). *Υλη και Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων Γενικής Παιδείας των Α', Β' και Γ' τάξεων Ημερήσιου και Εσπερινού ΕΠΑ.Α. σχ. έτους 2022-2023*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως.

ΦΕΚ Α 199 (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως.

ΦΕΚ Α 193 (2013). *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Λοιπές Διατάξεις αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως.

ΦΕΚ Α 21 (2016). *ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 4368 Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως.

ΦΕΚ Α 142 (2018). *ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 4559 Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιόνιο Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως

ΦΕΚ Β 403 (2018) *Οργάνωση, Λειτουργία και Υλοποίηση Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας στα μαθήματα «Νέα Ελληνικά» και «Μαθηματικά» των Πιλοτικών ΕΠΑ.Α. της Δράσης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Α. (ΜΝΑΕ)» για το σχολικό έτος 2017-18*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως

ΦΕΚ Β 3622 (2018). *Οργάνωση, Λειτουργία και Υλοποίηση Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας στα μαθήματα «Νέα Ελληνικά» και «Μαθηματικά» ΕΠΑ.Α. για το σχ. έτος 2018-2019*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως

ΦΕΚ Β 4958 (2022). *Οργάνωση, λειτουργία και υλοποίηση για το σχολικό έτος 2022-2023 της Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας στα μαθήματα «Νέα Ελληνικά» και «Μαθηματικά» των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Α.) στο πλαίσιο της Πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Α. - Υποστήριξη σχολικών μονάδων ΕΠΑ.Α.»*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως

Χαραλάμπους, Κ. (2021). Συνδιδασκαλία: Ο συνοδοιπόρος της συμπερίληψης. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων* (Τεύχος 23), 109-127.

Ανακτήθηκε από : https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t23-07.pdf

Χατζηδάκη, Α. (χ.η.). Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στη διδασκαλία και στη μάθηση της Γ2.

Ξενόγλωσση

Badiali, B., & Titus, N. E. (2010). Co-teaching: Enhancing student learning through mentor-intern partnerships. *School-University Partnerships*, 4(2), 74-80.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-17. DOI: [10.17161/fec.v28i3.6852](https://doi.org/10.17161/fec.v28i3.6852)

Cook, L. (2004). Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics. New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting (Albuquerque, New Mexico, April 29, 2004).[Participant's Guide]. *New Mexico Public Education Department*.

Friend, M., & Cook, L. (2004) Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics Paper presented at the quarterly meeting of the New Mexico Public Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>

Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9-19. DOI:[10.3776/joci.2008.v2n2p9-19](https://doi.org/10.3776/joci.2008.v2n2p9-19)

Horwath, J, Hodgkiss, D., Kalyva, E. & Spyroy, S. (2011). You respond: Promoting effective project participation by young people who have experienced violence: A guide to good practice through training and development. Sheffield: University of Sheffield Retrieved from:https://childhub.org/sites/default/files/library/attachments/1223_You_Respond_Booklet_for_downloading_pdf_original.pdf

Hopkins, D (2014). *A teacher guide to classroom research*. England:open university press

Johnson D. W., & Johnson R. T. (1999) Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, (38) 2, 67-73. DOI:[10.1080/00405849909543834](https://doi.org/10.1080/00405849909543834)

- Johnson D. W., & Johnson R. T. (2002). Cooperative Learning and Social Interdependence Theory. In: Tindale R.S. et al. (eds) *Theory and Research on Small Groups*. Social Psychological Applications to Social Issues, vol 4. (pp 9–35) Springer, Boston, MA Retrieved from: https://doi.org/10.1007/0-306-47144-2_2
- Millis, B. J. (2002). Enhancing Learning--and More!--Through Cooperative Learning. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED471897>
- Murawski, W.W., & Dieker, L.A. (2004). Tips and Strategies for Co-Teaching at the Secondary Level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52 - 58. DOI: [10.1177/004005990403600507](https://doi.org/10.1177/004005990403600507)
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Florence: UNICEF Innocenti Research Center.
- OECD. (2001). *Starting Strong I*. Paris: OECD
- OECD. (2006). *Starting Strong II*. Paris: OECD
- Roger, T. & Johnson, D. W. (1994). An overview of cooperative learning. J. Thousand, A. Villa & A. Nevin (Eds.), *Creativity and Collaborative Learning*. Brookes Press, Baltimore.
- Stedly, K.M., Schwartz, A., Levin, M., & Luke, S.D. (2008). Social Skills and Academic Achievement. *Evidence for Education*. 3 (2)
- Scruggs, T., Mastropieri, M., & McDuffie, K. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children* 73 (4)
- Shier, H., (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children and society*. (15)2, p. 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. (2004). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Walther-Thomas, C., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning for Effective Co-Teaching The Key to Successful Inclusion: The Key to Successful Inclusion. *Remedial and Special Education*, 17(4), 255–264. <https://doi.org/10.1177/074193259601700408>

Ηλεκτρονική

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/397443_loipon-k-ypoyrge-ti-tha-ginei-me-ton-anapliroti-kathigiti-toy-epal

https://mnaepal.wordpress.com/enixhitiki_didaskalia/

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1: Πρωτόκολλα παρατήρησης

Δείκτες παρατήρησης

1^{ος} Δείκτης: Με επίκεντρο τις εκπαιδευτικούς

1. Πόση ώρα (αθροιστικά) μονολογεί ο κάθε εκπαιδευτικός σε μια διδακτική ώρα;
Ιωάννα λ.
Ευαγγελίαλ.
2. Αλληλεπίδραση: Εναλλάσσεται ο λόγος τους; N/ O Πόσο συχνά ;
φορές
3. Πόσες φορές δίνουν το λόγο σε μαθητή; Στον ίδιο;
I..... φορές
E φορές
4. Ερωτήσεις που ρωτούν οι εκπαιδευτικοί : Πόσοι μαθητές/τριες
απάντησαν;
- σχετικές με το γνωστικό αντικείμενο/ ύλη
.....
- ερωτήσεις για εξαγωγή συμπερασμάτων
.....
- ερωτήσεις που ζητούν την γνώμη των μαθητών/τριών.....
.....
- ερωτήσεις για την καθημερινότητα μαθητών/τριών /
προσωποποιημένες
.....
- ερωτήσεις αυτό-αξιολόγησης ή
έτερο- αξιολόγησης
.....
5. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις απόψεις των μαθητών/τριών; I N/O E
..... N/ O
6. Πόσο συχνά γίνεται χρήση της εξουσίας των εκπαιδευτικών (να βγάζουν έξω ένα
μαθητή ή να του βάζουν απουσία) ; I.....φορές E....
φορές
7. Παύσεις , σύγχυση, αναστάτωση, διακοπή επικοινωνίας; φορές
8. Τεχνικές ενθάρρυνσης/ αποθάρρυνσης συμμετοχής:
- Έκφραση προσώπου εκπαιδευτικού (χαμόγελο / νεύμα): συχνότητα :
I..... φορές E..... φορές
(δυσφορία/ θυμός)
I φορές E.... φορές
- Λεκτική προτροπή I..... φορές E..... φορές

- Λεκτικός έπαινος	I..... φορές	E.....	φορές
- Αρνητική κριτική	I..... φορές	E.....	φορές
- Επίπληξη	I..... φορές	E....	φορές
- Χρήση Τεχνολογίας			N/ O
Τι μέσο;		H/Y, προτζέκτορας, άλλο:	
.....			

2^{ος} Δείκτης: Με επίκεντρο τους μαθητές/τριες

1. Πόσες φορές σηκώνουν χέρι οι μαθητές/τριες μετά από ερώτηση του εκπαιδευτικού; φορές
2. Πόσες φορές σηκώνουν το χέρι χωρίς να έχει ζητηθεί για να προσθέσουν/ σχολιάσουν / συνεισφέρουν στο μάθημα; φορές
3. Πόσες φορές παίρνουν το λόγο για κάτι εκτός του μαθήματος; (για να πάνε έξω) φορές
4. Συμμετοχή σε εργασίες παραγωγής προφορικού λόγου N/O
5. Συμμετοχή σε εργασίες παραγωγής γραπτού λόγου N/O
6. Δουλεύουν σε ομάδες ; N/ O
 Σε τι ομάδες; Με τον διπλανό τους;.....
 Του ίδιου φύλου; Ορίζει ο εκπαιδευτικός τις ομάδες ή οι ίδιοι;.....

Συμπεριφορά μαθητών/τριών:(σε δεδομένες στιγμές π.χ. στο 10^ο λεπτό)

- Πόσοι δεν προσέχουν;
- Τι κάνουν; Μιλάνε μεταξύ τους, είναι αφηρημένοι; Μουτζουρώνουν στο βιβλίο; Μιλάνε υψηλόφωνα και εμποδίζουν τη διεξαγωγή του μαθήματος

Παράρτημα 2: Πρωτόκολλα ερωτηματολογίων.

2.1. Αρχικό ερωτηματολόγιο για δημογραφικά στοιχεία και πληροφορίες σχετικά με το μάθημα των Νέων Ελληνικών (8/11/2022)

Ημερομηνία:..

Σχολείο:.. Τάξη:..

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Σημείωσε ελεύθερα και ειλικρινά τις απόψεις σου, όποιες και να είναι. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σου.

Δημογραφικά Στοιχεία.

Φύλο (βάλε) √

ΑΓΟΡΙ

ΚΟΡΙΤΣΙ

Το σπίτι σου βρίσκεται... (κύκλωσε)

- α) στα προάστια του Ηρακλείου
- β) στο κέντρο του Ηρακλείου
- γ) εκτός Ηρακλείου-εντός δήμου Ηρακλείου
- δ) χωριό- εκτός δήμου Ηρακλείου

Με ποιους μένεις στο σπίτι σου; (κύκλωσε)

- α) με τους γονείς μου
- β) με τη μητέρα μου ή τον πατέρα μου
- γ) με τον παππού και τη γιαγιά
- δ) με άλλους συγγενείς.

Πόσα αδέρφια έχεις; (κύκλωσε)

- α) κανένα
- β) ένα
- γ) δύο
- δ) τρία ή περισσότερα

Μοιράζεσαι το δωμάτιο σου με κάποιο από τα αδέρφια σου; (βάλε) √

Ναι όχι

Έχετε στο σπίτι σας Η/Υ; (κύκλωσε)

- α)Ναι
- β)Όχι, αλλά θα ήθελα να έχουμε
- γ)Όχι ,δεν είναι απαραίτητος

Οι γονείς σου εργάζονται; (βάλε) √

Πατέρας

Μητέρα

Ποιό είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων σου (κύκλωσε 2 αν είναι διαφορετικό)

- α) δημοτικό
- β) λύκειο
- γ) πανεπιστήμιο
- δ) δε γνωρίζω

Με ποιο κίνητρο επέλεξες να έρθεις στο ΕΠΑΛ; (κύκλωσε 1 ή και περισσότερες απαντήσεις)

- α) να τελειώσω ευκολότερα το σχολείο
- β) να έχω ευκολότερη πρόσβαση σε ΑΕΙ-ΑΤΕΙ
- γ) έχω μαθησιακές δυσκολίες
- δ) δεν ήταν επιλογή μου, μου το επέβαλλαν

ε) να πάρω πτυχίο σε ειδικότητα που με ενδιαφέρει

Ποια η σχέση σου με τους συμμαθητές/τριες σου; (κύκλωσε)

α) καλή-φιλική

β) κακή-δύσκολη-εχθρική

γ) ουδέτερη-αδιάφορη

Ποια είναι η σχέση σου με τους καθηγητές; (κύκλωσε)

α) καλή-φιλική

β) κακή-δύσκολη-εχθρική

γ) ουδέτερη-αδιάφορη

Θα ήθελες να αλλάξει κάτι στη διαμόρφωση της τάξης σου; (κύκλωσε)

α) όχι, μου αρέσει έτσι όπως είναι

β) ναι, θα ήθελα π.χ. χρώμα στους τοίχους, διάταξη θρανίων

γ) μου είναι αδιάφορο

Το μάθημα των νέων ελληνικών το βρίσκεις ενδιαφέρον; (βάλε) √

Ναι όχι

Σου αρέσει ο τρόπος που γίνεται το μάθημα των Ν. Ελληνικών; (βάλε) √

Ναι όχι

Ποια αλλαγή θα πρότεινες; (γράψε σύντομα την απάντησή σου)

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

Έχεις κάποια ενδιαφέροντα στον ελεύθερο σου χρόνο ή που θα ήθελες να ασχοληθείς; (γράψε σύντομα την απάντησή σου)

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

2.2. Τελικό ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης από τους μαθητές/τριες (20/12/2022)

Όνοματεπώνυμο:

1. Με ποιο κείμενο συμμετείχες:
 1. Η αξία της ειρήνης
 2. Μια διαφορετική εφηβεία
 3. Το ρολόι της κουζίνας
 4. Η σημασία της αλληλεγγύης

2. Ήταν κατανοητές οι ερωτήσεις – δραστηριότητες του κειμένου;
 1. Ναι
 2. Όχι (γράψε τι σε δυσκόλεψε):

3. Πιστεύεις ότι η ομάδα που συμμετείχες, δούλεψε ομαδικά;
 1. Καθόλου
 2. Λίγο
 3. Αρκετά
 4. Πολύ

4. Θα ήθελες το μάθημα να ξαναγίνει με αυτό το τρόπο;
 1. Ναι
 2. Όχι

5. Είχες κατάλληλη καθοδήγηση από τις καθηγήτριες σου;

1. Καθόλου
 2. Λίγο
 3. Αρκετά
 4. Πολύ
6. Γράψε την άποψη – σκέψη σου σχετικά με την εμπειρία σου σε αυτό το μάθημα (π.χ. συναισθήματα, προτάσεις βελτίωσης, αν σου άρεσε ή όχι και γιατί):

2.3. Τελικό ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης από τους μαθητές/τριες (29/03/2023)

Ονοματεπώνυμο:

7. Με ποιο κείμενο συμμετείχες (Κύκλωσε):

- 1.[Η φώκια μου, η καημένη η φώκια...]
- 2.Με τ' άλογα στις λυγαριές
- 3.Υπάρχει μαγεία στη φύση. Περπάτησε κοντά της!
- 4.Ο Παράδεισος βυθίζεται...

8. Ήταν κατανοητές οι ερωτήσεις – δραστηριότητες του κειμένου;

1. Ναι
2. Όχι (γράψε τι σε δυσκόλεψε):

9. Είχες κατάλληλη καθοδήγηση από τις καθηγήτριες σου;

1. Ναι
2. Όχι (τι λες να έφταιγε;)

10. Κατάφερε η ομάδα σου να ολοκληρώσει και να παρουσιάσει τις δραστηριότητες;

1. Ναι
2. Όχι (γιατί πιστεύεις δεν τα καταφέρατε;):

11. Η ομάδα που συμμετείχες, λειτουργούσε με τους κανόνες ομαδοσυνεργασίας που είχατε θέσει;

1. Καθόλου
2. Λίγο

3. Αρκετά
4. Πολύ

12. Ποιος κανόνας ομαδοσυνεργασίας θεωρείς ότι λειτούργησε περισσότερο στην ομάδα σου.

1. Δουλεύουμε με θετικό κλίμα
2. Σεβόμαστε τις απόψεις όλων των μελών
3. Δουλεύουμε ισόποσα
4. Συνεργαζόμαστε στη λήψη αποφάσεων
5. Υποστηρίζουμε και βοηθάμε ο ένας τον άλλο

13. Ποιος κανόνας ομαδοσυνεργασίας θεωρείς ότι λειτούργησε λιγότερο στην ομάδα σου.

1. Δουλεύουμε με θετικό κλίμα
2. Σεβόμαστε τις απόψεις όλων των μελών
3. Δουλεύουμε ισόποσα
4. Συνεργαζόμαστε στη λήψη αποφάσεων
5. Υποστηρίζουμε και βοηθάμε ο ένας τον άλλο

14. Η ομάδα που συμμετείχες λειτούργησε με περισσότερη ομαδικότητα αυτή τη φορά;

1. Ναι
2. Όχι

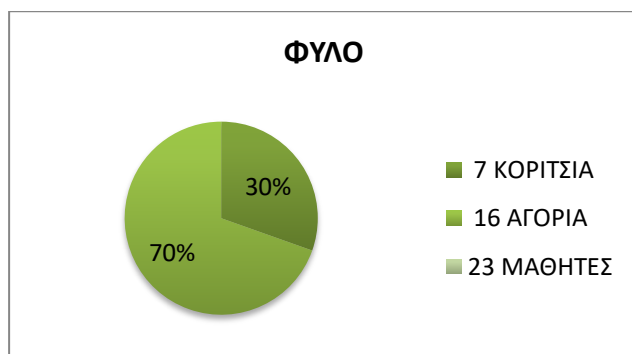
15. Γράψε την άποψη – σκέψη σου σχετικά με την εμπειρία σου σε αυτό το μάθημα (π.χ. συναισθήματα, προτάσεις βελτίωσης, αν σου άρεσε ή όχι και γιατί):

Παράρτημα 3: Αποτελέσματα Ερωτηματολογίων

3.1. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων δημογραφικών στοιχείων

ΦΥΛΟ: 7 κορίτσια – 16 αγόρια

ΣΥΝΟΛΟ: 23 μαθητές/τριες (κανονικά είναι 25)

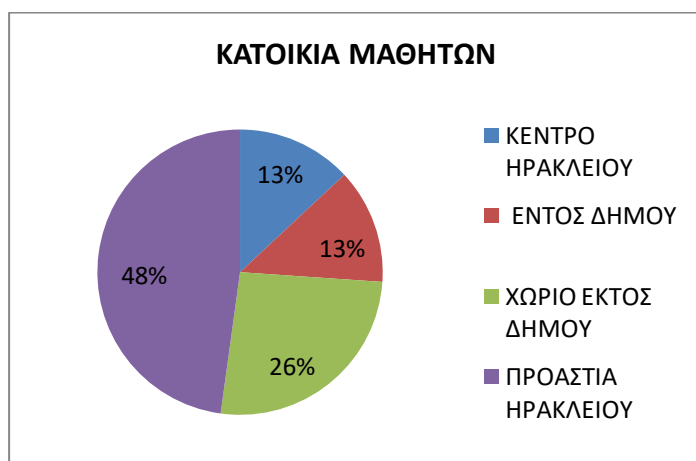


ΚΑΤΟΙΚΙΑ: 3 μαθητές/τριες στο κέντρο του Ηρακλείου

3 μαθητές/τριες εκτός Ηρακλείου αλλά εντός Δήμου Ηρακλείου

6 μαθητές/τριες σε χωριό εκτός δήμου Ηρακλείου

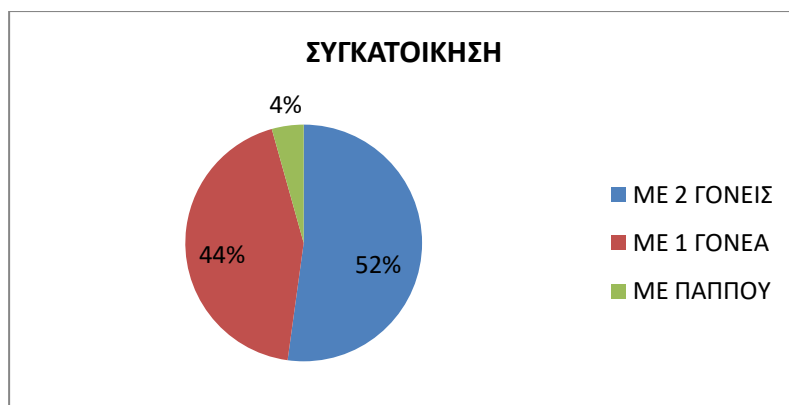
11 μαθητές/τριες στα προάστια Ηρακλείου



ΣΥΓΚΑΤΟΙΚΗΣΗ: 12 μαθητές/τριες με τους γονείς τους

10 μαθητές/τριες με τον ένα γονέα

1 μαθητής με τον παππού

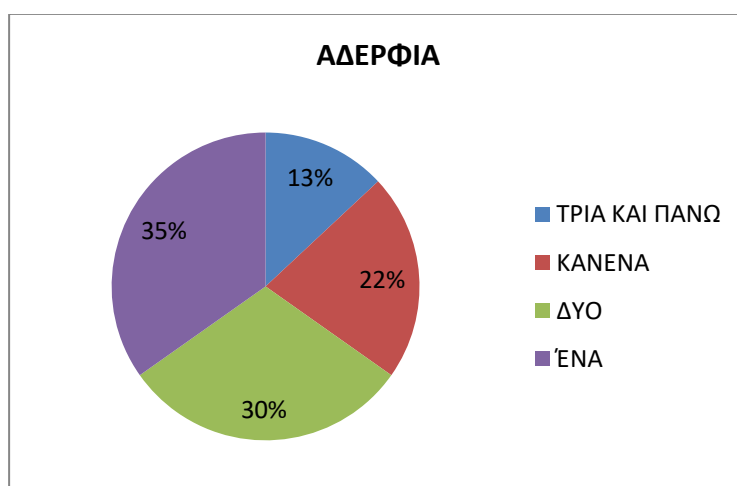


ΑΔΕΡΦΙΑ: 3 μαθητές/τριες από 3 ή περισσότερα αδέρφια

5 μαθητές/τριες κανένα

7 μαθητές/τριες από 2 αδέρφια

8 μαθητές/τριες από ένα αδερφό/αδερφή

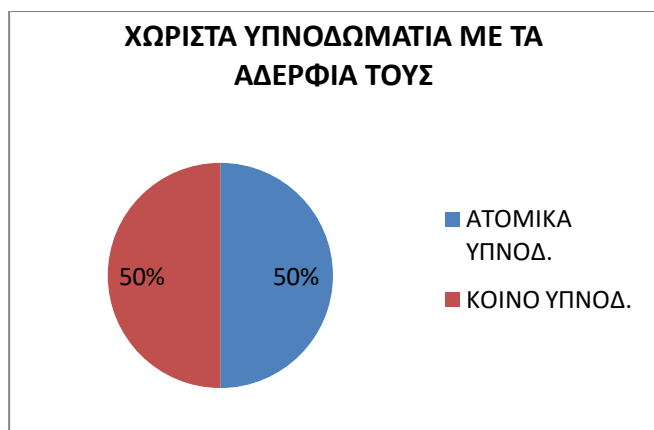


ΧΩΡΙΣΤΑ ΥΠΝΟΔΩΜΑΤΙΑ ΜΕ ΤΑ ΑΔΕΡΦΙΑ:

Σε αυτή την ερώτηση χρειάζεται να ληφθεί υπόψη η απάντηση των 10 μαθητών/τριών που είχαν 2 ή περισσότερα αδέρφια.

5 μαθητές/τριες έχουν χωριστά υπνοδωμάτια (εκ των οποίων 1 μαθητής με 3 ή περισσότερα αδέρφια και 4 μαθητές/τριες με 2 αδέρφια)

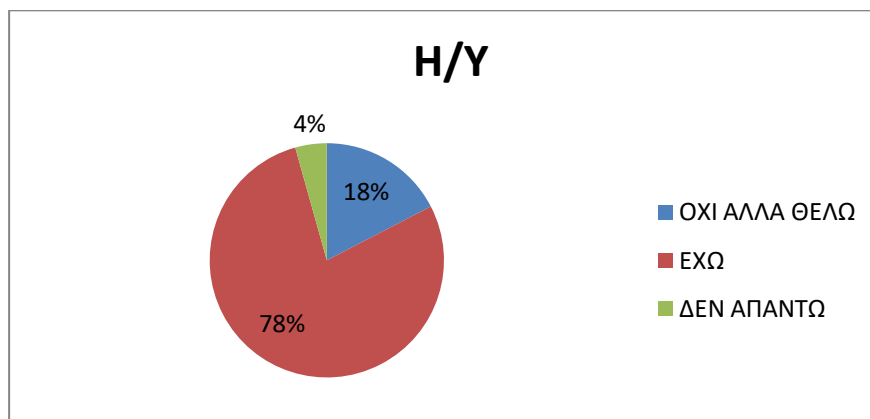
5 μαθητές/τριες δεν έχουν χωριστά υπνοδωμάτια (εκ των οποίων 2 μαθητές/τριες με 3 ή περισσότερα αδέρφια και 3 μαθητές/τριες με 2 αδέρφια)



Η/Υ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ: 1 μαθητής δεν απάντησε

4 μαθητές/τριες όχι, αλλά θα ήθελαν να έχουν

18 μαθητές/τριες έχουν



ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ ΓΟΝΕΙΣ: 17 μαθητών/τριών εργάζονται και οι 2 γονείς (10 μαθητών/τριών «μαζί οι γονείς», 6 μαθητών/τριών μονογονεϊκής, 1 μαθητής με τον παππού)

6 μαθητών/τριών εργάζεται μόνο ο ένας γονιός (1 μαθητή «μαζί οι γονείς»-πατέρας, 1 μαθητή «μαζί οι γονείς» -μητέρα, 2 μαθητές/τριες μονογονεϊκή-πατέρας, 2 μαθητές/τριες μονογονεϊκή – μητέρα)



ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΙΩΝ:

2 μαθητές/τριες δεν γνωρίζουν

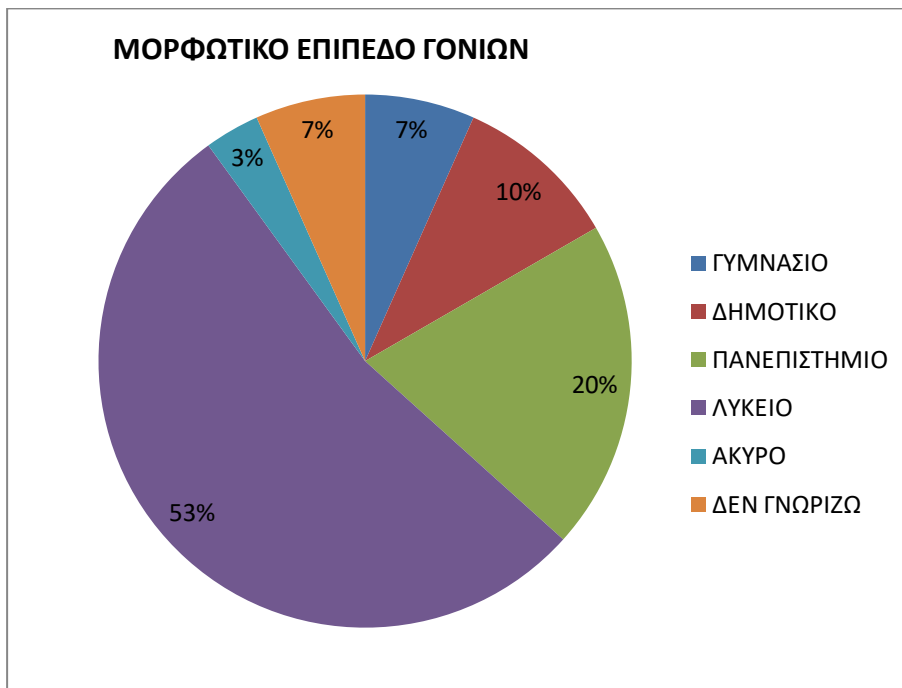
1 μαθητής άκυρο

2 γονείς γυμνάσιο

3 γονείς δημοτικό

6 γονείς πανεπιστήμιο

16 γονείς λύκειο



ΚΙΝΗΤΡΟ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΠΑΛ: Σε αυτήν την ερώτηση οι μαθητές/τριες είχαν δικαίωμα επιλογής παραπάνω από μία απάντηση.

4 μαθητές/τριες λόγω μαθησιακών δυσκολιών (εκ των οποίων οι 2 και για άλλους λόγους)

7 μαθητές/τριες για να τελειώσουν ευκολότερα το σχολείο (εκ των οποίων οι 2 και για άλλους λόγους)

16 μαθητές/τριες για να πάρουν πτυχίο και σε ειδικότητα που τους ενδιαφέρει (εκ των οποίων 3 μαθητές/τριες και για άλλους λόγους)



ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ: 2 μαθητές/τριες ουδέτερη- αδιάφορη

21 μαθητές/τριες καλή-φιλική



ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: 1 μαθητής κακή - δύσκολη - εχθρική

1 μαθητής καλή - φιλική και ουδέτερη - αδιάφορη

6 μαθητές/τριες ουδέτερη - αδιάφορη

14 μαθητές/τριες καλή – φιλική



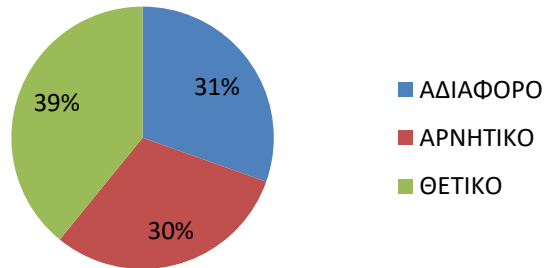
ΑΝΑΓΚΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ:

7 μαθητές/τριες δηλώνουν ότι τους είναι αδιάφορο

7 μαθητές/τριες δηλώνουν ότι δε θα ήθελαν αλλαγή

9 μαθητές/τριες δηλώνουν ότι θα ήθελαν αλλαγή

ΑΝΑΓΚΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

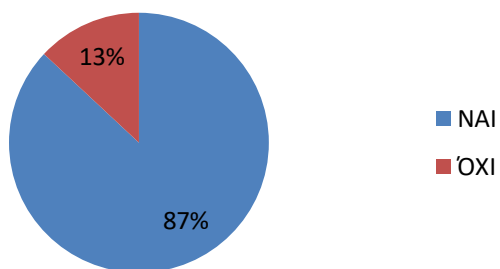


ΒΡΙΣΚΕΙΣ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ Ν. ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ;

3 μαθητές/τριες απάντησαν ΟΧΙ

20 μαθητές/τριες απάντησαν ΝΑΙ

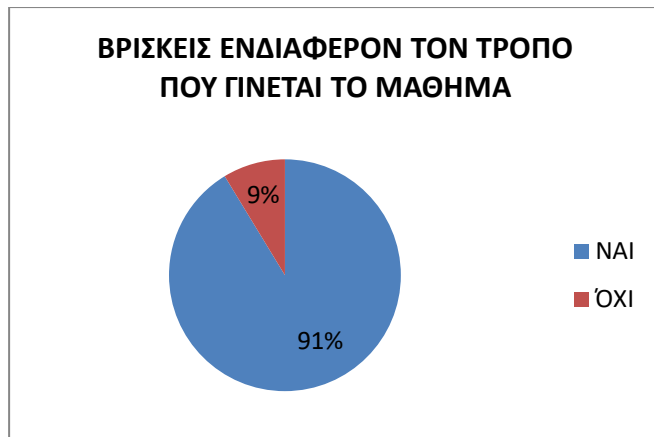
ΒΡΙΣΚΕΙΣ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ Ν.Ε.



(»»»)... ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ (»»»);

2 μαθητές/τριες απάντησαν ΟΧΙ

21 μαθητές/τριες απάντησαν ΝΑΙ



Συνολικά αποτελέσματα:

- Το 70% των μαθητών/τριών της τάξης είναι αγόρια και το 30% είναι κορίτσια.
- Το 48% των μαθητών/τριών διαμένουν στα προάστια του Ηρακλείου και το 52% διαμένουν είτε σε χωριό εκτός δήμου (26%) είτε εντός δήμου (13%) είτε στο κέντρο του Ηρακλείου (13%).
- Το 52% των μαθητών/τριών βρίσκονται σε πυρηνική οικογένεια, το 44% σε μονογονεϊκή και το 4% διαμένει με κάποιο άλλο μέλος της ευρύτερης οικογένειας (παππούς).
- Το 35% των μαθητών/τριών έχουν έναν αδερφό/αδερφή, το 30% δύο αδέρφια, το 22% δεν έχουν αδέρφια και το 13% έχει από τρία αδέρφια και πάνω.
- Από τους μαθητές/τριες που είχαν αδέρφια το 50% είχε ατομικό υπνοδωμάτιο και το άλλο 50% είχε κοινό υπνοδωμάτιο με τα αδέρφια του.
- Το 78% των μαθητών/τριών είχαν Η/Υ στο σπίτι, το 18% δεν έχει αλλά θα ήθελε και το 4% δεν απάντησε.
- Το 74% των μαθητών/τριών είναι εργαζόμενοι και οι δύο γονείς τους και το 26% των μαθητών/τριών εργάζεται μόνο ο ένας.
- Το 53% των μαθητών/τριών έχουν γονείς με απολυτήριο λυκείου, το 20% με πανεπιστημιακή μόρφωση, το 10% με απολυτήριο δημοτικού, το 7% με απολυτήριο γυμνασίου, ένα άλλο 7% δεν γνωρίζουν τι έχουν τελειώσει οι γονείς τους και ένα 3% βγήκε άκυρο.
- Το 59% επέλεξαν το ΕΠΑ.Λ για να πάρουν πτυχίο σε συγκεκριμένη ειδικότητα, το 26% για να τελειώσουν ευκολότερα το σχολείο και το 15% επειδή είχαν μαθησιακές δυσκολίες.

- Το 91% των μαθητών/τριών έχουν καλή-φιλική σχέση με τους συμμαθητές/τριες τους και το 9% ουδέτερη-αδιάφορη.
- Το 64% των μαθητών/τριών δηλώνει ότι έχει καλή-φιλική σχέση με τους καθηγητές, το 27% ουδέτερη-αδιάφορη, το 5% καλή-φιλική-ουδέτερη-αδιάφορη και ένα 4% κακή-δύσκολη-εχθρική.
- Το 39% δηλώνει ότι θα ήθελε αλλαγή ως προς τη διαμόρφωση της τάξης τους, το 30% ότι δε θα ήθελε και το 31% του είναι αδιάφορο.
- Το 87% βρίσκει ενδιαφέρον το μάθημα των Ν.Ε. ενώ το 13% το βρίσκει αδιάφορο.
- Το 91% βρίσκει ενδιαφέροντα τον τρόπο που γίνεται το μάθημα και το 9% αδιάφορο.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΤΟΜΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ:

ΠΟΙΑ ΑΛΛΑΓΗ ΘΑ ΠΡΟΤΕΙΝΕΣ;

17 μαθητές/τριες απάντησαν καμία αλλαγή

1 μαθητής: «Να μην καναμε μαζεμενες ωρες»

1 μαθητής: «Λιγοτερη φασαρια. Να σιμετεχουν...περισσοτερη σημμετοχή»

1 μαθητής: «Να έχουμε περισσότερο διάλογο στο μάθημα»

1 μαθητής: « Το μάθημα πρέπει να είναι απλοϊκό και η καθηγητές με τη συμπεριφορά τους να προσεγκίζουν τα παιδιά...»

1 μαθητής: «Να έχει μια καθηγητρια μπας και χάνουμε καθόλου μαθ.»

1 μαθητής: «Να μην κανουμε χρονους γραμματικες όλα»

ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΧΡΟΝΟ (ΥΠΑΡΚΤΑ Ή ΕΠΙΘΥΜΗΤΑ)

Απαντήσεις μαθητών/τριών:

- 1 μαθητής δεν απάντησε
- «Η/Υ προγραμματισμος»
- «Βόλτες, γυμναστήριο, βλέπω you toubé»

- «Γυμναστήριο και φροντιστήρια»
- «Μποξ και αραζω με τους φίλους μου»
- «Γυμναστική»
- «Γυμναστήριο, ποδηλασία, ζωγραφική, ορειβασία, πεζοπορία»
- «Πρωταθλητισμός στο κολυμβητήριο και το γυμναστήριο. Θα ήθελα να προσθέσω στον ελεύθερο χρόνο να βγαίνω πιο πολύ με τους φίλους μου»
- «Ενόργανη γυμναστική και kick boxing»
- «Παίζω ηλεκτρονικά παιχνίδια»
- «Πάω χορωδία, ακούω μουσική και μου αρέσει να ζωγραφίζω»
- «Επειδή έχω αρκετό ελεύθερο χρόνο θα ήθελα να γραφτώ σε παραδοσιακούς κρητικούς χορούς»
- «Περπάτημα, ηλεκτρονικά»
- «Μ' αρέσει ο χορός και το βόλεϊ»
- «κάθε μέρα παίζω μπάσκετ με τους φίλους μου»
- «Κιμαμαι»
- «θα ήθελα να γραφτώ στο γυμναστήριο»
- «βόλτες με μηχανάκια και δουλεύω σε αυτό»
- «Δεν έχω ενδιαφέροντα ιδιαίτερα πιο πολύ μου αρέσει να κοιμάμαι και να πηγαίνω βόλτα με την παρέα μου»
- «Μου αρέσει να ασχολούμαι με την διακόσμηση και την δημιουργία κατασκευών»
- «ποδοσφαιρο,ηλεκτρονικά»
- «Πηγαίνω αγγλικά και βόλτες με το αμάξι και θα ήθελα να κανω ποδοσφαιρο»
- «Ζωγραφίζω όταν έχω έμπνευση, είμαι στο κινητό (συχνά), πάω βόλτα το σκύλο μου και γενικά ασχολούμαι μαζί του»

3.1.1. Κοινωνικά χαρακτηριστικά μαθητών/τριών και οικογενειών τους

Από τα αποτελέσματα αναδύεται μια διάκριση του πληθυσμού των μαθητών/τριών της Α3 Λυκείου του 2^{ου} ΕΠΑ.Λ. Ηρακλείου, σε δύο ομάδες περίπου ισόβαθμες αριθμητικά, με αντιτιθέμενα χαρακτηριστικά μεταξύ τους. Από τη μία είναι μαθητές/τριες που διαμένουν στα προάστια (από τις πιο αναβαθμισμένες περιοχές του Ηρακλείου), μαθητές/τριες που η οικογένειά τους είναι πυρηνική, μαθητές/τριες που έχουν έναν

αδερφό/αδερφή, μαθητές/τριες που έχουν ατομικό υπνοδωμάτιο, μαθητές/τριες που έχουν ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι τους, μαθητές/τριες που εργάζονται και οι δύο γονείς, μαθητές/τριες που οι γονείς τους έχουν πανεπιστημιακή μόρφωση (20%) και μαθητές/τριες που επιλέγουν τα ΕΠΑ.Λ. επειδή θέλουν να αποκτήσουν μία από τις ειδικότητες που παρέχεται σε αυτά. Από την άλλη, βρίσκονται οι μαθητές/τριες που διαμένουν στο κέντρο του Ηρακλείου (ανάμεικτοι ως προς το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο), μαθητές/τριες που μένουν σε χωριά εντός και εκτός δήμου Ηρακλείου, μαθητές/τριες που η οικογένεια τους είναι μονογονεϊκή, μαθητές/τριες που έχουν δύο αδέρφια και πάνω, μαθητές/τριες που μοιράζονται το υπνοδωμάτιο τους με τα αδέρφια τους, μαθητές/τριες που δεν έχουν ηλεκτρονικό υπολογιστή αλλά θα ήθελαν να έχουν, μαθητές/τριες που εργάζεται ο ένας γονιός (αν και αυτό θα μπορούσε να αποτελεί και προνόμιο της οικογένειας), μαθητές/τριες που οι γονείς τους έχουν τελειώσει το πολύ μέχρι το λύκειο και μαθητές/τριες που επιλέγουν εξ ανάγκης το ΕΠΑ.Λ. λόγω μαθησιακών δυσκολιών ή επειδή θέλουν να τελειώσουν πιο εύκολα το λύκειο.

Εξαιτίας της ποιοτικής φύσης της έρευνας μας δεν έγινε ποσοτική ανάλυση των ερωτηματολογίων αλλά επιλέξαμε να δώσουμε μια πιο περιγραφική ανάλυση η οποία θα μας παρέχει περισσότερο ποιοτικές παρά ποσοτικές πληροφορίες για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών. Την πρώτη ομάδα λοιπόν, την αποτελούν μαθητές/τριες που φαίνεται να έχουν κάποια κοινωνικά προνόμια σε σύγκριση με τη δεύτερη ομάδα που φαίνεται να αποτελείται από μαθητές/τριες που έχουν λιγότερα ή και καθόλου. Αποδεικνύεται έτσι η ετερογένεια των μαθητών/τριών ως προς τα δημογραφικά-κοινωνικά τους χαρακτηριστικά

3.1.2. Άποψη των μαθητών/τριών για το μάθημα

Από τα αποτελέσματα ανακύπτει η αντίληψη που έχουν οι μαθητές/τριες για το μάθημα των Ν.Ε., για τη σχέση τους με τους καθηγητές των μαθημάτων τους και για την ανάγκη που έχουν ή δεν έχουν να συμμετέχουν στη συνδιαμόρφωση του μαθήματος μέσα από το δείκτη «ανάγκη διαμόρφωσης της τάξης». Αρχικά, το μεγαλύτερο ποσοστό της τάξης (20 μαθητές/τριες/23 μαθητές/τριες), δηλώνει ότι βρίσκει ενδιαφέρον το μάθημα των Ν.Ε. και ενδιαφέροντα τον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται το μάθημα ενώ ένα μικρό ποσοστό της τάξεως των 2-3 μαθητών/τριών δηλώνει ότι το μάθημα των Ν.Ε. δεν τους φαίνεται ενδιαφέρον ούτε και ο τρόπος που γίνεται το μάθημα. Σε επόμενη ερώτηση που αφορά τη σχέση που έχουν οι μαθητές/τριες με τους καθηγητές η πλειοψηφία (14

μαθητές/τριες) δηλώνει να έχει καλή-φιλική σχέση με τους καθηγητές και οι υπόλοιποι ότι έχουν ουδέτερη (6 μαθητές/τριες) ή κακή σχέση (1 μαθητής). Τέλος, όσον αφορά την ανάγκη για διαμόρφωση της τάξης, οι περισσότεροι δηλώνουν ότι τους είναι αδιάφορο (7 μαθητές/τριες) ή αρνητικό (7 μαθητές/τριες) και οι υπόλοιποι (9 μαθητές/τριες) ότι είναι θετικοί στο να διαμορφωθεί η τάξη.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των μαθητών/τριών με τα υπόλοιπα δεδομένα (παρατήρηση, συνεντεύξεις, ημερολόγια) που συλλέχθηκαν σε αυτήν την έρευνα, φαίνεται ότι οι απαντήσεις τους δεν ανταποκρίνονταν στην πραγματικότητα. Εξαίρεση αποτελεί πιθανόν η ερώτηση για «την ανάγκη διαμόρφωσης της τάξης». Πιο συγκεκριμένα, στις παρατηρήσεις (Παράρτημα 8, 8.1, 8.2. & 8.3.) οι κριτικές φίλες κατέγραψαν την έλλειψη ενδιαφέροντος πολύ περισσότερων μαθητών/τριών για το μάθημα γενικότερα από όσους το δηλώνουν σαν ενδιαφέρον στα ερωτηματολόγια. Επίσης, το αναφέρουν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες στις συνεντεύξεις τους. Χαρακτηριστικά μία μαθήτρια αναφέρει ότι το ομαδικό μάθημα που έγινε στα πλαίσια της παρέμβασης το προτιμούσε καθώς δεν βαριόταν:

ΚΦ2: «Αυτό πώς σου φάνηκε;»

Μ2: «Ε, καλά. Δηλαδή προτιμότερο είναι το μάθημα να γίνεται έτσι ομαδικά παρά να μιλάνε μόνο οι καθηγήτριες».

ΚΦ2: «Σε τι, σε τι βοηθάει αυτό; Δηλαδή, μάθατε περισσότερα, εξελιχθήκατε;»

Μ2: «Ε, ναι και δεν βαριόμαστε κυρίως».

Τέλος, στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού όπου αναφέρει το πλαίσιο του σχολείου ΕΠΑ.Λ. (Παράρτημα 7, 7.1.) καταγράφεται η έλλειψη ενδιαφέροντος των παιδιών για το μάθημα και κάνει έναν αναστοχασμό λέγοντας ότι ίσως αυτά τα παιδιά να είχαν περισσότερο ανάγκη μια πιο βιωματική μάθηση.

3.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων ανατροφοδότησης

Α κύκλος

Πίνακας με δεδομένα από ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης

μαθητές/τριες	ΕΡ.2 Ήταν κατανοητές οι ερωτήσεις – δραστηριότητες του κειμένου;	ΕΡ.3 Πιστεύεις ότι η ομάδα που συμμετείχ εις, δούλεψε ομαδικά;	ΕΡ.4 Θα ήθελες το μάθημα να ξαναγίνει με αυτό το τρόπο	ΕΡ.5 Είχες κατάλληλη η καθοδήγη ση από τις καθηγήτρι ες σου;	ΕΡ.6 Γράψε την άποψη – σκέψη σου σχετικά με την εμπειρία σου σε αυτό το μάθημα	ΟΜΑΔΑ
1	1	3	1	3	ΦΑΣΑΡΙΑ-ΜΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ- ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ	1.Η ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΕΙΡΗΝΗΣ
2	1	3	1	4	ΔΙΑΣΚΕΔΑΣΤΙΚΟ- ΕΥΧΑΡΙΣΤΟ	2.ΜΙΑ ΔΙΑΦΟΡ ΕΤΙΚΗ ΕΦΗΒΕΙ Α
3	1	2	1	3	ΟΜΑΔΙΚΟΤΗΤΑ	1.Η ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΕΙΡΗΝΗΣ
4	1	3	1	3	ΑΝΑΜΝΗΣΕΙΣ	3.ΤΟ ΡΟΛΟΙ ΤΗΣ ΚΟΥΖΙΝ ΑΣ

μαθητές/τριες	ΕΡ.2 Ήταν κατανοητές οι ερωτήσεις – δραστηριότητες του κειμένου;	ΕΡ.3 Πιστεύεις ότι η ομάδα που συμμετείχ εις, δούλεψε ομαδικά;	ΕΡ.4 Θα ήθελες το μάθημα να ξαναγίνει με αυτό το τρόπο	ΕΡ.5 Είχες κατάλληλη η καθοδήγη ση από τις καθηγήτρι ες σου;	ΕΡ.6 Γράψε την άποψη – σκέψη σου σχετικά με την εμπειρία σου σε αυτό το μάθημα	ΟΜΑΔΑ
5	1	4	1	4		4.Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΛΛΥΛΕ ΓΓΥΗΣ
6	1	2	1	4	ΩΡΑΙΑ ΙΔΕΑ	3.ΤΟ ΡΟΛΟΙ ΤΗΣ ΚΟΥΖΙΝ ΑΣ
7	1	3	1	4	ΔΙΑΣΚΕΔΑΣΤΙΚΟ	3.ΤΟ ΡΟΛΟΙ ΤΗΣ ΚΟΥΖΙΝ ΑΣ
8	1	3	1	4	ΟΜΑΔΙΚΟΤΗΤΑ- ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ	3.ΤΟ ΡΟΛΟΙ ΤΗΣ ΚΟΥΖΙΝ ΑΣ
9	1	4	1	4	ΜΟΥ ΑΡΕΣΕΙ	1.Η ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΕΙΡΗΝΗΣ
10	1	2	1	4	ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ-ΝΑ ΣΥΝΕΧΙΣΕΙ	3.ΤΟ ΡΟΛΟΙ ΤΗΣ ΚΟΥΖΙΝ ΑΣ

μαθητές/τριες	ΕΡ.2 Ήταν κατανοητές οι ερωτήσεις – δραστηριότητες του κειμένου;	ΕΡ.3 Πιστεύεις ότι η ομάδα που συμμετείχ εις, δούλεψε ομαδικά;	ΕΡ.4 Θα ήθελες το μάθημα να ξαναγίνει με αυτό το τρόπο	ΕΡ.5 Είχες κατάλληλη καθοδήγη ση από τις καθηγήτρι ες σου;	ΕΡ.6 Γράψε την άποψη – σκέψη σου σχετικά με την εμπειρία σου σε αυτό το μάθημα	ΟΜΑΔΑ
11	1	2	1	3	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ	4.Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΛΛΥΛΕ ΓΓΥΗΣ
12	1	3	1	4		4.Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΛΛΥΛΕ ΓΓΥΗΣ
13	1	4	1	3	ΩΡΑΙΑ-ΞΕΧΩΡΙΣΤΑ	3.ΤΟ ΡΟΛΟΙ ΤΗΣ ΚΟΥΖΙΝ ΑΣ
14	1	4	1	4	ΜΟΥ ΑΡΕΣΕΙ	1.Η ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΕΙΡΗΝΗΣ
15	1	3	1	1		1.Η ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΕΙΡΗΝΗΣ
16	1	2	1	3	ΟΜΑΔΙΚΟΤΗΤΑ	4.Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΛΛΥΛΕ ΓΓΥΗΣ

μαθητές/τριες	ΕΡ.2 Ήταν κατανοητές οι ερωτήσεις – δραστηριότητες του κειμένου;	ΕΡ.3 Πιστεύεις ότι η ομάδα που συμμετείχ εις, δούλεψε ομαδικά;	ΕΡ.4 Θα ήθελες το μάθημα να ξαναγίνει με αυτό το τρόπο	ΕΡ.5 Είχες κατάλληλη η καθοδήγη ση από τις καθηγήτρι ες σου;	ΕΡ.6 Γράψε την άποψη – σκέψη σου σχετικά με την εμπειρία σου σε αυτό το μάθημα	ΟΜΑΔΑ
17	1	3	1	4	ΜΟΥ ΑΡΕΣΕ-ΚΑΙ ΤΑ ΑΛΛΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΤΣΙ	2.ΜΙΑ ΔΙΑΦΟΡ ΕΤΙΚΗ ΕΦΗΒΕΙ Α
18	1	3	1	4	ΔΙΑΣΚΕΔΑΣΤΙΚΟ- ΕΥΧΑΡΙΣΤΟ	2.ΜΙΑ ΔΙΑΦΟΡ ΕΤΙΚΗ ΕΦΗΒΕΙ Α
19	1	3	1	4	ΔΙΑΣΚΕΔΑΣΤΙΚΟ- ΕΥΧΑΡΙΣΤΟ	2.ΜΙΑ ΔΙΑΦΟΡ ΕΤΙΚΗ ΕΦΗΒΕΙ Α
20	1	2	1	3		4.Η ΣΗΜΑΣΙ Α ΤΗΣ ΑΛΛΥΛΕ ΓΓΥΗΣ
21	1	3	1	3	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ- ΟΜΑΔΙΚΟΤΗΤΑ- ΜΟΥ ΑΡΕΣΕ	2.ΜΙΑ ΔΙΑΦΟΡ ΕΤΙΚΗ ΕΦΗΒΕΙ Α
22	1	3	1	3	ΟΜΑΔΙΚΟΤΗΤΑ	2.ΜΙΑ ΔΙΑΦΟΡ ΕΤΙΚΗ ΕΦΗΒΕΙ Α

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Συνολικά συλλέξαμε 22 απαντήσεις από τους 23 μαθητές/τριες. Παρακάτω αναλύονται οι απαντήσεις τους σε σχέση με τις τέσσερις ομάδες που συμμετείχαν.

ΟΜΑΔΑ 1 «**Η αξία της ειρήνης**»

ΣΥΝΟΛΟ ΑΤΟΜΩΝ :5 (4)

ΕΡ.2 : όλοι απάντησαν ότι οι δραστηριότητες /ερωτήσεις ήταν κατανοητές

Ερ.3. : Στην ερώτηση αν η ομάδα τους δούλεψε ομαδικά απάντησαν δυο αρκετά και δυο πολύ. Ένα άτομο(ΚΛ) που απάντησε λίγο ήταν από άλλη ομάδα και δεν απάντησε σωστά σε όλες τις ερωτήσεις, οι απαντήσεις δόθηκαν τυχαία ..

Ερ.4: όλοι απάντησαν ότι θα ήθελαν το μάθημα να ξαναγίνει με αυτό τον τρόπο

Ερ.5: Στην ερώτηση αν είχαν κατάλληλη καθοδήγηση από τις καθηγήτριες τους απάντησαν δυο αρκετά και δυο πολύ. Το άτομο που απάντησε τυχαία απήντησε λίγο.

Ερ.6: στην ερώτηση να γράψουν την άποψη τους σχετικά με αυτή την εμπειρία, απάντησαν : ένας ότι δούλεψαν ομαδικά και μια μαθήτρια (ΚΜ) ότι δεν συμμετείχαν όλα τα παιδιά και ήταν αδιάφορα. Ο μαθητής που απαντάει τυχαία έγραψε ότι του άρεσε..

ΟΜΑΔΑ 2 «**Μια διαφορετική εφηβεία**»

ΣΥΝΟΛΟ ΑΤΟΜΩΝ :6

ΕΡ.2 : όλοι απάντησαν ότι οι δραστηριότητες /ερωτήσεις ήταν κατανοητές

Ερ.3. : Στην ερώτηση αν η ομάδα τους δούλεψε ομαδικά όλοι απάντησαν ότι δούλεψαν αρκετά ομαδικά

Ερ.4: όλοι απάντησαν ότι θα ήθελαν το μάθημα να ξαναγίνει με αυτό τον τρόπο.

Ερ.5: Στην ερώτηση αν είχαν κατάλληλη καθοδήγηση από τις καθηγήτριες τους απάντησαν δυο αρκετά και τέσσερις πολύ.

Ερ.6: στην ερώτηση να γράψουν την άποψη τους σχετικά με αυτή την εμπειρία, απάντησαν δυο μαθητές/τριες ότι δούλεψαν ομαδικά , τρεις το βρήκαν διασκεδαστικό-

ευχάριστο, ένας ανέφερε ότι ήταν δημιουργικό και δυο ότι τους άρεσε και θα ήθελαν να συνεχίσει έτσι να γίνεται το μάθημα.

ΟΜΑΔΑ 3 «Το ρολόι της κουζίνας»

ΣΥΝΟΛΟ ΑΤΟΜΩΝ :6

ΕΡ.2 : όλοι απάντησαν ότι οι δραστηριότητες /ερωτήσεις ήταν κατανοητές.

Ερ.3. : Στην ερώτηση αν η ομάδα τους δούλεψε ομαδικά, δύο απάντησαν λίγο, τρεις αρκετά και ένας ότι δούλεψαν πολύ ομαδικά

Ερ.4: όλοι απάντησαν ότι θα ήθελαν το μάθημα να ξαναγίνει με αυτό τον τρόπο.

Ερ.5: Στην ερώτηση αν είχαν κατάλληλη καθοδήγηση από τις καθηγήτριες τους απάντησαν δυο αρκετά και τέσσερις πολύ.

Ερ.6: Στην ερώτηση να γράψουν την άποψη τους σχετικά με αυτή την εμπειρία, απάντησαν δυο μαθητές/τριες ότι ήταν διασκεδαστικό-ξεχωριστό, τρεις ότι ήταν καλή εμπειρία-ωραία ιδέα, ένας ανέφερε ότι δούλεψαν ομαδικά «αν δε γνωρίζει κάτι ο ένας το λέει ο άλλος» και ένας αναφέρθηκε ότι του «θύμισε αναμνήσεις»

ΟΜΑΔΑ 4 «Η σημασία της αλληλεγγύης»

ΣΥΝΟΛΟ ΑΤΟΜΩΝ :5 (κανονικά 6)

ΕΡ.2 : όλοι απάντησαν ότι οι δραστηριότητες /ερωτήσεις ήταν κατανοητές.

Ερ.3. : Στην ερώτηση αν η ομάδα τους δούλεψε ομαδικά, τρεις απάντησαν λίγο, ένας αρκετά και ένας ότι δούλεψαν πολύ ομαδικά

Ερ.4: όλοι απάντησαν ότι θα ήθελαν το μάθημα να ξαναγίνει με αυτό τον τρόπο.

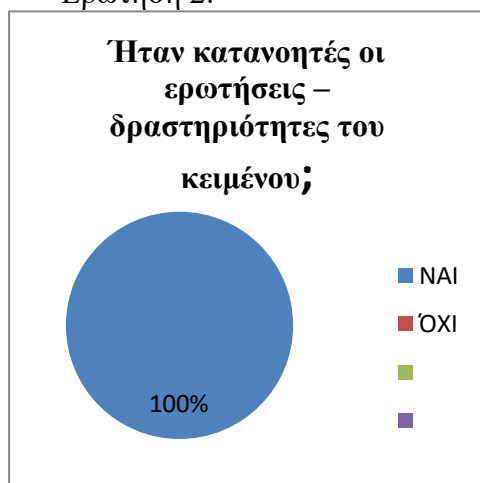
Ερ.5: Στην ερώτηση αν είχαν κατάλληλη καθοδήγηση από τις καθηγήτριες τους απάντησαν τρεις αρκετά και δυο πολύ.

Ερ.6: Στην ερώτηση να γράψουν την άποψη τους σχετικά με αυτή την εμπειρία, απάντησαν μόνο δυο μαθητές/τριες . Ο ένας αναφέρθηκε στην ομαδικότητα και ο άλλος ότι ήταν δημιουργικό.

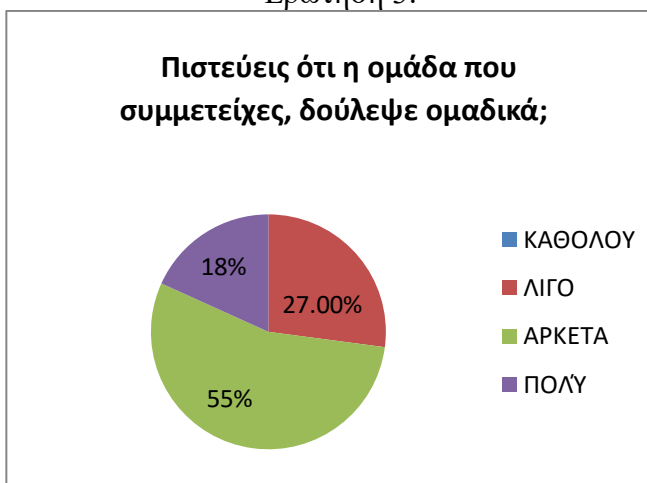
Συνολικά αποτελέσματα: Όλοι οι μαθητές/τριες από όλες τις ομάδες απάντησαν ότι οι ερωτήσεις-δραστηριότητες των κειμένων ήταν κατανοητές (ερ.2) καθώς και ότι θα ήθελαν το μάθημα να ξαναγίνει με αυτό τον τρόπο (ερ. 4). Σε ερώτηση αν θεωρούν ότι δούλεψαν ομαδικά (ερ. 3) οι περισσότεροι (12) απάντησαν *αρκετά* και τέσσερις *πολύ* ομαδικά, (6) απάντησαν ότι δούλεψαν *λίγο* ομαδικά εκ των οποίων ο ένας απάντησε τυχαία στο ερωτηματολόγιο. Σε σχέση με την κατάλληλη καθοδήγηση από τις καθηγήτριες τους οι περισσότεροι απάντησαν ότι είχαν *πολύ* (12) ή *αρκετή* (9) καθοδήγηση, ενώ μόνο μια απάντηση για λίγη καθοδήγηση δόθηκε από τον μαθητή που απάντησε τυχαία. Τέλος στην ερώτηση για την άποψη τους σχετικά με την εμπειρία τους σε αυτό το μάθημα αρκετοί (6) απάντησαν ότι τους άρεσε/ωραία ιδέα και επιθυμούν να συνεχίσει το μάθημα να γίνεται με αυτό τον τρόπο, κάποιιοι το χαρακτήρισαν (2) δημιουργικό και ευχάριστο, (4) διασκεδαστικό και κάποιιοι συνεργατικό/υποστηρικτικό/ομαδικό(5). Μια μόνο μαθήτρια αναφέρθηκε στο ότι γινόταν φασαρία και δεν συμμετείχαν όλοι οι μαθητές/τριες ή δεν υπήρχε συνεργατικότητα μεταξύ των μαθητών/τριών.

Τα συνολικά αποτελέσματα απεικονίζονται στα παρακάτω σχεδιαγράμματα με τη μορφή πίτας:

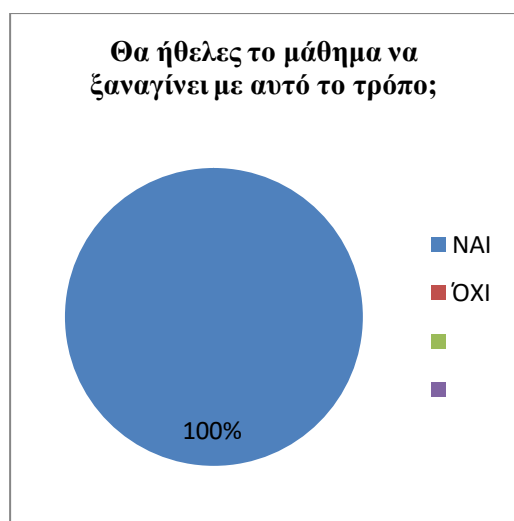
Ερώτηση 2:



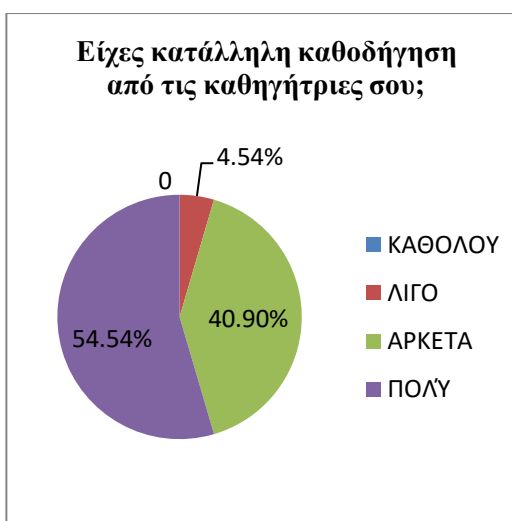
Ερώτηση 3:



Ερώτηση 4:



Ερώτηση 5:



Ερώτηση 6:

Στην ερώτηση 6 «Γράψε την άποψη – σκέψη σου σχετικά με την εμπειρία σου σε αυτό το μάθημα» που ήταν ανοικτού τύπου όλοι οι μαθητές/τριες εκτός από έναν το χαρακτήρισαν θετικά. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

«Ήταν διασκεδαστικά, θα ήθελα να ξαναγίνει γιατί περνάει ευχαρίστα το μάθημα και η ώρα»

«Μου άρεσε έτσι όπως δουλέψαμε και συνεργαστήκαμε ομαδικά»

«Μου άρεσε πολύ και θυμισε πολλές αναμνησεις»

«είναι πολύ ωραία ιδέα»

«Ήταν ωραίο διασκεδαστικό και πέρασε ωραία η ώρα»

«Η άσκηση γίνεται πιο εύκολι γιατί αν δεν γνωρίζει κάποιος κάτι το γνωρίζει ο άλλος»

«Μου άρεσε πολύ αυτός ο τρόπος που έγινε το μάθημα»

«πολύ καλή εμπειρία. Θα ήθελα να συνηχιστεί αυτός ο τρόπος μαθήματος»

«Εγώ ενίωσα πολυ ωραία και ξεχωριστα»

«πολύ καλός τρόπος μου αρέσει πολύ»

«προτιμάω έτσι το μάθημα γιατί ενωνομαστε πιο πολύ με τα παιδια, και κάνουμε μια ομαδική δουλειά»

«Μου άρεσε ο τρόπος που έγινε το μάθημα και θα ήθελα και τα υπόλοιπα μαθήματα να γίνονται έτσι»

«τα μαθημα έτσι είναι διαφορετικό και ευχάριστο, θα ήταν ωραιο να γινοταν ετσι και τα υπολοιπα μαθήματα»

«Το μάθημα έτσι γίνετε πιο ευχάριστο και διασκεδαστικό θα ήθελα να ζαναγίνε»

«Μου αρέσει πάρα πολύ αυτό που κάναμε ήταν πάρα πολύ δημιουργικό και δουλέψαμε ομαδικά με τους συμμαθητές/τριες μας»

«Μου άρεσε αυτό το μάθημα γιατί είχαμε την ευκαιρία να δουλέψουμε ομαδικά»

«ωραια ηταν απλα πολύ φασαρια κ ενταση και μερικα παιδια δεν τους ενδιεφερε στην ομαδα και δεν συμμετεχα... ηταν κουραστηκο χωρις συνεργασια»

«ηταν πολυ δημιουργικο»

3.3. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων ανατροφοδότησης

β κύκλος

Πίνακας με δεδομένα από ερωτηματολόγια ανατροφοδότησης

Μαθητές	ΕΡ.1 Με ποίο κείμενο συμμετείχες;	ΕΡ.2. Ήταν καταννητές οι ερωτήσεις-δραστηριότητες του κειμένου;	ΕΡ.3 Έιχες κατάλληλη καθοδήγηση από τις καθηγήτριες σου;	ΕΡ.4 Κατάφερες η ομάδα σου να ολοκληρώσει και να παρουσιάσει τις δραστηριότητες;	ΕΡ.5 Η ομάδα που συμμετείχες, λειτουργούσε με τους κανόνες ομαδοσυνεργασίας που είχατε θέσει;	ΕΡ.6 Ποιος κανόνας ομαδοσυνεργασίας θεωρείς ότι λειτουργεί σε περισσότερο στην ομάδα σου;	ΕΡ.7 Ποιος κανόνας ομαδοσυνεργασίας θεωρείς ότι λειτουργεί σε λιγότερο στην ομάδα σου;	ΕΡ.8 Η ομάδα που συμμετείχες λειτουργεί σε με ομαδικότητα αυτή τη φορά;	ΕΡ.9 Γράψε την άποψή σου σχετικά με την εμπειρία σε αυτό το μάθημα
1	4. ΥΠΑΡΧΕΙ ΜΑΓΕΙΑ ΣΤΗ ΦΥΣΗ	1	1	1	3	5	1	1	ΩΡΑΙΑ ΙΔΕΑ-ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ

2	4. ΥΠΑΡΧ ΕΙ ΜΑΓΕΙ Α ΣΤΗ ΦΥΣΗ	1	1	1	2	4	3	1	ΥΠΟΣΤ ΗΡΙΞΗ- ΔΗΜΙΟ ΥΡΓΗΚ ΟΤΗΤΑ
3	4. ΥΠΑΡΧ ΕΙ ΜΑΓΕΙ Α ΣΤΗ ΦΥΣΗ	1	1	1	3	2	1	1	
4	1. ΜΕ Τ'ΑΛΟΓ Α στις ΛΥΓΑΡΙ ΕΣ	1	1	1	3	1	3	1	ΕΛΛΕΙΨ Η ΣΥΝΕΝ ΝΟΗΣΗ Σ
5	1. ΜΕ Τ'ΑΛΟΓ Α στις ΛΥΓΑΡΙ ΕΣ	1	1	1	3	5	3	1	ΣΥΝΕΡΓ ΑΣΙΑ
6	1. ΜΕ Τ'ΑΛΟΓ Α στις ΛΥΓΑΡΙ ΕΣ	1	1	1	3	3	5	1	ΝΑ ΔΟΥΛΕ ΥΩ ΑΝΕΞΑ ΡΤΗΤΑ
7	1. ΜΕ Τ'ΑΛΟΓ Α στις ΛΥΓΑΡΙ ΕΣ	1	1	1	3	4	4	1	ΣΥΝΕΡΓ ΑΣΙΑ
8	1. ΜΕ Τ'ΑΛΟΓ Α στις ΛΥΓΑΡΙ ΕΣ	1	1	1	2	2	3	1	ΑΝΙΣΗ ΔΟΥΛΕΙ Α- ΕΛΛΕΙΨ Η ΟΜΑΔΙ ΚΟΤΗΤ ΑΣ- ΜΟΥ ΑΡΕΣΕ
9	3. ΦΩΚΙΑ ΜΟΥ, Η ΚΑΗΜΕ ΝΗ Η ΦΩΚΙΑ	1	1	1	4	2		1	

10	3. ΦΩΚΙΑ ΜΟΥ, Η ΚΑΗΜΕΝΗ Η ΦΩΚΙΑ	1	1	1	3	1	4	1	ΜΟΥ ΑΡΕΣΕ-ΟΜΑΔΙΚΟΤΗΤΑ-ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ
11	3. ΦΩΚΙΑ ΜΟΥ, Η ΚΑΗΜΕΝΗ Η ΦΩΚΙΑ	1	1	1	4	4	3	1	ΜΟΥ ΑΡΕΣΕ-ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ
12	3. ΦΩΚΙΑ ΜΟΥ, Η ΚΑΗΜΕΝΗ Η ΦΩΚΙΑ	1	1	1	3	2		1	ΜΥΗΣΗ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ - ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ
13	2. Ο ΠΑΡΑΔΕΙΣΟΣ ΒΥΘΙΖΕΤΑΙ...	1	1	1	3	3	3	1	ΜΟΥ ΑΡΕΣΕ Ω
14	2. Ο ΠΑΡΑΔΕΙΣΟΣ ΒΥΘΙΖΕΤΑΙ...	1	1	1	3	5	3	1	ΩΡΑΙΑ ΙΔΕΑ-ΜΥΗΣΗ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ-ΣΕΒΑΣΜΟ ΑΠΟΨΕΩΝ
15	2. Ο ΠΑΡΑΔΕΙΣΟΣ ΒΥΘΙΖΕΤΑΙ...	1	1	1	3	κανένας	όλοι	2	ΕΛΛΕΙΨΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ-ΟΜΑΔΙΚΟΤΗΤΑΣ
16	2. Ο ΠΑΡΑΔΕΙΣΟΣ ΒΥΘΙΖΕΤΑΙ...	1	1	2	2	3	5	2	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Συνολικά συλλέχθηκαν 16 απαντήσεις από το σύνολο των 23 μαθητών/τριών. Παρακάτω αναλύονται οι απαντήσεις τους σε σχέση με τις τέσσερις ομάδες που συμμετείχαν.

ΟΜΑΔΑ 1 : «Με τ' άλογα στις λυγαριές » (5 απαντήσεις)

EP.2 : όλοι απάντησαν ότι οι ερωτήσεις του κειμένου ήταν κατανοητές.

EP.3 : Στην ερώτηση αν είχαν κατάλληλη καθοδήγηση από τις καθηγήτριες τους απάντησαν όλοι θετικά.

EP.4 : όλοι απάντησαν ότι η ομάδα τους κατάφερε να ολοκληρώσει και να παρουσιάσει τις δραστηριότητες.

EP.5 : Στην ερώτηση αν η ομάδα που συμμετείχαν, λειτουργούσε με τους κανόνες ομαδοσυνεργασίας που είχαν θέσει, απάντησαν οι τέσσερις *αρκετά* και ένας *λίγο*.

EP.6 : Ο καθένας έδωσε διαφορετική απάντηση από τις πέντε επιλογές.

EP.7 : Στην ερώτηση για το ποιος κανόνας ομαδοσυνεργασίας λειτούργησε λιγότερο στην ομάδα είχαμε τρεις διαφορετικές απαντήσεις: μια ότι *δεν δούλεψαν ισόποσα*, μια ότι *δεν υποστήριζαν ο ένας τον άλλο* και μια για την *μη συνεργασία λήψης αποφάσεων*.

EP. 8 : όλοι απάντησαν ότι η ομάδα τους λειτούργησε με ομαδικότητα αυτή τη φορά.

EP. 9 : Στην ερώτηση να γράψουν την άποψη τους σχετικά με την εμπειρία τους, απάντησαν: δυο ότι *υπήρξε συνεργασία* , ένας απάντησε ότι *προτιμάει να δουλεύει μόνος του* και δυο ότι *δεν υπήρξε αρκετή συνεννόηση, συνεργασία και ομαδικότητα*.

ΟΜΑΔΑ 2: « Ο Παράδεισος βυθίζεται...» (4 απαντήσεις)

EP.2 : Όλοι απάντησαν ότι οι ερωτήσεις του κειμένου ήταν κατανοητές.

EP.3 : Στην ερώτηση αν είχαν κατάλληλη καθοδήγηση από τις καθηγήτριες τους απάντησαν όλοι θετικά.

EP.4 : όλοι απάντησαν ότι η ομάδα τους κατάφερε να ολοκληρώσει και να παρουσιάσει τις δραστηριότητες εκτός από μια αρνητική απάντηση από μαθητή που φαίνεται να απαντούσε τυχαία (κύκλωνε- έσβηνε περισσότερες απαντήσεις και στην τελευταία ερώτηση η απάντηση με σχόλιο άτοπο).

EP.5 : Στην ερώτηση αν η ομάδα που συμμετείχαν, λειτουργούσε με τους κανόνες ομαδοσυνεργασίας που είχαν θέσει, απάντησαν οι τρεις *αρκετά* και ένας *λίγο*, ο οποίος φαινόταν να έχει απαντήσει τυχαία μιας και κύκλωνε- έσβηνε περισσότερες απαντήσεις.

EP.6 : Στην ερώτηση για το ποιος κανόνας ομαδοσυνεργασίας λειτούργησε περισσότερο στην ομάδα απάντησαν : δυο ότι *δούλεψαν ισόποσα*, ένας ότι *υποστήριζαν και βοηθούσαν ο ένας τον άλλο* και ένας ότι *κανένας* δεν λειτούργησε (η απάντηση αυτή ήταν από τον μαθητή που δεν ήθελε να πάρει μέρος με την συγκεκριμένη ομάδα).

EP.7 : Στην ερώτηση για το ποιος κανόνας ομαδοσυνεργασίας λειτούργησε λιγότερο στην ομάδα είχαμε δυο απαντήσεις ότι *δεν δούλεψαν ισόποσα*, εκ των οποίων η μια είχε δοθεί και στην προηγούμενη ερώτηση από τον ίδιο μαθητή. Μια ότι *δεν υποστήριζαν ο ένας τον άλλο* και μια απάντηση ότι *όλοι οι κανόνες δεν λειτούργησαν* - από τον μαθητή που δεν ήθελε να συμμετέχει με την ομάδα-.

EP. 8 : Στην ερώτηση αν λειτούργησαν με περισσότερη ομαδικότητα αυτή τη φορά, υπήρξαν δυο θετικές απαντήσεις και δυο αρνητικές μια εκ των οποίων ήταν από τον μαθητή που δεν ήθελε να συμμετέχει με την συγκεκριμένη ομάδα.

EP. 9 : Στην ερώτηση να γράψουν την άποψη τους σχετικά με την εμπειρία τους, δυο μαθητές/τριες απάντησαν ότι *ήταν ωραία ιδέα, ότι μαθαίνουν να συνεργάζονται, να λειτουργούν ομαδικά και να σέβονται τις απόψεις των άλλων*. Ενώ υπήρξε και μια αρνητική απάντηση που αφορούσε *την έλλειψη συνεργασίας-ομαδικότητας* από τον μαθητή που δεν ήθελε να συμμετέχει με την συγκεκριμένη ομάδα.

ΟΜΑΔΑ 3: « Φώκια μου, καημένη φώκια» (4 απαντήσεις)

EP.2 : Όλοι απάντησαν ότι οι ερωτήσεις του κειμένου ήταν κατανοητές

EP.3 : Στην ερώτηση αν είχαν κατάλληλη καθοδήγηση από τις καθηγήτριες τους απάντησαν όλοι θετικά.

EP.4 : Όλοι απάντησαν ότι η ομάδα τους κατάφερε να ολοκληρώσει και να παρουσιάσει τις δραστηριότητες.

EP.5 : Στην ερώτηση αν η ομάδα που συμμετείχαν, λειτουργούσε με τους κανόνες ομαδοσυνεργασίας που είχαν θέσει, απάντησαν οι δύο *αρκετά* και δυο *πολύ*.

EP.6 : Στην ερώτηση για το ποιος κανόνας ομαδοσυνεργασίας λειτούργησε περισσότερο στην ομάδα απάντησαν : δυο ότι *σέβονταν τις απόψεις των μελών*, υπήρξε μια απάντηση για την *συνεργασία στη λήψη αποφάσεων* και μια για το *θετικό κλίμα*.

EP.7 : Στην ερώτηση για το ποιος κανόνας ομαδοσυνεργασίας λειτούργησε λιγότερο στην ομάδα, δόθηκαν δυο απαντήσεις, μια για την *έλλειψη συνεργασίας στη λήψη αποφάσεων* και μια για την *άνιση δουλειά*.

EP. 8 : όλοι απάντησαν ότι η ομάδα τους λειτούργησε με ομαδικότητα αυτή τη φορά.

EP. 9 : Στην ερώτηση να γράψουν την άποψη τους σχετικά με την εμπειρία, οι απαντήσεις ήταν θετικές. Αναφέρθηκαν στην *ομαδικότητα, συνεργασία και ότι τους άρεσε και θα ήθελαν να επαναληφθεί*.

ΟΜΑΔΑ 4: « Υπάρχει μαγεία στη φύση » (3 απαντήσεις)

EP.2 : Όλοι απάντησαν ότι οι ερωτήσεις του κειμένου ήταν κατανοητές

EP.3 : Στην ερώτηση αν είχαν κατάλληλη καθοδήγηση από τις καθηγήτριες τους απάντησαν όλοι θετικά.

EP.4 : Όλοι απάντησαν ότι η ομάδα τους κατάφερε να ολοκληρώσει και να παρουσιάσει τις δραστηριότητες.

EP.5 : Στην ερώτηση αν η ομάδα που συμμετείχαν, λειτουργούσε με τους κανόνες ομαδοσυνεργασίας που είχαν θέσει, δόθηκαν δυο απαντήσεις *αρκετά* και μια *λίγο*.

EP.6 : Στην ερώτηση για το ποιος κανόνας ομαδοσυνεργασίας λειτούργησε περισσότερο στην ομάδα απάντησαν υπήρξαν τρεις διαφορετικές απαντήσεις: μια για την *υποστήριξη και βοήθεια*, μια για την *συνεργασία* και μια για τον σεβασμό των απόψεων.

EP.7 : Στην ερώτηση για το ποιος κανόνας ομαδοσυνεργασίας λειτούργησε λιγότερο στην ομάδα, δυο αφορούσαν το *θετικό κλίμα* και μια την *ισόποση δουλειά*.

EP. 8 : όλοι απάντησαν ότι η ομάδα τους λειτούργησε με ομαδικότητα αυτή τη φορά.

EP. 9 : Στην ερώτηση να γράψουν την άποψη τους σχετικά με την εμπειρία τους, απάντησαν ότι *τους άρεσε και θα ήθελαν να επαναληφθεί* αλλά και ότι *οι καθηγήτριες λειτούργησαν δημιουργικά και παρείχαν καλύτερη υποστήριξη*.

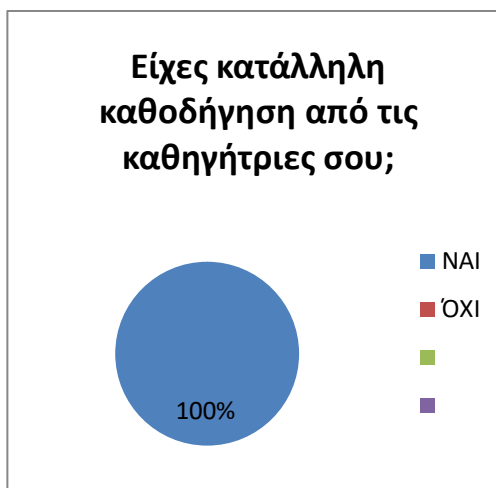
Συνολικά αποτελέσματα: Όλοι οι μαθητές/τριες από όλες τις ομάδες απάντησαν ότι οι ερωτήσεις - δραστηριότητες των κειμένων ήταν κατανοητές (ερ. 2), ότι υπήρξε κατάλληλη υποστήριξη από τις καθηγήτριες (ερ. 3) καθώς και ότι λειτούργησαν με περισσότερη ομαδικότητα αυτή τη φορά (ερ.8) . Στην ερώτηση (ερ.4) που αφορούσε την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων-παρουσιάσεων, όλες οι απαντήσεις ήταν θετικές εκτός από μια που φαίνεται να επιλέχθηκε τυχαία. Οι περισσότεροι μαθητές/τριες (11) απάντησαν ότι δούλεψαν *αρκετά* σύμφωνα με τους κανόνες που είχαν θέσει , τρεις *λίγο* και δυο *πολύ* (ερ. 5). **Ο κανόνας που θεωρούν ότι λειτούργησε περισσότερο στην ομάδα τους ήταν ότι σεβάστηκαν τις απόψεις των υπολοίπων** (4), ακολουθούν οι απαντήσεις : *δουλεύουμε ισόποσα, συνεργαζόμαστε στη λήψη αποφάσεων, υποστηρίζουμε και βοηθάμε ο ένας τον άλλο* με τρεις απαντήσεις η κάθε μία, υπήρξαν δυο απαντήσεις που αφορούσαν το *θετικό κλίμα* και τέλος μία απάντηση *κανένας κανόνας* , από τον μαθητή που δεν ήθελε να βρίσκεται στη συγκεκριμένη ομάδα (ερ. 6). **Ο κανόνας που λειτούργησε λιγότερο στις ομάδες ήταν το ότι ,δουλεύουμε ισόποσα που συγκέντρωσε τις περισσότερες απαντήσεις** (7), στη συνέχεια ακολουθούν όλοι οι υπόλοιποι που συγκέντρωσαν από δυο απαντήσεις, εκτός του κανόνα : *Σεβόμαστε τις απόψεις όλων των μελών που δεν συγκέντρωσε καμία απάντηση*. Τέλος ο μαθητής που δεν ήθελε να συμμετέχει στην ομάδα που ανήκε συμπλήρωσε και την επιλογή *όλοι*. **Οι μαθητές/τριες στην Ερ.8 απάντησαν οι περισσότεροι θετικά, δηλαδή ότι αυτή τη φορά η ομάδα που συμμετείχαν λειτούργησε με περισσότερη ομαδικότητα εκτός από δυο αρνητικές απαντήσεις**. Στην ανοιχτή ερώτηση που αφορούσε την εμπειρία τους και άποψη τους για το μάθημα υπήρξαν ανάμεικτες απαντήσεις. Αρκετοί αναφέρθηκαν στο ότι τους άρεσε και θα ήθελαν να επαναληφθεί με αυτό τον τρόπο το μάθημα, άλλοι στο ότι υπήρξε *συνεργασία και ότι μάθανε να δουλεύουν ομαδικά και να σέβονται τις απόψεις των άλλων*, καθώς και ότι *οι καθηγήτριες ήταν περισσότερο υποστηρικτικές και δημιουργικές*. Από την άλλη αρκετοί αναφέρθηκαν στην *έλλειψη συνεννόησης, συνεργασίας, ισόποσης δουλειάς και ομαδικότητας* μεταξύ τους.

Τα συνολικά αποτελέσματα απεικονίζονται στα παρακάτω σχεδιαγράμματα με τη μορφή πίτας:

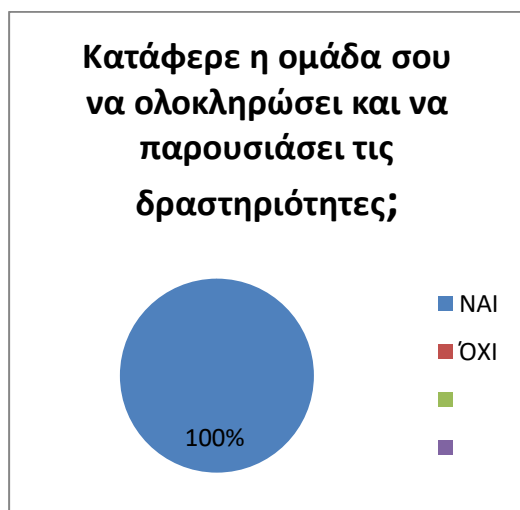
Ερώτηση 2:



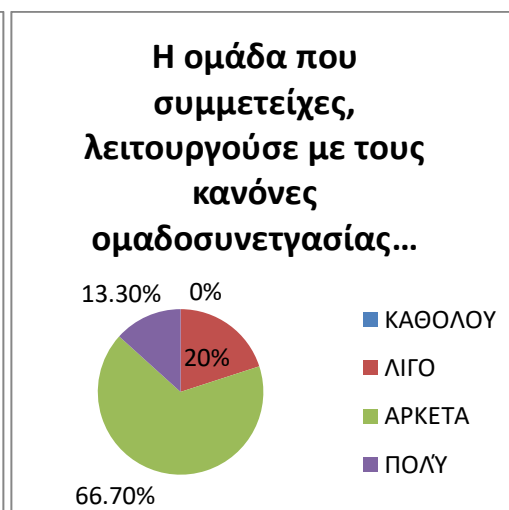
Ερώτηση 3:



Ερώτηση 4:

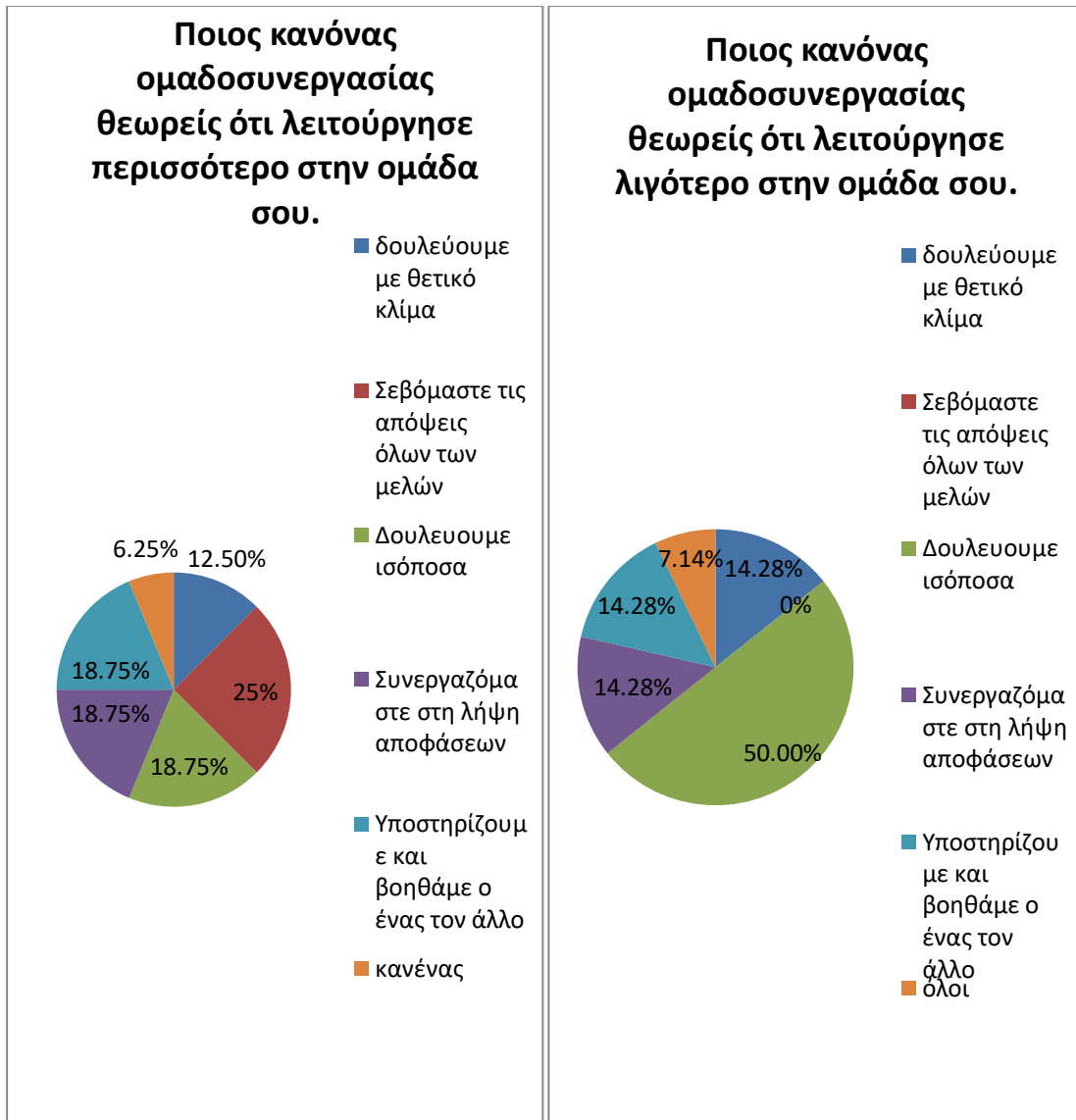


Ερώτηση 5:

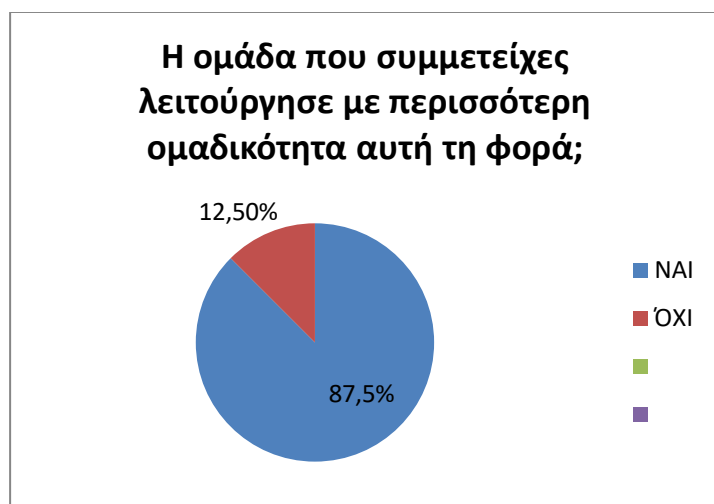


Ερώτηση 6:

Ερώτηση 7:



Ερώτηση 8:



Ερώτηση 9:

Στην ερώτηση 9 « Γράψε την άποψη - σκέψη σου σχετικά με την εμπειρία σου σε αυτό το μάθημα» που ήταν ανοικτού τύπου δόθηκαν ποικίλες απαντήσεις, θετικές και αρνητικές με την τάση να τείνουν προς ένα θετικό γενικό αποτέλεσμα. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

« τα συναισθήματα μου είναι ίδια με την προηγούμενη φορά, πάλι δεν συμμετείχαμε ισόποσα, που άρεσει αυτός ο τροπος που κανουμε το μάθημα απλά όπως ειπα παλί λείπει η ομαδικότητα.»

« Η εμπειρία μου σε αυτό το μάθημα ήταν καλές και συνεργαστικά αρκετα καλά με την ομάδα μου»

« Δεν μου αρεσε πολύ να δουλεψω σε μια ομάδα γιατί προτιμο να δουλευω μονος μου»

«για να βελτιωθούμε πιστεύω ότι θα έπρεπε να σινονοιθουμε σωστά»

«Ναι μου άρεσε γιατί συνεργαστήκαμε όλοι πολλοί καλά»

« Ότι αρχιζει με χαρα τελειωνει με καρρα»

«Αρκετά καλά όχι τέλεια. Ελλειπε η συνεργασία και η ομαδικότητα καθώς και το ότι δεν βοηθούσαν ολοι για να γινει η εργασία»

« είναι πολύ ωραία η ιδέα να δουλεύουμε ομαδικά. Ο χρόνος περνάει πιο ευχάριστα και μαθαίνουμε πώς να συνεργαζόμαστε, να ακούμε τις απόψεις τον άλλον και να τις σεβόμαστε»

«πολύ καλή εμπειρία μου άρεσε»

« Οι καθηγήτριες μας βοήθησαν να βρίσκουμε τις απαντήσεις και να είναι πιο δημιουργικές»

« Ήταν πολυ ωραια θελω να το ξανακανουμε. Περασα πολυ ωραία»

«δεν εχω καταλαβει πολα σε αυτό το μαθημα»

« Ήταν ένα διαφορετικό είδος μαθήματος το οποίο μας έκανε να συνεργαστούμε σαν ομάδα το οποιο είναι πολύ καλό και για το μελλον όλων μας, διότι μαθαίνουμε να εφαρμόζουμε τους κανόνες της συνεργασίας.»

«Εμένα αυτό το μάθημα μου άρεσε πολύ και θα ήθελα να ξαναγίνει έτσι το μάθημα»

« Η εμπειρία μου σε αυτό το μαθημα ηταν πολυ καλη και μου αρεσε δουλεψα ομαδικα και συνεργαστικα με τους σημαθιτες μου για να πετιχουμαι αυτό που μας αναθεσαν. Τα συναισθηματα μου ηταν, κατανοησης και συνεργασιας προς την ομαδα μου και καθηγητες μου. Δεν εχω να προτεινω κατι για βελτιωση.

Παράρτημα 4: Πρωτόκολλα Συνεντεύξεων

4.1. Πρωτόκολλο συνέντευξης εκπαιδευτικών Α κύκλος

1. Έχεις ξαναδουλέψει σε ΕΠΑΛ;
- 2.α. Αν ναι, ποια είναι η άποψη σου από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο συγκρινόμενο με τη φετινή σου εμπειρία; Διαφέρει ή είναι το ίδιο;
- 2.β. Αν όχι, ποια είναι η άποψη που έχεις σχηματίσει για τα ΕΠΑΛ από τη φετινή σου εμπειρία (και σε σύγκριση με το ΓΕΛ);
3. Έχεις ξανακάνει συνδιδασκαλία; Πώς σου φαίνεται σαν εμπειρία;
4. Σχετικά με την παρέμβαση που έγινε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας πώς κρίνεις τη διαδικασία που ακολουθήθηκε και την έκβαση της;
5. Θα ήθελες να συνεχίσεις να δουλεύεις σε ομάδες;
6. Νομίζεις ότι άρεσε στους μαθητές/τριες;
7. Οι μαθητές/τριες πώς βλέπουν τη συνδιδασκαλία;
8. Τι πρόταση θα είχες ως υπουργός παιδείας για τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στα ΕΠΑΛ; Πώς να γίνεται δηλαδή το μάθημα;

4.2. Πρωτόκολλο συνέντευξης μαθητών/τριών Α κύκλος

1. Με ποιο κείμενο συμμετείχες;
2. Ήταν κατανοητές οι ερωτήσεις – δραστηριότητες του κειμένου;
3. Πιστεύεις ότι η ομάδα που συμμετείχες, δούλεψε ομαδικά;
4. Θα ήθελες το μάθημα να ξαναγίνει με αυτό το τρόπο;
5. Είχες κατάλληλη καθοδήγηση από τις καθηγήτριες σου;
6. Ποια είναι η άποψη/σκέψη σου σχετικά με την εμπειρία σου σε αυτό το μάθημα

4.3. Πρωτόκολλο συνέντευξης εκπαιδευτικών Β κύκλος

1. Πως αξιολογείς την παρέμβαση αυτή τη φορά. (Πιστεύεις ότι είχε περισσότερη επιτυχία σε σχέση με την προηγούμενη);
2. Οι μαθητές/τριες κατάφεραν να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες-παρουσιάσεις τους; (δυσκολεύτηκαν κάπου);
3. Έπαιξε κάποιο ρόλο που είχατε περισσότερο χρόνο για την παρέμβαση;
4. Οι μαθητές/τριες είχαν θέσει κάποιους κανόνες ομαδοσυνεργατικότητας ,τους ακολούθησαν;
5. Η συνδιδασκαλία πως λειτούργησε; Υπήρχε με τη συνάδελφο, συνεργασία, οργάνωση, συντονισμός κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και κατά τον σχεδιασμό της παρέμβασης;
6. Αντιμετωπίσατε κάποιο άλλο πρόβλημα; Ποια η αίσθηση με την ολοκλήρωση αυτής της παρέμβασης, θα βελτιώνες ή θα άλλαζες κάτι;
7. Η επιμόρφωση Μ.Ν.Α.Ε. έπαιξε κάποιο ρόλο, βελτίωσε τη συνθήκη της συνδιδασκαλίας;

4.4. Πρωτόκολλο συνέντευξης μαθητών/τριών Β κύκλος

1. Με ποιο κείμενο συμμετείχες;
2. Ήταν κατανοητές οι ερωτήσεις – δραστηριότητες του κειμένου;
3. Ολοκληρώσατε ως ομάδα τις δραστηριότητες –παρουσιάσεις; αν όχι γιατί;
4. οι καθηγήτριες σας υποστήριζαν όπου χρειαζόσασταν βοήθεια;
5. Σου αρέσει αυτός ο τρόπος μαθήματος δηλαδή σε ομάδες; Μαθαίνεις καλύτερα έτσι;
6. θεωρείς ότι ασχολούνται με αυτό τον τρόπο μαθήματος περισσότεροι μαθητές/τριες; τραβάει το ενδιαφέρον ή είναι βαρετό ;
7. Η ομάδα που συμμετείχες δούλεψε ομαδικά; Περισσότερο από την προηγούμενη φορά;
6. Ποια είναι η άποψη/σκέψη σου σχετικά με την εμπειρία σου σε αυτό το μάθημα. Υπάρχει κάτι που θα ήθελες να μοιραστείς; Κάποιο προβληματισμό;

Παράρτημα 5: Πρωτόκολλο ημερολογίου¹⁴⁴

- Τι συμβαίνει; (περιγραφή)
- Πώς το αντιλαμβάνομαι; (αναστοχασμός, αναζήτηση αιτιών, κατανόηση, ερμηνεία)
- Τι μπορώ να κάνω; (πρόταση λύσης βασισμένη στην κατανόηση και ερμηνεία)
- Πώς αξιολογώ την επιλεγμένη δράση μου; (Έλεγχος)
- Ποια δράση μπορώ να επιλέξω στη συνέχεια; (σχεδιασμός βάσει αναστοχασμού)

1. Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική

Παράρτημα 6: Ενημερωτικό σημείωμα για τη συμμετοχή των μαθητών/τριών



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
UNIVERSITY OF CRETE

Ημερομηνία 25 / 10/ 2022

Στα πλαίσια μαθήματος του μεταπτυχιακού προγράμματος «Πολιτισμική ανάλυση και εκπαίδευση» της Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Κρήτης, κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή των μαθητών/τριών της Α3 τάξης του σχολείου .

Με παρουσία μεταπτυχιακού φοιτητή θα συλλεχθούν δεδομένα από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες εντός του σχολικού χώρου και οι οποίες διασφαλίζεται ότι δεν θα κοινοποιηθούν αλλά θα χρησιμοποιηθούν από τους μεταπτυχιακούς φοιτητές για ερευνητικούς και μόνο σκοπούς, με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος των Νέων Ελληνικών. Η δράση θα πραγματοποιηθεί κατά τους μήνες Νοέμβριο- Δεκέμβριο.

Για οποιαδήποτε πληροφορία ή διευκρίνιση μπορείτε να επικοινωνήσετε με τη διεύθυνση του σχολείου και τις υπεύθυνες καθηγήτριες του μαθήματος.

(Ονόματα εκπαιδευτικών)

Παράρτημα 7: Δεδομένα από το κεφ. «Το εκπαιδευτικό πλαίσιο»

7.1. Ημερολόγιο εκπαιδευτικού – ερευνήτριας

«[...]Πριν τρία χρόνια που έκανα τα χαρτιά μου πρώτη φορά ως αναπληρώτρια με πήραν στο εσπερινό Επάλ Ηρακλείου [...]. Την επόμενη χρονιά ξανά βρέθηκα πάλι σε ΕΠΑΛ ημερήσιο αυτή τη φορά. Τα πράγματα πολύ διαφορετικά σε σχέση με το εσπερινό. Υπήρχαν αρκετές δυσκολίες στην εκπαιδευτική πράξη, βία μεταξύ των μαθητών/τριών, παραβατική συμπεριφορά, παιδιά χωρίς στόχους, αλλά και δύσκολες σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων. Όλα αυτά όμως παρόλες τις δυσκολίες με προκαλούσαν να θέλω να προσπαθήσω περισσότερο. Αυτό που συνειδητοποίησα ήταν ότι αυτό ήταν ένα διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο, ίσως προβληματικό, όπως είναι και ολόκληρη κοινωνία μας άλλωστε. Συνειδητοποίησα ότι όλες αυτές οι συμπεριφορές των παιδιών είναι αποτέλεσμα της κοινωνίας που ζούμε, όπου μέσω του στενού τους περιβάλλοντος είναι οι τελικοί αποδέκτες. Ο στόχος μου από εκείνη τη στιγμή ήταν αν μπορώ να δώσω σε αυτά τα παιδιά μία ευκαιρία, μία σπίθα, μία στήριξη, ένα ερέθισμα που θα τα παρακινήσει να δουν τα πράγματα από μία άλλη οπτική- πιο θετική -που δεν τους δίνετε για διάφορους λόγους από το στενό τους περιβάλλον(αν υπάρχει). Νομίζω ότι χρειάζονται ένα διαφορετικό τρόπο προσέγγισης ,ίσως περισσότερο βιωματικό ώστε να κατανοήσουν. Να κατανοήσουν αρχικά γιατί βρίσκονται στο σχολείο, το επιθυμούν ή τους επιβάλλεται. Εγώ πολλές φορές τους υπενθυμίζω ότι η Β/μια δεν είναι υποχρεωτική ,περισσότερο για να τους κεντρίσω το ενδιαφέρον, να τα βάλω σε σκέψη, έστω και ένα –δυο.

Φέτος είμαι αναπληρώτρια σε δύο ΕΠΑΛ και πάλι ,το ένα βρίσκεται σε χωριό του Ν. Ηρακλείου και το άλλο μέσα στο Ηράκλειο. Τα πλαίσια πολύ διαφορετικά εξίσου δύσκολα . Στο 2^ο Επαλ Ηρακλείου διδάσκω για 6 μόνο ώρες, Ν. Ελληνικά και Ιστορία. Σαν σχολείο έχει καλή φήμη για Επαλ, αλλά τα τελευταία χρόνια έχει χαλάσει και αυτό (από τότε που έχει ειδικότητα μηχανολόγων). Τα τμήματα είναι μεγάλα, τα παιδιά ζωνρά και αδιάφορα στο μάθημα... Ένα σχολείο που αντικατοπτρίζει τις παθογένειες της ελληνικής κοινωνίας και του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.[...]»

7.2. Ημερολόγιο Συνεργάτιδας Καθηγήτριας Μαθήματος (Σ.Μ.)

«[...] Αυτή τη χρονιά εργάζομαι στο 2^ο ΕΠΑ.Α. Ηρακλείου καθώς και στο Εσπερινό ΕΠΑ.Α. ως αναπληρώτρια ΜΝΑΕ. Είναι η πρώτη φορά που διδάσκω στο ΕΠΑΑ και γνωρίζω το θεσμό της ΜΝΑΕ. Είναι για μένα μια μοναδική εμπειρία. Θεωρώ πώς ο καινοτόμος αυτός θεσμός είναι ιδιαίτερα ωφέλιμος και αποδοτικός προς τα παιδιά. Πολλά από τα παιδιά συναντούν αρκετές δυσκολίες στη μάθηση και στην κατανόηση, γι' αυτό θεωρώ ευεργετική τη συνδιδασκαλία. Επιπλέον, καθώς οι μαθητές/τριες των ΕΠΑ.Α. είναι περισσότερο ανήσυχοι ως προς την πειθαρχία, η στήριξη του μαθήματος από δύο εκπαιδευτικούς κρίνεται αναγκαία, ενώ θα ήταν καλό να επεκταθεί και στα υπόλοιπα μαθήματα, πέρα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών.»

7.3. Ημερολόγιο Κριτικής Φίλης 1 (ΚΦ1)

«[...] Κατάγομαι από το Ρέθυμνο όπου και κατοικώ. Είμαι απόφοιτος Ανθρωπιστικών Σπουδών, συγκεκριμένα του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης με κατεύθυνση Βυζαντινής & Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Ασχολούμαι με το χώρο της εκπαίδευσης ενεργά περίπου 20 χρόνια (από αυτά 4 σε σχολική τάξη) διδάσκοντας κυρίως Αρχαία Ελληνικά και Νέα Ελληνικά.[...] Την τρέχουσα περίοδο φοιτώ στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτισμική Ανάλυση και Εκπαίδευση» του Φιλοσοφικού Τμήματος Παν/μίου Κρήτης. [...] Δεν προέρχομαι από το Ηράκλειο ούτε έχω μείνει στην πόλη ποτέ και αυτό σημαίνει ότι δεν γνωρίζω τις συνήθειες, τρόπο σκέψης για τα καθημερινά πράγματα αλλά και τις αντιλήψεις της κοινωνίας εκεί για τα ΕΠΑΑ και για το 2^ο ΕΠΑΑ συγκεκριμένα. Επίσης, έχω μικρή εμπειρία από τη σχολική πραγματικότητα γεγονός που με εντάσσει σε διαφορετική «επαγγελματική κοινότητα» από τις εκπαιδευτικούς (την εκπαιδευτικό-ερευνητρια ενώ την 2^η εκπαιδευτικό δεν την γνωρίζω καν). Η διαφορά αυτή νιώθω ότι αμβλύνεται καθώς με την εκπαιδευτικό-ερευνητρια ανήκουμε στην ίδια ομάδα στο ΠΜΣ , μοιραζόμαστε δηλαδή τα ίδια ενδιαφέροντα και στόχους ως προς αυτό. Με την ΚΦ2 νιώθω ότι βρισκόμαστε περίπου στην ίδια επαγγελματική ομάδα καθώς εργάζεται κι αυτή στον ιδιωτικό τομέα. [...] Βλέπει τις αντιλήψεις των παιδιών που φοιτούν σε ΕΠΑΑ έμμεσα μέσα από τα μαθήματα των αγγλικών. Ακούω τι διηγούνται τα παιδιά από περιστατικά στο σχολείο και βλέπω την αντιμετώπισή τους για το μάθημά της αλλά και για τα υπόλοιπα μαθήματα.

Ακούω ότι τα παιδιά έχουν τα ίδια παράπονα από τους καθηγητές (ότι δεν τους εξηγούν το μάθημα, ότι δεν έχουν καθηγητές για τα μαθήματα ειδικότητας, ότι τα πράγματα που πρέπει να αγοράζουν είναι ακριβά, ότι τους βάζουν τεστ, ότι τους βάζουν απουσία με το «παραμικρό», ότι στο γυμνάσιο είχαν τμήμα ένταξης ενώ στο ΕΠΑΛ δεν έχουν, κτλ). Η κοινή γραμμή και ομοιότητα όμως των παιδιών που φοιτούν στο ΕΠΑΛ είναι η χαλαρότητα και η έλλειψη ενδιαφέροντος για τα ημερήσια καθήκοντά τους στο σχολείο. [...]Οι αντιλήψεις για τα ΕΠΑΛ καθορίζονται από τους ίδιους τους γονείς, τους μαθητές/τριες, αλλά και τους καθηγητές και καταλήγουν σε ένα κοινωνικό πλαίσιο το οποίο α priori προκαταλαμβάνει όποιον επιλέξει να διδάξει ή να φοιτήσει εκεί.»

7.4. Ημερολόγιο Κριτικής Φίλης 2 (ΚΦ2)

«[...]Διαμένω τα τελευταία 16 χρόνια στο Ηράκλειο Κρήτης [...]. Έχω σπουδάσει στο τμήμα Φ.Κ.Σ. του Πανεπιστημίου Κρήτης.[...]. Στην παρούσα χρονική στιγμή, παρακολουθώ το πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών «Πολιτισμική ανάλυση και εκπαίδευση» στο Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Μέχρι και σήμερα έχω εξασκήσει το επάγγελμά μου του φιλόλογου στον ιδιωτικό τομέα και έχω ασχοληθεί κυρίως με το μάθημα των Νέων Ελληνικών (Ν. Γλώσσα και Λογοτεχνία). Η επιλογή μου αυτή βασίστηκε στην προσωπική μου εκτίμηση ότι αυτά τα μαθήματα μπορούν προσφέρουν στους μαθητές/τριες ευκαιρίες για ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων και της αισθητικής τους αντίληψης, οι οποίες θα τους χρειαστούν στην παρούσα αλλά και στη μετέπειτα κοινωνική τους ζωή. Επίσης, είχα την ευκαιρία να έρθω σε επαφή με μαθητές/τριες και τους γονείς τους που φοιτούσαν σε ΕΠΑΛ αλλά και να συνομιλήσω με εκπαιδευτικούς που δούλεψαν στη δημόσια εκπαίδευση στα ΕΠΑΛ. [...]

Από αυτές τις επαφές αποκόμισα τις εξής πληροφορίες για το πλαίσιο των ΕΠΑΛ(τις παραθέτω όπως μου δόθηκαν, μέσα από τα λόγια μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών και γονιών): 1) «Είναι μαθητές/τριες που επιλέγουν τα ΕΠΑΛ επειδή τα θεωρούν πιο εύκολα να τα τελειώσουν απ' ό,τι τα Γενικά Λύκεια.» 2) «Είναι μαθητές/τριες που δεν τους αρέσει το σχολείο, “δεν παίρνουν τα γράμματα” ή είναι “κακοί μαθητές/τριες” και πηγαίνουν στα ΕΠΑΛ για να πάρουν ένα “χαρτί” και να

μπορούν να βρουν μια δουλειά.» 3) «Οι καθηγητές στα Γενικά είναι πιο αυστηροί μαζί μας.» 4) «Το Γενικό λύκειο είναι πιο δύσκολο και δεν μπορώ να το τελειώσω.» 5) «Επειδή αυτοί οι μαθητές/τριες χαρακτηρίζονται από ζωνηρή συμπεριφορά ή και παραβατική (με πολλές κοπάνες και αποβολές στο ενεργητικό τους) εκπαιδευτικοί και άλλοι προωθούν τα παιδιά αυτά στα ΕΠΑΛ καθώς στο Γενικό δεν υπάρχει περίπτωση να πάρουν απολυτήριο.» 6) «Τα ΕΠΑΛ πρέπει να κρατήσουν χαμηλά τον πήχη στην ποιότητα και το επίπεδο της εκπαίδευσης καθώς εξυπηρετούνται κάποια συμφέροντα, δηλαδή να συνεχίσουν να υφίσταται τα σχολεία αυτά και να έχουν θέση εργασίας όλοι οι εργαζόμενοι σε αυτά.» 6) «Σβήνουν απουσίες και δέχονται την παραβατική συμπεριφορά των μαθητών/τριών για να μπορούν να έχουν δουλειά οι εκπαιδευτικοί.» 7) «Οι καθηγητές στα ΕΠΑΛ είναι χαλαροί και δεν αφήνουν κανένα γι' αυτό οι μαθητές/τριες κάνουν ότι θέλουν.»

Αυτές οι απόψεις μου έδωσαν χώρο για προβληματισμό. Έτσι ξεκινώντας την Έρευνα-Δράση στα ΕΠΑΛ, με προβληματίζει το γεγονός ότι ίσως να είναι μία σχολική δομή όπου έχει συγκεντρώσει αρκετά δύσκολες περιπτώσεις μαθητών/τριών, όσον αφορά το μαθησιακό αλλά και το ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο (χαμηλή αυτοπεποίθηση, ανάγκη για προσοχή, παραβατική συμπεριφορά). Επίσης, κατά τα λεγόμενα μιας εκπαιδευτικού σε ΕΠΑΛ «η κατάσταση δυσχεραίνεται καθώς και από την πλευρά των εκπαιδευτικών δεν υπάρχει διάθεση ή δυνατότητα ή προθυμία να αλλάξουν αυτήν την κατεστημένη εικόνα των ΕΠΑΛ, καθώς κάποιοι πιστεύουν ότι διακυβεύεται η ίδια η θέση εργασίας τους ή εξαιτίας της φύσης της θέσης τους (είναι υπάλληλοι δεν είναι το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα)».[...].»

7.5. Ημερολόγιο Κριτικής Φύλης 3 (ΚΦ3)

«[...] Έχω αποφοιτήσει από το Τμήμα Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης κι έχω συμπληρώσει 18 έτη στην εκπαίδευση. Έχω διδάξει σε Γυμνάσια [...] και Γενικά Λύκεια [...] ενώ, από το 2007 έως και σήμερα υπηρετώ στο 2^ο ΕΠΑ.Λ. Ηρακλείου όπου είναι και η οργανική μου θέση. Γνωρίζω πολύ καλά ότι υπάρχει μία προκατάληψη για τα ΕΠΑ.Λ. καθώς πολλοί είναι αυτοί που πιστεύουν ότι τα επιλέγουν αδύναμοι ή και αδιάφοροι μαθητές/τριες οι οποίοι θέλουν απλά να περνούν τις τάξεις και να πάρουν το απολυτήριο και το πτυχίο τους χωρίς κόπο κι όχι ότι πρόκειται για σχολεία που αποβλέπουν στο

συνδυασμό της γενικής παιδείας με την εξειδικευμένη τεχνική κι επαγγελματική γνώση. Ευτυχώς, τα τελευταία χρόνια, αυτό έχει αλλάξει και ο κόσμος αρχίζει να κατανοεί ότι τα ΕΠΑ.Λ. δεν είναι «κατώτερα» αλλά άλλου τύπου σχολεία τα οποία επιλέγονται από μαθητές/τριες που έχουν αποφασίσει το επάγγελμα που τους ενδιαφέρει και στόχος τους είναι, μέσα από τα εργαστηριακά αλλά και θεωρητικά μαθήματα, να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με αυτό και να αποκτήσουν δεξιότητες και γνώσεις που χρειάζεται η σύγχρονη αγορά εργασίας. Φέτος, για 5^η συνεχόμενη χρονιά, συμμετείχα στο πρόγραμμα συνδιδασκαλίας στο μάθημα των Νέων Ελληνικών της Α΄ τάξης στα πλαίσια της δράσης Μ.Ν.Α.Ε. Η εμπειρία όπως και η άποψή μου για το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι θετική καθώς πιστεύω ότι ωφελούνται τόσο οι μαθητές/τριες (κάλυψη κενών και βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων) όσο και οι διδάσκοντες αφού μπορούν έτσι να ανταποκριθούν στις διαφορετικές μαθητικές ανάγκες ενώ και ο έλεγχος της τάξης καθίσταται ευκολότερος, και, γενικά, η διαδικασία της διδασκαλίας προχωρά απρόσκοπτα. Επιπλέον, μέσα σ' ένα τέτοιο περιβάλλον, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος αποφέρει καλύτερα αποτελέσματα – οι ίδιοι οι καθηγητές, εξάλλου, είναι οι πρώτοι που δείχνουν τον τρόπο και το δρόμο στα παιδιά μέσα από τη δική τους καλή συνεργασία, το σεβασμό, την στήριξη, το μοίρασμα των ευθυνών και τη διαρκή προσπάθεια για ένα καλό αποτέλεσμα. Πεποίθησή μου είναι πως η συνδιδασκαλία θα έπρεπε να εφαρμοστεί και στις υπόλοιπες λυκειακές τάξεις κι οπωσδήποτε στην Γ΄ τάξη όπου η πίεση του χρόνου και το άγχος να καλυφθεί η ύλη είναι μεγαλύτερα».

Παράρτημα 8: Δεδομένα από το κεφ. «Εντοπισμός Προβλήματος»

8.1. 1^η Παρατήρηση, 9/11/2022

Αποσπάσματα:

«...εμπόδιζε τη διεξαγωγή του μαθήματος με το επαναλαμβανόμενο χτύπημα του χεριού στο θρανίο- σαν ντραμς- και το σφύριγμά του.»

« Σε όλη την ώρα οι εκπαιδευτικοί περιδιαβαίνουν την τάξη επαναφέροντας μαθητές/τριες που αναστατώνουν την πορεία του μαθήματος»

8.2. 2^η Παρατήρηση, 22/11/2022

Αποσπάσματα:

«Είναι 5-6 μαθητές/τριες στα πίσω θρανία, οι οποίοι προκαλούν την αναστάτωση»

«φασαρία, χτυπάνε τα θρανία 2 μαθητές/τριες»

«επικρατεί οχλαγωγία, πετάγονται και μιλάει ο ένας πάνω στον άλλο»

«3-4 παιδιά ασχολούνται συνεχώς με τα κινητά τους»,

«5-6 μαθητές/τριες συμμετείχαν ενεργά, 2-3 μαθητές/τριες συμμετέχουν και ταυτόχρονα κάνουν φασαρία και κάποιιοι κάνουν μόνο φασαρία ή δε συμμετέχουν χωρίς να κάνουν φασαρία, σαν να μην υπάρχουν»

«...ξεκινάει να χτυπάει το θρανίο και φωνάζει σε μια συμμαθήτριά του να σταματήσει να τον κοιτάζει γιατί τον εκνευρίζει»

8.3. 3^η Παρατήρηση, 30/11/2022

«Η εκπαιδευτικός ΜΝΑΕ ρωτάει και σημειώνει ποιοι μαθητές/τριες έγραψαν την ερώτηση με την σημασία των τατουάζ για τους ίδιους (ήταν 7 μαθητές/τριες από τους 23, περίπου το 1/3 της τάξης)»

«Τις ασκήσεις [της προηγούμενης παράδοσης] τις είχαν φέρει 6 μαθητές/τριες...»

«...μιλούν δυνατά και απρεπώς»

«Κάποιες φορές οι καθηγήτριες μιλάνε ταυτόχρονα...»

«Το μάθημα έχασε τη ροή του και μιλάνε για τα διαγωνίσματα[...]οι καθηγήτριες προσπαθούν να συνεννοηθούν μεταξύ τους για το πότε υπάρχουν κενά [για να προγραμματίσουν το διαγώνισμα]»

Παράρτημα 9: Δεδομένα από το κεφ. «Αποτελέσματα»

Α κύκλος

9.1. Θεματική: « Συμμετοχή των μαθητών/τριών στις μαθησιακές διαδικασίες μέσα από τη συνδιδασκαλία»

9.1.1. Υποθεματική: «Συμμετοχή στη συνδιαμόρφωση του μαθήματος»
α. Συνέντευξη από μαθητή

M2: Εεεε, ας πούμε όταν θέλαμε να κάνουμε το project που είχε την ερώτηση, όλοι θέλανε να φέρουν από κάτι, ας πούμε οι μισοί φέρανε τα χαρτόνια, ψαλίδια, κόλλες, δηλαδή δεν πιάσαμε κάποιον να το κάνει και να το κάνει επειδή τον πιάσαμε. Αλλά γενικά λέγαμε όλοι την άποψή μας και γράφαμε...

β. 3^η Παρατήρηση, 30/11/2022

Οι μαθητές/τριες φαίνεται να δείχνουν ενδιαφέρον για το νέο, το διαφορετικό και αυτό που θα τους κάνει να δράσουν ομαδικά στα πλαίσια του μαθήματος.

γ. Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού-Ερευνήτριας (Ε.Ε.)

[...]Τους παρουσίασα τις ενότητες από το βιβλίο όπως είχαμε πει με τα κορίτσια, ώστε να ψηφίσουν[...] τελικά καταλήξαμε μετά από ψηφοφορία στην ενότητα «Πέρα από τα σύνορα» με αναφορά στο προσφυγικό και τη μετανάστευση. Πρότειναν μάλιστα, όταν τους ρώτησα τι κείμενα θα ήθελαν να κάνουμε δηλαδή πού να εστιάζουν, είπαν να δούμε τις συνέπειες και τα αίτια της μετανάστευσης.

δ. 3^η Παρατήρηση, 30/11/2022

Κάποια κορίτσια αρχίζουν να ορίζουν τις ομάδες, ξεκινούν ενεργά και κάποια αγόρια[...]. Οι μαθητές/τριες προτίμησαν να χωριστούν μόνοι τους σε ομάδες παρά να τους υποδείξουν οι εκπαιδευτικοί.

ε. 5^η Παρατήρηση, 14/12/2022

Η παρέμβαση κατάφερε να ενεργοποιήσει τα 4/5 των μαθητών/τριών (20/25 μαθητές/τριες) το οποίο συνιστά επιτυχία λαμβάνοντας και το πλαίσιο του σχολείου και των μαθητών/τριών. Στις προηγούμενες παρατηρήσεις από τις κριτικές φίλες συμμετείχαν στην

εκπαιδευτική διαδικασία λιγότερα παιδιά ενώ με την παρέμβαση με κάποιο τρόπο, έστω προφορικά, επιτεύχθηκε εμπλοκή περισσότερων παιδιών.

9.1.2. Υποθεματική: «Ηρεμία και ενασχόληση με δραστηριότητες».

α. 1^η Παρατήρηση, 9/11/2022

«Μιλάνε μεταξύ τους και ο ίδιος μαθητής χτυπάει το θρανίο, σφυρίζει. Ο ίδιος μαθητής που έχει το κινητό πάνω στο θρανίο συνεχίζει και το έχει ενώ κατά διαστήματα φωνάζει λέξεις [...]. Δύο μαθητές/τριες δε συμμετέχουν καθόλου, συζητάνε μεταξύ τους υψηλόφωνα[...].»

β. 5^η Παρατήρηση, 14/12/2022

«Γενικά επικρατεί σχετική ηρεμία γιατί είναι χωρισμένοι και ασχολούνται με διαφορετικό αντικείμενο. Υπάρχουν λεπτά που ακούγονται οι ομιλίες –συζητήσεις τους για τις εργασίες του κειμένου τους.»

9.1.3. Υποθεματική: «Εμπλοκή δύσκολων-συνεσταλμένων μαθητών/τριών»

α. Συνέντευξη Συνεργάτιδας Καθηγήτριας Μαθήματος (Σ.Μ.)

«[...] ναι. οι Συνήθεις Υποπτοι τέλος πάντων. Πιστεύω ότι, τα περισσότερα παιδιά έστω και λίγο παραπάνω, δούλεψαν. Κάποια που είναι μία μικρή.. ένας μικρός αριθμός τέλος πάντων παιδιών τα οποία μετριούνται στα δάχτυλα της παλάμης και ούτε τόσα είναι, δεν εργάζονται στο σχολείο, δεν κάνουν τις ασκήσεις, δεν ασχολούνται καθόλου, δεν ασχολήθηκαν επίσης στις ομάδες αυτές, αλλά είναι πολύ λίγα τα παιδιά αυτά. Άλλα παιδιά όμως που.. έχουν τη διάθεση και ίσως διστάζουν να μιλούν την ώρα του μαθήματος, στις ομάδες λειτούργησαν καλύτερα και έγραψαν απαντήσεις και μίλησαν και βγήκε αυτός ο κόμπος από το λαιμό τους. Βοήθησε γιατί νιώθουνε ασφάλεια μέσα στην ομάδα την οποία επέλεξαν εκείνα δεν τους επιβάλλαμε εμείς με ποιον να είναι..»

β. Συνέντευξη από μαθήτρια Μ2

«Προφανώς διαλέξαμε δύο άτομα για να τα βοηθήσουμε, να τους βγάλουμε το βαθμό λίγο παραπάνω, οπότε οι υπόλοιπες, εμείς τα κορίτσια, μαζί και λίγο ντάξει βοηθήσανε και τα αγόρια, αλλά περισσότερη δουλειά κάνανε τα κορίτσια.» (Ομάδα με 4 κορίτσια και 2 αγόρια)

9.2. Θεματική: « Εξέλιξη των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών»

Ημερολόγιο Ε.Ε.

«Σήμερα παρουσίασε και η τελευταία ομάδα που τα πήγε πολύ καλά. Επίσης, άλλες δύο ομάδες που κρατούσαν τα υλικά για κολάζ και ζωγραφικής, ολοκλήρωσαν τις πολύ όμορφες προσπάθειες τους και που περιείχαν ωραία μηνύματα..»

9.2.1. Υποθεματική: «Κατανόηση ομαδικής συνεργασίας»

α. Κωδικός: «υποστήριξη-συμφωνία-οργάνωση-καταμερισμός εργασίας».

i. 5^η Παρατήρηση, 14/12/2002

«Η ομάδα συζητάει και οργανώνει το κολάζ. Κανονίζουν ποιος θα φέρει κόλλα, ποιος χαρτόνια[...].»

ii. Συνέντευξη Μαθήτριας

«[...] κι έπρεπε να βρούμε τη λύση, και μετά να την ξαναδούμε όλοι μαζί, να συμφωνήσουμε όλοι μαζί, αλλά ο καθένας ξεκίνησε μόνος του και μετά τα είπαμε όλοι μαζί, συμφωνήσαμε[...].»

iii. Συνέντευξη Εκπαιδευτικού-Ερευνήτριας

« [...]αναπτύχθηκε μία άλλη σχέση μέσα από την ομαδικότητα θεωρώ.... και ίσως και τα ίδια τα παιδιά κατάλαβαν καλύτερα τις σχέσεις μεταξύ τους[...].»

β. Κωδικός: «Δυσκολία χωρισμού σε ομάδες»

i. Ημερολόγιο εκπαιδευτικού

Πριν γίνει αυτό όμως, το πιο δύσκολο κομμάτι ήταν να χωριστούν σε ομάδες . Κάποιες δημιουργήθηκαν εύκολα, αλλά κάποιες ομάδες δεν ήθελαν να δεχτούν στην ομάδα τους συγκεκριμένα άτομα.

ii. 3η Παρατήρηση, 30/11/2022

«... Υπάρχει μια μαθήτρια (ΚΜ) η οποία απουσιάζει και δεν τη θέλει κανείς στην ομάδα του.»

iii. 4^η Παρατήρηση, 13/12/2022

«[...]Μια μαθήτρια (ΚΜ), έχει αναλάβει **ηγετικό ρόλο**, ακόμη και στην κατασκευή για την ομάδα “Αξία της Ειρήνης”.»

iv. Συνέντευξη μαθητή

ΚΦ2: για πες μου πως το έζησες αυτό; της ομάδας, κάποιιοι δούλευαν....

M4: Κάποιοι, κάποιιοι δούλευαν λίγο, κάποιιοι πολύ, ε αυτό, κάποιιοι δε δούλευαν καθόλου, 2-3 παιδιά δε δούλευαν καθόλου, αυτό...

ΚΦ2: πόσα παιδιά θα έλεγες πάνω κάτω πως δούλεψαν στην ομάδα;

M4: από τα 6-5, τα 2

9.2.2 Υποθεματική: «Μάθηση από ανταλλαγή απόψεων-ιδεών»

Αποσπάσματα από συνεντεύξεις σε μαθητές/τριες.

a. ΚΦ2: τι σου άρεσε στην ομάδα;

M4: εε, στην ομάδα έχει πιο πολλές γνώσεις, πιο πολλές ιδέες, εε αυτό.

ΚΦ2: οπότε κάτι που δε θα μπορείς να σκεφτείς εσύ, σου δίνει ένα έναυσμα ο άλλος...

M4: ναι , το σκέφτεται ο διπλανός μου.

β. M1: Εεεεε, το θετικό στο ομαδικό είναι ότι είμαστε ομάδα

ΚΦ2: Και τι βοηθάει το ότι είστε ομάδα;

M1: Πολλές απόψεις, και δεν είμαι....και παίρνουμε και από άλλες απόψεις, μαθαίνω και εεεε....

γ. M2: Εεε, στο κλασσικό, προφανώς τις εργασίες τις κάνεις μόνος σου και δεν μπορείς να σκεφτείς όπως σκέφτονται και οι άλλοι. Σκέφτεσαι, ας πούμε, με αυτά που έχεις εσύ στο μυαλό σου ενώ στο ομαδικό λένε και οι άλλοι την άποψή τους, δηλαδή δε βάζεις μόνο τη δική σου κι έτσι υπάρχει μια συνεργασία και μαθαίνουμε και τα παιδιά που είμαστε πρώτη φορά στο τμήμα.

9.2.3. Υποθεματική: «Κατανόηση κειμένων- ολοκλήρωση δραστηριοτήτων»

Συνέντευξη Μαθήτριας

ΚΦ2: Κορίτσι μου γλυκό, πώς σου φάνηκε η νέα μορφή μαθήματος; Οι ερωτήσεις, το κείμενο, οι ασκήσεις;

Μ2: Ήταν πολύ εύκολα. Δηλαδή και τις ερωτήσεις καταλαβαίναμε και το κείμενο, χωρίς να μας τα διαβάσουν οι δασκάλοι. Αυτό.

ΚΦ2: Οπότε μπορέσατε να κάνετε μόνοι σας....

Μ2: Ναι τις ασκήσεις

9.3. Θεματική: «Κατανόηση συνδιδασκαλίας από εκπαιδευτικό»

α. Αλληλοϋποστήριξη εκπαιδευτικών

Συνέντευξη Συνεργάτιδας καθηγήτριας μαθήματος (Σ.Μ.)

Σ.Μ.:«[...] Γιατί όπως είπαμε το ΕΠΑΛ είναι ένα ιδιαίτερο σχολείο.. και είναι καλύτερα λοιπόν στη τάξη να υπάρχουνε δύο καθηγητές.. και για να επεξηγεί ο ένας ότι δεν, ότι δεν έχει κατανοηθεί [...]»

Σ.Μ.: «[...]και ο ένας συμπληρώνει τον άλλον, κατι θα ξεχάσει ο ένας, θα συνεχίσει ο άλλος καθηγητής[...]

β. Ανταλλαγή απόψεων

Συνέντευξη μαθητών/τριών

ΚΦ2: Και τι βοηθάει το ότι είστε ομάδα;

Μ1: Πολλές απόψεις, και δεν είμαι....και παίρνουμε και από άλλες απόψεις, μαθαίνω και εεεε...

Συνέντευξη Συνεργάτιδας καθηγήτριας μαθήματος (Σ.Μ.)

Σ.Μ.: «[...]και ο ένας συμπληρώνει τον άλλον, κάτι θα ξεχάσει ο ένας, θα συνεχίσει ο άλλος καθηγητής ακούγοντας περισσότερες γνώμες .

γ. Υποστήριξη μαθητών/τριών

Συνέντευξη εκπαιδευτικού-ερευνήτριας (Ε.Ε.)

Ε.Ε.: «Ναι, θεωρώ ότι είναι καλό, είναι καλό να υπάρχει (η συνδιδασκαλία), εγώ, και θεωρώ ότι βοηθάει και τους μαθητές/τριες. Ειδικά τους συγκεκριμένους, τους μαθητές/τριες του ΕΠΑΛ.»

Συνέντευξη μαθητή

ΚΦ2: Πώς σου έχει φανεί να κάνεις μάθημα με δύο καθηγήτριες;

Μ1: Λίγο πιο καλό. Γιατί, αν έχει κάποιος μια απορία δε σταματάει το μάθημα....είναι δύο καθηγήτριες, οπότε μπορούν και να μας ηρεμήσουν πιο καλά, γιατί είμαστε και ΕΠΑΛ και γίνεται λίγο μπάχαλο...αλλά και οι καθηγητές δηλαδή μας βοηθάνε και αν έχει κάποιος μια απορία μπορεί να πάει η μία καθηγήτρια και η άλλη να.....δηλαδή εγώ τώρα που είπα πριν για να ξεχωρίσω, άμα σηκώσω το χέρι μου η καθηγήτρια θα έρθει η μία από τις δύο να μου λύσει την απορία. Αυτό θεωρώ, ότι είναι πολύ καλό, μου άρεσε οι δύο καθηγήτριες.

Συνέντευξη Συνεργάτιδας καθηγήτριας μαθήματος (Σ.Μ.)

Σ.Μ.: «υπήρχαμε εμείς που κάναμε ερωτήσεις.. και τους βοηθήσαμε και ξεδίπλωναν τις σκέψεις τους [...]πηγαίναμε και στις ομάδες τις υπόλοιπες, αν είχαν απορίες, αν ήθελαν κάτι.. για κατανόηση καλύτερη, ναι. Ήμασταν πάνω απ' όλα τα παιδιά ».

δ. Παραδειγματισμός

«[...]τα παιδιά επίσης μαθαίνουν το σεβασμό βλέποντας τους ίδιους τους καθηγητές να σέβεται ο ένας τον άλλο, να τον παρακολουθεί, να τον συμπληρώνει, ε, μαθαίνουν κι εκείνοι ».

ε. Καλύτερος έλεγχος της τάξης

Συνέντευξη μαθητή

Μ4: οι δυο καθηγήτριες έχουν πιο πολύ τον έλεγχο της τάξης, πιο πολύ, υπάρχει πιο πολλή ποιότητα στο μάθημα τους, πιο πολύ....γίνεται πιο γρήγορα το μάθημα στα πλαίσια,- 40 λεπτά δεν είναι;- 40 λεπτά είναι το μάθημα, τρέχει πιο γρήγορα το μάθημα.

Συνέντευξη Συνεργάτιδας καθηγήτριας μαθήματος (Σ.Μ.)

Σ.Μ.:«[...] Γιατί όπως είπαμε το ΕΠΑΛ είναι ένα ιδιαίτερο σχολείο.. και είναι καλύτερα λοιπόν στη τάξη να υπάρχουνε δύο καθηγητές..[...] αλλά και για να επιβάλλει μια τάξη ... Με τον ένα καθηγητή, θα υπήρχε περισσότερο χάος.[...].»

9.3.1. Υποθεματική: «Θετική λειτουργία συνδιδασκαλίας»

Αποσπάσματα από συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών:

α. Σ.Μ.: Ο ένας συμπληρώνει τον άλλον, κάτι θα ξεχάσει ο ένας, θα συνεχίσει ο άλλος καθηγητής ακούγοντας περισσότερες γνώμες, τα παιδιά επίσης μαθαίνουν το σεβασμό βλέποντας τους ίδιους τους καθηγητές να σέβεται ο ένας τον άλλο, να τον παρακολουθεί, να τον συμπληρώνει, ε, μαθαίνουν κι εκείνοι [...]εντάζει, εντάζει.. ναι βέβαια, συνέχεια σηκώνουν τα χέρια, δεν κατάλαβα, θα με βοηθήσετε θα...θα..., ναι, όταν αποσπάται η προσοχή τους πολύ συχνά ..θα πρέπει να το επαναφέρουμε στην τάξη,[...] Γιατί όπως είπαμε το ΕΠΑΛ είναι ένα ιδιαίτερο σχολείο.. και είναι καλύτερα λοιπόν στη τάξη να υπάρχουνε δύο καθηγητές.. και για να επεξηγεί ο ένας ότι δεν, ότι δεν έχει κατανοηθεί, αλλά και για να επιβάλλει μια τάξη... Με τον ένα καθηγητή, θα υπήρχε περισσότερο χάος.

β. Ε.Ε. [...]να υπάρχει αυτή η συνδιδασκαλία, βοηθάει θεωρώ.. αυτή η ανταλλαγή απόψεων με τους καθηγητές, το να νιώθεις ότι έχεις ένα στήριγμα δίπλα σου στο οτιδήποτε συμβεί, γιατί τα παιδιά αυτά είναι αρκετά παραβατικά ..και οπότε πολλές φορές μπορεί να μην ξέρεις πώς να διαχειριστείς μία κατάσταση.

9.3.2. Υποθεματική: «Εντοπισμός προβληματικής συνθήκης»

α. Κωδικός: «Έλλειψη κοινού χρόνου»

Συνέντευξη Εκπαιδευτικού-Ερευνήτριας (Ε.Ε.)

Ε.Ε.: «[...]υπάρχει δυσκολία στο ότι με τη συγκεκριμένη καθηγήτρια που κάνουμε μαζί την βλέπω μία- δυο φορές την εβδομάδα και αυτή πολύ σύντομα γιατί έρχομαι από το άλλο σχολείο που είναι εκτός Ηρακλείου.. δεν έχουμε το χρόνο να συνεννοηθούμε για τη συνδιδασκαλία[...].»

β. Κωδικός: «Έλλειψη συντονισμού»

α. 3^η Παρατήρηση, 30/11/2022

«Κάποιες φορές οι καθηγήτριες μιλάνε ταυτόχρονα...»

β. 4^η Παρατήρηση, 13/12/2022

«Γενικότερα επικρατεί αποσυντονισμός και αποδιοργάνωση καθώς η μία καθηγήτρια (Ε.Ε.) προσπαθεί να βοηθήσει όσες περισσότερες ομάδες μπορεί ενώ η άλλη καθηγήτρια (Σ.Μ.) έχει εστιάσει στο να ολοκληρωθούν οι εργασίες, για να τους πει για το διαγώνισμα.»

«Η Ε.Ε. συμβουλεύει τα παιδιά ότι ίσως να τα βοηθούσε να κρατήσουν σημειώσεις για την εργασία που αφορά την περίληψη του κειμένου και η Ε.Σ. αντιπροτείνει ότι θα μπορούσαν να το κάνουν και προφορικά χωρίς να κρατήσουν σημειώσεις.»

γ. Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού-Ερευνήτριας

«Τα παιδιά κάποια στιγμή παραπονέθηκαν ότι δεν προλάβαιναν να σημειώνουν και να ακούν ταυτόχρονα...»

9.3.3. Υποθεματική: «Προϋποθέσεις κατάλληλης συνδιδασκαλίας»

α. Συνέντευξη Συνεργάτιδας Καθηγήτριας Μαθήματος (Σ.Μ.)

Σ.Μ.: «Αν.. οι καθηγητές έχουν όλη τη καλή διάθεση να συνεργαστούν μεταξύ τους και όχι να προσπαθεί ο ένας να υπερισχύσει του άλλου, τότε η συνδιδασκαλία δουλεύει και δουλεύει πάρα πολύ καλά.»

β. Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού – Ερευνήτριας

«Πήγα στο 2ο ΕΠΑΛ αλλά πραγματοποιήθηκε περίπατος. Βρήκα την ευκαιρία όμως να μιλήσω με την Ε.Σ. σχετικά με τον σχεδιασμό –παρέμβαση[...]τις επόμενες ημέρες συνεργαστήκαμε με την Ε.Σ. και φτιάξαμε ερωτήσεις πάνω στα κείμενα που είχαν επιλέξει.»

Β κύκλος

9.4. Θεματική: « Συμμετοχή των μαθητών/τριών στις διαδικασίες μάθησης με τη συνθήκη της συνδιδασκαλίας»

9.4.1. Υποθεματική: «Συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων»

Ημερολόγιο καθηγήτριας

α. « επιλογή κειμένων με ψηφοφορία από τους μαθητές/τριες»

«...από τις τρεις ενότητες των Ν.Ε. που είχαν μένει αποφάσισαν με ψηφοφορία την ενότητα ο άνθρωπος και η φύση.»

«... είχαμε με τη συνάδελφο επιλέξει κάποια κείμενα από την ενότητα και στη συνέχεια η κάθε ομάδα επέλεξε το κείμενο που ήθελε να ασχοληθεί.»

β. « θέσπιση κανόνων ομαδοσυνεργατικότητας »

«..Γράψαμε στον πίνακα κανόνες ομαδοσυνεργασίας που είπαν τα παιδιά και ανέλαβαν δυο κορίτσια να τους γράψουν σε χαρτόνι ώστε να το βάλουμε στον τοίχο.»

γ. «διαμόρφωση/ παρουσίαση δημιουργικών δραστηριοτήτων από τους μαθητές/τριες »

« Η ομάδα 3 κατάφερε και ολοκλήρωσε τις δραστηριότητες που την επόμενη ώρα θα παρουσίαζαν.»

«Αφού ολοκλήρωσαν τις ερωτήσεις όλες οι ομάδες παρουσίασε η κάθε ομάδα από μια απάντηση διαβάζοντας τις απαντήσεις που είχαν δώσει όλες οι ομάδες. Νομίζω ότι ήταν πολύ δημιουργικό, ξέφυγε πολύ από το συνηθισμένο μάθημα αλλά νομίζω ήθελε χρόνο για να αποδώσει»

Συνέντευξη μαθητή

ΚΦ3: Ωραία..ως ομάδα ολοκληρώσατε τις δραστηριότητες σας;

Μ3β: ως ομάδα τις ολοκληρώσαμε όλες, όπως και παρουσιάσαμε πρώτοι , τις είχαμε ολοκληρώσει και ήταν και ολοκληρωμένες , είχανε μια.. ένα επίπεδο ας πούμε.

9.4.2. Υποθεματική: «Ηρεμία και ενασχόληση με δραστηριότητες».

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού –Ερευνήτριας

«Γενικά τη 2^η ώρα ήμουν ευχαριστημένη με το αποτέλεσμα –υπήρχαν στιγμές απόλυτης ησυχίας με το κάθε παιδί να διαβάζει το κείμενο που είχε μπροστά του.»

«Στην τάξη επικρατούσε ησυχία, δούλευαν μεταξύ τους, τρώγανε, τσιμπολογούσαν και ελάχιστες φορές έπιαναν το κινητό ή ζητούσαν να βγουν έξω για νερό ή τουαλέτα..Το κλίμα ήταν ευχάριστο, θετικό..»

Παρατήρηση ΚΦ3 29/03

«η δράση αρχίζει να φαίνεται ότι έχει τραβήξει το ενδιαφέρον, **μάλιστα είναι πιο ήσυχοι από ποτέ. Μιλάνε μεταξύ τους στο πλαίσιο της δράσης χαμηλόφωνα.** Η Ομάδα 1 ζήτησε να κλείσει η μουσική και σύντομα την ξαναβάλανε. Προέκυψαν αστεία σχόλια με αφορμή την μουσική. Η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη και ήρεμη.»

«...ξεκινά η δεύτερη ώρα της δράσης και **αρκετοί μαθητές/τριες προστρέχουν στην αίθουσα πιο γρήγορα από όλες τις άλλες φορές**, όμως διακρίνω μια αισθητή διαφορά στον ότι οι μαθητές/τριες κινούνται με κατακόρυφα μειωμένη νευρικήτητα, σε σχέση με τις προηγούμενες ώρες. δεν επιδιώκουν να κάνουν φασαρία και αστεϊσμούς ώστε να τραβήξουν το ενδιαφέρον των συμμαθητές/τριες τους έξω από το πλαίσιο του μαθήματος αλλά με αφορμή αυτό που γίνεται μέσα στην αίθουσα. ...από έξω κάποιοι (δεν ξέρουμε ποιοι) σκαρφάλωσαν στο δέντρο της αυλής, ανοίγουν από έξω το παράθυρο της αίθουσας μάλλον για να ρίξουν δυναμιτάκι μέσα. **οι μαθητές/τριες αντιδρούν άμεσα και κλείνουν το παράθυρο, καταδικάζουν το γεγονός και σε αντίθεση με οποία άλλη φορά δεν επιδιώκουν να βγουν έξω αλλά παραμένουν για να συνεχιστεί η δράση.**»

Συνέντευξη Μαθητή

ΚΦ3: η ομάδα, α.. ήταν πιο βαρετό ή πιο ενδιαφέρον από ένα συμβατικό μάθημα. αυτός ο τρόπος.

Μ3β: ήταν πιο ενδιαφέρον γιατί **είχε περισσότερη ησυχία να εργαστείς και σαν ομάδα είναι πολύ πιο ωραία όλα, ...**

9.4.3. Υποθεματική: «Εμπλοκή δύσκολων-συνεσταλμένων μαθητών/τριών»

Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού-Ερευνήτριας

«Ο Μχ. είχε και απορία σχετικά με το κείμενο και τα ο όποιος γενικά στη τάξη δεν ακούγεται.. και τα παιδιά γέλασαν με ένα αστείο που έκανε. Περίεργο γιατί σαν παιδί είναι μόνο του δεν συμμετέχει , ούτε την προηγούμενη φορά στις ομάδες, αλλά ούτε στο μάθημα.»
«Παρατήρησα ότι οι περισσότεροι μαθητές/τριες ασχολιόντουσαν ακόμη και μαθητές/τριες που σε άλλες περιπτώσεις ήταν παντελώς αδιάφοροι.»

Συνέντευξη Συνεργάτιδας μαθήματος

ΚΦ2 : μετά την παρέμβαση, βλέπετε αλλαγή; τώρα ας πούμε που κάνετε το κανονικό μάθημα, βλέπετε αλλαγή; Σε σύγκριση με..

Σ.Μ.: κάποια παιδιά, κάποια παιδιά που ήταν πολύ διστακτικά, όχι πολλά.. αυτά που μιλούσαν εξακολουθούν και μιλούν, ωραία, εεε..αλλά 2-3 άτομα που ήταν πολύ κλειστά εεε.. ξεκλείδωσαν και άρχισαν να μιλούν περισσότερο, όχι πολύ αλλά από το να μην μιλάς καθόλου εε.. σηκώνουν το χέρι τους, εκφέρουν την άποψη τους.. στην παρέμβαση ένα παιδί , το οποίο ποτέ δεν έχει μιλήσει, δεν έχει ασχοληθεί.. μες το..στο θρανίο του, ακούει , συνέχεια φοράει ακουστικά..εμμ.. όση προσπάθεια και να έχουμε κάνει δεν ..ανταποκρίνεται, στην παρέμβαση στην ομάδα ήταν μια αναλαμπή, εεε.. έκανε μια άσκηση μόνος του, μίλησε, μου έκανε τρομερή εντύπωση, μετά αφού την έκανε την άσκηση παρέδωσε τα σκήπτρα στους άλλους μετά, αλλά τουλάχιστον προσπάθησε..

Συνέντευξη μαθητών/τριών

ΚΦ3: στην δική σας ομάδα οι περισσότεροι ήθελαν να συμμετέχουν;

Μ3β: ναι ήταν όλοι πολύ καλά παιδιά, εκτός από ένα το οποίο, βέβαια δεν είναι καλός μαθητής, αλλά τον έβλεπα και συμμετείχε δηλαδή δεν είχε πρόβλημα

Μ4β: καλύτερα, καλύτερα γιατί είχαμε και αυτό που έλειπαν τα κορίτσια και μας βοήθησε λίγο αυτό, γιατί ήταν ο καθένας.. γιατί βοήθησαν και τα άλλα παιδιά, που δεν μιλούσανε, πήραν λίγο μπροστά και αυτό.. γιατί άμα ήταν τα κορίτσια δεν θα κάνανε τίποτα, οπότε.. βοήθησε

9.4.4. Υποθεματική: «Μειωμένο ενδιαφέρον»

Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού-Ερευνήτριας

α. «Ανοία μαθητών/τριών»

«..Κυρίως η ΚΦ3 ανέφερε πως τις φάνηκε και ανέφερε ότι τα παιδιά δεν ενδιαφέρονται γενικά γιατί θεωρούν βαρετό το μάθημα...»

«..μάλιστα ο ΜΑ. Ήθελε να παρουσιάσει το κείμενο , ο οποίος σε συζήτηση μας μου ανέφερε ότι τα ξέρει αλλά βαριέται να συμμετέχει και ότι θέλει από μόνος του αν τον ενδιαφέρει να ασχολείται..»

Παρατήρηση ΚΦ3 21/03

«Συγκεκριμένα η Ομάδα 1 (αποτελείται από 6 άτομα) κάθεται μπροστά στην αίθουσα οπότε δεν δείχνει από τη θέση που κάθομαι να κάνει ιδιαίτερη φασαρία. Δείχνει μεγαλύτερη συγκέντρωση από τις άλλες ομάδες αν και η έκφραση των μελών της δείχνει ότι βαριούνται.»

«Η ομάδα 4, όπως και η Ομάδα 1 κάθονται μπροστά στην αίθουσα και έχουν ένα ύφος σαν να βαριούνται..»

Παρατήρηση 22/03

«ο Μχ σχολιάζει ότι είναι βαρετή η παρουσίαση ενώ η Σ.Μ. με την Ομάδα 1 παρουσιάζουν τις φιλολογικές παρατηρήσεις του κειμένου.»

β. « Αρνητικοί εξωτερικοί παράγοντες»

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού-Ερευνήτριας

«Τη 2^η ώρα δεν καταφέραμε να συνεχίσουμε την παρέμβαση τα περισσότερα παιδιά ήταν για πρόβες παρέλασης, έλειπε το 1/3 της τάξης.»

«Ήταν πιο ήσυχα κάποιες ομάδες δούλευαν λίγο, όμως από το παράθυρο πέταξαν ένα δυναμιτάκι και όλοι βγήκαμε έξω, η αίθουσα μύριζε και δεν συνεχίσαμε.»

«Επίσης έλλειπαν αρκετοί μαθητές/τριες, τουλάχιστον 10 λόγω ίωσης.»

Παρατήρηση ΚΦ3 22/03

«Τα μέλη της Ομάδας 4 για να αλλάξουν θέμα συζητών για το δυναμιτάκι, παρατηρώ μια αδιάσπαστη προσπάθεια υπονόμησης της ησυχίας και συγκέντρωσης.»

Συνέντευξη Συνεργάτιδα μαθήματος

«στον 1,5 μήνα χάσαμε σίγουρα 4 διδακτικές ώρες, αλλά και στις υπόλοιπες λείπανε συνέχεια κάποια παιδιά, αρκετά παιδιά, δηλαδή από τα 24 που είναι λείπανε συνεχόμενα τουλάχιστον 5-6 και παραπάνω..»

9.5. Θεματική : « Ανάπτυξη κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων»

9.5.1 Υποθεματική: « Κατανόηση ομαδοσυνεργασίας»

α. «Κανόνες ομαδοσυνεργατικότητας»

Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού - Ερευνήτριας

«εκείνη την ώρα είχα τους κανόνες στο χαρτόνι που είχαμε πει περιηγήθηκα στις ομάδες να τους τους υπενθυμίσω.. το διάβαζαν κάποιοι μαθητές/τριες κάποιοι συνέχιζαν να είναι αδιάφοροι παρόλο που τους επισήμανα ότι αυτοί τους είχαν θέσει. Κάποιοι συμφώνησαν εργάζονταν και συμφωνούσαν με αυτούς»

Συνέντευξη εκπαιδευτικού –Ερευνήτριας

ΚΦ2 : *τώρα όσον αφορά, μου είπες ότι οι μαθητές/τριες είχαν θέσει κάποιους κανόνες ομαδοσυνεργατικότητας, το ερώτημα είναι τους ακολούθησαν;*

Ε.Ε. : *εεε.. με δική μας παρότρυνση ίσως ναι, τους ακολουθούσαν, προσπαθούσαν να τους ακολουθήσουν, περισσότερο τουλάχιστον από την προηγούμενη παρέμβαση αλλά νομίζω αυτό θέλει περισσότερο χρόνο...»*

β. «Υποστήριξη-συμφωνία-οργάνωση-καταμερισμός εργασίας»

Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού-Ερευνήτριας

«Βοηθούσε ο ένας τον άλλο στην παρουσίαση φαινόταν να είχαν οργανώσει πως θα παρουσίαζαν ο καθένας.»

Συνέντευξη Συνεργάτιδας Μαθήματος

«εεεε... αλλά σημασία έχει, είδαμε ότι δούλεψαν, κάποιες ομάδες από μόνες τους χώρισαν τις δουλείες τους, ποιος θα κάνει αυτές τις εργασίες, ποιος θα κάνει τις επόμενες, ποιος θα μιλήσει, σε κάποιους δούλεψε αυτό..»

Παρατήρηση ΚΦ3 23/03

«ρωτά την μαθήτριά που διάβασε την απάντηση αν την έγραψε μόνη της. Εκείνη απαντά ότι συνέβαλαν και οι άλλοι(έγραψε ο καθένας την δική του απάντηση και μετά έγραψαν όλοι μαζί το τελικό κείμενο).»

Παρατήρηση ΚΦ3 21/03

«Οι μαθητές/τριες έχουν δουλέψει όλοι μαζί και έχουν **διαχωρίσει ρόλους** στο τι θα αναπτύξει ο καθένας μπροστά στους συμμαθητές/τριες τους. Διαφαίνονται πιο δυναμικοί (η κοπέλα με την δυνατή φωνή) και λιγότερο δυναμικοί χαρακτήρες (Ζαχαρίας και κοπέλα με πολύ χαμηλή φωνή) όμως όλοι συμμετέχουν **ισόποσα** στην προφορική παρουσίαση. **Έχουν συνεργαστεί** για τον κοινό τους στόχο και **δεν διακόπτει ο ένας τον άλλο** κατά την παρουσίαση.»

Συνέντευξη μαθητών/τριών

M4β: ναι γιατί **μαθαίνεις να συνεργάζεσαι και με άλλους**, οι συμμαθητές/τριες σου είναι οι συνεργάτες σου, ε **σου μαθαίνει να έχεις κάποιο πρόγραμμα**, όχι ότι δεν μπορεί, μπορούμε όλοι αλλά μια βαριέται ο ένας μια ο άλλος βοηθάει πιστεύω, **βοηθάει πάρα πολύ και να γνωρίσεις και τους συμμαθητές/τριες σου πιο πολύ και να δεις και τα ενδιαφέροντα τους και να δεις αν ταιριάζετε ξέρω γω και να βγάλετε και ένα αποτέλεσμα.**

M3β: είναι πολύ καλή, είναι πολύ καλός τρόπος μαθήματος διότι πολλά παιδιά όταν δεν είναι σε ομάδες πετάγονται και δεν σηκώνουν το χέρι τους και είναι πιο δύσκολο για τα περισσότερα παιδιά να συμμετέχουνε , ενώ **μέσα στις ομάδες συνεργάζονται κάποια παιδιά μεταξύ τους και βγάζουν ένα αποτέλεσμα το οποίο το παρουσιάζουν και είναι πιο ωραίο.**

M2β: εμένα με τραβάει έτσι ο τρόπος όπως κάναμε το μάθημα, μου αρέσει έτσι, όπως κάναμε παλιά το μάθημα δεν μου άρεσε, αλλά τώρα είναι πιο ωραίο **γιατί προσπαθείς να βοηθάς και τους άλλους**, μετά έχεις να παρουσιάσεις κιόλας και είναι πιο ωραίο.

γ. « Χωρισμός ομάδων»

Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού-Ερευνήτριας

«οι μαθητές/τριες φώναζαν ύμνους από ομάδες και διαφωνούσαν ως προς τον χωρισμό των ομάδων, καταλήξαμε να γίνει κλήρωση.»

Ημερολόγιο Συνεργάτιδας Μαθήματος

«Στην αρχή προσπάθησαν τα παιδιά να χωριστούν κατά βούληση στις ομάδες, λόγω όμως προσωπικών τους διαφωνιών οι εκπαιδευτικοί αποφασίσαμε να γίνει με κλήρωση.»

Συνέντευξη καθηγητριών

Συνεργάτιδας Μαθήματος

***Σ.Μ.:** έδωσε ώθηση σε κάποια παιδιά στο να μιλήσουνε, δεν εφησυχάστηκαν δηλαδή στους ήδη γνωστούς τους.. που ξέρουν ποιοι θα κάνουν δουλειά και οι άλλοι δεν θα κάνουν τίποτα, σαν να λίγο να τους δραστηριοποίησε.. αυτό το ότι βρέθηκαν με παιδιά τα οποία δεν κάνανε παρέα αλλά έπρεπε να το κάνουμε.. λόγω μαθήματος*

Συνέντευξη μαθητή

***M3β:** ε ναι δηλαδή άμα είναι κάποιος πιο φίλος θα είσαι πιο άνετος στις απόψεις σου ή και θα περνάτε και πιο ωραία, ενώ άμα είναι κάποια παιδιά που δεν μιλάτε φυσικά και πιστεύω ότι θα γνωριστούνε και θα αρχίσουνε να μιλάνε αλλά σαν ομαδική είναι λίγο άβολο στην αρχή και αμήχανο για πολλά παιδιά[...]*

δ. « Επιβάρυνση μαθητών/τριών»

Συνέντευξη καθηγητριών

Εκπαιδευτικός- Ερευνήτρια

«και δεν μπορώ να έχω μια ολοκληρωμένη εικόνα γιατί λείπανε αρκετά παιδιά όταν παρουσιάζαμε [...] οπότε αναγκάστηκαν έτσι και κάποιοι μαθητές/τριες που δεν είχαν εργαστεί να κάνουν και αυτοί πράγματα, δηλαδή ήταν και καλό και κακό αυτό..»

Συνέντευξη μαθητών/τριών

M2: όχι..ούτε καν..

και τώρα..δεν θέλουν καν να γράψουνε αυτοί που κάναμε πάνω στη δραστηριότητα, μου λέγανε εσύ θα γράφεις.

M3β: ε ναι, αν του αρέσει τώρα να δουλεύει ομαδικά τότε θα δείξει και την κατάλληλη αφοσίωση σε αυτό το πράγμα, ενώ άμα δεν το αρέσει θα πει στα άλλα παιδιά αρχίστε κάντε το και θα μείνει απέξω.

9.5.2 Υποθεματική: «Συγκατασκευή γνώσης»

Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού-Ερευνήτριας

«Γενικά οι 2 ομάδες που παρουσίασαν φαίνεται να είχαν δουλέψει τα κείμενα αρκετά και τα είχαν κατανοήσει».

Παρατήρηση ΚΦ3 21/03

«οι μαθητές/τριες φαίνεται να συνεργάζονται καλά: ανταλλάσσουν απόψεις και γράφουν. Τρεις από αυτούς συζητούν για τις ασκήσεις ενώ κάποιος άλλος ξεφυλλίζει το τετράδιό του και διαβάζει τις σημειώσεις του.»

9.5.3. Υποθεματική: «Παράγοντας χρόνος»

Συνέντευξη μαθητών/τριών

M4β: ήταν κατανοητές, πιο κατανοητές από την άλλη φορά, γιατί είχαμε ξανακάνει κάτι παρόμοιο,

MΚ3: ..αισθάνεσαι ότι θέλει χρόνο, τέτοιες δραστηριότητες..

M4β: ναι, χρόνο[...] ναι, γιατί αν δεν υπάρχει χρόνος, δεν θα υπάρχει καλό.. καλό πρόγραμμα, καλή διατύπωση των ερωτήσεων και όλο αυτά.. του κειμένου να κατανοηθεί στα παιδιά

Συνέντευξη Εκπαιδευτικού-Ερευνήτριας

«όπως επίσης και τα παιδιά, εφόσον ήταν και ά Λυκείου είχανε γνωριστεί καλύτερα εεεμμ.. και ίσως να βοήθησε λίγο το ότι θέσανε και τα δικά τους κριτήρια ομαδοσυνεργατικότητας είχαν ξαναδουλέψει ομαδικά και στην ά παρέμβαση οπότε τώρα τους ήταν πιο εύκολο να μπουνέ σε ομάδες αν και θέλει ακόμα πολύ δουλεία για να μπορέσει να κατακτηθεί αυτή η ομαδοσυνεργασία».

9.6. θεματική : « Κατανόηση συνδιδασκαλίας από εκπαιδευτικό »

9.6.1. Υποθεματική: «Κατάλληλη συνδιδασκαλία»

Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών

Συνεργάτιδα Μαθήματος

«λόγω της παρέμβασης είμαστε σε περισσότερη επικοινωνία.. με την Ιωάννα, λόγω της παρέμβασης, αν δεν υπήρχε αυτή η παρέμβαση ,κάτι καινούργιο που θα κάναμε δεν θα μιλούσαμε τόσο πολύ;; θα έβρισκα εγώ κάποια κείμενα ή η Ιωάννα θα καταλήγαμε στο.. στα πλαίσια του σχολείου..την ώρα του σχολείου, τι θα φτιάχναμε, τι θα πούμε και τι θα παρουσιάζαμε στα παιδιά, με τη συγκεκριμένη παρέμβαση που .. είχαμε και έπρεπε να φτιάξουμε τη διδασκαλία, να κάνουμε κάτι πιο συγκεκριμένο, ήμασταν.. είχαμε περισσότερη επικοινωνία, λόγω της παρέμβασης εν πάση περίπτωση»

«μιλούσαμε στο τηλέφωνο με την Ιωάννα, πιο συχνά σε σχέση με την προηγούμενη παρέμβαση, είμαστε σε περισσότερη επικοινωνία εμμ..»

«Η συνδιδασκαλία με την συνάδελφο διαπνέεται από σεβασμό και αλληλοϋποστήριξη. Έχουμε βρει τις ισορροπίες μας, το κλίμα είναι φιλικό, ενώ καμία μας δεν προσπαθεί να υπερισχύσει της άλλης. Κάποιες φορές η .. είναι αυστηρότερη κι εγώ πιο ελαστική με τους μαθητές/τριες μας, αρκεί όμως ένα βλέμμα για να επιτύχουμε τη χρυσή ισορροπία.»

Εκπαιδευτικός - Ερευνήτρια

« ..υπήρχε καλύτερος συντονισμός με την άλλη καθηγήτρια, είχαμε γνωριστεί καλύτερα, ξέραμε δηλαδή πλέον τα πατήματα της μιας και της άλλης και μπορούσαμε να συνεννοηθούμε και με ένα βλέμμα, το πως έπρεπε να είμαστε μέσα στην τάξη και πως να κινήσουμε το μάθημα..»

«...λειτουργούσαμε περισσότερο συντονισμένα και είναι πιο θετική αυτή την φορά- συνεργαζόμαστε-συντονιζόμαστε καλύτερα ίσως φταίει και το ότι έχουμε γνωριστεί και καλύτερα..»

Παρατήρηση ΚΦ3 21/03

«Φαίνεται να συνεργάζονται μεταξύ τους καθώς από τη μία αλληλοσυμπληρώνονται στις ερωτήσεις και από την άλλη όσο η μία αλληλοεπιδρά με την ομάδα που παρουσιάζει η άλλη προσπαθεί με λεκτικές επιπλήξεις, νεύματα και ενίοτε την απειλή απουσίας να διατηρήσει την τάξη (κάτι που συχνά είναι απαραίτητο). Και οι δύο έχουν τους ίδιους ρόλους που

εναλλάσσουν χωρίς να δημιουργούνται παύσεις στη διδασκαλία ή αναστάτωση μεταξύ τους... (οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να κάνουν ησυχία στη διάρκεια και των δύο ωρών, οπότε οι ρόλοι μεταξύ των εκπαιδευτικών εναλλάσσονταν, όσο η μία ενθάρρυνε την παρουσίαση και μετά προωθούσε τον διάλογο των μαθητών/τριών μέσα από ερωτήσεις, η άλλη προσπαθούσε να επιβάλλει την τάξη και την ησυχία).»

9.6.2. Υποθεματική: «Σεμινάριο ΜΝΑΕ»

Συνέντευξη εκπαιδευτικών

Εκπαιδευτικός -Ερευνήτρια

« λίγο που την ρώτησα μου ανέφερε οτι δεν την ευχαρίστησε και πολύ αυτό, αυτή η επιμόρφωση δεν της άφησε κάτι το ιδιαίτερο, αν και εγώ στην αρχή παρατηρούσα οτι είχε αλλάξει, δηλαδή δεν ξέρω όμως αν έφταιγε η επιμόρφωση, την έβλεπα οτι παρατηρούσε περισσότερο για να δει πως θα κινηθεί, δηλαδή δεν πεταγόταν να πει το δικό της, υπήρχε καλύτερος συντονισμός ...σίγουρα θα υπήρχε, δηλαδή ένας αναστοχασμός πιστεύω όταν ζεις κάτι σίγουρα αναστοχάζεσαι πάνω σε αυτό, όταν είναι και μια καινούρια εμπειρία.. οπότε σίγουρα θα είχε και άλλη εξέλιξη αν το συνεχίζαμε αυτό θα υπήρχε και άλλη εξέλιξη απλά να είχαμε τον χρόνο να συμβεί.

Συνεργάτιδα Μαθήματος

*«..την αλήθεια, νομίζω πως όχι...[...] δε βοήθησε...κοίταξε τώρα στη ΜΝΑΕ μάθαμε πως πρέπει να είναι ο δάσκαλος...τη θέση των δασκάλων, πως να χωρίζονται σε ομάδες...[...] ο άλλος θα βοηθάει, ο άλλος θα παραδίδει, έτσι κάποια μοντέλα διδασκαλίας εε.. νομίζω οτι δεν χρειάζεται να καν.. να έχει κάνει το.. σεμινάριο αυτό για να το βρούμε, βρε παιδιά.. αυτό.. ή το έχεις έχω την εντύπωση ή δεν το έχεις..το σημαντικό είναι να μπορέσεις να συνυπάρχεις με τον δάσκαλο που θα κάνετε μαζί τη , τη .. τη διδασκαλία, εντάξει; όταν και οι δυο είναι δεκτικοί και υπάρχει πρόθεση εεεμ...[...]**συνεργασίας και κατανοήσης..»***

Παράρτημα 10: Δεδομένα από το κεφ. «Ανατροφοδότηση»

Α κύκλος

10.1. Στόχοι για τους μαθητες: “Να εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα δημιουργικά” και “Να συμμετέχουν στις δραστηριότητες”

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού ερευνήτριας (Ε.Ε.)

«Σήμερα παρουσίασε και η τελευταία ομάδα που τα πήγε πολύ καλά. Επίσης, άλλες δύο ομάδες που κρατούσαν τα υλικά για κολάζ και ζωγραφικής, ολοκλήρωσαν τις πολύ όμορφες προσπάθειες τους και που περιείχαν ωραία μηνύματα..».

10.2. Στόχος: αλληλοϋποστήριξη εκπαιδευτικών- από κοινού σχεδιασμός μαθήματος

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού ερευνήτριας (Ε.Ε.)

«τις επόμενες ημέρες συνεργαστήκαμε με την Σ.Μ. και φτιάξαμε ερωτήσεις πάνω στα κείμενα που είχαν επιλέξει .»

10.3. Στόχος: Η υποστήριξη των μαθητών/τριών κατά την υλοποίηση της παρέμβασης

Συνέντευξη Συνεργάτιδας καθηγήτριας μαθήματος (Σ.Μ.)

Σ.Μ.: «υπήρχαμε εμείς που κάναμε ερωτήσεις.. και τους βοηθήσαμε και ξεδίπλωναν τις σκέψεις τους [...]πηγαίναμε και στις ομάδες τις υπόλοιπες, αν είχαν απορίες, αν ήθελαν κάτι.. για κατανόηση καλύτερη, ναι. Ήμασταν πάνω απ’ όλα τα παιδιά .»

10.4. Στόχος: Η ισόποση συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού ερευνήτριας (Ε.Ε.)

«Εγώ είχα δυο ομάδες αναλάβει και η Σ.Μ. άλλες δύο, παρόλο που ένιωσα ότι η Σ.Μ. ασχολιόταν με μια μόνο ομάδα»

Συνέντευξη εκπαιδευτικού-ερευνήτριας (Ε.Ε.)

Ε.Ε.: «Εγώ ένιωθα ότι.. δεν μπορούσα να καλύψω όλες τις ομάδες. Ένιωθα ότι έπρεπε να πάω σε όλες τις ομάδες. Δεν ξέρω τώρα, η Σ.Μ. για ποιο λόγο είχε κολλήσει περισσότερο σε μία ομάδα».

4^η Παρατήρηση, 13/12/2022

«Γενικότερα επικρατεί αποσυντονισμός και αποδιοργάνωση καθώς η μία καθηγήτρια (Ε.Ε.) προσπαθεί να βοηθήσει όσες περισσότερες ομάδες μπορεί ενώ η άλλη καθηγήτρια (Σ.Μ.) έχει εστιάσει στο να ολοκληρωθούν οι εργασίες, για να τους πει για το διαγώνισμα».

10.5. Προβληματισμός για τη μη ισόποση συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Συνέντευξη εκπαιδευτικού-ερευνήτριας (Ε.Ε.)

«η Σ.Μ. ήθελε να τους δώσει πληροφορίες σχετικά με το διαγώνισμα που θα γράφανε την επόμενη εβδομάδα. Αυτό αναστάτωσε την τάξη. Βέβαια μπορώ να καταλάβω ότι ίσως δεν ήταν ευχάριστο στην Σ.Μ. όλο αυτό σαν διαδικασία παρόλο που είχε συμφωνήσει, γιατί ξέφευγε από τα πλαίσια του συνηθισμένου μαθήματος.»

10.6. Αξιολόγηση παρέμβασης από τους μαθητές/τριες

10.6.1. Θετική αποτίμηση

Ερωτηματολόγιο Ανατροφοδότησης

«Μου αρεσε ετσι οπως δουλεψαμε και συνεργαστηκαμε ομαδικα» «Η άσκηση γιναιτι πίο εύκολι γιατί αν δεν γνωριζει καπιος κάτι το γνωριζη ο άλλος».

« Πολύ ωραίος αυτός ο τρόπος! Καλύτερα έτσι από το να μιλάτε όλο εσείς».

10.6.2. Στόχος: «Να εντοπίζουν πληροφορίες του κειμένου»

Συνεντεύξεις μαθητών/τριών

ΚΦ2: *«Οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές.»*

M1: «Ναι, διάβασα το κείμενο και μετά τις ερωτήσεις και ήταν απόλυτα κατανοητές».

M2: «Ήταν πολύ εύκολα. Δηλαδή και τις ερωτήσεις καταλαβαίναμε και το κείμενο, χωρίς να μας τα διαβάσουν οι δασκάλοι. Αυτό.»

M3: «ε, κατανοητά ήταν όλα, ήταν πάρα πολύ ωραίο κείμενο, εμένα μου άρεσε.»

M4: «ναι ήταν, πολύ κατανοητό, ναι».

10.6.3. Στόχος: «Να μπορέσουν να συνεργαστούν»

Συνητεύξεις μαθητών/τριών

KΦ2: «Όσον αφορά την ομάδα σας, θεωρείς ότι δουλέψατε ομαδικά...;»

M1: «Εεε, δουλέψαμε, αλλά για να βγει ομαδικά, δουλέψαμε πρώτα ατομικά και μετά ο,τι χρειαζόταν το κάναμε όλοι μαζί, συνεργαστήκαμε...(ομάδα με αγόρια μόνο).»

[...]

M1: «κι έπρεπε να βρούμε τη λύση, και μετά να την ξαναδούμε όλοι μαζί, να συμφωνήσουμε όλοι μαζί, αλλά ο καθένας ξεκίνησε μόνος του και μετά τα είπαμε όλοι μαζί, συμφωνήσαμε...»

M2: «Προφανώς διαλέξαμε δύο άτομα για να τα βοηθήσουμε, να τους βγάλουμε το βαθμό λίγο παραπάνω, οπότε οι υπόλοιπες, εμείς τα κορίτσια, μαζί και λίγο ντάξει βοηθήσανε και τα αγόρια, αλλά περισσότερη δουλειά κάνανε τα κορίτσια. (Ομάδα με 4 κορίτσια και 2 αγόρια)»

KΦ2: «Ωραία, εσείς τα κορίτσια που δουλέψατε ένιωσες ότι δουλέψατε ομαδικά;»

M2: «Ναι, ναι.»

KΦ2: «Και τι θα πει για σένα ομαδικά, δηλαδή πώς το ένιωσες αυτό το ομαδικό;»

M2: «Εεεε, ας πούμε όταν θέλαμε να κάνουμε το project που είχε την ερώτηση, όλοι θέλανε να φέρουν από κάτι, ας πούμε οι μισοί φέρανε τα χαρτόνια, ψαλίδια, κόλλες, δηλαδή δεν

πιέσαμε κάποιον να το κάνει και να το κάνει επειδή τον πιέσαμε. Αλλά γενικά λέγαμε όλοι την άποψή μας και γράφαμε.»

ΚΦ2: «Ωραία, και όσον αφορά τις εργασίες, πώς τις μοιράσατε; Δηλαδή, ξεκινήσατε και διαβάσατε το κείμενο μετά πώς ήταν η διαδικασία του να...»

Μ2: (Απαντάει πριν την ολοκλήρωση της ερώτησης) «Ε, συνήθως έπαιρνε ο κάθε ένας μία και λέγαμε την άποψή μας και ότι δε μας άρεσε το αλλάζαμε, το κάναμε διαφορετικά.»

ΚΦ2: «Αυτό πώς σου φάνηκε;»

Μ2: «Ε, καλά. Δηλαδή προτιμότερο είναι το μάθημα να γίνεται έτσι ομαδικά παρά να μιλάνε μόνο οι καθηγήτριες».

10.6.4. Μικρός βαθμός ομαδοσυνεργατικότητας

Συνεντεύξεις μαθητών/τριών

ΚΦ2: ωραία, εε.., η ομάδα σου σαν ομάδα δούλεψε ομαδικά;

Μ3: «δεν δουλέψαμε ομαδικά...»

[...]

Μ3:» ήμασταν τέσσερα άτομα ,εε.., οι δυο δεν δουλεύανε και δούλεψα εγώ με άλλη μία κοπέλα, εμείς τα κάναμε ουσιαστικά όλα και πιο πολύ τα έκανε η άλλη κοπέλα αλλά βοηθούσα και εγώ.»

[...]

Μ3: «Την ακολουθούσα , της έλεγα θέλεις βοήθεια; Μου έλεγε ναι. δηλαδή δεν είχε θέμα να τα κάνει μόνη της, εκείνη το πρότεινε.»

Μ4: «ε όχι πάρα πολύ, εε...»

ΚΦ2: «[...]για πες μου πως το έζησες αυτό; της ομάδας, κάποιοι δούλευαν....»

Μ4: «Κάποιοι, κάποιοι δούλευαν λίγο, κάποιοι πολύ, ε αυτό, κάποιοι δε δούλευαν καθόλου, 2-3 παιδιά δε δούλευαν καθόλου, αυτό...»

10.6.5. Αξιολόγηση των μαθητών/τριών

Συνεντεύξεις μαθητών/τριών

M1: «Και το πιο θετικό στο κλασσικό, είναι ότι μπορείς να σε ακούσουν οι καθηγητές και να εξασφαλίσεις ένα βαθμό στα προφορικά»

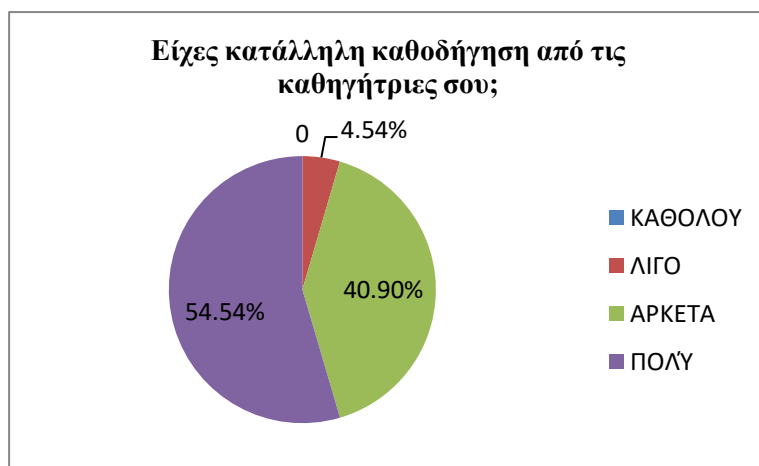
M3: «θα προτιμούσα να ήμασταν όλοι μαζί και να μην τα κάναμε δύο άτομα και μετά να λέγαμε: α, το έκανα και εγώ και έκανα και αυτό, παρόλο που δεν τα κάνανε»...

M4: «ναι, που είναι το κάθε παιδί μόνο του, χωριστά. Προτιμάω το κλασσικό. Το κάθε παιδί έχει τη δικιά του γνώμη και όχι της ομάδας και κάθε παιδί λέει αυτά που .. μπορείς να το κρίνεις πιο εύκολα ,την ποιότητα της δουλειάς του, ενώ ομαδικά..»

10.6.6. Καθοδήγηση από τις καθηγήτριες

α. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων ανατροφοδότησης

Σε σχέση με την κατάλληλη καθοδήγηση από τις καθηγήτριες τους οι περισσότεροι απάντησαν ότι είχαν *πολύ* (12 μαθητές/τριες) ή *αρκετή* (9 μαθητές/τριες) καθοδήγηση, ενώ μόνο μια απάντηση για λίγη καθοδήγηση δόθηκε από τον μαθητή που απάντησε τυχαία.



β. Συνεντεύξεις Μαθητών/τριών

ΚΦ2: «Οι καθηγήτριες θεωρείς ότι σας βοήθησαν στο ομαδικό ή το λειτουργήσατε περισσότερο μόνοι σας;»

Μ1: «Μας βοήθησαν πάρα πολύ, και στις ερωτήσεις δηλαδή που...μας διάβασαν το κείμενο και τις ερωτήσεις. Και στα κείμενα μας εξήγησαν τις ερωτήσεις, κάποιες δεν τις κατανοούσαμε, μας βοήθησαν πάρα πολύ».

Μ1:«ό,τι απορία είχαμε μας τη λύνανε»

Μ2: «Προφανώς βοηθούσανε. Όταν τις ρωτάγαμε ήτανε από πάνω μας κι αυτά. Ντάξει.»

Μ3:«μας βοηθούσαν κάπως, όπως μπορούσαν και αυτές»,

Μ4: «μας βοήθησαν πάρα πολύ αρκετά, μας καθοδήγησαν τι θα θέλανε, αυτό».

Β κύκλος

10.7.1. Στόχος : « Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων»

Ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης μαθητών/τριών

«..είναι πολύ ωραία η ιδέα να δουλεύουμε ομαδικά. Ο χρόνος περνάει πιο ευχάριστα και μαθαίνουμε πώς να συνεργαζόμαστε, να ακούμε τις απόψεις τον άλλον και να τις σεβόμαστε».

Συμπεράσματα ερωτηματολογίου

Ο κανόνας που θεωρούν ότι λειτούργησε περισσότερο στην ομάδα τους ήταν ότι σεβάστηκαν τις απόψεις των υπολοίπων (4)...Ο κανόνας που λειτούργησε λιγότερο στις ομάδες ήταν το ότι ,δουλεύουμε ισόποσα που συγκέντρωσε τις περισσότερες απαντήσεις (7).

Συνέντευξη μαθητή

Μ4β: καλή, μου αρέσει γιατί μαθαίνω καινούργια πράγματα, ενδιαφέρομαι για άλλα πράγματα που μπορεί να μην ήξερα και μαθαίνεις και συνεργάζεσαι με τους συμμαθητές/τριες σου, όπως και όταν μεγαλώσουμε θα πρέπει να συνεργαστούμε με κάποιους ανθρώπους στη δουλειά μας, μας βοηθάει να συμμετέχεις κάπου να μιλήσεις με ανθρώπους.. βοηθάει πάρα πολύ

Συνέντευξη Συνεργάτιδας Μαθήματος

«..κατά τα άλλα οι ομάδες, τα παιδιά, τα παιδιά συνεργάζονται και βοηθάει το ένα το άλλο, νομίζω ότι τα έφερε πιο κοντά.. μεταξύ τους, η παρέμβαση.»

10.7.2. Στόχος : « Αλληλεπίδραση μαθητών/τριών»

Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού-Ερευνήτριας

«..Έκανε μια ωραία εισαγωγή και απάντησαν όλα τα παιδιά σε ερωτήσεις είτε από τις δραστηριότητες είτε δικές μας. Έγινε συζήτηση για την ανακύκλωση (κομποστοποίηση) και συμμετείχαν και άλλοι μαθητές/τριες από άλλες ομάδες.

***Μ2β:** ε ναι επειδή τους το εξηγούσαμε κιόλας, το κείμενο, τους έλεγα κάποια πράγματα, πιστεύω τους έχει μείνει κάτι, πιστεύω..*

10.7.3. Στόχος : «έκφραση προφορική και γραπτή»

Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού-Ερευνήτριας

«Όλοι οι μαθητές/τριες διάβαζαν και προσπαθούσαν να γράψουν ατομικά τις ασκήσεις τις οποίες έπειτα θα συζητούσαν μεταξύ τους ώστε να καταλήξουν τι θα παρουσιάσει ο καθένας.»

Παρατήρηση ΚΦ3

«Οι μαθητές/τριες που παρουσίασαν δεν είχαν εμπειρία στον προφορικό λόγο μπροστά σε κοινό, συνεπώς οι περισσότεροι είχαν συστολή κατά την παρουσίαση και ο τρόπος έκφρασής τους δεν είχε υψηλό ενδιαφέρον για να κρατήσει ένα δύσκολο κοινό.»

Συνέντευξη Συνεργάτιδας Μαθήματος

***Σ.Μ.:** κάποιες ομάδες τα πήγαν καλύτερα, νομίζω τρεις στις τέσσερις ομάδες κατάφεραν και ολοκλήρωσαν και παρουσίασαν και όμορφα,..»*

10.7.4. Έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων

Παρατήρηση ΚΦ3 21/03

«Οι μαθητές/τριες δεν έχουν γενικά ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες με αποτέλεσμα να μην επιδεικνύουν σεβασμό στους συμμαθητές/τριες τους.»

Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού -Ερευνήτριας

«δεν γίνεται με δύο παρεμβάσεις να καταφέρουμε εμείς να το καθιερώσουμε και να το καλλιεργήσουμε..»

10.7.5. Εξωτερικοί παράγοντες

Συνέντευξη Συνεργάτιδας μαθήματος

«..είχαμε περισσότερο χρόνο αυτή τη φορά σε σχέση με την προηγούμενη εεμμ. κάποιιοι παράμετροι, κάποιες εκδρομές, καταλήψεις, σίγουρα δυσκόλεψαν τον χρόνο.. αλλά οι περισσότερες ομάδες το ολοκλήρωσαν..».

Συνέντευξη Εκπαιδευτικού-Ερευνήτριας

«δεν αρκεί ο χρόνος ώστε να καλλιεργηθούν κάποια πράγματα και να παγιωθούν ας πούμε να εξελιχθούν.. με το να υπάρχει αυτός ο αποσυντονισμός συνέχεια στο σχολείο από διάφορους εξωτερικούς παράγοντες δεν βοηθάει καθόλου.»

«..έγινε κατάληψη, υπήρχαν κάποιες απεργίες, χάθηκαν αρκετά μαθήματα, εκδρομές και επίσης δεν είχαμε ολοκληρωμένη εικόνα αυτή τη φορά γιατί στο τέλος έλλειπαν πάρα πολλά παιδιά λόγω ίωσης..»

«...έχω μια αίσθηση σαν να είναι κάτι ανολοκλήρωτο ..εε.. γι αυτό κάνω αυτά τα μμμ.. δεν ξέρω αν έπρεπε να είχανε για το κάθε κείμενο περισσότερο χρόνο..[...] έπρεπε να βάλουμε περισσότερες έννοιες;; εε.. να μιλήσουν περισσότερο, να γράψουν εκείνα περισσότερο, αφιερώσαμε .. πολύ ,αφοσιωθήκαμε πιο πολύ.. χρόνο στον προφορικό λόγο παρά στον γραπτό, θα ήθελα να κάναμε περισσότερη εξάσκηση και στον γραπτό; ...»

10.7.6. ενεργοποίηση από δράση “World Café”

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού -Ερευνήτριας

«Τη 2^η ώρα κάποιιοι ήρθαν γρήγορα στην τάξη μόλις χτύπησε το κουδούνι για να συνεχίσουν. Αφού μαζεύτηκαν όλα τα παιδιά συνεχίσαμε τις απαντήσεις των ερωτήσεων. Είχε ενδιαφέρον πόσο ασχολήθηκαν με τη ζωγραφική σχεδόν όλα τα παιδιά.»

«Στο μάθημα της ιστορίας μου έκανε εντύπωση που συμμετείχαν και μαθητές/τριες που άλλες φορές δεν έδειχναν καθόλου ενδιαφέρον»

Παρατήρηση ΚΦ3 29/03

«Από το τζαμένιο πάνω κομμάτι της πόρτας διακρίνω κεφάλια περιέργων μαθητών/τριών από άλλα τμήματα, μετά ζήτησαν από τις εκπαιδευτικούς να κάνουν και σε αυτά ανάλογες δραστηριότητες.»

10.7.7. Στόχοι εκπαιδευτικών

Συνέντευξη Συνεργάτιδας Μαθήματος

«μιλούσαμε στο τηλέφωνο πιο συχνά σε σχέση με την προηγούμενη παρέμβαση, είμαστε σε περισσότερη επικοινωνία εμμ...[...] τις ασκήσεις, τις φτιάξαμε ωραία, μπορούσαμε , δεν είχαμε η ομάδα μου και η ομάδα σου, απλά τα κείμενα είχαμε μοιράσει, καθεμία μπορούσε να κάνει ερωτήσεις εννοείται πάνω στα κείμενα τα δικά μου, εγώ στα δικά της, μοιραστήκαμε τα χρήματα για να προσφέρουμε στα παιδιά, πήραμε κάποια τραπεζομάντηλα, κάποια σνακ και έτρωγαν..εμμ..και με το τραγούδι που τους βάλουμε και άκουσαν, υπήρξε συνεννόηση...»

«υπήρχε καλός συντονισμός καταφέραμε και είχαμε την ευελιξία μεταξύ μας και λέγαμε: τώρα προλαβαίνουμε να κάνουμε αυτό, θα κάνουμε πρώτα εκείνο δηλαδή αλλάζαμε τα πράγματα ανάλογα το πως μας εξυπηρετούσε και δουλέψαμε αρκετά στο να το σχεδιάσουμε μαζί.»

Παρατήρηση ΚΦ3 22/03

«..επιβραβεύουν, ενθαρρύνουν, συμβουλεύουν σε κάθε περίπτωση ανάλογα, πχ "πολύ ωραίες ιδέες". έχουν αναπτύξει μεταξύ τους έναν κώδικα επικοινωνίας και συνεννοούνται για το τι θα κάνει η καθεμία... λειτουργούν ιδιαίτερα αρμονικά ώστε ως παρατηρήτρια τις αντιλαμβάνομαι πια σαν ένα[...]Οι εκπαιδευτικοί κινούνται στις ομάδες για να αποσαφηνίσουν τη δραστηριότητα της δράσης, λύνουν απορίες, ενισχύουν και προωθούν. Οι εκπαιδευτικοί κατά διαστήματα εξηγούν ξανά...[...]Οι εκπαιδευτικοί παροτρύνουν και υποστηρίζουν την έκφραση των μαθητών/τριών που μιλούν μέσα από ερωτήσεις βασισμένες στις απόψεις που παρουσιάζουν, ενθαρρυντικά νεύματα, λεκτικές προτροπές και επαίνους στις σωστές απαντήσεις

Ερωτηματολόγια ανατροφοδότησης μαθητών/τριών

« Οι καθηγήτριες μας βοήθησαν να βρίσκουμε τις απαντήσεις και να είναι πιο δημιουργικές»

Συνέντευξη μαθητών/τριών

M4β: *ναι, ναι.. χθες αν δεν ήταν οι εκπαιδευτικοί δεν θα βγάζαμε πιστεύω, μας βοήθησαν πάρα πολύ..*

M1β: *ναι, ναι..εννοείται, βοήθησαν μας εξήγησαν πολλά, μας διευκόλυναν*

Συνέντευξη εκπαιδευτικού

«...είχαμε γνωριστεί καλύτερα, ξέραμε δηλαδή πλέον τα πατήματα της μιας και της άλλης και μπορούσαμε να συνεννοηθούμε και με ένα βλέμμα, το πως έπρεπε να είμαστε μέσα στην τάξη και πως να κινήσουμε το μάθημα»

Παράρτημα 11: Δεδομένα από το κεφ. «Συμπεράσματα – Συζήτηση»

11.1. «Τα οφέλη από την έρευνα δράση».

α. Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού Ερευνήτριας

«μέσα από την παρέμβαση αυτή μου δόθηκε η ευκαιρία να έρθω πιο κοντά με τα παιδιά. Μοιραστήκαμε κάτι διαφορετικό, ένα καινούριο βίωμα για όλους μας που μας άνοιξε ένα νέο τρόπο επικοινωνίας και επαφής.»

β. Συνέντευξη Συνεργάτιδας καθηγήτριας μαθήματος

«[...]Αλλά εφόσον πάμε σε συνδιδασκαλία, θεωρούσα και εγώ δεδομένο ότι έπρεπε να κάνω αυτό που μου αναλογεί. Με μεγάλη ευχαρίστηση, Εντάξει; Προς όφελος της δικής σας εργασίας... Μου άρεσε γιατί άρεσε στα παιδιά πρωτίστως. Δηλαδή ακόμα και σήμερα που πήγαμε.. στην τάξη αυτή.. και είπαμε ότι θα ξεκινήσουμε ένα καινούργιο κείμενο, μας είπαν θα το κάνουμε πάλι όπως πριν; θα μοιραστούμε σε ομάδες; Το ζητούν δηλαδή δεν ήταν η πρώτη φορά που το ζήτησαν ακόμα και σήμερα μετά τα Χριστούγεννα και πριν τα Χριστούγεννα... και το βρήκαν ενδιαφέρον εκείνα, γιατί πήγαν με τους φίλους τους, ένιωσαν οικεία.. και μελέτησαν και έκαναν κάτι που τους άρεσε, απ' ότι φάνηκε. ..επιπλέον βγήκαν και περισσότερα κείμενα, εκεί που ίσως να βγάζουμε ένα κείμενο όχι σε κάθε ενότητα.. σε κάθε έτσι λίγο κεφάλαιο...σε αυτήν την ενότητα τελευταία βγάλαμε αμέσως-αμέσως σε 4 διδακτικές ώρες βγάλαμε 4 κείμενα. Εποικοδομητικότατο. αυτό...ωραίο ήταν αυτό.. ναι, μου άρεσε και μένα, παρόλο που έχει περισσότερη δουλειά από εμάς, εντάξει; Τα παιδιά το βρίσκουν ενδιαφέρον»[...]Πιστεύω ότι, τα περισσότερα παιδιά έστω και λίγο παραπάνω, δούλεψαν.

[...] με την Ε.Ε. ότι θα το κάνουμε αργότερα. Αφού, εφόσον άρεσε στα παιδιά θα επιλέξουμε μια επόμενη ενότητα και θα δράσουμε πάλι κατ' αυτό τον τρόπο. Αφού το ζητούν κιόλας.»

γ. Ημερολόγιο ΚΦ1

ΚΦ 1: *Συνειδητοποίησα την σχολική πραγματικότητα.*

δ. Ημερολόγιο ΚΦ2

ΚΦ 2: Η βελτίωση επήλθε στις σχέσεις μαθητών/τριών-μαθητών/τριών και μαθητών/τριών-καθηγητών όταν οι καθηγήτριες θέλησαν να αλλάξουν το δασκαλοκεντρικό μάθημα σε ομαδοσυνεργατικό.

Κατανόησα ότι τα προβλήματα που ανακύπτουν στα ΕΠΑΛ και στα πλαίσια της συνδιδασκαλίας είναι πολυσύνθετα και θεωρώ ότι για να επέλθει βελτίωση σε αυτό χρειάζονται πιο οργανωμένες αλλά και διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Υπουργείο, εκπαιδευτικοί).

ε. Ημερολόγιο ΚΦ3

ΚΦ 4: Παρατήρησα μια φρικτή απογοήτευση από τους μαθητές/τριες, οι οποίοι την εκφράζουν με ματαιοτικές συμπεριφορές απέναντι στο σχολείο γενικά και την εκπαιδευτική διαδικασία, απέναντι και στους συμμαθητές/τριες τους επίσης κάτι που μου φάνηκε πολύ ενδιαφέρον (= έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, ειρωνεία και υποτιμητική συμπεριφορά στο πλαίσιο του να κάνουν πλάκα). Όχι οργή, απογοήτευση και απάθεια.

11.2. «Μεταστοχασμός επί των ερευνητικών ευρημάτων»

Μεταστοχασμός ΚΦ 1

«Επιβεβαιώθηκε η ερευνητική υπόθεση ότι αν το εγγύτερο πλαίσιο (το σχολικό κλίμα και διαδικασία) αλλάξει με κάποιο τρόπο αυτό είναι θετικός παράγοντας για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος άρα και της συμμετοχής. Επίσης, η έρευνα – δράση επιβεβαιώνει ότι αυτή η αλλαγή πρέπει να είναι συνεχής και συνεπής από την πλευρά των συμμετεχόντων, όπως και η συμμετοχή που επιζητείται από τους μαθητές/τριες.»

Μεταστοχασμός ΚΦ2

«Η αλλαγή του εκπαιδευτικού πλαισίου μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της πρακτικής της μάθησης με αύξηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής.»

Επίσης, η έρευνα- δράση επιβεβαιώνει ότι ο θεσμός της συνδιδασκαλίας όταν αξιοποιηθεί με συνέπεια και οργάνωση μπορεί να επιφέρει βελτιώσεις στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που είχε η παρούσα τάξη.

Η έρευνα δράση αποτελεί μια από τις μεθόδους που μπορούν να προωθήσουν την κατανόηση του εκπαιδευτικού για κάποιο πρόβλημα που υπάρχει και να προχωρήσει σε διερεύνηση-σχεδιασμό δράσης- αναστοχασμό - υλοποίηση δράσης – αναστοχασμό, επομένως και σταδιακή βελτίωση μέσα από την αλλαγή του αρχικού τρόπου που γίνονταν τα πράγματα.»

Παράρτημα 12: Δραστηριότητες μαθητών/τριών

12.1. Φύλλα εργασίας Ά κύκλος

12.1.1 Το ρολόι της κουζίνας

ΒΟΛΦΓΚΑΝΓΚ ΜΠΟΡΧΕΡΤ (1921-1947)

Το ρολόι της κουζίνας

Ο Γερμανός θεατρικός συγγραφέας Βόλφγκανγκ Μπόρχερτ αντίκρισε την φρίκη του πολέμου και φυλακίστηκε για αντικαθεστωτικές τάσεις. Τα έργα του είναι αντιναζιστικά. Το διήγημα που ακολουθεί ανήκει στη λεγόμενη «Λογοτεχνία των ερειπίων» και αναφέρεται στο δράμα όσων γύρισαν από τον πόλεμο σε μian ερειπωμένη χώρα και ζουν με την φρίκη των αναμνήσεων και την αγωνία για το αύριο.

Τον πρόσεξαν που ερχόταν από μακριά προς το μέρος τους, γιατί τους έκανε εντύπωση. Είχε ένα πολύ γερασμένο πρόσωπο, αλλά από το περπάτημά του έβλεπε κανείς πως δεν ήταν περισσότερο από είκοσι χρονών. Κάθισε στο παγκάκι με το γερασμένο του πρόσωπο στραμμένο σ' αυτούς. Και τότε τους έδειξε τι κράταγε στα χέρια του.

Αυτό ήταν το ρολόι μας, είπε, και **τους κοίταξε όλους στη σειρά, που κάθονταν στο παγκάκι και λιάζονταν.** Ναι, το βρήκα. Αυτό απόμεινε.

Τότε είπε κάποιος:

Τα έχετε χάσει λοιπόν όλα;

Ναι, ναι, είπε σχεδόν χαρούμενα, για σκεφθείτε, πραγματικά όλα! Εκτός από τούτο εδώ, αυτό γλίτωσε.

Όμως τώρα δε δουλεύει πια, είπε η γυναίκα.

Όχι, όχι. Είναι χαλασμένο, αυτό το ξέρω καλά. Κατά τα άλλα όμως είναι ακόμα όπως ήταν πάντοτε: άσπρο και μπλε. Το πιο ωραίο δεν το μάθατε ακόμη: σκεφθείτε πως έχει σταματήσει στις δυόμισι. Ακριβώς στις δυόμισι, για σκεφθείτε.

Σίγουρα λοιπόν το σπίτι σας θα βομβαρδίστηκε στις δυόμισι, είπε ο άντρας σφίγγοντας τα χείλη του με σοβαρότητα. Το έχω ακούσει πολλές φορές. Όταν πέφτει η βόμβα, τα ρολόγια σταματούν. Αυτό οφείλεται στην πίεση.

Κοίταξε το ρολόι του και κούνησε στοχαστικά το κεφάλι του. Όχι, αγαπητέ κύριε, όχι, σ' αυτό κάνετε λάθος. Δεν έχει καμιά σχέση με τις βόμβες. Δεν πρέπει να μιλάτε όλο για τις βόμβες. Όχι. Στις δυόμισι ήταν κάτι εντελώς άλλο, που εσείς όμως δεν το ξέρετε. Στις δυόμισι ήταν η ώρα που ερχόμουνα πάντοτε στο σπίτι. Τη νύχτα εννοώ. Σχεδόν πάντοτε στις δυόμισι.

Κοίταξε τους άλλους, **αυτοί όμως είχαν τραβήξει τα μάτια τους από πάνω του.** Έσκυψε πάλι στο ρολόι του: και φυσικά πείναγα τότε, δεν είναι έτσι; Κι ήταν σχεδόν πάντα δυόμισι. Και τότε, τότε ερχόταν η μητέρα μου. Όσο σιγά κι αν άνοιγα την πόρτα, πάντοτε με άκουγε. Πάλι τέτοια ώρα, έλεγε μετά. Τίποτε άλλο. Μόνο: πάλι τέτοια ώρα. Και μου ζέσταινε τότε το φαγητό και με έβλεπε καθώς έτρωγα. Και καθόταν τόσην ώρα δίπλα μου· ώσπου να φάω. Αυτό γινόταν κάθε νύχτα. Και τις πιο πολλές φορές στις

δυόμισι. Ήταν εντελώς αυτονόητο, έτσι πίστευα, να μου ετοιμάζει στις δυόμισι τη νύχτα στην κουζίνα το φαγητό. Το εύρισκα εντελώς αυτονόητο. Το έκανε άλλωστε πάντοτε.

Για μια στιγμή έγινε στο παγκάκι απόλυτη ησυχία. Έπειτα είπε σιγά: τώρα πια το ξέρω, πως αυτός ήταν ο Παράδεισος, ο αληθινός Παράδεισος.

Στο παγκάκι βασίλευε ακόμα απόλυτη ησυχία. Τότε η γυναίκα ρώτησε: Και η οικογένεια σας;

Της χαμογέλασε, ταραγμένος κάπως: Α, εννοείτε τους γονείς μου; Ναι, χάθηκαν κι αυτοί. Όλα χάθηκαν. Όλα, για φανταστείτε, όλα χάθηκαν.

Δεν ξαναείπε πια τίποτα. Είχε όμως ένα ολότελα γερασμένο πρόσωπο. Κι ο άντρας που καθόταν δίπλα του κοίταγε τα παπούτσια του. Το μυαλό του ήταν ακόμα στη λέξη Παράδεισος.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (ΜΕΘΟΛΟΣ PROJECT):

1. Να αποδώσετε (προφορικά) την περίληψη του κειμένου.
2. Να αναφέρετε δύο χρονικούς και δύο τοπικούς προσδιορισμούς που υπάρχουν στο κείμενο.
3. Τι συμβολίζει το ρολόι για τον αφηγητή και γιατί πιστεύετε ότι το αποκαλεί «Παράδεισο»;
4. Να αναφέρετε το είδος του αφηγητή, τι προσδίδει στο κείμενο η επιλογή αυτή και να βρείτε ένα σημείο που τεκμηριώνει την απάντησή σας.
5. Να εντοπίσετε ένα σημείο του κειμένου που υπάρχει ανάδρομη αφήγηση.
6. Να βάλετε το σωστό σχήμα λόγου στα κενά:
(μεταφορά, προσωποποίηση, οπτική εικόνα)
Α) Τους κοίταζε όλους στη σειρά, που κάθονταν στο παγκάκι και λιάζονταν.(.....)
Β) Στο παγκάκι βασίλευε ακόμα απόλυτη δυστυχία. (.....)
Γ) Αυτοί όμως είχαν τραβήξει τα μάτια τους από πάνω του. (.....)

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

1. Ας υποθέσουμε ότι κρατούσατε στα χέρια σας ένα ρολόι με μια μαγική ιδιότητα μπορούσε να σας ταξιδέψει πίσω στο χρόνο ή μπροστά στο μέλλον. Εσείς, σε ποιο μέρος και σε ποιο χρόνο θα θέλατε να βρεθείτε; Θα επιθυμούσατε να ήσασταν μαζί με κάποιο πρόσωπο κι αν ναι, ποιο πρόσωπο θα ήταν αυτό και γιατί;
2. Να φέρετε και να παρουσιάστε στην τάξη ένα αντικείμενο που έχει μεγάλη αξία για σας και δε θα θέλατε να αποχωριστείτε.

12.1.2. Μια εφηβεία όχι σαν όλες τις άλλες

Μια εφηβεία όχι σαν όλες τις άλλες

Το παρακάτω κείμενο δημοσιεύτηκε στις 4/7/2019 στην ιστοσελίδα της Unicef και αντλήθηκε από τον ιστότοπο <https://schoolpress.sch.gr/>.

Η ιστορία της μικρής Μαλάλα είναι λίγο πολύ γνωστή.

Το 2009 η Μαλάλα, κόρη ενός Πακιστανού διευθυντή ιδιωτικού σχολείου, επιλέχθηκε να συμμετάσχει σε ένα αφιέρωμα του BBC με θέμα την ζωή των κοριτσιών στο Πακιστάν των Ταλιμπάν. Η Μαλάλα ήταν 11 ετών, όταν άρχισε να γράφει τις καθημερινές της εμπειρίες σε ένα μπλογκ στην ιστοσελίδα του βρετανικού δικτύου με το ψευδώνυμο Γκιουλ Μακάι. Μέσα από την παιδική αλλά ώριμη γραφή της έκανε λόγο για τις διακρίσεις σε βάρος των νεαρών γυναικών, για τον αποκλεισμό τους από την εκπαιδευτική διαδικασία, για την απαγόρευση των μαθημάτων μουσικής και χορού στα κορίτσια.

Σύντομα το μπλογκ της Μαλάλα έγινε παγκοσμίως γνωστό. Το 2011 προτάθηκε για το παιδικό Νομπέλ Ειρήνης, οπότε και αποκάλυψε το πραγματικό της όνομα. Το γεγονός αυτό όμως δεν μπορούσε να μείνει ατιμώρητο από τους Ταλιμπάν. Στις 9 Οκτωβρίου 2012 ισλαμιστές τρομοκράτες μπήκαν στο σχολικό λεωφορείο όπου βρισκόταν η Μαλάλα και τη χτύπησαν βαριά στο κεφάλι. Η Μαλάλα μεταφέρθηκε σε βρετανικό νοσοκομείο, όπου υπεβλήθη σε επέμβαση. Έτσι σώθηκε.

Η απόπειρα δολοφονίας της όμως τη δυνάμωσε ακόμη περισσότερο. Το 2012 ίδρυσε μία ΜΚΟ¹⁴⁵ για το δικαίωμα των κοριτσιών στο Πακιστάν στη μόρφωση. Έπειτα έγραψε βιβλίο, ταξίδεψε στο εξωτερικό και συναντήθηκε ακόμη και με τον Μπαράκ Ομπάμα. Τιμήθηκε με το παιδικό βραβείο Νομπέλ Ειρήνης, αλλά και το βραβείο Ζαχάρωφ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για την Ελευθερία της Σκέψης.

Η κορυφαία όμως στιγμή ήρθε το 2014, όταν έλαβε το Νομπέλ Ειρήνης μαζί με τον Ινδό συγγραφέα και ακτιβιστή Κάιλας Σατιάρτι. Έκτοτε ζει στη Μεγάλη Βρετανία, ωστόσο αυτό που λέει πάντα είναι ότι θέλει να επιστρέψει κάποια στιγμή στο Πακιστάν.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (ΜΕΘΟΛΟΣ PROJECT):

1. Να αποδώσετε (προφορικά) την περίληψη του κειμένου.
2. Χαρακτηρίστε τις παρακάτω προτάσεις (Σ)ωστές ή (Λ)ανθασμένες.

Η Μαλάλα έκανε λόγο για αποκλεισμό των κοριτσιών από τα αθλήματα στο μπλογκ. (...)

Η απόπειρα δολοφονίας της Μαλάλας αποθάρρυνε κάθε είδους δράσης εκ μέρους της. (...)

Η Μαλάλα κέρδισε το Νόμπελ Ειρήνης.
(...)

Η Μαλάλα δεν επιθυμεί να επιστρέψει ξανά, πίσω στο Πακιστάν. (...)

145 Μη Κυβερνητική Οργάνωση

3. Να βρείτε τη δομή της 1^{ης} παραγράφου «Το 2009...χορού στα κορίτσια».
4. Φτιάξε τρεις προτάσεις με τις λέξεις: απαγόρευση, τρομοκράτες, δικαίωμα.
5. Φτιάξτε μία πρόταση χρησιμοποιώντας τη λέξη «χτύπησαν» με την κυριολεκτική της σημασία και μία πρόταση με τη μεταφορική της σημασία.
6. Φτιάξτε ένα κολάζ. Γράψτε πάνω σε αυτό συνθήματα, κολλήστε φωτογραφίες ή ζωγραφίστε έννοιες που θίγουν τα δικαιώματα και την προσωπικότητά σας.

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

1. Αν έπρεπε να επιλέξετε να έχετε εσείς ένα ψευδώνυμο, ποιο θα ήταν αυτό, πού θα το χρησιμοποιούσατε και για ποιο λόγο θα επιλέγατε το συγκεκριμένο ψευδώνυμο;
2. Η Μαλάλα κατάφερε και γλίτωσε. Πολλά κορίτσια όμως δε στέκονται τόσο τυχερά, μια που είτε αναγκάζονται να υπομένουν την εκμετάλλευση και τα καθημερινά «χτυπήματα» είτε στην προσπάθειά τους να ξεφύγουν καταλήγουν στο θάνατο. Φταίει άραγε η καταπάτηση της εκπαίδευσης, η αυταρχικότητα του ενός, η αδυναμία της μίας ή η αδιαφορία των πολλών; Δικαιολογείστε την απάντησή σας.

12.1.3. Η αξία της ειρήνης

[Η αξία της ειρήνης]

Το κείμενο που ακολουθεί αποτελεί απόσπασμα από την Ομιλία του Ζοζέ Μανουέλ Μπαρόζο, Προέδρου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στο Όσλο, με αφορμή τη βράβευση το 2012 της Ε.Ε. με το Νόμπελ Ειρήνης. Πηγή: <https://europa.eu>, αντλήθηκε στις 25.6.2017.

Αυτών Μεγαλειότητες, Εξοχότατοι, Κυρίες και κύριοι,

«Ειρήνη δεν είναι απλώς η απουσία πολέμου, η ειρήνη είναι μια αρετή», έγραψε ο Σπινόζα. Και πρόσθεσε ότι η ειρήνη είναι «μια διανοητική κατάσταση, η διάθεση να πράττεις το καλό, η εμπιστοσύνη, η δικαιοσύνη». Πράγματι, αληθινή ειρήνη μπορεί να υπάρξει μόνον όταν οι άνθρωποι νιώθουν εμπιστοσύνη. Όταν βρίσκονται σε ειρήνη με το πολιτικό τους σύστημα. Όταν δεν ανησυχούν για τον σεβασμό των βασικών τους δικαιωμάτων.

Θυμάμαι σαν να 'ταν χθες το 1974 στην πόλη μου τη Λισαβόνα, στην Πορτογαλία, τότε που συμμετείχα στο συλλαλητήριο, μέσα στη λαοθάλασσα που ξεχύθηκε στους δρόμους για να πανηγυρίσει τη δημοκρατική επανάσταση και την ελευθερία. Πολλές γενιές Ευρωπαίων επιβεβαίωσαν ξανά και ξανά ότι η επιλογή τους υπέρ της Ευρώπης ήταν συγχρόνως επιλογή υπέρ της ελευθερίας. Η ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για την εδραίωση της δημοκρατίας στις χώρες μας. Κι αυτό διότι η Ευρωπαϊκή Ένωση βάζει στο κέντρο τον άνθρωπο και τον σεβασμό στην ανθρώπινη

αξιοπρέπεια. [...]

Η ειρήνη δεν μπορεί να επαφίεται μόνο στην καλή μας διάθεση. Πρέπει να στηρίζεται σε ένα σύνολο νόμων, σε κοινά συμφέροντα και σε ένα βαθύ αίσθημα κοινότητας πεπρωμένου. [...] Η μοναδικότητα του ευρωπαϊκού εγχειρήματος έγκειται στο γεγονός ότι συνδύασε τη νομιμότητα των δημοκρατικών χωρών με τη νομιμότητα υπερεθνικών οργάνων, όπως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο. [...]

Ως μια κοινότητα εθνών που ξεπέρασαν τον πόλεμο και αγωνίστηκαν κατά του ολοκληρωτισμού, θα είμαστε πάντα στο πλευρό όλων όσοι επιδιώκουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Και ως το αναφέρω σήμερα από εδώ: η σημερινή κατάσταση στη Συρία αποτελεί μια κηλίδα στην παγκόσμια συνείδηση. Η διεθνής κοινότητα έχει ηθικό καθήκον να την αντιμετωπίσει. [...]

Αυτών Μεγαλειότητες, Βασιλικές Υψηλότητες, Αρχηγοί κρατών και κυβερνήσεων, Μέλη της Νορβηγικής Επιτροπής Νόμπελ, Εξοχότατοι, Κυρίες και κύριοι,

Σήμερα το μήνυμά μου είναι το εξής: μπορείτε να στηριχθείτε στις προσπάθειές μας για διαρκή ειρήνη, ελευθερία και δικαιοσύνη στην Ευρώπη και στον κόσμο. Τα τελευταία εξήντα χρόνια, το ευρωπαϊκό εγχείρημα έδειξε ότι οι λαοί και οι χώρες μπορούν να συνυπάρχουν χωρίς σύνορα. Ότι είναι δυνατό να ξεπεράσουμε τις διαφορές ανάμεσα σ' «αυτούς» και σ' «εμάς». Σας ευχαριστώ.

Ερωτήσεις:

1. Να παρουσιάσετε προφορικά το περιεχόμενο του κειμένου.
2. Ποια είναι η πρόθεση του ομιλητή και από ποια σημεία φαίνεται στο κείμενο;
3. Να χαρακτηρίσετε τις προτάσεις με «Σωστό» ή «Λάθος»
 - α) Σύμφωνα με τον Σπινόζα η ειρήνη είναι η απουσία πολέμου ____
 - β) Η Ευρωπαϊκή Ένωση σέβεται τον άνθρωπο ____
 - γ) Η ειρήνη στηρίζεται μόνο στη καλή διάθεση των ανθρώπων ____
 - δ) Η διεθνής κοινότητα έχει καθήκον να αντιμετωπίσει την κατάσταση στη Συρία ____
4. Να αναλύσεις τα δομικά μέρη της 1^{ης} παραγράφου.
5. Να γράψετε αντώνυμα για τις λέξεις: ειρήνη, υπέρ, ελευθερία, εμπιστοσύνη
6. Να γράψετε μια πρόταση με τις λέξεις : ένταξη, αξιοπρέπεια, προϋπόθεση

Παραγωγή λόγου

1. Φαντάσου ότι βρίσκεσαι στην εμπόλεμη Ουκρανία, περιέγραψε σε μια μικρή ιστορία την κατάσταση που βιώνεις εκεί.
2. Με αφορμή τον πόλεμο στην Ουκρανία η ομάδα σου συμμετέχει σε μια εκστρατεία για την προώθηση της ειρήνης. Φτιάξτε μια κατασκευή με θέμα «ειρήνη και όχι πόλεμος» με σκοπό να την αποστείλετε στο μνημείο « imagine peace Tower» της Ισλανδίας, όπου κάθε χρόνο άνθρωποι από όλο τον κόσμο γιορτάζουν την ειρήνη.

12.1.4. Η σημασία της αλληλεγγύης

[Η σημασία της αλληλεγγύης]

Το ακόλουθο (ελαφρώς διασκευασμένο) κείμενο αντλήθηκε από συνέντευξη του Τίτου Πατρίκιου, δημοσιευμένη στο περιοδικό του ΚΕΘΕΑ ΑΡΙΑΔΝΗ «Σπείρα», τ. 7, Δεκέμβριος 2013. Ανακτήθηκε από τον ιστότοπο <https://www.kethea.gr/Portals> στις 25. 04. 2021.

- Κύριε Πατρίκιε, πώς αντιλαμβάνεστε εσείς την έννοια «αλληλεγγύη»;

«Για την αλληλεγγύη όλοι μιλάμε· και σήμερα ακόμα πιο πολύ. Όμως, είναι πολύ δύσκολο να την εφαρμόσεις. Γιατί στα λόγια είναι καλή, αλλά στην πράξη έχει δυσκολίες. Και πρώτα πρώτα αλληλεγγύη με ποιον; Μόνο με τους γνωστούς; Μόνο με τους φίλους; Μόνο με τους συγγενείς; Ή ακόμα και μ' έναν άγνωστο; Ίσως η δυσκολότερη πραγμάτωση της αλληλεγγύης είναι με κάποιον που δεν ξέρεις. Διότι, όταν είσαι αλληλέγγυος με έναν γνωστό, ίσως έστω και ασυνείδητα, περιμένεις και κάποια ανταπόδοση ή τουλάχιστον κάποια αναγνώριση. Ενώ, όταν δείξεις αλληλεγγύη προς έναν άγνωστο, δεν περιμένεις τίποτα από εκείνον και αυτό πιθανότατα να είναι η πιο ουσιαστική της μορφή. Λοιπόν, είναι καλό να μιλάμε για αλληλεγγύη, αλλά, για να την πραγματώσουμε, χρειάζεται περισσότερη προσπάθεια απ' ό,τι συνήθως νομίζουμε. Και πηγαίνοντας αυτή τη σκέψη λίγο πιο πέρα, αλληλεγγύη δεν είναι μόνο η συμπαράσταση σε έναν άνθρωπο που έχει ανάγκη και το ζητάει, αλλά πολλές φορές και σ' έναν άνθρωπο που έχει ανάγκη, αλλά δεν τη δείχνει και πρέπει να το ανακαλύψεις εσύ ο ίδιος.»

- Η αλληλεγγύη χρειάζεται προσπάθεια. Εσείς στη ζωή σας πώς έχετε βιώσει αλληλεγγύη; Ποιοι σας βοήθησαν;

«Εγώ βίωσα αλληλεγγύη σε μεγάλες δυσκολίες, ιδίως έξω από την Ελλάδα. Είδα ξένους φίλους να μου προσφέρουν στέγη και τροφή, όταν τα χρειάστηκα, και είναι πράγματα που δεν ξεχνώ, είναι πράγματα που όχι μόνο με βοήθησαν να τα βγάλω πέρα στη ζωή μου, αλλά με εμπλούτισαν στον τρόπο που μπορώ να επικοινωνώ με τους ανθρώπους. Πλούτισαν την ίδια μου τη ζωή και από αυτή την άποψη διατηρώ φιλίες που κρατάνε, πάνω από μισό αιώνα τώρα.»

- Πιστεύετε ότι μπορούμε οι άνθρωποι να περάσουμε από το «εγώ» στο «εμείς»;

«Μπορούμε, μπορούμε. Αλλά, όταν έχουμε καταλάβει και το «εγώ», και κυρίως, όταν έχουμε καταλάβει ότι πολλές φορές χρησιμοποιούμε το «εμείς» ως ψευδώνυμο και ότι δεν ενδιαφερόμαστε πραγματικά για τους άλλους, αλλά για τον εαυτό μας. Λοιπόν, γι' αυτό να το προσέχουμε το «εμείς» και να διακρίνουμε πότε είναι αυθεντικό και πότε είναι ψευδώνυμο του “εγώ”»

Ερωτήσεις:

1. Να παρουσιάσετε προφορικά το περιεχόμενο του κειμένου.
2. Να χαρακτηρίσετε τις προτάσεις με «Σωστό» ή «Λάθος» κατά τον Πατρίκιο:

α) η αλληλεγγύη εύκολα γίνεται πράξη _____

β) Η πιο ουσιαστική μορφή της αλληλεγγύης είναι με κάποιον που δεν ξέρεις _____

γ) Η αλληλεγγύη είναι μόνο η συμπαράσταση σε κάποιον που ζητάει βοήθεια ___

δ) δεν μπορούμε εύκολα να περάσουμε από το «εγώ» στο «εμείς» ___

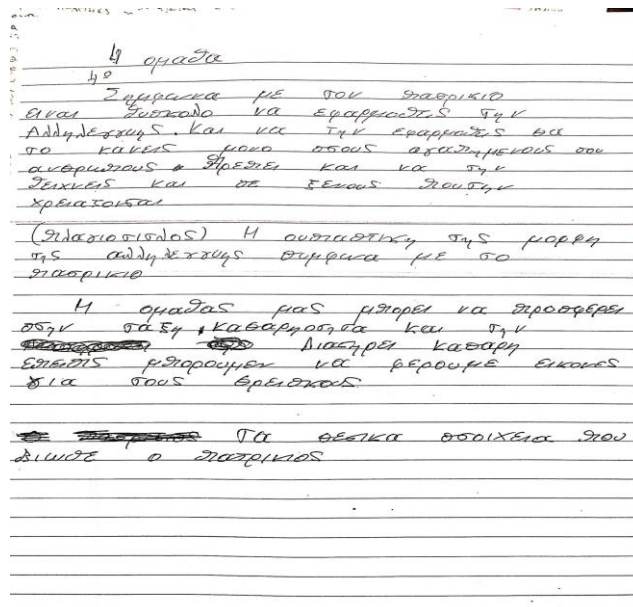
3. Ποια είναι τα θετικά στοιχεία που αποκόμισε ο Πατρίκιος από την αλληλεγγύη που βίωσε;
4. Να βρείτε ένα πλαγιότιτλο για την 1^η παράγραφο
5. Να βρείτε συνώνυμες λέξεις για τις λέξεις: συμπαράσταση, ανταπόδοση, εμπλουτίζω
6. Να γράψετε νέες σύνθετες λέξεις με το ά ή β συνθετικό των λέξεων: αναγνώριση, προσπάθεια, αλληλεγγύη

Παραγωγή λόγου

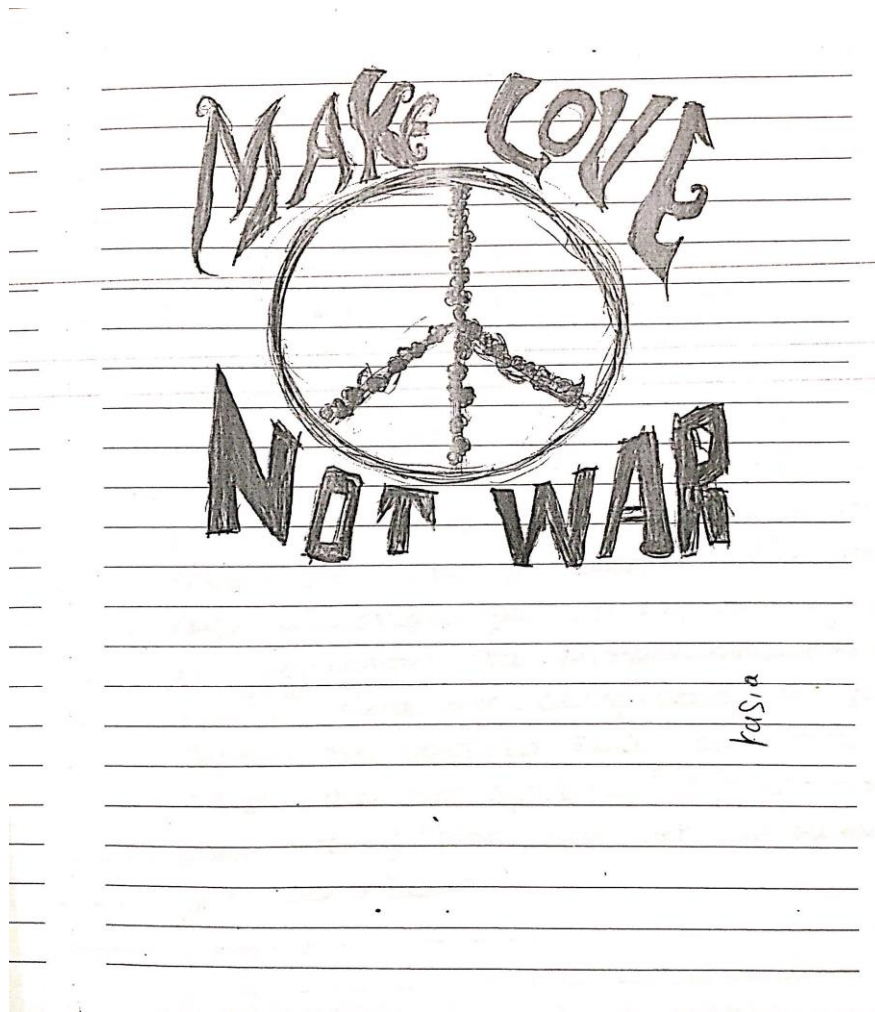
1. Έχετε βιώσει ποτέ το αίσθημα της αλληλεγγύης; Περιγράψτε ένα περιστατικό που νιώσατε ότι κάποιος σας βοήθησε όταν είχατε ανάγκη ή ότι εσείς βοηθήσατε κάποιον που βρισκόταν σε δύσκολη κατάσταση.
2. Τα Χριστούγεννα πλησιάζουν, περίοδος αγάπης, ειρήνης, αλληλεγγύης. Συζητήστε μεταξύ σας και σχεδιάστε μια δράση που θα τονώσει τα παραπάνω αισθήματα και θα έχει όφελος όλη η τάξη.

12.2. Απαντήσεις φύλλων εργασιών Ά κύκλος

12.2.1. Η σημασία της αλληλεγγύης



12.2.2 Η αξία της ειρήνης



12.2.3. Το ρολόι της Κουζίνας

13/12/2022
Άσκηση 1. από φωτ.

Εάν κάποτε έπια στα χέρια μου αυτό το ρολόι θα επέλεγα ένα μέρος στο οποίο θα μπορούσα να κάνω κάτι μετά γι' αυτό. Θα ταξίδευα στο μέλλον, εκεί όπου ο εαυτός μου θα έχει αρκετά μεγαλώσει. Ο λόγος θα είναι για να δω τι θα έχω καταφέρει και τι θα έπρεπε να αλλάξω. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσα να διαφοροποιήσω το μέλλον μου εάν χρειαστεί, ή δεν θα χρειαζόταν να αλλάξω τίποτα γιατί είτε θα έχω καταφέρει πολλά, είτε θα είμαι ευχαριστημένος από αυτά που θα έχω πετύχει.

Όσο για το πρόσωπο θα διάλεγα, στην προκειμένη περίπτωση είναι : κανένα, γιατί ανδριόμορφα δεν θα ήταν απλά ένα ταξίδι θα μάθαινα για το τι έχω καταφέρει.

12.2.4. Μια εφηβεία όχι σαν όλες τις άλλες



12.3. Φύλλα εργασίας Β κύκλος

12.3.1 Η φώκια μου, η καημένη η φώκια...

ΝΤΟΡΙΣ ΛΕΣΙΝΓΚ (1919-2013)

[Η φώκια μου, η καημένη η φώκια...]

Το απόσπασμα προέρχεται από το βιβλίο της βραβευμένης με Νόμπελ Βρετανίδας συγγραφέως Ντόρις Λέσινγκ «Το καλοκαίρι πριν από το σκοτάδι» (εκδ. Καστανιώτη, 1990).

Αμέσως μόλις αποκοιμήθηκε είδε ένα όνειρο. Καθόταν στο σινεμά. Έβλεπε μια ταινία που είχε ξαναδεί - την είχε δει στον ξύπνο της, δύο φορές. Παρακολουθούσε τη σκηνή όπου η δύστυχη θαλάσσια χελώνα στο νησί του Ειρηνικού, όπου μόλις είχε γίνει η ατομική έκρηξη, χάνει την αίσθηση του προσανατολισμού κι αντί να επιστρέψει στη θάλασσα, αφού γέννησε τ' αυγά της, κατά τις επιταγές της φύσης, κατευθύνεται στην άνυδρη ενδοχώρα, όπου και πεθαίνει. Καθόταν στο σκοτεινό σινεμά και κοιτούσε το ταλαίπωρο ζωντανό ν' απομακρύνεται σιγά σιγά από τη θάλασσα, να βαδίζει προς το θάνατο και σκέφτηκε: Η φώκια μου, η καημένη η φώκια, είμαι υπεύθυνη γι' αυτή, να τι πρέπει να κάνω, πού είναι η φώκια; Μόλις το σκέφτηκε αυτό, κατάλαβε ότι ονειρεύεται και, στ' όνειρό της, έψαξε ολόγυρα, σαν να έβλεπε το άλλο όνειρο, το όνειρο με τη φώκια. Δεν μπορούσε να κάνει τίποτα για τη θαλάσσια χελώνα που ήταν καταδικασμένη να πεθάνει, αλλά έπρεπε να σώσει τη φώκια. Όμως, βρισκόταν σε λάθος όνειρο, όπως όταν βρίσκεσαι στο λάθος δωμάτιο ενός σπιτιού, και δεν μπορούσε ν' ανοίξει την πόρτα του σωστού... Πού ήταν η φώκια; Κειτόταν εγκαταλειμμένη κάπου ανάμεσα στα στεγνά βράχια, προσμένοντάς την, αναζητώντας την με τα σκούρα της μάτια; [...]

Η φώκια ήταν ακίνητη στην αγκαλιά της, με το κεφάλι γερμένο στον ώμο της. Της γλιστρούσε καθώς περπατούσε, γιατί βρισκόταν σε κώμα, ψυχοραγούσε. Η Κέιτ άκουγε την ξερή, κοφτή, ακανόνιστη ανάσα της. Έπρεπε να ξαναβρέξει το δέρμα της. Αλλά ήταν όλα κρυσταλλιασμένα και το αφυδατωμένο δέρμα της φώκιας χρειαζόταν αλατόνερο. Απίθωσε το ζώο στο χιόνι και ψηλάφισε ολόγυρα το σκοτάδι ψάχνοντας κάτι να τη βοηθήσει. Βρήκε ένα μαύρο κοτρώνι που είχε κόκκους αλατιού στις ραγάδες του. Σε μια ρωγμή, ανάμεσα σε κείνο το κοτρώνι κι ένα άλλο, είδε πάγο κι έσπασε την επιφάνεια. Είχε λίγο κρυστάλλινο νεράκι εκεί πέρα. Διέλυσε τους κρυστάλλους στο νερό κι έφτιαξε αλατόνερο. Μετέφερε τη μισοπεθαμένη φώκια κοντά στη λιμνούλα που είχε αρχίσει ήδη να κρυσταλλιάζει, παρά το αλάτι, κι έβρεξε το ζώο με το διάλυμα, γρήγορα, ακόμα πιο γρήγορα και σπασμωδικά, καθώς η επιφάνεια της λιμνούλας πάγωνε και το νερό εξαφανιζόταν. Πριν προλάβει να δέσει ο πάγος, μπόρεσε να καταβρέξει την καημένη τη φώκια στο στεγνό δέρμα της, το πρόσωπο, τα βλέφαρα. Η φώκια άνοιξε τα μάτια και βόγγηξε σιγανά, σάμπως και να τη χαιρετούσε. Η Κέιτ ήξερε ότι η φώκια είχε ζωντανέψει, σώθηκε προς το παρόν. Έπρεπε να τη σηκώσει και να συνεχίσει το δρόμο της κατά το βορρά, πάντα το βορρά, μακριά από τον ήλιο που βρισκόταν πέρα στο νότο, στην αιώνια μέρα του. Πυκνό σκοτάδι βασίλευε ολόγυρα. Χιόνιζε πάλι. Σήκωσε τη φώκια, που δεν ήταν πια βαριά σαν μολύβι, γιατί ζωντάνεψε, ανάσαινε, και πήρε το δρόμο για το βορρά.

Δραστηριότητες

1. Να παρουσιάσεις στην ολομέλεια το περιεχόμενο του κειμένου. Σε ποιον περιβαλλοντικό κίνδυνο αναφέρεται.
2. Να παρουσιάσετε τον τόπο και χρόνο που εκτυλίσσεται η ιστορία με αναφορές μέσα από το κείμενο.
3. Να αναφέρετε το είδος του αφηγητή δικαιολογώντας την απάντησή σας.
4. Να εντοπίσετε και αναγνωρίσετε σχήματα λόγου στο κείμενο.
5. Γιατί η ηρωίδα αναλαμβάνει έναν αγωνιώδη αγώνα σωτηρίας της φώκιας στο όνειρό της; Τι θα έκανες εσύ, αν ήσουν στη θέση της, είτε σε πραγματικές συνθήκες είτε σε ένα όνειρο; Να καταγράψετε την απάντησή σας σε ένα κείμενο 100-150 λέξεων.

12.3.2 Με τ' άλογα στις λυγαριές

Με τ' άλογα στις λυγαριές

Το βιβλίο «Με τ' άλογα στις λυγαριές» αναφέρεται σε μια οικογένεια που περνά τις καλοκαιρινές διακοπές της μακριά από την Αθήνα σε έναν όμορφο παραθαλάσσιο τόπο κοντά στη φύση.

[...]

Κάποιο πρωινό τα παιδιά βγήκαν νωρίς στην πλαζ. Ένα θαλασσινός αγέρας όμως είχε γεμίσει νερό και αμμουδιά με σωρούς σκουπίδια. Και τι δεν έβρισκες! Εκτός από ξύλα και φύκια συνηθισμένα στις θάλασσες, **το κύμα είχε κουβαλήσει από τ' ανοιχτά άδειες πλαστικές μπουκάλες**, πεπονόφλουδες και καρπουζόφλουδες, γιαουρτοκεσέδες, παλιόχαρτα μουσκεμένα κι ακόμα βρωμιές από τ' αντικρινά εστιατόρια. Τα παιδιά έφριξαν. -Τώρα πώς θα κολυπήσουμε;

Στο μεταξύ κόσμος είχε αρχίσει να μαζεύεται στην πλαζ και να κοιτά με σιχασιά τις βρωμιές. Ένα-δυο ντόπιοι νεαροί συνηθισμένοι στο θέαμα είχαν ριχτεί στο νερό και ξεπερνώντας το φράγμα των σκουπιδιών είχαν ξανοιχτεί, οι παραθεριστές όμως μένανε δισταχτικοί κι αηδιασμένοι. **Η Ρούλα με δύο πήδους βρέθηκε στο σπίτι.**

-Μαμά, δώσε μου λίγα λεφτά!

-Και τι θα τα κάνεις πρωί-πρωί;

-Πάντως δεν θα αγοράσω γλειφιτζούρια απ' αυτά που τα τρώνε οι μύγες, κι η μικρούλα έτρεξε στον μπακάλη. Γύρισε με ένα δέμα σάκους απορριμμάτων κι είπε στα αδέρφια της:

-Μαζεύετε τώρα!

-Πώς δεν σιχαίνεστε! Τους είπε ένα μικρό κορίτσι βλέποντάς τους να μαζεύουν σκουπίδια.

-Πιο σιχαμένο είναι να τα πατάμε και να κολυπάμε ανάμεσά τους παρά να τα καθαρίσουμε μια στιγμούλα. Πάρε σακούλα κι άρχισε!

Τώρα όμως κι άλλα παιδιά φιλοτιμήθηκαν. Θεσ γιατί δεν τους άρεσε η βρωμιά, θεσ γιατί το πήραν για παιχνίδι, άρπαξε το καθένα από έναν σάκο και βάλθηκαν να μαζεύουν. Τα παιδιά του χωριού πήραν μέρος στη διασκέδαση και τα στοιχήματα ποιος θα πρωτογεμίσει έπαιρναν κι έδιναν. Σε λίγο οι σακούλες ήταν ξέχειλες και η πλαζ καμιά διακοσαριά μέτρα δεξιά και αριστερά πεντακάθαρη.

-Τι θα τα κάνουμε τα σκουπίδια;

-Περίμενε και θα δεις! Κι ο Αλέξης αράδιασε τα φουσκωμένα σακιά σε δυο σειρές. Έβαλε βοηθούς του στη γραμμή κι όλοι πέρασαν ανάμεσα με ξεφωνητά και γέλια **σαν να κάνανε παρέλαση**. [...]

Δραστηριότητες:

1. Ποιο θέμα οικολογικής καταστροφής θίγεται στο συγκεκριμένο κείμενο; Τι ακριβώς συμβαίνει σε αυτόν τον όμορφο παραθαλάσσιο τόπο;
2. Να χαρακτηρίσετε το είδος του αφηγητή. Αναφέρετε δύο παραδείγματα. Ποιο σκοπό εξυπηρετεί;
3. Να εντοπίσετε ένα σημείο του κειμένου που υπάρχει αφήγηση.
4. Ποια σχήματα λόγου εντοπίζετε στις φράσεις:
«Η Ρούλα με δύο πήδους βρέθηκε στο σπίτι»
«σαν να κάνανε παρέλαση».....
«το κύμα είχε κουβαλήσει από τ' ανοιχτά άδειες πλαστικές μπουκάλες».....
5. Να φανταστείς πως είσαι ένα από τα παιδιά που μάζεψαν τα σκουπίδια από την πλαζ. Τι θα πρότεινες ως απάντηση στην ερώτηση: -Τι θα τα κάνουμε τα σκουπίδια; Να γράψεις ένα δικό σου κείμενο.

12.3.3 Υπάρχει μαγεία στη φύση. Περπάτησε κοντά της!

Υπάρχει μαγεία στη φύση. Περπάτησε κοντά της!

Το κείμενο είναι άρθρο της Μαρίας Σκαμπαρδώνη και αντλήθηκε από τον ιστότοπο www.eleonescamp.gr.

Η γεμάτη άγχος και υποχρεώσεις ζωή στην πόλη μάς στέρησε ένα **σπουδαίο** αγαθό που είναι **απαραίτητο** για την ψυχική και σωματική μας υγεία: την επαφή μας με τη φύση, με το κομμάτι του εαυτού μας που έχει ανάγκη να έρθει σε επαφή με το φυσικό περιβάλλον, με το **ανόθευτο** εκείνο κομμάτι του κόσμου που δεν έχει την τεχνητή επιρροή του ανθρώπου. Η φύση αναγεννά το εσωτερικό του ανθρώπου, τον εξημερώνει και τον **γαληνεύει** από τα άγχη της καθημερινότητας και την **ασταμάτητη** προσπάθεια να τα προλαβαίνουμε όλα.

Δεν υπάρχει, θεωρώ, σπουδαιότερη πρωτοβουλία από το να συμπεριλάβουμε στη ζωή μας την πεζοπορία στη φύση. Λίγη ώρα χωρίς κινητό, χωρίς υπολογιστή, χωρίς άγχος, χωρίς έγνοιες. Μόνο εμείς κοντά στον βαθύτερο εαυτό μας και κοντά στο λιτό και συνάμα αξεπέραστο μεγαλείο της φύσης που μπορεί να σου χαρίσει περισσότερα αγαθά από όσα πιστεύεις. *Δεν είναι υπέροχο να μυρίζεις τον αέρα των δέντρων, τα λουλούδια και την ευωδία που αυτά αναβλύζουν, να παρατηρήσεις τα πουλιά; Δεν είναι υπέροχο να δροσιστείς στο ήρεμο νερό της λίμνης, να δοκιμάσεις τους αγνούς καρπούς της γης;*

Η πεζοπορία στη φύση δεν είναι απαραίτητο να είναι μία μοναχική εμπειρία. Πάρε μαζί σου τους φίλους και την οικογένειά σου, ώστε να έχεις την ευκαιρία να έρθεις σε αληθινή και πραγματική επαφή με τους δικούς σου ανθρώπους. Θα είναι μία μοναδική ευκαιρία να μιλήσεις με τα άλλα πρόσωπα μέσα σε ένα περιβάλλον ηρεμίας και γαλήνης, θα έρθεις κοντά τους με ένα δέσιμο πιο δυνατό και αδιαπέραστο από τις νοητικές πόλεις.

Και όταν περπατάς στη φύση, μη συγκρατήσεις τον εαυτό σου. Τέντωσε το σώμα σου, κινήσου σαν αιλουροειδές. Μην πιέσεις τον εαυτό σου να περπατάει αρκετή ώρα αν δεν είσαι εκπαιδευμένος ή είσαι άπειρος· ξεκίνησε αργά και χαλαρά, το σώμα γνωρίζει μόνο του και θα συνηθίσει με τον καιρό.

Έλα κοντά στη φύση με μικρούς περιπάτους. Θα αγαλλιάσει όλος ο κόσμος σου, θα καθαρίσει η αναπνοή σου, θα γαληνέψει ο νους σου...

Δραστηριότητες

1. Τι εξυπηρετεί η χρήση των ερωτηματικών στις προτάσεις; *Δεν είναι υπέροχο να μυρίζεις τον αέρα των δέντρων, τα λουλούδια και την ευωδία που αυτά αναβλύζουν, να παρατηρήσεις τα πουλιά; Δεν είναι υπέροχο να δροσιστείς στο ήρεμο νερό της λίμνης, να δοκιμάσεις τους αγρούς καρπούς της γης;*
2. Να δώσετε τα συνώνυμα των παρακάτω λέξεων: σπουδαίο, απαραίτητο, ανόθευτο, γαληνεύει, ασταμάτητη.
3. Ποια είναι η δομή της 3^{ης} παραγράφου «Η πεζοπορία στη φύση δεν είναι απαραίτητο... από τις ενοχλήσεις τις πόλεις»;
4. Βρες τα συνθετικά μέρη των ακόλουθων λέξεων και σχημάτισε δύο παράγωγες λέξεις με το δεύτερο συνθετικό της καθεμιάς: εκπαιδευμένος, αναγεννά, πρωτοβουλία.
5. Τι είδους χαρές αντλεί ο άνθρωπος από τη ζωντανή επαφή με το φυσικό περιβάλλον; Γιατί, ωστόσο, κατά τη γνώμη σου, πολλοί άνθρωποι αρνούνται, στους καιρούς που ζούμε, να ακολουθήσουν το «προσκλητήριο» της συντάκτριας του άρθρου;

12.3.4. Ο Παράδεισος βυθίζεται...

Ο Παράδεισος βυθίζεται...

Το παρακάτω ελαφρά διασκευασμένο και συντομευμένο κείμενο του Τάσου Καφαντάρη δημοσιεύτηκε στην ψηφιακή έκδοση της εφημερίδας «Το Βήμα» στις 24/11/2008.

«Τουβάλου» στα πολυνησιακά σημαίνει «οκτώ μαζί». Αυτό ήταν το όνομα που διάλεξαν τα εννέα Νησιά Έλις (οκτώ κατοικήσιμα), όταν το 1978 απέκτησαν την ανεξαρτησία τους από τους Βρετανούς. [...] Ένας ξένοιαστος ψαρότοπος του Νοτιοδυτικού Ειρηνικού κάπου ανάμεσα στην Αυστραλία και στη Χαβάη, όπου ο χρόνος κυλούσε πάντα αργά και χαλαρά. Τα τελευταία 12 χρόνια, όμως, ο χρόνος μοιάζει να τρέχει απελπιστικά γρήγορα. Ο λόγος είναι ότι οι 11.000 νησιώτες βλέπουν την ελάχιστη γη τους να χάνεται μέρα με τη μέρα κάτω από τα πόδια τους! Η θάλασσα ανέβηκε τα τελευταία 100 χρόνια κατά 20 πόντους, αλλά την τελευταία δεκαετία το φαινόμενο φαίνεται ότι επιταχύνεται. Με το υψηλότερο σημείο των νησιών στα πέντε μέτρα από την επιφάνεια της θάλασσας, οι κάτοικοι είναι σίγουροι ότι ο τόπος όπου γεννήθηκαν καταβαρθρώνεται και μέσα στα επόμενα 50 χρόνια θα πάψει να είναι κατοικήσιμος. Το αίτιο το αποδίδουν στο φαινόμενο του θερμοκηπίου, άρα και στις βιομηχανικές χώρες που συμβάλλουν σε αυτό. Έτσι αποφάσισαν να γίνουν το πρώτο κυρίαρχο κράτος που δήλωσε επίσημα ότι χάνεται, αλλά και το πρώτο που απειλεί να πάει στα δικαστήρια τις ΗΠΑ και την Αυστραλία, ως υπαίτιους του χαμού του! [...]

Τα εκπεμπόμενα αέρια-κατάλοιπα καύσεων, με πρωτοστατούν¹⁴⁶ το διοξείδιο του άνθρακα, δημιουργούν ένα «ατμοσφαιρικό χαμάμ» για τον πλανήτη μας, θερμαίνουν αφύσικα την επιφάνειά του και οδηγούν στις απρόβλεπτες αλλαγές του κλίματος. Σύμφωνα με την έκθεση που παρουσίασε το 2001 ο IPCC (Διακυβερνητικό Παρατηρητήριο Κλιματικής Αλλαγής), στη διάρκεια του 21ου αιώνα αναμένεται αύξηση της θερμοκρασίας ως και κατά 10,8 βαθμούς, με δραματικές επιπτώσεις ανά τον κόσμο. Ξηρασία θα πλήξει

¹⁴⁶ Πρωτοστατούν: επικρατέστερο

τις περισσότερες περιοχές και 1,3 δισ. άνθρωποι θα βρεθούν χωρίς πόσιμο νερό. Αντίστροφα το ένα τέταρτο του ανθρώπινου πληθυσμού – αυτό που ζει στα ποτάμια της Ασίας – θα βρεθεί να παλεύει με πλημμύρες, καθώς οι παγετώνες των Ιμαλαΐων λιώνουν ταχύτατα. Η μάστιγα της ελονοσίας θα εξαπλωθεί από τα πολλαπλασιασμένα κουνούπια και μυριάδες πεινασμένα έντομα θα φάνε τις σοδειές. Η θάλασσα θα ανεβεί μισό μέτρο – κατά μέσον όρο – αλλά ενδέχεται να φθάσει και στο ένα μέτρο.

Το χειρότερο είναι όχι το ύψος της στάθμης, αλλά το ότι αφότου αρχίσει το φαινόμενο δεν έχει σταματημό: οι ωκεανοί θα συνεχίσουν να φουσκώνουν και τους επόμενους αιώνες, ακόμη κι αν εμείς σταματήσουμε να εκπέμπουμε θερμο-αέρια. Οι όλο και θερμότερες, όλο και πιο φουσκωμένες θάλασσες θα φέρουν αναπόφευκτα όλο και πιο συχνές και απρόβλεπτες θύελλες, όπως αυτές που έπνιξαν την Πράγα και γερμανικές, γαλλικές, ιταλικές και αγγλικές πόλεις το προηγούμενο καλοκαίρι. Η Νέα Ορλεάνη, η Νέα Υόρκη, η Βενετία και το Ρότερνταμ θα κινδυνεύουν να έχουν την τύχη των Τουβάλου. [...] Πέρα από την τρομακτικού μεγέθους καταστροφή παραγωγικών πόρων, ένας απίστευτος μεταναστευτικός εφιάλτης δεκάδων εκατομμυρίων ανθρώπων είναι προ των πυλών!

Δραστηριότητες

1. Να αποδώσετε την περίληψη του κειμένου στην ολομέλεια.
2. Ποια η χρήση των εισαγωγικών στις εξής περιπτώσεις: «Τουβάλου», «Το Βήμα», «ατμοσφαιρικό χαμάμ»
Και η χρήση διπλής παύλας: – κατά μέσον όρο –
3. Να βρείτε αντόνυμα για τις παρακάτω λέξεις: φουσκωμένες, θερμότερες, απελπιστικά, απρόβλεπτες
4. Να σχολιάσετε τον τίτλο του κειμένου και έπειτα να τον αντικαταστήσετε με ένα άλλο.
5. Στο κείμενο περιγράφεται το φαινόμενο του θερμοκηπίου και οι επιπτώσεις του στον πλανήτη. Ως μαθητές/τριες με αφορμή το κείμενο αυτό αποφασίζετε να γράψετε μια επιστολή (200-250 λέξεων) στους υπευθύνους της οργάνωσης για την προστασία του περιβάλλοντος Greenpeace, προκειμένου να τους ευαισθητοποιήσετε. Στην επιστολή σου αυτή, αφού εκθέσετε συνοπτικά κάποιες επιπτώσεις του φαινομένου του θερμοκηπίου, καταγράφετε τεκμηριωμένα μια πρωτοβουλία/δράση που, κατά τη γνώμη σας, θα μπορούσε να αναλάβει η οργάνωση, για να τις περιορίσει. Μπορείτε να αξιοποιήσετε δημιουργικά πληροφορίες από το κείμενο.

12.4. Παρέμβαση Β κύκλος

12.4.1. Κανόνες ομαδοσυνεργατικότητας από μαθητές/τριες

ΚΑΝΟΝΕΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ



- ΕΡΓΑΖΟΜΑΙ ΜΕ **ΘΕΤΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ**
- **ΔΕΝ ΕΠΙΒΑΛΛΩ** ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΜΟΥ, ΑΛΛΑ ΑΝΤΑΛΛΑΣΩ ΤΗΝ ΑΠΟΨΗ ΜΟΥ **ΚΑΝΟΝΤΑΣ ΔΙΑΛΟΓΟ**
- **ΣΕΒΟΜΑΙ** ΤΑ ΜΕΛΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΜΟΥ- ΑΠΑΓΟΡΕΥΟΝΤΑΙ ΑΠΡΕΠΗ/ΥΒΡΙΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ!
- **ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΑΙ ΚΑΙ ΔΟΥΛΕΥΩ ΙΣΟΠΟΣΑ**, ΔΙΧΩΣ ΝΑ ΕΠΙΒΑΡΥΝΕΤΑΙ ΚΑΠΟΙΟ-Α ΜΕΛΟΣ-Η ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ
- ΕΡΓΑΖΟΜΑΙ ΓΙΑ ΤΟΝ **ΚΟΙΝΟ ΣΚΟΠΟ** ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΜΟΥ- **ΣΤΟΧΟΣ** ΓΙΑ ΕΝΑ ΘΕΤΙΚΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ
- ΔΕΙΧΝΩ **ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ** ΚΑΙ **ΒΟΗΘΩ** ΤΑ ΜΕΛΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΜΟΥ
- ΑΚΟΥΓΟΝΤΑΙ ΚΑΙ ΕΙΝΑΙ **ΔΕΚΤΕΣ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΟΛΩΝ** ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

12.4.2. Δράση για το περιβάλλον. Ζωγραφιά και ερωτήσεις



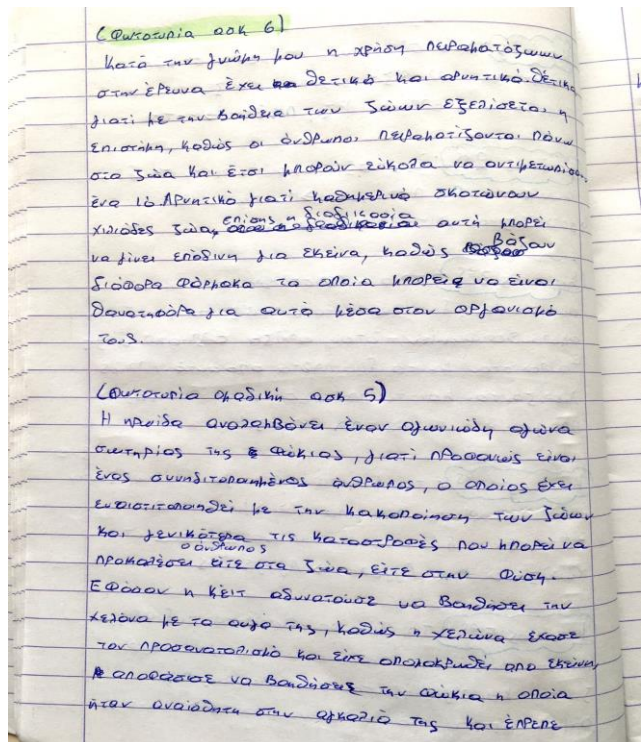
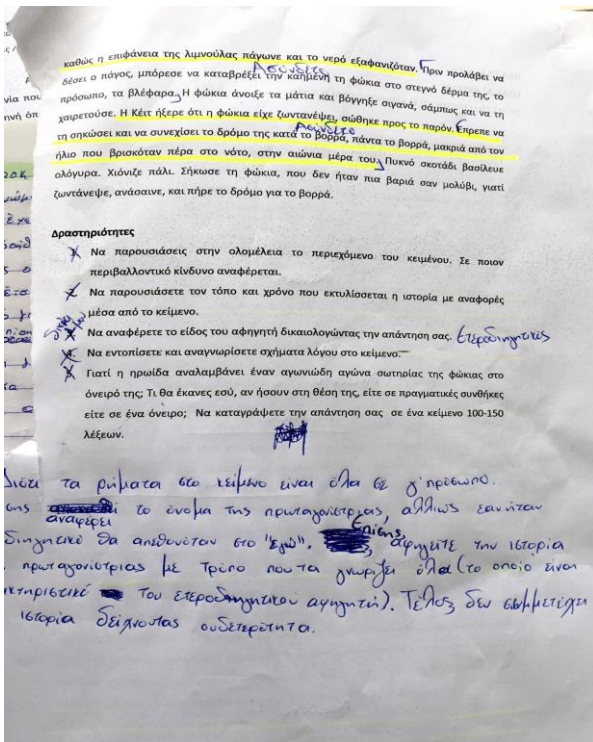
Ερωτήσεις:

1. Πως αντιλαμβάνεσαι τη φυσική καταστροφή γύρω μας
2. Σε ποιες ενέργειες πρέπει να προβεί το κράτος για να περιορίσει την εξάπλωση της φυσικής καταστροφής;
3. Ποιες ενέργειες μπορείς να κάνεις σε ατομικό επίπεδο για να προστατεύσεις το ατομικό περιβάλλον

- 4. Γράψε μερικά μηνύματα/ συνθήματα/ ποιήματα για να δραστηριοποιήσεις τον κόσμο να ενδιαφερθεί για τη σωτηρία της φύσης και κατ' επέκταση της προσωπικής του σωτηρίας!

12.5 Απαντήσεις δραστηριοτήτων Β κύκλος

12.5.1. Η φώκια μου, η καημένη η φώκια...



12.5.4. Υπάρχει μαγεία στη φύση. Περπάτησε κοντά της!

ΜΑΡΙΟΣ

1) Το κείμενο μας μιλάει για ένα υψί το οποίο αναφέρεται να είναι το οποίο βρίσκεται ανάμεσα στην Αγορά και την Χαλκή. Το πρόβλημα του κειμένου είναι ότι η λέξη της φράσης αντλώνει κωμικά. Ακόμα υπάρχει φάλας στο υψί να σταματήσει να είναι κατοικημένο και με το πέρασμα του χρόνου θα θα εδώνεται με εκκωφαντική ένταση να τρένει τις εστίες και την αερίση της φάλασσας να αντλώνει τις αποτίσεις οι άνθρωποι να φέρουν να φέρει να εξαχρηστών τις ληκίτες ΤΕΤΟΣ παλάς από τα παύλα θα έλκε την ίδια τμήτα σε υψί του φάλας.

οι λέξεις είναι εκκωφαντικά

2) Στο κείμενο το εισαγωγικό χρησιμοποιείται για να δείξουν το ανάκτα του υψίου όπως και στο Βήλο για να δείξουν το ανάκτα της κηφισίας. Ένω στο οριστικό γράφο χρησιμοποιείται για να δείξει μεταφορά.

3) Η λέξη ΜΑΡΙΟΣ χρησιμοποιείται προσθετικά προσθέτει ένα στοιχείο και διευκρινίζει.

3) θετικότερες: θετικότερες
 θετικότερες: θετικότερες
 απειλητικά: απειλητικά
 απειλητικά: απειλητικά

4) Ο ΜΑΡΙΟΣ έχει άρα, σχέση με το κείμενο εφόσον αναφέρεται στο υψί που βρίσκεται ως παράδειγμα και έχει ως σωστότερο σκοπό την κίνηση του ενδιαφέροντος του αναγνώστη.

Ανακατάσταση τίτλου: ~~Μαριος~~
 ΗΕΡΟΣ
 Τίτλος: Το υψί που κληθεί Κατω στο του Βυθού

12.6. Δράση Β κύκλος

1) Πώς αντιλαμβάνεται τη φυσική καταστροφή χέρω μας; ΒΙΜΒΟΝΕΡΙ

- Τα ασπιδία
- Χρησιμοποιούν
- Απειροστικότητα
- Ρησάνε από τα καλά χαρακτηριστικά του αόρατου
- Απρόσμενα ή δώρα
- Αποκαταστάση
- Καταστροφή προφύλαξη

Πρόβλημα είναι

- Η CO2
- Τα κλιματικά - που αντλώνει
- Εργασίες
- Περιβαλλοντικές
- Τη πρόβλεψη
- Καταστροφή
- Μεγάλη αποκατάσταση
- Απρόσμενα
- Ανακατάσταση

Οι ηρωές της Φης

- Η Φη αντίδρα με διάφορα φαινόμενα όπως πυρκαγιές, πλημμύρες και έραφους
- Βρομικές θαλάσσιες με φωτεινά φάρια στην επιφάνεια ή και στις αυτές

2) Σε ποιες ενέργειες πρέπει να προβεί το κράτος για να περιορίσει την εξακρίση της οικολογικής καταστροφής;

Οι ηρωές της Φης

- Το κράτος να δώσει τις προτεραιότητες από τις πόλεις
- Να βολα φιλότερα έτσι ώστε ο αέρας που θα θύνη εφω στην αεριοσφαιρα
- Οι άνθρωποι να έχουν ατομική ευθύνη
- Τα σχολεία να ενημερώνουν τα παιδιά και να τα παραγωγούν σε εδελότερες πράξεις

Το Πρόβλημα

- Αποκατάσταση ειδών
- Εναπομείνουσα ανάλυση ανακατασκευών ειδών με διασπορευτικούς και νο γοητικούς τρόπους

Περιβαλλοντικές

- Περιβαλλοντικές από τον Ν. για τη διατήρηση της φύσης
- Να υπάρχει προβλεψιμότητα στο έργο

ΒΙΜΒΟΝΕΡΙ

- Να διατηρούνται εδαφικές/ανακατασκευές εφόσον για να ταξιδεύουν να να μοδάτων των έννοιων του ταξιδιού περιβάλλοντος
- Να έχει πιο διαρκέστερος κύκλος για τα ανάκτα των εργασιών
- Να αποφεύγει η χρήση υποκατάστατων σε ταξιδιές τα ταξί σε ποτάμια (πυρκαγιές)
- Να υπάρχει οπλοθήκη μεταφορά μέσα (αυτοκίνητο, ποταμιά)
- Να επενδύονται περισσότερα μέσα για ταξιδιές τα ταξί σε ποτάμια

3) Τα ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ

Ποιες ενέργειες μπορείς να κάνεις σε ατομικό επίπεδο για να προστατέψεις το φυσικό περιβάλλον;

Τα ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ

Ανακύκλωση πλαστικού

Δεν πετάμε βρομίζια

~~Επαναχρησιμοποίηση μη ανακυκλώσιμων ειδών~~
Χρησιμοποιούμε τα αντικείμενα μέχρις ότου είναι δυνατόν στην οικία μας

- Οι ήρωες της Γης.
- Να χρησιμοποιούμε πάνινες σακούλες
- Να χρησιμοποιούμε τα ποδήλατα ή τα πατίνια και να αποφεύγουμε την μετακίνηση μας με το αμάξι.
- Να μην αγοράζουμε έντονος ραχά, όπως μπορούμε να παίρνουμε ραχά από φίλους μας.
- Όταν κανονικά μπαίνω να μην αφήνω ανοικτά την βρύση.

BIANCONERI

- Μοθωνόθε στα παδια μας στο σπίτι να εβέναι την φύση.
- Να υπάρχει ειδικά κομμάτια για την βελτίωση του περιβάλλοντος και το τι πρέπει να γνωρίζουν και να κάνουν τα παιδιά
- Όταν μπορούμε να μην χρησιμοποιούμε για τις μεταφορές μας το αμάξι και να χρησιμοποιούμε ανεπτυχτό μέσα όπως τα ποδήλατα.
- Να γίνεται εκπαίδευση σε εκθέσεις και για το περιβάλλον.

Περιβαλλοντολόγοι

- Να μην να πιστεύω τα στοιχεία που ~~αλλάζουν~~ και ακούω
- Να μην αγοράζω ~~προϊόντα~~ περιβαλλοντοφιλικά
- Να μην αγοράζω προϊόντα

4)

Γράψε μερικά συνθήματα/μηνύματα/ποίηματα για να δραστηριοποιήσεις τον κόσμο να ενδιαφερθεί για τη σωτηρία της φύσης και κοινότητα της προσωπικής του σωτηρίας!

Περιβαλλοντολόγοι

Παίρνουμε τη φύση, παίρνουμε και την πατρίδα μας

Ομοιος ενδύσει τη φωνή στο λόδι!

BIANCONERI

- Τα βουνά σου σου έκαναν αέρα, όσο την φωνή σου παλάς
- Σιγάτι την φύση, σιγάτι λιθάρες της
- Η φύση είναι πολυτιμή για να την καταστρέψουμε
- Την ανακάλυψαν υποσείψατε, την βρήκατε εσείς εσείς

Οι ήρωες της Γης.

- Η ανακύκλωση είναι το μέλλον μας.
- Τα δέντρα δίνουν ζωή.
- Να είμαστε όλοι ενωμένοι να σώσουμε το περιβάλλον.

Τα ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ

- Δεν αγοράζω ~~προϊόντα~~ περιβαλλοντοφιλικά και ακούω
- Ότι αγοράζω με χάρη
- Τελικά με έβαλε

Παράρτημα 13: φωτογραφίες

