



Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Φιλοσοφική Σχολή

Τμήμα: Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας

Π. Μ. Σ.: Θεωρία, Πράξη & Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Δημιουργία και Ερευνητική Εφαρμογή
Μεταγνωστικού – Αξιολογικού Επιτραπέζιου Παιχνιδιού στη
Γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μαρία – Ζωή Φουντοπούλου

Μέλη της Επιτροπής: Αθανάσιος Μιχάλης
Ζαχαρούλα Σμυρναίου

Παρασκευή Δ. Δήμου

A. M.: 214020

Κατεύθυνση: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός & Διδασκαλία

Αθήνα, 2018

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη – Λέξεις Κλειδιά	σελ. 4
Abstract – Key Words	σελ. 4
Πρόλογος	σελ. 5
Εισαγωγή	σελ. 7
Δομή της εργασίας	σελ. 8

Α΄ Μέρος: Θεωρητικό Πλαίσιο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Τα Αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο

1.1. Η Αξία της Διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών	σελ. 11
1.2. Το Κανονιστικό Πλαίσιο Διδασκαλίας και Αξιολόγησης των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο	σελ. 12
1.2.1. Το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ.	σελ. 12
1.2.2. Οι Οδηγίες Διδασκαλίας κατά το Σχολικό Έτος 2017 – 2018	σελ. 14
1.2.3. Τα Σχολικά Εγχειρίδια και τα Βιβλία του Καθηγητή	σελ. 16
1.3. Η Αξιολόγηση των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο	σελ. 17

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Το Επιτραπέζιο Παιχνίδι και η Παιδαγωγική του Αξία

2.1. Ορισμός και Είδη του Παιχνιδιού	σελ. 19
2.1.1. Το Επιτραπέζιο Παιχνίδι	σελ. 22
2.2. Ιστορική Αναδρομή του Επιτραπέζιου Παιχνιδιού	σελ. 23
2.3. Το Επιτραπέζιο Παιχνίδι στην Εκπαιδευτική Πράξη	σελ. 25
2.4. Παράμετροι Δημιουργίας και Εφαρμογής Επιτραπέζιου Παιχνιδιού	σελ. 26
2.5. Οφέλη από την Εφαρμογή του Επιτραπέζιου Παιχνιδιού στη Μαθησιακή Πράξη	σελ. 27
2.6. Κίνδυνοι από την Εφαρμογή του Επιτραπέζιου Παιχνιδιού στη Μαθησιακή Πράξη	σελ. 28
2.7. Ο Ρόλος του Διδάσκοντος	σελ. 29

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Θεωρίες Μάθησης για την ένταξη του Επιτραπέζιου Παιχνιδιού στη Μαθησιακή Διαδικασία

3.1. Κονστрукτιβισμός και Κοινωνικός Κονστрукτιβισμός	σελ. 30
3.2. Η θεωρία της Ενσώματης Μάθησης	σελ. 31
3.3. Η θεωρία της Μεταγνώσης	σελ. 35
3.4. Πρόταση Εφαρμογής Επιτραπέζιου Παιχνιδιού ως Μεταγνωστικού – Αξιολογικού Εργαλείου στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Σύγκλιση Θεωρίας και Πράξης	σελ. 39

Β΄ Μέρος: Σχεδίαση και Υλοποίηση του Επιτραπέζιου Παιχνιδιού

4.1. Περιεχόμενα και Περιγραφή του Επιτραπέζιου Παιχνιδιού	σελ. 42
4.1.1. Όνομα του Επιτραπέζιου Παιχνιδιού	σελ. 42
4.1.2. Περιεχόμενα του Επιτραπέζιου Παιχνιδιού	σελ. 42
4.2. Κανόνες του Επιτραπέζιου Παιχνιδιού	σελ. 54

Γ΄ Μέρος: Εφαρμογή του Επιτραπέζιου Παιχνιδιού στη σχολική τάξη. Ερευνητικό Πλαίσιο

5.1. Πλαίσιο της Έρευνας	σελ. 60
5.1.1. Θεωρητικές Παραδοχές και Επιλογή Μεθοδολογικού Παραδείγματος	σελ. 60
5.1.2. Ερευνητικός Προβληματισμός, Κίνητρα και Πρωτοτυπία της Έρευνας	σελ. 60
5.2. Μεθόδευση της Διερεύνησης	σελ. 61
5.2.1. Σκοπός της Έρευνας	σελ. 61
5.2.2. Ερευνητικά Ερωτήματα	σελ. 62
5.2.3. Ερευνητικές Υποθέσεις	σελ. 62
5.3. Είδος της Έρευνας	σελ. 62
5.3.1. Ποιοτική Έρευνα με στοιχεία Ποσοτικής	σελ. 62
5.3.2. Μελέτη Περίπτωσης με Οιονεί Πειραματική Προσέγγιση	σελ. 63
5.4. Επιλογή του Πληθυσμού και Χαρακτηριστικά των Συμμετεχόντων	σελ. 64
5.5. Περιορισμοί της Έρευνας	σελ. 65
5.6. Δεοντολογικά Ζητήματα	σελ. 66
5.7. Μέθοδοι και Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων	σελ. 66
5.7.1. Πιλοτική Εφαρμογή των Εργαλείων	σελ. 66
5.7.2. Ρουμπρικές Αξιολόγησης Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων	σελ. 67
5.7.3. Παρατήρηση	σελ. 70
5.7.3.1. Συμμετοχική Παρατήρηση με Φύλλο Δειγματοληψίας Συμβάντων	σελ. 72
5.7.3.2. Μη Συμμετοχική Παρατήρηση με Κλείδες Παρατήρησης	σελ. 72
5.7.4. Κριτήριο Αξιολόγησης στη Γραμματική των Αρχαίων Ελληνικών	σελ. 72
5.8. Παρουσίαση, Ανάλυση και Ερμηνεία Δεδομένων	σελ. 73
5.8.1. Ρουμπρικές Αξιολόγησης Προϋπαρχουσών Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων	σελ. 73
5.8.1.1. Αποτελέσματα	σελ. 85
5.8.2. Ρουμπρικά Αξιολόγησης Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων μετά το Κριτήριο Αξιολόγησης	σελ. 88
5.8.2.1. Αποτελέσματα	σελ. 97
5.8.3. Κριτήριο Αξιολόγησης στη Γραμματική των Αρχαίων Ελληνικών	σελ. 99
5.8.3.1. Αποτελέσματα	σελ. 100
5.8.4. Ρουμπρικά Αξιολόγησης Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων μετά το Επιτραπέζιο Παιχνίδι	σελ. 101
5.8.4.1. Αποτελέσματα	σελ. 113
5.8.5. Κλείδες Παρατήρησης κατά την εφαρμογή του Επιτραπέζιου Παιχνιδιού	σελ. 115
5.8.5.1. Αποτελέσματα	σελ. 116
5.8.6. Δομημένη Παρατήρηση με Φύλλο Δειγματοληψίας Συμβάντων	σελ. 117

5.8.6.1. Αποτελέσματα	σελ. 117
5.9. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία - Τριγωνοποίηση	σελ. 119

Δ' Μέρος: Συμπεράσματα και Συζήτηση

6.1. Συμπεράσματα	σελ. 122
6.2. Προτάσεις – Προεκτάσεις	σελ. 123
6.3. Συνολική Αποτίμηση	σελ. 124

Βιβλιογραφικές Αναφορές	σελ. 125
--------------------------------	----------

Παράρτημα	σελ. 136
------------------	----------

A. Φωτογραφικό Υλικό από το Επιτραπέζιο Παιχνίδι	σελ. 136
B. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων	σελ. 145
B.1. Ρουμπρίκα Αξιολόγησης Προϋπαρχουσών Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων	σελ. 145
B.2. Ρουμπρίκα Αξιολόγησης Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων μετά το Κριτήριο Αξιολόγησης	σελ. 148
B.3. Ρουμπρίκα Αξιολόγησης Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων μετά το Επιτραπέζιο Παιχνίδι	σελ. 150
B.4. Κλείδες Παρατήρησης	σελ. 152
B.5. Κριτήριο Αξιολόγησης στη Γραμματική των Αρχαίων Ελληνικών	σελ. 154
B.6. Φύλλο Δομημένης Παρατήρησης: Δειγματοληψία Συμβάντων	σελ. 156

Περίληψη

Η παιδαγωγική δύναμη ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού στη σχολική τάξη πηγάζει από τον συνδυασμό της ποικιλίας και της τέρψης. Καθώς οι μαθητές του σύγχρονου γυμνασίου δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερο πάθος για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών και η αξιολόγησή τους εστιάζεται κυρίως στις γνωστικές τους δεξιότητες, δημιουργήθηκε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι εφαρμοζόμενο στη γραμματική των Αρχαίων Ελληνικών των τριών τάξεων του γυμνασίου. Η παρούσα ερευνητική εργασία μελετά την αποτελεσματικότητα ενεργοποίησης και καλλιέργειας των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από την εφαρμογή του επιτραπέζιου παιχνιδιού. Ταυτοχρόνως, επιχειρεί τη σύγκριση του εν λόγω αξιολογικού – μεταγνωστικού εργαλείου με την κλασική μέθοδο αξιολόγησης των μαθητών, τα κριτήρια αξιολόγησης. Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2017 – 2018 με εφαρμογή του επιτραπέζιου παιχνιδιού στη Γ΄ τάξη ενός γυμνασίου της Δυτικής Αττικής.

Λέξεις Κλειδιά: Γραμματική Αρχαίων Ελληνικών, Επιτραπέζιο Παιχνίδι, Μεταγνωστικές Δεξιότητες

Abstract

The pedagogical power of using a board game in a classroom setting stems from its combination of variety and entertainment. Since Greek middle school students are typically not particularly passionate about studying Ancient Greek grammar, and because their assessment mainly focuses on their cognitive skills, a board game was created that works to evaluate Ancient Greek grammar, which has been taught during the three grades of middle school. This research studies the effectiveness of students' metacognitive skills activation and cultivation through the implementation of the board game in a classroom setting. At the same time, the research attempts to compare this evaluation - metacognitive tool, to the conventional student assessment method, the assessment criteria. This survey was conducted during the 2017 – 2018 academic year by implementing the board game to the year students of a middle school in Western Attica.

Key Words: Ancient Greek Grammar, Board Game, Metacognitive Skills

Πρόλογος

Η επιλογή της συγκεκριμένης θεματικής, η οποία αφορά στην κατασκευή και ερευνητική εφαρμογή ενός μεταγλωσσικού – αξιολογικού επιτραπέζιου παιχνιδιού στα Αρχαία Ελληνικά και συγκεκριμένα στη γραμματική του γυμνασίου, πυροδοτήθηκε από το προσωπικό μου ενδιαφέρον αναφορικά με την εφαρμογή εκπαιδευτικών παιχνιδιών -κυρίως ενσώματων και μεταγλωσσικών- στην εκπαίδευση. Συνδυαστικά λειτούργησε η πολυετής παρατήρηση του παιδικού παιχνιδιού στις κατασκηνώσεις και τα μαθησιακά αποτελέσματα που προέκυπταν μέσω αυτού, παράλληλα με τη διδακτική εμπειρία μου στην ιδιωτική εκπαίδευση και εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, κατά την οποία το παιχνίδι αξιοποιείται κατά κόρον ως διδακτικό και αξιολογικό εργαλείο.

Το ενδιαφέρον αυτό ενεργοποιήθηκε αρχικά μέσω των προπτυχιακών μου σπουδών στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, στο οποίο είχα την τύχη να συναντήσω τους δρόμους της διδασκαλίας, στα μαθήματα που παρακολουθούσα από εμπνευσμένους πανεπιστημιακούς καθηγητές, δασκάλους κατά την άποψή μου. Καλλιεργήθηκε δε σταδιακά μέσω των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Π.Μ.Σ.: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου του ίδιου τμήματος, στο οποίο είχα την ευκαιρία να εντυπώσω στη διδακτική επιστήμη, να αναζητήσω και να εφαρμόσω βιωματικότερες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης των φιλολογικών μαθημάτων και δη των Αρχαίων Ελληνικών.

Η εργασία αυτή δεν θα είχε, επομένως, πραγματοποιηθεί χωρίς τη συμβολή και στήριξη -επιστημονική, συμβουλευτική και ψυχολογική- ορισμένων ανθρώπων, τους οποίους οφείλω εδώ να αναφέρω και να ευχαριστήσω. Τις θερμές μου ευχαριστίες, λοιπόν, οφείλω πρώτα και κύρια στην επόπτρια της εργασίας μου και καθηγήτριά μου επί σειρά ετών, Καθηγήτρια κυρία Μαρία – Ζωή Φουντοπούλου, η οποία ως γνήσια παιδαγωγός άναψε τη φλόγα της διδασκαλίας μέσα μου και μου έδειξε τους δρόμους να διερωτώμαι, να ερευνώ, να αναζητώ τρόπους να γίνομαι καλύτερη εκπαιδευτικός. Ταυτόχρονα την ευχαριστώ για τη στήριξη που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας και για τις καίριες και επιστημονικές παρατηρήσεις της.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω, επίσης, στους δύο καθηγητές που μου έκαναν την τιμή να συνθέσουν την τριμελή επιτροπή ελέγχου της διπλωματικής μου εργασίας, την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κυρία Σμυρναίου Ζαχαρούλα και τον Αναπληρωτή

Καθηγητή κύριο Αθανάσιο Μιχάλη, οι οποίοι μέσα από τα μαθήματά τους σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο συνέβαλαν τα μέγιστα στη διαμόρφωση της διδακτικής μου ταυτότητας και με καθοδηγούσαν με κάθε τρόπο.

Ακολούθως, οφείλω να ευχαριστήσω όλους τους συμφοιτητές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, οι οποίοι υπήρξαν συνοδοιπόροι σε αυτό το ταξίδι, σύμβουλοι και κριτικοί φίλοι και ιδιαίτερος την ομάδα μου, τους Ευάγγελο Μουστάκη, Ξανθίπη Σούρτη, Δήμητρα Χριστοφή και Βασιλική Τσιμάκη, οι οποίοι ως συμφοιτητές αλλά και φίλοι με βοήθησαν να ανοίξω τους διδακτικούς μου ορίζοντες στην πολυφωνία και να εξελίσσομαι συνεχώς. Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω, όμως, και σε όλους τους μαθητές και καθηγητές που διέθεσαν τον χρόνο τους σε αυτό το εγχείρημα με αγάπη και υπευθυνότητα. Τελευταία, αλλά ταυτόχρονα πρώτη, καθώς ήταν εκεί τις περισσότερες ώρες της ημέρας, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, η οποία στάθηκε ανεξάντλητη πηγή αγάπης, στήριξης και συμπαράστασης σε κάθε μου βήμα.

*«Αν το παιδί δεν μπορεί να μάθει με τον τρόπο που το διδάσκουμε,
τότε πρέπει να το διδάξουμε με τον τρόπο που μπορεί να μάθει».*

Maria Montessori

Εισαγωγή

«Κυρία, για ποιον λόγο διδασκόμαστε τα Αρχαία Ελληνικά, εφόσον δεν τα μιλάμε ούτε μας χρησιμεύουν πουθενά;».

Μόνιμος -και συχνά αναπάντητος από τους εκπαιδευτικούς της τάξης- προβληματισμός των μαθητών του ελληνικού γυμνασίου αποτελεί ο λόγος για τον οποίο διδάσκονται τα Αρχαία Ελληνικά, καθώς δεν αντιλαμβάνονται τη θέση τους στην καθημερινότητά τους, ούτε τη σχέση τους με τα Νέα Ελληνικά, ενώ στον νου τους καταλήγουν να έχουν «μουσειακή αξία» (Χατζημαυρουδή, 2007: 35).

Το ερώτημα αυτό, φυσικό αποτέλεσμα της ωφελμιστικής λογικής των καιρών μας, κατά τους οποίους κάθε πράξη πρέπει να αντιστοιχεί σε ένα προσωπικό κέρδος, μια απολαβή, μία άμεση χρησιμότητα (Ordine, 2016; Βερτσέτης, 1994), ταλανίζει τόσο τους έφηβους μαθητές, όσο και τους εκπαιδευτικούς που συχνά παρασυρόμενοι από το φιλολογικό τους πάθος ξεχνούν να ανάψουν τη φλόγα στους συναναγνώστες της τάξης τους. «Σε τι άραγε χρησιμεύει να διαβάσεις την Οδύσσεια ή ένα ποίημα της Σαπφούς; Σε τι άραγε χρησιμεύει να μελετήσεις λατινικά και ελληνικά;» (Ordine, 2016: 11).

Οι μαθητές αναρωτιούνται κι έχοντας πλέον βασικό τους έρεισμα τις μειωμένες ώρες διδασκαλίας του μαθήματος στο γυμνάσιο και την εξάλειψή του από τα εξεταζόμενα μαθήματα του Ιουνίου δεν μπορούν παρά να το θεωρούν ανιαρό, άχρηστο, ξεπερασμένο μάθημα χωρίς πραγματικό αντίκρισμα στην καθημερινή τους ζωή. Είναι το σημείο αυτό, κατά το οποίο η παρέμβαση του φιλολόγου κρίνεται επιτακτική. Είναι εκείνος, ο οποίος πρέπει να μετατρέψει το μάθημα σε «προκλητική εμπειρία» (Χατζημαυρουδή, 2007: 32), να αναδείξει τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας στον χρόνο, να εξηγήσει τη χρησιμότητά του και να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών του αναφορικά με το μάθημα.

Για να συμβεί, ωστόσο, αυτό είναι αναγκαίο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να είναι γνώστης του αντικειμένου του, να έχει παιδαγωγικές, διδακτικές και ψυχολογικές βάσεις (Βερτσέτης, 1994), να έχει κατασταλάξει στους λόγους διδασκαλίας του μαθήματος αυτού, να έχει αναπτύξει την προσωπική του θεωρία και να είναι σε θέση να τη στηρίζει, έτσι ώστε να πείθει τους γεμάτους αμφισβήτηση έφηβους μαθητές του. Είναι, επίσης, απαραίτητο να ενεργοποιήσει δεξιότητες δημιουργικότητας και

μεταγνωστικές, ώστε να συμβάλλει στην καλλιέργεια των αντίστοιχων στους μαθητές του.

Με βάση τον προαναφερθέντα προβληματισμό, στην παρούσα εργασία δημιουργήθηκε και εφαρμόστηκε ερευνητικά ένα επιτραπέζιο παιχνίδι στη γραμματική των Αρχαίων Ελληνικών των τριών τάξεων του γυμνασίου, το οποίο είναι ευκατάνοη ότι θα αποτελέσει ένα χρήσιμο αξιολογικό – μεταγνωστικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού της πράξης, ενώ παράλληλα θα δημιουργήσει κίνητρα στους μαθητές για ενασχόληση με το διδακτικό αυτό αντικείμενο. Όπως αναφέρει και ο Τσιτσιρίδης (2005: 98) «δεν υπάρχει κανένας απολύτως λόγος η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών να γίνεται με τον σοβαροφανή, ξηρό και αυστηρό τρόπο που συνηθιζόταν στο παρελθόν. Το χιούμορ, το αστείο, το παιγνιώδες στοιχείο πρέπει να βρουν τη θέση τους στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών».

Δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία απαρτίζεται από τέσσερα διακριτά μέρη. Στο **Α΄ μέρος**, το οποίο αποτελεί και το θεωρητικό της πλαίσιο, υπάρχουν τρία ξεχωριστά κεφάλαια. Στο **πρώτο κεφάλαιο** παρουσιάζεται η θέση των Αρχαίων Ελληνικών στο ελληνικό Γυμνάσιο, η αξία της διδασκαλίας τους και το κανονιστικό πλαίσιο διδασκαλίας και αξιολόγησής τους.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** παρουσιάζονται ορισμοί και είδη του παιχνιδιού και του επιτραπέζιου παιχνιδιού, μία αναδρομή του στον χρόνο και η παιδαγωγική αξία των επιτραπέζιων παιχνιδιών στην εκπαιδευτική πράξη. Επίσης, αναφέρονται οι παράμετροι που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη δημιουργία και εφαρμογή ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού στην τάξη, τα οφέλη του, οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν, αλλά και ο καταλυτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην εν λόγω παιγνιώδη διαδικασία.

Στο **τρίτο κεφάλαιο** παρατίθενται οι θεωρίες μάθησης, οι οποίες υποστηρίζουν την ένταξη του επιτραπέζιου παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία, όπως είναι ο κονστρουκτιβισμός και ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, η θεωρία της ενσώματης μάθησης, αλλά και η θεωρία της μεταγνώσης, στη βάση της οποίας στηρίχθηκε ολόκληρο το θεωρητικό και ερευνητικό οικοδόμημα της εργασίας.

Στο **Β΄ μέρος** της εργασίας περιγράφεται ο σχεδιασμός, η δημιουργία και τα περιεχόμενα του επιτραπέζιου παιχνιδιού που δημιουργήθηκε, καθώς και οι κανόνες

που το διέπουν και όλα αυτά συνοδευόμενα από πλούσιο φωτογραφικό υλικό για κάθε δραστηριότητα.

Στο **Γ' μέρος** της εργασίας παρουσιάζεται ο προβληματισμός, ο σχεδιασμός, το πλαίσιο και η μεθοδολογία της έρευνας και της εφαρμογής του επιτραπέζιου παιχνιδιού στη σχολική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται το είδος της έρευνας, ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις, η μέθοδος και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, η διαδικασία ανάλυσης, παρουσίασης και ερμηνείας των δεδομένων αυτών, οι περιορισμοί που συναντήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και η προσπάθεια διασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της.

Στο **Δ' μέρος** της εργασίας, το οποίο είναι και το τελευταίο, παρατίθενται τα συμπεράσματα που προέκυψαν στη βάση των ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων, έπειτα από την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων που συνελέγησαν, προτάσεις για περαιτέρω σκέψη και προεκτάσεις της έρευνας, καθώς και η συνολική αποτίμηση του όλου εγχειρήματος.

Στο τέλος της εργασίας υπάρχουν οι **Βιβλιογραφικές Αναφορές** και το **Παράρτημα**, στο οποίο παρατίθενται οι τρεις ρουμπρικές αξιολόγησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων που δημιουργήθηκαν, οι κλείδες παρατήρησης, το κριτήριο αξιολόγησης στη γραμματική των Αρχαίων Ελληνικών και αναλυτικό φωτογραφικό υλικό από το επιτραπέζιο παιχνίδι που δημιουργήθηκε.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΤΑ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

1.1. Η Αξία της Διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών

Οι λόγοι για τους οποίους διδάσκονται τα Αρχαία Ελληνικά στο σημερινό ελληνικό σχολείο είναι πολλοί και ποικίλοι. Είναι λόγοι γλωσσικοί, ιστορικοί – πολιτισμικοί και λόγοι παιδαγωγικοί (Βερτσέτης, 1994).

Αναφορικά με τους γλωσσικούς λόγους διδασκαλίας τους, τα Αρχαία Ελληνικά συντελούν στη βαθύτερη κατανόηση και γλωσσική επίγνωση της Νέας Ελληνικής (Βερτσέτης, 1994), καθώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη διαχρονικότητα και την εξέλιξή της και παράλληλα τους παρέχουν σαφέστερη θεώρηση της δημιουργικής σχέσης δανείων και αντιδανείων της ελληνικής γλώσσας με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές (Καζάκης, 2016). Επιπρόσθετα, η γνώση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας βοηθά στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και την αφομοίωση της ορθογραφίας λέξεων ή εκφράσεων που χρησιμοποιούνται ως σήμερα. Εκτός αυτού, μαθαίνοντας γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες και ορολογίες στα Αρχαία Ελληνικά, οι μαθητές αποκτούν μεταγλωσσικές ικανότητες, οι οποίες είναι ίδιες και στα Νέα Ελληνικά. Αυτές οι ικανότητες τους βοηθούν να αντιλαμβάνονται και να διορθώνουν γλωσσικά τους λάθη, αλλά και να μάθουν μία ξένη γλώσσα με μεγαλύτερη ευκολία.

Ως προς τους ιστορικούς – πολιτισμικούς λόγους, η αρχαία ελληνική γλώσσα συμβάλλει στην επαφή των μαθητών με τις ρίζες τους, τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους. Αντιλαμβάνονται την ταυτότητά τους. Είναι Έλληνες με την ίδια -εξελιγμένη βέβαια- γλώσσα, με παρόμοια χαρακτηριστικά και πολιτισμικά κατάλοιπα με τους αρχαίους προγόνους τους (Κακριδής, 2013). Ταυτοχρόνως, έρχονται σε επαφή με τον ευρωπαϊκό πολιτισμό, πηγή του οποίου αποτελεί και ο ελληνικός. Καθίστανται ικανοί να παρακολουθήσουν μία τραγωδία, τα εκκλησιαστικά κείμενα, να αναγνώσουν και να κατανοήσουν αρχαία κείμενα ή κείμενα γραμμένα στην καθαρεύουσα, καθώς αποκτούν μηχανισμούς ανάγνωσης.

Τέλος, όσον αφορά τους παιδαγωγικούς λόγους τα Αρχαία Ελληνικά καλλιεργούν μνημονικές δεξιότητες στους μαθητές αλλά, και δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη, η παρατηρητικότητα και η δημιουργική σκέψη. Ταυτόχρονα, αναπτύσσεται η προσοχή, μεταγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές, ενώ μέσω της προσέγγισης κειμένων είναι δυνατή η συναισθηματική αποφόρτιση των μαθητών.

1.2. Το Κανονιστικό Πλαίσιο Διδασκαλίας και Αξιολόγησης των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο

Με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για τη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στο γυμνάσιο προκύπτουν κάποιες γενικές αρχές, το κανονιστικό πλαίσιο του μαθήματος, το οποίο καθορίζει τις δραστηριότητες που οφείλουν να αναπτυχθούν στις σχολικές τάξεις μέσα σε ένα σχολικό έτος (Φλουρής, 2010). Στο κανονιστικό αυτό πλαίσιο, εκτός των προαναφερθέντων συμπεριλαμβάνονται και όλα τα υπόλοιπα κείμενα νομοθετικού χαρακτήρα, τα οποία ρυθμίζουν τους τρόπους με τους οποίους διδάσκεται και αξιολογείται το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, όπως οι Εγκύκλιοι, οι Υπουργικές Αποφάσεις, οι Οδηγίες Διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων ανά σχολικό έτος, το Εγχειρίδιο του Μαθητή και το Βιβλίο του Εκπαιδευτικού (Φουντοπούλου, 2013).

1.2.1. Το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Μελετώντας κανείς το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στο γυμνάσιο συναντά τον βασικό σκοπό της διδασκαλίας τους, ο οποίος είναι ανθρωπογνωστικός και αρχαιογνωστικός (Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003: 78) και αποβλέπει στην καλλιέργεια σκεπτόμενων και δημιουργικών ατόμων με γενική παιδεία, ατόμων με αναπτυγμένη την κριτική τους σκέψη και με ελεύθερη και υπεύθυνη προσωπικότητα. Όλα αυτά επιτυγχάνονται μέσω της πραγματείας, βαθιάς κατανόησης και ερμηνείας κειμένων, τα οποία αναδεικνύουν τη συνεχή διερώτηση, αναζήτηση και δράση του ανθρώπου της αρχαιότητας, ο οποίος στόχευε στην αλήθεια και τη γνώση όλων των τομέων του επιστητού και οδήγησε στη διαμόρφωση του ελληνορωμαϊκού και του δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού.

Βασικό άξονα γνωστικού περιεχομένου των Αρχαίων Ελληνικών στο γυμνάσιο αποτελεί η πολυεπίπεδη -γλωσσικά, σημασιολογικά, λεξιλογικά- και συνολική θεώρηση του αρχαίου ελληνικού λόγου, ούτως ώστε να εξοικειωθούν οι μαθητές μαζί του. Επιπλέον, καίριος άξονας είναι η συνδυαστική διδασκαλία γραμματικών και συντακτικών φαινομένων και η συγκριτική τους προσέγγιση με τα αντίστοιχα νέα ελληνικά. Παράλληλα, η συνεξέταση γλωσσικών στοιχείων της νέας και της αρχαίας ελληνικής γλώσσας συντελεί στην κατανόηση της διαχρονίας της (πορεία από τη

συγχρονία στη διαχρονία). Εκτός από τα προαναφερθέντα, βασική είναι η προβολή του αρχαιοελληνικού βίου και πολιτισμού και η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των μαθητών για αυτόν. Τέλος, μέσω της άσκησης στη μετάφραση του αρχαίου ελληνικού λόγου και συγκεκριμένα της αττικής διαλέκτου, επιδιώκεται η πρόσληψη και κατανόηση του κειμένου (Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003: 78-79).

Όπως γίνεται φανερό, η γραμματική, το συντακτικό και το λεξιλόγιο εξυπηρετούν κυρίως την κατανόηση των αρχαίων ελληνικών κειμένων, την επαφή των μαθητών με τον πολιτισμό τον οποίο αντικατοπτρίζουν και την προβολή της διαχρονικότητας της ελληνικής γλώσσας. Επομένως, η διδασκαλία γραμματικών και συντακτικών φαινομένων είναι δυνατόν να εμπλουτιστεί με τρόπους πέραν των παραδοσιακών, οι οποίοι θα εξυπηρετούν τους ανωτέρω σκοπούς και δεν θα καταστούν το μάθημα, «αποστήθιση κανόνων».

Πιο συγκεκριμένα, στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου οι μαθητές επιδιώκεται να συνειδητοποιήσουν τη διαχρονική συνέχεια της γλώσσας τους, να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με τα βασικά στοιχεία της αρχαίας ελληνικής, να κατανοήσουν φαινόμενα μέσω της παράλληλης διδασκαλίας γραμματικής και συντακτικού νέας και αρχαίας, να είναι σε θέση να κατανοούν ένα αρχαίο κείμενο και να το αποδίδουν νοηματικά σε νεοελληνικό λόγο, να μελετήσουν τομείς του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και να αναπτύξουν το ενδιαφέρον τους για αυτόν.

Στη Β΄ τάξη του Γυμνασίου οι μαθητές συνεχίζουν στην ίδια πορεία προσέγγισης του μαθήματος διεισδύοντας αυτή τη φορά περισσότερο στα φαινόμενα και τα κείμενα, ενώ στη Γ΄ τάξη καλούνται επιπρόσθετα να μεταφράσουν τα κείμενα που τους δίνονται.

Η ύλη είναι διαρθρωμένη σπειροειδώς, κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να υπάρχει κλιμακούμενη δυσκολία στα γραμματικά, λεξιλογικά και συντακτικά φαινόμενα ανάλογα με την τάξη, ενώ το ίδιο συμβαίνει και με το επίπεδο δυσκολίας των κειμένων που πραγματεύονται οι μαθητές.

Όσον αφορά στη μέθοδο διδασκαλίας, το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. συστήνουν τη συνολική και πολυεπίπεδη προσέγγιση και παράλληλη άσκηση σε τρία επίπεδα, το γλωσσικό, το σημασιολογικό και της πρόσληψης κειμένου, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Προτείνονται δε διαθεματικού τύπου παρεμβάσεις, ενώ για τα γλωσσικά στοιχεία

απαραίτητη προϋπόθεση είναι να εντάσσονται σε τμήματα λόγου, προτάσεις, παραγράφους και ολόκληρα κείμενα ή να αφορμώνται από αυτά κειμενοκεντρικά. Επίσης, απαραίτητη κρίνεται η αξιοποίηση των γνώσεων της νέας ελληνικής για τη διδασκαλία αντίστοιχων φαινομένων στην αρχαία, καθώς η πορεία από τη συγχρονία στη διαχρονία είναι αποτελεσματικότερη.

Τέλος, ως προς την αξιολόγηση των μαθητών, το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. θεωρούν αναγκαία τη συνεξέταση όλων των επιπέδων της γλωσσικής διδασκαλίας με κατάλληλες ερωτήσεις ή δραστηριότητες, ενώ προκρίνουν τύπους ερωτήσεων, οι οποίες εκμαιεύουν την προσωπική θέση των μαθητών για τα κείμενα και το επίπεδο αρχαιογνωσίας και κατανόησης της γλώσσας.

1.2.2. Οι Οδηγίες Διδασκαλίας κατά το Σχολικό Έτος 2017 – 2018

Με βάση τις οδηγίες διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων για το σχολικό έτος 2017 – 2018 επιβεβαιώνεται η κειμενοκεντρική διδασκαλία των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, ενώ προστίθεται η διερευνητική κατευθυντήρια γραμμή για την αναζήτησή τους. Επιβεβαιώνεται, επίσης, και η σύνδεση νέας και αρχαίας, καθώς θεωρείται σημαντικό τα προαναφερθέντα φαινόμενα να συνδέονται με τα αντίστοιχα στη νέα με πορεία από το γνωστό προς το άγνωστο.

Τα ερμηνευτικά σχόλια, όπως και τα παράλληλα κείμενα αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, όπου κρίνεται απαραίτητο, ενώ στους λεξιλογικούς πίνακες η προσοχή τους πρέπει να εστιάζεται στις στήλες που δίνεται έμφαση και στη νέα ελληνική (δεύτερη και τρίτη στήλη του πίνακα). Αναφορικά με τις ασκήσεις των σχολικών εγχειριδίων, οι καθηγητές είναι ελεύθεροι να επιλέξουν ή να προτείνουν δικές τους, ενώ η διόρθωση προτιμάται να γίνεται στην τάξη και μάλιστα με τη χρήση των βιβλίων της γραμματικής και του συντακτικού από τους ίδιους τους μαθητές.

Για το φετινό σχολικό έτος η ύλη της Α΄ Γυμνασίου αναφορικά με τα γραμματικά φαινόμενα, που σε αυτήν την εργασία εξετάζονται, είναι οι τόνοι και τα πνεύματα, τα παρεπόμενα των πτωτικών και του ρήματος, το άρθρο, η Οριστική σε όλους τους χρόνους Ενεργητικής Φωνής των βαρύτονων ρημάτων, η Οριστική Μέλλοντα των αφωνόληκτων βαρύτονων ρημάτων, η Οριστική Ενεστώτα και Παρατατικού του ρήματος ειμί, το Απαρέμφατο και η Μετοχή, η Προσωπική και η

Δεικτική Αντωνυμία (οὗτος, αὕτη, τοῦτο), η αύξηση και ο αναδιπλασιασμός, η Α΄ και η Β΄ κλίση Ουσιαστικών και η Β΄ κλίση των Επιθέτων.

Στη Β΄ τάξη του Γυμνασίου η ύλη της γραμματικής περιλαμβάνει τα Επίθετα της Γ΄ κλίσης και τα Επίθετα πολύς και μέγας, την Ερωτηματική και την Αόριστη Αντωνυμία (τις, τὶς, τὶ), τη Γ΄ Κλίση των Ουσιαστικών και συγκεκριμένα τα καταληκτικά διπλόθεμα (-ις, -εως) και μονόθεμα (-εως, -εως), τα συμφωνόληκτα αφωνόληκτα και ημιφωνόληκτα μονόθεμα και διπλόθεμα, τα ημιφωνόληκτα υγρόληκτα σιγμόληκτα αρσενικά και ουδέτερα, τα ακατάληκτα διπλόθεμα (-ων, -όντος), τα καταληκτικά μονόθεμα οδοντικόληκτα (-ας, -άντος) και τα ουδέτερα ακατάληκτα μονόθεμα (-α, -άτος). Επίσης, την Οριστική κάθε χρόνου και τους ονοματικούς τύπους της Μέσης Φωνής των βαρύτονων ρημάτων και την Οριστική Μέλλοντα του εἰμί. Εκτός αυτών, την Υποτακτική και Προστακτική όλων των χρόνων στις δύο φωνές των βαρύτονων ρημάτων και την Υποτακτική και Προστακτική Ενεστώτα του ρήματος εἰμί.

Τέλος, στη Γ΄ τάξη του γυμνασίου οι μαθητές διδάσκονται τα Παραθετικά Επιθέτων και Επιρρημάτων, τον Αόριστο Β΄ Ενεργητικής και Μέσης Φωνής, τους Παθητικούς Χρόνους φωνηεντόληκτων και αφωνόληκτων ρημάτων, την Οριστική – Επαναληπτική Αντωνυμία (αὐτός, αὕτη, αὐτό), τα ουσιαστικά «ἡ γυνή» και «ὁ παῖς», την Ευκτική όλων των χρόνων στην Ενεργητική και Μέση Φωνή των βαρύτονων ρημάτων, καθώς και τις Ευκτικές του ρήματος εἰμί.

Κατά το πέρας, επομένως, των γυμνασιακών τάξεων οι μαθητές αναμένεται να έχουν κατακτήσει μεγάλο μέρος της γραμματικής της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, να αναγνωρίζουν τύπους της, να ανιχνεύουν τη λειτουργία τους στα κείμενα και να διορθώνουν ατομικά τα λάθη τους στις ασκήσεις που λύνουν.

Όσον αφορά στη μετάβαση από την Α΄ τάξη στη Β΄ και από τη Β΄ στη Γ΄, οι Οδηγίες συστήνουν να τεθεί στους μαθητές γραπτή απροειδοποίητη δοκιμασία στο πλαίσιο της διαγνωστικής τους αξιολόγησης, ούτως ώστε να διαπιστωθούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις και οι ελλείψεις τους. Διαβάζοντας τις αντίστοιχες Οδηγίες Διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων για το Γενικό Λύκειο, ωστόσο, διαπιστώνεται πως δεν υπάρχει αντίστοιχη πρόνοια επαναληπτικής – διαγνωστικής αξιολόγησης από τη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου στην Α΄ τάξη του Λυκείου, κάτι το οποίο

δυσχεραίνει την ομαλή μετάβαση στα νέα φαινόμενα, καθώς ο εκπαιδευτικός του λυκείου δεν έχει σαφή εικόνα των γνώσεων και των ελλείψεων των μαθητών του.

1.2.3. Τα Σχολικά Εγχειρίδια και τα Βιβλία του Καθηγητή

Οι συγγραφείς των διδακτικών εγχειριδίων και των βιβλίων του καθηγητή ακολουθώντας τους γενικούς σκοπούς και τους ειδικότερους στόχους του μαθήματος, όπως αυτοί καθορίζονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.), είχαν στόχο να αναδείξουν τη συνέχεια και τη συγγένεια της αρχαίας και της νέας ελληνικής γλώσσας με τρόπο απλό και ευχάριστο, ώστε να καταστεί το μάθημα των αρχαίων ελληνικών εύκολο, χρήσιμο και αγαπητό μάθημα για τους Έλληνες μαθητές.

Σε αυτό το πλαίσιο, επελέγησαν κείμενα εύληπτα και ελκυστικά, με περιεχόμενο που να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών, ενώ παράλληλα προτείνονται διαθεματικές προσεγγίσεις και δημιουργικές δραστηριότητες. Για τη γραμματική, το συντακτικό και το ετυμολογικό, τις πλείστες φορές αφόρμηση απετέλεσε το ίδιο το κείμενο, ώστε η προσέγγιση να γίνεται κειμενοκεντρικά.

Στα βιβλία του καθηγητή όλων των τάξεων δίνονται οδηγίες, επισημάνσεις επί των φαινομένων και ενδεικτικές προτάσεις διδασκαλίας και αξιολόγησης. Ο διδάσκων καλείται να εμπλουτίσει τη διδασκαλία βάσει των αναγκών, δυνατοτήτων και ενδιαφερόντων της τάξης του. Δίνεται, επομένως, ελευθερία κινήσεων στον καθηγητή για δράση, παρά τη σταθερή δομή των ενοτήτων του εγχειριδίου. Κάθε διδακτική του επιλογή οφείλει να διατρέχεται από τις αρχές της παρώθησης, ώστε οι μαθητές να νιώθουν ότι προοδεύουν, της ενεργού συμμετοχής και αυτόνομης μάθησης, της ολιστικής προσέγγισης και της εναλλαγής και ποικιλίας στη διδακτική πράξη. Η ελευθερία αυτή, ωστόσο, και η δυνατότητα εναλλαγής πρακτικών δεν φαίνεται να δίδεται εξίσου και στο ζήτημα της αξιολόγησης, ούτε να επαφίεται στον εκπαιδευτικό η επιλογή των μεθόδων της.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών, το βιβλίο του καθηγητή υπενθυμίζοντας τα τρία είδη της αξιολόγησης, την αρχική ή διαγνωστική, τη διαμορφωτική ή σταδιακή και την τελική ή συνολική, παρέχει προτάσεις εφαρμογής που αναφέρονται κυρίως στις πρώτες δύο. Για τη γνώση της γραμματικής που σε αυτήν την εργασία πραγματευόμαστε, προτείνονται, δηλαδή, ερωτήσεις και ασκήσεις

αξιολόγησης, οι οποίες είναι αντικειμενικού τύπου, πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών, αντιστοίχισης, μετασχηματισμού φράσεων από έναν αριθμό στον άλλον και άλλες παρόμοιες και κυρίως εντάσσονται στην αρχική και διαμορφωτική αξιολόγηση μιας και βάσει του Προεδρικού Διατάγματος 126/2016, στο οποίο γίνεται αναφορά στη συνέχεια, οι μαθητές δεν αξιολογούνται πλέον συνολικά στη λήξη του σχολικού έτους.

1.3. Η Αξιολόγηση των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο

Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 126/2016 «Περί σχολικού και διδακτικού έτους και της αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου», τα μαθήματα τα οποία διδάσκονται στο Γυμνάσιο διακρίνονται σε τρεις ομάδες με βάση τον τρόπο αξιολόγησής τους. Στην Ομάδα Α' ανήκουν η Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία (Γλωσσική Διδασκαλία και Νεοελληνική Λογοτεχνία), τα Μαθηματικά, η Φυσική και η Ιστορία. Στην Ομάδα Β' περιλαμβάνονται η Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία (Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Αρχαία Ελληνικά Κείμενα από Μετάφραση), η Χημεία, η Βιολογία, η Γεωλογία – Γεωγραφία, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, η Οικιακή Οικονομία τα Θρησκευτικά, τα Αγγλικά και η δεύτερη ξένη γλώσσα. Τέλος, η Ομάδα Γ' περιλαμβάνει τα μαθήματα Τεχνολογία – Πληροφορική, Μουσική – Καλλιτεχνικά και Φυσική Αγωγή. Η διάκριση αυτή των μαθημάτων δεν αποτελεί ταυτοχρόνως και κατάταξή τους σε πρωτεύουσας ή δευτερεύουσας σημασίας, αλλά σχετίζεται, όπως προειπώθηκε, με την αξιολόγηση των μαθητών σε αυτά.

Κατά τη διάρκεια των δύο τετραμήνων η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών βασίζεται στα κριτήρια της συμμετοχικότητας στη μαθησιακή διαδικασία, της συνέπειας στις καθημερινές, ατομικές ή ομαδικές, κατ' οίκον ή στη διάρκεια του σχολείου, εργασίες, της αποτελεσματικότητας στις συνθετικές δημιουργικές εργασίες που τους ανατίθενται και της επίδοσης στις ωριαίες ή ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες. Πιο συγκεκριμένα, στα μαθήματα της Ομάδας Α' τίθεται μία ωριαία γραπτή δοκιμασία στο πρώτο τετράμηνο, ενώ στα μαθήματα της Ομάδας Β' τίθενται δύο, μία σε κάθε τετράμηνο ή μία στο πρώτο τετράμηνο και μια συνθετική δημιουργική εργασία στο δεύτερο. Στα μαθήματα της Ομάδας Γ' δεν διενεργείται καμία εξέταση.

Η μεγαλύτερη αλλαγή με το εν λόγω Προεδρικό Διάταγμα συντελείται στις γραπτές ανακεφαλαιωτικές προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις, καθώς οι μαθητές

γυμνασίου εξετάζονται πλέον μόνο στα τέσσερα μαθήματα της Ομάδας Α΄ (Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Μαθηματικά, Φυσική και Ιστορία), ενώ η εξέταση των υπολοίπων μαθημάτων καταργείται.

Όσον αφορά στα Αρχαία Ελληνικά, ο φιλόλογος στερείται της ευκαιρίας να αξιολογήσει στο τέλος της σχολικής χρονιάς τους μαθητές του, να διακρίνει όσα έχουν αποκομίσει αλλά και να αυτοαξιολογηθεί, να αντιληφθεί λάθη και παραλείψεις του, να αναστοχαστεί, να αυτοδιορθωθεί και να οδηγηθεί σε πρακτικές αυτοβελτίωσης την επόμενη σχολική χρονιά. Θα μπορούσε φυσικά κανείς να αντιτείνει πως κάτι τέτοιο πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους, κάτι το οποίο τω όντι υφίσταται μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης που προτείνεται, ωστόσο δεν είναι λίγες οι αναφορές φιλολόγων των λυκείων, οι οποίοι έρχονται αντιμέτωποι με τις ελλείψεις, τα «κενά» των μαθητών στα περισσότερα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Οι τελευταίοι, μάλιστα, συχνά αντί της απαιτούμενης και εύλογης επανάληψης προσπαθούν εξαρχής να διδάξουν την ύλη, η οποία εδιδάσκετο από την Α΄ τάξη του Γυμνασίου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΤΟ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΑΞΙΑ

2.1. Ορισμός και Είδη του Παιχνιδιού

Το παιχνίδι ως φαινόμενο πολυσχιδές και πολύμορφο έχει ερμηνευθεί ποικιλοτρόπως από τους μελετητές στο πέρασμα του χρόνου. Η βιβλιογραφική αναδίφηση καταδεικνύει πως δεν υπάρχει ένας μοναδικός, ξεκάθαρος και ακριβής ορισμός για την ουσία και τη σύσταση του παιχνιδιού. Ωστόσο, είναι πολλοί οι ερευνητές, ψυχολόγοι και παιδαγωγοί, οι οποίοι επεχείρησαν να ορίσουν άλλοτε ακροθιγώς και άλλοτε πιο στοχευμένα την έννοια του παιχνιδιού, βασιζόμενοι κυρίως στα χαρακτηριστικά και τα αποτελέσματά του (Stagnitti, 2004; Wilson, 2010; Warner, 2008).

Οι ορισμοί που προκύπτουν για το παιχνίδι διακρίνονται κατά τους Rubin, Fein και Vandenberg (1983) σε τρεις βασικές κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι ορισμοί, οι οποίοι εννοιολογούν το παιχνίδι ως μια σειρά από χαρακτηριστικά, τα οποία προκύπτουν λόγω βιολογικών ή/και ψυχολογικών προδιαθέσεων του παιδιού (play as disposition). Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται όσοι ορισμοί προσδιορίζουν το παιχνίδι ως παρατηρήσιμη συμπεριφορά (play as observable behavior), ενώ στην τρίτη κατηγορία ταξινομούνται εκείνοι που θεωρούν το παιχνίδι ως συγκείμενο, πλαίσιο δραστηριοτήτων (play as context).

Σύμφωνα με τη Schwartzman (1976) η οριοθέτηση της έννοιας του παιχνιδιού και η ταξινόμηση των εκάστοτε ορισμών του από τους μελετητές συναντούν μια «απειλή» η οποία δυσχεραίνει τη διαδικασία. Η απειλή αυτή συνίσταται στο ότι κάποιοι ορισμοί προκύπτουν από αυθαίρετες ή υποθετικές ερευνητικές απόπειρες, διατυπώνονται και ταξινομούνται χωρίς ερευνητικά ευρήματα και δεν περιλαμβάνουν κάθε πτυχή του φαινομένου του παιχνιδιού, τη γνωστική, την παιδαγωγική, τη ψυχολογική και την κοινωνιολογική, αλλά εμμένουν σε δύο από αυτές, τη γνωστική και την ψυχολογική. Η απειλή αυτή είναι δυνατόν να οδηγήσει τους μελετητές σε παραλείψεις, μονομέρειες και λανθασμένα συμπεράσματα. Για αυτούς ακριβώς τους λόγους διατυπώνονται επιφυλάξεις για έναν κοινά αποδεκτό ορισμό, καθώς υπεισέρχονται παράγοντες όπως η αξιοπιστία του μελετητή, οι διαδικασίες με τις οποίες προέκυψε ο ορισμός, τα δομικά και λειτουργικά στοιχεία του παιχνιδιού που αναδείχθηκαν και οι λόγοι που επελέγησαν να αναδειχθούν αυτά και όχι κάποια άλλα (Αυγητίδου, 2012).

Όπως προκύπτει από τα ανωτέρω, οι ορισμοί του παιχνιδιού είναι αμέτρητοι και ποικίλοι, για αυτόν τον λόγο στην παρούσα εργασία θα αρκεστούμε στην παρουσίαση των πιο χαρακτηριστικών εξ αυτών και κυρίως όσων σχετίζονται με την παιδαγωγική και εκπαιδευτική του διάσταση. Οι μελέτες φαίνεται να συγκλίνουν στο γεγονός ότι το παιχνίδι αποτελεί μία εσωτερική προδιάθεση του παιδιού να αλληλεπιδράσει δημιουργικά με το περιβάλλον και τους γύρω του και να αποκτήσει ποικίλες εμπειρίες (Barnet, 1991a; Lieberman, 1965; Schwartzman, 1978). Πρόκειται, επομένως, για μία βιολογική ενόρμηση, η οποία εντοπίζεται και γίνεται κατανοητή εντός του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στο οποίο εκδηλώνεται ως φαινόμενο (Αυγητίδου, 2012).

Σύμφωνα με τους Scales, Almy, Nicolopoulou και Ervin – Tripp (1991: 173) *«το παιχνίδι είναι αυτή η συναρπαστική δραστηριότητα στην οποία συμμετέχουν υγιή παιδιά με ενθουσιασμό και ανεμελιά»*, ορισμός ο οποίος αποδίδει το βασικό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού, την ευχαρίστηση και την ψυχαγωγία, παραμένει ωστόσο αρκετά απλουστευτικός για ένα τόσο πολύπλευρο φαινόμενο. Το επιβεβαιώνει άλλωστε ο ορισμός του Παπαδόπουλου (1991: 113) *«είναι ένα σύνθετο και πολύμορφο φαινόμενο που περιλαμβάνει πολύ διαφορετικές πράξεις και εκδηλώσεις»*. Ο ορισμός αυτός εστιάζει στον τρόπο παρουσίασης του παιχνιδιού, στις *«εκδηλώσεις»* του παραλείποντας τα κίνητρα ή τα αποτελέσματά του. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι ορισμοί του Maxim (1989: 304) *«το παιχνίδι είναι η δραστηριότητα μέσα από την οποία τα παιδιά καλύπτουν όλες τις αναπτυξιακές τους ανάγκες»*, και των Kostelnik, Soderman και Whiren (1993: 6) *«το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα κατευθυνόμενη από το παιδί, το “νόημα” της οποίας έχει σημασία για το ίδιο και όχι η κατάληξή της»*, οι οποίοι παρόλο που αναφέρουν βασικά συστατικά του παιχνιδιού, παραμερίζουν τις εκπαιδευτικές του ιδιότητες.

Κατά τον Huizinga (1989: 49) *«το παιχνίδι είναι μια εθελοντική δραστηριότητα ή απασχόληση, η οποία πραγματοποιείται μέσα σε κάποια καθορισμένα τοπικά και χρονικά όρια, σύμφωνα με κανόνες ελεύθερα αποδεκτούς αλλά απολύτως δεσμευτικούς, αποτελώντας αυτοσκοπό και συνοδευόμενη από ένα αίσθημα έντασης, χαράς και από τη συνείδηση ότι είναι κάτι “διαφορετικό” από τη “συνήθη ζωή”*». Αυτός ο ορισμός κάνει αναφορά σε χωροχρονικά όρια, κανόνες και μια πλασμένη από τα παιδιά πραγματικότητα, διαφορετική από την αληθινή, προσθέτοντας, έτσι, και άλλα

χαρακτηριστικά του παιχνιδιού. Στο ίδιο πλαίσιο, η Αυγητίδου (2001: 172) αναφέρεται σε «μια γεμάτη νόημα διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά συνδημιουργούν ενεργητικά τον κόσμο τους με τους συνομηλίκους τους και μαθαίνουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους φίλους» προσθέτοντας με αυτόν τον τρόπο τη μαθησιακή διάσταση του παιχνιδιού και μάλιστα σε κοινωνικές ομάδες.

Με βάση τον ορισμό των Feeney, Christensen και Moravcil (1996: 4) «το παιχνίδι είναι η πραγματοποίηση της μάθησης μέσα από την πράξη» ενώ κατά τους Dempsey, Rasmussen και Lucassen (1996: 4) παιχνίδι είναι «οποιοδήποτε εκπαιδευτικό ή μαθησιακό πλαίσιο που ενέχει συναγωνισμό και ορίζεται από κανόνες». Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται ο ορισμός του Διαμαντόπουλου (2009: 59) «παιχνίδι αποκαλείται η δομημένη δραστηριότητα που διεξάγεται με σκοπό την ψυχαγωγία, δηλαδή εξελίσσεται ελεύθερα προς μια δημιουργική απασχόληση ή χρησιμοποιείται σαν εκπαιδευτικό εργαλείο. Προκαλεί συναισθήματα ευχαρίστησης και η μάθηση γίνεται με πιο κατανοητό τρόπο». Οι εν λόγω τρεις ορισμοί αναδεικνύουν πλήρως την παιδαγωγική και μαθησιακή δεινότητα των παιχνιδιών, ενώ ο τελευταίος δεν παραλείπει τα συναισθήματα που προκαλούν και τους σκοπούς που διεξάγονται.

Ο πιο πλήρης ορισμός κατά την άποψη της γράφουσας είναι αυτός του International Play Association (IPA) for the child's right to play, σύμφωνα με τον οποίο «το παιχνίδι είναι επικοινωνία και έκφραση και συνδυάζει σκέψη και δράση. Παρέχει ικανοποίηση και ένα αίσθημα κατορθώματος. Είναι ενστικτώδες, εθελοντικό και αυθόρμητο. Βοηθά τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, ψυχικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Το παιχνίδι είναι ένα μέσο να μάθει να ζει, δεν είναι χάσιμο χρόνου».

Στο συγκεκριμένο σημείο, θεωρείται αναγκαίο να αναφερθεί μια διαφοροποίηση η οποία εντοπίζεται κυρίως στην ξένη βιβλιογραφία και αφορά τους όρους «play» και «game» ή σε μετάφραση «παιδιά» (paidia) και «παιχνίδι» (ludus). «Στην παιδιά ενυπάρχει μία βασική ελευθερία [...] αυτή η ελευθερία αποτελεί κινητήρια δύναμη...» (Caillois, 1961 όπ. αναφ. στο Salen & Zimmerman, 2004: 148) ενώ το παιχνίδι θεωρείται υποσύνολο της παιδιάς. Το επιτραπέζιο παιχνίδι, το οποίο αξιοποιείται στην προκειμένη εργασία αποτελεί σύμφωνα με τον Caillois (1961) μία οριακή περίπτωση μεταξύ παιδιάς και παιχνιδιού.

2.1.1. Το Επιτραπέζιο Παιχνίδι

Επιτραπέζια ονομάζονται τα παιχνίδια τα οποία παίζονται με δύο ή περισσότερους παίκτες και περιλαμβάνουν τη χρήση ταμπλό. Κύριος στόχος των παικτών είναι είτε η ψυχαγωγία και διασκέδαση, είτε η απόκτηση γνώσεων είτε η νοητική και μνημονική τους εξάσκηση. Βασικό ρόλο στη διεξαγωγή και εξέλιξη του επιτραπέζιου παιχνιδιού διαδραματίζει η άμιλλα, ο θεμιτός ανταγωνισμός, ο οποίος ωθεί τους παίκτες ή τις ομάδες παικτών στην καταβολή της μέγιστης προσπάθειας, συνεργασίας και επικοινωνίας για την επίτευξη της νίκης.

Οι κατηγορίες των επιτραπέζιων παιχνιδιών είναι πολλές, ανάλογα με τον σκοπό, τον αριθμό των παικτών, το τελικό αποτέλεσμα ή τη διαδικασία. Κάποια επιτραπέζια παιχνίδια απαιτούν οικοδόμηση στρατηγικής, άλλα χρειάζονται τύχη και μνημονικές δεξιότητες ή γνώσεις, ενώ άλλα απαιτούν συνδυασμό όλων των παραπάνω. Επομένως, τα σύγχρονα επιτραπέζια παιχνίδια διακρίνονται σε έξι βασικές κατηγορίες. Αρχικά, στα “*Roll and Move Games*”, στα οποία το ζάρι είναι αυτό που ελέγχει την κίνηση, στα “*Open Movement Games*”, στα οποία δεν αξιοποιούνται τα ζάρια, αλλά συλλέγονται πόντοι κατά την κίνηση, στα “*Worker Placement Games*”, στα οποία τα πόνια των παικτών τοποθετούνται σε συγκεκριμένα σημεία του ταμπλό και συλλέγουν πλεονεκτήματα σε κάθε κίνηση, στα “*Simultaneous Action Games*”, τα οποία περιλαμβάνουν λήψη αποφάσεων και ενδείκνυνται για μεγάλες ομάδες παικτών, στα “*Role Selection Games*”, στα οποία οι παίκτες επιλέγουν έναν συγκεκριμένο ρόλο και δρουν βάσει αυτού και στα “*Cooperative Play Games*”, τα οποία απαιτούν δεξιότητες συνεργασίας (Mayer & Harris, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, τα επιτραπέζια παιχνίδια μπορεί να είναι πολεμικά ή παιχνίδια στρατηγικής (strategy and war games), τα οποία στοχεύουν στην αιχμαλώτιση ή ολική καταστροφή του αντιπάλου, όπως είναι το Σκάκι και το Stratego, σε παρέας, δύο παικτών, παιδικά ή οικογενειακά (party, two player, kids and family games), τα οποία έχουν στόχο την ψυχαγωγία και τη διασκέδαση των παικτών, σε διαπραγμάτευσης και εμπορίου (negotiation and trading games), στα οποία στόχος είναι η πλασματική αγοραπωλησία αντικειμένων με σκοπό την ανάδειξη του ικανότερου διαπραγματευτή, όπως είναι η Monopoly. Επίσης, διακρίνονται σε ανταγωνιστικά (competitive games), στα οποία στόχος είναι οι παίκτες να φτάσουν όσο το δυνατόν γρηγορότερα πρώτοι στον τερματισμό, όπως είναι το Φιδάκι, σε παιχνίδια

γνώσεων (trivial games), όπως είναι το Trivial Pursuit, παιχνίδια μνήμης (memory games), όπως είναι οι Διπλές Εικόνες, σε ιστορικά παιχνίδια (historical games), όπως είναι οι Περσικοί Πόλεμοι, σε παιχνίδια δράσης (activity games), όπως είναι το Twister και σε δεξιότητες (dexterity games), όπως είναι το Ντόμινο ή η Τρίλιζα και πολλά άλλα τα οποία αποτελούν κατηγορίες από μόνα τους (Mayer & Harris, 2010).

2.2. Ιστορική Αναδρομή του Επιτραπέζιου Παιχνιδιού

Επιτραπέζια παιχνίδια πρωτοεμφανίζονται στις πρωτόγονες κοινωνίες με βάση τις ζωγραφίες και τα γλυπτά που ανακαλύφθηκαν από ανθρωπολόγους και αρχαιολόγους, χωρίς ωστόσο να διασώζονται αυτούσια (Γέρος, 1984). Τα πρώτα διασωθέντα επιτραπέζια παιχνίδια ανακαλύπτονται, σύμφωνα με μελέτες, γύρω στα 3500 π. Χ. για πρώτη φορά από τους αρχαιολόγους στην Αίγυπτο και τη Μεσοποταμία. Φαίνεται πως εκεί ήταν οι απαρχές τέτοιων παιχνιδιών και οι ιδέες τους εξαπλώθηκαν αργότερα και στον υπόλοιπο κόσμο. Αρκετά νωρίς βρέθηκαν τέτοιου είδους παιχνίδια και στην Κίνα και την Ιαπωνία, ενώ στην Ευρώπη διαδόθηκαν κατά την περίοδο της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας.

Σύμφωνα με τις έρευνες, τα παιχνίδια αυτά ήταν επιδαπέδια, παίζονταν είτε απευθείας στο πάτωμα είτε σε πίνακες και ήταν προνόμιο της υψηλής κοινωνίας, καθώς διέθετε τον πλούτο για να τα αποκτήσει αλλά και τον απαιτούμενο ελεύθερο χρόνο για να τα αξιοποιεί. Πολλά από αυτά ήταν διπλωματικά δώρα, αφού θεωρούνταν, όπως προειπώθηκε, είδη πολυτελείας και ήταν δείγμα κύρους.

Το αρχαιότερο επιτραπέζιο παιχνίδι είναι το «Βασιλικό Παιχνίδι της Ουρ» ή όπως εναλλακτικά ονομάζεται «το παιχνίδι των είκοσι τετραγώνων», όπως φαίνεται στην Εικόνα 1,



Εικόνα 1

το οποίο ανακαλύφθηκε στους βασιλικούς τάφους της Ουρ στη Μεσοποταμία, το σημερινό Ιράκ και χρονολογείται γύρω στα 3300 π. Χ. Σύμφωνα με τα ευρήματα το παιχνίδι σχετιζόταν με οικονομικές συναλλαγές, αλλά οι κανόνες του δεν διασώζονται. Οι ερευνητές το θεωρούν πρόδρομο του σημερινού παιχνιδιού «τάβλι» (Λάζος, 2002) και σήμερα διασώζεται στο Βρετανικό Μουσείο.

Ένα ακόμα αρχαίο επιτραπέζιο παιχνίδι που διασώζεται είναι το «Σένετ» της Αιγύπτου ή αλλιώς «το παιχνίδι του περάσματος» (game of passing). Το παιχνίδι αυτό παιζόταν από ενήλικες και παιδιά, ενώ το προτιμούσαν και οι Φαραώ. Δείγμα του παιχνιδιού ανακαλύφθηκε στον τάφο του Τουταγχαμών, καθώς με βάση τα ευρήματα δινόταν ως επιτάφιο δώρο για να ψυχαγωγούνται οι ψυχές στη μεταθανάτιά τους ζωή. Χρονολογείται γύρω στα 3100 με 3500 π. Χ. και αποτελείται, όπως φαίνεται στην Εικόνα 2 από τριάντα τετράγωνα σε τρεις σειρές των δέκα.



Εικόνα 2

Σήμερα φυλάσσεται στο Μουσείο του Λούβρου στο Παρίσι. Στην ίδια περιοχή ανακαλύφθηκε και το επιτραπέζιο παιχνίδι «Μέχεν», το οποίο περιείχε πόνια – φιγούρες από λιοντάρια και βόλους, όπως φαίνεται στην Εικόνα 3.



Εικόνα 3

Γνωστή επίσης είναι και η εύρεση μιας πρώτης μορφής του σημερινού σκάκι στην Αίγυπτο, ενώ στην Αμερική έχει βρεθεί το παιχνίδι «Patolli» ή «Patole», το οποίο ήταν το βασικό μέσο ψυχαγωγίας των ευγενών στα δικαστήρια.

Από την Αρχαία Ελλάδα βρέθηκαν λαξευμένα στα δάπεδα και τα σκαλιά των ιερών και των ναών της Ακρόπολης περισσότερα από πενήντα παιχνίδια όπως το σκάκι και η τρίλιζα (Κροντήρα, 2002), τα οποία εκτός από την ψυχαγωγία αξιοποιούνταν και για τη διαπαιδαγώγηση και την ανάπτυξη της πολιτικής συνείδησης των νέων. Στην Αρχαία Ελλάδα τα παιχνίδια αυτά παίζονταν με πόνια και πεσσούς (σημερινά ζάρια) και ονομάζονταν πεσσευτικά. Κατά τον Μεσαίωνα και την Αναγέννηση δημιουργήθηκαν επιτραπέζια παιχνίδια εμπνευσμένα από τη Ρώμη και την Αίγυπτο (Fraser, 1966), όπως το σκάκι και το τάβλι, τα οποία έλαβαν και την τελική τους μορφή.

2.3. Το Επιτραπέζιο Παιχνίδι στην Εκπαιδευτική Πράξη

Το παιχνίδι δεν τύγγανε πάντοτε αποδοχής για τις παιδευτικές του ιδιότητες. Αν ανατρέξει κανείς στο παρελθόν θα αντιληφθεί ότι κατά τον 18^ο αιώνα το παιχνίδι διαχωρίστηκε εντελώς από την εκπαιδευτική διαδικασία. Το παιδί όφειλε να είναι παθητικός δέκτης, ενώ το παιχνίδι δεν είχε καμία εκπαιδευτική αξία για το ίδιο (Κοσσυβάκη, 2006).

Από τον 19^ο αιώνα, παιδαγωγοί όπως ο Fröebel (1826) προτείνουν το παιχνίδι ως βάση της αγωγής, καθώς θεωρούν πως είναι μία φυσική λειτουργία με την οποία το παιδί μαθαίνει να προσαρμόζεται στη ζωή. Το 1927 ο Decroly επινοεί παιδαγωγικά παιχνίδια και τα εφαρμόζει πιλοτικά σε μαθητές ενώ ως τη δεκαετία του 1970 οι αντιλήψεις αλλάζουν με τη συμβολή του κλάδου της ψυχολογίας και το παιχνίδι θεωρείται πλέον σοβαρή παιδική δραστηριότητα. Συμπίπτει δε και η εισαγωγή των επιστημών της αγωγής του παιδιού στον επιστημονικό στίβο, οι οποίες θεώρησαν το παιδί ως ενεργητικό υποκείμενο στη μαθησιακή διαδικασία. Παρά τη σημαντικότητα, ωστόσο, κάθε παιγνιώδους δραστηριότητας, τα εκπαιδευτικά συστήματα την αντιδίδευσαν με τη μάθηση και την εργασία και τη θεωρούσαν μέσο ψυχαγωγίας και διασκέδασης των παιδιών, που δεν ανήκε στη σχολική τάξη, αλλά στα διαλείμματα (Σκουμπούρη & Καλαβάσης, 2007).

Το παιχνίδι εμφανίζεται στη σχολική τάξη μετά τη δεκαετία του 1970, κατά την οποία γίνεται συνειδητή και η εκπαιδευτική του διάσταση (James, 2001; Smith, 2001),

ενώ παράλληλα διατυπώνονται και οι πρώτες θεωρίες για το παιχνίδι και την παιγνιώδη μάθηση. Παιχνίδια εισάγονται επίσημα στις προσχολικές, νηπιακές και στις πρώτες σχολικές τάξεις, ενώ ανεπίσημα είναι δυνατόν να αξιοποιούνται σε κάθε ηλικιακό φάσμα. Έτσι, τα παιχνίδια στη μαθησιακή πράξη διακρίνονται στα ελεύθερα παιχνίδια αλληλεπίδρασης, τα οποία αξιοποιούνται στις νηπιακές και πρώτες τάξεις του δημοτικού, στα παιχνίδια επένδυσης της διδακτικής διαδικασίας, τα οποία αξιοποιούνται επικουρικά για την κατανόηση κάποιου φαινομένου ή για εξάσκηση σε κάθε ηλικιακό επίπεδο και τέλος στα παιχνίδια μάθησης, τα οποία δημιουργούνται και εφαρμόζονται για να αξιοποιηθούν ως βασικά εργαλεία μάθησης και αξιολόγησης (Κοσσυβάκη, 2006).

2.4. Παράμετροι Δημιουργίας και Εφαρμογής Επιτραπέζιου Παιχνιδιού

Αποφασίζοντας κάποιος εκπαιδευτικός να κατασκευάσει και να εφαρμόσει ένα εκπαιδευτικό, μεταγνωστικό ή αξιολογικό επιτραπέζιο παιχνίδι στη σχολική τάξη θα πρέπει να λάβει υπόψη κάποιες σημαντικές παραμέτρους.

Αρχικά, πρέπει να ιδωθεί κατά πόσον η ηλικία και το επίπεδο ικανοτήτων των μαθητών επιτρέπει τη συμμετοχή τους στο εν λόγω παιχνίδι, γιατί ελλοχεύει ο κίνδυνος να θεωρηθεί παιδαριώδες ή υπέρ το δέον δύσκολο. Επίσης, το μέγεθος της τάξης, ο αριθμός των μαθητών και ο χρόνος που μπορεί να διατεθεί σε μια τέτοια δραστηριότητα είναι βασικοί παράγοντες επιτυχίας της (MacBeath, Schratz, Meuret & Jakobsen, 2004). Κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η εμπλοκή της ολότητας της τάξης του, αφού πρώτα έχει ελέγξει τη διάθεση να εμπλακούν, διάθεση η οποία εδράζεται και στα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τους μαθητές της τάξης του, τα μαθησιακά τους στυλ (Χατζηγεωργίου, 2001) και βάσει αυτών να αξιοποιεί τις ιδέες τους ώστε να προάγεται η διαδικασία.

Το εκπαιδευτικό επιτραπέζιο παιχνίδι οφείλει να εστιάζει στο υπό μελέτη φαινόμενο χωρίς να φθίνει ή να αποτελεί μόνο πηγή διασκέδασης για τους μαθητές. Πρέπει να έχει σαφείς στόχους, οδηγίες και αποτελέσματα και στη βάση του να τίθεται ο θεμιτός ανταγωνισμός, η άμιλλα και όχι ο ανταγωνισμός. Ως μεταγνωστικό ή αξιολογικό εργαλείο να λειτουργεί ανακεφαλαιωτικά και να μην δίνει την εικόνα εξέτασης στους μαθητές.

Τέλος, είναι βασικό ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αφού δημιουργήσει ευχάριστο μαθησιακό κλίμα, να δείξει τα βήματα του παιχνιδιού, να εξηγήσει τους κανόνες, να δώσει τις απαραίτητες επεξηγήσεις, να επιδείξει τον τρόπο που παίζεται και να παρατηρεί όλη τη διαδικασία για να μην παρεκκλίνει του στόχου της (Wright, Betteridge & Buckby, 2006).

2.5. Οφέλη από την Εφαρμογή του Επιτραπέζιου Παιχνιδιού στη Μαθησιακή Πράξη

Τα οφέλη από την αξιοποίηση επιτραπέζιων παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία είναι πολλαπλά. Παρά τα πλεονεκτήματά τους, δεν διαθέτουν επίσημη θέση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του γυμνασίου και η ποιότητα της μάθησης μέσα από τα παιχνίδια τελεί συχνά υπό αμφισβήτηση (Bennett & Kell, 1989; Cleave & Brown, 1991). Το παιχνίδι, ωστόσο, συμβάλλει στη μάθηση και την ανάπτυξη (Johnson, 1990; Saracho, 1991) ανάλογα φυσικά με τον τρόπο και το πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζεται (King, 1992).

Αρχικά, σε γνωστικό και μαθησιακό επίπεδο οι μαθητές αποκτούν και εμπεδώνουν καλύτερα τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις (Huerre, 2009) ή ενισχύουν τις ήδη αποκτημένες, ενώ ταυτόχρονα εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους. Με πιο απλά λόγια, μαθαίνουν παίζοντας (Wright, Betteridge & Buckby, 2006). Αναπτύσσουν τις αντιλήψεις τους, τις τάσεις τους για πειραματισμό και επίλυση προβλημάτων (Sylva, 1977), τη νοημοσύνη τους και αφομοιώνουν τις νοητικές πραγματικότητες (Piaget, 1969). Επίσης, εξελίσσουν τη δημιουργικότητά τους (Dansky, 1980b) και αναπτύσσουν δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης, οργάνωσης, αντιληπτικότητας και μεθοδικότητας. Οι μαθητές γίνονται πιο παρατηρητικοί, αξιοποιούν ποικίλους επικοινωνιακούς κώδικες, οι μνημονικές τους δεξιότητες βελτιώνονται, είναι σε θέση να ελέγχουν το γνωστικό τους σύστημα, να αναστοχάζονται επ' αυτού και να το βελτιώνουν. Τέλος, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ή των συνομηλίκων τους είναι σε θέση να φτάσουν και να ξεπεράσουν τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky, 1978).

Σε συναισθηματικό επίπεδο, οι μαθητές αισθάνονται ευχαρίστηση και ικανοποίηση μέσα από το παιχνίδι, αποφορτίζονται συναισθηματικά και μειώνουν τα επίπεδα του άγχους τους (Richard & Amato, 1988). Μαθαίνοντας τη νίκη και την ήττα προετοιμάζονται για καταστάσεις της ζωής και βιώνουν πιο περιορισμένα το συναίσθημα της ματαίωσης (Αυγητίδου, 2001), ενώ καλλιεργούν την αυτορρύθμιση

των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς τους (Coltman, Whitebread, Jameson & Lander, 2009).

Σε ενδοπροσωπικό επίπεδο, οι μαθητές ανακαλύπτουν ανεξερεύνητες πτυχές της προσωπικότητάς τους, τις αξιολογούν, τις εκτιμούν (Κωνσταντινόπουλος, 2007) και αποκτούν ψυχική υγεία και ισορροπία. Ακόμα και οι πιο αδύναμοι μαθητές αποκτούν θάρρος, υπευθυνότητα και πρωτοβουλία, ενώ ταυτόχρονα σταδιακά διαθέτουν επίγνωση του σώματός τους και αυτοπεποίθηση. Είναι σε θέση να τηρούν σύνθετες οδηγίες, να υπακούν σε κανόνες και να επιλύουν προβλήματα, κάτι το οποίο τους αναπτρώνει το ηθικό.

Σε κοινωνικό επίπεδο, μιας και το παιχνίδι είναι «μία μορφή κοινωνικής δραστηριότητας» (James, Jenks & Pront, 1998: 104) οι μαθητές καλλιεργούν την κοινωνικότητα και τη συνεργατικότητα τους, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται μεταξύ τους μιας μορφής θεμιτή άμιλλα. Μαθαίνουν να μοιράζονται και συνειδητοποιούν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους. Ακριβώς επειδή το επιτραπέζιο παιχνίδι είναι κοινωνική δραστηριότητα με κανόνες, οδηγεί τους μαθητές στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και του αλληλοσεβασμού (Αυγητίδου, 2001).

Η μάθηση με την αξιοποίηση επιτραπέζιων παιχνιδιών καθίσταται βιωματική και αποτελεσματική (Langram & Parcell, 1994) και η συμμετοχή των μαθητών ενεργή, ενώ παράλληλα οι μαθητές αναπτύσσουν κίνητρα για το διδασκόμενο αντικείμενο (Prensky, 2001), κάτι εξαιρετικά σημαντικό αν υπολογιστεί η πτώση της επιθυμίας τους να επενδύουν σε σχολικές δραστηριότητες κατά τα γυμνασιακά χρόνια και της εισόδου τους στην εφηβεία. Οι μαθητές συμμετέχουν με πάθος και ενθουσιασμό σε ασχολίες που αλλιώς έμοιαζαν αγγαρείες (Piaget, 1969) και δουλεύουν παίζοντας.

2.6. Κίνδυνοι από την Εφαρμογή του Επιτραπέζιου Παιχνιδιού στη Μαθησιακή Πράξη

Η εφαρμογή ενός παιχνιδιού στην εκπαιδευτική πράξη, όπως προαναφέρθηκε, είναι δυνατόν να έχει αρκετά οφέλη, τα οποία ωστόσο δεν είναι αυτονόητα ούτε αυτομάτως επιτεύξιμα. Απαιτείται ορθός χειρισμός, καθώς ελλοχεύουν κίνδυνοι.

Αρχικά, εάν οι στόχοι, οι οδηγίες και οι χειρισμοί εκ μέρους του εκπαιδευτικού δεν είναι σαφείς και προσεκτικοί, τότε η διαδικασία δεν θα έχει μαθησιακή οφέλη, αλλά πιθανόν να καταλήξει σε «ώρα του παιδιού», μια διασκεδαστική ώρα, την οποία οι μαθητές μπορούσαν να περάσουν και εκτός σχολικής αίθουσας.

Επίσης, εάν το παιχνίδι είναι πολύ απλοϊκό μπορεί να αποθαρρύνει τους μαθητές από την ενεργό εμπλοκή τους, καθώς θα θεωρηθεί παιδικό, ή αν αντιθέτως υπερβαίνει τις δυνατότητές τους να μειώσει την ενεργητικότητά τους και να λάβουν αισθήματα ματαιώσης. Είναι, επομένως, ιδιαίτερος σημαντικός ο ρόλος του καθηγητή, όπως αναφέρεται στη συνέχεια.

2.7. Ο Ρόλος του Διδάσκοντος

Κατά την αξιοποίηση ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποκτά ποικίλες διαστάσεις, καθώς απαιτείται ιδιαίτερος χειρισμός, έτσι ώστε το μάθημα, η επανάληψη ή η αξιολόγηση να μην αλλοιωθεί ποιοτικά ούτε και να ιδωθεί ως χαμένη ώρα.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι «συμπαίκτης» των παιδιών και ο ρόλος του να είναι καταλυτικός για τη σωστή διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Είναι εκείνος που ετοιμάζει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και βοηθά τους μαθητές του να εξοικειωθούν με αυτό (Ματσαγγούρας, 2000). Κατευθύνει τη διεξαγωγή του παιχνιδιού, χωρίς ωστόσο να καταλήγει “playleader” (Αυγητίδου, 2001). Όπως αναφέρει η Χοντολίδου (2000: 41), «ο εκπαιδευτικός συντονίζει και καθοδηγεί, αλλά εξίσου με τους μαθητές του μαθαίνει και ο ίδιος». Πρέπει να είναι αντικειμενικός με τις ομάδες, να ενθαρρύνει όλους τους μαθητές, να αμβλύνει τυχόν διαφωνίες τους και να συμμετέχει και ο ίδιος ενεργά. Με πιο απλά λόγια ο εκπαιδευτικός καθίσταται εμπνευστής της διαδικασίας, υποστηρικτής, βοηθός και συντονιστής (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Η συμμετοχή και του ίδιου στη διαδικασία συχνά δρα κινητοποιητικά και ανατροφοδοτικά για τους μαθητές (Αυγητίδου, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΟΥ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

3.1. Κονστρουκτιβισμός και Κοινωνικός Κονστρουκτιβισμός

Ο κονστρουκτιβισμός ή εποικοδομισμός (constructivism) εισήχθη ως επιστημολογικό παράδειγμα σχεδόν παράλληλα με τη μεταστροφή της σκέψης από τη νεωτερικότητα στη μετανεωτερικότητα. Βασική πεποίθηση αυτής της θεώρησης είναι πως ο άνθρωπος κατασκευάζει, οικοδομεί (construct) τη γνώση του για την πραγματικότητα (Oxford, 1997), οπτική η οποία έρχεται σε πλήρη αντίθεση με το επιστημολογικό παράδειγμα του θετικισμού που ίσχυε στη νεωτερική εποχή. Ο θετικισμός υποστήριζε πως υπάρχει μία αντικειμενική, ανεξάρτητη από το υποκείμενο και την κοινωνία, γνώση της πραγματικότητας, την οποία ο άνθρωπος κατακτά και υιοθετεί (Habermas, 1990; Bertrand, 1994).

Ο κονστρουκτιβισμός δεν δέχεται πως υφίσταται μία απόλυτη γνώση, μία αλήθεια για την πραγματικότητα, αλλά θεωρεί πως «η πραγματικότητα οικοδομείται από μία πολλαπλότητα υποκειμενικών νοημάτων» (Φρυδάκη, 2009: 241). Ο άνθρωπος μέσα από την ενεργό του δράση είναι σε θέση να προσεγγίζει τη γνώση, η οποία τίθεται σε διαρκή διερώτηση χωρίς να λαμβάνει τελική, αντικειμενική μορφή. Έτσι, προκύπτουν ποικίλες «κατασκευασμένες» πραγματικότητες ανάλογα με το χωροχρονικό πλαίσιο και την οπτική κάθε ατόμου (Wilson, 2010).

Ως θεωρία μάθησης εδράζεται στις θεωρίες της γνωστικής ανάπτυξης (cognitive development theories) με τις απαρχές της να εντοπίζονται στο έργο του J. Dewey (1966), του P. Freire (1981) και τις εξελιγμένες θέσεις της στα έργα των J. Piaget (1970), E. Von Glasersfeld (1995) και L. Vygotsky (1978).

Με βάση τον J. Piaget, το μανθάνον υποκείμενο αποκτά ενεργητικό ρόλο στη μάθηση, παύει να είναι ένας παθητικός δέκτης πληροφοριών και μετατρέπεται σε ενεργό υποκείμενο, το οποίο αναζητά τρόπους πρόσκτησης της δικής του πραγματικότητας (Κρίβας, 2007). Οι μαθητές αφομοιώνουν τις νέες πληροφορίες και τροποποιούν τις γνώσεις τους βάσει αυτών μέσω των διαδικασιών της αφομοίωσης (assimilation) και της συμμόρφωσης (accommodation). Ο Piaget δεν συμπεριέλαβε στη θεωρία του τους κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες, με αποτέλεσμα η γνωστική ανάπτυξη κατά τον ίδιο να είναι ιδωμένη ως ατομική διαδικασία.

Στον αντίποδα του ατομικού κονστρουκτιβισμού θεμελιώθηκε ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός με εισηγητή τον L. Vygotsky. Ο Vygotsky υποστήριξε ότι η μάθηση και η γνωστική ανάπτυξη εν γένει επέρχονται μέσω της κοινωνικής διάδρασης των υποκειμένων (Φρυδάκη, 2009). Μέσα από την κοινωνική και επικοινωνιακή συνύπαρξη και αλληλεπίδραση τα μαθαίνοντα υποκείμενα παράγουν ερμηνείες και έννοιες, βασισμένα στο κοινωνικό περιβάλλον, οικοδομώντας έτσι συστήματα κατανόησης και αναπτύσσοντας τις νοητικές τους λειτουργίες (Bransford, Brown & Cocking, 2000; Raymond, 2000).

Σύμφωνα με τους Chaille και Britain (1991) βασικός παράγοντας για να τεθεί ένα κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο στη διδασκαλία είναι να ληφθούν υπόψη οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών, το ενδιαφέρον τους για το διδασκόμενο αντικείμενο και το ποσοστό εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Επόμενο, λοιπόν, είναι εκτός από τον ρόλο του μαθητή από παθητικό σε ενεργητικό να μετασχηματίζεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός από αυθεντία και πηγή γνώσεων καθίσταται πλέον υποστηρικτής και διευκολυντής της οικοδόμησης γνώσεων των μαθητών του. Βασικό του καθήκον δεν είναι να μεταλαμπαδεύσει το γνωστικό αντικείμενο που κατέχει, αλλά να ανιχνεύσει τις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές των μαθητών του και να τους οδηγήσει στη γνωστική σύγκρουση και την εννοιολογική αλλαγή (Φρυδάκη, 2009). Οφείλει, δηλαδή, να θέτει τους μαθητές του ενώπιον των γνώσεών τους και με τις κατάλληλες ενέργειες να συντελεί στην ενεργοποίηση μηχανισμών αμφισβήτησης των παραδεδεγμένων και επανεξέτασής τους.

Επίσης, βάσει της θεωρίας αυτής, ο εκπαιδευτικός ως ενεργό υποκείμενο που κατασκευάζει και ο ίδιος από την πλευρά του τα δικά του γνωστικά σχήματα, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να αναστοχάζεται διαρκώς επί των επιλογών, των προσωπικών του στάσεων και των δεξιοτήτων του και να οδηγείται σε αυτοαξιολογικές και αυτοβελτιωτικές πρακτικές.

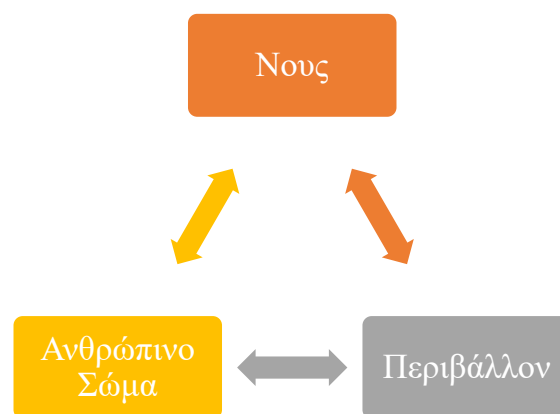
3.2. Η Θεωρία της Ενσώματης Μάθησης

Σύμφωνα με τις παραδοσιακές θεωρίες, η μάθηση είναι μια παθητική διαδικασία μεταφοράς γνώσεων, μία μετάδοση κωδικοποιημένων αναπαραστάσεων από κάποιον που ήδη τις κατέχει –τον δάσκαλο– σε κάποιον που δεν τις κατέχει ακόμα –τον μαθητή. Κατά τη μετάβαση από τη νεωτερικότητα προς τη μετανεωτερικότητα, το κέντρο της

μάθησης, όπως προαναφέρθηκε, απομακρύνεται από την πλευρά του εκπαιδευτικού και ο μαθητής τίθεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας σε ένα κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο. Το ενδιαφέρον των κοινωνικών επιστημόνων για τη σχέση του σώματος και του νου συνέβαλε τα μέγιστα στην κονστρουκτιβιστική θέαση της μάθησης, και μέσω του “*learning by doing*” του Dewey ο μαθητής από παθητικός δέκτης καθίσταται ενεργό υποκείμενο (Κρίβας, 2007).

Στο σχολικό πλαίσιο βασικός στόχος είναι να ενισχυθεί η μαθησιακή εμπειρία, ούτως ώστε να καταστεί η μάθηση αποτελεσματική και αποδοτική, να βελτιστοποιηθούν, δηλαδή, οι τρόποι κωδικοποίησης, αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών και δεξιοτήτων και να επιτευχθεί η μεταφορά της μάθησης, η γενίκευσή της και εκτός σχολικού πλαισίου. Βασική προϋπόθεση αποτελεί η ενεργοποίηση όλο και περισσότερων μαθητών με διαφορετικά μαθησιακά στυλ και η εμπλοκή τους σε περισσότερες και ποικίλες μαθησιακές διαδικασίες (Newby, Stepich, Lehman & Russell, 2009).

Μέσω της ενσώματης μάθησης ο νους, το ανθρώπινο σώμα και το περιβάλλον αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται ολιστικά (Κυνηγός, Σμυρναίου & Ρούσσου, 2011), όπως φαίνεται στο σχήμα 1, ώστε να εφαρμοστεί η γνώση, και η μάθηση να καταστεί μία βιωματική, ενεργητική διαδικασία με αισθησιοκινητικές αναπαραστάσεις.



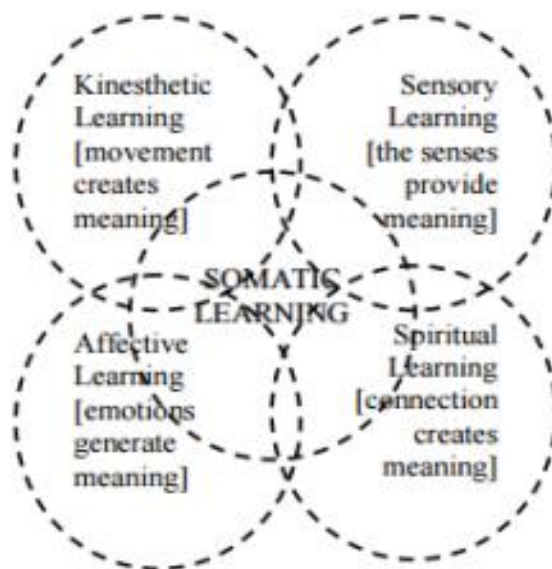
Σχήμα 1

Τόσο οι όροι όσο και οι ορισμοί που έχουν προκύψει για τη μάθηση με την αξιοποίηση του σώματος είναι πολλοί και ποικίλοι. Όροι όπως «ενσώματη μάθηση» “*embodied learning*”, «σωματοποιημένη μάθηση» ή «σωματοποιημένη γνώση» “*somatic learning*”, “*somatic knowing*” ή “*bodily knowing*”, «ενσώματη παιδαγωγική ή διδασκαλία» “*embodied pedagogy*”, ή “*embodied teaching*”, ή εν γένει

«ενσωμάτωση», “embodiment” κάνουν την εμφάνισή τους στη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία.

Οι περισσότερες προσεγγίσεις προερχόμενες από τη γνωστική επιστήμη, την ψυχολογία και την παιδαγωγική συγκλίνουν στο ότι η ενσώματη μάθηση αποτελεί μία οπτική της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία αξιοποιεί το σώμα ως μέσο, έτσι ώστε με τον κατάλληλο χειρισμό του να οδηγεί ομαλά στην ενσωμάτωση της τρέχουσας μαθησιακής εμπειρίας και με την αξιοποίηση των προϋπαρχόντων βιωμάτων να προκύπτει ένα νέο σύνολο προσωπικών εμπειριών για τον μαθητή, τις οποίες μπορεί ευκολότερα να ανακαλεί. Είναι μία μέθοδος βιωματικού χαρακτήρα με ενεργούς συμμετέχοντες (Clark, 2001).

Η διαπίστωση αυτή οδήγησε στη διατύπωση θεωριών σχετικά με τη φύση της ενσώματης μάθησης και σε εφαρμόσιμες προτάσεις για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη βάση του “whole person learning”, της ολιστικής δηλαδή μάθησης, η οποία αξιοποιεί τους γνωστικούς, συναισθηματικούς, σωματικούς, διαισθητικούς και πνευματικούς τομείς των μαθητών (Group of Collaborative Inquiry, 1994). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Somatic Learning Model (Horst, 2008), σύμφωνα με το οποίο η σωματική μάθηση επιτυγχάνεται μέσω τεσσάρων λειτουργιών, οι οποίες συνδράμουν στην παραγωγή νοήματος. Οι τέσσερις αυτές λειτουργίες είναι η κιναισθητική, η αισθητηριακή, η συναισθηματική και η πνευματική μάθηση, όπως παρουσιάζονται συνοπτικά στο σχήμα 2.



Σχήμα 2

Πιο συγκεκριμένα, η κιναισθητική μάθηση συντελείται μέσω της κίνησης των μυών και συμβάλλει στην ανάπτυξη της κιναισθητικής νοημοσύνης που εισηγήθηκε ο Gardner (1995). Η αισθητηριακή μάθηση βασίζεται στην κατασκευή γνώσης μέσω των πέντε αισθήσεων, η συναισθηματική σε εκείνη που κατακτάται μέσω της επεξεργασίας και αποδοχής των συναισθημάτων (Goleman, 2011) και η πνευματική στα συμβολικά και αφαιρετικά νοήματα που κατασκευάζονται με τη σκέψη. Με βάση αυτό το μοντέλο, «η μάθηση γίνεται πιο ολιστική, αυξάνοντας έτσι την ευκαιρία να είναι μετασχηματιστική» (Tisdell, 2003: 42).

Η ενσώματη μάθηση είναι δυνατόν να επιτευχθεί με διαδικασίες, οι οποίες ήδη αξιοποιούνται, όπως η συζήτηση, ο διάλογος, το debate, χρησιμοποιώντας χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου, αυξομειώσεις στην ένταση της φωνής και εναλλαγές στο ύψος. Έπειτα, με τη δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων, τεχνικές οι οποίες τοποθετούν εξ αρχής το σώμα στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, την τεχνική σε ομάδες και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, κατά την οποία μπορούν να αξιοποιηθούν ποικίλες ενσώματες τεχνικές. Η Gulliksen (2014) αναφέρει, μάλιστα, ότι η όλη ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής πράξης (π.χ. η μυρωδιά, η χωροταξία, τα χρώματα), και η ταυτόχρονη απασχόληση του σώματος, βοηθά στην καλύτερη θύμηση του αντικειμένου. Βέβαια, στον αντίποδα έχει υποστηριχθεί, ότι μία παράλληλη απασχόληση με αυτήν της μελέτης, δυσχεραίνει τη συγκέντρωση του ατόμου. Χρειάζεται, επομένως προσεκτική διαχείριση της τάξης, ώστε να αποφευχθούν τυχόν λάθη.

Εκτός από τις ήδη παραδεδεγμένες μεθόδους έχουν προταθεί και εναλλακτικές μέθοδοι για τη διδασκαλία ή την αξιολόγηση των γνώσεων, οι οποίες προκύπτουν από τις έρευνες που πραγματοποιούνται στον χορό, την ψυχοθεραπεία, τη yoga, το τάι-τσι, τα παιχνίδια, την αεροβική ή τις Pilates και των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τους πειραματισμούς στις νευροεπιστήμες. Κιναισθητικά και συναισθηματικά, οι πρακτικές αυτές συμβαδίζουν με εκείνες που προτείνονται στη βάση της θεωρίας του Gardner (ποικιλία διδακτικών μέσων, εργασιών και τεχνικών αξιολόγησης).

Δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει ότι οι μαθητές ως ενεργά υποκείμενα στη μαθησιακή διαδικασία, έχουν την ανάγκη να συμμετέχουν στην κατασκευή της νέας γνώσης ή στην αξιολόγηση της προϋπάρχουσας, ενεργοποιώντας και αξιοποιώντας μάλιστα, εκτός από τις γνωστικές και τις σωματικές τους λειτουργίες σε ένα

“skillbased” περιβάλλον (Ryan & Siegel, 2009). Αυτός είναι και ο λόγος που σηκώνουν χέρι κουνώντας το επιδεικτικά, αναζητούν τρόπους να σηκωθούν στον πίνακα, θέλουν να δουλεύουν σε ομάδες και ενεργοποιούνται, όταν το μάθημα συνοδεύεται από τη χρήση του διαδραστικού πίνακα ή άλλων τεχνολογικών μέσων.

Η ενσώματη μάθηση προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους μαθητές κάθε ηλικιακού επιπέδου, καθώς συμβάλλει στην ενεργοποίηση, την ενεργό συμμετοχή και την ενεργό μνήμη, αφού κεντρίζει το ενδιαφέρον και αυξάνει το ποσοστό της προσοχής τους. Επίσης, συμβάλλει στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης, καθώς είναι σε θέση να αυτοσχεδιάσουν, να ξεδιπλώσουν τα ταλέντα, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, ενώ ταυτοχρόνως διευρύνουν τη σκέψη και την αυτοέκφρασή τους. Έτσι, το μάθημα καθίσταται πιο προσιτό ακόμα και στους πιο αδύναμους μαθητές, οι οποίοι είναι δυνατόν να συνεργαστούν εξίσου αποδοτικά με τους συμμαθητές τους και μέσω της εντύπωσης των εικόνων και των κινήσεων να κατανοήσουν καλύτερα κάποιο φαινόμενο. Στη διαδικασία αυτή η ανατροφοδότηση είναι άμεση είτε από τους συμμαθητές, είτε από τον εκπαιδευτικό και η αξιολόγηση διαφοροποιείται με βάση τον “feedback cycle” σχεδιασμού, διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης (Huber, Hutchings, Gale, Miller & Breen, 2007).

Παρά τα πολλαπλά οφέλη της ενσώματης μάθησης, πολλοί θα είναι εκείνοι οι οποίοι θα επικρίνουν και θα επισημάνουν τους κινδύνους που ελλοχεύουν κατά την αξιοποίησή της. Είναι πιθανόν η διαδικασία να οδηγήσει σε παντελή διάσπαση της προσοχής των μαθητών και αυτή με τη σειρά της στην επερχόμενη αδιαφορία ή στη διακωμώδηση και πρόσληψη του μαθήματος ως ώρας που προσιδιάζει σε διάλειμμα ή γυμναστική. Ωστόσο, τέτοιου είδους κίνδυνοι δύνανται να αποφευχθούν με τον κατάλληλο χειρισμό εκ μέρους του εκπαιδευτικού.

3.3. Η Θεωρία της Μεταγνώσης

Με βάση τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού, η οποία παρατέθηκε προηγουμένως, ο μαθητής τίθεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, καθίσταται ενεργό υποκείμενο κατά την πρόσκτηση της γνώσης και ο καθηγητής αποκτά τον ρόλο του διευκολυντή (Φρυδάκη, 2009). Παρά τη μετάβαση από τη νεωτερικότητα στη μετανεωτερικότητα και την εποικοδομιστική θεωρία, στη σημερινή σχολική τάξη δίνεται συχνά μεγαλύτερη έμφαση στο περιεχόμενο της μάθησης και λιγότερη στον

τρόπο πρόσκτησής της. Ωστόσο, δεν είναι λίγοι οι ερευνητές, οι οποίοι λόγω της ανάγκης μεταστροφής της μάθησης από παραδοσιακή και δασκαλοκεντρική σε μαθητοκεντρική, έστρεψαν το ενδιαφέρον τους προς τις μεταγνωστικές δεξιότητες και τον τρόπο καλλιέργειας και αξιοποίησής τους στην εκπαιδευτική πράξη.

Ο όρος “metacognition” δεν είναι νέος στην παγκόσμια βιβλιογραφία, ενώ στην ελληνική συναντάται με την απόδοση «μεταγνώση». Τον όρο αυτόν εισηγήθηκαν αρχικώς οι γνωστικοί ψυχολόγοι τη δεκαετία του 1960. Στη συνέχεια, το 1976, οι εξελικτικοί ψυχολόγοι με κυριότερο εκπρόσωπο τον Flavell εισήγαγαν τον όρο «μεταμνήμη», έπειτα από μελέτες για τις διαδικασίες της μνήμης σε παιδιά και εφήβους. Έκτοτε, η ερευνητική ματιά έχει εντυφλήσει στο ζήτημα και έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί, οι οποίοι αναδεικνύουν την άρρηκτη σχέση μνήμης, κατανόησης και μάθησης.

Με βάση τον ορισμό της Κουτσελίνη-Ιωαννίδου (1995: 48) μεταγνώση είναι *«η γνώση και η κατανόηση που έχει κάποιος για το επίπεδο και τις δυνατότητες της σκέψης του, του προσωπικού του συστήματος επεξεργασίας των πληροφοριών και οικοδόμησης της γνώσης»* ή με πιο απλά λόγια μεταγνώση είναι *«η γνώση των ανθρώπων για ό, τι γνωρίζουν, θυμούνται και σκέφτονται»* (Metcalf & Shimamura, 1994: xi). Πρόκειται για μια εκ των υστέρων συνειδητοποίηση των κατακτηθέντων γνώσεων, των διαδικασιών πρόσκτησής τους και των αποτελεσμάτων αυτών (Μουτζούρη-Μανούσου & Πρόσκολλη, 2005). Είναι *«η ενημερότητα (awareness) που έχουμε για τους γνωστικούς μας μηχανισμούς και για το πώς αυτοί λειτουργούν»* (Meichenbaum, Burland, Gruson & Cameron, 1985: 5). Είναι η γνώση που έχουμε για τη μάθησή μας, ή για το πώς να μαθαίνουμε, το *«γιγνώσκειν του γινώσκειν»* (Flavell, 1985) και κατά παραλληλισμό *«η σκέψη για τη σκέψη», «η γνώση για τη γνώση»* (Metcalf & Shimamura, 1994: xi).

Αναλύοντας τους παραπάνω ορισμούς καταλήγουμε στο ότι τα μανθάνοντα υποκείμενα είναι δυνατόν να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν στρατηγικές προκειμένου να αντιλαμβάνονται, να ρυθμίζουν και να ελέγχουν ή να επαναλαμβάνουν τα βήματα με τα οποία κατέκτησαν το «γιγνώσκειν», έτσι ώστε η μάθηση να αποβαίνει αποτελεσματικότερη. Το πρόθεμα «μετα-» του όρου, διαχωρίζει τις γνωστικές

δεξιότητες από αυτές του δεύτερου επιπέδου, τις μεταγνωστικές, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύει ότι πρόκειται για δύο αλληλοσυμπληρούμενες διαδικασίες.

Η μεταγνώση περιλαμβάνει τρία είδη σκέψης, τα οποία θέτει το άτομο σε λειτουργία. Αρχικά, ενεργοποιεί τη μεταγνωστική γνώση, τις προϋπάρχουσες, δηλαδή, γνώσεις του οι οποίες είναι αποθηκευμένες στη μακρόχρονη μνήμη και αφορούν τις παραδοχές του για τη σχέση του με ένα ορισμένο έργο και έχει δηλωτική χρήση, καθώς καταγράφει τον τρόπο εμπλοκής του υποκειμένου στη γνώση (Efklides, 2001). Έπειτα, τις μεταγνωστικές εμπειρίες, οι οποίες είναι καταγεγραμμένες στη βραχύχρονη μνήμη και αφορούν σε οτιδήποτε είναι βιωμένο από το ίδιο το άτομο κατά την εμπλοκή του σε μία συγκεκριμένη γνωστική προσπάθεια (Efklides, 2001). Τέλος, τις μεταγνωστικές δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν συνειδητές και σκόπιμες στρατηγικές ελέγχου και καθοδήγησης της γνωστικής επεξεργασίας και είναι δυνατόν να καλλιεργηθούν (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Έχοντας, λοιπόν, ως στόχο την περαιτέρω γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, η μεταγνώση συνδέει πολλές γνωστικές διαδικασίες, όπως τη μάθηση, τη μνήμη, τα κίνητρα, τη λήψη αποφάσεων και τα συναισθήματα.

Για να κατανοηθούν και να καλλιεργηθούν οι μεταγνωστικές δεξιότητες κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούν οι διαδικασίες που συνιστούν τη μεταγνώση. Η πρώτη διαδικασία (knowledge about cognition) αφορά στην ικανότητα του ατόμου να ανακαλεί αποθηκευμένες πληροφορίες και εμπειρίες που σχετίζονται με αυτές -πότε και σε ποιο μέρος έμαθε κάτι, με ποιον τρόπο το έμαθε και γιατί το έμαθε- (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013). Αφορά, επίσης, στη γνώση της γνωστικής λειτουργίας και συγκεκριμένα στην ικανότητα διάκρισης της γνώσης σε δηλωτική, τη γνώση, δηλαδή, που έχει ήδη κατακτηθεί, σε διαδικαστική, εκείνη που αφορά τους τρόπους μάθησης και βελτίωσης των μαθησιακών δυνατοτήτων και την περιστασιακή, που αφορά γνώσεις για τις συνθήκες αξιοποίησης των στρατηγικών μάθησης (Swanson, 1990).

Η δεύτερη διαδικασία, η μεταγνωστική ρυθμιστική δεξιότητα (metacognitive regulation) αφορά στη ρύθμιση της γνωστικής λειτουργίας και σε αυτήν συγκαταλέγονται μέθοδοι με τις οποίες η μεταγνώση συμβάλλει στη ρύθμιση των ανωτέρω γνωστικών λειτουργιών και «στη χρήση στρατηγικών που καθιστούν το άτομο ικανό να ελέγχει τις γνωστικές του προσπάθειες» (Baker, 1991: 2, 3). Οι μέθοδοι αυτές

περιλαμβάνουν τον αδρομερή σχεδιασμό και προγραμματισμό πριν την πραγματεία του αντικειμένου, τη συστηματική παρατήρηση της διαδικασίας ενόσω πραγματοποιείται και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων στο πέρας της διαδικασίας (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Οι γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, όπως προαναφέρθηκε, αλληλοσυμπληρώνονται. Ως γνωστικές δεξιότητες θεωρούνται η νόηση και η κριτική σκέψη, η γλωσσική επάρκεια, η αντίληψη, οι μνημονικές λειτουργίες, η δυνατότητα επίλυσης προβλήματος και λήψης αποφάσεων. Οι γενικές μεταγνωστικές δεξιότητες αφορούν σε πλήθος επιμέρους δεξιοτήτων, τις οποίες ο μαθητής μπορεί να αναπτύξει. Τέτοιες είναι η εκούσια και ενεργητική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, ο αυτοέλεγχος και η αυτορρύθμιση, η αξιοποίηση των ήδη κατακτημένων γνώσεων και εμπειριών και σε άλλες περιπτώσεις και περιστάσεις πέρα από χωροχρονικά όρια, η αναγνώριση και η καλλιέργεια ενός προσωπικού τρόπου μάθησης και η μετέπειτα αξιοποίησή της (αυθεντική μάθηση).

Σύμφωνα με τον Schraw (1998), η μεταγνώση είναι πολυδιάστατη, καθώς αποτελείται από γνώσεις και ρυθμιστικές δεξιότητες που χρησιμοποιούνται για τον έλεγχο της γνωστικής λειτουργίας και αλληλοσχετίζονται μεταξύ τους. Είναι, επίσης, γενικού χαρακτήρα, αφού είναι δυνατόν να επεκταθεί σε πολλούς τομείς και είναι πιο σταθερή από τις γνωστικές δεξιότητες, οι οποίες αφορούν σε έναν τομέα. Υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τη μεταγνωστική διαδικασία. Μεταξύ αυτών βρίσκεται το ηλικιακό επίπεδο και το επίπεδο ωρίμασης, η εμπειρία του ατόμου σε ορισμένες γνωστικές διεργασίες, οι κοινωνικοί παράγοντες, καθώς και το κατάλληλο ή μη παιδαγωγικό κλίμα που δημιουργείται στην τάξη. Το σίγουρο είναι ότι αναπτύσσονται κατά κόρον σε υποστηρικτικά κοινωνικά περιβάλλοντα (supportive social environments).

Η μεταγνώση είναι δυνατόν να διδαχθεί και να βελτιωθεί με ποικίλες διδακτικές στρατηγικές. Οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι για να καλλιεργηθεί στην τάξη αφορούν στην κατανόηση της σημασίας της, στη βελτίωση της γνώσης των γνωστικών λειτουργιών και στην προώθηση περιβαλλόντων, τα οποία προάγουν τη μεταγνωστική επίγνωση (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Πιο συγκεκριμένα, για την επίτευξη όλων αυτών μπορούν να αξιοποιηθούν ερωτήσεις από τον μαθητή προς τον ίδιο του τον

εαυτό, ώστε να διαπιστώσει για ποιο λόγο δεν κατανόησε ένα δεδομένο, παραδείγματα για την κατάκτηση της θεωρητικής γνώσης, η οποία δεν κατανοήθηκε εξαρχής, διάκριση των όσων γνωρίζει και όσων δεν γνωρίζει, καταγραφή της πορείας της σκέψης του και ανακεφαλαίωση αυτών των διαδικασιών.

3.4. Πρόταση Εφαρμογής Επιτραπέζιου Παιχνιδιού ως Μεταγνωστικού – Αξιολογικού Εργαλείου στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Σύγκλιση Θεωρίας και Πράξης

Με βάση όλα όσα έχουν αναφερθεί, η ανάγκη για την ύπαρξη μιας καινοτόμου και ελκυστικής μεθόδου αξιολόγησης των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών στη Γ' τάξη του γυμνασίου κρίνεται επιτακτική (Χρηστίδης, 2003). Καθώς το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, οι Οδηγίες Διδασκαλίας και το Βιβλίο του Καθηγητή δεν προτείνουν κάποιον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές να αξιολογούν τις γνώσεις τους και τους τρόπους πρόσκτησής τους στη γραμματική κατά το πέρας των γυμνασιακών τάξεων και τη μετάβασή τους στο λύκειο, προτείνεται η ένταξη ενός αυτοσχέδιου επιτραπέζιου παιχνιδιού ως μεταγνωστικού εργαλείου, η εφαρμογή του οποίου αναμένεται να λαμβάνει χώρα στη λήξη της Γ' τάξης του γυμνασίου.

Αναλογιζόμενοι το χάσμα το οποίο προκύπτει στη μετάβαση από τη Γ' τάξη του γυμνασίου στην Α' τάξη του λυκείου ως προς την αξιολόγηση γνώσεων και ελλείψεων των μαθητών στα γραμματικά φαινόμενα γίνεται αντιληπτό ότι ένα επιτραπέζιο παιχνίδι, το οποίο κατασκευάστηκε προκειμένου οι μαθητές να είναι σε θέση να εξετάζουν παιγνιωδώς τις γνώσεις τους, ενώ ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός να ανατροφοδοτείται για τυχόν παραλείψεις ή αστοχίες του, είναι αναγκαίο. Πρόκειται για ένα μεταγνωστικό εργαλείο, με το οποίο οι μαθητές θα κατανοήσουν τις ελλείψεις τους χωρίς να αισθάνονται ότι εξετάζονται, ενώ έτσι αναμένεται η μετάβαση στο λύκειο να γίνει πιο ομαλά χωρίς τα λεγόμενα «κενά» που συχνά επισημαίνουν οι φιλόλογοι του λυκείου.

Προς αυτήν την κατεύθυνση συγκλίνουν και οι θεωρίες μάθησης και αξιολόγησης, οι οποίες έχουν ήδη παρατεθεί ανωτέρω. Στο πλαίσιο του κονστρουκτιβισμού, ο Piaget κατέδειξε πως το παιχνίδι εν γένει και προσαρμόζοντάς το στην περίπτωση μας το επιτραπέζιο παιχνίδι, αποτελεί έναν τρόπο επεξεργασίας πληροφοριών και ενσωμάτωσής τους στο σχήμα της τρέχουσας κατάστασης

(Αυγητίδου, 2001). Συντελεί, δηλαδή, στη διαδικασία της αφομοίωσης, καθώς οι μαθητές αποκτούν δεδομένα για να κατασκευάσουν τη γνώση τους μέσω της εμπειρίας. Επομένως, όπως συνήγαγε, το παιχνίδι είναι δυνατόν να διευκολύνει τη μάθηση, καθώς ο μαθητής εκτίθεται σε καινούργιες εμπειρίες (Hughes, 1991).

Επιπροσθέτως, με βάση την κοινωνιοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky και τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, κάθε είδους παιχνίδι αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο, αφού διαμεσολαβείται μέσω της γλωσσικής επικοινωνίας και λαμβάνει χώρα σε κοινωνικό φόντο με συνομηλίκους ή άλλους ενήλικους. Κατά τον Vygotsky οι μαθητές ενεργοποιούνται αποκτώντας κίνητρα για μάθηση και είναι σε θέση να μεταπηδήσουν στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky, 1997: 144). Εκτός αυτού, το γεγονός ότι το εν λόγω επιτραπέζιο παιχνίδι παίζεται σε ομάδες, αποτελεί βασικό δεδομένο, καθώς οι μαθητές *«αναμετρώνται με τις δυνατότητές τους, ανακαλύπτοντας και καλλιεργώντας τις»* (Τσάφος, 2004: 115), ενώ παράλληλα καλλιεργούν τη διαπροσωπική τους νοημοσύνη.

Το εν λόγω παιχνίδι δεν είναι απλώς ένα επιτραπέζιο παιχνίδι γνώσεων, οι περισσότερες δραστηριότητες, όπως θα παρατεθεί πιο κάτω, είναι είτε εξ ολοκλήρου ενσώματες ή απαιτούν μικρότερης εμβέλειας σωματική εμπλοκή. Η ενσώματη μάθηση διευκολύνει τον μαθητή να δημιουργήσει νέα γνωστικά σχήματα λόγω του βιωματικού της χαρακτήρα, συντελεί στην ανάπτυξη της κιναισθητικής νοημοσύνης, ενώ παράλληλα καθιστά τη διαδικασία ευχάριστη και παιγνιώδη, λειτουργώντας ως κίνητρο (Ματσαγγούρας, 2003), κάτι το οποίο εκλείπει από το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών.

Τέλος, ως μεταγνωστικό εργαλείο, υποθέτουμε ότι θα τοποθετήσει τους μαθητές σε θέση διερώτησης για το πως έμαθαν ένα γραμματικό φαινόμενο στο παρελθόν ή θα τους δημιουργήσει νέους μεταγνωστικούς μηχανισμούς, ύστερα από την εφαρμογή του (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Με βάση, επομένως, τις παραπάνω θεωρίες επιχειρήθηκε η *«νομιμοποίηση»* του εν λόγω επιτραπέζιου παιχνιδιού, ώστε η εφαρμογή του να αποκτήσει *«λειτουργικό χαρακτήρα αφού τεκμηριώνεται επιστημονικά και δεν είναι επιφανειακή η αυθαίρετη»* (Φουντοπούλου, 2010).

*Β' ΜΕΡΟΣ: ΣΧΕΔΙΑΣΗ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ
ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ*

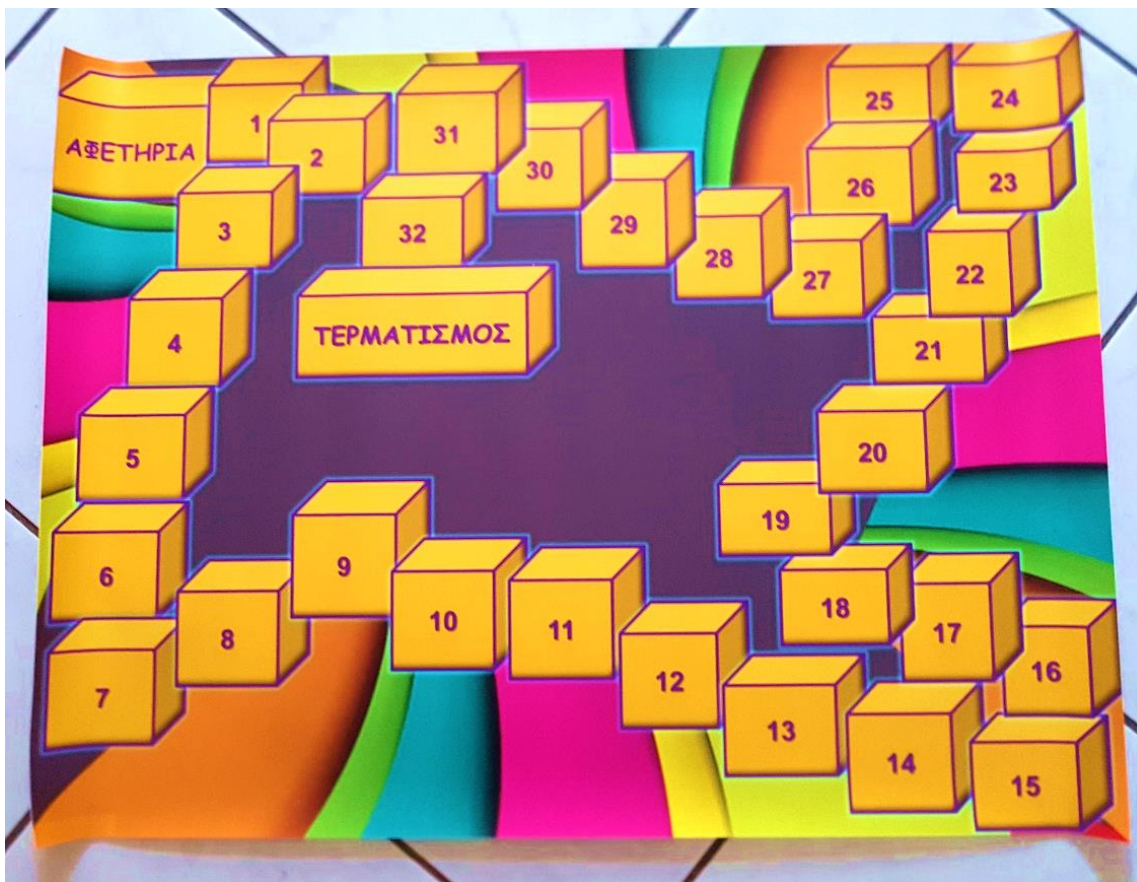
4.1. Περιεχόμενα και Περιγραφή του Επιτραπέζιου Παιχνιδιού

4.1.1. Όνομα του Επιτραπέζιου Παιχνιδιού

Παρόλο που τα πιθανά ονόματα που είχαν προκύψει κατά τη δημιουργία του εν λόγω παιχνιδιού ήταν πολλά και δημιουργικά, επελέγη να μην δοθεί εξαρχής κάποιο όνομα, ούτως ώστε οι μαθητές της εκάστοτε τάξης να μπορούν στο τέλος της διαδικασίας να ονοματοδοτούν το παιχνίδι με βάση τα όσα αισθάνθηκαν, σκέφτηκαν ή βίωσαν. Έτσι, το επιτραπέζιο παιχνίδι θα γίνεται κατά το δυνατόν και δικό τους απόκτημα, θα αισθάνονται έστω και για λίγο συνδημιουργοί του.

4.1.2. Περιεχόμενα του Επιτραπέζιου Παιχνιδιού

Το επιτραπέζιο παιχνίδι αποτελείται από ένα αυτοσχέδιο κεντρικό ταμπλό (διαστάσεων 0,60cm x 0,45cm, σε μουσαμά), στο οποίο κινούνται τα πόνια, όπως φαίνεται στην Εικόνα 1, ένα ζάρι για να δείχνει τις κινήσεις των ομάδων, έναν τροχό επιλογής δραστηριοτήτων, τον οποίο περιστρέφουν οι μαθητές, ώστε να επιλεγεί τυχαία κάποια



Εικόνα 4

δραστηριότητα ανάμεσα στις TWIST, PUZZLE, QUIZZ, BINGO, NTOMINO, ΣΤΟ ΜΥΑΛΟ ΣΟΥ ΤΟ ΎΧΕΙΣ, ΣΤΑΥΡΟΛΕΞΟ και ΚΟΥΤΣΟ και συνακόλουθα κάποιο γραμματικό φαινόμενο, όπως φαίνεται στην Εικόνα 5, και πόνια για κάθε ομάδα, όπως φαίνεται στην Εικόνα 6.



Εικόνα 5



Εικόνα 6

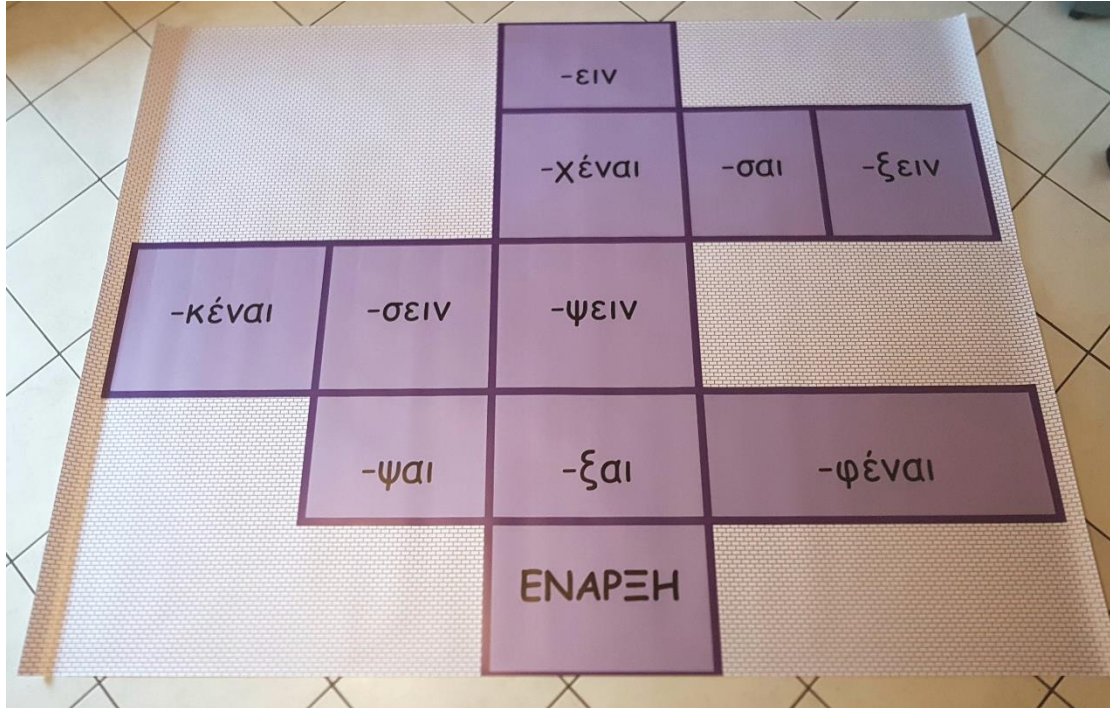
Πιο αναλυτικά, για τη δραστηριότητα «ΣΤΟ ΜΥΑΛΟ ΣΟΥ ΤΟ ΧΕΙΣ» υπάρχουν είκοσι τέσσερις κάρτες που αναγράφουν ρήματα τα οποία διαθέτουν Αόριστο Β΄, με εικόνες που παριστάνουν μία από τις ερμηνείες του ρήματος προς βοήθεια των μαθητών και κορδέλες για να τις τοποθετούν στο κεφάλι τους, όπως φαίνεται στην Εικόνα 7.



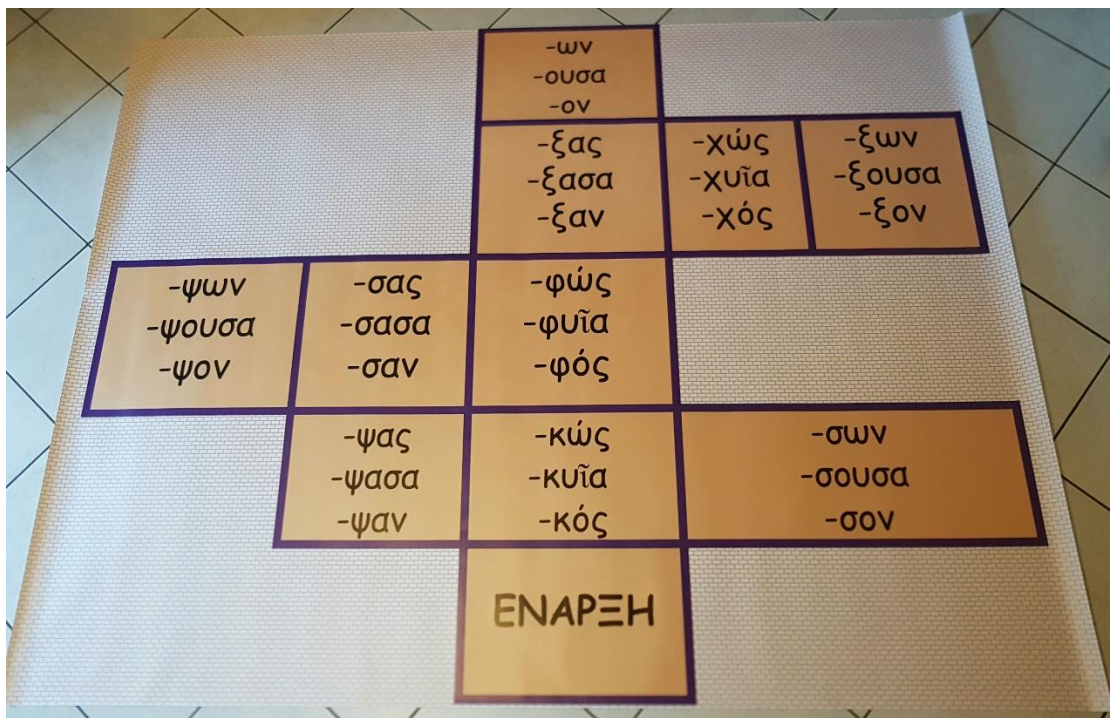
Εικόνα 7

Για τη δραστηριότητα «ΚΟΥΤΣΟ» υπάρχουν τέσσερα μεγάλα ταμπλό (διαστάσεων 1,5m x 2m το καθένα, σε μουσαμά) στα οποία υπάρχουν οι καταλήξεις απαραιτητών

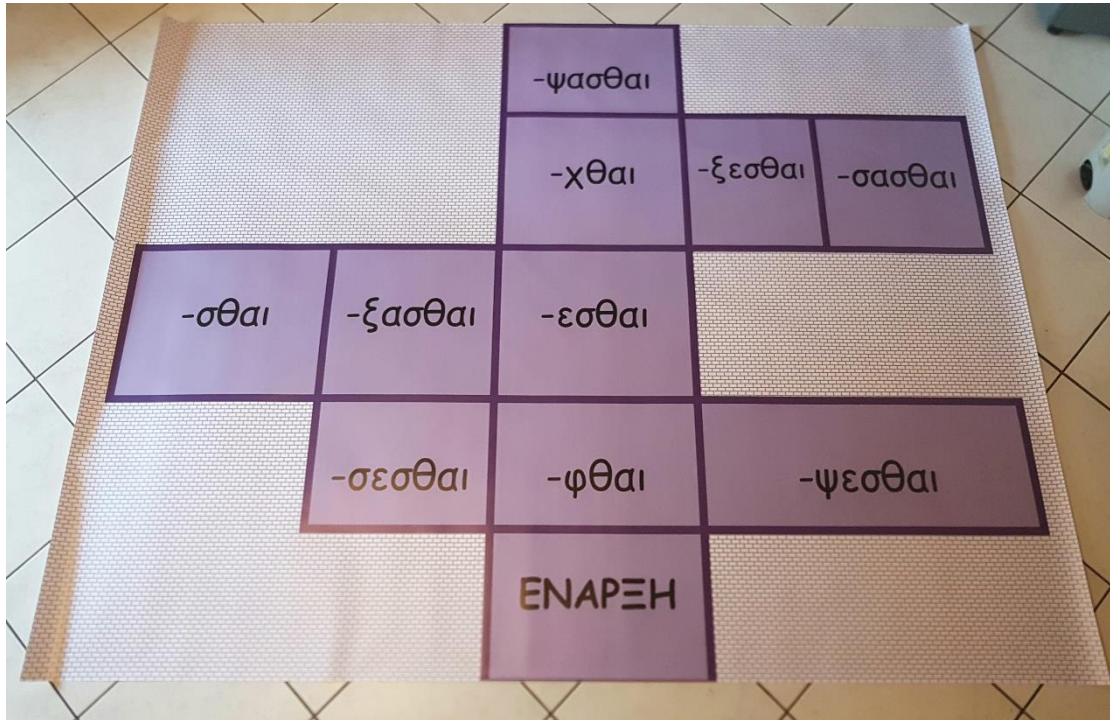
και μετοχών και κάρτες εντολών με ρήματα για τα οποία οι μαθητές θα κληθούν
κάνοντας κουτσό να δημιουργήσουν είτε τα απαρέμφατα είτε τις μετοχές τους, όπως
φαίνονται στις Εικόνες 8, 9, 10, 11, 12 και 13.



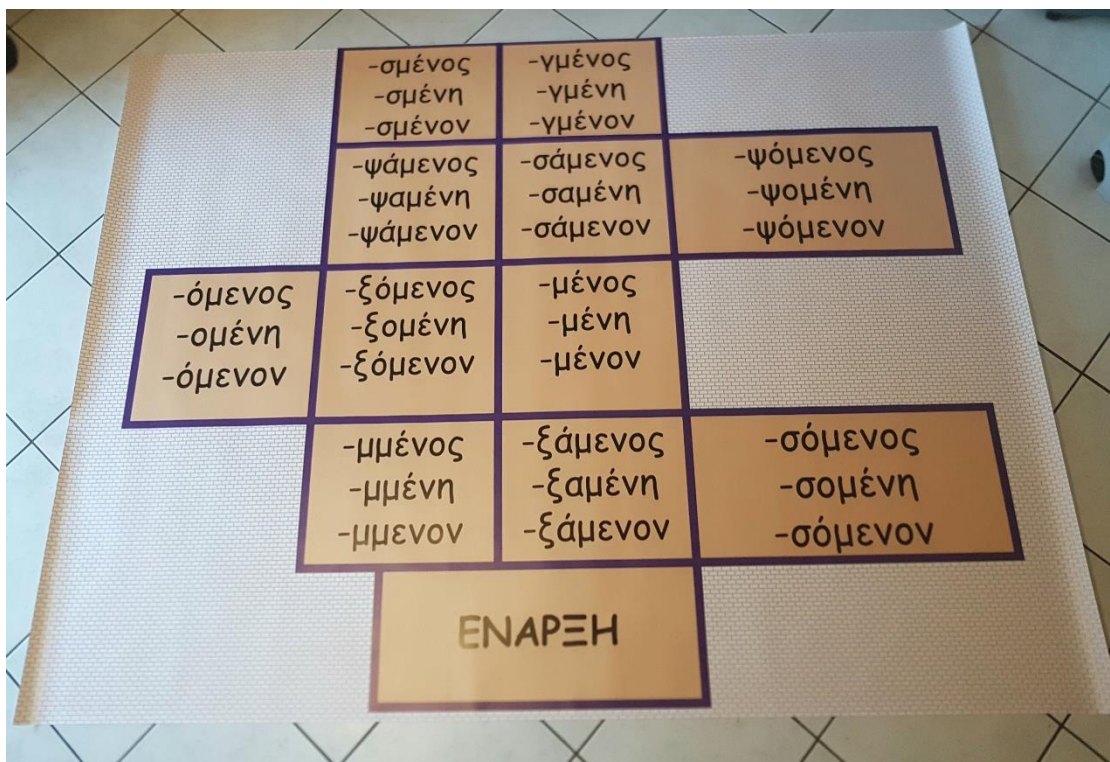
Εικόνα 8



Εικόνα 9



Εικόνα 10



Εικόνα 11



Εικόνα 12



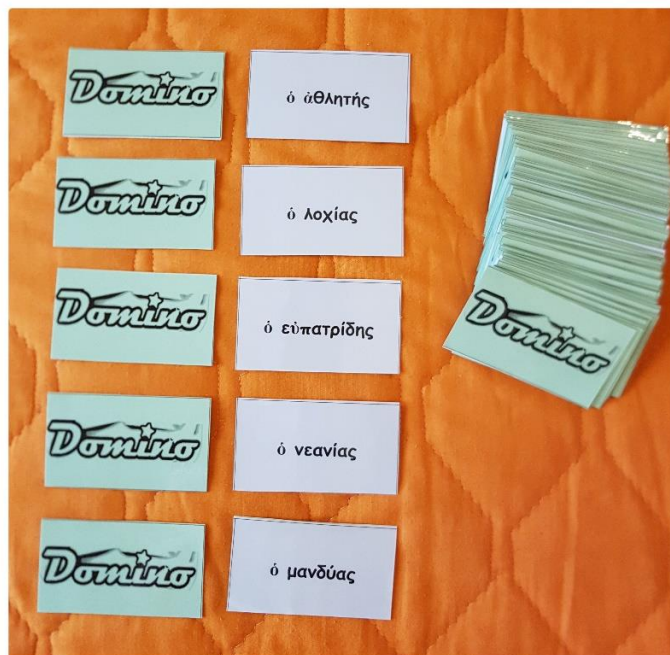
Εικόνα 13

Για τη δραστηριότητα «NTOMINO» υπάρχουν δέκα λευκά, ξύλινα ντόμινο, (διαστάσεων 0,18cm x 0,10cm το καθένα) μαρκαδόροι και σφουγγάρι πίνακα για να γράφουν οι μαθητές πάνω τους και κάρτες εντολών που αναγράφουν ουσιαστικά και

επίθετα, τα οποία οι μαθητές πρέπει να κλίνουν γράφοντας κάθε πτώση σε ένα ντόμινο, όπως φαίνεται στις Εικόνες 14 και 15.

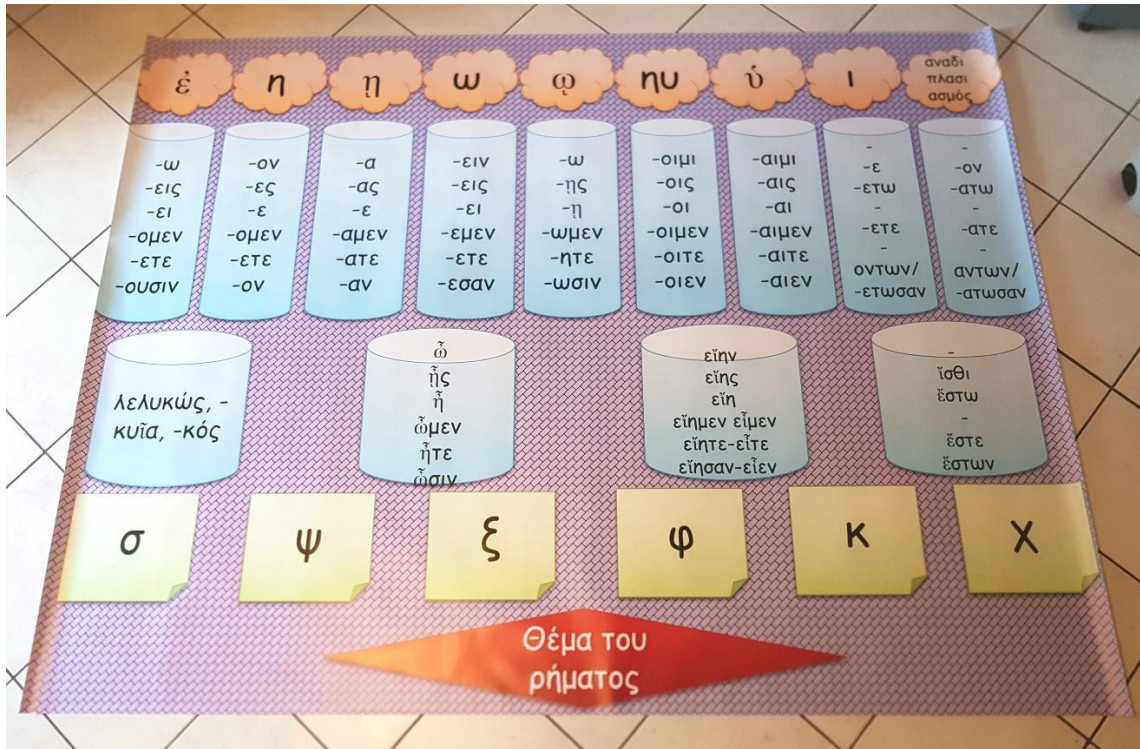


Εικόνα 14



Εικόνα 15

Για τη δραστηριότητα «TWIST» υπάρχουν δύο ταμπλό (διαστάσεων 1,5m x 2m το καθένα, σε μουσαμά) στα οποία αναγράφονται καταλήξεις χρόνων και εγκλίσεων και κάρτες εντολών με ρήματα των οποίων τις εγκλίσεις και τους χρόνους πρέπει να δημιουργήσουν οι μαθητές αγγίζοντας με τα πόδια και τα χέρια τους τις καταλήξεις, όπως φαίνεται στις Εικόνες 16, 17 και 18.



Εικόνα 16



Εικόνα 17



Εικόνα 18

Για τη δραστηριότητα «QUIZZZ» υπάρχουν κάρτες ερωτήσεων και δύο μεταλλικά επιτραπέζια κουδούνια, όπως φαίνεται στην Εικόνα 19.



Εικόνα 19

Για τη δραστηριότητα «BINGO» υπάρχουν τέσσερα χρωματιστά ταμπλό, τα οποία αναγράφουν αντωνυμίες που έχουν διδαχθεί οι μαθητές, μικρά λευκά χαρτάκια για να καλύπτουν τις αντωνυμίες που έχουν στα ταμπλό τους και κάρτες εντολών, όπως φαίνεται στις Εικόνες 20 και 21.

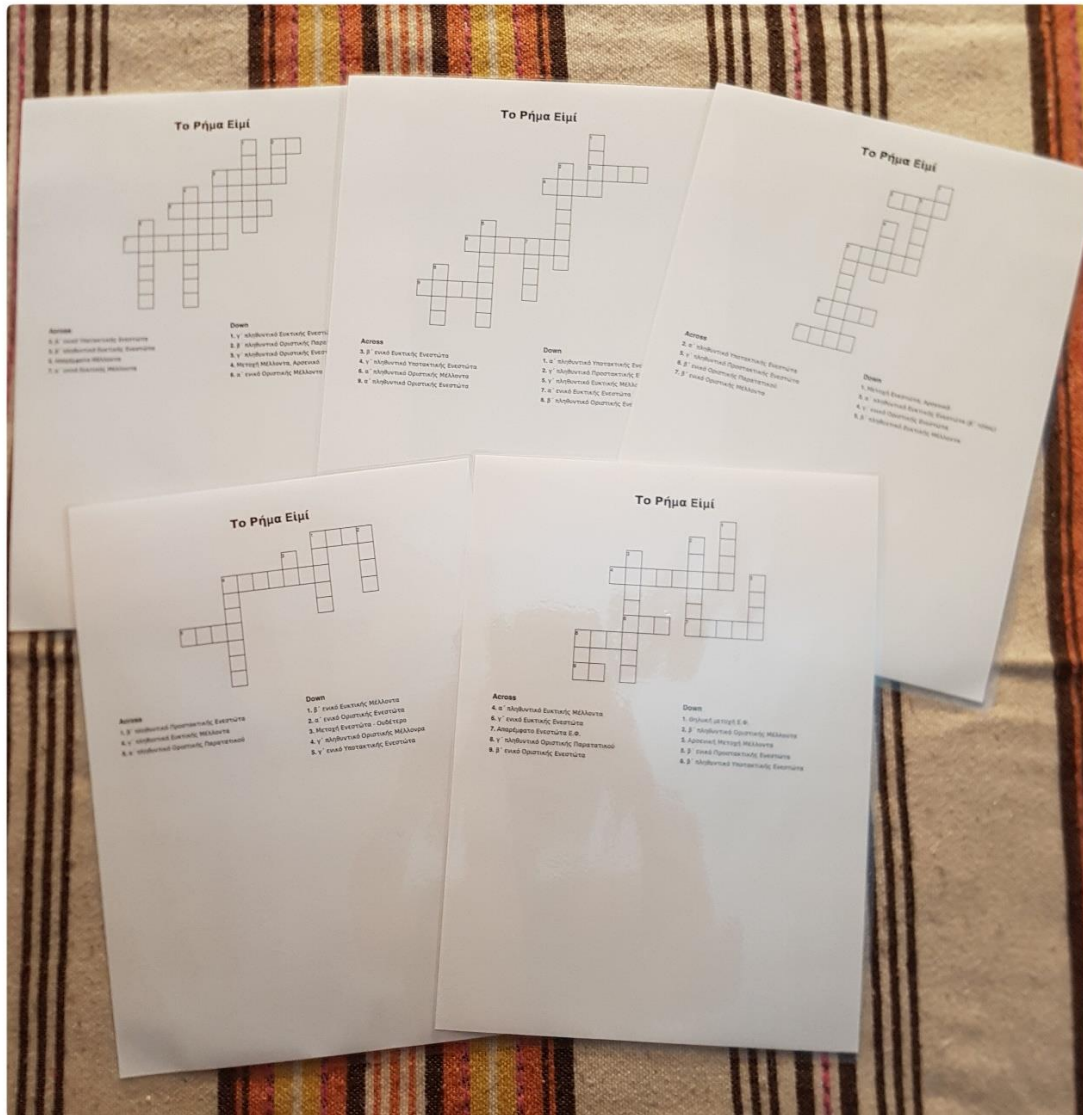


Εικόνα 20



Εικόνα 21

Για τη δραστηριότητα «ΣΤΑΥΡΟΛΕΞΑ» υπάρχουν πέντε σταυρόλεξα με τύπους του ρήματος ειμί, όπως φαίνεται στην Εικόνα 22, τα οποία οι μαθητές καλούνται να ολοκληρώσουν σε χρόνο τριών λεπτών. Είναι πλαστικοποιημένα για να μπορούν να χρησιμοποιηθούν ξανά και από τις άλλες ομάδες.



Εικόνα 22

Τέλος, για τη δραστηριότητα «PUZZLE» υπάρχουν δεκαέξι χειροποίητα, χρωματιστά παζλ με παραθετικά επιθέτων και επιρρημάτων, οκτώ με τα σωστά παραθετικά και οκτώ με λανθασμένα παραθετικά, τα οποία καλούνται οι μαθητές να λύσουν σε διάρκεια δύο λεπτών, όπως φαίνεται στις Εικόνες 23 και 24.



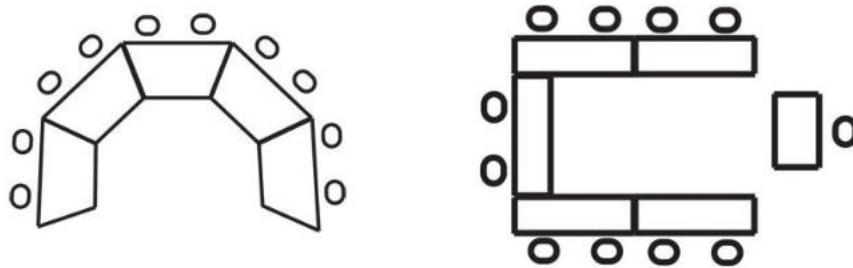
Εικόνα 23



Εικόνα 24

4.2. Κανόνες του Επιτραπέζιου Παιχνιδιού

Οι μαθητές του τμήματος χωρίζονται από τον εκπαιδευτικό σε ομάδες κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να είναι μαθησιακά ισοδύναμες και με περιττό αριθμό ατόμων, ώστε να μην προκύπτουν δύο αντίθετοι πόλοι απόψεων. Ανάλογα με το τμήμα που εφαρμόζεται το παιχνίδι και τον συνολικό αριθμό των μαθητών του, διαμορφώνονται από τέσσερις έως έξι ομάδες. Οι ομάδες σηκώνονται από τα θρανία και συγκεντρώνονται στο κέντρο της αίθουσας, η οποία θα πρέπει να είναι ήδη διαμορφωμένη κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να υπάρχει ελευθερία κινήσεων τόσο των μαθητών, όσο και του εκπαιδευτικού, όπως φαίνεται και στην Εικόνα 25.



Εικόνα 25

Σε κάθε ομάδα ορίζεται από τους μαθητές ένας προσωρινός εκπρόσωπος, προκειμένου να επιλέξει το πiónι της ομάδας του χωρίς να χαθεί πολύτιμος χρόνος. Αφού επιλεγούν τα πiónια, τοποθετούνται στο σημείο «Αφετηρία» του κεντρικού ταμπλό του παιχνιδιού. Οι ίδιοι αυτοί προσωρινοί εκπρόσωποι είναι αυτοί που θα ρίξουν το ζάρι για να αναδειχθεί η σειρά με την οποία θα παίζουν οι ομάδες. Όποια ομάδα τύχει τη μεγαλύτερη ζαριά ξεκινάει πρώτη, έπεται η αμέσως μικρότερη ζαριά και ούτω καθεξής. Στο σημείο αυτό υπενθυμίζονται στους μαθητές οι κανόνες του παιχνιδιού, όπως θα αναφερθούν στη συνέχεια.

Η ομάδα που τυχαίνει τη μεγαλύτερη ζαριά κατά τη διαδικασία ανάδειξης της σειράς, ρίχνει ξανά το ζάρι και μετακινείται στο ταμπλό τόσες θέσεις, όσες δείξει το ζάρι. Αργότερα θα ακολουθήσει η ίδια ακριβώς διαδικασία και με τις υπόλοιπες ομάδες με τη σειρά. Αφού η πρώτη ομάδα βρίσκεται στο κουτί του ταμπλό που έδειξε το ζάρι, έπεται το στάδιο της τυχαίας επιλογής δραστηριοτήτων. Η ομάδα παίρνει τον τροχό δραστηριοτήτων και τον περιστρέφει αναμένοντας να επιλεγεί τυχαία η δραστηριότητα με το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο.

Πιο αναλυτικά, αν ο τροχός δραστηριοτήτων δείξει τη δραστηριότητα «PUZZLE», τότε οι μαθητές θα αξιολογήσουν τις γνώσεις τους στα ομαλά και ανώμαλα Παραθετικά Επιθέτων και Επιρρημάτων. Υπάρχουν δεκαέξι puzzles των εννέα κομματιών (3 x 3), τα μισά εκ των οποίων αναγράφουν τους σωστούς βαθμούς τριών επιθέτων ή επιρρημάτων, ενώ τα άλλα μισά περιέχουν επιτηδευμένα μικρολάθη. Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν όποιο χρώμα puzzle επιθυμούν και να αξιοποιήσουν τα σωστά κομμάτια για να δημιουργήσουν τους τρεις βαθμούς -θετικό, συγκριτικό και υπερθετικό- των τριών επιθέτων ή επιρρημάτων που τους δόθηκαν, σε χρόνο δύο λεπτών.

Οι μαθητές από τις υπόλοιπες ομάδες καλούνται να επιθεωρήσουν το αποτέλεσμα και να ελέγξουν την ορθότητα του puzzle. Στη διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός ελέγχει με τη σειρά του την ορθότητα της απάντησης. Εφόσον το puzzle είναι λυμένο σωστά, το πiónι της ομάδας προχωράει ένα βήμα μπροστά στο ταμπλό. Εάν υπάρχει λάθος, η ομάδα πρέπει να συσχεφθεί, να το διορθώσει, αλλά το πiónι της θα πάει ένα βήμα πίσω στο ταμπλό.

Εάν ο τροχός δραστηριοτήτων δείξει τη δραστηριότητα «ΚΟΥΤΣΟ», τότε οι μαθητές της ομάδας πρέπει να ξετυλίξουν τα δύο ταμπλό του κουτσο και να αξιολογηθούν στις καταλήξεις Απαρεμφάτων και Μετοχών Ενεργητικής και Μέσης Φωνής σε ποικίλα φωνηεντόληκτα – βαρύτονα και αφωνόληκτα ρήματα της πρώτης συζυγίας. Οι μαθητές μπαίνουν στη σειρά ο ένας πίσω από τον άλλον και ο καθένας επιλέγει μια κάρτα εντολών. Κάθε κάρτα αναγράφει ένα ρήμα και τον ονοματικό τύπο που αναμένεται να δημιουργηθεί. Ο μαθητής ή η μαθήτρια που ξεκινάει, πατάει με τα δυο του πόδια στο κουτί της έναρξης και κάνοντας κουτσο κατευθύνεται προς το κουτί με την κατάληξη που θεωρεί σωστή. Μόλις φτάσει στο επιθυμητό κουτί, πατάει και με τα δύο πόδια και λέει δυνατά τον τύπο που ζητήθηκε.

Όλα τα μέλη της ομάδας επαναλαμβάνουν την ίδια διαδικασία από μία φορά, ενώ οι υπόλοιπες ομάδες και ο καθηγητής ελέγχουν την ορθότητα των απαντήσεων. Αν οι απαντήσεις της ομάδας είναι σωστές, το πiónι της προχωράει ένα βήμα μπροστά στο ταμπλό, εάν όχι, τότε οι μαθητές καλούνται να συσχεφθούν και να διορθώσουν τις απαντήσεις τους, αλλά το πiónι τους πηγαίνει ένα βήμα πίσω στο ταμπλό.

Εν συνεχεία, εάν ο τροχός δραστηριοτήτων δείξει τη δραστηριότητα «NTOMINO» οι μαθητές θα αξιολογήσουν τις γνώσεις τους στα Ουσιαστικά των τριών κλίσεων και τα Επίθετα της Β' και Γ' κλίσης που έχουν διδαχθεί. Η ομάδα παίρνει τα δέκα λευκά, ξύλινα ντόμινο και ένα μέλος της τραβάει μια κάρτα εντολών στην οποία υπάρχει ένα ουσιαστικό ή επίθετο. Οι μαθητές κλίνουν το δοθέν ουσιαστικό ή επίθετο γράφοντας κάθε πτώση του με το άρθρο πάνω στο ξύλινο ντόμινο χρησιμοποιώντας τους μαρκαδόρους πίνακα και το σφουγγάρι. Μόλις ολοκληρώσουν την κλίση και ελεγχθούν από συμμαθητές και εκπαιδευτικό, στήνουν τα ντόμινό τους και τα ρίχνουν σε δείγμα νίκης, εφόσον διαπιστωθεί ότι είναι σωστά. Εάν οι απαντήσεις είναι σωστές, οι μαθητές προχωρούν το πιόνι τους ένα βήμα μπροστά στο ταμπλό, ειδάλως πηγαίνουν ένα βήμα πίσω.

Έπειτα, εάν ο τροχός δραστηριοτήτων δείξει τη δραστηριότητα «ΣΤΑΥΡΟΛΕΞΟ», τότε οι μαθητές θα αξιολογήσουν τις γνώσεις τους στο ρήμα ειμί. Η ομάδα που θα τύχει την εν λόγω δραστηριότητα θα έχει χρόνο τριών λεπτών για να επιλύσει το σταυρόλεξο του ειμί που θα της δοθεί. Μόλις τελειώσει ο χρόνος, συμμαθητές και εκπαιδευτικός ακολουθώντας την ίδια διαδικασία ελέγχουν την ορθότητα των απαντήσεων. Εάν οι απαντήσεις είναι ολοκληρωμένες και ορθές, τότε το πιόνι τους μετακινείται μία θέση μπροστά στο ταμπλό, εάν όχι διορθώνουν τα λάθη τους, αφού πρώτα συσκεφθούν, αλλά το πιόνι τους κινείται μία θέση πίσω στο ταμπλό.

Όταν μια ομάδα τύχει στον τροχό των δραστηριοτήτων τη δραστηριότητα «QUIZZZ», τότε συμμετέχουν όλες οι ομάδες και διαγωνίζονται στις γνώσεις τους στις κατηγορίες Συμφώνων, Φωνηέντων, Διφθόγγων, στους Κανόνες Τονισμού και τους Παθητικούς Χρόνους. Οι ομάδες διαγωνίζονται ανά δύο. Κάθε ομάδα έχει μπροστά της ένα επιτραπέζιο μεταλλικό κουδούνι. Όταν ο εκπαιδευτικός διαβάσει την πρώτη ερώτηση, η ομάδα που θα πατήσει πρώτη το κουδούνι μπορεί να δώσει απάντηση. Η εν λόγω δραστηριότητα αποτελείται από έναν γύρο των τριών ερωτήσεων, έτσι ώστε να αποφευχθούν ισοψηφίες. Από κάθε ζεύγος ομάδων αναδεικνύεται η νικήτρια και στη συνέχεια διαγωνίζονται μεταξύ τους, μέχρι να αναδειχθεί η τελική νικήτρια ομάδα, η οποία και θα προχωρήσει το πιόνι της ένα βήμα μπροστά στο ταμπλό. Οι υπόλοιπες ομάδες παραμένουν στις θέσεις τους.

Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και όταν ο τροχός των δραστηριοτήτων δείξει τη δραστηριότητα «BINGO» με την οποία αξιολογούνται οι γνώσεις των μαθητών στις

αντωνυμίες που έχουν διδαχθεί. Ένας παίκτης από κάθε ομάδα παίρνει το ταμπλό του bingo με τις αντωνυμίες. Όλα τα μέλη της ομάδας ψάχνουν να καλύψουν στα ταμπλό τους τις αντωνυμίες που ακούνε από τον εκπαιδευτικό. Έχουν στη διάθεσή τους τόσα λευκά χαρτάκια, όσα χρειάζονται για να καλύψουν όλα τα κουτάκια του ταμπλό τους. Ο καθηγητής διαβάζει μία μία τις κάρτες με τη γραμματική αναγνώριση των αντωνυμιών και όλες οι ομάδες αναζητούν στα ταμπλό τους, εάν την έχουν για να την καλύψουν. Όποια ομάδα καλύψει πρώτη τα κουτιά του ταμπλό της πρέπει να πει δυνατά «Bingo» και προχωράει το πιόνι της ένα βήμα μπροστά στο ταμπλό. Οι υπόλοιπες ομάδες παραμένουν στις ίδιες θέσεις.

Όταν ο τροχός των δραστηριοτήτων δείξει τη δραστηριότητα «ΣΤΟ ΜΥΑΛΟ ΣΟΥ ΤΟ 'ΧΕΙΣ», τότε τα μέλη της ομάδας χωρίζονται σε ζεύγη. Το ένα μέλος κάθε ζεύγους φοράει στο κεφάλι την κορδέλα και επιλέγει μία καρτέλα την οποία και σταθεροποιεί πάνω στην κορδέλα. Σε κάθε καρτέλα υπάρχει ένα ρήμα στον Ενεστώτα, το οποίο διαθέτει Αόριστο Β'. Πάνω από κάθε ρήμα έχουν τοποθετηθεί φωτογραφίες, οι οποίες αισθητοποιούν μία -συνήθως την επικρατέστερη- ερμηνεία κάθε ρήματος στα νέα ελληνικά. Επίσης, πάνω στην καρτέλα είναι γραμμένη η λέξη «Βοήθεια» και δίπλα της υπάρχει κενό, προκειμένου οι μαθητές να συμπληρώσουν, αν χρειαστεί, κάποια βοηθητική λέξη. Στόχος της δραστηριότητας είναι ο μαθητής που δεν φοράει την κορδέλα να αναπαραστήσει το ρήμα που του έτυχε, κάνοντας παντομίμα ή περιγράφοντάς το, ούτως ώστε ο παίκτης που φοράει την κορδέλα και την καρτέλα να καταλάβει το ρήμα και να φτιάξει τον Αόριστο Β' του. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται δύο φορές σε κάθε ζεύγος. Αν η ομάδα βρει όλους τους Αορίστους Β', τότε προχωρά το πιόνι της ένα βήμα μπροστά στο ταμπλό, σε αντίθετη περίπτωση πηγαίνει ένα βήμα πίσω.

Τέλος, αν ο τροχός δραστηριοτήτων δείξει τη δραστηριότητα «TWIST», τότε οι μαθητές θα αξιολογήσουν τις γνώσεις τους στον σχηματισμό ρημάτων της Ενεργητικής και Μέσης Φωνής. Οι μαθητές της ομάδας παίρνουν μία κάρτα εντολών που αναγράφει ένα ρήμα, την έγκλιση και τον χρόνο που ζητείται να δημιουργήσουν. Οι μαθητές ακουμπώντας τα άκρα του σώματός τους στο ταμπλό του twist δημιουργούν τον τύπο του ρήματος που ζητείται ενσώματα. Για παράδειγμα, αν τους ζητηθεί να φτιάξουν την Οριστική Παρακειμένου του ρήματος λύω, ένας από τους μαθητές της ομάδας πρέπει να τοποθετήσει το ένα του πόδι στον αναδιπλασιασμό, το

άλλο του πόδι στο θέμα του ρήματος, το ένα του χέρι στο -κ- και το άλλο του χέρι στις καταλήξεις της Οριστικής Παρακειμένου. Μόλις ολοκληρωθεί ο σχηματισμός του τύπου από τον μαθητή, οι υπόλοιποι μαθητές της ομάδας πρέπει να πουν δυνατά τον τύπο. Αν ο τύπος είναι σωστός, τότε η ομάδα προχωράει το πiónι της ένα βήμα μπροστά στο ταμπλό, διαφορετικά μετακινείται ένα βήμα πίσω.

Εάν στην ίδια ομάδα συμπέσει η ίδια δραστηριότητα δύο συνεχόμενες φορές, τότε ξαναγυρίζει τον τροχό των δραστηριοτήτων. Η διαδικασία συνεχίζεται με τον ίδιο τρόπο μέχρι μία από τις ομάδες να φτάσει το πiónι της στο κουτί του τερματισμού στο κεντρικό ταμπλό του επιτραπέζιου παιχνιδιού και να αναδειχθεί νικήτρια.

*Γ' ΜΕΡΟΣ: ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΟΥ
ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ*

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

5.1. Πλαίσιο της Έρευνας

5.1.1. Θεωρητικές Παραδοχές και Επιλογή Μεθοδολογικού Παραδείγματος

Το θεωρητικό υπόβαθρο της ερευνητικής διαδικασίας εδράζεται και αφορμάται από τις θεωρητικές παραδοχές, την ιδεολογία και την οπτική θέασης της πραγματικότητας από την πλευρά του ερευνητή (Νόβα – Καλτσούνη, 2006), στοιχεία τα οποία κατευθύνουν την ερευνητική του προσπάθεια (Berg, 2007). Αποτελεί δε καθοριστικό παράγοντα για τη μεθοδολογική και επιστημολογική προσέγγιση και τις διαδικασίες συλλογής, ανάλυσης, ερμηνείας και παρουσίασης των ευρημάτων (Mason, 2003; Νόβα – Καλτσούνη, 2006; Ιωσηφίδης, 2008). Στη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη υιοθετήθηκε η οπτική του εκπαιδευτικού – ερευνητή, του ερευνητή ο οποίος σχεδιάζει, εφαρμόζει και αξιολογεί την πορεία της έρευνάς του στον εκπαιδευτικό κλάδο και δη στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Η έρευνα στηρίζεται στο εποικοδομιστικό και ερμηνευτικό επιστημολογικό παράδειγμα. Τα δύο αυτά παραδείγματα συγκλίνουν στο ότι δεν υπάρχει μία αντικειμενική πραγματικότητα, που χρήζει επικύρωσης από την έρευνα, όπως υποστηρίζει το θετικιστικό παράδειγμα, αλλά το ίδιο το άτομο είναι αυτό, το οποίο κατασκευάζει και ερμηνεύει τον κόσμο που το περιβάλλει χωρίς να διέπεται από γενικούς νόμους (Νόβα – Καλτσούνη, 2006).

Από την προαναφερθείσα αυτή παραδοχή αφορμάται το ενδιαφέρον της γράφουσας, στόχος της οποίας ήταν να αναδειχθούν οι ανταποκρίσεις και οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών ενός τμήματος από την εμπλοκή τους στο επιτραπέζιο παιχνίδι που κατασκευάστηκε και να συγκριθούν με τις αντίστοιχες μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών ενός δεύτερου τμήματος, στο οποίο δόθηκε ένα κριτήριο αξιολόγησης στη γραμματική.

5.1.2. Ερευνητικός Προβληματισμός, Κίνητρα και Πρωτοτυπία της Έρευνας

Η επιλογή της συγκεκριμένης θεματικής, η οποία αφορά στην κατασκευή και αξιοποίηση ενός μεταγνωστικού – αξιολογικού επιτραπέζιου παιχνιδιού στα Αρχαία Ελληνικά στη Γ' τάξη του γυμνασίου και την ερευνητική του εφαρμογή, πυροδοτήθηκε από το προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας (Νόβα – Καλτσούνη, 2006; Ιωσηφίδης, 2008) αναφορικά με την εφαρμογή εκπαιδευτικών παιχνιδιών -κυρίως ενσώματων και μεταγνωστικών- στην εκπαίδευση. Το ενδιαφέρον αυτό καλλιεργήθηκε σταδιακά μέσω

της διδακτικής και κατασκευαστικής της εμπειρίας, των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών ερεθισμάτων, της έμφυτης δημιουργικής της τάσης και της ανάγκης αναζήτησης βιωματικότερων μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης των φιλολογικών μαθημάτων και δη των Αρχαίων Ελληνικών.

Πιο συγκεκριμένα, η πολυετής παρατήρηση του παιδικού παιχνιδιού στις κατασκευαστικές και τα μαθησιακά αποτελέσματα που προέκυπταν μέσω αυτού, σε συνδυασμό με τη διδακτική εμπειρία της ερευνήτριας στην ιδιωτική εκπαίδευση και εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, κατά την οποία το παιχνίδι αξιοποιείται κατά κόρον ως διδακτικό και αξιολογικό εργαλείο, οδήγησαν στην ανάπτυξη του εν λόγω ερευνητικού προβληματισμού. Η γράφουσα διερωτήθηκε, εάν θα μπορούσε να σχεδιάσει και να εφαρμόσει ένα περισσότερο βιωματικό και παιγνιώδες πλαίσιο επικοινωνίας των μαθητών με τα Αρχαία Ελληνικά. Το διδακτικό αντικείμενο δε των Αρχαίων Ελληνικών επελέγη τόσο λόγω της προσωπικής επαφής της γράφουσας μαζί του, όσο και λόγω της ανάγκης ανανέωσής του, ώστε να καταστεί πιο σύγχρονο και προσιτό στον μαθητικό πληθυσμό του γυμνασίου.

Η βιβλιογραφική και αρθρογραφική αναδίφηση κατέδειξε πως η δημιουργία και εφαρμογή εκπαιδευτικών επιτραπέζιων παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία πραγματοποιείται και διερευνάται κυρίως στην προσχολική, νηπιακή και πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Όσον αφορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν έχουν διεξαχθεί συστηματικά εφαρμογές και έρευνες που να αξιοποιούν επιτραπέζια παιχνίδια για την αξιολόγηση των μαθητών και την καλλιέργεια των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων, παρά μόνο στα διδακτικά αντικείμενα των Μαθηματικών και της Φυσικής. Στα φιλολογικά μαθήματα και δη στα Αρχαία Ελληνικά η ανασκόπηση των βιβλιογραφικών πηγών φανερώνει διάθεση δημιουργίας και εφαρμογής παιχνιδιών, αλλά κυρίως με την αξιοποίηση των τεχνολογιών. Το συγκεκριμένο ερευνητικό κενό ώθησε τη γράφουσα να επιχειρήσει την εν λόγω ερευνητική απόπειρα.

5.2. Μεθόδευση της Διερεύνησης

5.2.1. Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί αν και κατά πόσον μπορεί ένα επιτραπέζιο παιχνίδι να λειτουργήσει ως μεταγνωστικό – αξιολογικό εργαλείο για τους μαθητές της Γ΄ τάξης του γυμνασίου. Ταυτόχρονα, να εξεταστούν οι δυνατότητες που

παρέχει για μία ευχάριστη και δημιουργική επανάληψη της ύλης της γραμματικής όλων των τάξεων του γυμνασίου, ώστε να καταστεί η μετάβαση στο λύκειο πιο ομαλή και αποδοτική.

5.2.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχόλησαν την ερευνήτρια διαμορφώθηκαν ως εξής:

A) Μπορεί το επιτραπέζιο παιχνίδι που δημιουργήθηκε να αποτελέσει εργαλείο αξιολόγησης για τα γραμματικά φαινόμενα στη λήξη της Γ' τάξης του γυμνασίου και να καλλιεργήσει μεταγνωστικές δεξιότητες στους μαθητές;

B) Μπορεί το επιτραπέζιο αυτό παιχνίδι να αυξήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για τα γραμματικά φαινόμενα στα Αρχαία Ελληνικά;

5.2.3. Ερευνητικές Υποθέσεις

Λαμβάνοντας από τη βιβλιογραφική επισκόπηση ως δεδομένο ότι το εκπαιδευτικό επιτραπέζιο παιχνίδι αξιοποιείται ως διδακτικό και μεταγνωστικό εργαλείο στη νηπιακή και πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στις θετικές επιστήμες και ότι συμβάλλει στη δημιουργία ευχάριστου μαθησιακού κλίματος και ευνοϊκότερης στάσης απέναντι στα διδακτικά αντικείμενα, είναι δυνατόν να διατυπωθούν οι κάτωθι ερευνητικές υποθέσεις:

A) Η αξιοποίηση του επιτραπέζιου παιχνιδιού στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών είναι δυνατόν να διαμορφώσει ευχάριστο μαθησιακό κλίμα, στο οποίο υποθέτουμε ότι είναι δυνατή η αλλαγή στάσης των μαθητών απέναντί του.

B) Με την εφαρμογή του επιτραπέζιου παιχνιδιού στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών μπορούμε να υποθέσουμε ότι θα ενεργοποιηθούν και θα καλλιεργηθούν οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών.

5.3. Είδος της Έρευνας

5.3.1. Ποιοτική Έρευνα με στοιχεία Ποσοτικής

Η προκειμένη έρευνα συγκαταλέγεται στις ποιοτικού τύπου ερευνητικές διαδικασίες. Ως ποιοτική έρευνα οριοθετείται εκείνη, η οποία *«συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό [...]*,

περιλαμβάνει μία ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά» (Denzin & Lincoln, 2005: 3).

Βασικός στόχος της είναι η περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση της καλλιέργειας μεταγνωστικών δεξιοτήτων μέσω του επιτραπέζιου παιχνιδιού. Στα πλεονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας περιλαμβάνεται η αμεσότητα κατά την εμπλοκή του ερευνητή, η εις βάθος, ολιστική και λεπτομερής διερεύνηση των φαινομένων και η προσπάθεια αποφυγής κρίσεων εκ των προτέρων, ενώ τα μειονεκτήματά της, ότι δηλαδή αφορούν μικρότερα δείγματα πληθυσμού και έχουν περιορισμένες δυνατότητες γενίκευσης, δεν πτόησαν την ερευνητική προσπάθεια, καθώς δεν υπήρχαν αξιώσεις εξαγωγής καθολικών νόμων, θεωριών ή γενικεύσεων (Ιωσηφίδης, 2008). Παρά την ποιοτική της φύση, δεν παύουν να υπάρχουν και ποσοτικές συγκρίσεις.

5.3.2. Μελέτη Περίπτωσης με Οιονεί Πειραματική Προσέγγιση

Η κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα χαρακτηρίζεται από πλήθος ερευνητικών προσεγγίσεων μεταξύ των οποίων περιλαμβάνεται και η μελέτη περίπτωσης (case study). Σύμφωνα με τον Robson (2010: 210) ως περίπτωση νοείται η «κατάσταση, το άτομο, η ομάδα, ο οργανισμός ή οτιδήποτε άλλο μας ενδιαφέρει», ενώ ο Yin (1981; 1994 στο Robson, 2010: 212) ορίζει τη μελέτη περίπτωσης ως «μια στρατηγική διεξαγωγής έρευνας που περιλαμβάνει μια εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής του χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές απόδειξης». Οι μελέτες περίπτωσης διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες, στις περιγραφικές, οι οποίες παρέχουν αφηγηματικές περιγραφές, στις επεξηγηματικές που επιβεβαιώνουν ή καταρρίπτουν αρχικές υποθέσεις ή θεωρίες και στις διερευνητικές, οι οποίες λειτουργούν πιλοτικά πριν από άλλες μελέτες (Yin, 1984 στο Cohen, Manion & Morrison, 2007: 312).

Η συγκεκριμένη έρευνα έλαβε τη μορφή της επεξηγηματικής μελέτης περίπτωσης, καθώς είχαν διατυπωθεί εξαρχής ερευνητικές υποθέσεις προς επιβεβαίωση ή κατάρριψη. Στο πλαίσιο της μελέτης αυτής αξιοποιήθηκαν στοιχεία της πειραματικής προσέγγισης και συγκεκριμένα της οιονεί πειραματικής σε δύο τμήματα μαθητών Γ΄ γυμνασίου κατά το δυνατόν ισοδύναμα, με το ένα να αποτελεί την

πειραματική ομάδα και το δεύτερο την ομάδα ελέγχου. Τη βάση της σύγκρισης απετέλεσε η πειραματική ομάδα, δηλαδή το τμήμα στο οποίο εφαρμόστηκε το παιχνίδι και η ομάδα ελέγχου, δηλαδή το τμήμα που δόθηκε το κριτήριο αξιολόγησης με την οποία συγκρίθηκε η πειραματική. Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (1993: 177-178) η ομάδα ελέγχου «βοηθά στο να εξακριβωθεί αν οι στόχοι που τέθηκαν επιτυγχάνονται».

Τα πλεονεκτήματα μιας τέτοιας μελέτης είναι πολλά, καθώς είναι μια επιτόπια έρευνα (Howard & Sharp, 2001) στην οποία δίνεται προσοχή και έμφαση στη λεπτομερή μελέτη της περίπτωσης και τα αποτελέσματά της είναι άμεσα κατανοητά (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Ως μειονέκτημα θεωρείται η αδυναμία γενικευσιμότητας των αποτελεσμάτων της, κάτι που έτσι κι αλλιώς δεν αφορά την παρούσα έρευνα και η υποκειμενικότητα του ερευνητή που μπορεί να επηρεάσει (Nisbet & Watt, 1984 όπ. αναφ. στο Cohen, Manion & Morrison, 2007), κάτι το οποίο επιχειρήθηκε να διαφυλαχθεί μέσω της τριγωνοποίησης των εργαλείων συλλογής δεδομένων.

5.4. Επιλογή του Πληθυσμού και Χαρακτηριστικά των Συμμετεχόντων

Ως υποκείμενα της συγκεκριμένης έρευνας επελέγησαν οι μαθητές δύο τμημάτων της Γ΄ τάξης του γυμνασίου σε σχολείο της Δυτικής Αττικής. Το Γ΄1 τμήμα αποτελείτο από 25 μαθητές, ενώ το Γ΄2 από 26 μαθητές, η σύνθεση των οποίων σε αγόρια και κορίτσια παρατίθεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1

Τμήμα	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Γ΄ 1	12	13	25
Γ΄ 2	13	13	26

Με βάση το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων και τις ανάγκες της εν λόγω μελέτης (Ιωσηφίδης, 2008), για την επιλογή του πληθυσμού – στόχου αξιοποιήθηκε η δειγματοληψία μη πιθανοτήτων και συγκεκριμένα η σκόπιμη – βολική δειγματοληψία

(purposive sampling) (Νόβα – Καλτσούνη, 2006). Κατά τη σκόπιμη – βολική αυτή δειγματοληψία αξιοποιήθηκε η πρότερη γνώση της γράφουσας και επιλέχθηκαν οι συμμετέχοντες «ώστε να εξυπηρετούν τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς της ερευνητικής διαδικασίας» (Ιωσηφίδης, 2008: 64).

5.5. Περιορισμοί της Έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας εντοπίστηκαν κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι είναι πιθανόν να επηρεάσουν τα ευρήματά της. Αρχικά, η παρουσία της ερευνήτριας – παρατηρήτριας αλλά και του εξωτερικού παρατηρητή εντός της τάξης είναι δυνατόν να αποσυντονίσει τους μαθητές, να επηρεάσει τη συμπεριφορά τους και να διαστρέψει το ποιοτικό υλικό που θα συλλεγεί, οπότε ελλοχεύει ο κίνδυνος παρατήρησης μη τυπικών, φυσικών συμπεριφορών.

Επίσης, λόγω του γεγονότος ότι η παρατηρήτρια έπαιζε ταυτόχρονα με τους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της παιγνιώδους διαδικασίας, υπάρχει ο κίνδυνος ταύτισής της με την ομάδα (Robson, 2002) και μεροληπτικής στάσης της απέναντι στο αποτέλεσμα, κίνδυνος ο οποίος επιχειρήθηκε να αποφευχθεί μέσω της τριγωνοποίησης των εργαλείων συλλογής δεδομένων και τη θέαση του εγχειρήματος από τρεις διαφορετικές οπτικές γωνίες, όπως θα αναφερθεί στη συνέχεια.

Εκτός αυτού, αξίζει να σημειωθεί ότι και στα δύο τμήματα ήταν παρών ο φιλόλογος που διδάσκει τα Αρχαία Ελληνικά, κάτι το οποίο άγχωσε τους μαθητές, καθώς αναρωτιούνταν εάν θα βαθμολογηθούν βάσει αυτής της διαδικασίας, εάν θα συνυπολογιστεί στη βαθμολόγηση του τετραμήνου, εάν τις απαντήσεις τους στις ρουμπρίκες θα τις δει και ο φιλόλογός τους ή αν μπορούν να απαντήσουν ελεύθερα. Παρά τις διαβεβαιώσεις που παρέχονταν από τη γράφουσα στους μαθητές για το αδιάβλητο της διαδικασίας και την εχεμύθεια έναντι του φιλολόγου τους, ώστε να δώσουν όσο το δυνατόν πιο ειλικρινείς απαντήσεις, ο ίδιος τους ενημέρωσε πως θα ήλεγχε τα γραπτά και τις ρουμπρίκες τους -προφανώς και ο ίδιος αισθάνθηκε την απειλή της δικής του αξιολόγησης μέσω των μαθητών- με αποτέλεσμα οι μαθητές να κωλύονται στις απαντήσεις τους.

Τέλος, για λόγους ευκολίας της ανάλυσης των δεδομένων και αποφυγής λαθών, όλα τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που αξιοποιήθηκαν και στα δύο τμήματα, οι

ρουμπρίκες και το κριτήριο αξιολόγησης, δεν ήταν ανώνυμα, κάτι που ίσως δημιούργησε στους μαθητές φόβο ελέγχου. Παρά ταύτα, μέσω των δεδομένων από τις κλείδες παρατήρησης επιχειρήθηκε η διασταύρωσή τους, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

5.6. Δεοντολογικά Ζητήματα

Προτού διενεργηθεί η έρευνα ήταν απαραίτητη η έγγραφη ενημέρωση τόσο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, όσο και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εμπλέκονταν και παραχώρησαν τις διδακτικές τους ώρες, αλλά και των βασικών συμμετεχόντων, των μαθητών στα δύο τμήματα της Γ΄ γυμνασίου.

Πρώτα από όλα εξασφαλίστηκε η συναίνεση όλων των συμμετεχόντων στη διαδικασία, έπειτα από αναλυτική και σαφή ενημέρωση για τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας, τις τεχνικές συλλογής δεδομένων, αλλά και τον τρόπο αξιοποίησής τους. Έπειτα, οι μαθητές διαβεβαιώθηκαν πως όσα απαντούσαν θα ήταν εμπιστευτικά, ώστε να αισθανθούν άνετα και να απαντήσουν όσο το δυνατόν πιο ειλικρινά.

Η έρευνα στην ολότητά της και κυρίως τα συμπεράσματα θα είναι διαθέσιμα στη σχολική μονάδα, εφόσον ζητηθούν, προκειμένου να ελεγχθούν τα όσα συμφωνήθηκαν και βεβαιώθηκαν πριν τη διεξαγωγή της.

5.7. Μέθοδοι και Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

5.7.1. Πιλοτική Εφαρμογή των Εργαλείων

Πριν από την επίσημη αξιοποίηση των ερευνητικών εργαλείων, αυτά δοκιμάστηκαν πιλοτικά για να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα και καταλληλότητά τους από σημασιολογικής, λεξιλογικής και συντακτικής άποψης και ο βαθμός δυσκολίας τους. Ο πιλοτικός αυτός έλεγχος έγινε σε τμήμα ιδιωτικής εκπαίδευσης δέκα μαθητών Γ΄ γυμνασίου. Τα εργαλεία επιδόθηκαν από την ίδια τη γράφουσα με τις απαραίτητες διευκρινίσεις για τον τρόπο συμπλήρωσής τους. Μετρήθηκε ο χρόνος που αξιοποιήθηκε για κάθε εργαλείο και οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές κατά τη συμπλήρωσή τους. Μετά την πιλοτική εφαρμογή έγιναν οι αναγκαίες διορθωτικές παρεμβάσεις, αντικαταστάθηκαν ερωτήσεις με άλλες ποιοτικά ισοδύναμες και

άλλαξαν κάποιες εκφωνήσεις και διατυπώσεις. Η διαδικασία αυτή έγινε για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των εργαλείων που συνδυαστικά με την αξιοπιστία αποτελούν τις βασικές αρχές που πρέπει να τα διέπουν (Βάμβουκας, 1998: 286).

5.7.2. Ρουμπρικές Αξιολόγησης Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων

Η ρουμπρική αξιολόγηση αποτελεί ένα ποιοτικό εργαλείο αξιολόγησης των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, το οποίο είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης. Οι Κουλουμπαρίτη και Ματσαγγούρας (2004: 7) την ορίζουν ως «κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων», ο Κοντογιάννης (2003: 5) ως «φύλλα περιγραφικής αξιολόγησης», ενώ σύμφωνα με τον Mertler (2001: 1) «τυπικά ορίζεται ως περιγραφικός οδηγός βαθμολογίας, ο οποίος αποτελείται από ειδικά εκ των προτέρων καθορισμένα κριτήρια απόδοσης». Πρόκειται, με λίγα λόγια, για ένα εργαλείο, το οποίο στηρίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια με διαβαθμίσεις ποιότητας (από το άριστο στο λιγότερο καλό και αντίστροφα) και υποστηρίζει τόσο την αυτοαξιολόγηση όσο και την ετεροαξιολόγηση.

Μορφικά, η ρουμπρική αποτελεί έναν πίνακα, ο οποίος απαρτίζεται από κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης (criteria), τα επίπεδα ποιότητας του παραγόμενου έργου (standards), την κλίμακα βαθμολογίας (numeric scale) και τις περιγραφές των επιπέδων επίδοσης. Πιο συγκεκριμένα, τα κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης (criteria) είναι «οι προδιαγραφές που πρέπει να πληροί ένα έργο (ατομικό, ομαδικό, παραδοτέο), προκειμένου να κριθεί σωστό, κατάλληλο και πλήρες» (Κουλουμπαρίτη & Ματσαγγούρας, 2004: 7). Τα επίπεδα ποιότητας του παραγόμενου έργου (standards) αποτελούν μία ποιοτική διαβάθμιση με χαρακτηρισμούς «άριστο», «πολύ καλό», «μέτριο» και ούτω καθεξής, ενώ οι περιγραφές των επιπέδων επίδοσης αντιστοιχίζονται στα κριτήρια αξιολόγησης (Andrade, 2000; Stevens & Levi, 2006). Για να τεθεί σε εφαρμογή και να είναι έγκυρη και αξιόπιστη είναι απαραίτητο να έχει τουλάχιστον δύο κριτήρια και δύο επίπεδα ποιότητας.

Ανάμεσα στα πολλά πλεονεκτήματά της συγκαταλέγεται η ευκολία στη χρήση, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους ίδιους τους μαθητές, η σαφής και προσιτή μορφή της με αναφορά στους στόχους και στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, στοιχείο που έχει ως συνέπεια οι μαθητές να κατανοούν τι πρέπει να κάνουν, η απλοποιημένη ανατροφοδότηση, ο άμεσος αναστοχασμός για λάθη, καθώς

και η δυνατότητα αποτίμησης ενός ευρέως φάσματος γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων σε όλα τα αντικείμενα. Τα μοναδικά, ίσως, μειονεκτήματά της είναι πως εμμένει περισσότερο στο αποτέλεσμα και όχι τόσο στη διαδικασία, καθώς και ότι είναι χρονοβόρα ως προς την κατασκευή της.

Στηριζόμενη στον ορισμό της Κουτσελίνη – Ιωαννίδου (1995: 48) κατά τον οποίο μεταγνώση είναι *«η γνώση και η κατανόηση που έχει κάποιος για το επίπεδο και τις δυνατότητες της σκέψης του, του προσωπικού του συστήματος επεξεργασίας των πληροφοριών και οικοδόμησης της γνώσης»*, αλλά και όλων όσοι παρατέθηκαν στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, η γράφουσα δημιούργησε τρεις διαφορετικές ρουμπρίκες αξιολόγησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων για τα δύο τμήματα. Η πρώτη είναι κοινή και για τα δύο τμήματα και αφορά στον έλεγχο των προϋπαρχουσών μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η δεύτερη δόθηκε στους μαθητές του Γ΄2 τμήματος μετά από ένα κριτήριο αξιολόγησης στη γραμματική των Αρχαίων Ελληνικών και η τρίτη δόθηκε στους μαθητές του Γ΄1 τμήματος μετά την εφαρμογή του επιτραπέζιου παιχνιδιού που δημιουργήθηκε.

Οι ερωτήσεις οι οποίες τέθηκαν προέρχονται με κάποιες παραλλαγές από το Metacognitive Awareness Inventory (MAI) του Hanford Community College (2014), ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο μελετά τις μεταγνωστικές δεξιότητες των υποκειμένων που το συμπληρώνουν και μετρά τα επίπεδά τους βάσει ορισμένων κριτηρίων.

Στις ρουμπρίκες αξιολόγησης υπάρχουν ερωτήσεις, οι οποίες ελέγχουν τις δύο συνιστώσες της μεταγνώσης, τη γνώση της γνωστικής λειτουργίας (knowledge about cognition), αλλά και τη ρύθμιση της γνωστικής λειτουργίας (regulation of cognition). Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν ερωτήσεις, οι οποίες αξιολογούν τη δηλωτική γνώση (declarative knowledge), τη διαδικαστική γνώση (procedural knowledge) και την περιστασιακή γνώση (conditional knowledge). Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν ερωτήσεις, οι οποίες αξιολογούν τις δεξιότητες σχεδιασμού (planning), παρακολούθησης της κατανόησης (comprehension monitoring), αξιολόγησης (evaluation), στρατηγικών εντοπισμού σφαλμάτων (debugging strategies) και στρατηγικών διαχείρισης πληροφοριών (information management strategies).

Από αυτήν την ταξινόμηση στην πρώτη ρουμπρίκα προέκυψαν οι ερωτήσεις *«Γνωρίζω ποιες στρατηγικές χρησιμοποιώ, όταν μελετώ; (κρατώ σημειώσεις, ρωτώ τον*

εαυτό μου, υπογραμμίζω, διαβάζω δυνατά κ.λπ.)» και «Αλλάζω στρατηγική, όταν δεν μπορώ να καταλάβω κάτι;», ερωτήσεις οι οποίες αξιολογούν τη διαδικαστική και την περιστασιακή γνώση των μαθητών. Επίσης, η ερώτηση «Θέτω ερωτήσεις στον εαυτό μου, για να θυμηθώ τη θεωρία προτού απαντήσω μία άσκηση;» αξιολογεί τις δεξιότητες σχεδιασμού, η ερώτηση «Έχω επίγνωση ποια φαινόμενα γνωρίζω και ποια χρειάζονται επανάληψη;» τη δηλωτική γνώση, η ερώτηση «Διορθώνω τις επιλογές μου μετά από κάποιο λάθος;» τις στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών, εντοπισμού σφαλμάτων και αξιολόγησης. Ομοίως, η ερώτηση «Προσπαθώ να φέρω στη μνήμη μου τον τρόπο που είχα μάθει κάθε φαινόμενο;» αξιολογεί τις στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών, όπως και η ερώτηση «Εντοπίζω τι με δυσκολεύει;», ενώ τέλος η ερώτηση «Ένα διαγώνισμα ή τεστ στη γραμματική με βοηθάει να ξαναθυμηθώ τα γραμματικά φαινόμενα;» ελέγχει τις δεξιότητες αξιολόγησης των μαθητών.

Στη δεύτερη ρουμπρίκα, η οποία δόθηκε στο τμήμα Γ'2 μετά την επίλυση του κριτηρίου αξιολόγησης επελέγησαν τρεις όμοιες ερωτήσεις με της πρώτης («Έθετα ερωτήσεις στον εαυτό μου για να θυμηθώ τη θεωρία προτού απαντήσω;», «Επέλεγα την κατάλληλη στρατηγική για να θυμηθώ;» και «Κατάλαβα ποια φαινόμενα γνωρίζω και ποια θέλουν επανάληψη;»), προκειμένου να ελεγχθούν οι ίδιες δεξιότητες μετά τη διενέργεια του κριτηρίου και να ιδωθεί, εάν αυτές ενεργοποιήθηκαν, καλλιεργήθηκαν ή έμειναν στάσιμες, ενώ προστέθηκαν ερωτήσεις, οι οποίες αφορούσαν εξ ολοκλήρου την αξιολόγηση των δεξιοτήτων των μαθητών μέσω του κριτηρίου, αλλά και το πως οι ίδιοι αισθάνονταν μετά τη διεξαγωγή του.

Έτσι, προστέθηκαν οι ερωτήσεις «Θεωρώ το τεστ που γράψαμε ενδιαφέρον και βοηθητικό;» και «Διασκέδασα με το τεστ, ήταν ευχάριστο;», οι οποίες είχαν ως στόχο να ελέγξουν τις δεξιότητες αξιολόγησης των μαθητών. Προστέθηκε επίσης η ερώτηση «Με βοήθησε να ξαναθυμηθώ τη γραμματική;» και η «Με αυτόν τον τρόπο θα θυμάμαι καλύτερα τα γραμματικά φαινόμενα;», οι οποίες αξιολογούν τις δεξιότητες παρακολούθησης της κατανόησης και τις δεξιότητες αξιολόγησης. Τέλος, προστέθηκε η διλημματική ερώτηση «Προτιμώ να συμμετέχω σε ένα παιχνίδι ή να γράφω διαγώνισμα για να αξιολογηθώ;», ώστε να ελεγχθούν η διαδικαστική γνώση και οι δεξιότητες αξιολόγησης.

Στην τρίτη και τελευταία ρουμπρίκα, η οποία δόθηκε στο Γ'1 τμήμα, έπειτα από την εφαρμογή του επιτραπέζιου παιχνιδιού, εκτός των προαναφερθεισών

ερωτήσεων, προστέθηκαν και κάποιες ακόμα, με τις οποίες επιδιώχθηκε ο έλεγχος των δεξιοτήτων σχεδιασμού «Άκουσα τις οδηγίες με προσοχή;» καθώς και των στρατηγικών εντοπισμού σφαλμάτων και ευκολίας στη συνεργασία «Συνεργάστηκα με τα μέλη της ομάδας μου;».

Οι ερωτήσεις και στις τρεις ρουμπρίκες ήταν κλειστού τύπου, αφού δίνονταν στους μαθητές προκαθορισμένες επιλογές για την απάντησή τους. Αξιοποιήθηκε δε η διαβαθμισμένη κλίμακα μέτρησης στάσεων Likert, καθώς οι απαντήσεις βρίσκονταν σε διαβάθμιση και κινούνταν από την απόλυτη διαφωνία προς την απόλυτη συμφωνία. Οι ερωτήσεις ήταν σαφώς διατυπωμένες με κατανοητό περιεχόμενο, χωρίς εξεζητημένους όρους και διαμορφωμένες κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να μην υπαγορεύουν τις απαντήσεις των μαθητών. Η διάταξή τους ήταν προσεγγισμένη, ώστε η μετάβαση από τη μία στην άλλη να διέπεται από συνοχή, χωρίς απότομες αλλαγές στο ύφος και τη θεματολογία (Νόβα - Καλτσούνη, 2006; Cohen, Manion & Morrison, 2008). Προσοχή δόθηκε και στο μέγεθος κάθε ρουμπρίκας, ώστε να μην είναι μεγάλες και μακροσκελείς και η διάρκεια συμπλήρωσής τους να μην ξεπερνά τα πέντε με επτά λεπτά (Νόβα - Καλτσούνη, 2006). Η γραμματοσειρά που επελέγη είναι ευανάγνωστη, ενώ η ερευνήτρια ήταν έτοιμη να επιλύσει τυχόν απορίες, προσφέροντας την απαιτούμενη καθοδήγηση (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Όπως έγινε φανερό, κάθε ερώτηση που τέθηκε στις τρεις ρουμπρίκες εξυπηρετεί έναν σκοπό, τον έλεγχο μίας εκ των παραπάνω λειτουργιών της μεταγνώσης. Οι ερωτήσεις, επομένως, βρίσκονται σε απόλυτη συνέπεια με τους σκοπούς και τις επιδιώξεις της έρευνας (Δημητρόπουλος, 2004) με άμεσο στόχο να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της κάθε ρουμπρίκας και να συναχθούν χρήσιμα συμπεράσματα. Θεωρούνται έγκυρες, καθώς αποδίδουν την έννοια της μεταγνώσης για την οποία κατασκευάστηκαν, αλλά και αξιόπιστες, γιατί είναι δυνατόν να δώσουν τα ίδια αποτελέσματα σε αντίστοιχες μετρήσεις στον ίδιο πληθυσμό (Νόβα - Καλτσούνη, 2006).

5.7.3. Παρατήρηση

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008: 125) η παρατήρηση αποτελεί μια «*οργανωμένη και συστηματική*» διαδικασία που αξιοποιείται με σκοπό να ιδωθούν κοινωνικές συμπεριφορές, αλληλεπιδράσεις, πλαίσια και διαδικασίες. Κατά τον Βάμβουκα (1998)

η παρατήρηση στην επιστημονική παιδαγωγική έρευνα εστιάζει στην παρακολούθηση των αντιλήψεων, συμπεριφορών και πράξεων των μαθητών ή των εκπαιδευτικών. Ο ερευνητής είναι αυτός, ο οποίος αποφασίζει κάθε φορά ποιο είδος συμπεριφοράς θα παρατηρήσει προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της έρευνας. Πρόκειται για μια διαδικασία, η οποία προσφέρει άμεσα και εις βάθος πληροφορίες (Robson, 2010), ενώ το μεγαλύτερο πλεονέκτημά της είναι ότι λαμβάνει χώρα στο φυσικό περιβάλλον (natural setting) των υποκειμένων (Παρασκευόπουλος, 1993; Ιωσηφίδης, 2008).

Παρόλο που πρόκειται για μία δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία (Robson, 2010), η οποία απαιτεί εμπειρία, συγκέντρωση και επικοινωνιακές δεξιότητες προκειμένου να αναπτυχθεί κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ερευνητή και τα υποκείμενα της έρευνας, η μέθοδος αυτή αξιοποιείται κατά κόρον στις ποιοτικού τύπου έρευνες, ειδικότερα δε στις επιστήμες της αγωγής και της εκπαίδευσης (Βάμβουκας, 1998). Στα μειονεκτήματά της συγκαταλέγεται ο κίνδυνος «*παρατήρησης μη τυπικών συμπεριφορών*» (Ιωσηφίδης, 2008: 125), καθώς η παρουσία του ερευνητή μπορεί να διαστρέψει το υλικό που έχει συλλεχθεί. Στη δική μας περίπτωση το συγκεκριμένο μειονέκτημα αποτελεί και περιορισμό της έρευνας, λόγω της εμπλοκής της ερευνήτριας στο παιχνίδι και τις ομάδες των μαθητών, ο οποίος αποφεύχθηκε μέσω της τριγωνοποίησης.

Η παρατήρηση μπορεί να λάβει τη μορφή της αυτοπαρατήρησης, η οποία ενέχει ρόλο ενδοσκόπησης και της ετεροπαρατήρησης. Στην παρούσα μελέτη η εστίαση αφορούσε μόνο την ετεροπαρατήρηση και μάλιστα την οργανωμένη και μεθοδική με σαφή σκοπό και προμελετημένο σχέδιο, ούτως ώστε να προκύψουν όσο το δυνατόν πιο έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Ο παρατηρητής δε ανάλογα με τον βαθμό συμμετοχής του μπορεί να λάβει τέσσερις διαφορετικούς ρόλους, να είναι πλήρως συμμετέχων (complete participant), συμμετέχων ως παρατηρητής (participant as observer), παρατηρητής ως συμμετέχων (observer as participant) ή πλήρως παρατηρητής (complete observer). Η παρατήρηση, επομένως, μπορεί να είναι συμμετοχική ή μη συμμετοχική (Ιωσηφίδης, 2008). Στη συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιήθηκαν και οι δύο μορφές παρατήρησης και μάλιστα στη συμμετοχική παρατήρηση η ερευνήτρια έλαβε τον ρόλο του συμμετέχοντος παρατηρητή.

5.4.3.1. Συμμετοχική Παρατήρηση με Φύλλο Δειγματοληψίας Συμβάντων

Όσον αφορά στη συμμετοχική παρατήρηση (participant observation) η ερευνήτρια ήταν σε θέση να παρατηρεί τη διαδικασία εφαρμογής του μεταγνωστικού – αξιολογικού επιτραπέζιου παιχνιδιού στη σχολική τάξη, μετέχοντας και η ίδια και έχοντας διαρκή αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Η ερευνήτρια γνωστοποίησε εξαρχής στους μαθητές και των δύο τμημάτων την ταυτότητά της (Καραγεώργος, 2002) και συνέλεγε τα δεδομένα μέσω του φύλλου δειγματοληψίας συμβάντων καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας.

Η δειγματοληψία συμβάντων πραγματοποιείται με ένα σύστημα σημάτων (/) δίπλα σε προτάσεις που έχουν κατασκευαστεί από τον ερευνητή, κάθε φορά που παρατηρούνται οι συμπεριφορές που δηλώνονται στις προτάσεις (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η εν λόγω τεχνική είναι βολική σε περιπτώσεις που απαιτούνται συγκρίσεις και παρατηρήσεις συχνοτήτων, όπως στη συγκεκριμένη έρευνα.

5.7.3.2. Μη Συμμετοχική Παρατήρηση με Κλείδες Παρατήρησης

Αναφορικά με τη μη συμμετοχική παρατήρηση, αυτή πραγματοποιήθηκε εξ ολοκλήρου μέσω των διαμορφωμένων από τη γράφουσα κλείδων παρατήρησης, οι οποίες συμπληρώνονταν από συνάδελφο εκπαιδευτικό καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του παιχνιδιού (βλ. Παράρτημα).

Εφόσον η ερευνήτρια γνώριζε εξαρχής τους άξονες που ήθελε να παρατηρήσει, θεώρησε πιο αποτελεσματικό να χρησιμοποιηθεί ένα σχεδιασμένο, συστηματοποιημένο φύλλο παρατήρησης, η λεγόμενη κλείδα παρατήρησης, (Βάμβουκας, 1998; Τσιπλητάρης & Μπάμπαλης, 2011), η οποία θα επέτρεπε την ταξινόμηση των εννοιών, καθώς και την ποσοτική έκφραση των αποτελεσμάτων της μέσω αριθμητικών δεδομένων. Οι κλείδες κρίθηκαν απαραίτητες, καθώς η ταυτόχρονη παρατήρηση και λεπτομερής σημείωση όλων όσα αφορούν την ερευνητική κατάσταση καθίσταται δύσκολη και κοπιαστική διαδικασία. Έτσι, ο εξωτερικός παρατηρητής κατάφερε να εστιάσει την προσοχή του σε ορισμένα σημεία (Βάμβουκας, 2007: 203).

5.7.4. Κριτήριο Αξιολόγησης στη Γραμματική των Αρχαίων Ελληνικών

Το κριτήριο αξιολόγησης που δόθηκε στους μαθητές του Γ'2 τμήματος ήταν διαμορφωμένο στη βάση των οδηγιών αξιολόγησης και του Αναλυτικού

Προγράμματος Σπουδών για τα Αρχαία Ελληνικά στο γυμνάσιο. Η εκφώνηση και η οργάνωση των ερωτήσεων ήταν αντίστοιχες των ασκήσεων που υπάρχουν στα σχολικά τους εγχειρίδια, ώστε να είναι εξοικειωμένοι με το είδος και το περιεχόμενό τους και να μην επηρεαστούν τα αποτελέσματα από τη διαφοροποίησή τους.

Το κριτήριο επιδόθηκε στους μαθητές από την ίδια την ερευνήτρια, ενώ δόθηκαν και οι απαραίτητες διευκρινίσεις αναφορικά με τη σκοπιμότητα και τον τρόπο συμπλήρωσής του. Τηρήθηκε αυστηρά μία διδακτική ώρα, ενώ η διόρθωση των γραπτών έγινε από το ίδιο πρόσωπο, τη γράφουσα, για λόγους εγκυρότητας.

5.8. Παρουσίαση, Ανάλυση και Ερμηνεία των Δεδομένων

5.8.1. Ρουμπρικές Αξιολόγησης Προϋπαρχουσών Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων

Στη ρουμπρική αξιολόγησης που δόθηκε αρχικώς στο Γ΄2 τμήμα υπήρχαν εννέα ερωτήσεις, οκτώ εκ των οποίων επιχειρήθηκε να εξετάσουν τις ήδη υπάρχουσες μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών, ενώ η ένατη και τελευταία, εάν οι μαθητές αρέσκονται στη μελέτη γραμματικών φαινομένων στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών.

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη ερώτηση, εάν γνωρίζουν ποιες στρατηγικές αξιοποιούν κατά τη μελέτη τους, προκειμένου να είναι πιο αποδοτικό το διάβασμά τους -τήρηση σημειώσεων, υπογράμμιση, μεγαλόφωνη ανάγνωση και ούτω καθεξής- 16 στους 26 συνολικά μαθητές του τμήματος απάντησαν ότι χρησιμοποιούν πάντα τη στρατηγική που γνωρίζουν ότι τους βοηθάει περισσότερο, ποσοστό που ανέρχεται στο 61,54%, 5 απάντησαν πως γνωρίζουν κάποιες φορές, ήτοι το 19,23%, ενώ 2 πως αξιοποιούν την ίδια στρατηγική είτε τους βοηθάει είτε όχι και 3 ότι δεν γνωρίζουν, ποσοστά τα οποία ανέρχονται στο 7,69% και 11,54% αντιστοίχως.

Πίνακας 2

Ερώτηση 1: Γνωρίζω ποιες στρατηγικές χρησιμοποιώ, όταν μελετώ;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	3	0,1154	11,54	3	0,1154
2	2	0,0769	7,69	5	0,1923
3	5	0,1923	19,23	10	0,3846
4	16	0,6154	61,54	26	1,00
Σύνολο	26	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 1

Στη δεύτερη ερώτηση, εάν αλλάζουν στρατηγική, όταν δεν μπορούν να κατανοήσουν κάποιο φαινόμενο, οι περισσότεροι μαθητές, σε ποσοστό 30,77% αλλάζουν στρατηγική μερικές φορές, το 26,92% δεν αλλάζει, το 23,08% αλλάζει σπάνια, ενώ το 19,23% δοκιμάζει κάθε είδους στρατηγική για να κατανοήσει.

Πίνακας 3

Ερώτηση 2: Αλλάζω στρατηγική, όταν δεν μπορώ να καταλάβω κάτι;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	7	0,2692	26,92	7	0,2692
2	6	0,2308	23,08	13	0,5000
3	8	0,3077	30,77	21	0,8077
4	5	0,1923	19,23	26	1,00
Σύνολο	26	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 2

Στην τρίτη ερώτηση οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν εάν θέτουν ερωτήσεις στον εαυτό τους για να φέρουν στη μνήμη τους τη θεωρία, προτού δώσουν απάντηση σε μία άσκηση. Στο σύνολο των 26 μαθητών, οι 13 φαίνεται πως θέτουν ερωτήσεις στον εαυτό τους μόνο όταν δυσκολεύονται, οι 7 πάντοτε προτού απαντήσουν σε μία άσκηση, 2 θεωρούν πως κάτι τέτοιο δεν τους βοηθάει, ενώ 4 δεν εφαρμόζουν καθόλου αυτήν την τακτική.

Πίνακας 4

Ερώτηση 3: Θέτω ερωτήσεις στον εαυτό μου, για να θυμηθώ τη θεωρία προτού απαντήσω μία άσκηση;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	4	0,1538	15,38	4	0,1538
2	2	0,0769	7,69	6	0,2307
3	13	0,5000	50	19	0,7307
4	7	0,2693	26,93	26	1,00
Σύνολο	26	1,00	100		

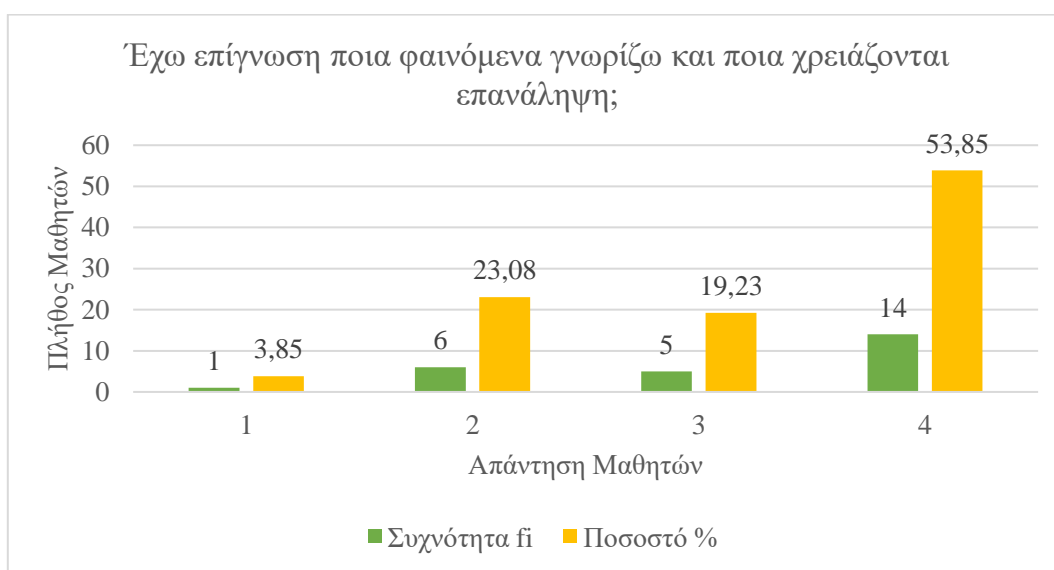


Ραβδόγραμμα 3

Στην τέταρτη ερώτηση οι μαθητές ερωτήθηκαν κατά πόσο έχουν επίγνωση των φαινομένων που γνωρίζουν και αυτών που χρήζουν επανάληψης, με παραπάνω από τους μισούς μαθητές να γνωρίζουν ποια φαινόμενα αγνοούν, σε ποσοστό 53,85% ήτοι 14 μαθητές, ενώ μόλις 1 απάντησε πως δεν γνωρίζει ποια φαινόμενα ξέρει καλά και ποια όχι.

Πίνακας 5

Ερώτηση 4: Έχω επίγνωση ποια φαινόμενα γνωρίζω και ποια χρειάζονται επανάληψη;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	1	0,0385	3,85	1	0,0385
2	6	0,2308	23,08	7	0,2693
3	5	0,1923	19,23	12	0,4616
4	14	0,5385	53,85	26	1,00
Σύνολο	26	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 4

Στην πέμπτη ερώτηση οι μαθητές ερωτήθηκαν εάν διορθώνουν τις επιλογές τους μετά από κάποιο λάθος με 17 από τους 26 να αποπειρώνται να διορθώσουν το λάθος τους, ήτοι το 65,38%, ενώ μόλις 2 κάνουν και επανάληψη μετά τη διόρθωση.

Πίνακας 6

Ερώτηση 5: Διορθώνω τις επιλογές μου μετά από κάποιο λάθος;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	2	0,0769	7,69	2	0,0769
2	5	0,1923	19,23	7	0,2692
3	17	0,6538	65,38	24	0,9230
4	2	0,0769	7,69	26	1,00
Σύνολο	26	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 5

Στην έκτη ερώτηση οι μαθητές ερωτήθηκαν εάν προσπαθούν να φέρουν στη μνήμη τους τον τρόπο με τον οποίο είχαν μάθει κάθε φαινόμενο, με το 37,5% δηλαδή 9 μαθητές να το πραγματοποιούν μερικές φορές, 7 να το κάνουν πάντα και άλλοι 7 να μην προσπαθούν καθόλου.

Πίνακας 7

Ερώτηση 6: Προσπαθώ να φέρω στη μνήμη μου τον τρόπο που είχα μάθει κάθε φαινόμενο;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	7	0,2917	29,17	7	0,2917
2	1	0,0417	4,17	8	0,3334
3	9	0,3750	37,50	17	0,7084
4	7	0,2917	29,17	24	1,00
Σύνολο	24*	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 6

Στην έβδομη ερώτηση, εάν εντοπίζουν τι ακριβώς τους δυσκολεύει, οι 13 μαθητές απάντησαν πως γνωρίζουν τι τους δυσκολεύει και αναζητούν τρόπους να το κατανοήσουν, ενώ 7 ξέρουν ακριβώς τι τους δυσκολεύει.

Πίνακας 8

Ερώτηση 7: Εντοπίζω τι με δυσκολεύει;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	2	0,0800	8	2	0,0800
2	3	0,1200	12	5	0,2000
3	13	0,5200	52	18	0,7200
4	7	0,2800	28	25	1,00
Σύνολο	25*	1,00	100		



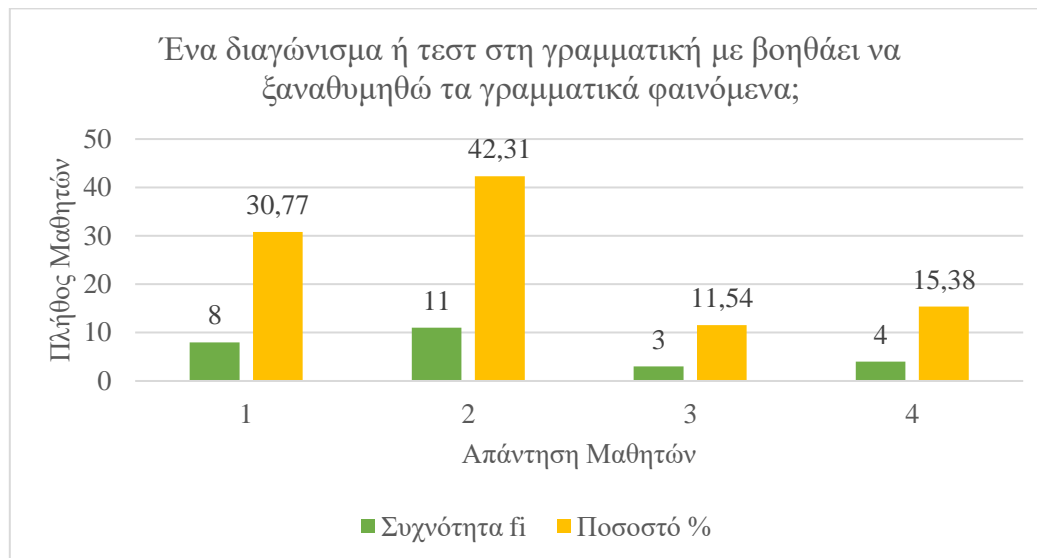
Ραβδόγραμμα 7

Τέλος, στην όγδοη ερώτηση, κατά πόσον θεωρούν πως μια γραπτή εξέταση στη γραμματική τους βοηθά να ξαναθυμηθούν τα γραμματικά φαινόμενα, οι 11 μαθητές, δηλαδή το 42,31% θεωρεί πως τους βοηθάει κάποιες φορές, ενώ οι 8 ήτοι το 30,77% πως δεν τους βοηθάει καθόλου, με 3 και 4 μαθητές αντίστοιχα να τους βοηθάει.

Πίνακας 9

Ερώτηση 8: Ένα διαγώνισμα ή τεστ στη γραμματική με βοηθάει να ξαναθυμηθώ τα γραμματικά φαινόμενα;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	8	0,3077	30,77	8	0,3077
2	11	0,4231	42,31	19	0,7308

3	3	0,1154	11,54	22	0,8462
4	4	0,1538	15,38	26	1,00
Σύνολο	26	1,00	100		



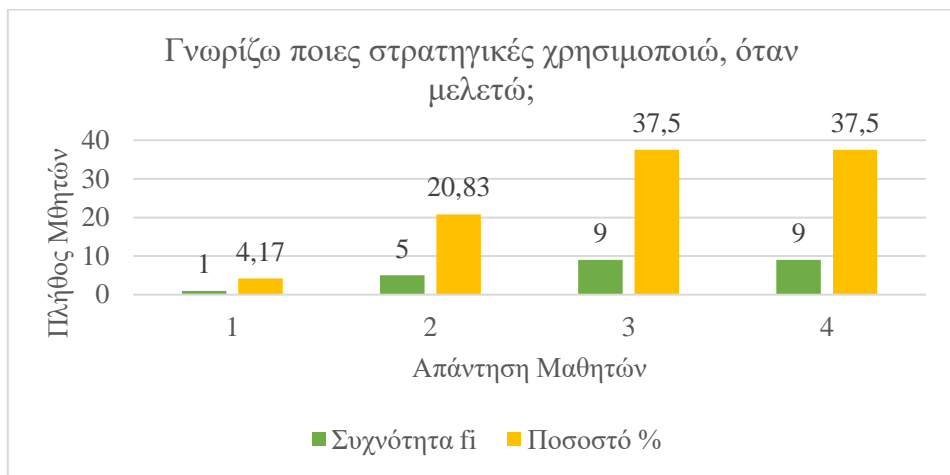
Ραβδόγραμμα 8

Στο Γ'1 τμήμα δόθηκε η ίδια ρουμπρίκα αξιολόγησης που δόθηκε αρχικώς και στο Γ'2 τμήμα, ώστε να ιδωθούν οι μεταγνωστικές δεξιότητες των 25 μαθητών του. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη ερώτηση, εάν γνωρίζουν ποιες στρατηγικές αξιοποιούν κατά τη μελέτη τους, προκειμένου να είναι πιο αποδοτικό το διάβασμά τους -τήρηση σημειώσεων, υπογράμμιση, μεγαλόφωνη ανάγνωση και ούτω καθεξής- 9 στους 24 μαθητές, δηλαδή το 37,50% του τμήματος (ένας μαθητής δεν έδωσε καμία απάντηση) απάντησαν πως γνωρίζουν τις στρατηγικές που τους βοηθούν περισσότερο και χρησιμοποιούν πάντα αυτές, άλλοι 9 πως κάποιες φορές γνωρίζουν τι είναι πιο βοηθητικό, 5 μαθητές, ήτοι το 20,83% της τάξης χρησιμοποιούν την ίδια στρατηγική είτε τους βοηθάει είτε όχι, ενώ μόλις 1 μαθητής δήλωσε πως δεν γνωρίζει τη στρατηγική που αξιοποιεί.

Πίνακας 10

Ερώτηση 1: Γνωρίζω ποιες στρατηγικές χρησιμοποιώ, όταν μελετώ;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	1	0,0417	4,17	1	0,0417
2	5	0,2083	20,83	6	0,2500
3	9	0,3750	37,50	15	0,6250

4	9	0,3750	37,50	24	1,00
Σύνολο	24*	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 9

Στη δεύτερη ερώτηση, εάν αλλάζουν στρατηγική, όταν δεν μπορούν να κατανοήσουν κάποιο φαινόμενο, οι 9 μαθητές, ήτοι το 36% της τάξης αλλάζουν σπάνια στρατηγική, 6 μαθητές, δηλαδή το 24% μερικές φορές, 1 δεν αλλάζει ποτέ ενώ οι υπόλοιποι 9 δοκιμάζουν κάθε στρατηγική, όταν δεν καταλαβαίνουν. Είναι, επομένως, εμφανές πως οι 15 μαθητές αλλάζουν σπάνια ή μερικές φορές στρατηγική, δηλαδή σε ποσοστό το 62,50% της τάξης γνωρίζει τη στρατηγική που είναι πιο αποτελεσματική και δεν τις εναλλάσσει, ενώ οι 9 το κάνουν μόνο σε περίπτωση που δεν κατανοούν κάποιο φαινόμενο.

Πίνακας 11

Ερώτηση 2: Αλλάζω στρατηγική, όταν δεν μπορώ να καταλάβω κάτι;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	1	0,0400	4	1	0,0400
2	9	0,3600	36	10	0,4000
3	6	0,2400	24	16	0,6400
4	9	0,3600	36	25	1,00
Σύνολο	25	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 10

Στην τρίτη ερώτηση, εάν οι μαθητές θέτουν ερωτήσεις στον εαυτό τους για να θυμηθούν τη θεωρία, προτού δώσουν απάντηση σε μία άσκηση, 6 μαθητές, ήτοι το 24% της τάξης δεν θέτει, οι 2 θέτουν χωρίς να τις θεωρούν βοηθητικές, οι 10, δηλαδή το 40% διερωτώνται όταν δυσκολεύονται και οι 7, δηλαδή το 28% το κάνει πάντα.

Πίνακας 12

Ερώτηση 3: Θέτω ερωτήσεις στον εαυτό μου, για να θυμηθώ τη θεωρία προτού απαντήσω μία άσκηση;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	6	0,2400	24	6	0,2400
2	2	0,0800	8	8	0,3200
3	10	0,4000	40	18	0,7200
4	7	0,2800	28	25	1,00
Σύνολο	25	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 11

Στην τέταρτη ερώτηση, εάν οι μαθητές έχουν επίγνωση των φαινομένων που γνωρίζουν και αυτών που δεν κατέχουν και χρήζουν επανάληψης, οι 9 μαθητές ήτοι το 36% γνωρίζει πλήρως τα φαινόμενα που κατέχει και σε ποια υστερεί, άλλοι 8, δηλαδή το 32% γνωρίζουν και αντιλαμβάνονται ότι χρειάζονται εξάσκηση, ενώ οι υπόλοιποι 8 γνωρίζουν εν μέρει αλλά δεν έχουν πλήρη εικόνα.

Πίνακας 13

Ερώτηση 4: Έχω επίγνωση ποια φαινόμενα γνωρίζω και ποια χρειάζονται επανάληψη;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	0	0	0	0	0
2	8	0,3200	32	8	0,3200
3	8	0,3200	32	16	0,6400
4	9	0,3600	36	25	1,00
Σύνολο	25	1,00	100		

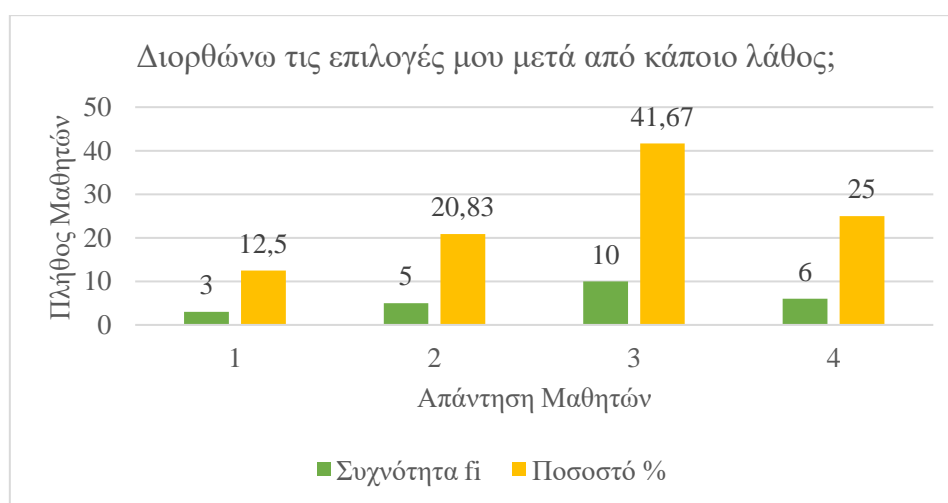


Ραβδόγραμμα 12

Στην πέμπτη ερώτηση, εάν οι μαθητές διορθώνουν τις επιλογές τους μετά από κάποιο λάθος, οι 10 μαθητές δηλαδή το 41,67% της τάξης διορθώνει το λάθος, οι 6 δηλαδή το 25% κάνει και επανάληψη μετά τη διόρθωση, ενώ κάποιες φορές διορθώνουν 5 μαθητές, ήτοι το 20,83% και καθόλου οι 3.

Πίνακας 14

Ερώτηση 5: Διορθώνω τις επιλογές μου μετά από κάποιο λάθος;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	3	0,1250	12,50	3	0,1250
2	5	0,2083	20,83	8	0,3333
3	10	0,4167	41,67	18	0,7500
4	6	0,2500	25	24	1,00
Σύνολο	24*	1,00	100		

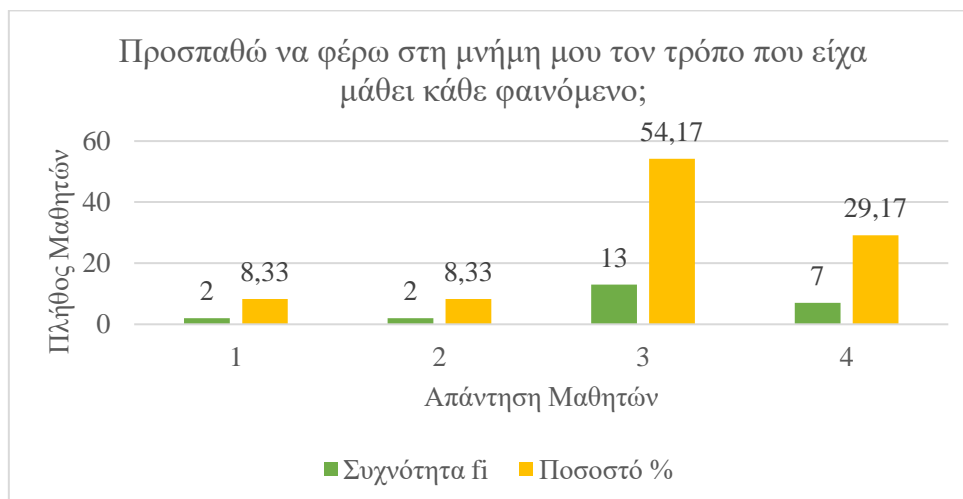


Ραβδόγραμμα 13

Στην έκτη ερώτηση, εάν οι μαθητές προσπαθούν να φέρουν στη μνήμη τους τον τρόπο που είχαν μάθει κάθε φαινόμενο, οι 13 από τους 24 μαθητές (ένας μαθητής δεν έδωσε καμία απάντηση), δηλαδή το 54,17% προσπαθεί μερικές φορές, οι 7 δηλαδή το 29,17% προσπαθεί πάντα, ενώ μόλις 2 και 2 μαθητές, είτε δεν το πραγματοποιούν καθόλου, είτε δεν το θεωρούν βοηθητικό.

Πίνακας 15

Ερώτηση 6: Προσπαθώ να φέρω στη μνήμη μου τον τρόπο που είχα μάθει κάθε φαινόμενο;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	2	0,0833	8,33	2	0,0833
2	2	0,0833	8,33	4	0,1666
3	13	0,5417	54,17	17	0,7083
4	7	0,2917	29,17	24	1,00
Σύνολο	24*	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 14

Στην έβδομη ερώτηση εάν εντοπίζουν τι τους δυσκολεύει, οι 10 μαθητές, δηλαδή το 40% της τάξης εντοπίζει τα σημεία που δυσκολεύεται και αναζητά τρόπους να το καταλάβει, άλλοι 6, δηλαδή το 24% εντοπίζουν ακριβώς τι τους δυσκολεύει, οι 7, ήτοι το 28% γνωρίζουν τι τους δυσκολεύει αλλά δεν μπορούν και πάλι να τα μάθουν, ενώ μόλις 2 μαθητές δεν γνωρίζουν καθόλου.

Πίνακας 16

Ερώτηση 7: Εντοπίζω τι με δυσκολεύει;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	2	0,0800	8	2	0,0800
2	7	0,2800	28	9	0,3600
3	10	0,4000	40	19	0,7600
4	6	0,2400	24	25	1,00
Σύνολο	25	1,00	100		

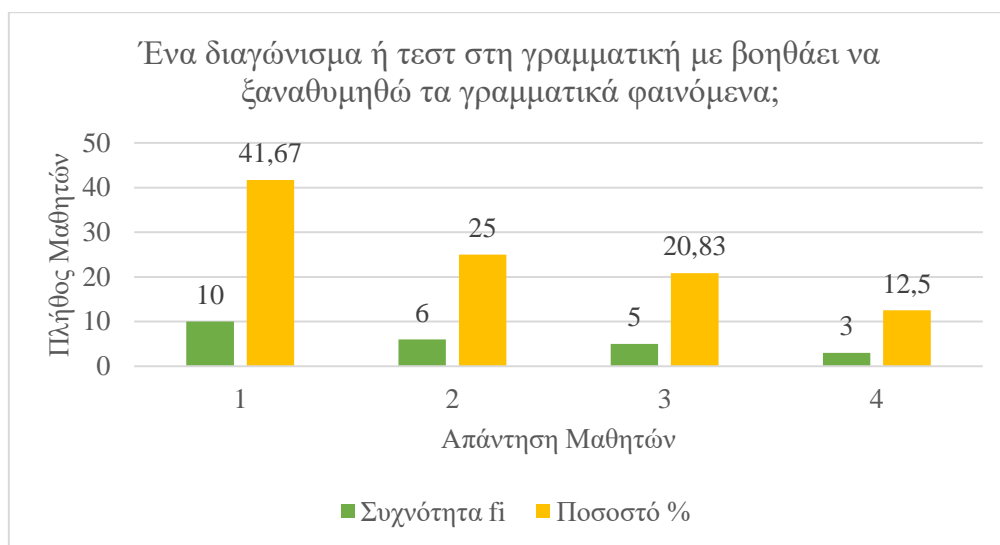


Ραβδόγραμμα 15

Στην όγδοη και τελευταία ερώτηση, εάν θεωρούν πως ένα διαγώνισμα ή τεστ στη γραμματική τους βοηθάει να ξαναθυμηθούν τα γραμματικά φαινόμενα το 41,67% δηλαδή 10 μαθητές απάντησαν πως δεν τους βοηθάει καθόλου, 6 δηλαδή το 25% πως τους βοηθάει κάποιες φορές, οι 5, δηλαδή το 20,83% δήλωσαν ότι τους βοηθάει στο να ελέγξουν τι πρέπει να ξαναδιαβάσουν και μόλις 3 μαθητές, δηλαδή το 12,5% απάντησε πως τους βοηθάει να ξαναθυμηθούν τα γραμματικά φαινόμενα.

Πίνακας 17

Ερώτηση 8: Ένα διαγώνισμα ή τεστ στη γραμματική με βοηθάει να ξαναθυμηθώ τα γραμματικά φαινόμενα;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	10	0,4167	41,67	10	0,4167
2	6	0,2500	25	16	0,6667
3	5	0,2083	20,83	21	0,8750
4	3	0,1250	12,5	24	1,00
Σύνολο	24*	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 16

5.8.1.1. Αποτελέσματα

Προκειμένου να εξαχθούν αποτελέσματα από την εν λόγω ρουμπρίκα αξιολόγησης, αναφορικά με τις προϋπάρχουσες μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών του Γ'1 και Γ'2 τμήματος, θεωρήθηκε σκόπιμο να ομαδοποιηθούν οι απαντήσεις τους. Η ομαδοποίηση αυτή προέκυψε με βάση το πρόσημο, θετικό ή αρνητικό, κάθε απάντησης. Έτσι, όλες οι απαντήσεις, οι οποίες είχαν αρνητικό πρόσημο

ομαδοποιήθηκαν και αποτελούν την ομάδα Α' ενώ όλες οι θετικές ομαδοποιήθηκαν και αποτελούν την ομάδα Β'. Με βάση αυτήν την ομαδοποίηση προκύπτουν τα δεδομένα που παρατίθενται στον πίνακα 18 για το Γ'1 και στον πίνακα 19 για το Γ'2.

Πίνακας 18

ΤΜΗΜΑ Γ'1			
Ερώτηση	Α' ομάδα	Β' ομάδα	Σύνολο
1	25%	75%	100%
2	40%	60%	100%
3	32%	68%	100%
4	0%	100%	100%
5	33,33%	66,67%	100%
6	16,66%	83,34%	100%
7	8%	92%	100%
8	41,67%	58,33%	100%

Όπως γίνεται εμφανές, το 75% του Γ'1 τμήματος γνωρίζει ποιες στρατηγικές αξιοποιεί όταν μελετά, το 60% αλλάζει στρατηγική όταν δεν μπορεί να κατανοήσει κάποιο φαινόμενο, το 68% θέτει ερωτήσεις στον εαυτό του, για να θυμηθεί τη θεωρία προτού απαντήσει μία άσκηση, το 100% έχει επίγνωση των φαινομένων που κατέχει και αγνοεί. Επίσης, το 66,67% διορθώνει τις επιλογές του μετά από κάποιο λάθος, το 83,34% προσπαθεί να φέρει στη μνήμη του τον τρόπο με τον οποίο είχε μάθει κάθε φαινόμενο, το 92% εντοπίζει ό,τι το δυσκολεύει και τέλος το 58,33% θεωρεί ένα διαγώνισμα ή τεστ στη γραμματική βοηθητικό.

Με βάση αυτά τα ποσοστά γίνεται αντιληπτό πως εφόσον όλες οι τιμές υπερβαίνουν το 50% της τάξης, πρόκειται για ένα τμήμα, το οποίο έχει ήδη ανεπτυγμένες κάποιες μεταγνωστικές δεξιότητες, τις οποίες και αξιοποιεί. Πιο αναλυτικά, με βάση τις ερωτήσεις που τέθηκαν για να μετρηθούν συγκεκριμένες μεταγνωστικές δεξιότητες, φαίνεται πως το εν λόγω τμήμα έχει πλήρως ανεπτυγμένη τη δηλωτική του γνώση (100%), όπως και τις στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών (87,67%, Μέσος Όρος, ο οποίος προέκυψε από τα ποσοστά 83,34% και 92%), ενώ λιγότερο ανεπτυγμένες φαίνεται να είναι οι διαδικαστικές και περιστασιακές γνώσεις (67,5%, Μέσος Όρος, ο οποίος προέκυψε από τα ποσοστά 75% και 60%), οι δεξιότητες

σχεδιασμού (68%), εντοπισμού σφαλμάτων και αξιολόγησης (62,5%, Μέσος Όρος, ο οποίος προέκυψε από τα ποσοστά 66,67% και 58,33%). Από αυτά τα ποσοστά μπορούμε να υπολογίσουμε τον Μέσο Όρο των μεταγνωστικών δεξιοτήτων του τμήματος, ο οποίος συνίσταται στο 75,42%, ποσοστό που φανερώνει ένα τμήμα με αρκετά ανεπτυγμένες μεταγνωστικές δεξιότητες.

Αναφορικά με το Γ'2 τμήμα, τα αποτελέσματα των απαντήσεων ομαδοποιημένα φαίνονται στον παρακάτω πίνακα. Το 80,77% του τμήματος γνωρίζει ποιες στρατηγικές αξιοποιεί όταν μελετά, το 50% αλλάζει στρατηγική, όταν δεν μπορεί να κατανοήσει κάποιο φαινόμενο, το 76,93% θέτει ερωτήσεις στον εαυτό του για να θυμηθεί τη θεωρία προτού απαντήσει μία άσκηση, το 96,16% έχει επίγνωση των φαινομένων που κατέχει και που αγνοεί. Επιπρόσθετα, το 73,07% διορθώνει τις επιλογές του μετά από κάποιο λάθος, το 66,67% προσπαθεί να φέρει στη μνήμη του τον τρόπο, με τον οποίο είχε μάθει κάθε φαινόμενο, το 92% εντοπίζει ό,τι το δυσκολεύει και τέλος το 69,23% θεωρεί ένα διαγώνισμα ή τεστ στη γραμματική βοηθητικό.

Πιο αναλυτικά, με βάση τις ερωτήσεις που τέθηκαν για να μετρηθούν συγκεκριμένες μεταγνωστικές δεξιότητες, φαίνεται πως το εν λόγω τμήμα έχει ιδιαίτερος ανεπτυγμένες τις δηλωτικές γνώσεις (96,16%) καθώς και την διαδικαστική (80,77%). Σε πολύ καλά επίπεδα φαίνεται να είναι οι δεξιότητες σχεδιασμού (76,93%), διαχείρισης πληροφοριών (77,24%, Μέσος Όρος, ο οποίος προκύπτει από τα ποσοστά 92%, και 66,67%), εντοπισμού σφαλμάτων (73,07%), αξιολόγησης (69,23%) και παρακολούθησης της κατανόησης (65,38%, Μέσος Όρος, ο οποίος προέκυψε από τα ποσοστά 80,77% και 50%), ενώ μέτριες είναι οι περιστασιακές τους γνώσεις. Υπολογίζοντας τον Μέσο Όρο και αυτών των ποσοστών διαφαίνεται ότι κυμαίνεται στο 75,60% και ότι και αυτό το τμήμα έχει ήδη αρκετά ανεπτυγμένες τις μεταγνωστικές του δεξιότητες.

Πίνακας 19

ΤΜΗΜΑ Γ'2			
Ερώτηση	Α' ομάδα	Β' ομάδα	Σύνολο
1	19,23%	80,77%	100%
2	50%	50%	100%

3	23,07%	76,93%	100%
4	3,85%	96,16%	100%
5	26,92%	73,07%	100%
6	33,34%	66,67%	100%
7	8%	92%	100%
8	30,77%	69,23%	100%

5.8.2. Ρουμπρίκα Αξιολόγησης Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων μετά το Κριτήριο Αξιολόγησης

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν ένα κριτήριο αξιολόγησης αναπτύσσει, προάγει ή ενεργοποιεί τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών, δόθηκε στο Γ'2 τμήμα ένα κριτήριο αξιολόγησης στη γραμματική των Αρχαίων Ελληνικών (βλ. Παράρτημα). Οι μαθητές κλήθηκαν σε διάρκεια σαράντα πέντε λεπτών να απαντήσουν τις ασκήσεις του κριτηρίου, οι οποίες αξιολογούσαν τις γνώσεις τους στα ουσιαστικά, τα επίθετα, τις αντωνυμίες, τα ρήματα, τον Αόριστο Β' και τους Παθητικούς χρόνους, φαινόμενα τα οποία είχαν διδαχθεί στις τρεις τάξεις του γυμνασίου.

Στα τελευταία πέντε λεπτά της διδακτικής ώρας δόθηκε στους μαθητές μία δεύτερη ρουμπρίκα αξιολόγησης με την οποία επιχειρήθηκε να διερευνηθεί εάν μέσω του εν λόγω κριτηρίου ενεργοποιήθηκαν, αξιοποιήθηκαν ή καλλιεργήθηκαν μεταγνωστικές δεξιότητες. Έτσι λοιπόν, κάποιες ερωτήσεις είναι όμοιες με της αρχικής ρουμπρίκας, ενώ προστέθηκαν τρεις επιπλέον (βλ. Παράρτημα). Τα αποτελέσματα της σύγκρισης της πρώτης με τη δεύτερη ρουμπρίκα παρατίθενται στη συνέχεια.

Οι μαθητές ερωτήθηκαν εάν διερωτούνταν για να θυμηθούν τη θεωρία, προτού απαντήσουν τις ερωτήσεις του κριτηρίου και ενώ στην πρώτη ρουμπρίκα 13 μαθητές είχαν απαντήσει πως το πραγματοποιούν όταν δυσκολεύονται, με ποσοστό 50% της τάξης, φαίνεται πως στην πράξη δεν το πράττουν όλοι, καθώς μόλις 7, περίπου οι μισοί δηλαδή απάντησαν ότι έθεσαν ερωτήσεις στον εαυτό τους, ενώ παράλληλα αυξήθηκε το ποσοστό των μαθητών που δεν το έκανε από 15,38% σε 38,46%, γεγονός που αναδεικνύει πως οι μαθητές αναγνωρίζουν μεν τη λειτουργία της διερώτησης, δεν τη θέτουν ωστόσο σε εφαρμογή σε κάθε περίπτωση.

Πίνακας 20

Ερώτηση 6: Έθετα ερωτήσεις στον εαυτό μου για να θυμηθώ τη θεωρία προτού απαντήσω;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	10	0,3846	38,46	10	0,3846
2	3	0,1154	11,54	13	0,5000
3	7	0,2692	26,92	20	0,7692
4	6	0,2308	23,08	26	1,00
Σύνολο	26	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 17

Το ίδιο συνέβη και με το ερώτημα κατά πόσον οι μαθητές προσπαθούν να φέρουν στη μνήμη τους τον τρόπο με τον οποίο είχαν μάθει κάθε φαινόμενο. Ενώ στην αρχική ρουμπρίκα το 37,5% της τάξης, ήτοι 9 μαθητές είχαν απαντήσει πως μερικές φορές προσπαθούν να το πραγματοποιήσουν, στην περίπτωση του κριτηρίου το ποσοστό ανήλθε στο 24%, ενώ αυξήθηκε το ποσοστό των μαθητών που δεν προσπαθεί από 29,17% στο 40%. Η αλλαγή αυτή θα μπορούσε να σηματοδοτεί είτε μία επιπόλαια απάντηση στην αρχική ρουμπρίκα, είτε την άρνηση των μαθητών απέναντι στο κριτήριο αξιολόγησης ως μέσου για τον έλεγχο των επιδόσεών τους.

Πίνακας 21

Ερώτηση 10: Προσπαθούσα να φέρω στη μνήμη μου πως είχα μάθει κάθε φαινόμενο;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i

1	10	0,4000	40	10	0,4000
2	4	0,1600	16	14	0,5600
3	6	0,2400	24	20	0,8000
4	5	0,2000	20	25	1,00
Σύνολο	25*	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 18

Έπειτα, στην ερώτηση εάν οι μαθητές διορθώνουν τα λάθη τους, η αρχική ρουμπρίκα είχε αναδείξει το 65,38%, ήτοι 17 μαθητές να διορθώνουν τα λάθη τους, ενώ η ρουμπρίκα μετά το κριτήριο αξιολόγησης μετατόπισε το ποσοστό των απαντήσεων στο ότι το πραγματοποιούν κάποιες φορές, και όπως φάνηκε και από τα ίδια τα γραπτά, ίσως και καθόλου.

Πίνακας 22

Ερώτηση 9: Διόρθωνα τις επιλογές μου μετά από κάποιο λάθος;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	3	0,1200	12	3	0,1200
2	14	0,5600	56	17	0,6800
3	4	0,1600	16	21	0,8400
4	4	0,1600	16	25	1,00
Σύνολο	25*	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 19

Στο ερώτημα εάν εντοπίζουν τι τους δυσκολεύει οι απαντήσεις των μαθητών στην αρχική και την τελική ρουμπρίκα παρουσιάζουν μικρές αποκλίσεις, κυρίως αναφορικά με το ποσοστό 52% των μαθητών που είχαν δηλώσει ότι γνωρίζουν τι τους δυσκολεύει, το οποίο μειώθηκε στο 40%, αυξάνοντας παράλληλα τα ποσοστά των απαντήσεων ότι δεν γνωρίζουν καθόλου από το 8% στο 16% και ότι γνωρίζουν τι τους δυσκολεύει, αλλά δεν μπορούν να το μάθουν από το 12% στο 24%.

Πίνακας 23

Ερώτηση 11: Εντόπισα τι με δυσκολεύει;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	4	0,1600	16	4	0,1600
2	6	0,2400	24	10	0,4000
3	10	0,4000	40	20	0,8000
4	5	0,2000	20	25	1,00
Σύνολο	25*	1,00	100		

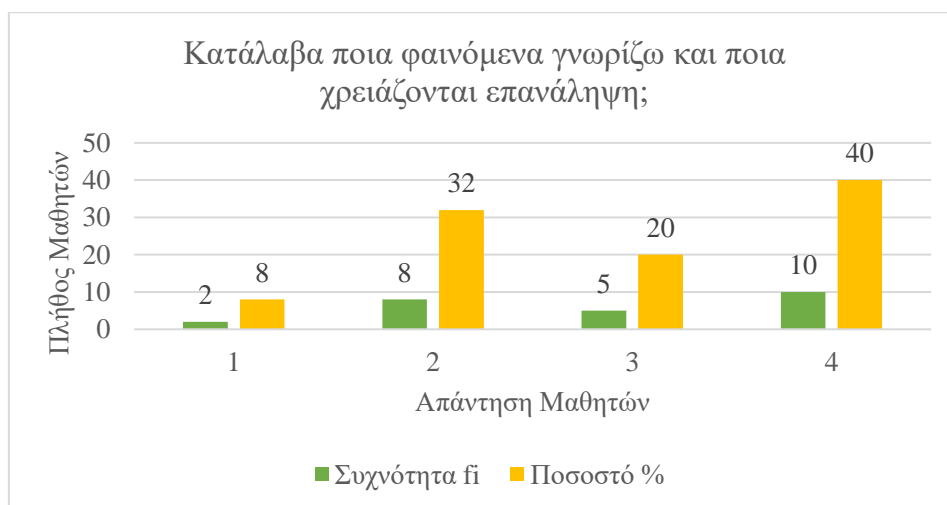


Ραβδόγραμμα 20

Επίσης, στην ερώτηση εάν οι μαθητές έχουν επίγνωση των φαινομένων που γνωρίζουν και αυτών που δεν γνωρίζουν, στην αρχική ρουμπρίκα το μεγαλύτερο ποσοστό της τάξης, ήτοι το 53,85% είχε δηλώσει πως έχει πλήρη επίγνωση των γνώσεων και των ελλείψεών του, ποσοστό το οποίο μετά το κριτήριο αξιολόγησης μειώθηκε στο 40% αυξάνοντας παράλληλα το ποσοστό των απαντήσεων που δήλωναν ότι γνωρίζουν εν μέρει ποια φαινόμενα κατέχουν και ποια όχι από το 23,08% στο 32%.

Πίνακας 24

Ερώτηση 8: Κατάλαβα ποια φαινόμενα γνωρίζω και ποια χρειάζονται επανάληψη;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	2	0,0800	8	2	0,0800
2	8	0,3200	32	10	0,4000
3	5	0,2000	20	15	0,6000
4	10	0,4000	40	25	1,00
Σύνολο	25*	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 21

Στην έβδομη ερώτηση, εάν οι μαθητές επέλεξαν την κατάλληλη στρατηγική για να θυμηθούν τα γραμματικά φαινόμενα, το 34,62%, ήτοι 9 μαθητές απάντησαν πως δεν αξιοποίησαν κάποια στρατηγική, ενώ το 50%, ήτοι 13 μαθητές άλλοτε επέλεξαν και άλλοτε όχι.

Πίνακας 25

Ερώτηση 7: Επέλεγα την κατάλληλη στρατηγική για να θυμηθώ;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	9	0,3462	34,62	9	0,3462
2	0	0	0	9	0,3462
3	13	0,5000	50	22	0,8462
4	4	0,1538	15,38	26	1,00
Σύνολο	26	1,00	100		

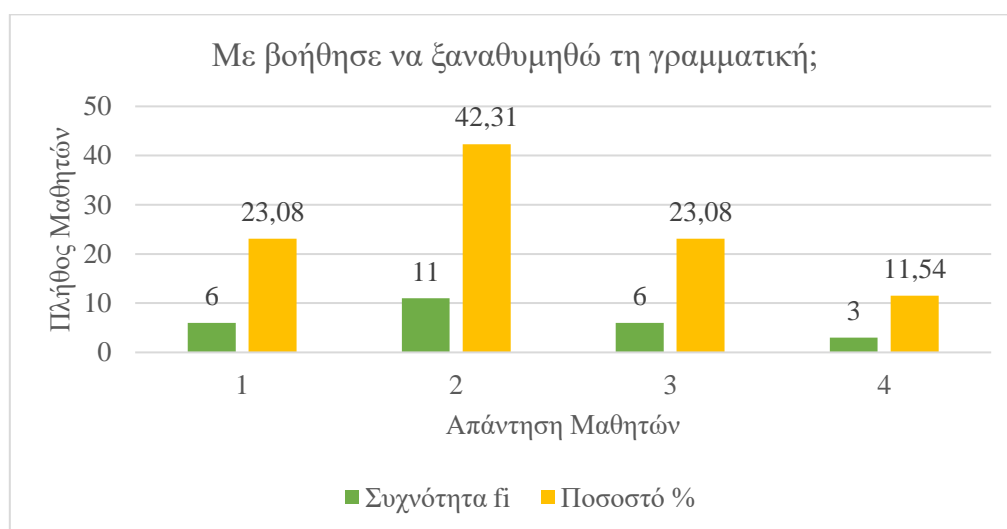


Ραβδόγραμμα 22

Τέλος, στις ερωτήσεις τρία και τέσσερα, οι μαθητές κλήθηκαν να κρίνουν κατά πόσον το κριτήριο αξιολόγησης τους βοήθησε να ξαναθυμηθούν τη γραμματική και αν μετά από αυτό θα θυμούνται καλύτερα τα γραμματικά φαινόμενα. Στην αρχική ρουμπρίκα είχαν ερωτηθεί παρόμοια αλλά πιο γενικά, εάν θεωρούν ότι διαγωνίσματα και τεστ στη γραμματική τους βοηθούν να ξαναθυμηθούν τα γραμματικά φαινόμενα και οι απαντήσεις είχαν κυμανθεί στο 41,31% πως κάποιες φορές τους βοηθάει και 30,77% ότι δεν τους βοηθάει. Στη δεύτερη ρουμπρίκα στις δύο αυτές ερωτήσεις τα ποσοστά παραμένουν σχεδόν ίδια με μικρές διαφοροποιήσεις, όπως γίνεται φανερό στους παρακάτω πίνακες και ραβδογράμματα που παρατίθενται.

Πίνακας 26

Ερώτηση 3: Με βοήθησε να ξαναθυμηθώ τη γραμματική;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	6	0,2308	23,08	6	0,2308
2	11	0,4231	42,31	17	0,6539
3	6	0,2308	23,08	23	0,8847
4	3	0,1154	11,54	26	1,00
Σύνολο	26	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 23

Πίνακας 27

Ερώτηση 4: Με αυτόν τον τρόπο θα θυμάμαι καλύτερα τα γραμματικά φαινόμενα;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	10	0,3846	38,46	10	0,3846
2	12	0,4615	46,15	22	0,8461
3	1	0,0385	3,85	23	0,8846
4	3	0,1154	11,54	26	1,00
Σύνολο	26	1,00	100		

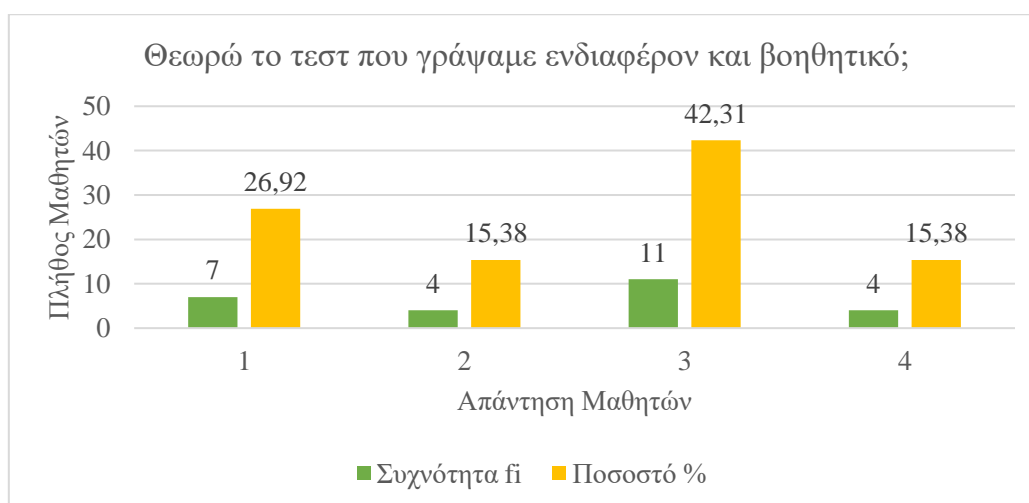


Ραβδόγραμμα 24

Στο ίδιο πλαίσιο οι μαθητές ερωτήθηκαν εάν θεωρούν το τεστ που έγραψαν ενδιαφέρον και βοηθητικό με το 42,31% δηλαδή 11 μαθητές να το θεωρούν βαρετό αλλά βοηθητικό ενώ το 26,92% δηλαδή 7 μαθητές ότι ήταν βαρετό και δεν τους βοήθησε.

Πίνακας 28

Ερώτηση 1: Θεωρώ το τεστ που γράψαμε ενδιαφέρον και βοηθητικό;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	7	0,2692	26,92	7	0,2692
2	4	0,1538	15,38	11	0,4230
3	11	0,4231	42,31	22	0,8461
4	4	0,1538	15,38	26	1,00
Σύνολο	26	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 25

Προκειμένου να διασταυρωθεί η αλήθεια των απαντήσεων στην πρώτη αυτή ερώτηση, τέθηκε ακόμα μία, αν το τεστ ήταν ευχάριστο και αν διασκέδασαν. Το 34,62% των μαθητών δεν διασκέδασε καθόλου, το 34,62% διασκέδασε λίγο, δηλαδή 9 και 9 μαθητές αντίστοιχα, ενώ αρκετά και πολύ διασκέδασαν 4 και 4 μαθητές σε κάθε κατηγορία.

Πίνακας 29

Ερώτηση 2: Διασκέδασα με το τεστ, ήταν ευχάριστο;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	9	0,3462	34,62	9	0,3462
2	9	0,3462	34,62	18	0,6924
3	4	0,1538	15,38	22	0,8462
4	4	0,1538	15,38	26	1,00
Σύνολο	26	1,00	100		

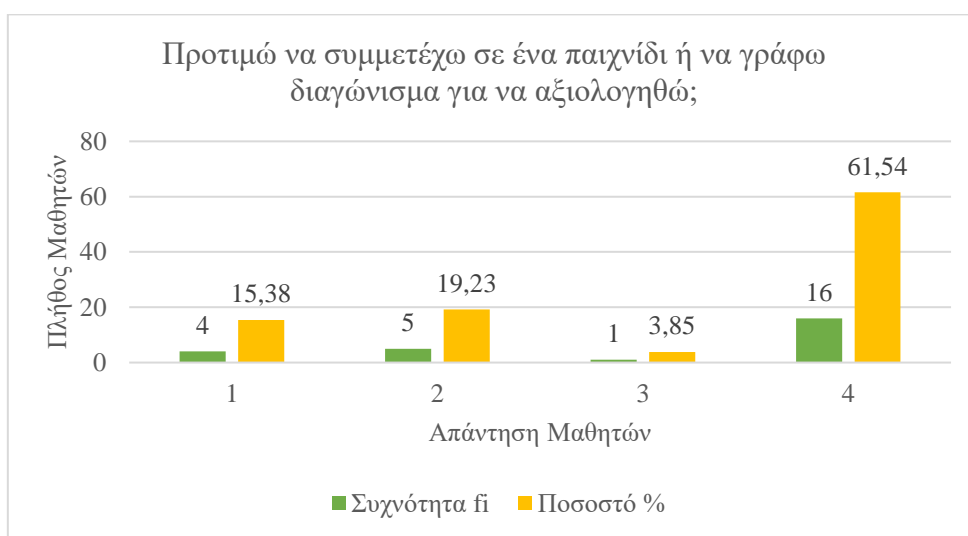


Ραβδόγραμμα 26

Κλείνοντας, παρατίθεται η άποψη των μαθητών σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησής τους στη γραμματική των Αρχαίων Ελληνικών, καθώς το 61,54%, δηλαδή 16 στους 26 μαθητές προτιμά κάποιου είδους παιχνίδι, το 19,23%, δηλαδή 5 μαθητές προτιμούν άλλους τρόπους αξιολόγησης, ενώ μόνο 1 μαθητής προτιμά ως τρόπο αξιολόγησης το διαγώνισμα.

Πίνακας 30

Ερώτηση 5: Προτιμώ να συμμετέχω σε ένα παιχνίδι ή να γράφω διαγώνισμα για να αξιολογηθώ;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	4	0,1538	15,38	4	0,1538
2	5	0,1923	19,23	9	0,3461
3	1	0,0385	3,85	10	0,3846
4	16	0,6154	61,54	26	1,00
Σύνολο	26	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 27

5.8.2.1. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα μετά την εφαρμογή του κριτηρίου αξιολόγησης ομαδοποιήθηκαν και παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα. Οι απαντήσεις διαχωρίστηκαν σε δύο ομάδες, σε όσες έχουν θετικό πρόσημο και σε όσες έχουν αρνητικό πρόσημο. Ως θετικές ελήφθησαν οι απαντήσεις που ξεκινούν από τον χαρακτηρισμό «λίγο» μέχρι το «πολύ» και αποτελούν την ομάδα Β', ενώ ως αρνητικές όσες ήταν απόλυτες με χαρακτηρισμούς «όχι» και «καθόλου» και αποτελούν την ομάδα Α'. Έτσι, προέκυψαν τα ποσοστά που παρουσιάζονται.

Πίνακας 31

ΤΜΗΜΑ Γ'2			
Ερώτηση	Α' Ομάδα	Β' Ομάδα	Σύνολο
1.	42,30%	57,69%	100%

2.	34,62%	65,38%	100%
3.	23,08%	76,93%	100%
4.	38,46%	61,54%	100%
5.	38,46%	61,54%	100%
6.	50%	50%	100%
7.	34,62%	65,38%	100%
8.	40%	60%	100%
9.	12%	88%	100%
10.	56%	44%	100%
11.	16%	84%	100%

Βάσει του πίνακα, το 57,69% των μαθητών θεωρεί το τεστ που έγραψε ενδιαφέρον και βοηθητικό, το 65,38% διασκέδασε με το τεστ, το 76,93% βοηθήθηκε να ξαναθυμηθεί τη γραμματική, το 61,54% θα θυμάται καλύτερα τη γραμματική μετά από το κριτήριο, το 61,54% προτιμά να μετέχει σε κάποιο παιχνίδι προκειμένου να αξιολογηθεί. Επίσης, το 50% της τάξης έθετε ερωτήσεις για να θυμηθεί τη θεωρία προτού απαντήσει μία άσκηση, το 65,38% επέλεγε την κατάλληλη στρατηγική για να θυμηθεί και το 60% κατάλαβε ποια φαινόμενα γνωρίζει και ποια χρήζουν επανάληψης. Τέλος, το 88% των μαθητών διόρθωνε τις επιλογές του μετά από κάποιο λάθος, το 44% προσπαθούσε να θυμηθεί πως είχε μάθει κάθε φαινόμενο και το 84% εντόπισε τα σημεία που δυσκολεύεται.

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών μετά την εφαρμογή του κριτηρίου αξιολόγησης κυμαίνονται στα εξής ποσοστά, οι δεξιότητες αξιολόγησης στα 61,53% (Μέσος Όρος ο οποίος προέκυψε από τα ποσοστά 57,69% και 65,38%), οι δεξιότητες παρακολούθησης της κατανόησης στο 69,24% (Μέσος Όρος, ο οποίος προέκυψε από τα ποσοστά 76,93% και 61,54%), οι δεξιότητες σχεδιασμού στο 50%, οι στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών στο ποσοστό 62,66% (Μέσος Όρος, ο οποίος προέκυψε από τα ποσοστά 84%, 60% και 44%), οι διαδικαστικές γνώσεις στο 63,46% (Μέσος Όρος, ο οποίος προέκυψε από τα ποσοστά 61,54% και 65,38%) και τέλος οι δεξιότητες εντοπισμού σφαλμάτων στο 88%.

Αν επιχειρηθεί μία σύγκριση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες που φαίνεται να είχαν οι μαθητές πριν το κριτήριο αξιολόγησης και τις αντίστοιχες μετά το κριτήριο, με βάση τις κοινές ερωτήσεις που τέθηκαν στις δύο ρουμπρίκες, προκύπτει ο παρακάτω πίνακας ποσοστών και οι τελικοί Μέσοι Όροι.

Πίνακας 32

Δεξιότητα	Αρχική Ρουμπρίκα	Τελική Ρουμπρίκα
Αξιολόγηση	69,23%	61,53%
Σχεδιασμός	76,93%	50%
Διαδικαστικές / Περιστασιακές γνώσεις	80,77%	63,46%
Διαχείριση Πληροφοριών	77,24%	62,66%
Εντοπισμός σφαλμάτων	73,07%	88%
Διαχείριση πληροφοριών	77,24%	62,66%

Όπως γίνεται φανερό, τα περισσότερα ποσοστά, εκτός αυτού του εντοπισμού σφαλμάτων, μειώθηκαν μετά την εφαρμογή του κριτηρίου αξιολόγησης, γεγονός που σημαίνει πως το κριτήριο δεν συνετέλεσε στο να ενεργοποιηθούν οι προϋπάρχουσες μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών, πόσω μάλλον να καλλιεργηθούν.

5.8.3. Κριτήριο Αξιολόγησης στη Γραμματική των Αρχαίων Ελληνικών

Το Κριτήριο Αξιολόγησης που δόθηκε στο Γ' 2 τμήμα, όπως φαίνεται και στο Παράρτημα, περιείχε ασκήσεις εφ' όλης της ύλης της Γραμματικής που έχουν διδαχθεί οι μαθητές στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Οι ερωτήσεις δημιουργήθηκαν με βάση τις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος και των Οδηγιών Αξιολόγησης, ώστε να υπάρχει ποικιλία ανάμεσα σε ασκήσεις συμπλήρωσης, αντιστοίχισης, μεταφορά στον άλλο αριθμό και ούτω καθεξής.

Το κριτήριο αυτό δόθηκε στους μαθητές, ώστε να μελετηθεί η αποτελεσματικότητά του ως μεταγνωστικού και αξιολογικού εργαλείου και στη συνέχεια να συγκριθεί με το μεταγνωστικό, αξιολογικό εργαλείο – επιτραπέζιο παιχνίδι – που κατασκευάστηκε. Παρόλο που δεν απετέλεσε αυτοσκοπός η βαθμολόγηση των μαθητών, θεωρήθηκε χρήσιμο να παρατεθούν εκτός από τις απαντήσεις τους στις ρουμπρίκες αξιολόγησης πριν και μετά από το κριτήριο και οι βαθμολογίες τους σε αυτό, προκειμένου να αναδειχθεί η δυσκολία και η δυσαρέσκεια

που τους προκαλεί. Η βαθμολόγηση του κριτηρίου έγινε σε εκατονταβάθμια κλίμακα και οι βαθμολογίες παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα. Ο Μέσος Όρος του τμήματος με βάση το συγκεκριμένο κριτήριο είναι 39/100, πιο κάτω δηλαδή από τη βάση 50/100, ενώ οι ακραίες τιμές που παρακάμπτονται λόγω του Μέσου Όρου είναι λίγες και εμφανείς στον πίνακα.

Πίνακας 33

A/A	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	A/A	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
1.	53	14.	23
2.	50	15.	22
3.	67	16.	37
4.	60	17.	40
5.	44	18.	72
6.	47	19.	35
7.	55	20.	15
8.	56	21.	12
9.	54	22.	45
10.	28	23.	29
11.	25	24.	62
12.	13	25.	14
13.	36	26.	23
Μέσος Όρος Τμήματος:			39/100

Από τους 26 μαθητές μόνο ένας μαθητής έγραψε 72, τρεις μαθητές έγραψαν 67, 62 και 60 αντίστοιχα και όλοι οι υπόλοιποι κυμαίνονται από το 60 και κάτω.

5.8.3.1. Αποτελέσματα

Συνδυάζοντας τα δεδομένα από τις ρουμπρικές αξιολόγησης και τις βαθμολογίες των μαθητών στο κριτήριο αξιολόγησης αντιλαμβάνεται κανείς ότι το εν λόγω κριτήριο στη γραμματική δεν ενεργοποίησε τις πέντε από τις έξι μεταγνωστικές δεξιότητες που εδώ μελετώνται, αλλά αντιθέτως τις υποβάθμισε, καθώς μειώθηκε σημαντικά η εμφάνισή τους.

Παράλληλα το μαθησιακό κλίμα δεν ήταν ευχάριστο, ούτε προώθησε την ενεργό συμμετοχή, οι μαθητές μέσω της διαδικασίας αυτής αισθάνθηκαν πως εξετάζονται και βαθμολογούνται βιώνοντας ίσως ένα έντονο συναίσθημα ματαιώσης λόγω της χαμηλής τους επίδοσης στο κριτήριο.

5.8.4. Ρουμπρίκα Αξιολόγησης Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων μετά το Επιτραπέζιο Παιχνίδι

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν το επιτραπέζιο παιχνίδι που δημιουργήθηκε και εφαρμόστηκε ενεργοποίησε, προήγαγε ή καλλιέργησε τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών, δόθηκε στο Γ'1 τμήμα μία δεύτερη ρουμπρίκα αξιολόγησης στα τελευταία λεπτά της διδακτικής ώρας (βλ. Παράρτημα). Έτσι λοιπόν, κάποιες ερωτήσεις είναι όμοιες με της αρχικής ρουμπρίκας, ενώ προστέθηκαν κάποιες επιπλέον (βλ. Παράρτημα).

Πιο αναλυτικά, στη δεύτερη αυτή ρουμπρίκα, μετά το επιτραπέζιο παιχνίδι οι μαθητές ερωτήθηκαν, εάν έθεταν ερωτήσεις στον εαυτό τους για να θυμηθούν τη θεωρία προτού απαντήσουν. Ενώ, λοιπόν, στην αρχική ρουμπρίκα οι περισσότεροι μαθητές, σε ποσοστό 40% είχαν απαντήσει πως θέτουν ερωτήσεις μόνο όταν δυσκολεύονται, στη δεύτερη αυτή ρουμπρίκα μόλις 4 μαθητές, δηλαδή το 16% της τάξης απάντησε πως διερωτήθηκε, ενώ ταυτόχρονα διπλασιάστηκαν από 6 σε 12 οι μαθητές, οι οποίοι δεν έθεταν ερωτήσεις στον εαυτό τους. Αυτή η αλλαγή είναι δυνατόν να ερμηνευτεί ποικιλοτρόπως, είτε να φανεί αναληθής η αρχική δήλωση των μαθητών πως διερωτώνται, είτε να μην ενεργοποιήθηκε η μεταγνωστική αυτή δεξιότητα μέσω του παιχνιδιού ή τέλος λόγω του γεγονότος ότι το παιχνίδι παιζόταν σε ομάδες και οι μαθητές αλληλεπιδρούσαν και αντάλλασσαν απόψεις μεταξύ τους, να μην αισθάνθηκαν την ανάγκη διερώτησης. Οι κλείδες παρατήρησης και οι σημειώσεις επιβεβαιώνουν την τρίτη εκδοχή, όπως θα φανεί στη συνέχεια.

Πίνακας 34

Ερώτηση 9: Έθετα ερωτήσεις στον εαυτό μου για να θυμηθώ τη θεωρία προτού απαντήσω;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	12	0,4800	48	12	0,4800
2	2	0,0800	8	14	0,5600
3	4	0,1600	16	18	0,7200

4	7	0,2800	28	25	1,00
Σύνολο	25	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 28

Στην ερώτηση, εάν έπειτα από το παιχνίδι οι μαθητές κατάλαβαν ποια φαινόμενα γνωρίζουν και ποια χρειάζονται επανάληψη το 66,66% των μαθητών κατάλαβε ποια φαινόμενα κατέχει και ποια χρειάζονται επανάληψη, ενώ το 20,83%, δηλαδή 5 μαθητές δεν ήταν σε θέση να γνωρίζουν.

Πίνακας 35

Ερώτηση 11: Κατάλαβα ποια φαινόμενα γνωρίζω και ποια θέλουν επανάληψη;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	5	0,2083	20,83	5	0,2083
2	8	0,3333	33,33	13	0,5416
3	3	0,1250	12,50	16	0,6666
4	8	0,3333	33,33	24	1,00
Σύνολο	24*	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 29

Στην ερώτηση, εάν οι μαθητές διόρθωναν τις επιλογές της ομάδας τους μετά από κάποιο λάθος, το ποσοστό των 25%, ήτοι 6 μαθητές έδωσαν την ίδια απάντηση με την αρχική ρουμπρίκα, ότι και διόρθωναν τα λάθη της ομάδας τους και εξηγούσαν τη θεωρία, το 33,33%, ήτοι 8 μαθητές απάντησαν πως κάποιες φορές διόρθωναν τα λάθη της ομάδας, ποσοστό το οποίο αυξήθηκε εν συγκρίσει με την αρχική ρουμπρίκα, το ποσοστό της οποίας ήταν 20,83% δηλαδή 5 μαθητές. Το πιο αξιοπερίεργο, ωστόσο, είναι πως 10 μαθητές, ήτοι το 41,67% απάντησε πως δεν έκανε διορθώσεις, γεγονός το οποίο δεν επιβεβαιώνεται ούτε από τις κλειδές παρατήρησης, αλλά ούτε και από τις παρατηρήσεις της γράφουσας.

Πίνακας 36

Ερώτηση 12: Διόρθωνα τις επιλογές της ομάδας μου μετά από κάποιο λάθος;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	10	0,4167	41,67	10	0,4167
2	8	0,3333	33,33	18	0,7500
3	0	0	0	18	0,7500
4	6	0,2500	25	24	1,00
Σύνολο	24*	1,00	100		



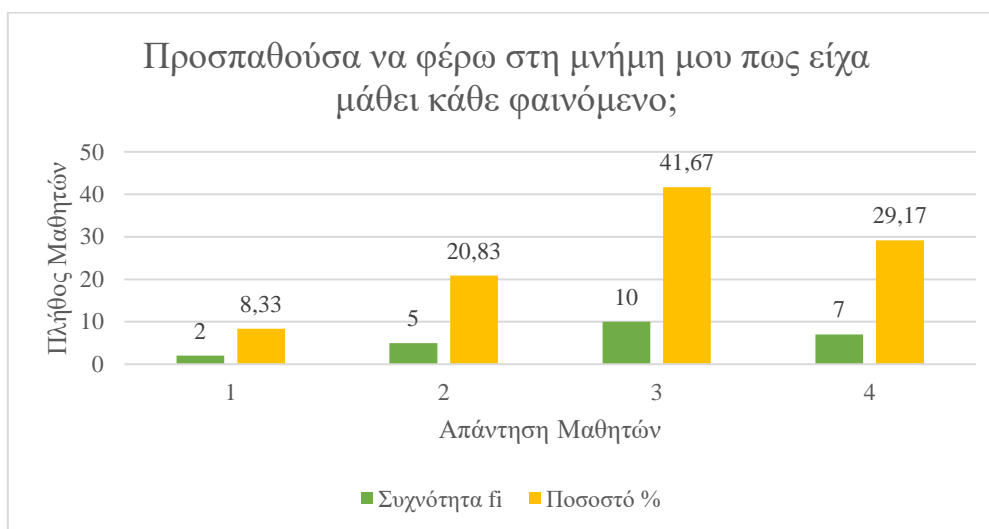
Ραβδόγραμμα 30

Έπειτα, στην ερώτηση εάν οι μαθητές προσπαθούσαν να φέρουν στη μνήμη τους τον τρόπο με τον οποίο είχαν μάθει κάθε φαινόμενο, το 41,67%, ήτοι 10 μαθητές απάντησαν πως μερικές φορές το επεχείρησαν, οι 7 μαθητές παρέμειναν στην αρχική

τους απάντηση, ότι πάντα προσπαθούν, ενώ οι υπόλοιποι 7 μαθητές απάντησαν πως δεν προσπάθησαν -οι 2 εξ αυτών- ή ότι προσπάθησαν χωρίς να θεωρούν κάτι τέτοιο βοηθητικό. Το 70, 84%, ωστόσο ενεργοποίησε τη μεταγνωστική αυτή δεξιότητα.

Πίνακας 37

Ερώτηση 13: Προσπαθούσα να φέρω στη μνήμη μου πως είχα μάθει κάθε φαινόμενο;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	2	0,0833	8,33	2	0,0833
2	5	0,2083	20,83	7	0,2916
3	10	0,4167	41,67	17	0,7083
4	7	0,2917	29,17	24	1,00
Σύνολο	24*	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 31

Στην ερώτηση, εάν οι μαθητές εντόπισαν τι τους δυσκολεύει, 2 μαθητές δηλαδή, το 8% της τάξης συνέχισαν, όπως και στην αρχική ρουμπρίκα, να αδυνατούν να εντοπίσουν τι τους δυσκολεύει, ενώ 8 μαθητές, ήτοι το 37,5% από 24% που ήταν στην αρχική ρουμπρίκα, εντόπισαν τις δυσκολίες τους κατά τη διεξαγωγή του παιχνιδιού.

Πίνακας 38

Ερώτηση 14: Εντόπισα τι με δυσκολεύει;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	2	0,0833	8,33	2	0,0833
2	9	0,3750	37,50	11	0,4583
3	4	0,1667	16,67	15	0,6250
4	9	0,3750	37,50	24	1,00
Σύνολο	24*	1,00	100		

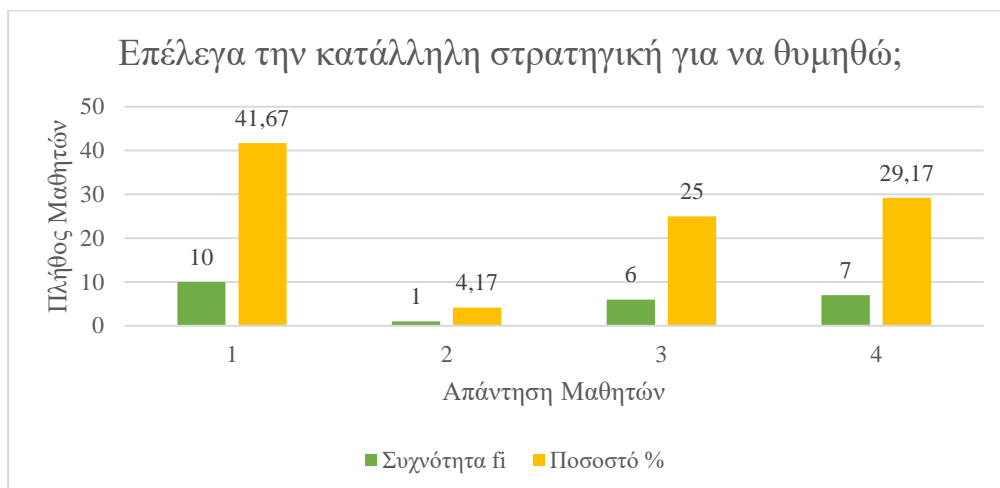


Ραβδόγραμμα 32

Στην ερώτηση, εάν οι μαθητές επέλεξαν την κατάλληλη στρατηγική για να θυμηθούν τη θεωρία, 10 μαθητές, ήτοι το 41,67% απάντησε πως δεν αξιοποίησε κάποια στρατηγική, ενώ οι υπόλοιποι 14 μαθητές πως είτε μερικές φορές είτε πάντα το έκαναν.

Πίνακας 39

Ερώτηση 10: Επέλεγα την κατάλληλη στρατηγική για να θυμηθώ;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	10	0,4167	41,67	10	0,4167
2	1	0,0417	4,17	11	0,4584
3	6	0,2500	25	17	0,7084
4	7	0,2917	29,17	24	1,00
Σύνολο	24*	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 33

Με την ερώτηση, εάν οι μαθητές συνεργάστηκαν με τα μέλη της ομάδας τους επιδιώχθηκε να ελεγχθεί η δεξιότητα αξιολόγησης της ομαδικότητας. Σε αυτήν οι 22 μαθητές, ήτοι το 88% της τάξης απάντησαν πως συνεργάστηκαν με τα μέλη της ομάδας τους, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από την εσωτερική και εξωτερική παρατήρηση.

Πίνακας 40

Ερώτηση 8: Συνεργάστηκα με τα μέλη της ομάδας μου;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	0	0	0	0	0
2	3	0,1200	12	3	0,1200
3	12	0,4800	48	15	0,6000
4	10	0,4000	40	25	1,00
Σύνολο	25	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 34

Στο ίδιο πλαίσιο, οι μαθητές ερωτήθηκαν εάν άκουσαν τις οδηγίες του παιχνιδιού με προσοχή, το 76% της τάξης άκουσε με προσοχή και κατάλαβε πλήρως τον μηχανισμό, ενώ 4 μαθητές χρειάστηκαν περαιτέρω διευκρινίσεις, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την παρατήρηση. Το ίδιο συμβαίνει και με την ερώτηση, εάν οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στο παιχνίδι με το 76% της τάξης, δηλαδή 19 μαθητές να μετέχουν ενεργά, όπως θα αναδειχθεί και από την παρατήρηση.

Πίνακας 41

Ερώτηση 7: Άκουσα τις οδηγίες με προσοχή;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	2	0,0800	8	2	0,0800
2	1	0,0400	4	3	0,1200
3	3	0,1200	12	6	0,2400
4	19	0,7600	76	25	1,00
Σύνολο	25	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 35

Πίνακας 42

Ερώτηση 2: Συμμετείχα ενεργά στο παιχνίδι;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	3	0,1200	12	3	0,1200
2	3	0,1200	12	6	0,2400

3	8	0,3200	32	14	0,5600
4	11	0,4400	44	25	1,00
Σύνολο	25	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 36

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν το παιχνίδι θεωρήθηκε ευχάριστο και βοηθητικό, οι μαθητές ερωτήθηκαν και 14 από τους 25 το θεώρησαν ενδιαφέρον και βοηθητικό, σε ποσοστό δηλαδή 56% ενώ 2 το βρήκαν βαρετό αλλά βοηθητικό και αντίστροφα 7 το βρήκαν ευχάριστο αλλά όχι βοηθητικό. Στο ίδιο πλαίσιο, οι 24 μαθητές, ήτοι το 95,85% σε επόμενη ερώτηση απάντησαν πως διασκέδασαν με το παιχνίδι.

Πίνακας 43

Ερώτηση 1: Θεωρώ το επιτραπέζιο παιχνίδι που παίξαμε ενδιαφέρον και βοηθητικό;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	2	0,0800	8	2	0,0800
2	7	0,2800	28	9	0,3600
3	2	0,0800	8	11	0,4400
4	14	0,5600	56	25	1,00
Σύνολο	25	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 37

Πίνακας 44

Ερώτηση 3: Διασκέδασα με το παιχνίδι, ήταν ευχάριστο;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	1	0,0417	4,17	1	0,0417
2	10	0,4167	41,67	11	0,4584
3	8	0,3333	33,33	19	0,7917
4	5	0,2083	20,83	24	1,00
Σύνολο	24*	1,00	100		

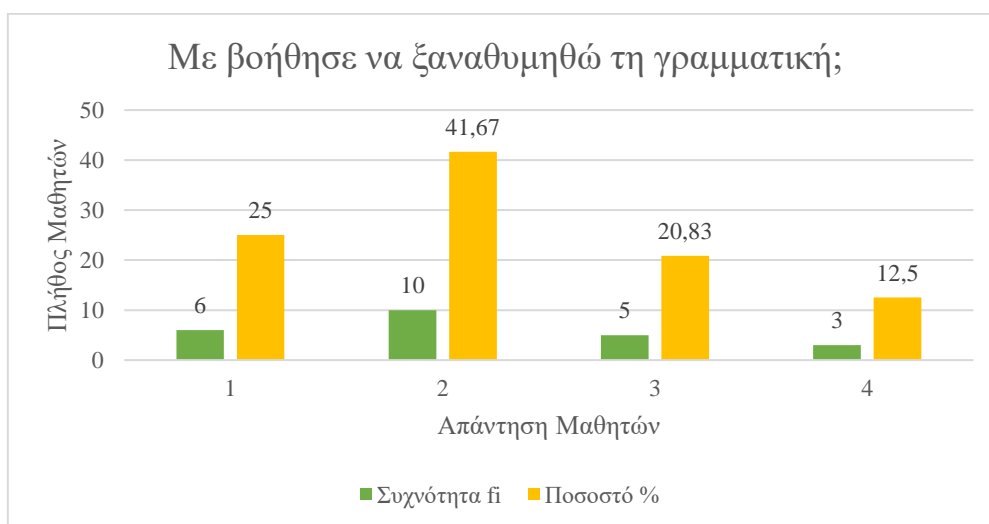


Ραβδόγραμμα 38

Εν συνεχεία, οι μαθητές ερωτήθηκαν εάν το επιτραπέζιο παιχνίδι τους βοήθησε να ξαναθυμηθούν τη γραμματική με 18 μαθητές, ήτοι 75% της τάξης, να θεωρούν ότι τους βοήθησε από λίγο έως πολύ, ενώ μόλις 6 μαθητές, ήτοι το 25% θεώρησαν πως δεν τους βοήθησε.

Πίνακας 45

Ερώτηση 4: Με βοήθησε να ξαναθυμηθώ τη γραμματική;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	6	0,2500	25	6	0,2500
2	10	0,4167	41,67	16	0,6667
3	5	0,2083	20,83	21	0,8750
4	3	0,1250	12,50	24	1,00
Σύνολο	24*	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 39

Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν και οι απαντήσεις τους στην αμέσως επόμενη ερώτηση, εάν με αυτόν τον τρόπο θα θυμούνται καλύτερα τα γραμματικά φαινόμενα, με το 68% της τάξης, ήτοι 17 μαθητές να θεωρούν ότι είτε κάποια, είτε τα περισσότερα, είτε όλα θα τα θυμούνται καλύτερα, ενώ οι 8 ότι δεν τους βοήθησε να τα θυμούνται καλύτερα.

Πίνακας 46

Ερώτηση 5: Με αυτόν τον τρόπο θα θυμάμαι καλύτερα τα γραμματικά φαινόμενα;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	8	0,3200	32	8	0,3200
2	10	0,4000	40	18	0,7200
3	5	0,2000	20	23	0,9200
4	2	0,0800	8	25	1,00
Σύνολο	25	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 40

Προκειμένου να διαπιστωθεί, εάν οι μαθητές μπορούν να αξιολογήσουν τα όσα αποκόμισαν από το παιχνίδι τέθηκε άλλη μία παρόμοια ερώτηση με διαφορετική διατύπωση με το 79,17% να θεωρεί ότι θα θυμάται καλύτερα στο εξής τη γραμματική που πραγματεύτηκε, ενώ μόλις 5 μαθητές θεώρησαν ότι δεν θα θυμούνται καλύτερα μετά το παιχνίδι.

Πίνακας 47

Ερώτηση 15: Μετά το παιχνίδι μπορώ να θυμηθώ πιο εύκολα κάποια φαινόμενα;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	5	0,2083	20,83	5	0,2083
2	7	0,2917	29,17	12	0,5000
3	9	0,3750	37,50	21	0,8750
4	3	0,1250	12,50	24	1,00
Σύνολο	24*	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 41

Τέλος, οι μαθητές ερωτήθηκαν, εάν προτιμούν να αξιολογούνται μέσω του παιχνιδιού ή μέσω γραπτής δοκιμασίας, με το 72% να προτιμά το παιχνίδι, ήτοι 18 μαθητές, 2 μαθητές να προτιμούν τα διαγωνίσματα ενώ άλλοι 2 να προτιμούν άλλους τρόπους αξιολόγησης.

Πίνακας 48

Ερώτηση 6: Προτιμώ να συμμετέχω σε ένα τέτοιο παιχνίδι ή να γράφω διαγώνισμα για να αξιολογηθώ;					
Απάντηση	Συχνότητα f_i	Σχετική Συχνότητα p_i	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα F_i	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα P_i
1	3	0,1200	12	3	0,1200
2	2	0,0800	8	5	0,2000
3	2	0,0800	8	7	0,2800
4	18	0,7200	72	25	1,00
Σύνολο	25	1,00	100		



Ραβδόγραμμα 42

5.8.4.1. Αποτελέσματα

Για να συναχθούν αποτελέσματα από το εν λόγω εργαλείο μετά την εφαρμογή του επιτραπέζιου παιχνιδιού στην τάξη, οι απαντήσεις των μαθητών ομαδοποιήθηκαν σε όσους έχουν θετικό πρόσημο και σε όσες έχουν αρνητικό πρόσημο. Ως θετικές ελήφθησαν οι απαντήσεις που ξεκινούν από τον χαρακτηρισμό «λίγο» μέχρι το «πολύ» και αποτελούν την ομάδα Β΄, ενώ ως αρνητικές όσες ήταν απόλυτες με χαρακτηρισμούς «όχι» και «καθόλου» και αποτελούν την ομάδα Α΄. Έτσι, προέκυψαν τα ποσοστά που οπτικοποιούνται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 49

ΤΜΗΜΑ Γ΄1			
Ερώτηση	Α΄ Ομάδα	Β΄ Ομάδα	Σύνολο
1.	36%	64%	100%
2.	24%	76%	100%
3.	4,17%	95,83%	100%
4.	25%	75%	100%
5.	32%	68%	100%
6.	20%	80%	100%
7.	12%	88%	100%
8.	12%	88%	100%
9.	56%	44%	100%
10.	45,84%	54,17%	100%
11.	20,83%	79,17%	100%
12.	41,67%	58,33%	100%
13.	29,16%	70,84%	100%
14.	8,33%	91,67%	100%
15.	20,83%	79,17%	100%

Με βάση τα όσα προκύπτουν από τον πίνακα, το 64% των μαθητών θεώρησε το επιτραπέζιο παιχνίδι ενδιαφέρον και βοηθητικό, το 76% συμμετείχε ενεργά και το 95,83% το θεώρησε ευχάριστο και διασκεδάσε. Το 75% βοηθήθηκε, ώστε να ξαναθυμηθεί τη γραμματική, το 68% των μαθητών θα θυμάται καλύτερα τα γραμματικά φαινόμενα με αυτόν τον τρόπο και το 80% προτιμά το παιχνίδι ως τρόπο

αξιολόγησης. Επίσης, το 88% άκουσε με προσοχή τις οδηγίες και το ίδιο ποσοστό συνεργάστηκε με τα μέλη της ομάδας του. Μόνο το 44% των μαθητών έθετε ερωτήσεις στον εαυτό του, γεγονός που όπως προαναφέρθηκε μπορεί να δικαιολογηθεί λόγω της ομαδοσυνεργατικής διάστασης του παιχνιδιού, το 54,17% επέλεξε την κατάλληλη στρατηγική για να θυμηθεί και το 79,17% κατάλαβε ποια φαινόμενα γνωρίζει και ποια χρήζουν επανάληψης. Τέλος, το 58,33% διόρθωνε τις επιλογές της ομάδας μετά από κάποιο λάθος, το 70,84% προσπαθούσε να φέρει στη μνήμη του τον τρόπο με τον οποίο είχε μάθει κάθε φαινόμενο, το 91,67% εντόπισε τα σημεία που δυσκολεύεται και το 79,17% μετά το παιχνίδι θα θυμάται πιο εύκολα κάποια γραμματικά φαινόμενα.

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών μετά την εφαρμογή του επιτραπέζιου παιχνιδιού κυμαίνονται στα εξής ποσοστά. Αρχικά, οι δεξιότητες αξιολόγησης στο 78,61% (Μέσος Όρος, ο οποίος προέκυψε από τα ποσοστά 95,83%, 76% και 64%), οι δεξιότητες παρακολούθησης της κατανόησης στο 74% (Μέσος Όρος, ο οποίος προέκυψε από τα ποσοστά 79,17%, 75% και 68%), οι δεξιότητες σχεδιασμού στο 66% (Μέσος Όρος, ο οποίος προέκυψε από τα ποσοστά 88% και 44%), οι στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών στο 80,56% (Μέσος Όρος, ο οποίος προέκυψε από τα ποσοστά 91,67%, 79,17% και 70,84%), οι διαδικαστικές και περιστασιακές γνώσεις στο 54,17% και τέλος οι δεξιότητες εντοπισμού σφαλμάτων στο 73,17% (Μέσος Όρος, ο οποίος προέκυψε από τα ποσοστά 88% και 58,33%).

Αν επιχειρηθεί μία σύγκριση ανάμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες που φαίνεται να είχαν οι μαθητές πριν το επιτραπέζιο παιχνίδι και τις αντίστοιχες μετά από αυτό, με βάση τις κοινές ερωτήσεις που τέθηκαν στις δύο ρουμπρίκες, προκύπτει ο παρακάτω πίνακας ποσοστών.

Πίνακας 50

Δεξιότητα	Αρχική Ρουμπρίκα	Τελική Ρουμπρίκα
Αξιολόγηση	58,33%	78,61%
Παρακολούθηση της κατανόησης	67,5%	74%
Σχεδιασμός	68%	66%
Διαχείριση πληροφοριών	87,67%	80,56%
Διαδικαστική / Περιστασιακή γνώση	67,5%	54,17%
Εντοπισμός σφαλμάτων	62,5%	73,17%

Όπως γίνεται φανερό, τρεις από τις έξι μεταγνωστικές δεξιότητες ενεργοποιήθηκαν μέσω του παιχνιδιού και μάλιστα αυξήθηκαν σημαντικά, η μία έμεινε σχεδόν σταθερή, ενώ οι μειώσεις που παρουσιάζονται στις άλλες δύο είναι μικρού βεληνεκούς και μπορεί να οφείλονται σε παράγοντες που επηρέασαν τη διαδικασία.

5.8.5. Κλείδες Παρατήρησης κατά την Εφαρμογή του Επιτραπέζιου Παιχνιδιού

Η κλείδα παρατήρησης διαμορφώθηκε, ώστε ο εξωτερικός παρατηρητής να παρατηρήσει και να βαθμολογήσει τη διαδικασία ως προς τέσσερις άξονες. Ως πρώτος άξονας τέθηκε το μαθησιακό κλίμα και η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία, ως δεύτερος η συνεργασία και η ομαδικότητα κατά τη διεξαγωγή του παιχνιδιού, ως τρίτος οι μεταγνωστικές δεξιότητες που ενεργοποιήθηκαν ή καλλιεργήθηκαν και τέλος ως τέταρτος οι δυνατότητες που παρείχε το παιχνίδι για αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών σε κάθε γραμματικό φαινόμενο.

Προκειμένου να ιδωθεί η αποτελεσματικότητα του επιτραπέζιου παιχνιδιού σε κάθε άξονα, με βάση τις απαντήσεις του εξωτερικού παρατηρητή, εξήχθησαν οι Μέσοι Όροι των απαντήσεων του σε κάθε άξονα, όπως φαίνεται στον πίνακα και το ραβδόγραμμα που παρατίθενται στη συνέχεια.

Πιο συγκεκριμένα, ως προς το μαθησιακό κλίμα και την εμπλοκή των μαθητών, ο Μέσος Όρος των παρατηρηθέντων είναι 3,8 τιμή η οποία αγγίζει τον χαρακτηρισμό «πολύ» της κλείδας παρατήρησης. Ως προς τον δεύτερο άξονα της συνεργασίας και της ομαδικότητας ο Μέσος Όρος των τιμών είναι 4,33 δηλαδή σε σχεδόν άριστα επίπεδα. Ως προς τον τρίτο άξονα, αυτόν της ενεργοποίησης και καλλιέργειας των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ο Μέσος Όρος των τιμών είναι 3,9 τιμή η οποία πλησιάζει τον χαρακτηρισμό «πολύ» της κλείδας παρατήρησης. Τέλος, στον άξονα της αξιολόγησης των γνώσεων ο Μέσος Όρος υπολογίστηκε στο 3,56 τιμή η οποία βρίσκεται ανάμεσα στους χαρακτηρισμούς «μέτρια» και «πολύ» της κλείδας παρατήρησης.

Πίνακας 51

ΑΞΟΝΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΛΕΚΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ
A. Μαθησιακό κλίμα και Εμπλοκή των Μαθητών	3,8	Μέτρια προς Πολύ

Β. Συνεργασία και Ομαδικότητα	4,33	Πολύ προς Απόλυτα
Γ. Μεταγνωστικές Δεξιότητες	3,9	Μέτρια προς Πολύ
Δ. Αξιολόγηση των Γνώσεων	3,56	Μέτρια προς Πολύ



Ραβδόγραμμα 43

5.8.5.1. Αποτελέσματα

Οι μαθητές φαίνεται πως έδειξαν ενδιαφέρον για τη διαδικασία, άκουσαν με προσοχή τις οδηγίες και είχαν διάθεση ενεργητικής συμμετοχής από την αρχή ως το τέλος της διαδικασίας. Βρήκαν κίνητρο στην παιγνιώδη διαδικασία, ώστε να ασχοληθούν με τα γραμματικά φαινόμενα, διασκέδασαν, αυτοαξιολογήθηκαν και ετεροαξιολογήθηκαν, χωρίς να έχουν στον νου τους τη βαθμολογία ή την αξιολόγηση καθαυτή. Το μαθησιακό κλίμα εν γένει ήταν ευχάριστο και προώθησε την εμπλοκή των μαθητών.

Οι μαθητές συζητούσαν με τα μέλη της ομάδας τους και αποφάσιζαν από κοινού τις απαντήσεις χωρίς διαπληκτισμούς, ανταγωνιστικές εξάρσεις ή αποκλεισμούς μελών. Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν εξίσου σε όλες τις δραστηριότητες, ενώ οι ομάδες αλληλεπιδρούσαν δημιουργικά και αλληλοδιορθωτικά μεταξύ τους.

Κατά τη διεξαγωγή του επιτραπέζιου παιχνιδιού οι μαθητές έθεταν ερωτήματα και έκαναν προβλέψεις προτού απαντήσουν, επέλεγαν την κατάλληλη μνημονική στρατηγική, αξιολογούσαν επαρκώς τις επιλογές τους και επανέρχονταν σε

διορθωτικές παρεμβάσεις των λανθασμένων. Επίσης, στοχάζονταν αναφορικά με τις γνώσεις τους, στηρίζονταν στις ήδη κατακτημένες, ενώ μέσω του παιχνιδιού πολλοί εξ αυτών εντόπισαν τα σημεία στα οποία υστερούν.

Τέλος, φαίνεται ότι οι μαθητές αξιολόγησαν σε ένα επαρκές επίπεδο τις γνώσεις τους στη γραμματική και κυρίως, βάσει της παρατήρησης, στα ουσιαστικά, τα επίθετα και τα ρήματα, ενώ παράλληλα το παιχνίδι κατέδειξε στον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος ήταν παρών, τις ελλείψεις των μαθητών στη γραμματική.

5.8.6. Δομημένη Παρατήρηση με Φύλλο Δειγματοληψίας Συμβάντων

Κατά τη διεξαγωγή του παιχνιδιού και προκειμένου να προστεθεί στη συλλογή των δεδομένων και η οπτική γωνία της ερευνήτριας, η τελευταία τηρούσε σημειώσεις υπό μορφή δειγματοληψίας συμβάντων. Η επιλογή της εν λόγω πρακτικής καθορίστηκε λόγω της ευκολίας στη χρήση του εργαλείου, της ευκαιρίας που παρέχει για άμεση, επιτόπια και γρήγορη καταγραφή των παρατηρηθέντων, καθώς η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια έπρεπε ταυτόχρονα να παρατηρεί και να συμμετέχει στην παιγνιώδη διαδικασία. Οι τομείς παρατήρησης καταγράφηκαν σε ένα φύλλο δειγματοληψίας συμβάντων υπό μορφή προτάσεων και κάθε φορά που μία συμπεριφορά παρατηρούνταν, η παρατηρήτρια τοποθετούσε δίπλα στην πρόταση ένα σύμβολο (/) για συντομία.

Προκειμένου να είναι εφικτή η σύγκριση των αποτελεσμάτων των τριών εργαλείων, θεωρήθηκε προσφορότερο οι τομείς παρατήρησης να σχετίζονται με αυτούς της κλείδας που θα συμπλήρωνε ο εξωτερικός παρατηρητής, αλλά και των ρουμπρικών που συμπλήρωσαν οι μαθητές μετά την εφαρμογή του παιχνιδιού. Έτσι, δημιουργήθηκε το φύλλο παρατήρησης που παρατίθεται στο Παράρτημα.

5.8.6.1. Αποτελέσματα

Το παιχνίδι εφαρμόστηκε σε μία διδακτική ώρα. Ο χρόνος που διατέθηκε για τη συμπλήρωση κάθε ρουμπρίκας, πριν και μετά από αυτό, ήταν συνολικά δέκα λεπτά. Τα υπόλοιπα τριάντα πέντε λεπτά διατέθηκαν για το παιχνίδι, χρόνος ο οποίος επέτρεψε να παιχτούν συνολικά τέσσερις γύροι, το οποίο εφόσον οι ομάδες ήταν πέντε, μεταφράζεται σε τέσσερις γύρους για κάθε ομάδα. Τα σύμβολα τοποθετούνταν στο φύλλο παρατήρησης στο τέλος του γύρου κάθε ομάδας. Έτσι, προέκυψαν τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 52

Τομείς Παρατήρησης	Δειγματοληψία Συμβάντων
1. Οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον για τη διαδικασία με τη συμπεριφορά τους (χαμογελούν, παίζουν ευχάριστα, κάνουν χειρονομίες ομαδικότητας κ.λπ.).	20
2. Οι μαθητές κουράστηκαν με τη διαδικασία.	2
3. Οι μαθητές έδειξαν/είπαν ότι βρίσκουν κίνητρο στην παιγνιώδη διαδικασία για να ασχοληθούν με τα Αρχαία Ελληνικά.	7
4. Οι μαθητές συζητούσαν με τα μέλη της ομάδας τους προτού απαντήσουν.	19
5. Οι μαθητές αποφάσιζαν από κοινού τις απαντήσεις χωρίς διαπληκτισμούς.	20
6. Οι μαθητές απέκλεισαν κάποιο μέλος της ομάδας τους.	2
7. Συμμετείχαν όλοι οι μαθητές εξίσου σε όλες τις δραστηριότητες	18
8. Οι ομάδες αλληλεπιδρούσαν βοηθητικά και διορθωτικά.	20
9. Αναπτύχθηκαν φαινόμενα ανταγωνισμού ανάμεσα στις ομάδες.	2
10. Οι μαθητές θέτουν ερωτήματα και κάνουν προβλέψεις προτού απαντήσουν.	17
11. Οι μαθητές επιλέγουν την κατάλληλη στρατηγική για να βρουν τη σωστή απάντηση.	8
12. Οι μαθητές στοχάζονται για το τι γνωρίζουν και τι αγνοούν.	8
13. Οι μαθητές αξιολογούν τις επιλογές τους.	17
14. Οι μαθητές επανέρχονται σε διορθώσεις των λανθασμένων επιλογών τους.	20
15. Οι μαθητές αξιοποιούν τις ήδη κατακτημένες γνώσεις τους για να απαντήσουν.	20
16. Οι μαθητές προσπαθούν να ανακαλέσουν πως έμαθαν κάθε φαινόμενο.	14
17. Οι μαθητές μέσω του παιχνιδιού εντοπίζουν φαινόμενα που τους δυσκόλευαν.	18
18. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία.	20

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές φάνηκε να έδειξαν 20 συνολικά φορές το ενδιαφέρον τους για τη διαδικασία, μέσα από τα γέλια, τις χειρονομίες και την ομαδικότητά τους, τουτέστιν σε κάθε γύρο. Ίδια τιμή παρουσιάζεται στην ενεργό συμμετοχή τους, η οποία και σχετίζεται με το ενδιαφέρον τους, ενώ μόλις 2 φορές έγινε αντιληπτή κάποια κούραση ή ανία από δύο αγόρια της πέμπτης ομάδας. Στο ίδιο πλαίσιο, καταγράφηκαν 7 λεκτικές αναφορές των μαθητών για το ενδιαφέρον που θα

είχαν για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, αν διδάσκονταν ή αξιολογούνταν με τέτοιο τρόπο όλη τη χρονιά.

Αναφορικά με τη συνεργασία και αλληλεπίδραση των ομάδων 19 φορές παρατηρήθηκαν συζητήσεις ανάμεσα στα μέλη προτού απαντήσουν, ενώ 1 μόλις φορά η απάντηση δόθηκε από έναν μαθητή. Σε όλους τους γύρους δεν παρατηρήθηκαν διαπληκτισμοί (20 φορές από κοινού απόφαση), ενώ μόλις 2 φορές παρατηρήθηκε αποκλεισμός μέλους από την τελευταία ομάδα, καθώς ένας από τους μαθητές ήταν ιδιαίτερος ανταγωνιστικός, όπως φαίνεται και στις ερωτήσεις επτά και εννέα. Οι ομάδες αλληλεπιδρούσαν βοηθητικά και διορθωτικά σε όλη τη διαδικασία χωρίς να ενδιαφέρονται μόνο για τη νίκη.

Όσον αφορά στις μεταγνωστικές δεξιότητες που παρατηρούνταν, 17 φορές οι μαθητές έθεταν μεταξύ τους ερωτήματα κάνοντας προβλέψεις, προτού λάβουν την τελική τους απόφαση και 8 φορές επελέγη η πιο κατάλληλη στρατηγική για να βρουν τη σωστή απάντηση, ενώ και τις 17 φάνηκε να αξιολογούν τις απαντήσεις τους. Σε κάθε γύρο αξιοποιούσαν τις ήδη κατακτημένες γνώσεις τους και διόρθωναν τυχόν λάθη της ομάδας τους, ενώ 14 φορές παρατηρήθηκαν προσπάθειες των μαθητών να φέρουν στη μνήμη τους τότε και πως είχαν διδαχθεί κάθε φαινόμενο.

Τέλος, παρόλο που μόλις 8 φορές εντοπίστηκαν ομάδες να στοχάζονται για τα φαινόμενα που γνωρίζουν ή αγνοούν, στο πέρας της διαδικασίας συζητούσαν για αυτά, ενώ καθ' όλη τη διάρκεια 18 φορές αναφέρθηκαν σε φαινόμενα που εντόπισαν ότι τους δυσκολεύουν.

5.9. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία – Τριγωνοποίηση

Στην προσπάθεια να ενισχυθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία μιας έρευνας, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η τριγωνοποίηση. Ως τριγωνοποίηση ορίζεται «η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων στη μελέτη κάποιων διαστάσεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς» (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 189). Θεωρείται πολύ σημαντική διαδικασία, καθώς συμβάλλει στην ερμηνεία και αποσαφήνιση μίας κατάστασης μέσω της σύγκρισης διαφορετικών περιγραφών και οπτικών επί του ίδιου θέματος. Όταν μάλιστα επιτευχθεί σύγκλιση μεταξύ των οπτικών, αυξάνεται η αξιοπιστία της ερμηνείας. Με αυτόν τον τρόπο οδηγεί σε μία πληρέστερη και λεπτομερέστερη εικόνα της υπό μελέτη προβληματικής.

Ο Denzin (1978, όπ. αναφ. στο Σταλίκας, 2009), διακρίνει την τριγωνοποίηση με βάση τους άξονες στους οποίους μπορεί να πραγματοποιηθεί, τον άξονα των δεδομένων, του ερευνητή, της θεωρίας και της μεθοδολογίας. Υιοθετώντας παρόμοια άποψη οι Altrichter, Posch & Somekh (2001) κάνουν λόγο για οπτικές «γωνίες». Συγκεκριμένα, ισχυρίζονται ότι η τριγωνοποίηση πολλές φορές προκύπτει, συνδυάζοντας την παρατήρηση και τη συνέντευξη, μέσω των οποίων συγκεντρώνονται τα δεδομένα που αφορούν στην έρευνα από τρεις διαφορετικές οπτικές «γωνίες», όπως είναι αυτή του εκπαιδευτικού, κάποιων μεμονωμένων μαθητών και αυτή ενός ουδέτερου τρίτου προσώπου.

Η εφαρμογή της τριγωνοποίησης αποτελεί μια αρκετά κοπιώδη διαδικασία, ενώ μπορεί να εκθέσει τον ερευνητή, καθώς τον «αναγκάζει» να αντιπαραθέσει τον τρόπο με τον οποίο βλέπει δικές του ενέργειες με τον τρόπο που τις αντιλαμβάνονται οι άλλοι (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Όσον αφορά στην παρούσα έρευνα, η τριγωνοποίηση επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης τριών μεθόδων συλλογής δεδομένων, της εξωτερικής παρατήρησης μέσα από τις κλείδες παρατήρησης, των ρουμπρικών αξιολόγησης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που δόθηκαν στους μαθητές πριν και μετά τη διαδικασία και των σημειώσεων της συμμετοχικής παρατήρησης, μέθοδοι οι οποίες αξιοποιούνται με στόχο να φωτίσουν τρεις οπτικές για την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας, την οπτική του εξωτερικού παρατηρητή, την οπτική των μαθητών και την οπτική της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας.

Δ' ΜΕΡΟΣ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1. Συμπεράσματα

Παρόλο που στην παρούσα έρευνα δεν υπήρχαν αξιώσεις γενίκευσης, τα ευρήματα αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις που είχαν τεθεί οδηγούν σε κάποια ενδιαφέροντα συμπεράσματα, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν το έναυσμα μιας εκτενέστερης μελέτης στο μέλλον.

Επιχειρώντας να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, εάν το επιτραπέζιο παιχνίδι που δημιουργήθηκε είναι δυνατόν να αποτελέσει εργαλείο για την αξιολόγηση των μαθητών της Γ΄ τάξης του γυμνασίου στη γραμματική των Αρχαίων Ελληνικών ενεργοποιώντας και καλλιεργώντας παράλληλα τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες, συνελέγησαν δεδομένα από τρία διαφορετικά εργαλεία, όπως έχει ήδη αναφερθεί ανωτέρω. Τα ευρήματα από την ανάλυση των δεδομένων καταδεικνύουν ότι το εν λόγω επιτραπέζιο παιχνίδι συνετέλεσε στην ενεργό ενασχόληση των μαθητών με τη γραμματική των Αρχαίων Ελληνικών στην τάξη και στην αξιολόγηση των γνώσεών τους μέσα από μία ευχάριστη, παιγνιώδη διαδικασία, χωρίς αυτοσκοπός να γίνεται η βαθμολόγηση.

Στο επίπεδο των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, οι οποίες εδώ εξετάστηκαν, οι μαθητές ενεργοποίησαν και καλλιέργησαν τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητές τους μετά την εφαρμογή του επιτραπέζιου παιχνιδιού, εν αντιθέσει με τους μαθητές, οι οποίοι αξιολογήθηκαν με τον παραδοσιακό τρόπο του κριτηρίου αξιολόγησης, οι οποίοι όχι μόνο δεν τις καλλιέργησαν, αλλά ούτε τις ανέδειξαν.

Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι μαθητές έθεταν ερωτήματα στον εαυτό τους και έκαναν προβλέψεις, προτού δώσουν την τελική τους απάντηση, γεγονός το οποίο πιστοποιεί την ανάπτυξη της μεταγνωστικής δεξιότητας σχεδιασμού. Επίσης, επέλεξαν την κατάλληλη στρατηγική αξιοποιώντας τις διαδικαστικές και περιστασιακές τους γνώσεις, στοχάζονταν για τις γνώσεις και τις ελλείψεις τους και εντόπιζαν τι τους δυσκολεύει, δεξιότητες που αφορούν τις στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών και αξιολόγησης. Αξιοποιούσαν τις ήδη κατεκτημένες γνώσεις τους και αρκετές φορές προέβαιναν σε διορθωτικές παρεμβάσεις των λανθασμένων απαντήσεών τους, δεξιότητες που αφορούν τις στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών, εντοπισμού σφαλμάτων και αξιολόγησης. Τις πλείστες των περιπτώσεων προσπαθούσαν να φέρουν στη μνήμη τους πότε και πως είχαν διδαχθεί κάθε φαινόμενο,

ενεργοποιώντας έτσι τη δεξιότητα διαχείρισης πληροφοριών και παρακολούθησης της κατανόησης.

Τα παραπάνω συμπεράσματα συγκλίνουν με το θεωρητικό υπόβαθρο της μεταγνώσης, η οποία αποτελεί τη γνώση και κατανόηση του μαθητή για το επίπεδο, τις δυνατότητες και τον ατομικό του τρόπο επεξεργασίας και δόμησης των πληροφοριών σε γνωστικά σχήματα. Έχοντας οι μαθητές αυτήν την ενημερότητα μπορούν να αναπτύσσουν στρατηγικές, για να γίνεται πιο ευχάριστη, κινητοποιητική και αποτελεσματική η μάθηση και η αξιολόγησή τους.

Προς την ίδια κατεύθυνση συγκλίνει και το γεγονός ότι οι περισσότερες από τις δραστηριότητες του επιτραπέζιου παιχνιδιού είναι ολικώς ή μερικώς ενσώματες, καθώς η ενσώματη μάθηση συμβάλλει στην ενεργό συμμετοχή και ενεργό μνήμη των μαθητών, αφού κεντρίζει το ενδιαφέρον τους και αυξάνει τα εσωτερικά τους κίνητρα, νιώθοντας έτσι ενεργά υποκείμενα ακόμα και κατά την αξιολόγησή τους.

Όλες αυτές οι θεωρίες φυσικά εδράζονται στις αντιλήψεις του κονστρουκτιβισμού και κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, θεωρίες οι οποίες θεωρούν τους μαθητές επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας παράγοντας ερμηνείες και οικοδομώντας ατομικά και κοινωνικά συστήματα κατανόησης σε μία κατάσταση διαρκούς διερώτησης.

6.2. Προτάσεις – Προεκτάσεις

Λαμβάνοντας ως γενικό συμπέρασμα της ερευνητικής εφαρμογής του εν λόγω αξιολογικού – μεταγνωστικού εργαλείου σε ένα τμήμα Γ΄ γυμνασίου πως συνέβαλε στην ενεργοποίηση και καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών δεν μπορούμε φυσικά να αξιωθούμε γενικεύσεων. Ωστόσο, το εν λόγω συμπέρασμα θα μπορούσε να αποτελέσει ένα έναυσμα για την περαιτέρω μελέτη σε μεγαλύτερο δείγμα του μαθητικού πληθυσμού. Έτσι, θα ήμασταν σε θέση να διαπιστώσουμε, εάν κάτι τέτοιο εντοπίζεται σε μεγαλύτερο δείγμα και να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας.

Επίσης, το επιτραπέζιο παιχνίδι θα μπορούσε να εφαρμόζεται είτε στη λήξη της Γ΄ γυμνασίου υπό μορφή τελικής αξιολόγησης, είτε στην Α΄ λυκείου υπό μορφή διαγνωστικής αξιολόγησης. Εκτός αυτού, θα ήταν δυνατόν να τμηματοποιηθεί ανά φαινόμενο, να διαχωριστούν, δηλαδή, οι δραστηριότητες που το απαρτίζουν και να αξιοποιούνται καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, είτε ως εργαλεία

αξιολόγησης των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, είτε ως επαναληπτικά εργαλεία για κάθε φαινόμενο. Με αυτόν τον τρόπο θα ήταν δυνατή η βαθμιαία οικοδόμηση ενός ευχάριστου μαθησιακού κλίματος και μιας θετικότερης θέασης της γραμματικής των Αρχαίων Ελληνικών από τους μαθητές.

Τέλος, το καλύτερο θα ήταν το εν λόγω επιτραπέζιο παιχνίδι να εμπλουτιστεί με τα αντίστοιχα φαινόμενα της Νέας Ελληνικής, ώστε η προσέγγισή τους να μεταβαίνει από τη συγχρονία στη διαχρονία και οι μαθητές να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές νέας και αρχαίας, ώστε να αντιληφθούν έναν από τους λόγους που διδάσκονται το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

6.3. Συνολική Αποτίμηση

Αποτιμώντας συνολικά την παρούσα ερευνητική εφαρμογή του επιτραπέζιου παιχνιδιού και τη σύγκρισή του με το κριτήριο αξιολόγησης, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι συνετέλεσε στην ενεργοποίηση και καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Η διαδικασία φάνηκε να προωθεί τις δεξιότητες σχεδιασμού, διαχείρισης πληροφοριών, αξιολόγησης, παρακολούθησης της κατανόησης, εντοπισμού σφαλμάτων και ταυτόχρονα ενεργοποίησε τη διαδικαστική, δηλωτική και περιστασιακή γνώση των μαθητών.

Λαμβάνοντας όλα τα παραπάνω υπόψη και αξιοποιώντας τα όσα έχουν παρατεθεί τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο καταλήγουμε στο ότι το επιτραπέζιο παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει ένα ουσιαστικό και αποτελεσματικό αξιολογικό – μεταγνωστικό εργαλείο για τη γραμματική των Αρχαίων Ελληνικών και ότι θα μπορούσε με κατάλληλο χειρισμό να καλύψει το χάσμα που προκύπτει στη γραμματική των Αρχαίων Ελληνικών κατά τη μετάβαση από το γυμνάσιο στο λύκειο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. (Μτφ.: Ν. Παπαγεωργίου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (2003). Ανακτήθηκε στις 14/12/2017 από http://ebooks.edu.gr/info/cps/5deppsaps_ArxaionEllinikon.pdf.
- Andrade, H. (2000). Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αυγητίδου, Σ. (2012). *Το Παιχνίδι*. Επιμόρφωση Επιθεωρητών Δημοτικής και Προσχολικής Εκπαίδευσης. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 5 Δεκεμβρίου 2017 από την ιστοσελίδα: www.schools.ac.cy/klimakio/themata/proscholiki.../paixnidi_epimorfosi_edep_sx
- Baker, L. (1991). Metacognition, Reading and Science Education. In C. Santa & D. Alvermann (Eds.), *Science learning: Processes and applications* (pp. 2-13). Newark, DE: IRA.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Barnett, L.A. (1991a). The playful child: Measurement of disposition to play. *Play & Culture*, 4,51–74.
- Bennett, N. & Kell, J. (1989). *A Good Start? Four years olds in Infant Schools*. London: Blackwell.

- Berg, B. L. (2007). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Long Beach: California State University.
- Βερτσέτης, Α. (1994). *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington, DC, National Academy Press.
- Γέρος, Θ. (1984). *Το Συμβολικό Παιχνίδι: Βάση και Αφετηρία Καλλιτεχνικής Δραστηριότητας στο σχολείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Chaille, C. & Britain, L. (1991). *The Young Child as Scientist. A Constructivist Approach to Early Childhood Science Education*. N.Y.: Harper Collins Publishers Inc.
- Clark, C. (2001). Off the Beaten Path: Some Creative Approaches to Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (89), 83-91.
- Cleave, S. & Brown, S. (1991). *Early to school: four-year olds in infant classes*. Slough: NFER/Nelson.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Σ. Κυρηνάκης, Μ. Μαυράκη, & Χ. Μητσοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coltman, P., Jameson, H., Lander, R. & Whitebread, D. (2009). Play, Cognition and Self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational and child Psychology*, Vol. 26. p. 40 – 52.
- Dansky, J. L. (1980b). Make-believe: A mediator of the relationship between play and associative fluency. *Child Development*, (51), 576 –579. doi:10.2307/1129296
- Dempsey, J., Rasmussen, K. & Lucassen, B. (1996). The Instructional Gaming Literature: Implications and 99 Sources. *Technical Report 96-1*. University of South Alabama.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). *Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research*. In: Denzin, N.K. and Lincoln, Y. S., Eds., *Handbook of Qualitative Research*, 3rd Ed., Sage, Thousand Oaks, 1-32.

- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας. Προς ένα Συστημικό Δυναμικό Μοντέλο Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Διαμαντόπουλος, Δ. Σ. (2009). *Το Παιχνίδι: Ιστορική εξέλιξη, Ερμηνευτικές Θεωρίες, Ψυχοπαιδαγωγικές Επιδράσεις*. Θεσσαλονίκη: Πουρνάρας.
- Efklides, A. (2001). Metacognitive Experiences in Problem Solving: Metacognition, Motivation, and Self-regulation. In A. Efklides, J. Kuhn, & R.M. Sorrentino (eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 297-323). Kluwer Academic.
- Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. *Phi Delta Kappa*, Vol. 77. P. 200 – 209.
- Goleman, D. (2011). *Συναισθηματική Νοημοσύνη, Γιατί το «EQ» είναι πιά Σημαντικό από το «IQ»*; (Α. Παπασταύρου, Μτφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Group for Collaborative Inquiry. (1994). A Model for Transformative Learning: Individual Development and Social Action. In *35th Annual Adult Education Research Conference Proceedings*, ed. by M. Hymans, J. Armstrong, and E. Anderson, pp. 169-174. Knoxville: University of Tennessee. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 381616).
- Gulliksen, M. S. (2014). *Teaching and Learning: Embodied Making. A Discussion*. Paper Prepared for the TL & T Symposium in Vancouver.
- Habermas, J. (1990). *Κείμενα Γνωσιοθεωρίας και Κοινωνικής Κριτικής*. (Μτφ. Α. Οικονόμου). Αθήνα: Πλέθρον.
- Horst, T. (2008). *The Body in Adult Education: Introducing a Somatic Learning Model*, Shippensburg University. Retrieved from: <http://www.adulterc.org/Proceedings/2008/Proceedings/Horst.pdf>.
- Howard K. & Sharp J. (2001). *Η επιστημονική μελέτη. Οδηγός σχεδιασμού και διαχείρισης πανεπιστημιακών ερευνητικών εργασιών*. Αθήνα: Gutenberg.

- Huber, M. T., Hutchings, P., Gale, R., Miller, R. & Breen, M. (2007). Integrative Learning. *Liberal Education*, Vol. 93, No. 2.
- Huerre, P. (2009). *Τόπο στο Παιχνίδι! Μαθαίνω να παίζω, μαθαίνω να ζω*. (Ε. Παστρικού Μτφ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hughes, F. P. (1991). *Children Play and Development*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Huizinga, J. (1989). *Ο Άνθρωπος και το Παιχνίδι*. (Σ. Ροζάνης, Μτφ. *Homo Ludens*). Αθήνα: Γνώση.
- International Play Association for the child's right to play.
ipaworld.org/child's-right-to-play/the-child's-right-to-play/
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- James, A., Jenks, C. & Pront, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Great Britain: Polity Press.
- James, A. (2001). Παίζοντας και Μαθαίνοντας. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σ.σ. 55 – 111). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Johnson, J. E. (1990). The role of play in cognitive development. In E. Klugman and S. Smilansky, *Implications of children's sociodramatic play: Learning and national policy* (pp. 213-234). New York: Teacher's College Press.
- Καζάκης, Ι. (2016). *Η Αξία των Αρχαίων Ελληνικών και η Διδασκαλία τους στη Σχολική Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από <http://www.praktoreio-macedonia.gr/> στις 14/12/2017.
- Κακριδής, Ι. Θ. (2013). *Γιατί διδάσκουμε Αρχαία Ελληνικά στα παιδιά*. Ανακτήθηκε από http://www.greek-language.gr/greekLang/files/document/kakridis_1.pdf στις 14/12/2017.

- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία*. (τ. Α': Μάθηση). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- King, N. R. (1992). The impact of context on the play of young children. In S. Kessler and B. Swadener (Eds.) *Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum*. New York: Teacher's College Press.
- Κοντογιάννης, Κ. (2003). *Περιγραφική Αξιολόγηση και Βαθμολογία, Πλεονεκτήματα και Δυσκολίες*. Ανακτήθηκε από το e-paideia.net στις 12/12/2017.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Εναλλακτική Διδακτική: Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K. & Whiren, A. P. (1993). *Developmentally appropriate programs in early childhood education*. New York: Merrill.
- Κουλουμπαρίτση, Α. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος Εργασιών του μαθητή (portfolio). Η αυθεντική αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία. Στο Π. Αγγελίδης και Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (1995). Μεταγνώση: Η έννοια και η διδασκαλία της. *Νέα Παιδεία*, 74, 48-56.
- Κρίβας, Σ. (2007). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κροντήρα, Λ. (2002). *Ελάτε να παίζουμε μέσα στο χρόνο*. Αθήνα: Φυτράκη.
- Κυνηγός Χ., Σμυρναίου Ζ. & Ρούσσου Μ. (2011). Δημιουργώντας νοήματα στις Φυσικές Επιστήμες με συνεργατικά κιναισθητικά παιχνίδια, στο Παπαγεωργίου, Γ. & Κουντουριώτης, Γ. (2011). *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην*

Εκπαίδευση «Αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης στις Φυσικές Επιστήμες», σελ. 487-495 <http://www.7sefepet.gr>.

- Κωνσταντινόπουλος, Σ. (2007). *Παιδαγωγική του Παιχνιδιού: Εισαγωγή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λάζος, Χ. (2002). *Παίζοντας στον χρόνο. Αρχαιοελληνικά και βυζαντινά παιχνίδια 1700 π. Χ. – 1500 π. Χ.* Αθήνα: Αίολος.
- Langram, J. & Parcell, S. (1994). *Language games and activities*. London: Centre for Information on Language teaching and research.
- Lieberman, J.N. (1965). Playfulness and divergent thinking: an investigation of their relationship at the Kindergarten level, *Journal of Genetic Psychology*, 107, 29-224.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2004). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο: Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Maxim, G. W. (1989). *The very young child*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Mayer, B. & Harris, C. (2010). *Libraries Got Game: Aligned Learning through Modern Board Games*. USA: The American Library Association.
- Meichenbaum, D. Burland, S. Gruson, L., & Cameron, R. (1985). Metacognitive Assessment, στο: Youssen S (Ed.), *The Growth of Reflection in Children*. Orlando, Fl.: Academic Press, σ. 5.

- Mertler, C. A. (2001). *Using performance assessment in your classroom*. Unpublished manuscript, Bowling Green State University.
- Metacognitive Awareness Inventory (MAI). Hanford Community College. Ανακτήθηκε στις 15/02/2018 από <https://www.harford.edu>
- Metcalf, J., & Shimamura, A. P. (1994). *Metacognition: Knowing about Knowing*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Μουτζούρη - Μανούσου, Ε. & Πρόσκολλη, Α. (2005). *Τα Μονοπάτια της Μάθησης: Εφαρμογές στην Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Πατάκη.
- Newby, T., Stepich, D., Lehman, J. & Russell, J. (2009). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία για Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία Εμπειρικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Ανάλυση Δεδομένων με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Gutenberg.
- Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο για το σχολικό έτος 2017 – 2018. Ανακτήθηκε στις 14/12/2017 από <https://www.minedu.gov.gr/>.
- Ordine, N. (2016). *Η χρησιμότητα των άχρηστων γνώσεων*. (Μ. Σπυριδοπούλου Μτφ. L' utilita dei saperi inutile). Αθήνα: Άγρα.
- Oxford, R. (1997). Constructivism: Shape-Shifting, Substance and Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, 72 (1), p. 35-66.
- Παπαδόπουλος, Ν. (1991). *Ψυχολογία Σύγχρονα θέματα: Σπουδές, Εφαρμογές, Κοινωνικοποίηση, Παιχνίδι, Μάθηση, Επιθετικότητα, Ωριμότητα, Κληρονομικότητα, Περιβάλλον, Προσωπικότητα, Εφηβεία, Πειθαρχία, Αυτοχειρία, Ναρκωτικά*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.
- Piaget, J. (1969). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*. Τ. Ανθούλιας (Επιμ.). Αθήνα: Λιβάνη.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: London, McGraw-Hill.

Προεδρικό Διάταγμα 126/2016 «Περί σχολικού και διδακτικού έτους και της αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου». Ανακτήθηκε στις 14/12/2017 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterothmia-ekpaideuse/proedriko-diatagma-126-2016-fek-211-b-11-11-2016.html>.

Raymond, E. (2000). Cognitive Characteristics. Στο Raymond, E. (Ed.), *Learners with Mild Disabilities* (169-201). Needham Heights, MA, Allyn & Bacon, A Pearson Education Company.

Richard – Amato, P. A. (1988). *Making it happen: Interaction in the second language classroom. From theory to practice*. New York: Longman.

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα Μέσο για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες Ερευνητές*. (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.

Rubin, K. H., Fein, G. & Vandenberg, B. (1983). Play. In E. M. Hetherington (Ed.) *Handbook of child psychology, Vol. 4. Socialization, personality and social development*. New York: Wiley.

Ryan, W. & Siegel, M. (2009). Evaluating Interactive Entertainment using Breakdown: Understanding Embodied Learning in Video Games. *Proceedings of DiGRA, 2009*. Retrieved from: <http://www.williamryanonline.net/publications/digra2009.pdf>

Salen, K. & Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge: MIT Press.

Saracho, O. (1991). The role of play in the early childhood curriculum. In B. Spodek & O. Saracho (Eds.) *Issues in Early Childhood Curriculum*. New York: Teacher's College Press.

Scales, B., Almy, M., Nicolopoulou, A. & Ervin-Tripp, S. (1991). *Play and the social context of development in early care and education*. New York: Teachers College Press.

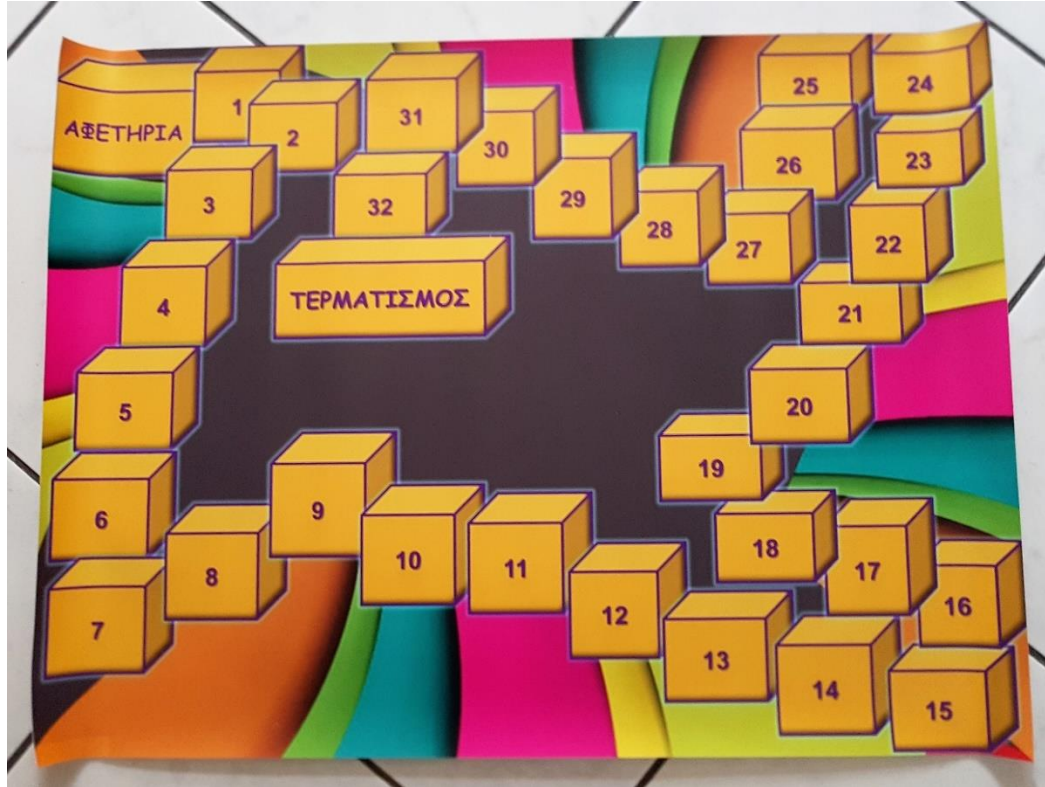
- Schwartzman, H. B. (1976a). The anthropological study of children's play. In B. Siegel (Ed.) *Annual Review of Anthropology*. p. 289 – 328. Palo Alto, Calif: Annual Reviews.
- Schwartzman, H. B. (1978). *Transformations: The anthropology of children's play*. New York: Plenum.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Σκουμπουρδή, Χ. & Καλαβάσης, Φ. (2007). Σχεδιασμός ένταξης του παιχνιδιού στη μαθηματική εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Στο Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού* (σ.σ. 137 – 156). Αθήνα: Ατραπός.
- Smith, P. (2001). Το Παιχνίδι και οι χρήσεις του παιχνιδιού. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σ.σ. 203 – 227). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Stagnitti, K. (2004). Understanding play: The implications for play assessment, *Australian Occupational Therapy Journal*, 51(1): 3-12.
- Σταλίκας, Α. (2009). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Stevens, D.& Levi, A. (2006). *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback and Promote Student Learning*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Sylva, K. (1977). Play and learning. In B. Tizard & D. Harvey (Eds.), *Biology of play* (pp. 59 –73). London, England: SIMP/Heinemann.
- Swanson, H. L. (1990). The influence of Metacognitive Knowledge and Aptitude on Problem Solving, *Journal of Educational Psychology*, 82, 306-314.
- Tisdell, E. J. (2003). *Exploring Spirituality and Culture in Adult and Higher Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Τσάφος, Β. (2004). *Η Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας: Για μία εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Τσιπλητάρης, Α., & Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Δέκα Παραδείγματα Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τσιτσιρίδης, Στ. (2005). Σκέψεις για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο. *Φιλολόγος*, 119, σ.σ. 87-99.
- Feeney, S., Christensen, D. & Moravcil, E. (1996). *Who am I in the lives of children?* New Jersey: Merrill.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Φλουρής, Γ. (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φουντοπούλου, Μ. Ζ. (2010). *Το Προσδιοριστικό Πλαίσιο της Διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Fraser, A. (1966). *A History of toys*. New York: Mallard Press.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Φρυδάκη, Ε., Κάββουρα, Θ., Μηλίγκου, Ε. & Φουντοπούλου, Μ.Ζ. (Επιμ.). (2013). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών – Φ.Π.Ψ.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1997). *Νους στην Κοινωνία*. (Σ. Βοσνιάδου Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Warner, L. (2008). You' re it: thoughts on play and learning in schools. *Horace Feature*, 24 (2), 1-6.
- Wilson, P. (2010). *The play work primer*. Ανακτήθηκε στις 20/03/2018 από www.allianceforchildhood.org.
- Wright, A., Betteridge, D. & Buckby, M. (2006). *Games for language learning*. Cambridge: University Press.

- Χατζηγεωργίου, Ι. (2001). *Γνώθι το Curriculum: Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χατζημαυρουδή, Ε. Χ. (2007). *Η Διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο: Προβληματισμός σχετικά με το θεωρητικό πλαίσιο. Προοπτικές για μία νέα πρόταση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Χοντολίδου, Ε. (2000). Παιδαγωγικές Αρχές του Προγράμματος. Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο σχολείο...Μία νέα πρόταση διδασκαλίας* (σ.σ. 37 – 65). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χρηστίδης, Χ. (2003). *Προτάσεις για μια ευχάριστη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών: Για τους Φιλολόγους καθηγητές και τους υποψηφίους για τις εξετάσεις του ΑΣΕΠ*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Παράρτημα

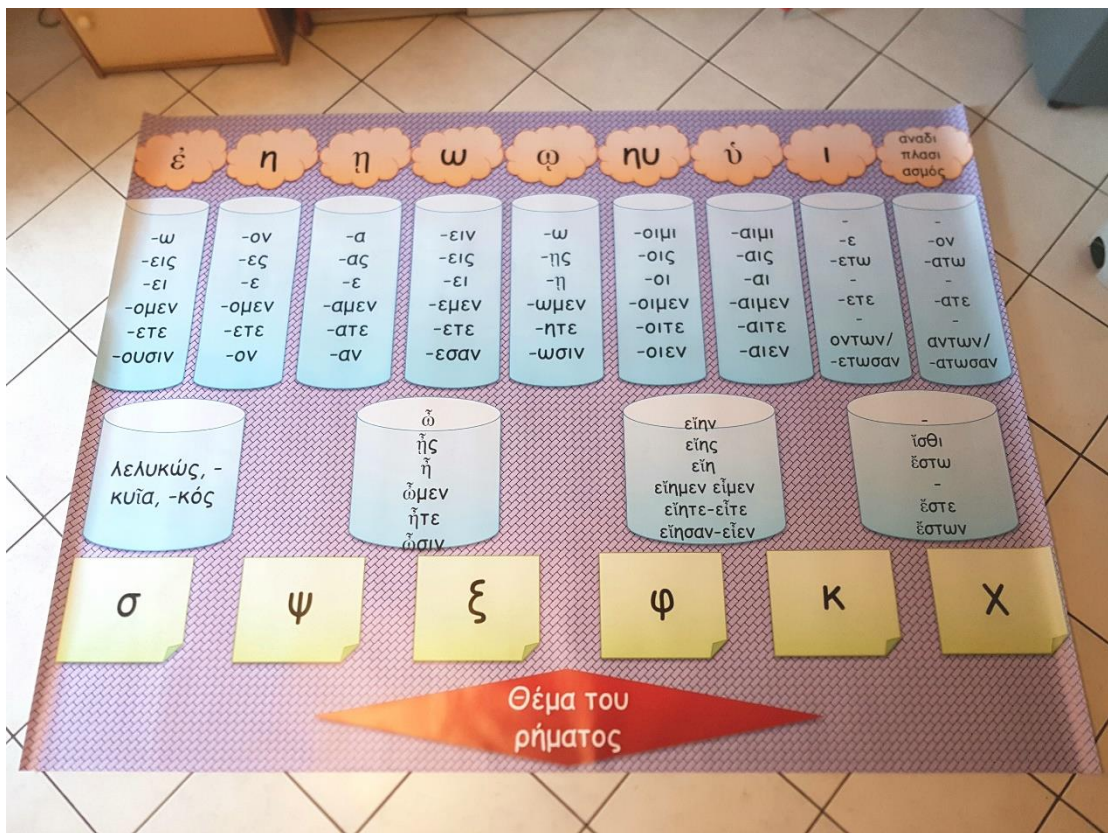
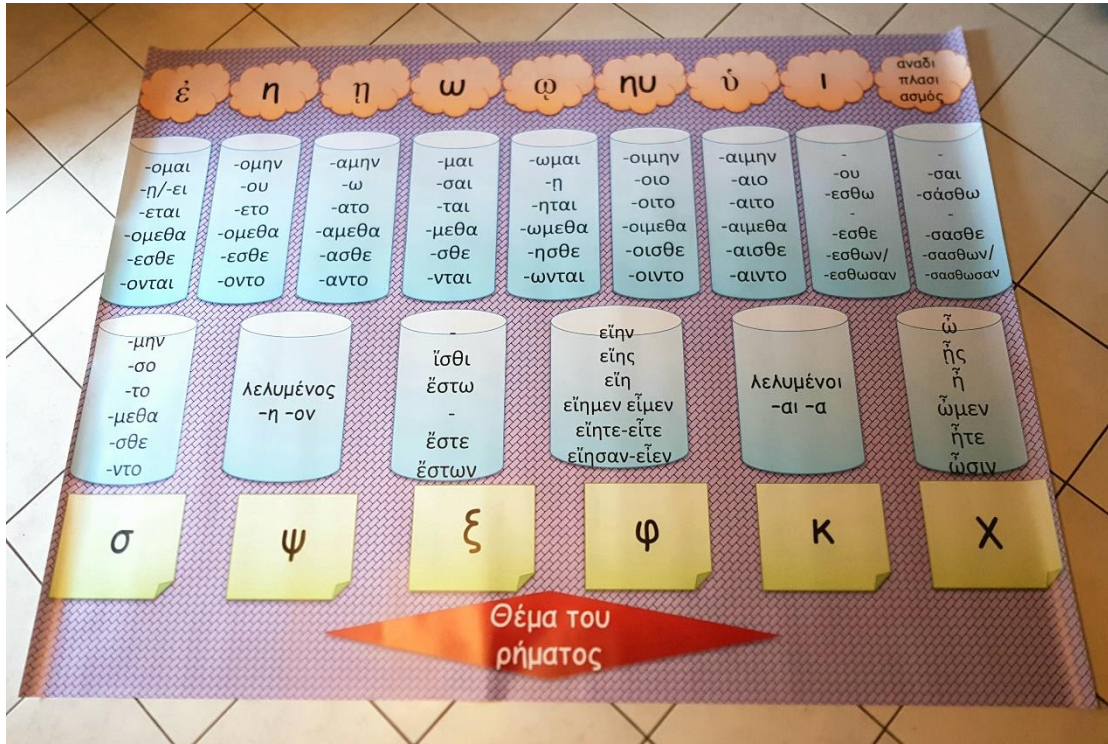
Α. Φωτογραφικό Υλικό από το Επιτραπέζιο Παιχνίδι



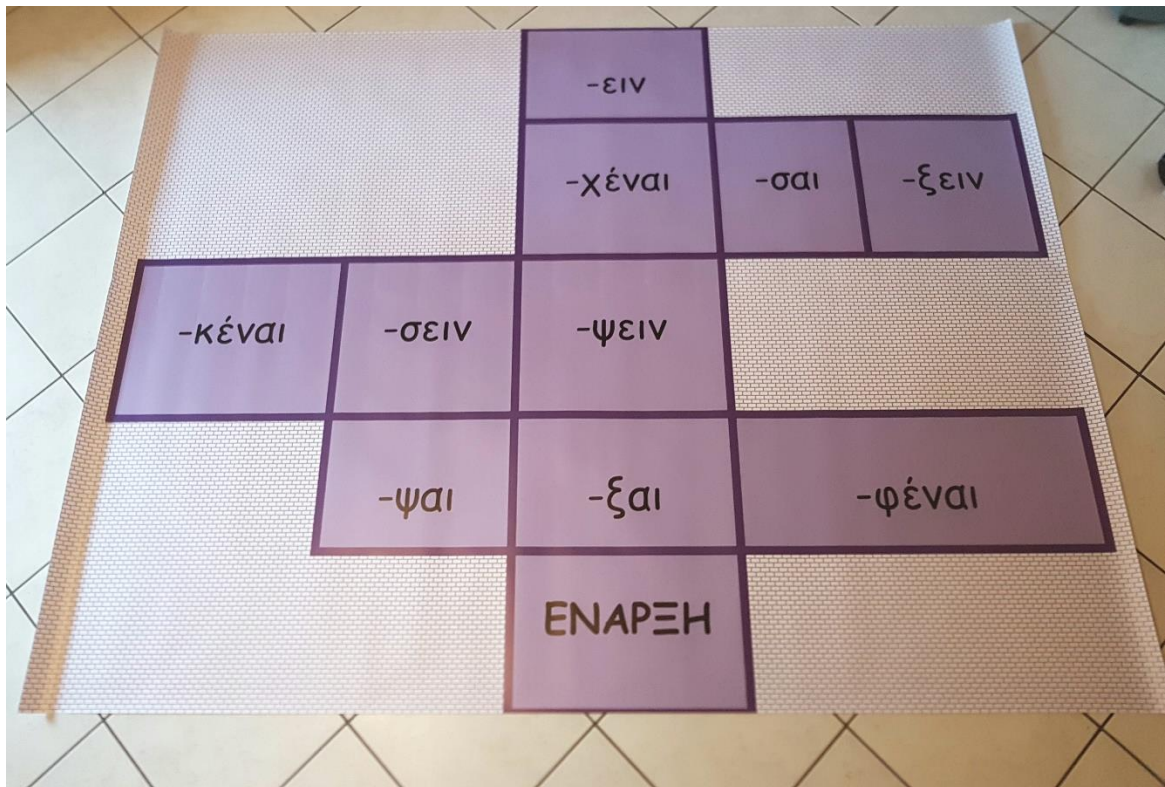
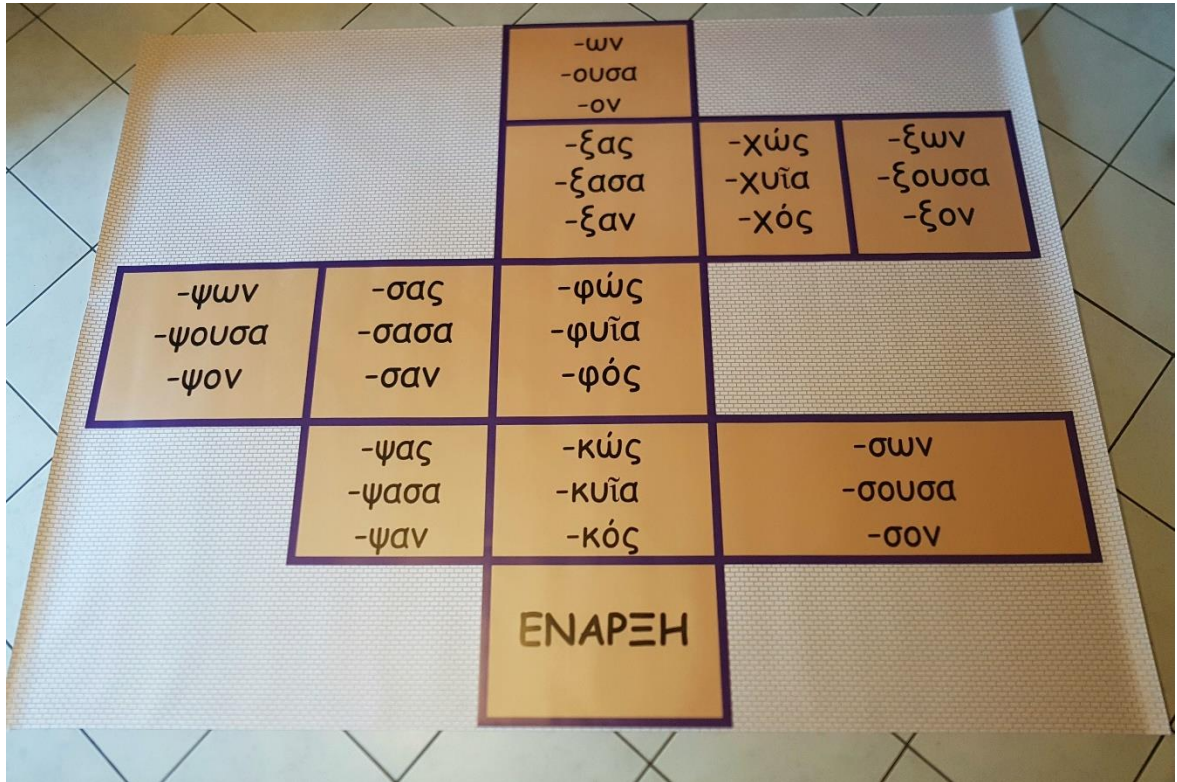
Κεντρικό Ταμπλό



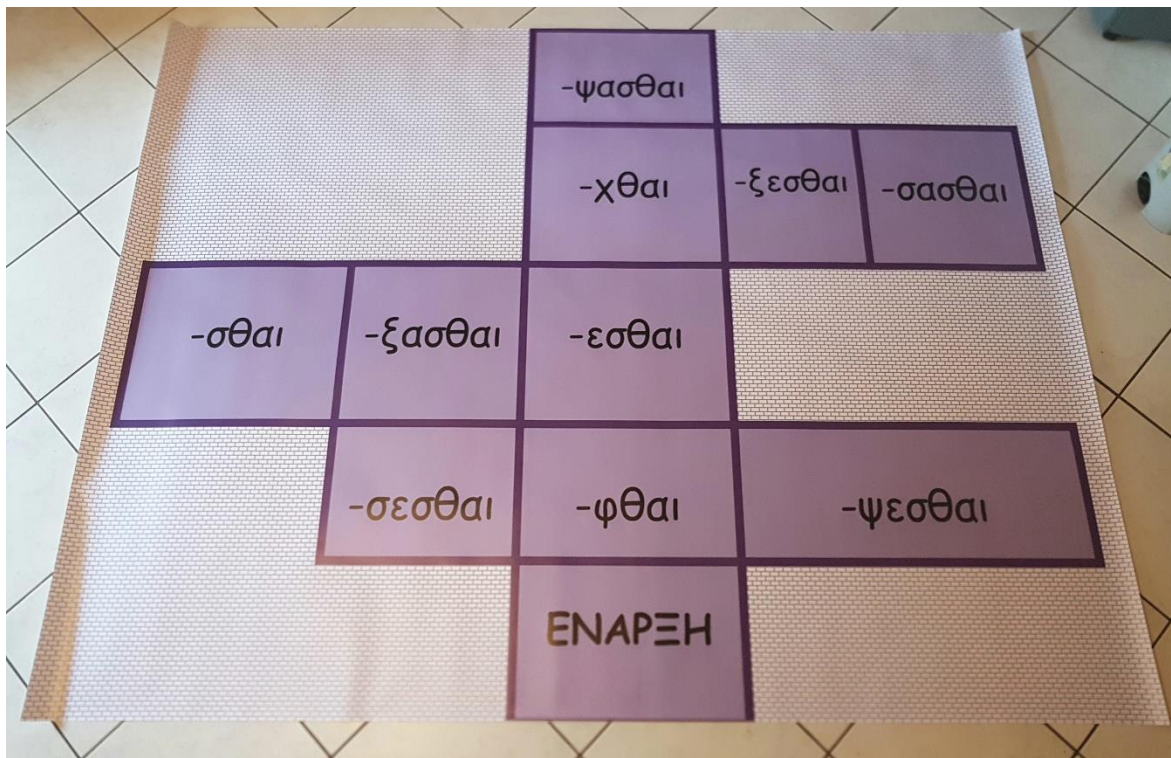
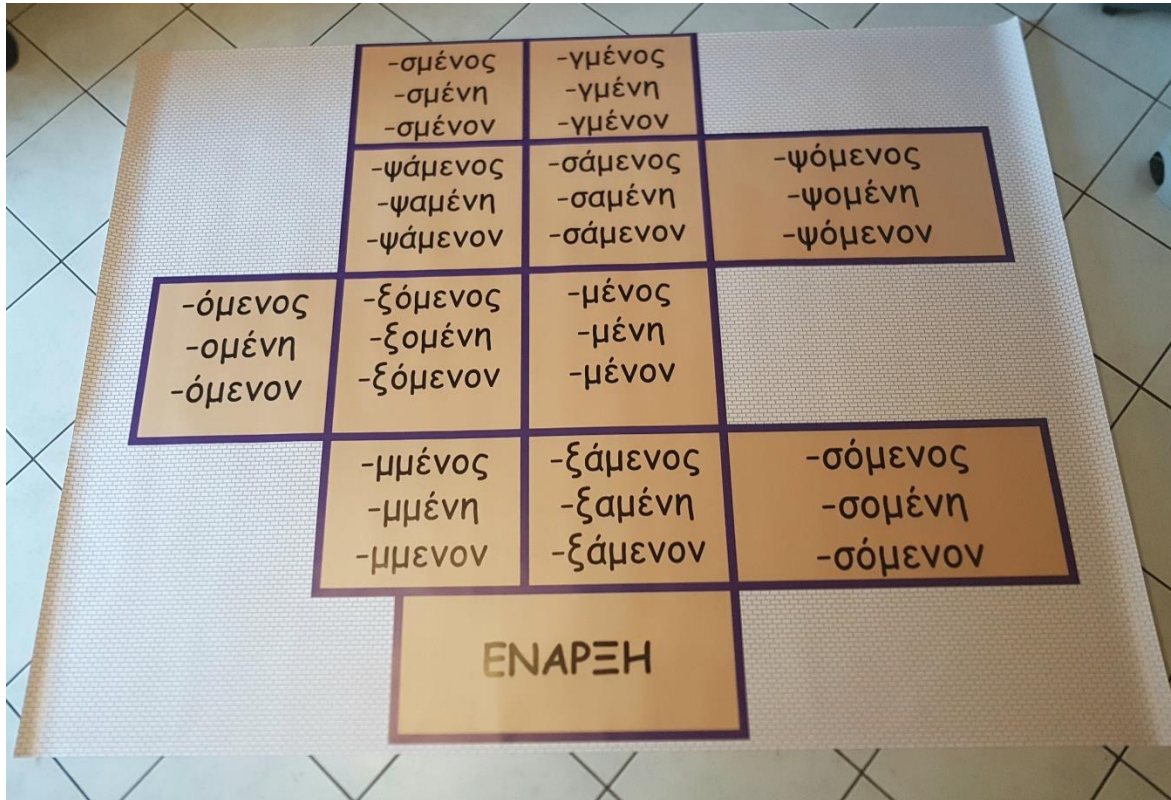
Τροχός Δραστηριοτήτων



Ταμπλό Δραστηριότητας TWIST



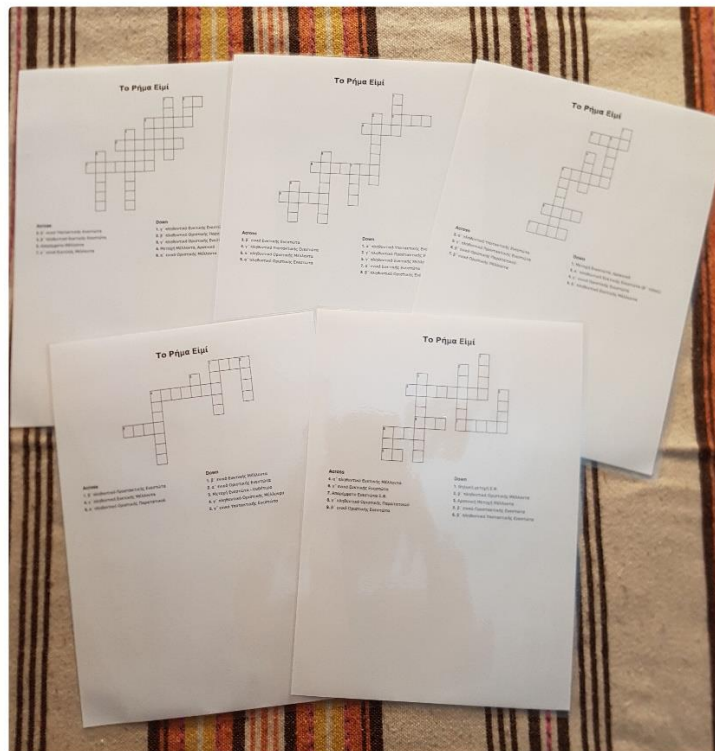
Ταμπλό Δραστηριότητας ΚΟΥΤΣΟ Ενεργητικής Φωνής



Ταμπλό Δραστηριότητας ΚΟΥΤΣΟ Μέσης Φωνής



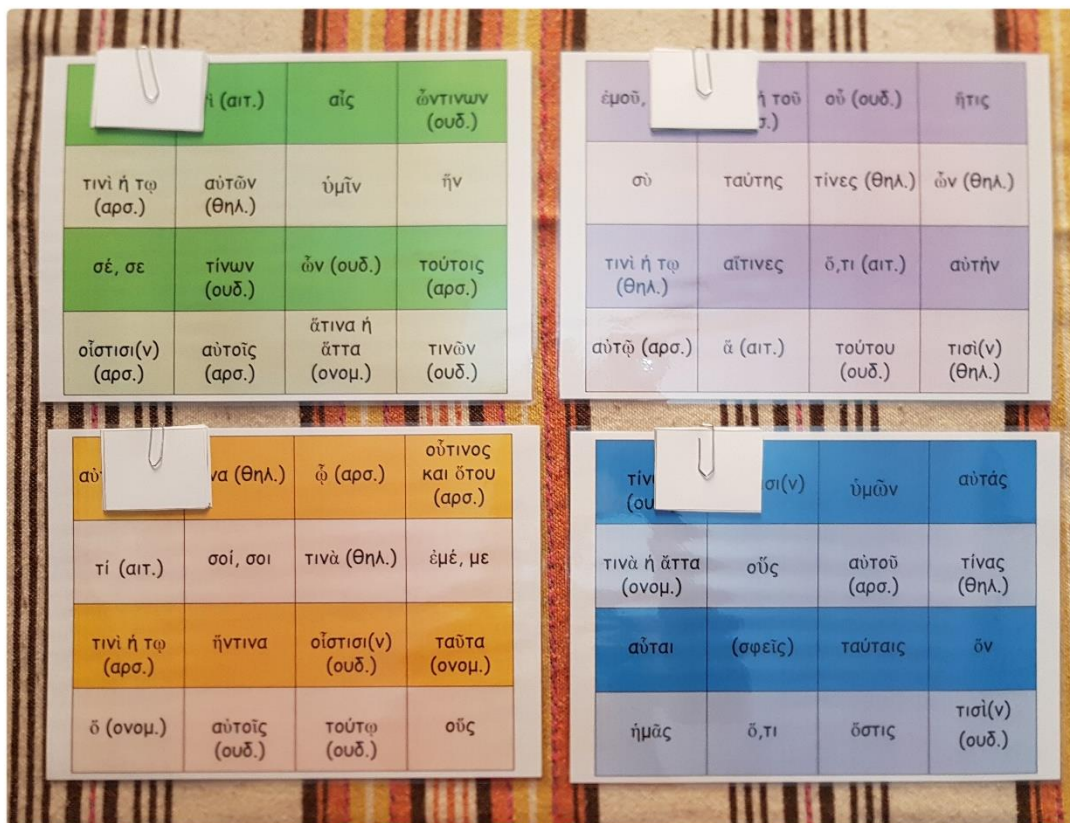
Υλικά Δραστηριότητας NTOMINO



Δραστηριότητα ΣΤΑΥΡΟΛΕΞΑ



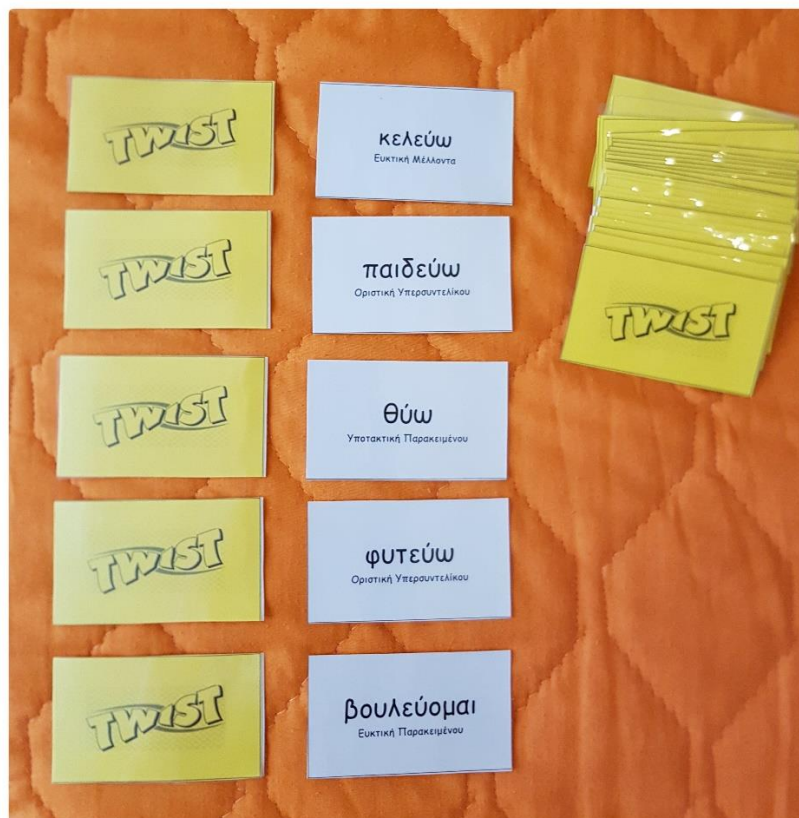
Δραστηριότητα ΣΤΟ ΜΥΑΛΟ ΣΟΥ ΤΟ ΄ΧΕΙΣ



Ταμπλό Δραστηριότητας BINGO



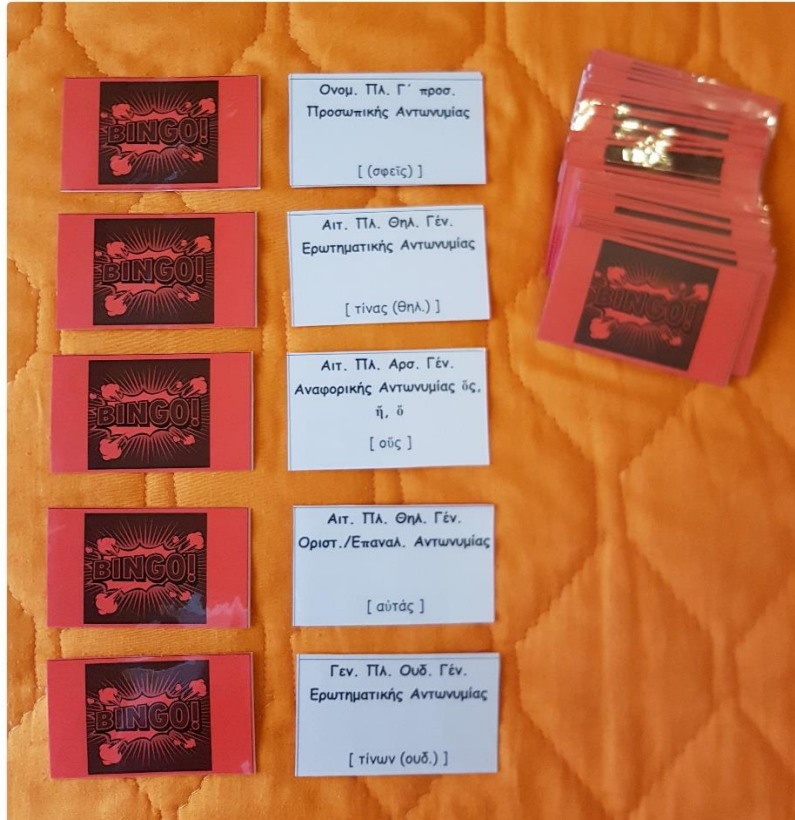
Δραστηριότητα PUZZLES



Κάρτες Δραστηριοτήτων



Κάρτες Δραστηριοτήτων



Κάρτες Δραστηριοτήτων

B. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

B.1. Ρουμπρίκα Αξιολόγησης Προϋπαρχουσών Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων

Όνοματεπώνυμο: Τμήμα:

Ημερομηνία:

Στο παρακάτω πίνακάκι υπάρχουν κάποιες ερωτήσεις για τον τρόπο που μελετάς. Να βάλεις στην απάντηση που σε αντιπροσωπεύει περισσότερο.

Τομείς Αξιολόγησης	Επίπεδο 1	Επίπεδο 2	Επίπεδο 3	Επίπεδο 4
Γνωρίζω ποιες στρατηγικές χρησιμοποιώ, όταν μελετώ; (κρατώ σημειώσεις, ρωτώ τον εαυτό μου, υπογραμμίζω, διαβάζω δυνατά κ.λπ.)	Όχι, δεν γνωρίζω.	Χρησιμοποιώ την ίδια στρατηγική, είτε με βοηθάει είτε όχι.	Κάποιες φορές ξέρω τι με βοηθάει.	Χρησιμοποιώ πάντα τη στρατηγική που γνωρίζω ότι με βοηθάει περισσότερο.
Αλλάζω στρατηγική, όταν δεν μπορώ να καταλάβω κάτι;	Όχι δεν αλλάζω στρατηγική.	Αλλάζω σπάνια στρατηγική.	Αλλάζω στρατηγική μερικές φορές.	Όταν δεν μπορώ να καταλάβω, δοκιμάζω κάθε στρατηγική.
Θέτω ερωτήσεις στον εαυτό μου, για να θυμηθώ τη θεωρία προτού απαντήσω μία άσκηση;	Όχι δεν θέτω ερωτήσεις στον εαυτό μου.	Θέτω ερωτήσεις, αλλά δεν θεωρώ ότι με βοηθάνε.	Θέτω ερωτήσεις μόνο όταν δυσκολεύομαι.	Θέτω ερωτήσεις στον εαυτό μου, για να θυμηθώ τη θεωρία προτού απαντήσω μία άσκηση.
Έχω επίγνωση ποια φαινόμενα γνωρίζω και ποια χρειάζονται επανάληψη;	Δεν γνωρίζω ποια φαινόμενα ξέρω και ποια δεν ξέρω.	Γνωρίζω εν μέρει ποια φαινόμενα ξέρω, αλλά τα ξεχνάω.	Γνωρίζω πλήρως ποια φαινόμενα ξέρω, αλλά χρειάζομαι εξάσκηση.	Καταλαβαίνω ποια φαινόμενα γνωρίζω και ποια χρειάζονται επανάληψη.
Διορθώνω τις επιλογές μου μετά από κάποιο λάθος;	Όχι δεν κάνω κάποια διόρθωση.	Κάποιες φορές διορθώνω το λάθος μου.	Διορθώνω το λάθος μου.	Διορθώνω τις επιλογές μου μετά από κάποιο λάθος και κάνω επανάληψη.
Προσπαθώ να φέρω στη μνήμη μου τον τρόπο που είχα μάθει κάθε φαινόμενο;	Όχι δεν προσπαθώ να θυμηθώ.	Προσπαθώ να θυμηθώ, αλλά δεν θεωρώ ότι με βοηθάει.	Μερικές φορές προσπαθώ να θυμηθώ.	Προσπαθώ να φέρω στη μνήμη μου πως είχα μάθει κάθε φαινόμενο.
Εντοπίζω τι με δυσκολεύει;	Δεν γνωρίζω τι με δυσκολεύει.	Γνωρίζω τι με δυσκολεύει, αλλά δεν μπορώ να το μάθω.	Γνωρίζω τι με δυσκολεύει και αναζητώ τρόπους να το κατανοήσω.	Εντοπίζω απόλυτα τι με δυσκολεύει.

Ένα διαγώνισμα ή τεστ στη γραμματική με βοηθάει να ξαναθυμηθώ τα γραμματικά φαινόμενα;	Όχι δεν με βοηθάει.	Κάποιες φορές με βοηθάει.	Με βοηθάει να ελέγξω τι πρέπει να ξαναδιαβάσω.	Με βοηθάει να ξαναθυμηθώ τα γραμματικά φαινόμενα.
Μου αρέσει να μελετώ τη γραμματική των αρχαίων ελληνικών;	Δεν μου αρέσει καθόλου.	Μου αρέσει ελάχιστα.	Μου αρέσει αρκετά.	Μου αρέσει πολύ.

B.2. Ρουμπρίκα Αξιολόγησης Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων μετά το Κριτήριο Αξιολόγησης

Όνοματεπώνυμο: Τμήμα:

Ημερομηνία:

Στο παρακάτω πινακάκι υπάρχουν κάποιες ερωτήσεις για τον τρόπο που μελετάς. Να βάλεις στην απάντηση που σε αντιπροσωπεύει περισσότερο.

Τομείς Αξιολόγησης	Επίπεδο 1	Επίπεδο 2	Επίπεδο 3	Επίπεδο 4
Θεωρώ το τεστ που γράψαμε ενδιαφέρον και βοηθητικό;	Όχι, ήταν βαρετό και δεν με βοήθησε.	Ήταν ευχάριστο, αλλά δεν με βοήθησε.	Ήταν βαρετό, αλλά με βοήθησε.	Ήταν ενδιαφέρον και βοηθητικό.
Διασκέδασα με το τεστ, ήταν ευχάριστο;	Δεν διασκέδασα.	Διασκέδασα λίγο.	Διασκέδασα αρκετά.	Διασκέδασα πολύ.
Με βοήθησε να ξαναθυμηθώ τη γραμματική;	Όχι δεν με βοήθησε.	Με βοήθησε λίγο.	Με βοήθησε αρκετά.	Με βοήθησε πολύ.
Με αυτόν τον τρόπο θα θυμάμαι καλύτερα τα γραμματικά φαινόμενα;	Όχι δεν θα θυμάμαι καλύτερα.	Μερικά θα τα θυμάμαι καλύτερα.	Τα περισσότερα θα τα θυμάμαι καλύτερα.	Θα θυμάμαι καλύτερα όλα τα γραμματικά φαινόμενα.
Προτιμώ να συμμετέχω σε ένα παιχνίδι ή να γράφω διαγώνισμα για να αξιολογηθώ;	Δεν προτιμώ τίποτα από τα δύο.	Προτιμώ άλλους τρόπους αξιολόγησης.	Προτιμώ το διαγώνισμα.	Προτιμώ το παιχνίδι.
Έθετα ερωτήσεις στον εαυτό μου για να θυμηθώ τη θεωρία προτού απαντήσω;	Όχι δεν έθεσα ερωτήσεις στον εαυτό μου.	Έθετα ερωτήσεις, αλλά δεν θεωρώ ότι με βοηθάνε.	Έθετα ερωτήσεις μόνο όταν δυσκολευόμουν.	Έθετα ερωτήσεις στον εαυτό μου, για να θυμηθώ τη θεωρία προτού απαντήσω.
Επέλεγα την κατάλληλη στρατηγική για να θυμηθώ;	Όχι δεν χρησιμοποίησα κάποια στρατηγική.	Μερικές φορές επέλεγα, αλλά δεν θεωρώ ότι με βοηθάει.	Κάποιες φορές επέλεγα και κάποιες όχι.	Προσπαθούσα να θυμηθώ σημειώσεις, ασκήσεις, φύλλα εργασίας, σημειώσεις του πίνακα από τότε που διδάχτηκα το φαινόμενο.
Κατάλαβα ποια φαινόμενα γνωρίζω και ποια θέλουν επανάληψη;	Δεν γνωρίζω ποια φαινόμενα ξέρω και ποια δεν ξέρω.	Κατάλαβα εν μέρει ποια φαινόμενα ξέρω, αλλά τα ξεχνάω.	Γνωρίζω πλήρως ποια φαινόμενα ξέρω, αλλά χρειάζομαι εξάσκηση.	Κατάλαβα ποια φαινόμενα γνωρίζω και ποια χρειάζονται επανάληψη.

Διόρθωνα τις επιλογές μου μετά από κάποιο λάθος;	Όχι δεν έκανα κάποια διόρθωση.	Κάποιες φορές διόρθωνα το λάθος.	Διόρθωνα τα λάθη μου.	Διόρθωνα τα λάθη μου και ξαναθυμόμουν τη θεωρία.
Προσπαθούσα να φέρω στη μνήμη μου πως είχα μάθει κάθε φαινόμενο;	Όχι δεν προσπαθούσα να θυμηθώ.	Προσπαθούσα να θυμηθώ, αλλά δεν θεωρώ ότι με βοηθάει.	Μερικές φορές προσπαθούσα να θυμηθώ.	Προσπαθούσα να φέρω στη μνήμη μου πως είχα μάθει κάθε φαινόμενο.
Εντόπισα τι με δυσκολεύει;	Δεν γνωρίζω τι με δυσκολεύει.	Γνωρίζω τι με δυσκολεύει, αλλά δεν μπορώ να το μάθω.	Γνωρίζω τι με δυσκολεύει και αναζητώ τρόπους να το κατανοήσω.	Εντοπίζω τι με δυσκολεύει.

Β.3. Ρουμπρίκα Αξιολόγησης Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων μετά το Επιτραπέζιο Παιχνίδι

Όνοματεπώνυμο:

Τμήμα: Ημερομηνία:

Στο παρακάτω πίνακάκι υπάρχουν κάποιες ερωτήσεις για τον τρόπο που μελετάς. Να βάλεις στην απάντηση που σε αντιπροσωπεύει περισσότερο.

Τομείς Αξιολόγησης	Επίπεδο 1	Επίπεδο 2	Επίπεδο 3	Επίπεδο 4
Θεωρώ το επιτραπέζιο παιχνίδι που παίξαμε ενδιαφέρον και βοηθητικό;	Όχι, ήταν βαρετό και δεν με βοήθησε.	Ήταν ευχάριστο, αλλά δεν με βοήθησε.	Ήταν βαρετό, αλλά με βοήθησε.	Ήταν ενδιαφέρον και βοηθητικό.
Συμμετείχα ενεργά στο παιχνίδι;	Δεν συμμετείχα καθόλου.	Συμμετείχα μόνο στην αρχή του παιχνιδιού.	Συμμετείχα αρκετά, αλλά και παραπάνω.	Συμμετείχα καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού.
Διασκέδασα με το παιχνίδι, ήταν ευχάριστο;	Δεν διασκέδασα.	Διασκέδασα λίγο.	Διασκέδασα αρκετά.	Διασκέδασα πολύ.
Με βοήθησε να ξαναθυμηθώ τη γραμματική;	Όχι δεν με βοήθησε.	Με βοήθησε λίγο.	Με βοήθησε αρκετά.	Με βοήθησε πολύ.
Με αυτόν τον τρόπο θα θυμάμαι καλύτερα τα γραμματικά φαινόμενα;	Όχι δεν θα θυμάμαι καλύτερα.	Μερικά θα τα θυμάμαι καλύτερα.	Τα περισσότερα θα τα θυμάμαι καλύτερα.	Θα θυμάμαι καλύτερα όλα τα γραμματικά φαινόμενα.
Προτιμώ να συμμετέχω σε ένα τέτοιο παιχνίδι ή να γράφω διαγώνισμα για να αξιολογηθώ;	Δεν προτιμώ τίποτα από τα δύο.	Προτιμώ άλλους τρόπους αξιολόγησης.	Προτιμώ το διαγώνισμα.	Προτιμώ το παιχνίδι.
Άκουσα τις οδηγίες με προσοχή;	Όχι δεν άκουσα.	Άκουσα μερικά από όσα ειπώθηκαν, αλλά δεν κατάλαβα τον μηχανισμό.	Άκουσα τις οδηγίες αλλά μπερδεύτηκα.	Άκουσα τις οδηγίες με προσοχή και κατανόησα πλήρως τον μηχανισμό.
Συνεργάστηκα με τα μέλη της ομάδας μου;	Όχι δεν συνεργάστηκα.	Άλλοτε συνεργαζόμουν κι άλλοτε όχι.	Συνεργάστηκα την περισσότερη ώρα.	Συνεργάστηκα πλήρως σε όλη τη διαδικασία.
Έθετα ερωτήσεις στον εαυτό μου για να θυμηθώ τη θεωρία, προτού απαντήσω;	Όχι δεν έθεσα ερωτήσεις στον εαυτό μου.	Έθετα ερωτήσεις, αλλά δεν θεωρώ ότι με βοηθάνε.	Έθετα ερωτήσεις μόνο όταν δυσκολευόμουν.	Έθετα ερωτήσεις στον εαυτό μου, για να θυμηθώ τη θεωρία προτού απαντήσω.
Επέλεγα την κατάλληλη στρατηγική για να θυμηθώ;	Όχι δεν χρησιμοποίησα	Μερικές φορές επέλεγα, αλλά δεν	Κάποιες φορές επέλεγα και κάποιες όχι.	Προσπαθούσα να θυμηθώ σημειώσεις,

	κάποια στρατηγική.	θεωρώ ότι με βοηθάει.		ασκήσεις, φύλλα εργασίας, σημειώσεις του πίνακα από τότε που διδάχτηκα το φαινόμενο.
Κατάλαβα ποια φαινόμενα γνωρίζω και ποια θέλουν επανάληψη;	Δεν γνωρίζω ποια φαινόμενα ξέρω και ποια δεν ξέρω.	Κατάλαβα εν μέρει ποια φαινόμενα ξέρω αλλά τα ξεχνάω.	Γνωρίζω πλήρως ποια φαινόμενα ξέρω αλλά χρειάζομαι εξάσκηση.	Κατάλαβα ποια φαινόμενα γνωρίζω και ποια χρειάζονται επανάληψη.
Διόρθωνα τις επιλογές της ομάδας μου μετά από κάποιο λάθος;	Όχι δεν έκανα κάποια διόρθωση.	Κάποιες φορές διόρθωνα το λάθος.	Διόρθωνα τα λάθη της ομάδας μου.	Διόρθωνα τα λάθη της ομάδας μου και τους εξηγούσα τη θεωρία.
Προσπαθούσα να φέρω στη μνήμη μου πως είχα μάθει κάθε φαινόμενο;	Όχι δεν προσπαθούσα να θυμηθώ.	Προσπαθούσα να θυμηθώ, αλλά δεν θεωρώ ότι με βοηθάει.	Μερικές φορές προσπαθούσα να θυμηθώ.	Προσπαθούσα να φέρω στη μνήμη μου πως είχα μάθει κάθε φαινόμενο.
Εντόπισα τι με δυσκολεύει;	Δεν γνωρίζω τι με δυσκολεύει.	Γνωρίζω τι με δυσκολεύει αλλά δεν μπορώ να το μάθω.	Γνωρίζω τι με δυσκολεύει και αναζητώ τρόπους να το κατανοήσω.	Εντοπίζω τι με δυσκολεύει.
Μετά το παιχνίδι μπορώ να θυμηθώ πιο εύκολα κάποια φαινόμενα;	Όχι, δεν θυμάμαι ευκολότερα κάποιο φαινόμενο.	Ίσως να θυμηθώ κάποιο φαινόμενο αν το συναντήσω ξανά.	Θα θυμάμαι πιο εύκολα τα περισσότερα φαινόμενα.	Θα θυμάμαι όλα τα φαινόμενα που συναντήσαμε στο παιχνίδι.

B.4. Κλείδες Παρατήρησης

Ημερομηνία / Διδακτική ώρα: Τμήμα:

Αξονες Παρατήρησης	1=Καθόλου	2=Ελάχιστα	3=Μέτρια	4=Πολύ	5=Απόλυτα
A. Μαθησιακό Κλίμα & Εμπλοκή των Μαθητών					
1. Οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για τη διαδικασία.	1	2	3	4	5
2. Οι μαθητές άκουσαν με προσοχή τις οδηγίες του παιχνιδιού.	1	2	3	4	5
3. Οι μαθητές είχαν διάθεση ενεργητικής εμπλοκής στη διαδικασία.	1	2	3	4	5
4. Οι μαθητές κουράστηκαν/βαρέθηκαν στην πορεία της διαδικασίας.	1	2	3	4	5
5. Οι μαθητές ήταν απρόθυμοι να συνεχίσουν ως το τέλος το παιχνίδι.	1	2	3	4	5
6. Το μαθησιακό κλίμα ήταν ευχάριστο και προωθούσε την εμπλοκή των μαθητών.	1	2	3	4	5
7. Οι μαθητές φάνηκε να βρίσκουν κίνητρο στην παιγνιώδη διαδικασία.	1	2	3	4	5
8. Οι μαθητές διασκεδάζαν, ενώ ταυτόχρονα αξιολογούσαν τις γνώσεις τους.	1	2	3	4	5
9. Οι μαθητές αισθάνθηκαν ότι αξιολογούνται γνωστικά και φοβήθηκαν.	1	2	3	4	5
10. Οι μαθητές είχαν στον νου τους τη βαθμολογία του μαθήματος.	1	2	3	4	5
B. Συνεργασία & Ομαδικότητα					
1. Οι μαθητές συζητούσαν με τα μέλη της ομάδας τους, προτού απαντήσουν.	1	2	3	4	5
2. Οι μαθητές αποφάσιζαν από κοινού τις απαντήσεις χωρίς διαπληκτισμούς.	1	2	3	4	5
3. Οι μαθητές απέκλεισαν κάποιο μέλος της ομάδας τους.	1	2	3	4	5
4. Συμμετείχαν όλοι οι μαθητές εξίσου σε όλες τις δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
5. Οι ομάδες αλληλεπιδρούσαν βοηθητικά και διορθωτικά.	1	2	3	4	5
6. Αναπτύχθηκαν φαινόμενα ανταγωνισμού ανάμεσα στις ομάδες.	1	2	3	4	5
Γ. Μεταγνωστικές Δεξιότητες					
1. Οι μαθητές θέτουν ερωτήματα και κάνουν προβλέψεις, προτού απαντήσουν.	1	2	3	4	5


2. Οι μαθητές επιλέγουν την κατάλληλη στρατηγική, για να βρουν τη σωστή απάντηση.	1	2	3	4	5
3. Οι μαθητές στοχάζονται για το τι γνωρίζουν και τι αγνοούν.	1	2	3	4	5
4. Οι μαθητές αξιολογούν τις επιλογές τους,	1	2	3	4	5
5. Οι μαθητές επανέρχονται σε διορθωτικές παρεμβάσεις των λανθασμένων επιλογών τους.	1	2	3	4	5
6. Οι μαθητές αξιοποιούν τις ήδη κατακτημένες γνώσεις τους.	1	2	3	4	5
7. Οι μαθητές προσπαθούν να ανακαλέσουν πως έμαθαν όσα έμαθαν.	1	2	3	4	5
8. Οι μαθητές μέσω του παιχνιδιού εντόπισαν τι τους δυσκολεύει.	1	2	3	4	5
Δ. Αξιολόγηση των Γνώσεων					
1. Μέσω του παιχνιδιού οι μαθητές αξιολογούσαν τις γνώσεις τους.	1	2	3	4	5
2. Οι μαθητές αξιολόγησαν τις γνώσεις τους στα ουσιαστικά και τα επίθετα.	1	2	3	4	5
3. Οι μαθητές αξιολόγησαν τις γνώσεις τους στις αντωνυμίες.	1	2	3	4	5
4. Οι μαθητές αξιολόγησαν τις γνώσεις τους στα παραθετικά επιθέτων και επιρρημάτων.	1	2	3	4	5
5. Οι μαθητές αξιολόγησαν τις γνώσεις τους στους χρόνους και τις εγκλίσεις των ρημάτων.	1	2	3	4	5
6. Οι μαθητές αξιολόγησαν τις γνώσεις τους στον σχηματισμό απαρεμφάτων και μετοχών.	1	2	3	4	5
7. Οι μαθητές αξιολόγησαν τις γνώσεις τους στους κανόνες τονισμού.	1	2	3	4	5
8. Οι μαθητές αξιολόγησαν τις γνώσεις τους στον Αόριστο β' και τους Παθητικούς Χρόνους.	1	2	3	4	5
9. Το παιχνίδι κατέδειξε στον εκπαιδευτικό τις ελλείψεις των μαθητών στη γραμματική.	1	2	3	4	5

B.5. Κριτήριο Αξιολόγησης στη Γραμματική των Αρχαίων Ελληνικών


ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:

ΤΜΗΜΑ:


ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

 Να γράψεις στην ίδια πτώση του άλλου αριθμού τα ουσιαστικά και επίθετα που δίνονται.

	τῶν λοχιῶν
τῷ στρατιώτῃ	τάς ἀληθείας τῶν τραπεζῶν
τῇ ψυχῇ τῷ θεῷ ἡ νῆσος	τῶν φυτῶν
τῷ βασιλεῖ τῇ πατρίδι	τῶν ἀνδρῶν
τὸ βέλος	τῶν γυναικῶν
τοῦ παιδός	ταῖς δικαίαις
τῷ ἀληθεῖ τῇ πολλῇ	τὰ μεγάλα

 Να συμπληρώσεις τα παραθετικά των παρακάτω επιθέτων και επιρρημάτων.

ΘΕΤΙΚΟΣ	ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΟΣ	ΥΠΕΡΘΕΤΙΚΟΣ
σοφῆ		
σώφρων		
ἀπλοῦς		
μέγας		
νέος		
ἀληθῶς		
μάλα		

 Να συμπληρώσεις τους τύπους του εἰμί που ζητούνται.

Α΄ πληθ. Ευκτικής Μέλλοντα	
Γ΄ ενικ. Ευκτικής Ενεστώτα	
Απαρέμφατο Ενεστώτα	
Β΄ ενικ. Προστακτικής Ενεστώτα	
Γ΄ ενικ. Υποτακτικής Ενεστώτα	
Β΄ ενικ. Οριστικής Παρατατικού	

Μετοχή Ενεστώτα Αρσενικό γένος

✎ Να γράψεις τον Αόριστο Β΄ των παρακάτω ρημάτων στο κατάλληλο πρόσωπο.

ΡΗΜΑ	ΑΟΡΙΣΤΟΣ Β΄
λαμβάνω	
λείπεις	
πάσχει	
τρέχομεν	
φέρετε	
ἄγουσι	

✎ Να σχηματίσεις τα απαρέμφατα και τις μετοχές στα παρακάτω ρήματα.

ΡΗΜΑ	ΑΠΡ ΕΝ.	ΑΠΡ ΜΕΛΛ.	ΑΠΡ ΑΟΡ.	ΑΠΡ ΠΡΚ.
λύομαι				
γράφω				
διώκω				
πείθομαι				
ΡΗΜΑ	ΜΤΧ ΕΝ.	ΜΤΧ ΜΕΛΛ.	ΜΤΧ ΑΟΡ.	ΜΤΧ ΠΡΚ.
λύομαι				
γράφω				
διώκω				
πείθομαι				

✎ Να κάνεις τις παρακάτω Χρονικές Αντικαταστάσεις.

ΕΝ.	κελεύω	στρατεύεις	γράφεται	ἐλπίζομεν	ὀνομάζετε	διώκουσιν
ΠΡΤ.						
ΜΕΛΛ.						
ΑΟΡ.						
ΠΡΚ.						
ΥΠΡ.						

✎ Να γράψεις τους Παθητικούς Α΄ χρόνους των ρημάτων που δίνονται.

ΡΗΜΑ	ΠΑΘ. ΜΕΛΛ. Α΄	ΠΑΘ. ΑΟΡ. Α΄
λύομαι		
τοξέυομαι		

✎ Να αντιστοιχίσεις τις αντωνυμίες με τη γραμματική τους αναγνώριση.

Αιτιατ. Εν. θηλ. γέν. Ερωτηματικής Αντωνυμίας	ἐμέ με
Αιτιατ. Εν. α΄ προσ. Προσωπικής Αντωνυμίας	τίνα
Ονομ. Εν. ουδ. γέν. Αναφορικής Αντωνυμίας	τούτω
Δοτ. Εν. Ουδ. γέν. Δεικτικής Αντωνυμίας	αὐτῶν
Γεν. Πληθ. Θηλ. γέν. Οριστικής/Επαναληπτικής Αντωνυμίας	ὃ

B.6. Φύλλο Δειγματοληψίας Συμβάντων

Ημερομηνία: Τμήμα:

Τομείς Παρατήρησης	Δειγματοληψία Συμβάντων
1. Οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον για τη διαδικασία με τη συμπεριφορά τους (χαμογελούν, παίζουν ευχάριστα, κάνουν χειρονομίες ομαδικότητας κ.λπ.).	
2. Οι μαθητές κουράστηκαν με τη διαδικασία.	
3. Οι μαθητές έδειξαν/είπαν ότι βρίσκουν κίνητρο στην παιγνιώδη διαδικασία για να ασχοληθούν με τα Αρχαία Ελληνικά.	
4. Οι μαθητές συζητούσαν με τα μέλη της ομάδας τους προτού απαντήσουν.	
5. Οι μαθητές αποφάσιζαν από κοινού τις απαντήσεις χωρίς διαπληκτισμούς.	
6. Οι μαθητές απέκλεισαν κάποιο μέλος της ομάδας τους.	
7. Συμμετείχαν όλοι οι μαθητές εξίσου σε όλες τις δραστηριότητες	
8. Οι ομάδες αλληλεπιδρούσαν βοηθητικά και διορθωτικά.	
9. Αναπτύχθηκαν φαινόμενα ανταγωνισμού ανάμεσα στις ομάδες.	
10. Οι μαθητές θέτουν ερωτήματα και κάνουν προβλέψεις προτού απαντήσουν.	
11. Οι μαθητές επιλέγουν την κατάλληλη στρατηγική για να βρουν τη σωστή απάντηση.	
12. Οι μαθητές στοχάζονται για το τι γνωρίζουν και τι αγνοούν.	
13. Οι μαθητές αξιολογούν τις επιλογές τους.	
14. Οι μαθητές επανέρχονται σε διορθώσεις των λανθασμένων επιλογών τους.	
15. Οι μαθητές αξιοποιούν τις ήδη κατακτημένες γνώσεις τους για να απαντήσουν.	
16. Οι μαθητές προσπαθούν να ανακαλέσουν πως έμαθαν κάθε φαινόμενο.	
17. Οι μαθητές μέσω του παιχνιδιού εντοπίζουν φαινόμενα που τους δυσκόλευαν.	
18. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία.	