



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
“ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ”

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**“Ο μαθητής-ερευνητής στο πλαίσιο ενταξιακής
εκπαίδευσης- Μελέτη περίπτωσης τάξης-Έρευνα Δράση”**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ:

ΣΙΟΥΤΗ-ΠΕΤΜΕΖΑ ΣΕΜΕΛΗ (Α.Μ. 171120)

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΤΣΑΦΟΣ

ΑΘΗΝΑ, 2021

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract	7
Πρόλογος.....	8
Κεφάλαιο 1 ^ο : Θεωρητικό Πλαίσιο	10
1.1 Κριτική Παιδαγωγική: Αρχές και Προσανατολισμοί.....	10
1.2 Η ανάδυση της φωνής των μαθητών/τριών.....	22
1.2.1 Φωνή των μαθητών/τριών	22
1.2.2 Ορίζοντας τα παιδιά ως ερευνητές	28
1.2.2.1 Έρευνα καθοδηγούμενη από μαθητές (child-led research)	28
1.2.2.2 Διερευνητική μάθηση (inquiry-based learning)	30
1.2.2.3 Inquiry Cycle-Κύκλος της έρευνας	34
1.2.3 Συνοψίζοντας.....	37
1.3 Ένταξη και ενταξιακή παιδαγωγική	39
1.3.1 Η αναζήτηση μιας «ενταξιακής» παιδαγωγικής	39
1.3.2 Προς μια «ενταξιακή» παιδαγωγική	42
Κεφάλαιο 2 ^ο : Σκοπός και Μεθοδολογία.....	46
2.1 Σκοπός της έρευνας.....	46
2.2 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	46
2.3 Θεωρητική Μεθοδολογική Προσέγγιση.....	47
2.4 Μεθοδολογικός σχεδιασμός	49

2.5 Διαδικασία της έρευνας δράσης.....	51
2.6 Ερευνητικά εργαλεία.....	52
2.6.1 Ημερολόγιο εκπαιδευτικού-ερευνήτριας.....	53
2.6.2 Αναστοχασμός μαθητών/τριών, φωτογραφίες	53
2.6.3 Οι παρατηρήσεις των κριτικών φίλων.....	54
2.7 Δείγμα.....	54
2.8 Αναγνώριση πλαισίου	55
Κεφάλαιο 3 ^ο : Ερευνητικό μέρος.....	59
Α' κύκλος παρεμβάσεων.....	59
Σχεδιασμός πρώτης εκπαιδευτικής παρέμβασης.....	59
Δράση	61
Α' Κύκλος παρεμβάσεων: 1 ^η Παρέμβαση 10/10/2019	61
Α' Κύκλος παρεμβάσεων: 2η Παρέμβαση 11/10/2019.....	62
Α' Κύκλος παρεμβάσεων: 3η Παρέμβαση 14/10/2019.....	63
Α' Κύκλος παρεμβάσεων: 4η Παρέμβαση 15/10/2019.....	63
Α' Κύκλος παρεμβάσεων: 5η Παρέμβαση 16-17/10/2019	64
Α' Κύκλος παρεμβάσεων: 6η Παρέμβαση 18/10/2019.....	64
Στοχασμός-Αξιολόγηση	65
Αναστοχασμός – Επανασχεδιασμός.....	75
Β' κύκλος παρεμβάσεων	77
Σχεδιασμός δεύτερης εκπαιδευτικής παρέμβασης	77

Δράση	79
B' Κύκλος παρεμβάσεων: 1 ^η Παρέμβαση 29/10/2019.....	79
B' Κύκλος παρεμβάσεων: 2 ^η Παρέμβαση 31/10/2019.....	80
B' Κύκλος παρεμβάσεων: 3 ^η Παρέμβαση 4/11/2019.....	80
B' Κύκλος παρεμβάσεων: 4 ^η Παρέμβαση 5/11/2019.....	81
B' Κύκλος παρεμβάσεων: 5 ^η Παρέμβαση 7/11/2019.....	81
B' Κύκλος παρεμβάσεων: 6 ^η Παρέμβαση 11-13/11/2019	82
B' Κύκλος παρεμβάσεων: 7 ^η Παρέμβαση 14/11/2019.....	82
B' Κύκλος παρεμβάσεων: 8 ^η Παρέμβαση 14/11/2019.....	83
Στοχασμός-Αξιολόγηση	83
Αναστοχασμός-Επανασχεδιασμός	92
Γ' κύκλος παρεμβάσεων	94
Σχεδιασμός τρίτης εκπαιδευτικής παρέμβασης.....	94
Δράση	96
Γ' Κύκλος παρεμβάσεων: 1 ^η Παρέμβαση 22/1/2020	96
Γ' Κύκλος παρεμβάσεων: 2 ^η Παρέμβαση 23/1/2020	97
Γ' Κύκλος παρεμβάσεων: 3 ^η Παρέμβαση 24/1/2020	98
Γ' Κύκλος παρεμβάσεων: 4 ^η Παρέμβαση 27/1/2020	98
Γ' Κύκλος παρεμβάσεων: 5 ^η Παρέμβαση 28-29/1/2020.....	99
Γ' Κύκλος παρεμβάσεων: 6 ^η Παρέμβαση 3-5/2/2020.....	100
Γ' Κύκλος παρεμβάσεων: 7 ^η Παρέμβαση 6-7/2/2020.....	101

Γ' Κύκλος παρεμβάσεων: 8 ^η Παρέμβαση 12/2/2020	101
Γ' Κύκλος παρεμβάσεων: 9 ^η Παρέμβαση 13/2/2020	102
Στοχασμός-Αξιολόγηση	102
Αναστοχασμός – Επανασχεδιασμός.....	121
Κεφάλαιο 4 ^ο : Ανάλυση Ευρημάτων	123
4.1.Ενεργητική εμπλοκή μαθητών/τριών στη γνωστική διαδικασία.....	123
4.2. Κατανόηση ατομικής και συλλογικής υπευθυνότητας της γνώσης	126
4.3 Συγκρότηση ομάδας/Ενταξη όλων.....	130
Κεφάλαιο 5 ^ο	134
5.1 Συμπεράσματα.....	134
5.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	140
5.3 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις.....	141
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	142
Παράρτημα 1ο	153
Παράρτημα 2ο	160
Παράρτημα 3ο	168
Παράρτημα 4ο	175
Παράρτημα 5ο	177
Παράρτημα 6ο	180

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα διερευνάται σε ποιο βαθμό οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να γίνουν οι ίδιοι ερευνητές, σε ποιες περιπτώσεις και υπό ποιες προϋποθέσεις.

Εντοπίζονται και αναλύονται τα οφέλη της κριτικής παιδαγωγικής και του ενταξιακού προσανατολισμού ως εργαλεία στην διαδικασία κατά την οποία γίνεται ο μαθητής-ερευνητής. Σε αυτό συντελούν ο βιωματικός, ενταξιακός και συμμετοχικός χαρακτήρας της έρευνας στην εκπαίδευση ο οποίος συνεισφέρει στην εξομάλυνση των διαφορών και στη δημιουργία ενσυναίσθησης μεταξύ των παιδιών.

Η έρευνα στηρίζεται στις αρχές της ισότιμης συμμετοχής της εκπαίδευσης για όλους καθώς και στην συμβολή της ερευνητικής διαδικασίας με ερευνητές τους μαθητές στην ανάπτυξη ενός ενταξιακού προσανατολισμού. Πρόκειται για μία έρευνα δράσης με ερευνητικά εργαλεία, τη συμμετοχική παρατήρηση, το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού, τις παρατηρήσεις των κριτικών φίλων, το υλικό που προέκυψε από τις παραγωγές των παιδιών και τις φωτογραφήσεις των δράσεων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε η Β' τάξη ενός ιδιωτικού Δημοτικού σχολείου του Πειραιά. Η μέθοδος ανάλυσης των ευρημάτων ήταν ένας συνδυασμός της ανάλυσης περιεχομένου και της θεματικής ανάλυσης. Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κωδικοποιήθηκαν με στόχο να ξεκαθαριστούν σε κατηγορίες που προέρχονται από τη βιβλιογραφία.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι μαθητές μέσα από την ενεργητική εμπλοκή τους στην ερευνητική διαδικασία μπόρεσαν να λάβουν αποφάσεις, να επιλύσουν προβλήματα και μέσω του αναστοχασμού να χρησιμοποιήσουν αυτά που έμαθαν στην μετέπειτα πορεία τους. Επιπλέον, οι μαθητές μέσα από την ερευνητική διαδικασία κατέκτησαν την ατομική και συλλογική γνώση αναγνωρίζοντας και εντάσσοντας το διαφορετικό στην πολυπολιτισμική ομάδα της τάξης τους.

Λέξεις-Κλειδιά: μαθητές-ερευνητές, ενταξιακός προσανατολισμός, ενεργητική εμπλοκή μαθητών, έρευνα-δράση, αναστοχασμός, διερευνητική μάθηση

Abstract

The present study investigates under which circumstances, students can become researchers themselves, in which cases and to which degree. The benefits of critical pedagogy and inclusive perspective are identified and analyzed as tools in the process in which students become researchers. To this end contributes the real life experienced, inclusive and participatory character of student action research in education, which conduces to the normalization of differences and the creation of empathy among children.

The research is based on the principles of equal participation in education for all and on the contribution of students' research to the development of an inclusive approach. It is an action research with research tools, participatory observation, educator-researcher diary, critical friend review, children's produced material from the activities and the photographs of the actions. The sample of the research was the second graders of a private primary school in Piraeus. The method used for analyzing all findings, was a combination of content analysis and subject analysis. During the analysis, the collected data were coded with the aim of clarifying them in categories derived from the bibliography.

Research findings show that the students through their active participation in the research process were able to make decisions, solve problem, reflect and use what they learned in their future. In addition, students through the action research acquired individual and collective knowledge by recognizing and including the difference into the multicultural classroom environment.

Key-terms: students as researchers, inclusive education, student's participation, action research, reflection, inquiry-based learning

Πρόλογος

Το θέμα της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε από την ερευνήτρια ορμώμενη από το προσωπικό της ενδιαφέρον για την διερευνητική μάθηση, τη φωνή των μαθητών/τριών και τον τρόπο που οι μαθητές/τριες γίνονται ερευνητές σε ένα ενταξιακό περιβάλλον. Δουλεύοντας σε ένα ιδιωτικό Δημοτικό σχολείο, του οποίου η φιλοσοφία βασίζεται στην έρευνα των μαθητών/τριών και τη μάθηση μέσω της έρευνας, θεώρησε ιδανική ευκαιρία να ερευνηθεί ο μαθητής-ερευνητής στην πράξη μέσα από διάφορες διδακτικές πρακτικές. Η ένταξη των παιδιών, η συμμετοχή τους και η έκφραση τους στο πλαίσιο του σχολείου την ώθησε να ασχοληθεί με το θέμα της παρούσας έρευνας.

Η παρούσα έρευνα δομείται στα ακόλουθα κεφάλαια: Το θεωρητικό πλαίσιο, τη μεθοδολογία, το ερευνητικό μέρος, την ανάλυση ευρημάτων, τα συμπεράσματα, τη βιβλιογραφία και το παράρτημα. Στο θεωρητικό κεφάλαιο παρουσιάζονται οι βασικές θέσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής σε άμεση συσχέτιση με τους επιστημονικούς προσανατολισμούς της ενταξιακής εκπαίδευσης, που αποτέλεσαν και το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας που παρουσιάζεται στη συνέχεια. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στον βιωματικό, ενταξιακό και συμμετοχικό χαρακτήρα της έρευνας στην εκπαίδευση ο οποίος συνεισφέρει στην εξομάλυνση των διαφορών και στη δημιουργία ενσυναίσθησης μεταξύ των παιδιών.

Στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση, οι λόγοι επιλογής της ερευνητικής μεθόδου, ο μεθοδολογικός σχεδιασμός, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, η μέθοδος ανάλυσης και το δείγμα.

Στο ερευνητικό μέρος περιγράφεται η κυρίως έρευνα και τα ευρήματα της έρευνας στην διάρκεια των κύκλων των παρεμβάσεων. Περιγράφονται οι τρεις κύκλοι των παρεμβάσεων, οι στόχοι, τα κριτήρια αξιολόγησης, οι λόγοι επιλογής της κάθε μεθόδου και τα αποτελέσματα απ' τις δράσεις.

Στο επόμενο κεφάλαιο αναλύονται τα ευρήματα της έρευνας και συνδέονται με την αντίστοιχη θεωρία χωρίζοντας το τμήμα αυτό της εργασίας σε τρεις άξονες: πρώτον της προσωπικής, ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών/τριών στη γνωστική διαδικασία, δεύτερον της κατανόησης της ατομικής και συλλογικής υπευθυνότητας της γνώσης και τρίτον της συγκρότησης ομάδας και της ένταξης όλων των παιδιών.

Στο κεφάλαιο των συμπερασμάτων παρουσιάζονται τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί που προέκυψαν καθώς και μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις του θέματος. Τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία και το παράρτημα που περιλαμβάνει τα δεδομένα από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, τις αναφορές των κριτικών φίλων και φωτογραφίες απ' τις δράσεις.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, οι οποίοι με στήριξαν, με ενθάρρυναν, με βοήθησαν και πίστεψαν σε μένα καθ' όλη τη διάρκεια αυτού του μακρόχρονου και απαιτητικού ταξιδιού και ιδιαίτερα τη μητέρα μου που με συμβούλευε να συνεχίσω κάθε φορά που είχα τις αμφιβολίες μου, στάθηκε δίπλα μου με ευγενική υπομονή και γλυκιά επιμονή σε ό,τι κι αν της ζήτησα.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις φίλες και τους φίλους μου που άκουγαν πάντα τις ανησυχίες μου, με συμβούλευαν, μου έδιναν δύναμη, πίστευαν ότι θα τα καταφέρω και απαντούσαν πάντα ειλικρινά στις απορίες μου.

Ευχαριστώ τους υπέροχους μαθητές μου, τα ξεχωριστά μου δευτεράκια που μαζί ζήσαμε τόσα, μάθαμε ακόμα περισσότερα και θα τα έχω πάντα σε ξεχωριστή θέση στην καρδιά μου για τις δύο υπέροχες χρονιές που μου χάρισαν. Χωρίς αυτά δε θα πραγματοποιούνταν ποτέ η παρούσα εργασία, καθιστώντας την δική τους, όσο ακριβώς και δική μου.

Τέλος, ευχαριστώ τον επιβλέποντά μου κ. Τσάφο, γιατί με έκανε να σκέφτομαι βαθύτερα τις ενέργειές μου ως εκπαιδευτικός, να αναστοχάζομαι, να αναρωτιέμαι και να θέλω συνεχώς να εξελίσσομαι για να γίνω καλύτερη.

Κεφάλαιο 1^ο : Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1 Κριτική Παιδαγωγική: Αρχές και Προσανατολισμοί

Η Κριτική Παιδαγωγική μας συστήνει ένα χώρο, όπου οι εκπαιδευτικοί από πόνια του συστήματος ελέγχου και κυριαρχίας μετατρέπονται σε πολιτισμικά και πολιτικά υποκείμενα που δρουν και μετατρέπουν τις τάξεις τους σε πεδία αμφισβήτησης των κυρίαρχων παραδοσιακών, ρατσιστικών, εθνικιστικών πρακτικών και αντιλήψεων. Οι κριτικοί παιδαγωγοί δημιουργούν εκείνες τις παιδαγωγικές συνθήκες που επιτρέπουν στους καταπιεσμένους και αποκλεισμένους να πουν τις δικές τους ιστορίες, να συγκροτήσουν τον κόσμο τους, παράγοντας τις δικές τους αφηγήσεις, να αρθρώσουν τελικά και να αναγνωρίσουν τη δική τους φωνή (Παυλίδης, 2006). Δεδομένου ότι ο πυρήνας που επηρεάζει το επίπεδο της παιδαγωγικής σκέψης και πράξης είναι το σύστημα πεποιθήσεων και αξιών που έχει ο καθένας μας, και αυτό επηρεάζει τους κανόνες (νόρμες) που θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη ενός προτύπου συμπεριφοράς (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου, 2012), ο ρόλος, η στάση και οι πρακτικές των παιδαγωγών αναδεικνύονται καθοριστικές. Έτσι, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους και να αντιληφθούν ότι διέπονται από αξίες και αντιλήψεις που αβίαστα αναπαράγουν στην σχολική πραγματικότητα. Η συνειδητοποίηση αυτή είναι σημαντική, γιατί θα τους παρέχει τη δυνατότητα να διαπιστώσουν ότι πολλές φορές μέσα από τις πρακτικές τους νομιμοποιούν τις διακρίσεις και τα στερεότυπα.

«Είναι λαθεμένη η πεποίθηση πως η δράση των συμμετεχόντων στο σχολείο δεν μπορεί να διαφοροποιήσει τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές. Η εκπαίδευση είναι κατεξοχήν ένας χώρος στον οποίο η έννοια της δημοκρατίας τελεί υπό διαπραγμάτευση. Ο αγώνας για την ένταξη είναι ένας αγώνας για την απόκτηση των δικαιωμάτων του πολίτη της δημοκρατίας» (Armstrong, 2004, σελ.50). **Οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία** στο σύνολο τους, μπορούν να αποτελέσουν μοχλό ανατροπής της κατεστημένης πραγματικότητας και να δώσουν μια διαφορετική παιδαγωγική διάσταση στο έργο τους μέσω της παρέμβασης τους. Όπως αναφέρει ο Barton (1997) ένα από τα συνήθη

φαινόμενα που παρατηρούνται στη στάση των εκπαιδευτικών είναι η αποπολιτικοποίηση του εκπαιδευτικού τους έργου με αποτέλεσμα να αυτοπεριορίζονται από την ανάπτυξη μιας σαφούς φιλοσοφίας και σύνδεσης των εννοιών της εκπαίδευσης με αυτές της κοινωνίας, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί αποποιούνται την ευθύνη τους και τις κοινωνικές προεκτάσεις του ρόλου τους και δείχνουν να μην συνειδητοποιούν την σπουδαιότητα του έργου τους. Όμως, οι δάσκαλοι είναι βασικοί μέτοχοι της προσπάθειας για μια καλύτερη κοινωνία, γιατί *«ως εκπαιδευτικοί δεν μπορούμε να αποποιηθούμε την ευθύνη για το θεμελιώδες πρόβλημα της δημοκρατίας, είμαστε πολιτικά υποκείμενα»* (Freire, 2006, σελ.207).

Επομένως, η δράση όλων των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία διαπνέεται από ένα πολιτικό όραμα, είτε αυτό στοχεύει την αλλαγή είτε την διαίωνιση της υπάρχουσας κατάστασης. Όμως, **οι εκπαιδευτικοί**, έχουν την δυνατότητα μέσα από τις πρακτικές τους να ανατρέψουν και να εμποδίζουν τον αποκλεισμό στην πηγή του, τη στιγμή που δημιουργείται, στη σχολική κοινότητα (Carr & Kemmis, 2005). Το σχολείο, ως το πρώτο βίωμα της ταξικής διάρθρωσης της κοινωνίας για τους μαθητές, αποτελεί πρόσφορο έδαφος για τους παιδαγωγούς που ενστερνίζονται την Κριτική Παιδαγωγική να αναγνωρίσουν και να αναδείξουν την ποικιλομορφία, να δημιουργήσουν μια διαδικασία μάθησης που θα αφορά όλους όσοι εμπλέκονται σε αυτή και να εκπαιδεύσουν όλους τους μαθητές, εντοπίζοντας, αμφισβητώντας και εξαλείφοντας τις αδικίες. Η ένταξη άλλωστε προϋποθέτει διαδικασίες ανάπτυξης και βελτίωσης των ίδιων των εκπαιδευτικών και του έργου τους ώστε να παρέχονται ευκαιρίες για ουσιαστική πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική πράξη (Friend & Cook, 2003· Roth & Tobin, 2004· McLaughlin, 2002). Έτσι για τους κριτικούς παιδαγωγούς τα σχολεία πρέπει να μετατραπούν από μηχανισμοί ταξινόμησης, που ευνοούν συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών με βάση τη φυλή, την κοινωνική τάξη και το φύλο, σε φορείς προσωπικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης όλων των μαθητών/τριών και κυρίως των μη προνομιούχων και των μη ευνοημένων στην προοπτική της ισότητας και της χειραφέτησης (McLaren, 2010/2007, σελ. 279).

Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με την Κριτική Παιδαγωγική, δεν αντιμετωπίζονται πλέον ως επιδέξιοι τεχνικοί, αλλά ως πολιτισμικοί εργάτες (Freire, 1977) και αναμορφωτές διανοούμενοι (Aronowitz & Giroux, 2010b/1986). Με αυτές τους τις ιδιότητες, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δώσουν μια ιδεολογική και πολιτική χροιά

στις σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο μεταξύ όλων των εμπλεκομένων και κατ' επέκταση στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί δεν αρκούνται σε συνταγές και σε διεκπεραιωτικές πρακτικές αλλά ερευνούν και λαμβάνοντας υπόψη όσους έχουν απέναντι τους, μπορούν να χρωματίσουν το έργο τους με πολιτική πρόθεση εξαλείφοντας τις διακρίσεις αλλά και ενδυναμώνοντας τους μαθητές. Στη πορεία αυτή όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαμορφώσουν κριτικούς και ενεργούς πολίτες και ταυτόχρονα να τους ενδυναμώσουν πρέπει σύμφωνα με τον McLaren «όχι μόνο να παρέχουν βοήθεια στους μαθητές, ώστε να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν τον κόσμο γύρω τους, αλλά και να τους καταστήσουν ικανούς να εξασκήσουν το θάρρος εκείνο το οποίο χρειάζονται για να αλλάξουν την κοινωνική τάξη πραγμάτων, όπου αυτό είναι αναγκαίο». (2010/2007, σελ. 316)

Οι δάσκαλοι σε αυτήν την προσέγγιση θεωρούνται προβληματιστές. Ως πρωτοπόρος αυτής της προσέγγισης, ο Dewey (1963) πιστεύει ότι η μάθηση μέσω της επίλυσης προβλημάτων και της πρακτικής εφαρμογής οδηγεί τους μαθητές να αναλάβουν πιο ενεργό ρόλο στον προσδιορισμό των εμπειριών και των θέσεών τους στην κοινωνία.

Οι Kincheloe και McLaren (1994) υποστηρίζουν ότι ο δάσκαλος πρέπει να ενδυναμώσει τους μαθητές του αυξάνοντας την συνειδητοποίησή τους για την αναπαραγωγή της διαδικασίας ενός άδικου status quo στη σχολική φοίτηση και την προσφορά κοινωνικών θεσμών. Έτσι οι δάσκαλοι, σύμφωνα με τους όρους του Giroux, είναι Μετασχηματιστικοί Διανοούμενοι που έχουν τη γνώση και την ικανότητα να επικρίνουν και να μεταμορφώνουν τις υπάρχουσες ανισότητες στην κοινωνία (Sadeghi, 2008). Ο ρόλος αυτής της μεταμορφωτικής πνευματικής είναι να μάθει από τους μαθητές, να εκτιμήσει τις απόψεις τους και να συμμετάσχει στη διαλογική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Giroux (1997), δημιουργώντας κατάλληλες συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί επιτρέπουν στους μαθητές να γίνουν πολιτιστικοί παραγωγοί που μπορούν να ξαναγράψουν τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους. Βοηθούν επίσης τους μαθητές να μάθουν ο ένας από τον άλλον και να θεωρηθούν και να κατανοήσουν πώς να αμφισβητήσουν την αυταρχική δύναμη της τάξης.

Σύμφωνα με τον Paulo Freire (1998), οι εμπειρίες της τάξης, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, πρέπει να γίνουν καταστάσεις στις οποίες οι μαθητές ενθαρρύνονται να ενεργούν ως δραστήριοι παράγοντες στη δική τους εκπαίδευση και να αναπτύξουν

μια κριτική συνείδηση που τους βοηθά να αξιολογούν την εγκυρότητα, τη δικαιοσύνη και την εξουσία μέσα στην εκπαιδευτική και τη ζωή τους κατάσταση. Τονίζοντας ότι *«Η διδασκαλία που δεν προκύπτει από την εμπειρία της μάθησης δεν μπορεί να τη μάθει κανείς»* (σελ. 30). Οι δάσκαλοι, σύμφωνα με τον Degener (2001), έχουν κεντρικό ρόλο στην κριτική παιδαγωγική επειδή περνούν περισσότερο χρόνο με τους μαθητές, έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο σε αυτούς και το πρόγραμμα καθώς και στον τρόπο που η μάθηση συμβαίνει στην τάξη. Ο Degener (2001) προτείνει ότι ένας δάσκαλος θα πρέπει να είναι σε θέση να αποσπά τις γνώμες των μαθητών/τριών σχετικά με τη διάρθρωση του προγράμματος και του προγράμματος σπουδών, να δημιουργεί μια τάξη που εμπλέκεται στη διαλογική αλληλεπίδραση και να βρει τρόπους να μην παρεμποδίζονται οι συζητήσεις στην τάξη.

Οι δάσκαλοι έχουν επίσης έναν αναστοχαστικό ρόλο, δηλαδή για να δημιουργήσουν ένα ανοικτό και ισότιμο περιβάλλον, πρέπει να εμπλακούν σε βαθύ αναστοχασμό σχετικά με τη θέση τους και τις επιδράσεις της εξουσίας τους στην τάξη. Σύμφωνα με τους Crabtree και Sapp (2004), ο αναστοχασμός είναι *«η μορφή αμφισβήτησης των κινήτρων, του σκοπού, της ιδεολογίας και της παιδαγωγικής, όπως ενημερώνονται από τη θεωρία και τη συνήθεια»* (σελ. 110). Ο αναστοχασμός επιτρέπει στους δασκάλους να κάνουν τα μαθήματά τους μαθητοκεντρικά με την αποδοχή ανεπιτυχών εκπαιδευτικών ιδεών και καταπιεστικών μορφών με τις δικές τους εκπαιδευτικές πρακτικές (Higgins, 1996). Ο Degener (2001) δηλώνει ότι ένας εκπαιδευτικός που πιστεύει στην κριτική παιδαγωγική βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τους λόγους πίσω από τα γεγονότα. Όπως πιστεύουν οι Horton και Freire (1990), ένας δάσκαλος πρέπει να είναι εξουσιοδοτημένος για το θέμα του, αλλά ταυτόχρονα πρέπει να είναι ανοιχτός στη συσχέτιση όσων γνωρίζει μέσω της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές. Οι δάσκαλοι στην κριτική παιδαγωγική επικοινωνούν με τους μαθητές για την κοινωνία και τον πολιτισμό για να τους βοηθήσουν να προβληματιστούν κριτικά για τις διάφορες πτυχές του πολιτισμού που μελετούν και προετοιμάζονται να συμμετάσχουν.

Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μέσω του αναστοχασμού μπορούν να καθορίσουν τους απαραίτητους τύπους δράσης που πρέπει να λάβουν για να βελτιώσουν τις συνθήκες ζωής των καταπιεσμένων ομάδων (Ohara et al., 2000). Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετάσχουν στη διερεύνηση της γνώσης, αλλά σημαντικό ρόλο έχει ο δάσκαλος που βοηθά τους μαθητές να προσδιορίσουν πώς να

προχωρήσουν κριτικά στην πράξη (KessingStyles, 2003). Αυτό είναι σύμφωνο με αυτό που προτείνει ο Freire (1970) στο ότι υπάρχει μια αλληλεπιδραστική-«υγρή» σχέση μεταξύ δασκάλων και μαθητών/τριών, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί είναι μαθητές και οι μαθητές είναι εκπαιδευτικοί. Ως εκ τούτου, οι μαθητές δεν είναι αποδέκτες της γνώσης αλλά γίνονται δημιουργοί. Ο Freire επιβεβαιώνει επίσης ότι *«κανείς δεν διδάσκει τον άλλον, ούτε είναι κανένας αυτοδίδακτος, διδάσκουν ο ένας τον άλλον, με τη μεσολάβηση του δασκάλου»* (σελ. 67).

Με την αρωγή του σχολείου οι **μαθητές/τριες** θα καταστούν ικανοί να κατανοήσουν την κοινωνική διάσταση των κοινωνικών φαινομένων και θα επιδιωχθεί ο κοινωνικός μετασχηματισμός με την αναίρεση των κυρίαρχων αντιλήψεων και στερεοτύπων. Με αυτή την άποψη, οι μαθητές θα πρέπει να ενεργούν κατά τρόπο που να τους επιτρέπει να μεταμορφώνουν τις κοινωνίες τους, το οποίο επιτυγχάνεται καλύτερα μέσω της χειραφέτησης. Μέσω της αμφισβήτησης των προβληματικών ζητημάτων στη ζωή των μαθητών/τριών, οι ίδιοι μαθαίνουν να σκέφτονται κριτικά και να αναπτύσσουν μια κριτική συνείδηση που τους βοηθά να βελτιώσουν τις συνθήκες ζωής τους και να αναλάβουν τις απαραίτητες ενέργειες για να οικοδομήσουν μια πιο δίκαιη και ισότιμη κοινωνία. Έτσι, μπορεί να ειπωθεί ότι το κριτική παιδαγωγική προκαλεί οποιαδήποτε μορφή κυριαρχίας, καταπίεσης και υποταγής με στόχο την απελευθέρωση των καταπιεσμένων ή περιθωριοποιημένων ανθρώπων. Τελικός στόχος είναι να συμμετάσχουν οι μαθητές στην κοινωνική κριτική για να δημιουργήσουν μια δημόσια σφαίρα μέσα στην οποία οι πολίτες θα μπορούν να ασκήσουν εξουσία στη δική τους ζωή και μάθηση (Giroux, 1992).

Σύμφωνα με τον Freire, (2006) η κριτική παιδαγωγική παρέχει τα μέσα στους μαθητές να διαβάζουν, να γράφουν και να μαθαίνουν με όρους αυτενέργειας – να εμπλακούν σε μια κουλτούρα προβληματισμού, κάτι πολύ πιο σημαντικό και δύσκολο από την ικανότητα στην τυποποιημένη μάθηση και στην εφαρμογή αποκτημένων δεξιοτήτων. Κατά τον Freire (2006) η παιδαγωγική πρέπει να έχει νόημα, προκειμένου να είναι κριτική και μετασχηματιστική. Αυτό σημαίνει ότι η προσωπική εμπειρία είναι αποφασιστική προϋπόθεση, η οποία προσφέρει την ικανότητα στους μαθητές να συσχετίσουν τις δικές τους αφηγήσεις, κοινωνικές σχέσεις και ιστορίες με ό,τι πρόκειται να διδαχθούν. Επίσης παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να τοποθετήσουν τους εαυτούς τους στις συγκεκριμένες συνθήκες της καθημερινής τους ζωής και την ίδια στιγμή να κατανοήσουν τα όρια που επιβάλλουν

στη ζωή τους αυτές οι συνθήκες. Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις, η εμπειρία γίνεται σημείο και αντικείμενο έρευνας που μπορεί να επιβεβαιωθεί, να γίνει πεδίο κριτικής διερεύνησης και να χρησιμοποιηθεί ως κριτική προϋπόθεση για περαιτέρω μορφές γνώσης και κατανόησης.

Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν πώς να επεκτείνουν τη δική τους αίσθηση αυτενέργειας, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζουν ότι το να μην έχεις φωνή σημαίνει ότι δεν έχεις δύναμη. Κεντρική θέση σ' αυτήν την παιδαγωγική έχει η μετατόπιση του βάρους από τον δάσκαλο στον μαθητή και η αποκάλυψη της σχέσης μεταξύ γνώσης, εξουσίας και δύναμης (Giroux, 2011). Το ότι δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να θέτουν προβλήματα και να συμμετέχουν σε μια κουλτούρα αμφισβήτησης μέσα στην τάξη φέρνει στο προσκήνιο το κρίσιμο ζήτημα του ποιος έχει τον έλεγχο πάνω στη μάθηση και του πώς κατασκευάζονται συγκεκριμένες μορφές γνώσης, ταυτότητας και εξουσίας μέσα στις ιδιαίτερες συνθήκες και σχέσεις στην τάξη (Giroux, 2011). Υπό αυτές τις προϋποθέσεις, η γνώση δεν είναι απλώς κάτι που λαμβάνεται από τους μαθητές, αλλά μετασχηματίζεται με ενεργητικό τρόπο, ως κάτι που μπορεί να γίνει αντικείμενο αμφισβήτησης και να συνδεθεί με το υποκείμενο στην κατεύθυνση της αυτενέργειας, της αυτοέκφρασης και της εκμάθησης του πώς να καθοδηγείς παρά να καθοδηγείσαι.

Ταυτόχρονα οι μαθητές/τριες μαθαίνουν πώς να εμπλέκουν άλλους σε κριτικό διάλογο και πώς να έχουν την ευθύνη της γνώμης τους. Φυσικά, δεν μπορούμε να σκεφτούμε ότι οι δεξιότητες κριτικής σκέψης, μόλις αποκτηθούν, θα είναι ευρέως εφαρμόσιμες, φυσικά χρειάζεται δουλειά και αναστοχασμός. Θέλουμε οι μαθητές να είναι σε θέση να «αναλύσουν, να συνθέσουν και να αξιολογήσουν» πληροφορίες (Willingham, 2019). Αλλά η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση πληροφοριών σημαίνουν διαφορετικά πράγματα σε διάφορους κλάδους.

Η **κριτική σκέψη** πρέπει να διδάσκεται στο πλαίσιο ενός ενιαίου και περιεκτικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Willingham, 2019). Η κριτική σκέψη έχει επίσης αναφερθεί ως μεταγνώση (Tempelaar, 2006) ή διαδικασία της «σκέψης για τη σκέψη». Ένας και μόνο δάσκαλος, μπορεί να συμπεριλάβει περιεχόμενο κριτικής σκέψης στα μαθήματα του και οι μαθητές του να μάθουν, αλλά είναι πολύ πιθανό ότι θα μάθουν περισσότερο και γρηγορότερα εάν η μάθηση τους συντονίζεται επί σειρά ετών και υπάρχει συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Από

τους ψυχολόγους έχει αναγνωριστεί ότι ένας σημαντικός παράγοντας, ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει τη μάθηση, είναι αυτός που ο σπουδαστής γνωρίζει ήδη (Ausubel, 1968). Η διδασκαλία θα είναι πιο αποτελεσματική εάν ο εκπαιδευτικός είναι σίγουρος για το τι γνωρίζουν ήδη οι μαθητές του.

Όταν οι μαθητές έχουν συνηθίσει να είναι παθητικοί μαθητές απλώς απομνημονεύοντας και ανακαλώντας πληροφορίες, ίσως είναι δύσκολο πρώτα να τους εμπλακούν σε καταστάσεις ενεργητικής μάθησης που απαιτούν δεξιότητες κριτικής σκέψης (Brown & Kelley, 1986). Οι εκπαιδευτές θα πρέπει να γνωρίζουν την αρχική αντίσταση των μαθητών/τριών και να τους καθοδηγούν μέσω της διαδικασίας για να δημιουργήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου οι μαθητές αισθάνονται άνετα να σκέφτονται μέσω μιας απάντησης αντί να έχουν απλώς μια απάντηση.

Στην ερώτηση πότε πρέπει να ξεκινήσει η διδασκαλία της κριτικής σκέψης, δεν υπάρχει μια σταθερή απάντηση. Οι ερευνητές ενδιαφέρονται για τις δεξιότητες σκέψης όπως η επίλυση προβλημάτων σε μαθητές προσχολική ηλικία και πρωτοσχολικής ηλικίας και έχουν μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά σκέφτονται ελλείπει σαφής διδασκαλίας (Willingham, 2019). Το μόνο σίγουρο είναι ότι τα παιδιά είναι πιο ικανά από όσο νομίζαμε. Στόχος θα πρέπει να είναι οι μαθητές να μπορούν να σκεφτούν κριτικά για τον εαυτό τους και να λύσουν προβλήματα του πραγματικού κόσμου. (Snyder, 2008)

Ο μεγάλος αναπτυξιακός ψυχολόγος Jean Piaget πρότεινε μια θεωρία που πρότεινε ότι η παιδική ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσα από μια σειρά τεσσάρων σταδίων, που χαρακτηρίζονται από αφηρημένη σκέψη. Στη θεωρία των σταδίων, η βασική αρχιτεκτονική της σκέψης παραμένει αμετάβλητη για μεγάλες χρονικές περιόδους και στη συνέχεια αναδιοργανώνεται γρήγορα καθώς το παιδί μετακινείται από ένα αναπτυξιακό στάδιο σε άλλο (Piaget, 1952). Σε ορισμένες περιπτώσεις, ακόμη και τα νήπια μπορούν να κατανοήσουν τις αρχές της λογικής υπό όρους. Όλα εξαρτώνται από το περιεχόμενο του προβλήματος (Willingham, 2008).

Η κριτική σκέψη είναι μια μαθησιακή ικανότητα που απαιτεί οδηγίες και πρακτική. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν τις δεξιότητες κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών χρησιμοποιώντας εκπαιδευτικές στρατηγικές που εμπλέκουν ενεργά

τους μαθητές στη διαδικασία μάθησης αντί να βασίζονται στη μνήμη και χρησιμοποιώντας τεχνικές αξιολόγησης που παρέχουν στους μαθητές μια πνευματική πρόκληση και όχι απλή ανάκληση μνήμης. (Snyder, 2008)

Αρκετά εμπόδια μπορούν να παρεμποδίσουν την κριτική σκέψη. Η έλλειψη κατάρτισης, οι περιορισμένοι πόροι, οι προκαταλήψεις και οι χρονικοί περιορισμοί συμβάλουν στη μη προώθηση της κριτικής σκέψης. Ωστόσο, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες που βασίζονται σε προγράμματα ή σε συνεργασίες μπορεί να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών εάν οι εκπαιδευτικοί μοντελοποιήσουν τη διαδικασία σκέψης, χρησιμοποιούν αποτελεσματικές τεχνικές αμφισβήτησης και καθοδηγούν τις διαδικασίες κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών. (Snyder, 2008) Έτσι, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σκέφτονται τους μαθητές τους ως χρήστες πληροφοριών παρά ως παραλήπτες πληροφοριών.

Ακόμη και όταν ξεπεραστούν τα τυπικά εμπόδια, η κριτική σκέψη απαιτεί περισσότερο από απλή δέσμευση. Περιλαμβάνει την προσωπική ανακάλυψη πληροφοριών από τους μαθητές. Ενθαρρύνονται οι μαθητές να *«μάθουν, να ανακαλύψουν, να κατανοήσουν ή να επιλύσουν προβλήματα, πειραματίζονται, αξιολογούν πιθανές απαντήσεις ή λύσεις, με τη δοκιμή και το λάθος»* (Snyder, 2008). Οι μαθησιακές δραστηριότητες που βασίζονται σε προβλήματα προάγουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων, ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, συμπεριλαμβανομένης της αυτοκατευθυνόμενης διαδικασίας, προσδιορισμό των ιδίων μαθησιακών αναγκών, ομαδική εργασία, δημιουργική συζήτηση και μάθηση από συμμαθητές. και την ενσωμάτωση και σύνθεση μιας ποικιλίας γνώσεων (Gurses, Acikyildiz, Dogar, & Sozibilir, 2007).

Ο Clement (1979) δήλωσε ότι *«πρέπει να διδάσκουμε στους μαθητές πώς να σκέφτονται, αντί να τους διδάσκουμε τι να σκέφτονται»*. Αν και η κριτική σκέψη είναι σημαντική δεξιότητα, οι μαθητές συνήθως δεν ξέρουν πώς να σκέφτονται κριτικά, καθώς δεν γεννιούνται με την ικανότητα να σκέφτονται κριτικά και οι προηγούμενες μαθησιακές τους εμπειρίες συχνά δεν απαιτούν από αυτούς να σκέφτονται με αυτόν τον τρόπο. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να ενσωματώσουν αυτήν την ικανότητα στις εμπειρίες της τάξης τους πρέπει να μοντελοποιήσουν τη συμπεριφορά (Hemming, 2000). Οι σπουδαστές πρέπει να μάθουν πώς να σκέφτονται

κριτικά πριν μπορέσουν να εφαρμόσουν τις δεξιότητες σε σενάρια περιεχομένου. Η μοντελοποίηση μπορεί να διερευνηθεί σε ένα πλαίσιο συζήτησης θέτοντας μια ερώτηση. Περαιτέρω, οι δραστηριότητες κριτικής σκέψης θα πρέπει να βασίζονται σε μια δομή που περιλαμβάνει τέσσερα στοιχεία: *«κακώς δομημένα προβλήματα, κριτήρια για την εκτίμηση της σκέψης, αξιολόγηση των σκέψεων των μαθητών/τριών και βελτίωση της σκέψης»* (Broadbear, 2003, σ. 7). Τα ανεπαρκώς δομημένα προβλήματα είναι ερωτήσεις, μελέτες περιπτώσεων ή σενάρια που δεν έχουν σαφή σωστή ή λανθασμένη απάντηση. Περιλαμβάνουν συζητήσεις που απαιτούν «κριτική σκέψη». Οι ορθές και λανθασμένες απαντήσεις δεν υπάρχουν εφόσον η επιλογή υποστηρίζεται από λογική συλλογιστική. Εάν οι εκπαιδευτές μοντελοποιήσουν τα κριτήρια για την αξιολόγηση της σκέψης και παρέχουν ένα πλαίσιο, οι φοιτητές θα εφαρμόσουν τελικά αυτές τις τεχνικές μόνοι τους (Snyder, 2008). Τέλος, η διαδικασία ολοκληρώνεται με τη βελτίωση της σκέψης. Δημιουργώντας μια κουλτούρα διερεύνησης όπου οι μαθητές μπορούν να σκεφτούν τις διαδικασίες σκέψης τους και να εφαρμόσουν λογικές δομές, οι μαθητές θα γίνουν πιο πρόθυμοι να επανεξετάσουν και να αναθεωρήσουν τη σκέψη τους (Duplass & Ziedler, 2002).

Οι Haynes και Bailey (2003) υπογράμμισαν τη σημασία της διατύπωσης των σωστών ερωτημάτων για την τόνωση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών μέσω τεχνικών στην τάξη για τη στήριξη ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο οποίο οι φοιτητές μπορούν να επιδεικνύουν και να ασκούν δεξιότητες κριτικής σκέψης. Η κριτική σκέψη των σπουδαστών υποστηρίζεται καλύτερα όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κρίσιμες τεχνικές αμφισβήτησης μέσω ερωτήσεων για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία. (Hemming, 2000) Αυτές οι ερωτήσεις απαιτούν από τους μαθητές να αξιολογήσουν τη σαφήνεια και την ακρίβεια της σκέψης τους καθώς και το βάθος και το εύρος της σκέψης τους. Οι σπουδαστές πρέπει να καθορίσουν εάν το περιεχόμενο που χρησιμοποιούν είναι σχετικό και αν σκέφτονται λογικά. Μελετώντας τη διαδικασία σκέψης τους, οι μαθητές μπορούν να αρχίσουν να σκέφτονται για τη σκέψη τους και να την αμφισβητούν. Η έρευνα στην μεθοδολογία αμφισβήτησης υποδηλώνει επίσης ότι οι εκπαιδευτές πρέπει να περιμένουν για τις απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών (Hemming, 2000).

Πολύ συχνά, ο εκπαιδευτικός επαναδιατυπώνει την ερώτηση ή ζητά από έναν άλλο να απαντήσει. Ωστόσο, οι περισσότεροι μαθητές χρειάζονται τουλάχιστον 8 έως 12

δευτερόλεπτα για να επεξεργαστούν και να διατυπώσουν την απάντησή τους, ειδικά σε κρίσιμες σκέψεις (Schafersman, 1991). Αν μια ερώτηση βασίζεται σε ανάκληση μνήμης, η ταχύτητα μπορεί να είναι σχετική. Ωστόσο, η σκέψη απαιτεί χρόνο και υπομονή, πόσο μάλλον η κριτική σκέψη. Σε όλα τα περιβάλλοντα μάθησης, είναι σημαντικό να καθοδηγούνται οι μαθητές μέσω της διαδικασίας κριτικής σκέψης.

Δυστυχώς, σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, δεν υποστηρίζεται η διδασκαλία της κριτικής σκέψης για όλους. Οι λιγότερο «ικανοί» μαθητές/τριες κατευθύνονται σε λιγότερο προκλητικές σπουδές, με την ελπίδα ότι με τη μείωση των προσδοκιών θα επιτύχουν τουλάχιστον στα βασικά ή ότι αυτές οι χαμηλότερες προσδοκίες μπορούν να διαπεράσουν ολόκληρα σχολεία στα οποία φοιτούν μαθητές από οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Parker et al., 2016). Αξίζει να τονιστεί ότι η πρόσβαση σε εκπαιδευτικό περιεχόμενο και η συνέχιση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι συνδεδεμένη με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας του μαθητή. Τα παιδιά από οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό καθεστώς έχουν επίσης περισσότερες ευκαιρίες να μάθουν στο σπίτι. Αν το σχολείο είναι ο κύριος ή μοναδικός χώρος όπου οι μαθητές με χαμηλή κοινωνικοοικονομική θέση εκτίθενται σε προηγμένο λεξιλόγιο, πλούσια γνώση περιεχομένου και απαιτήσεις για υψηλού επιπέδου σκέψεις, είναι απολύτως ζωτικό να βελτιωθούν και να μην μειωθούν οι ευκαιρίες αυτές. (Willingham, 2009).

Ο Degener (2001) πιστεύει ότι, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να σκεφτούν τη συνειδητή γνώση τους, μαθαίνουν πώς να μεταμορφώνουν τη ζωή τους. Αυτή είναι μια μετατόπιση, στον όρο του Freire, από την αφελική συνείδηση ως την κριτική συνείδηση. Για να βοηθήσουν τους μαθητές να ασχοληθούν με την κριτική συνείδηση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δώσουν στους μαθητές τη δυνατότητα να προβληματιστούν για τους δικούς τους κόσμους και να αυτοαξιολογηθούν. Ο Dheram (2007) υποδηλώνει ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενεργούν σαν κριτές ευαισθητοποίησης που στοχεύουν στον εντοπισμό θετικών και αρνητικών πτυχών της εκπαίδευσης. Πιστεύει ότι, μετατρέποντας τα λεκτικά και μη λεκτικά μέσα εκπαίδευσης σε αποτελεσματικά μέσα αυτοεπιβεβαίωσης, οι σπουδαστές και οι εκπαιδευτικοί θα κατανοήσουν τους ρόλους τους ως υποκείμενα έρευνας και παράγοντες αλλαγής.

Η κριτική παιδαγωγική υποστηρίζει εκπαιδευτικούς που έχουν αυτοπεποίθηση και ταυτόχρονα είναι αρκετά ταπεινοί για να ξέρουν ότι δεν τα γνωρίζουν όλα και υπάρχει πιθανότητα οι μαθητές τους να μάθουν πράγματα που οι ίδιοι δεν γνωρίζουν. Ο διάλογος είναι απαραίτητος για την εφαρμογή της κριτικής παιδαγωγικής στην καθημερινή τάξη. Ο Freire (1970) λέει «Για να είναι ο διάλογος μια μέθοδος αληθινής γνώσης, τα υποκείμενα πρέπει να προσεγγίσουν την πραγματικότητα επιστημονικά προκειμένου να αναζητήσουν τη διαλεκτική συνδέσεις που εξηγούν τη μορφή της πραγματικότητας» (όπως αναφέρεται στους Morrow and Torres, 2002, σ.115). Ο διάλογος συνεπάγεται αμοιβαιότητα μεταξύ εκπαιδευτικών και φοιτητών. Η παραδοσιακή μορφή της διάλεξης αντιπροσωπεύει μια μετάδοση της γνώσης μόνο από τον δάσκαλο προς τους μαθητές. Όπως επισημαίνουν Freire (2005) και Monchinski (2008) ο διάλογος και η προθυμία του δασκάλου να ξεκινήσει διάλογο με τους μαθητές αντιπροσωπεύει μια οριζόντια σχέση μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών/τριών. Αντίθετα, σε μια τραπεζική έννοια της εκπαίδευσης υπάρχει μια «κουλτούρα σιωπής». Σε αυτές τις τάξεις οι μαθητές νιώθουν ότι όσα λένε δεν είναι ή δεν θεωρούνται σημαντικά. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε «αλαλία» όπου οι μαθητές στις τάξεις αποφεύγουν το διάλογο υπέρ της σιωπής. Η αλαλία και η κουλτούρα της σιωπής δηλώνει την καταπίεση και την κατάχρηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα στις σχολικές τάξεις (Freire, 2005).

Η κριτική παιδαγωγική αναγνωρίζει τις διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών. Ίσως η μεγαλύτερη διαφορά είναι ότι ο δάσκαλος είναι μια ηγετική φιγούρα και πρέπει να χρησιμοποιήσει αυτή την εξουσία στην τάξη. Όμως, η κριτική παιδαγωγική σκιαγραφεί τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ως εταίρους-συνεργάτες (Freire, 1970). Επιπλέον, πρέπει να επισημανθεί ότι αυτή η σχέση δεν αποθαρρύνει τους δασκάλους ως ηγετικές φιγούρες στην τάξη. Από την άλλη πλευρά, στην τραπεζική έννοια της εκπαίδευσης αυτές οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών είναι ανταγωνιστικές. Η τραπεζική έννοια της εκπαίδευσης θεωρεί τους εκπαιδευτικούς ως ανθρώπους που γνωρίζουν και τους σπουδαστές ως εκείνους που δεν γνωρίζουν (Mahbubul, 2013). Η συνεργασία δεν είναι δυνατή σε μια τραπεζική έννοια της εκπαίδευσης. Επιπλέον, στην τραπεζική έννοια της εκπαίδευσης, η οποία καταλύει τα ανθρώπινα δικαιώματα, οι μαθητές είναι αντικείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι υποκείμενα. Όσον αφορά την διδασκαλία της κριτικής παιδαγωγικής κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι Bercaw και Stooksberry

(2003) ισχυρίζονται ότι οι εκπαιδευτικοί που δρουν σύμφωνα με τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής, μοιράζονται έναν στόχο ακαδημαϊκής επιτυχίας για κάθε μαθητή, προετοιμάζοντας τους μαθητές για να γίνουν ενεργοί πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας.

Η εκπαίδευση έτσι γίνεται το πεδίο, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές αναγνωρίζουν τις υποκειμενικότητές τους και κατευθύνονται προς την αλλαγή της ευρύτερης κοινωνικής δομής. Σύμφωνα με τον Mc Laren (2010) *«οποιοδήποτε ίδρυμα θεωρείται άξιο να ονομάζεται 'σχολείο' πρέπει να εκπαιδεύει τους μαθητές να γίνουν ενεργοί φορείς του κοινωνικού μετασχηματισμού και της κριτικής ιδιότητας του πολίτη»*. Ο ρόλος του σχολείου στην επίτευξη οποιασδήποτε κοινωνικής αλλαγής και διαμόρφωσης κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, καθιστά σαφή την πολιτική διάσταση που χαρακτηρίζει την οργάνωση και τη λειτουργία του. Οι εκπαιδευτικοί έχοντας την ικανότητα να κρίνουν και να αναθεωρούν τις ιδέες του, αυξάνουν την ικανότητα αποδοχής του άλλου και του διαφορετικού ως ίσου (Gremion, 2004). Ταυτόχρονα, τα γνωστικά περιεχόμενα και τα αξιακά πρότυπα που μεταβιβάζονται μέσω της διδασκαλίας, καθώς και οι αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα, είναι δυνατόν να εμφυσήσουν στα άτομα την πίστη σε έναν αγώνα για μια πιο δίκαιη κοινωνία. Για τους κριτικούς παιδαγωγούς, ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι ο κοινωνικός μετασχηματισμός προς μια πλήρως δημοκρατική κοινωνία, όπου κάθε φωνή θα ακούγεται με ίσο τρόπο, ο καθένας θα εξετάζει κριτικά τον εαυτό του και την κοινωνία του και θα ενεργεί με τέτοιο τρόπο ώστε να μειώνονται οι κοινωνικές αδικίες.

Το σχολείο και όσοι το απαρτίζουν οφείλουν να αμφισβητήσουν τις αξίες και την κουλτούρα που διέπουν μια σχολική μονάδα, την κυρίαρχη εκδοχή της σχολικής γνώσης που παρέχεται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, αλλά και να αντιληφθούν πόσο σημαντική είναι η ανάδειξη της φωνής των μαθητών και η ενδυνάμωση τους.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η Κριτική Παιδαγωγική είναι μία παιδαγωγική θεωρία και πρακτική, που έχει ως στόχο να αυξήσει την κριτική συνείδηση των ατόμων, αποβλέποντας στη χειραφέτησή τους και στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Η βασική πεποίθηση βρίσκεται στο ότι κάθε παιδαγωγική πρακτική και επιλογή των εκπαιδευτικών, κάθε απόφαση που απορρέει από ένα σχολείο

αποτελεί δέσμευση στον κοινωνικό μετασχηματισμό (Wilfred, Stephen, 1997). Η κριτική παιδαγωγική και ο ρόλος που παρέχει στον εκπαιδευτικό ως κάποιον που προσδοκά την κοινωνική παρέμβαση και την κοινωνική αλλαγή αποτελούν μοχλοί και κινητήριες δυνάμεις προς αυτή τη κατεύθυνση. Η εμπειρία είναι καθοριστική, αλλά μόνο διαμέσου της θεωρίας, του προσωπικού αναστοχασμού και της κριτικής μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο παιδαγωγικό μέσο.

1.2 Η ανάπτυξη της φωνής των μαθητών/τριών

1.2.1 Φωνή των μαθητών/τριών

Ως πεδίο της εκπαιδευτικής προσπάθειας, η φωνή των μαθητών/τριών θεωρείται σε μεγάλο βαθμό ως προσανατολισμένη στη δράση, τη συμμετοχή και την αλλαγή. Η φωνή επιτρέπει στο άτομο τη συμμετοχή σε μια κοινότητα. Ο αγώνας για τη φωνή ξεκινά όταν ένα άτομο προσπαθεί να μεταδώσει νόημα σε κάποιον άλλο. Η εύρεση της λέξης, το να μιλάς για τον εαυτό σου και να αισθάνεσαι ότι ακούγεσαι από άλλους είναι όλα μέρος αυτής της διαδικασίας. Η φωνή προτείνει σχέσεις: η σχέση του ατόμου με το νόημα της εμπειρίας του και ως εκ τούτου, με τη γλώσσα και τη σχέση του ατόμου με τον άλλο, αφού η κατανόηση είναι μια κοινωνική διαδικασία. (Connelly & Clandinin, 1990)

Είναι μια ενταξιακή ιδέα που αναγνωρίζει τον πολλαπλασιασμό των φωνών και την ολοένα και πιο κατακερματισμένη φύση των εμπειριών των ανθρώπων και, ως εκ τούτου, την κατανόησή τους. (Hadfield & Haw, 2001)

Έτσι ευνοούνται αποκλεισμένες, σιωπηλές ή υποταγμένες «φωνές» έναντι κυρίαρχων «φωνών» όσον αφορά την έναρξη και την καθοδήγηση της αλλαγής. Δημιουργούνται, εντός και εκτός της σχολικής τάξης, χώροι για τις αφηγήσεις των αποκλεισμένων «άλλων», συνθήκη που επιτρέπει να ανακαλύψουν και να αρθρώσουν οι μαθητές/τριες τις φωνές τους (Τσάφος, 2014, σελ. 85). Αυτό εγείρει ανησυχία για

την καταλληλότητα των υπαρχόντων μηχανισμών για τη διευκόλυνση της «φωνής» αυτών που έχουν ήδη περιθωριοποιηθεί και αγνοηθεί. Το αντίστροφο της ύπαρξης «φωνής» είναι η σιωπή. Μια ομάδα μπορεί να σιγήσει με πολλούς τρόπους, από το να αγνοηθεί, να χαρακτηριστεί ως στερεοτυπική και να απορριφθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να ακυρωθούν όσα εκφράζει.

Η φωνή των μαθητών/τριών δεν αφορά μόνο στη δέσμευση των μαθητών/τριών αλλά και τη συμμετοχή τους σε θέματα που έχουν σημασία για τη μάθηση. Η φωνή των μαθητών/τριών είναι σημαντική και τα παιδιά (μεγαλύτεροι και μικρότεροι μαθητές) πρέπει να συμμετέχουν βαθιά και ουσιαστικά στην εκπαίδευσή τους. Καθώς οι εκπαιδευτικοί μελετούν τη μάθηση των μαθητών/τριών σε συλλογικές έρευνες, παρατηρούν ότι τα παιδιά εκφράζουν τη φωνή τους με διάφορους τρόπους, γραπτώς, κάνοντας χρήση της τέχνης, με χειρονομίες, γλώσσα του σώματος ακόμη και σιωπώντας. Υπό αυτήν την έννοια, η φωνή των μαθητών δεν είναι κάτι που παραχωρούμε στους μαθητές, αλλά κάτι που αξιοποιούμε. (IBO, 2009)

Οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν διαφορετικές προσεγγίσεις για να αφουγκραστούν τη φωνή των μαθητών/τριών. Ο Burke (2006) ανακαλύπτει μια απελευθερωτική προοπτική που επιτυγχάνεται όταν οι ενήλικες ακούνε τα παιδιά και τα παιδιά ακούνε τους ενήλικες σε ένα συνεργατικό σχολικό έργο που ονομάζεται «οικοδόμηση μιας πόλης». Έτσι η σχέση δασκάλου και μαθητή/τριας μετατρέπεται σε «σχέση συνομιλίας» μεταξύ τους μέσα σε ένα ερευνητικό πλαίσιο, όπου οι ιδιαίτερες ανάγκες και αναζητήσεις των συγκεκριμένων κάθε φορά μαθητών/τριών αποτελούν κρίσιμο παράγοντα για την οργάνωση και ανάπτυξη της παιδαγωγικής διαδικασίας με στόχο να συμβάλλει όχι απλά στην κατανόηση των κοινωνικών δομών, αλλά και στην ανατροπή τους, μέσα από την αφύπνιση των ατόμων και την ένταξή τους σε ομάδες συλλογικής δράσης. (Τσάφος, 2014)

Η φωνή των μαθητών/τριών είναι σημαντικό εργαλείο της σκέψης τους. Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται και εκτιμούν την αξία της φωνής των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τις γραμμές που προτείνει ο Butler (2000) το να αμφισβητούμε μια μορφή δραστηριότητας ή ένα εννοιολογικό έδαφος δεν είναι για να την απαγορεύσουμε ή να την κατηγορήσουμε, είναι για να αναστείλουμε τα όσα συνέβαιναν μέχρι τώρα και να ερωτηθούμε για τη συγκρότησή της. Όπως υποστηρίζει ο Butler, «η δέσμευση για ριζοσπαστική ανάκριση σημαίνει ότι δεν

υπάρχει στιγμή κατά την οποία η πολιτική απαιτεί την παύση της θεωρίας, γιατί αυτή θα ήταν η στιγμή κατά την οποία η πολιτική θέτει ορισμένους χώρους ως εκτός ορίων της ανάκρισης... αυτό θα ήταν επίσης τη στιγμή κατά την οποία μια τέτοια πολιτική θυσιάζει τον ισχυρισμό της ότι είναι κριτική» (Butler, Lacau, and Zizek 2000, 264).

Στο πνεύμα του Butler, λοιπόν, η εξερεύνηση δύσκολων ζητημάτων μπορεί από μόνη της να αποτελεί επαρκή δικαιολογία για να φέρει ένα κρίσιμο, θεωρητικό βλέμμα στη φωνή των μαθητών/τριών.

Η ικανότητά της φωνής των μαθητών/τριών να επηρεάσει την κοινωνική αλλαγή είναι εμφανής σε απόψεις που βασίζονται στην έννοια της εκπαίδευσης ως μια μορφή κοινωνικής και πολιτικής πρακτικής. (Taylor & Robinson, 2009) Με αυτόν τον τρόπο, είναι δυνατόν να δούμε αυτήν την κυρίαρχη πτυχή της φωνής των μαθητών/τριών να έχει τις θεωρητικές της ρίζες σε έναν συνδυασμό ανθρωπιστικών/προοδευτικών φιλοσοφιών και ριζοσπαστικής παιδαγωγικής.

Οποιαδήποτε θεώρηση της ριζοσπαστικής παιδαγωγικής πρέπει να ξεκινά με τον Paulo Freire. Οι θεωρίες του για το ρόλο, τη φύση και τον σκοπό της εκπαίδευσης ως μέσο για τον μετασχηματισμό του εαυτού και έτσι για τον μετασχηματισμό του κόσμου είναι γνωστές. Στην Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων (Freire, 1968) περιγράφει αυτό που έχει πλέον γίνει μια κλασική αντίθεση μεταξύ των μορφών μετάδοσης της γνώσης και της εκπαίδευσης.

Απ' τη μια έχουμε την εκπαίδευση που μεταδίδει προεπιλεγμένη γνώση, προϋποθέτει έναν κόσμο υποκειμένων (δασκάλων) και αντικειμένων (μαθητών/τριών) διατεταγμένων σε μια ιεραρχική σχέση στην οποία μόνο οι πρώτοι έχουν δύναμη. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης υποστηρίζει και αναπαράγει καπιταλιστικές οικονομικές, υλικές και κοινωνικές σχέσεις.

Απ' την άλλη, έχουμε την παιδαγωγική της ελπίδας βασισμένη σε απελευθερωτικούς τρόπους εκπαίδευσης που προωθούν τη χειραφέτηση και τη δημοκρατική συμμετοχή. Η ελευθεριακή εκπαίδευση βασίζεται σε μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές ξεπερνούν την καταπιεστική παιδαγωγική και τις καπιταλιστικές σχέσεις σε μια νέα οντολογική κατανόηση του εαυτού τους στην οποία γίνονται πλέον υποκείμενα και όχι αντικείμενα, συνειδητοποιώντας ότι μπορούν να αλλάξουν τον κόσμο .

Η συνειδητοποίηση είναι κάτι περισσότερο από μια απλή αύξηση της συνείδησης, καθώς βασίζεται σε έννοιες του συλλογικού αγώνα. Δεν είναι απλώς μια γνωστική ή διανοητική κατάσταση, αλλά μια ενεργή κατάσταση που πραγματοποιείται στην πράξη. Δημιουργείται από την «προβληματοποίηση» των αποδεκτών μορφών γνώσης που οδηγούν σε αμφισβήτηση των καταπιεστικών κοινωνικών δυνάμεων και προωθεί τον εξανθρωπισμό για την αντιμετώπιση των καταπιεστικών μορφών χειραγώγησης και ελέγχου (Freire, 1970).

Ένας αυξανόμενος αριθμός εκπαιδευτικών και ακαδημαϊκών ερευνητών τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει να μιλούν για την ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών να εργαστούν και να δρουν ως ερευνητές. Αλλά τι σημαίνει «ερευνητής» στο πλαίσιο αυτό;

Η υποκείμενη θεωρία πίσω από αυτό το ενδιαφέρον πηγάζει εν μέρει από τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού του 1989, η οποία θέτει στη νομοθεσία τα δικαιώματα των παιδιών και των νέων να συμβουλευούνται και να ενημερώνονται, σύμφωνα με την ωριμότητά τους, για ζητήματα που επηρεάζουν τη ζωή τους. Ακόμα, η αυξημένη εστίαση μέσω της Διεθνούς Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του παιδιού της UNICEF το 1995 και η σχετική ανησυχία για τη συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν τη ζωή τους, οδήγησαν στη συμμετοχή των παιδιών σε σχέση με την πολιτική, την έρευνα και την πρακτική.

Σε σχέση με την έρευνα, αυτή η συμμετοχική εστίαση αναφερόταν στα παιδιά ως απλούς συμμετέχοντες στην έρευνα, ενώ αυτό που θέλουμε να πετύχουμε είναι μια «έρευνα με τα παιδιά» και όχι μια «έρευνα για τα παιδιά». Όταν οι εκπαιδευτικοί και οι ακαδημαϊκοί μιλάνε για παιδιά και νέους ως ερευνητές, έχουν κατά κανόνα κάτι πιο ριζοσπαστικό στο μυαλό τους από το να συμβουλευονται τα παιδιά για τα θέματα που θα ήθελαν να διδαχθούν και να κατανοήσουν καλύτερα. Έχουν συνήθως κατά νου τη μεταμόρφωση των σχέσεων μεταξύ των σχολείων και των μαθητών/τριών που φοιτούν σε αυτά. (Williamson, 2017)

Ανεξαρτήτως της δομής των προγραμμάτων/project με παιδιά ως ερευνητές, όλα, σύμφωνα με τον Fielding (2003), μπορούν να ακολουθήσουν ορισμένα στάδια :

- συμμετοχή μαθητών/τριών
- επιλογή θεμάτων για έρευνα
- ορισμός ρόλων μέσα στην ομάδα
- ανεύρεση στρατηγικών έρευνας σχετικών με το θέμα
- καθορισμός χρονικής κλίμακας και κατανομή εργασιών μεταξύ των εμπλεκομένων
- ανάλυση των δεδομένων και καταγραφή τους
- κοινοποίηση των ευρημάτων
- εορτασμός
- ανταπόκριση σε αυτό

Η Alderson (2001) από το Ινστιτούτο Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Λονδίνου πιστεύει ότι η κατάρτιση των μαθητών/τριών για να γίνουν ερευνητές έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει τις ανισοροπίες της εξουσίας.

Είναι πλέον κοινή παραδοχή ότι η έρευνα δεν είναι μια ουδέτερη δραστηριότητα μέσω της οποίας οι τυποποιημένες τεχνικές παράγουν ιδέες για τους αμετάβλητους νόμους που διέπουν τον φυσικό και κοινωνικό κόσμο. (Lather, 1991) Αντίστοιχα ούτε η γνώση είναι ουδέτερη αφού παράγεται μέσω της γλώσσας που είναι στοιχείο πολιτισμού.

Οι άνθρωποι δημιουργούν νοήματα απ' τις υλικές και κοινωνικές εμπειρίες τους, που βασίζονται σε καθιερωμένες γλωσσικές παραδόσεις και πρακτικές. Όλη η παραγωγή γνώσης οριοθετείται από τη γεωγραφική, ιστορική και πολιτιστική θέση του παραγωγού της γνώσης. (Alcoff & Potter, 1993). Αυτό που βρίσκεται στα ερευνητικά εργαλεία και κείμενα είναι αναπαραστάσεις υλικών πραγματικοτήτων που είναι πολιτισμικά κατασκευασμένες. Οι μαθητές ως ερευνητές δεν έχουν καθαρή φωνή, αλλά φέρνουν στα έργα τους τις εμπειρίες, τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματά τους και αυτά διαμορφώνουν και πλαισιώνουν ποιες γνώσεις μπορούν να παραχθούν στην έρευνά τους. (Alcoff & Potter, 1993)

Από τη στιγμή που η γνώση παράγεται κοινωνικά και κατασκευάζεται μέσα και μέσω των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων και θεσμών, υπόκειται σε σχέσεις εξουσίας,

καθώς η κοινωνία ή οι κοινωνίες δεν είναι δίκαιες. Η παραγωγή γνώσης είναι αναπόσπαστο μέρος της άσκησης εξουσίας και λειτουργεί υπό συγκεκριμένα συμφέροντα, είτε υπέρ είτε κατά του status quo. (Griffiths, 1998)

Ο Fielding (2004) υποστηρίζει ότι τα παιδιά πρέπει να εκπαιδεύονται στις δεξιότητες και τις αξίες της έρευνας, προκειμένου να εντοπίζουν τα ζητήματα εξερεύνησης, να διαμορφώνουν το θέμα, το ρυθμό και το πρότυπο της μελέτης, να διεξάγουν και να αναφέρουν την ανάλυσή τους. Αυτό πρέπει να επιτευχθεί μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών που εργάζονται μαζί.

Ως εκ τούτου, η ακαδημαϊκή έρευνα σχετικά με τα παιδιά ως ερευνητές πρέπει να περιλαμβάνει και τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, η σχέση αυτή δεν πρέπει να θεωρείται απλά ως μια μονόδρομη αλληλεπίδραση όπου τα παιδιά παρουσιάζουν το έργο τους στους εκπαιδευτικούς, αλλά ως ένας διαρκής διάλογος μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορούν να έρθουν σε καλύτερη συνεννόηση. *«Ο σεβασμός της συμμετοχής των παιδιών-ερευνητών τα αναγνωρίζει ως υποκείμενα και όχι ως ερευνητικά αντικείμενα, τα οποία μιλούν από μόνα τους και αναφέρουν έγκυρες απόψεις και εμπειρίες»*, γράφει σε άρθρο σχετικά με το θέμα. *«Η πιο άμεση συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα μπορεί να τα σώσει από τη σιωπή και τον αποκλεισμό και από την εκπροσώπηση τους ως παθητικών αντικειμένων.»* (Alderson,2001),σελ. 144-145)

Έτσι, τα παιδιά μαθαίνουν διαδικασίες σχετικά με τον τρόπο συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων με σκοπό να καταλήξουν σε νέες αντιλήψεις, και οι εκπαιδευτικοί αποκτούν γνώσεις που μπορούν να συμβάλουν στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

Ο Fielding (2004) προσθέτει ότι η αναγνώριση των διαφορετικών απόψεων των παιδιών και των ενηλίκων είναι επίσης σημαντική. Οι σπουδαστές τείνουν να βλέπουν τον κόσμο του σχολείου διαφορετικά από τον τρόπο που βλέπουν οι ενήλικες και, ακόμη και αν εντοπίσουν παρόμοια ζητήματα με ιδιαίτερη σημασία, θα έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για τη φύση και τη σπουδαιότητά τους. Το προσωπικό διευκολύνει την πρακτική υλοποίηση της έρευνας και υποστηρίζει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και της διάθεσης της ατομικής και ομαδικής μάθησης.

1.2.2 Ορίζοντας τα παιδιά ως ερευνητές

1.2.2.1 Έρευνα καθοδηγούμενη από μαθητές/τριες (child-led research)

Καθοριστικό χαρακτηριστικό στην παιδαγωγική ερευνητική προσέγγιση φαίνεται να είναι ότι τα παιδιά και οι νέοι αποφασίζουν τι θέλουν να ερευνήσουν και ότι ο ρόλος των ενηλίκων είναι αυτός που διευκολύνει τη διαδικασία. Άλλοι έχουν καθορίσει αυτή την προσέγγιση λιγότερο από την άποψη της εστίασης της έρευνας και περισσότερο από το σημείο όπου βρίσκεται η εξουσία λήψης αποφάσεων: *«μια διαδικασία κοινής έρευνας με ενήλικες, αλλά όπου η λήψη αποφάσεων ανήκει στα παιδιά»* (West, 1998).

Η λήψη αποφάσεων στα πλαίσια της έρευνας πρέπει να γίνεται απ' τα παιδιά και τους νέους και πρωταρχικός στόχος είναι η ενδυνάμωση των μαθητών/τριών ως ενεργούς ερευνητές. Μέρος των εργασιών είναι η υποστήριξη των παιδιών στον εντοπισμό θεμάτων που είναι σημαντικά για αυτούς με απώτερο στόχο η έρευνα να έχει αντίκτυπο, ιδίως για τη βελτίωση των εμπειριών των ίδιων αλλά και άλλων παιδιών. (Cuevas-Parra, Tisdall, 2019)

Εξετάζοντας το ρόλο των παιδιών στην έρευνα, η Kellett ορίζει την έρευνα που καθοδηγείται από παιδιά ως: *«Έρευνα που τα παιδιά σχεδιάζουν, εκτελούν και διαδίδουν με την υποστήριξη ενηλίκων και όχι με τη διαχείριση των ενηλίκων.»* (Kellett, 2010)

Από τον ορισμό της Kellett, η έρευνα που διεξάγεται από παιδιά έχει δύο κεντρικά στοιχεία: τον εκτεταμένο ρόλο των παιδιών και των νέων σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας και τον λιγότερο ελεγκτικό ρόλο των ενηλίκων. Έτσι, η έρευνα που διεξάγεται από παιδιά έχει τη δυνατότητα να διαταράξει τις τυπικές εκδοχές των παραγγελιών γενεών και των ιεραρχιών στην έρευνα, όπου οι ενήλικες είναι πιο πιθανό να έχουν τη διαχειριστική δύναμη του σχεδιασμού της έρευνας, της επιτόπιας εργασίας και της διάδοσης, με τα παιδιά και τους νέους να τους βοηθούν στην καλύτερη περίπτωση.

Τα είδη έρευνας που μπορούν να κάνουν τα παιδιά, είναι σχεδόν απεριόριστα εφόσον έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα και έχουν πρόσβαση σε υποστηρικτικό υλικό. *«Τα παιδιά ερευνητές χρησιμοποιούν μια ευρεία ποικιλία μεθόδων, από την επιλογή θεμάτων, ερωτήσεων, δειγμάτων και ιστοσελίδων μέσω της συλλογής δεδομένων μέχρι την ανάλυση και την υποβολή εκθέσεων, τη διάδοση και τις συζητήσεις για διάφορα θέματα. Οι ερευνητικές εκθέσεις από μαθητές και νέους κυμαίνονται από μεγάλες αναφορές σε απλές αφίσες ή εφημερίδες τοίχου, βίντεο ή φωτογραφικές εκθέσεις.»* (Alderson, 2001, σελ. 141)

Τα έργα που αναλαμβάνουν τα παιδιά (όπως ο σχεδιασμός, η συμπαραγωγή, η έρευνα συμμετοχικής δράσης και η κοινωνική έρευνα), μπορούν να θεωρηθούν ως πολύ παρόμοιες, ως είδος συμμετοχικής ερευνητικής δραστηριότητας. Σε όλες αυτές τις μορφές, η αρχή είναι ότι τα παιδιά πρέπει να έχουν ουσιαστικό έλεγχο σε όλα τα στάδια της έρευνας και οι ενήλικες να υποστηρίζουν, αντί να διαχειρίζονται ή να αναλαμβάνουν αποκλειστικά την έρευνα. (Kellert, 2010) Η συμμετοχή των ενηλίκων στην οργάνωση μπορεί να δημιουργήσει ζητήματα εξουσίας και ελέγχου. Ο ενήλικας δρα ως διευκολυντής και διατηρεί την ισορροπία ισχύος μεταξύ ενηλίκων και παιδιών.

«Ένα από τα μεγάλα απρόβλεπτα είναι αν η έρευνα που καθοδηγείται από παιδιά μπορεί να συνεχίσει να αναπτύσσεται μέσα στις υπάρχουσες παραμέτρους έρευνας των ενηλίκων ή αν πρέπει να αρχίσουμε να εξετάζουμε ένα νέο παράδειγμα για να το φιλοξενήσουμε. Αυτό που είναι ξεκάθαρο είναι ότι η έρευνα από τα παιδιά διαφέρει θεμελιωδώς από την έρευνα ενηλίκων για τα παιδιά και δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τους ίδιους κανόνες αναφοράς ούτε τους ίδιους όρους μέτρησης και αξιολόγησης.» (Kellert, 2005, σελ. 18)

Ο Hammersley (2017) επισημαίνει ότι *«η έρευνα περιλαμβάνει ευθύνες, τόσο όσον αφορά την εξασφάλιση της εγκυρότητας των ευρημάτων όσο και την τήρηση των δεοντολογικών κριτηρίων - και οι ερευνητές πρέπει να ελέγχουν τις ερευνητικές αποφάσεις προκειμένου να ανταποκριθούν στις ευθύνες αυτές.»*

Σύμφωνα με τους Thomson και Gunter (2010) η έρευνα για τους μαθητές θα μπορούσε να θεωρηθεί ως:

- Αντιμετώπιση ζητημάτων μεγάλης σπουδαιότητας για τους μαθητές και συνεπώς είναι έρευνα προς το συμφέρον των μαθητών/τριών.
- Επεξεργασία των υπάρχουσών γνώσεων των μαθητών/μαθητριών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου .
- Δίνοντας ευκαιρία σε περιθωριοποιημένες φωνές να έρθουν στο κέντρο του σχολείου.
- Ευκαιρία να χρησιμοποιηθούν οι υποκειμενικότητες και οι εμπειρίες των μαθητών/τριών για να αναπτύξουν προσεγγίσεις, εργαλεία, παραστάσεις και εγκυρότητες .
- Διακοπή των σχέσεων εξουσίας στα σχολεία, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που σχετίζονται με την ηλικία.
- Στόχος που κάνει τη διαφορά.

1.2.2.2 Διερευνητική μάθηση (inquiry-based learning)

Η διερευνητική μάθηση (inquiry-based learning) στηρίζεται κυρίως στις αναζητήσεις, απορίες και ερωτήσεις των μαθητών παρά στη παρουσίαση της διδακτέας ύλης από τον εκπαιδευτικό. Στόχος της διερευνητικής μάθησης είναι η μετατόπιση του βάρους της διδασκαλίας στη διδακτική διαδικασία με διερευνητικές μεθόδους ώστε να προκληθεί το ενδιαφέρον του μαθητή και εκείνος να εμπλακεί προσωπικά στη γνωστική διαδικασία και να μάθει πώς να μαθαίνει μόνος του. Έτσι, υποστηρίζονται οι προσπάθειες των μαθητών/τριών να δημιουργήσουν νόημα για τον κόσμο γύρω τους, αντλώντας πληροφορίες από τις προηγούμενες γνώσεις τους και παρέχοντας χρόνο και ευκαιρίες για αναστοχασμό. (IBO, 2009)

Στηρίζεται στις οδηγίες και κατευθύνσεις του John Dewey (1915) και αποτελεί μια διαφορετική προσέγγιση διδασκαλίας που φαίνεται να ταιριάζει περισσότερο σε τύπους σχολείων με λιγότερο φορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

(Γκοτζαρίδης, 2009) Η κεντρική ιδέα της μεθόδου είναι η διατύπωση και η απάντηση,

από μαθητές και εκπαιδευτικούς μαζί, ερωτημάτων που βρίσκονται στη σφαίρα ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών. Ο Bruner (1966) υποστηρίζει ότι όλοι οι μαθητές είναι δυνατόν να μάθουν οτιδήποτε και σε οποιαδήποτε ηλικία, εφόσον υπάρχει η κατάλληλη δομή και οργάνωση της ύλης, καθώς και η απαραίτητη μεθόδευση της διδασκαλίας.

Η δέσμευση στην έρευνα και το χτίσιμο των εννοιών απ' το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι πιο επίκαιρη από ποτέ. Ερωτήσεις όπως: «Τι θέλουμε οι μαθητές να καταλάβουν και να μπορούν να κάνουν;», πρέπει να βρίσκονται στο κέντρο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της εκπαιδευτικής δράσης καθημερινά.

Επιδιώκοντας να απαντήσουμε σε τέτοιες ερωτήσεις, πρέπει να ξεκαθαρίσουμε τι είναι σημαντικό και τι σχετικό για τους μαθητές/μαθήτριες και να εστιάσουμε στην ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας και όχι στην ποσότητα. Πολλές φορές περισσότερο νόημα δίνεται στην κάλυψη της ύλης παρά στην κατανόησή της που υπονομεύεται. Το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να δίνει έμφαση στην ενεργή κατασκευή νοήματος και πλαισίου, ώστε η μάθηση των μαθητών/τριών να είναι σκόπιμη και αυθεντική. (Wells Lindfor, 1999)

Η δέσμευση για δομημένη, σκόπιμη έρευνα που εμπλέκει τους μαθητές ενεργά στη δική τους μάθηση, πιστεύεται ότι είναι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα, οι μαθητές πρέπει να κληθούν να διερευνήσουν σημαντικά ζητήματα διατυπώνοντας τις δικές τους ερωτήσεις, σχεδιάζοντας τις δικές τους έρευνες, αξιολογώντας τα διάφορα διαθέσιμα μέσα για να υποστηρίξουν τα ερωτήματά τους και προχωρώντας με έρευνα, πειραματισμός, παρατήρηση και ανάλυση που θα τους βοηθήσουν να βρουν τις δικές τους απαντήσεις στα ζητήματα που τους απασχολούν. (IBO, 2009) Το σημείο εκκίνησης είναι η τρέχουσα κατανόηση των μαθητών/τριών και στόχος είναι η ενεργή κατασκευή νοήματος δημιουργώντας συνδέσεις μεταξύ αυτής της κατανόησης και νέων πληροφοριών και εμπειριών που προέρχονται απ' την έρευνα. (IBO, 2009)

Η έρευνα, ως παιδαγωγική προσέγγιση, επιτρέπει στους μαθητές/μαθήτριες να συμμετέχουν ενεργά στη δική τους μάθηση και να αναλαμβάνουν την ευθύνη για αυτήν τη μάθηση. Η έρευνα επιτρέπει την κατανόηση του κόσμου από κάθε μαθητή/μαθήτρια για τον κόσμο με τρόπο που να είναι μοναδικός για αυτόν τον μαθητή/μαθήτρια. Η διδασκαλία που σχετίζεται με κεντρικές ιδέες που βασίζονται σε

έννοιες (concept-based central ideas) οδηγεί σε πιο ουσιαστική και διαρκή μάθηση. (IBO, 2009) Αυτό συνεπάγεται μια παιδαγωγική που εξαρτάται από την έρευνα των μαθητών/τριών, όπου ο σχεδιασμός ενσωματώνει μια σειρά από εμπειρίες που αναγνωρίζουν την ποικιλομορφία των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών/τριών. (Wells Lindfor, 1999)

Έρευνα, σύμφωνα με τον Wells Lindfor (1999) είναι η διαδικασία που ξεκινά από τους μαθητές ή από το δάσκαλο που μετακινεί τους μαθητές από το τρέχον επίπεδο κατανόησης σε ένα νέο και βαθύτερο επίπεδο κατανόησης. Αυτό σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του International Baccalaureate-IB (2009) μπορεί να σημαίνει ότι οι μαθητές:

- εξερευνούν, αναρωτιούνται και κάνουν ερωτήσεις
- πειραματίζονται μέσω του παιχνιδιού
- πραγματοποιούν συνδέσεις μεταξύ προηγούμενης μάθησης και τρέχουσας μάθησης
- κάνουν προβλέψεις, συλλέγουν δεδομένα και δημιουργούν αναφορά των ευρημάτων
- αποσαφηνίζουν υπάρχουσες ιδέες και επανεκτιμούν αντιλήψεις για τα γεγονότα
- εμβαθύνουν και κατανοούν μέσω της εφαρμογής των εννοιών
- δημιουργούν και δοκιμάζουν θεωρίες
- ερευνούν και αναζητούν πληροφορίες
- υπερασπίζονται θέσεις και
- επιλύουν προβλήματα με διάφορους τρόπους.

Η έρευνα περιλαμβάνει μια ενεργή εμπλοκή των νέων ερευνητών με το περιβάλλον σε μια προσπάθεια να κατανοήσουν τον κόσμο, και κατά συνέπεια να προβληματιστούν σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ των εμπειριών που συναντήθηκαν και των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν. Η έρευνα περιλαμβάνει τη σύνθεση, την ανάλυση και τον χειρισμό των γνώσεων, είτε μέσω παιχνιδιού είτε μέσω πιο τυπικά δομημένης μάθησης σε ολόκληρο το πρόγραμμα του International Baccalaureate, που η διδασκαλία του βασίζεται στην έρευνα.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ένας στοχαστικός συμμετέχοντας και να παρακολουθεί τις συνεχιζόμενες αναζητήσεις, εξερευνήσεις και έρευνες στις οποίες συμμετέχουν ή ξεκινούν οι μαθητές/μαθήτριες. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί νεότερων μαθητών/μαθητριών πρέπει να προσέχουν τους ρόλους του μαθησιακού περιβάλλοντος όταν παρουσιάζουν προκλήσεις στους μαθητές/μαθήτριες, ώστε να αναρωτιούνται, να είναι περίεργοι και να ενθαρρύνουν το σκόπιμο παιχνίδι. (IBO, 2009) «Προκαλούν» τους μαθητές/μαθήτριές τους, βρίσκοντας δημιουργικούς τρόπους για να εισαγάγουν τα παιδιά σε ιδέες και σε θέματα που τους ενδιαφέρουν και προσφέρουν «δυνατότητες διερεύνησης» και συμμετοχής σε μια συνεχή δική τους έρευνα. Επιπλέον, ενώ μεμονωμένες και μικρές ομάδες μαθητών/τριών μπορεί να επιλέξουν να ακολουθήσουν μια διαφορετική προσέγγιση, ο δάσκαλος είναι εκείνος που καθιερώνει μια κουλτούρα στην τάξη στην οποία αφήνει όλες τις ιδέες να ακουστούν, να επεξεργαστούν και να θριαμβεύσουν. Δημιουργείται η νοοτροπία της συζήτησης, σε τακτική βάση, της μάθησης του άλλου και ακούγοντας τις απόψεις των άλλων, οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τις δικές τους ιδέες και προσεγγίζουν/διατυπώνουν ευκολότερα τυχόν ερωτήσεις και προβλήματα.

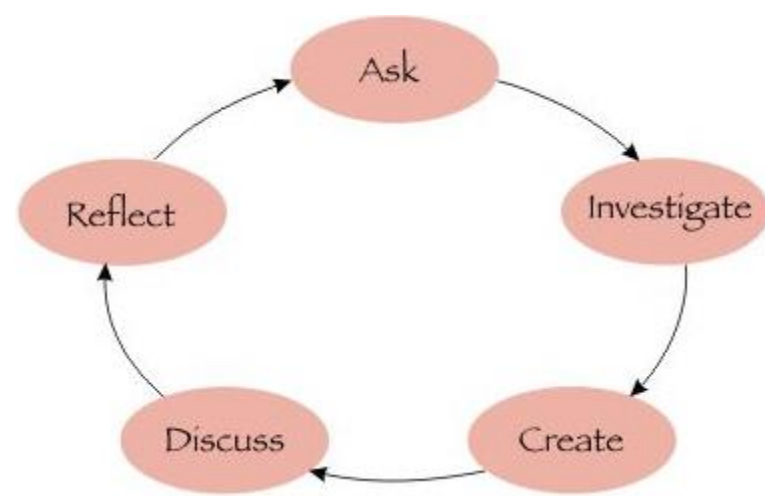
Μαζί, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συν-συγγραφούν τη μαθησιακή εμπειρία, αποδεχόμενοι την αμοιβαία ευθύνη για τον προγραμματισμό, την αξιολόγηση για τη μάθηση και την πρόοδο του ατόμου, καθώς και την κατανόηση σε ολόκληρη την τάξη του προσωπικού περιεχομένου και των ιδεών (Fielding, 2012). Οι πρακτικές που εφαρμόζονται πρέπει να είναι κατάλληλες για το αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών/τριών και η γνώση που μπορεί να δημιουργηθεί να σχετίζεται με την εμπειρία των μαθητών/τριών. (IBO, 2009) Ωστόσο, ο βαθμός στον οποίο αποκτούν γνώσεις εξαρτάται από το εάν οι μαθητές μπορούν να συνδέσουν τις νέες πληροφορίες με τη γνώση που διαθέτουν ήδη και όσα ήδη καταλαβαίνουν.

Σαφώς υπάρχουν πολλές διαφορετικές μορφές έρευνας, με βάση την πραγματική περιέργεια των μαθητών/τριών και την επιθυμία και την ανάγκη τους να μάθουν περισσότερο για τον κόσμο. Κάθε μορφή έρευνας είναι πιο επιτυχημένη όταν οι ερωτήσεις και οι έρευνες των μαθητών/τριών είναι γνήσιες, ειλικρινείς και έχουν πραγματική σημασία να μεταφέρουν τους μαθητές/μαθήτριες σε νέα επίπεδα γνώσης και κατανόησης. Οι πιο διορατικές έρευνες, που πιθανότατα προωθούν την κατανόηση των μαθητών/τριών, προέρχονται από τις υπάρχουσες γνώσεις. (IBO, 2009) Η δομή των μαθησιακών περιβαλλόντων, συμπεριλαμβανομένου του σπιτιού,

της τάξης, του σχολείου και της κοινότητας, καθώς και η συμπεριφορά του γονέα και του δασκάλου, θα καθορίσουν τη βάση γνώσης που θα καλλιεργήσει ουσιαστική συμμετοχή και έρευνα εκ μέρους των μαθητών/μαθητριών. (IBO, 2009)

Προσδοκία και στόχων όλων είναι μια επιτυχημένη έρευνα να οδηγήσει σε υπεύθυνη δράση απ' την πλευρά των μαθητών/μαθητριών ως αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτή η δράση μπορεί να επεκτείνει τη μάθηση των μαθητών/μαθητριών ή μπορεί να έχει ευρύτερο κοινωνικό αντίκτυπο. Τόσο η έρευνα όσο και η δράση θα φαίνονται ξαφνικά διαφορετικά σε κάθε ηλικιακό εύρος και από το ένα εύρος ηλικιών στο άλλο. (IBO, 2009)

1.2.2.3 Inquiry Cycle-Κύκλος της έρευνας



Διάγραμμα 1 (βλ. παράρτημα μέρος 6^ο).

Η διερευνητική μάθηση παρουσιάζεται συχνά σε συνδυασμό με τον κύκλο της έρευνας. Αυτό είναι ένα μοντέλο για το πώς οι άνθρωποι εμπλέκονται στην έρευνα, όπως αυτά που προτείνονται για τη διαδικασία γραφής ή του Dewey (1933) για τη σκέψη. Άλλοι τονίζουν τη δράση που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της έρευνας. Για παράδειγμα, η απελευθερωτική εκπαίδευση (Freire, 1970) περιλαμβάνει δύο στάδια, ένα στο οποίο οι άνθρωποι συνειδητοποιούν την καταπίεσή τους και ένα δεύτερο, το

οποίο βασίζεται στο πρώτο, στο οποίο μεταμορφώνουν αυτήν την κατάσταση σε πράξη.

Οι περισσότερες εκδόσεις της μαθησιακής εκμάθησης βλέπουν έναν συνεχή κύκλο ή μια σπείρα της έρευνας (Bruner, 1965), μια εκ των οποίων εμφανίζεται εδώ.

(Διάγραμμα 1) Συνήθως υπάρχει μεγάλη προσοχή κατά την ερμηνεία των βημάτων στον κύκλο αφού είναι όλα απαραίτητα να ακολουθηθούν και με αυστηρή σειρά. Σημαντικό να τονιστεί ότι ο κύκλος της έρευνας ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές/μαθήτριες.

Προσπαθώντας να εξηγηθεί ο κύκλος της έρευνας θα δοθούν παραδείγματα για τα πέντε στάδια που παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 1 σύμφωνα με την Murdoch (2015).

Ask → Σε αυτή τη φάση της έρευνας, ο δάσκαλος συντονίζει ουσιαστικά τη σκέψη των μαθητών/μαθητριών (και έτσι οι μαθητές συντονίζουν τη δική τους). Ο δάσκαλος διαδραματίζει έναν πολύ ενεργό ρόλο ως ερευνητής, με τη σκέψη των μαθητών/μαθητριών να είναι το επίκεντρο της έρευνας. Οι μαθητές/μαθήτριες συνήθως κάνουν τη σκέψη τους ορατή με διάφορους τρόπους, μέσω παιχνιδιού και δομημένων εργασιών. Παράγουν στοιχεία για τις πρώτες θεωρίες τους, πιθανώς αρχίζουν να κάνουν ερωτήσεις και συνειδητοποιούν περισσότερο πώς συνδέεται αυτή η έρευνα με τη ζωή τους.

Όλο και περισσότερο, οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να αναγνωρίσουν και να μοιραστούν τις πρώτες ιδέες τους με αυτοπεποίθηση και με διάφορους τρόπους. Γνωρίζουν ότι οι ιδέες τους είναι προσωρινές και είναι πιθανό να αλλάξουν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Ανάλογα με τη φύση της ίδιας της έρευνας, αυτό μπορεί να είναι μια στιγμή που οι μαθητές/μαθήτριες να αντιμετωπίζουν προκλήσεις ή ένα πρόβλημα. Οι πληροφορίες που συλλέγουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το στάδιο βοηθούν σημαντικά στη συνέχεια του προγραμματισμού.

Investigate → Συνήθως, οι μαθητές/μαθήτριες σε αυτήν τη φάση συμμετέχουν στη διαδικασία σχεδιασμού και έρευνας νέων πληροφοριών. Μπορεί να πειραματίζονται, να ερευνούν, να κάνουν αναζήτηση στο διαδίκτυο, να παρακολουθούν βίντεο, να στέλνουν μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε ειδικούς ή να κάνουν Skype μαζί τους, να ρωτούν τους γονείς τους ή άλλους, να κάνουν τηλεφωνικές κλήσεις, να

διαβάζουν κείμενα, να βλέπουν εικόνες, να ακούν ομιλίες, να εξετάζουν έργα τέχνης ή να εργάζονται σε μια διαδικασία δοκιμής και σφάλματος. Καταγράφουν αυτό που βρίσκουν, ώστε να μπορούν να ανατρέξουν σε αυτό όταν παίρνουν αποφάσεις και όταν θα δουλέψουν σε βάθος.

Create → Σε αυτήν τη φάση, που είναι πολύ κρίσιμη, οι μαθητές/μαθήτριες συνήθως αναλύουν και μοιράζονται τις ανακαλύψεις τους. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν μαθηματικά, τέχνη, γλώσσα, γραφικά, θέατρο, χορό, μουσική κλπ για να επεξεργαστούν και να ανταποκριθούν στις πληροφορίες που έχουν. Μιλούν, αποκρίνονται, μοιράζονται, συγκρίνουν και επεξεργάζονται. Αποκαλύπτουν μια νέα και βαθύτερη κατανόηση της έννοιας, παρατηρώντας μοτίβα, πρότυπα και τάσεις. Νέες ερωτήσεις μπορεί να προκύψουν ως αποτέλεσμα αυτής της επεξεργασίας πληροφοριών, καθώς επανεξετάζονται και βελτιώνονται οι αρχικές ερωτήσεις.

Discuss → Σ' αυτή τη φάση οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στο να γίνουν πιο υπεύθυνοι οι μαθητές/μαθήτριες, αφού εκείνοι εργάζονται πιο ανεξάρτητα. Μπορεί να εργάζονται σε έργα/έρευνες που είναι πιο ανεξάρτητες και επικεντρώνονται σε πτυχές της έρευνας που χρειάζεται να μάθουν περισσότερα ή παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον γι' αυτούς. Είναι μια ευκαιρία να ακολουθήσουν ερωτήσεις που προκύπτουν από την μέχρι τώρα έρευνα και να τεθούν νέες ως βάση για εκτεταμένη έρευνα.

Reflect → Συνήθως οι μαθητές ασχολούνται με εργασίες που μετατρέπουν τη μάθησή τους σε «δράση» με κάποιο τρόπο. Αυτό μπορεί να είναι ατομικό ή συνεργατικό. Ο αναστοχασμός μπορεί να πραγματοποιηθεί στο τέλος της έρευνας ή κατά τη διάρκεια, όταν ολοκληρώνεται κάποιο στάδιο. Επανεξετάζονται πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της έρευνας, καθώς και αδυναμίες που μπορεί να παρουσιάστηκαν. Οι μαθητές/μαθήτριες αναθεωρούν, αναστοχάζονται και σκέφτονται τι και πώς έχουν μάθει. Συμμετέχουν σε εργασίες που παρέχουν κάποιο κλείσιμο στην έρευνα, αλλά επίσης γνωρίζουν ότι έχουν προκύψει νέα ερωτήματα και είναι δυνατή η περαιτέρω έρευνα. Είναι σημαντικό ότι οι μαθητές/μαθήτριες να μοιράζονται τους τρόπους για το πώς μαθαίνουν.

Χρησιμοποιώντας την ανατροφοδότηση από τους μαθητές/μαθήτριες, τις αξιολογήσεις της μάθησης και τις δικές τους σκέψεις και καταγραφές κατά την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν την αποτελεσματικότητα του συνόλου. Κοιτάζουν

πίσω και αναρωτιούνται αν έχουν επιτευχθεί οι προγραμματισμένοι στόχοι κατανόησης και αν οι δεξιότητες που ήθελαν να ενισχύσουν οι μαθητές έχουν πράγματι αναπτυχθεί. Οι προβληματισμοί σχετικά με την έρευνα καταγράφονται, εξετάζονται αναπάντητα ερωτήματα και προτρέπονται σε έναν επόμενο μελλοντικό σχεδιασμό. Ποιο να είναι το επόμενο βήμα άραγε;

Ο κύκλος της έρευνας πρέπει να ενημερώνει και να καθοδηγεί τον προγραμματισμό, αυτό δεν σημαίνει ότι ένας ολοκληρωμένος κύκλος μπορεί ή πρέπει να επινοηθεί πριν ξεκινήσει η μάθηση. Ο προγραμματισμός εμφανίζεται κατά τη διάρκεια της έρευνας ως απάντηση στην αξιολόγηση των αναγκών, των ενδιαφερόντων και των ερωτήσεων των μαθητών/τριών. (Murdoch, 2015)

1.2.3 Συνοψίζοντας

Συμπερασματικά, η έρευνα καθοδηγούμενη απ' τα παιδιά αποτελεί πρόκληση για την κοινωνική έρευνα όπως την γνωρίζουμε, αμφισβητώντας την έννοια της γνώσης. Αυτό συμβαίνει με τουλάχιστον τρεις τρόπους: τον τρόπο που οι προσωπικές εμπειρίες των ερευνητών-μαθητών δημιουργούν γνώσεις, την αμφισβήτηση του ελέγχου και της αυθεντίας των ενηλίκων και τους υποστηρικτικούς ρόλους των διευκολυντών-ενηλίκων προς τους νέους ερευνητές.

Όλοι οι συμμετέχοντες σε μια έρευνα καθοδηγούμενη απ' τα παιδιά οφείλουν να βλέπουν τις εμπειρίες τους ως βασικές ως προς την οργάνωση της έρευνας. Τέτοιες εμπειρίες κινητοποιούν, ενθαρρύνουν και δεσμεύουν τους μικρούς εκκολαπτόμενους ερευνητές. Έτσι, αμφισβητείται η υποτιθέμενη εμπειρογνωμοσύνη ενηλίκων ερευνητών για την εκτέλεση της έρευνας, απαιτώντας συγκεκριμένες δεξιότητες που αποκτήθηκαν από την εκπαίδευση και την ερευνητική εμπειρία. Ακόμα, η έρευνα καθοδηγούμενη απ' τα παιδιά απαιτούσε την συμμετοχή των ενηλίκων στο κομμάτι της οργάνωσης αλλά επισήμανε ότι οι ενήλικες χρειάζεται να διευκολύνουν την έρευνα και όχι να τη διαχειρίζονται. Αυτό θα διατηρούσε την ακεραιότητα της ερευνητικής διαδικασίας που καθοδηγείται από τα παιδιά, έτσι ώστε η παραγωγή

γνώσης να είναι πράγματι δική τους. Η Kellett (2010) ορίζει τα παιδιά που πραγματοποιούν έρευνα ως νέους ερευνητές που έχουν σημαντικό έλεγχο σε όλες τις πτυχές της έρευνάς τους, από το σχεδιασμό, την επιτόπια έρευνα έως την ανάλυση. Άλλωστε η εκπαίδευση είναι για τους μαθητές και επομένως οι μαθητές πρέπει να έχουν λόγο σε αυτήν. (Cuevas-Parra, Tisdall, 2019)

Ακόμα, η διερευνητική μάθηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε οποιοδήποτε είδος αναλυτικού προγράμματος ή σε οποιοδήποτε μάθημα επειδή είναι βασισμένη σε μια μόνο αρχή: οι μαθητές ενδιαφέρονται πρωτίστως να βρουν απαντήσεις και να μάθουν θέματα που βρίσκονται ανάμεσα στα ενδιαφέροντά τους. Αν συνοψολογιστεί και το γεγονός ότι καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων, τότε η επιτυχία της διδακτικής μεθόδου είναι εξασφαλισμένη. (Γκοτζαρίδης, 2009) Ως προς το γνωστικό μέρος των αποτελεσμάτων, όλη η προσπάθεια θα μπορούσε να αποδοθεί με τη γνωστή έκφραση *«ακούω και ξεχνάω, βλέπω και θυμάμαι, εμπλέκομαι και κατανοώ.»*

Τέλος, η φωνή και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών είναι σημαντική σε έναν κόσμο που ενδιαφέρεται για τους νέους που έχουν επιρροή στον κόσμο της εκπαίδευσης. Το ενδιαφέρον έγκειται στο πώς σκέφτονται οι νέοι για τις τρέχουσες συζητήσεις σχετικά με το επίτευγμα, το στυλ διδασκαλίας και μάθησης και τη βελτίωση του σχολείου. (Hadfield & Haw, 2001) Εξετάζοντας αυτό, αναγνωρίζονται οι δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι νέοι στη διαμόρφωση της «φωνής» τους, επειδή δεν έχουν συνηθίσει να τους ζητείται.

Το μεγαλύτερο ζήτημα στην πράξη, όμως, δεν είναι η έλλειψη εμπειρογνωμοσύνης των νέων αλλά η απροθυμία των εκπαιδευτικών να τους ακούσουν. Αυτό είναι ιδιαίτερα κρίσιμο για μια κοινωνία που θέλει να χαρακτηρίζεται ως ενταξιακή και να προοδευτική. Δημιουργούνται ερωτήματα σχετικά με το πώς συνεργαζόμαστε με τα παιδιά και τους νέους που συχνά συμπεριλαμβάνονται σε έρευνες. (Hadfield & Haw, 2001)

1.3 Ένταξη και ενταξιακή παιδαγωγική

1.3.1 Η αναζήτηση μιας «ενταξιακής» παιδαγωγικής

Τελευταία ένα έντονο ενδιαφέρον σε παγκόσμιο επίπεδο έχει προκύψει για τις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση, το οποίο αναδύθηκε με την άνοδο των καπιταλιστικών κοινωνιών και των νεοφιλελεύθερων μορφών κυβέρνησης (Tomlinson, 2017). Αυτές λοιπόν οι αλλαγές, συνοδεύτηκαν από πολιτικές που στο επίκεντρο τους έθεταν την εισαγωγή των αρχών της ελεύθερης αγοράς και της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση, δηλαδή από πολιτικές που στοχεύουν στην αποτελεσματικότητα, τον έλεγχο και την επιλογή (Armstrong D., Armstrong A. & Spandagou I., 2011). Έτσι, η ευρέως κοινωνική και οικονομική πολιτική όλων των κρατών επικεντρώθηκε στη αύξηση των εκπαιδευτικών και μαθησιακών επιπέδων τους. Οι πολιτικές αυτές στοχεύουν στην αύξηση των επιπέδων των ικανοτήτων του πληθυσμού, έτσι ώστε να εξοπλιστούν με ένα καταρτισμένο και ικανό εργατικό δυναμικό με απώτερη πρόθεση να είναι ανταγωνιστικοί στην παγκόσμια οικονομία. Βέβαια όπως αναφέρουν και οι Corbett και Norwich (1999, σελ. 116) η επικέντρωση σε *«αυτά τα υψηλά εκπαιδευτικά επίπεδα έχουν γίνει τέτοια κεντρική κυβερνητική προτεραιότητα, ώστε το πολιτικό ενδιαφέρον να έχει την τάση να μεταφέρει τη προσοχή από την παιδαγωγική σε γενικές τεχνικές συνταγές διδασκαλίας»*. Το ενδιαφέρον λοιπόν δεν εντοπίζεται στην ουσία της παιδαγωγικής αλλά μετατοπίζεται σε αποδοτικότερους τρόπους διδασκαλίας, σε καλύτερες σχολικές επιδόσεις και στην δημιουργία ενός ανταγωνιστικότερου σχολείου.

Η Tomlinson αναφέρει (2017, σελ. 23) *«περισσότερο από ποτέ πριν, τα εκπαιδευτικά συστήματα, η δομή τους, τα αποτελέσματά τους, είναι μπερδεμένα στα παγκόσμια δίκτυα»*. Αυτό έχει ως συνέπεια οι πολιτικές αποφάσεις των κρατών και οι θεσμοί που δημιουργούνται να εστιάζουν στη συσσώρευση γνώσεων και δεξιοτήτων με κυρίαρχο προσανατολισμό τα αποτελέσματα και τις επιδόσεις. Ο Barton εξετάζοντας την εκπαιδευτική πραγματικότητα της Αγγλίας, έρχεται και αυτός στην ίδια διαπίστωση και επισημαίνει ότι η εμπορική προώθηση της εκπαίδευσης έχει συναινέσει στην

δημιουργία δημοφιλών σχολείων που αναζητούν μαθητές με το μεγαλύτερο πολιτιστικό κεφάλαιο και τις καλύτερες επιδόσεις (Barton, 1997). Η εμπορευματοποίηση όμως της εκπαίδευσης εντείνει τον ανταγωνισμό και επιδεινώνει τις ήδη υπάρχουσες ανισότητες με αποτέλεσμα να αποκλείονται τα παιδιά που ήδη αντιμετώπιζαν διακρίσεις και δυσκολίες σε άλλες πτυχές της ζωής τους. Οι αξίες, η ετοιμότητα του κάθε παιδιού, το συναίσθημα, οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες προσφέρεται η μάθηση δείχνουν για τους πολιτικούς φορείς να είναι αδιάφορες.

Οι παιδαγωγικές οι οποίες χρησιμοποιούνται στα σχολεία ως απόρροια αυτών των πολιτικών κατευθύνσεων μπορούν εν δυνάμει να γίνουν όπως σχολιάζει και η Corbett «τιμωρητικές, καταστροφικές και αναποτελεσματικές» γιατί οδηγούν σε μια εκπαίδευση που επικεντρώνεται σε έναν πρότυπο μαθητή και ταυτόχρονα οδηγεί τους υπόλοιπους στο περιθώριο (2005, σελ. 20) Στην εκπαίδευση ο λόγος «της αγοράς» συνταγογραφεί τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών. Το εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνεται με βάση τις ανάγκες της αγοράς και είναι ένα ανταγωνιστικό σύστημα, με τάσεις ατομισμού και ελέγχου. Τα σχολεία εσωτερικεύουν και προάγουν όλες αυτές τις αντιλήψεις που διέπουν την κοινωνία μας. Οι μαθητές πρέπει να είναι ευέλικτοι, δημιουργικοί, ικανοί να λύνουν προβλήματα, τεχνολογικά εγγράμματοι, με πολλαπλές δεξιότητες, ικανοί να ανταπεξέλθουν στην ανταγωνιστική αγορά εργασίας. Η αποτελεσματικότητά τους συνήθως συνδυάζεται με τις υψηλές αποδόσεις τους στις εξετάσεις ενώ αποσιωπάται το γεγονός ότι η εκπαίδευση έχει σχέση με τις αξίες και την κοινωνία την οποία θέλουμε να χτίσουμε (Barton & Armstrong, 2007). Τα παιδιά που αποκλίνουν από το φυσιολογικό και από το πρότυπο του ενήλικα που επιδιώκεται στις καπιταλιστικές κοινωνίες κατηγοριοποιούνται, ονομάζονται ανάπηρα, ξένα, άρρωστα. Σε ένα πλαίσιο στο οποίο η εκπαίδευση θεωρείται όλο και περισσότερο ως ιδιωτικό αγαθό και όχι ως δημόσια ευθύνη, ενθαρρύνεται έτσι μια προσέγγιση της μάθησης που ενδιαφέρεται για την εκμάθηση και την πρόοδο συγκεκριμένων ατόμων (Slee, 2004).

Παράλληλα, οι εθνικές κυβερνήσεις όλο και περισσότερο πίστεψαν ότι η εκπαίδευση, η προπόνηση και η ένταξη πολλών νέων ανθρώπων που προηγουμένως περιθωριοποιούνταν, θα μπορούσε να αυξήσει την κοινωνική συνοχή (Tomlinson, 2017). Οι κυβερνήσεις έτσι παράγουν έγγραφα πολιτικής και δελτία προγραμμάτων και επενδύουν υλικούς και φυσικούς πόρους στην ενταξιακή εκπαίδευση. Οι δάσκαλοι και οι καθηγητές προσθέτουν στο λεξιλόγιο τους τον όρο ένταξη και τα

εγχειρίδια ειδικής αγωγής διαθέτουν όλα το υποχρεωτικό κεφάλαιο της ενταξιακής εκπαίδευσης στο περιεχόμενό τους. Παρ' όλα αυτά πολύ λίγα πράγματα έχουν αλλάξει και αυτό συμβαίνει γιατί όπως αναφέρει και η Tomlinson (σελ. 22, 2017) η ελπίδα για μια ενταξιακή εκπαίδευση και για κοινωνική συνοχή «ολοένα και βουλιάζει στην αντίφαση ότι στις δυτικές κοινωνίες η μαζική εκπαίδευση ποτέ δεν προσανατολίστηκε προς ένα κοινό καλό, αλλά αναπτύχθηκε από οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά και θρησκευτικά ενδιαφέροντα.» Ενώ λοιπόν η κοινωνική πολιτική κυριαρχείται από τη ρητορεία της ένταξης (Armstrong, 2004) στην πραγματικότητα πολλοί βιώνουν τον αποκλεισμό και την ανισότητα. Αυτό όμως έχει ως συνέπεια να ταυτίζουμε την ένταξη με την λειτουργία των ενταξιακών δομών του γενικού σχολείου και με την κατηγοριοποίηση και την ετικετοποίηση των μαθητών/τριών που αποκλίνουν από το κανονικό. Επισημαίνει ο Slee (2004) ότι η χρήση μιας ενταξιακής ορολογίας που όμως δε συνοδεύεται από πολιτικές και ιδεολογικές αλλαγές, αλλά και η αναγνώριση θεωρητικών και εκπαιδευτικών μέτρων που βαφτίζονται ενταξιακά ενώ υπηρετούν ακριβώς το αντίθετο, αποπροσανατολίζουν και καθιστούν δύσκολη την κριτική στάση απέναντι σε ζητήματα που ενδύονται την ενταξιακή ορολογία χωρίς να έχουν αντίστοιχο ενταξιακό περιεχόμενο.

Συνεπακόλουθα, αδυνατώντας να ασκήσουμε κριτική στα όσα συμβαίνουν υιοθετούμε στην πράξη παιδαγωγικές και μεθόδους διδασκαλίας που τις βαφτίζουμε ενταξιακές αλλά απέχουν πολύ από αυτό. Τείνουμε να ταυτίζουμε την ένταξη ως μια παιδαγωγική διαχείρισης προβλημάτων που προτείνει και εφαρμόζει μια σειρά από ειδικά μέτρα που εφαρμόζονται μέσα στα γενικά σχολεία σαν μια επιτυχημένη συνταγή, για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προέρχονται από την κλινική εικόνα του μαθητή (Barton & Armstrong, 2007). Αυτή όμως η αντίληψη της ένταξης και της παιδαγωγικής ως απλής εφαρμογής ειδικών μέτρων απέχει πολύ από την ενταξιακή φιλοσοφία και από την επιδίωξη μιας εκπαίδευσης που έχει μια λογική αναγνώρισης και εκτίμησης της διαφορετικότητας συμπεριλαμβανομένων όλων όσων κινδυνεύουν από τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Οι Armstrong D., Armstrong A. & Spandagou I., (2011) διαπιστώνοντας ότι η έννοια της ένταξης έχει πλαισιωθεί από πολιτικές που αφορούν τις σχολικές επιδόσεις και τα μετρήσιμα αποτελέσματα αναζητούν την κατανόηση της ένταξης «μέσα από ένα εκπαιδευτικό μεταρρυθμιστικό σχέδιο» (σελ.38) που θα αμφισβητεί όλες τις διαδικασίες αναπαραγωγής του

αποκλεισμού. Αναζητούνται λοιπόν διαδικασίες, πρακτικές, παιδαγωγικές οι οποίες θα αντικατοπτρίζουν τις αρχές της ενταξιακής φιλοσοφίας και θα αμφισβητούν τις διακρίσεις και τον αποκλεισμό.

1.3.2 Προς μια «ενταξιακή» παιδαγωγική

Η έννοια της ένταξης τείνει να καλύπτεται βολικά και μεθοδευμένα από ένα εύσημο και πολιτικά ορθό λόγο. Η εκπαίδευση αποτελεί μέρος της παγκόσμιας οικονομίας και το τι θεωρείται «πολύτιμη» γνώση είναι εμπόρευμα που αγοράζεται και πουλιέται (Tomlinson, 2017). Όσο στην κοινωνική πολιτική κυριαρχεί η ρητορική περί ένταξης ενώ ταυτόχρονα αποδυναμώνεται η πρακτική της εφαρμογή, για πολλούς η πραγματικότητα παραμένει ο αποκλεισμός. Τα σχολεία όμως έχουν την ευθύνη να εξασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε ισότιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες ανεξάρτητα από το υπόβαθρο ή τα αναπτυξιακά τους επίπεδα (Ainscow, Booth και Dyson 2006). Η ένταξη αποτελεί μέσο αμφισβήτησης των περιορισμών στην πρόσβαση και στη συμμετοχή, τους οποίους θέτουν τα ισχύοντα εκπαιδευτικά μοντέλα και οι ισχύουσες εκπαιδευτικές πρακτικές (Armstrong D., Armstrong A. & Spandagou I., 2011), επιβάλλεται λοιπόν η διαπραγμάτευση και ο επαναπροσδιορισμός των παιδαγωγικών επιλογών για να στηριχθεί η ένταξη.

Η ένταξη προϋποθέτει αποφασιστικότητα, ευελιξία και δημιουργικότητα. Η ενταξιακή εκπαίδευση όπως επισημαίνει και η Corbett (2001α, σελ. 18) *«αφορά ένα σχολείο που αναγνωρίζει τις ανάγκες όλων και ανταποκρίνεται σε αυτές, κατά κάποιο τρόπο επιδιώκει την επιτυχία στην επίτευξη και όχι στην απόδοση»*. Ένα ενταξιακό σχολείο έρχεται σε αντίθεση με την αφομοίωση, όπου οι μαθητές ανεξάρτητα από το υπόβαθρο τους, τα ενδιαφέροντα τους, την ταυτότητα τους, το φύλο τους ή την αναπηρία τους πρέπει να ταιριάζουν σε ένα άκαμπτο μονοπολιτισμικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συνεπώς, ένα ενταξιακό σχολείο ενδιαφέρεται για όλους τους μαθητές του και για τον καθένα ξεχωριστά.. Η διαφορετικότητα έχει αξία. Η ένταξη μετακινεί τα εμπόδια της συμμετοχής και της μάθησης, που μπορεί να βρίσκονται σε όλες τις όψεις του σχολείου. Απαντά στο δικαίωμα των παιδιών για μάθηση και συμμετοχή σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνίας που ζουν και μεγαλώνουν.

Οι Corbett και Norwiche (1999) εστίασαν στο ότι για να υπάρξει μια «ενταξιακή» παιδαγωγική θα πρέπει να είναι μια που συνδέεται με τον ξεχωριστό μαθητή και τον δικό του τρόπο μάθησης και αυτό να τον συνδέει με το πρόγραμμα μαθημάτων αλλά και με την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Ο κάθε μαθητής/μαθήτρια και ο τρόπος που προσλαμβάνει τη γνώση, οι προηγούμενες εμπειρίες του είναι σημαντικές για τον εκπαιδευτικό, τις λαμβάνει υπόψη στο μαθησιακό προγραμματισμό και επιδίωξη του είναι η σύνδεση αυτών με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Κάθε σχολική τάξη ορίζεται ως συνάντηση υποκειμένων, διαθέτοντας διαφορετική καθένας προσωπική ιστορία, που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Η ετερότητα εκδηλώνεται, έτσι, με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Η διαφορετικότητα των παιδιών μιας τάξης μπορεί να εντοπιστεί στο πολιτισμικό κεφάλαιο που ο καθένας έχει, στο φύλο, στις προσωπικές εμπειρίες, στον προσωπικό ρυθμό μάθησης, ετοιμότητας (Σφυρόερα, 2004). Οι παράμετροι είναι πολλές και όλες οφείλονται να ληφθούν υπόψη στο μαθησιακό προγραμματισμό και στη μαθησιακή διδασκαλία. Θα πρέπει λοιπόν, μια ‘ενταξιακή’ παιδαγωγική να βρίσκεται σε σύμπνοια με αυτές τις βασικές αρχές.

Παράλληλα, όπως επισημαίνει και ο O Brien (2000, σελ.5) *«η ενταξιακή εκπαίδευση βασίζεται στο ποιος είσαι σαν άτομο, την αίσθηση της αξίας σου και την συνεισφορά την οποία μπορείς να κάνεις στην κοινότητα τώρα αλλά και στο μέλλον. Βασίζεται επίσης και στο πως μαθαίνεις.»* Διαφαίνεται λοιπόν ότι έννοιες κλειδιά για μια ενταξιακή εκπαίδευση και για μια ‘ενταξιακή’ παιδαγωγική αποτελούν η αξιοποίηση των στοιχείων η συναισθηματική μάθηση, η συναισθηματική νοημοσύνη και η σχολική κουλτούρα που γιορτάζει την διαφορετικότητα. Απαιτούνται πρακτικές και παιδαγωγικές οι οποίες θα ενθαρρύνουν και θα προσφέρουν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε τα παιδιά να αισθάνονται ότι αξίζουν και ότι μπορούν να συνεισφέρουν αλλά και ταυτόχρονα μέσα σε αυτές ο τρόπος μάθησης τους να συνυπολογίζεται ως σημαντικός. Είναι σημαντικό να προσφέρονται ευκαιρίες να συνειδητοποιήσει ο καθένας πόσο σημαντικός είναι και ότι και αυτός μπορεί να μάθει. Στόχος είναι να μην υπάρχουν παιδιά που ματαιώνονται και αποκτούν αισθήματα αποτυχίας και περιθωριοποίησης από τον τρόπο που είναι δομημένο το εκπαιδευτικό σύστημα και γενικά από το σύνολο του αξιακού συστήματος που διέπει τα σχολεία.

Η ένταξη αποτελεί ζήτημα πολιτικής και εδραίωσης της δημοκρατίας. Ο Barton (2000) έκανε σύνδεση μεταξύ της ένταξης στην εκπαίδευση και της κοινωνικής

δικαιοσύνης. Γι' αυτόν το ενταξιακό σχολείο είναι ένας μικρόκοσμος και παράλληλα και ένα μονοπάτι για μια ενταξιακή κοινωνία. Σε μια ενταξιακή κοινωνία είναι απαραίτητη η αλλαγή των αξιών, προτεραιοτήτων σε συνάρτηση με την πολιτική υποστήριξης τρόπων καταπολέμησης του αποκλεισμού. Και το σχολείο αποτελεί το πρόδρομο για να συμβεί αυτό. Η κουλτούρα ενός σχολείου είναι καθοριστικής σημασίας για αυτό. Η δημιουργία σχολικής κουλτούρας που θα βασίζεται σε ένα σύστημα κοινών αξιών φαίνεται απαραίτητο και έχει αναδειχθεί και από τους Corbett & Slee στην βιβλιογραφία. Οι δυο τους αναφέρουν *«Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μια ολοφάνερη ανακοίνωση, μια δημόσια και πολιτική διακήρυξη και γιορτή της διαφορετικότητας. Απαιτείται μια συνεχόμενη, ενεργητική ταχύτητα ανταπόκρισης ώστε να ενθαρρύνει μια ενταξιακή εκπαιδευτική κουλτούρα»* (Corbett & Slee, 2000, σελ. 134). Αυτό σημαίνει ότι εφόσον ο καθένας στο σχολείο έχει διαφορετικές αξίες σε ένα σχολικό πλαίσιο, θα πρέπει από κοινού όσοι βρίσκονται σε αυτό να τις εξετάσουν, ακόμα και να τις επαναπροσδιορίσουν αν χρειαστεί, ώστε να ανταποκριθούν όλοι από κοινού στις νέες προκλήσεις που αναδύονται από την ενταξιακή εκπαίδευση, με απώτερο πάντα όραμα την απόκτηση μιας ενταξιακής κοινωνίας.

Αντίστοιχα, το θέμα της συνεργασίας όλων των ανθρώπων που βρίσκονται στο σχολείο αναδεικνύεται σημαντικό. Καλούνται όλοι μαζί από κοινού όχι μόνο να αποκτήσουν αξίες που προωθούν την ενταξιακή κουλτούρα αλλά και να πάρουν αποφάσεις που σχετίζονται με τους πόρους και τα κονδύλια για να στηρίξουν το σχολείο και τους μαθητές. Η ένταξη μοιάζει να εμπλέκει την αναγνώριση και την απουσία των φραγμών στη μάθηση και στη συμμετοχή και ταυτόχρονα την μεγιστοποίηση των πόρων για τη στήριξη της μάθησης και της συμμετοχής τονίζουν οι Booth και Dyson (2006). Έτσι, το ζήτημα της κατανομής των πόρων κρίνεται ουσιώδες, θα πρέπει να κατανέμονται οι πόροι και να εκμεταλλεύονται από το σχολείο με τέτοιο τρόπο ώστε να στηρίζεται η πολύπλευρη μάθηση και οι ανάγκες όλων των μαθητών/τριών. Η Corbett (2001.β) σε μια μελέτη περίπτωσης ενός ενταξιακού σχολείου στο Λονδίνο κατέληξε ότι το ζήτημα των πόρων και της πολιτικής του σχολείου έδειξε να αποτελεί σημαντικό κριτήριο για την αποτελεσματική ένταξη. Ενώ τα περισσότερα σχολεία δεν γνωρίζουν που ακριβώς επενδύουν τα χρήματά τους, εκείνο το ενταξιακό σχολείο τα επένδυε όλα στο προσωπικό και στην υποστήριξη της μάθησης των μαθητών/τριών. Αυτή η σχολική

πολιτική στην υποστήριξη της μάθησης φανερώνει πόσο σημαντικός είναι αυτός ο στόχος για ένα σχολείο που σέβεται όλους τους μαθητές τους και προσδοκεί από όλους να μάθουν, απλά δοκιμάζει και δοκιμάζεται στο πως θα το πετύχει αυτό.

Όλα τα παραπάνω έρχονται να φανερώσουν ότι καθώς τα μέλη του μαθητικού πληθυσμού ξεκινούν από διαφορετική αφετηρία, με διαφορετικά εφόδια, διαφορετικά βιώματα και εμπειρίες, η πρόκληση πλέον για ένα δημοκρατικό σχολείο οπου θα προωθούνται οι αντιλήψεις της ισότητας και της μη διάκρισης στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί επιτακτική ανάγκη. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική θεωρείται ότι μπορεί να αποτελέσει την απάντηση στην διαφορετικότητα που μπορεί να χαρακτηρίζει τις σχολικές τάξεις (Βαλιαντή, Κουτσελίνη, 2008, Corbett, 2001a). Εξάλλου, η διαφοροποίηση είναι βασισμένη στην αναγνώριση της αξίας, μιας αξίας που υπάρχει σε κάθε άτομο και αυτή είναι που πρέπει τελικά να αναδειχθεί (Fenech Adami, 2004).

Κεφάλαιο 2^ο : Σκοπός και Μεθοδολογία

2.1 Σκοπός της έρευνας

Στόχος της παρούσας μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας είναι να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό οι μαθητές/ μαθήτριες μπορούν να γίνουν οι ίδιοι ερευνητές, σε ποιες περιπτώσεις και υπό ποιες προϋποθέσεις.

2.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

- Μπορεί να επιτευχθεί μια μετατόπιση του βάρους της διδασκαλίας στη διδακτική διαδικασία με διερευνητικές μεθόδους, ώστε ο μαθητής/μαθήτρια να εμπλακεί προσωπικά στη γνωστική διαδικασία και να μάθει πώς να μαθαίνει μόνος του;
- Μπορούν μέσα στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον της τάξης τους να κατανοήσουν ότι είναι υπεύθυνοι για τη γνώση ατομικά και συλλογικά, να βρουν τυχόν προβλήματα και να τα επιλύσουν συγκροτώντας συλλογικά τη γνώση και σεβόμενοι τις διαφορετικές οπτικές;
- Σε ποιο βαθμό αυτή η διερευνητική διαδικασία με τους μαθητές /μαθήτριες ως ερευνητές τους υποστηρίζει στη συγκρότηση ομάδας και στην ένταξη όλων των παιδιών;

2.3 Θεωρητική Μεθοδολογική Προσέγγιση

Η παρούσα έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί ως ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Σύμφωνα με τον Mills (2000) η πρακτική έρευνα δράσης είναι ένα μοντέλο που βοηθά τους διδάσκοντες να μελετήσουν τον εαυτό τους και όχι μια διαδικασία διεξαγωγής έρευνας πάνω στους διδάσκοντες. Είναι μια «σπείρα» επειδή περιλαμβάνει τέσσερα στάδια στα πλαίσια των οποίων οι ερευνητές κάνουν κύκλους μπρος πίσω, ανάμεσα στη συγκέντρωση δεδομένων, την ανάλυση και ερμηνεία (Creswell, 2011).

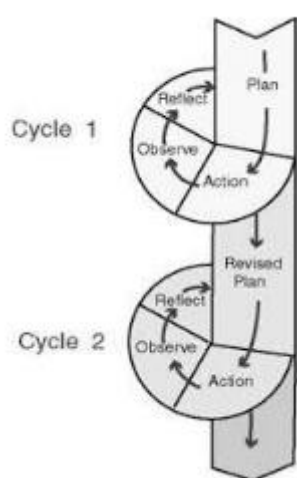
Στόχος είναι η εκπαιδευτικός-ερευνητήρια να εστιάσει σε ένα ζήτημα με σκοπό να αντιμετωπίσει προκλήσεις, προβλήματα εκπαιδευτικής πράξης και να υλοποιήσει καινοτομίες μετά από προβληματισμό και συζήτηση. Ο Stenhouse τοποθετεί στο κέντρο της ερευνητικής διαδικασίας, τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ερευνητή με σκοπό να κατανοήσει την πρακτική του, αλλά και όσες αντιλήψεις και συνήθειες καθορίζουν αυτή την πρακτική και τον δεσμεύουν (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Ένας επιπλέον λόγος για την επιλογή της παρούσας μεθόδου αποτελεί η προϋπόθεση που θέτει ο Stenhouse για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής έρευνας, η οποία δεν είναι άλλη απ' την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και της δημιουργικής δύναμης του εκπαιδευτικού. Γι' αυτό το λόγο, συνδέει την εκπαιδευτική έρευνα με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Τέλος, το τελευταίο κριτήριο επιλογής της παρούσας μεθόδου αποτέλεσε η προώθηση της συμμετοχής των μαθητών/μαθητριών ως συνερευνητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία αποτελεί έκφραση εμπιστοσύνης στην ικανότητά τους να μάθουν να σκέφτονται κριτικά, να βρίσκουν λύσεις, να ερευνούν και κατά συνέπεια να εξελιχθούν σε νεαρά άτομα με γνώμη και άποψη, εφοδιασμένα να επιλύσουν προβλήματα της πραγματικής ζωής.

Η ερευνητική μέθοδος της έρευνας δράσης περιγράφεται στο παρακάτω σχήμα των Kemmis & Mc Taggart (Κατσαρού, 2016) και παρουσιάζει τη σπειροειδή αναστοχαστική διαδικασία με συνεχόμενους κύκλους σε τέσσερα στάδια:

1. Σχεδιασμός
2. Δράση
3. Παρατήρηση
4. Στοχασμός



Πίνακας 1: Σχήμα έρευνας δράσης (βλ. παράρτημα μέρος 6^ο).

Δεδομένου πως στην παρούσα έρευνα οι κύκλοι ήταν τρεις ακολουθήθηκε το παραπάνω σχήμα με την εξής μορφή

Συγκεκριμένα κατά τη φάση του σχεδιασμού της δράσης έγινε καταγραφή των στόχων και των κριτηρίων αξιολόγησης. Έπειτα, προσδιορίστηκε η εκπαιδευτική μέθοδος που θα χρησιμοποιούνταν που βασίστηκε στους σκοπούς της παρούσας έρευνας και στον τρόπο της διδασκαλίας του συγκεκριμένου δημοτικού σχολείου.

Κατά τη φάση της δράσης πραγματοποιήθηκε η δραστηριότητα που είχε οργανωθεί και σχεδιαστεί και καταγράφηκαν τα ερευνητικά δεδομένα μέσα από την ανταπόκριση των παιδιών βάσει των κριτηρίων αξιολόγησης για το feedback ανατροφοδότηση που έδωσαν τα παιδιά στο τέλος της δράσης. Κατά τη φάση της παρατήρησης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων έγινε η συλλογή των δεδομένων από

την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια είτε παράλληλα με τη δράση αν αυτό ήταν εφικτό είτε με το πέρας της δράσης όπου χρησιμοποιήθηκε το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας.

Τέλος, κατά τη φάση του στοχασμού αξιολογούνταν οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και αναλύοντας τα δεδομένα που είχαν προκύψει από όλα τα μέσα συλλογής. Αναλύοντας τα υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής, της διαφοροποίησης και του πώς γίνονται τα παιδιά οι ερευνητές.

Η έρευνα δράσης διακρίνεται στα παραπάνω στάδια από τις «στιγμές δράσης» κατά την υλοποίηση πρακτικών και τις «στιγμές λόγου» οι οποίες λαμβάνουν χώρα κατά τον ατομικό και συλλογικό αναστοχασμό με αποτέλεσμα έναν «συνεχή αναδρομικό και πρακτικό χαρακτήρα» κατά την έρευνα. Πρόκειται για μία κυκλική διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες δρουν στρατηγικά και (όχι τυχαία) με βάση τη διαρκώς αναπτυσσόμενη κατανόηση τους... οι συμμετέχοντες συλλαμβάνουν τους εαυτούς τους να γυρίζουν πίσω, να αναστοχάζονται πάνω σε δράσεις, σκέψεις και συναισθήματα προγενέστερων σταδίων, να επαναλαμβάνουν διαδικασίες με βάση τις νέες κατανόησης τους, να αναθεωρούν δραστηριότητες, να σκέφτονται ερμηνείες που έκαναν στο παρελθόν. (Κατσαρού, 2016).

2.4 Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Στην παρούσα έρευνα έγινε αρχικά συστηματική διερεύνηση και καταγραφή του δείγματος όταν οι μαθητές/μαθήτριες φοιτούσαν στην Α' δημοτικού. Στην πορεία ακολούθησε ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με στόχο να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να γίνουν (συν)ερευνητές.

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις καταγράφηκαν μέσα από συστηματικές συμμετοχικές και μη συμμετοχικές παρατηρήσεις από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων της τάξης. Στην τελική αξιολόγηση με απώτερο σκοπό την τριγωνοποίηση των ευρημάτων λήφθηκαν υπόψη οι απόψεις και για να

τροφοδοτήσει τόσο των παιδιών όσο και της ειδικής παιδαγωγού-λογοθεραπεύτριας, πέρα από τις καταγραφές των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικού-ερευνητήριας.

Η έρευνα δράσης δεν έχει ένα προκαθορισμένο πρότυπο, αλλά επιτρέπει μία σχετική αυτονομία στον ερευνητή. Με βάση το κεντρικό ερώτημα που έχει τεθεί, εκπαιδευτικός-ερευνητήρια επέλεξε ένα συνδυασμό μεθόδων ώστε να πετύχει την «Τριγωνοποίηση». Στη συγκεκριμένη έρευνα δράσης, η εκπαιδευτικός-ερευνητήρια είναι και μέλος της έρευνας, οπότε καθίσταται απαραίτητη η τριγωνοποίηση των δεδομένων για να καταστεί έγκυρη η έρευνα. Ο McKernan (2006) περιγράφει την τριγωνοποίηση ως μία *«θεωρία μεθόδου αυτοαξιολόγησης στα πλαίσια της λογοδοσίας σε ένα δημοκρατικό επαγγελματικό σύστημα τάξης»*.

Στις περισσότερες περιπτώσεις η τριγωνοποίηση συνιστά ένα συνδυασμό παρατήρησης και συνέντευξης, όπου τα δεδομένα που αφορούν μία συγκεκριμένη κατάσταση συγκεντρώνονται από τρεις οπτικές «γωνίες». Η τριγωνοποίηση στην παρούσα έρευνα έγινε μέσω τριγωνοποίησης δεδομένων από διαφορετικές πηγές ανθρώπων. Μέσω της οπτικής γωνίας του εκπαιδευτικού, της οπτικής γωνίας των μαθητών/μαθητριών και αυτής ενός ουδέτερου προσώπου, του «κριτικού φίλου». Η εξασφάλιση ευρημάτων από διαφορετικές πηγές θεωρείται απαραίτητη για την εγκυρότητα της έρευνας στα πλαίσια της τριγωνοποίησης των ευρημάτων. (Miles & Huberman, 1984). Μέσα από τον εντοπισμό των διαφορετικών προοπτικών, μπορούν να αναδυθούν αντιφάσεις και ασυμφωνίες που συμβάλλουν στην ερμηνεία μιας κατάστασης και την ανάπτυξη μιας πρακτικής θεωρίας, δίνοντας μία ολιστική άποψη για τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Επιπλέον, όταν οι οπτικές συμφωνούν μεταξύ τους, Η ερμηνεία θεωρείται πιο αξιόπιστη (Carr & Philips 2010).

Η τριγωνοποίηση είναι μία σημαντική μέθοδος συλλογής δεδομένων για την έρευνα δράσης, οι Carr & Philips (2010) δηλώνουν:

«Αν στέκεσαι στη μέση μιας ερημιάς χωρίς να ξέρεις πού να πας, μπορείς να βασιστείς στο GPS, το οποίο θα ψάξει μέσα από δορυφόρους που είναι τοποθετημένη γύρω-γύρω να βρουν το γεωμετρικό πλάτος, μήκος και ύψος, αυτό απαιτεί την ανάγνωση από τρεις διαφορετικούς παρατηρητές. Σε αυτήν την περίπτωση οι παρατηρητές είναι δορυφόροι, που στην πραγματικότητα είναι απαραίτητοι. Θα πρέπει να στηριχθείς και στους τρεις δορυφόρους με σκοπό να πάρεις ακριβή δεδομένα για να περιγράψεις την τοποθεσία σου» (Carr & Philips 2010, σελ. 80-81).

2.5 Διαδικασία της έρευνας δράσης

Πιο συγκεκριμένα η διαδικασία που ακολουθήθηκε στην έρευνα είναι η παρακάτω. Η έρευνα δράσης στο Δημοτικό με τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις έλαβαν χώρα τους μήνες από Σεπτέμβριο 2019 έως Φεβρουάριο 2020. Ο σχεδιασμός της έρευνας ξεκίνησε ήδη από την προηγούμενη χρονιά, ενώ τα παιδιά φοιτούσαν στην Α' Δημοτικού.

Στην εν λόγω έρευνα, η ερευνήτρια ήταν και η εκπαιδευτικός του τμήματος και στην Α' και στη Β' Δημοτικού. Αυτό βοήθησε πολύ καθώς τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα και με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και με τους συμμαθητές/συμμαθήτριές τους αλλά και με τον τρόπο που προσεγγίζοταν η γνώση στο συγκεκριμένο σχολείο. Για τον κάθε μαθητή/μαθήτρια υπήρχε μία πλήρης εικόνα από τη δημιουργία portfolio με την πρόοδο του παιδιού από το Σεπτέμβρη της Α' Δημοτικού. Έναρξη της έρευνας έγινε αφού πρώτα ολοκληρώθηκε βιβλιογραφική επισκόπηση συγγραμμάτων, άρθρων, μεταπτυχιακών διατριβών και άλλων ερευνών που συνδέονταν με το υπό μελέτη θέμα. Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίστηκε ένα θεωρητικό Πλαίσιο ως υπόβαθρο της έρευνας που διενεργήθηκε στην πορεία.

Η μέθοδος της έρευνας δράσης δίνει τη δυνατότητα υποστήριξης από κριτικούς φίλους. Σε αυτή την έρευνα προηγήθηκαν συναντήσεις και συζητήσεις τους κριτικούς φίλους και συναδέλφους που ήταν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων του τμήματος. Στις συναντήσεις έγινε ανταλλαγή απόψεων για τον τρόπο αξιολογήσεις των παρεμβάσεων αλλά και του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά ενθαρρύνονταν στην αυτόνομη έρευνα. Η συζήτηση κατά την έναρξη της έρευνας δράσης με συναδέλφους είναι ιδιαίτερα γόνιμη για τον προσδιορισμό του ερευνητικού σκοπού και των ερωτημάτων που έχουν τεθεί ως αφετηρία της έρευνας. Εξίσου σημαντικός είναι και ο συλλογικός στοχασμός κατά την υλοποίηση της έρευνας αναφορικά με τα αποτελέσματα και τις μεθόδους που αξιοποιούνται. Η εκάστοτε δράση είχε διάρκεια περίπου 6 διδακτικές ώρες (45') και χρονική διάρκεια μιας με δύο εβδομάδες, και όχι συνεχόμενα η μία δράση μετά την άλλη. Κατά τη διάρκεια των κύκλων, συζητούσαμε με τους συναδέλφους σχετικά με τους στόχους που έχουν επιτευχθεί, καθώς και όσους στόχους χρειάζονταν περαιτέρω ή πιο εστιασμένη επεξεργασία.

2.6 Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή δεδομένων στην ποιοτική έρευνα, χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα ερευνητικά εργαλεία. Τα δεδομένα μιας έρευνας είναι αναπόσπαστο κομμάτι των εμπειριών των ερευνητών (Mason, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα δράσης *«επιτρέπεται η χρήση μιας ευρείας ποικιλίας ερευνητικών μεθόδων και τεχνικών οι οποίες προσαρμόζονται στην εκπαιδευτική συνθήκη όπου λαμβάνουν χώρα»*. (Κατσαρού 2016).

Ο ερευνητής λοιπόν όπως λέει η Mason (2009) *«παράγει ερευνητικά δεδομένα μέσα από τη σχέση του με την κοινωνική πραγματικότητα και του υλικού, προκύπτει ότι δεν είναι απολύτως ουδέτερος συλλέκτης πληροφοριών του κοινωνικού κόσμου»*.

Στην εν λόγω έρευνα, δεν έγινε αδιάκριτη συλλογή δεδομένων από έναν ανεξάρτητο ερευνητή αλλά από μία εκπαιδευτικό-ερευνήτρια η οποία μέσω της έρευνας δράσης της, αξιολογεί τις πρακτικές της, αναστοχάζεται και επανασχεδιάζει.

Τα ερευνητικά εργαλεία της έρευνας δράσης που αξιοποιήθηκαν ήταν:

1. η παρατήρηση, συμμετοχική και μη συμμετοχική από τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που έγιναν και αποτυπώνονται στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας,
2. το υλικό που προέκυψε από τις παραγωγές των παιδιών, φωτογραφίες, αναστοχασμός των μαθητών/μαθητριών και
3. οι παρατηρήσεις των κριτικών φίλων

2.6.1 Ημερολόγιο εκπαιδευτικού-ερευνήτριας

Η καταγραφή ημερολογίου μετά από κάθε παρέμβαση είναι μία μέθοδος συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε με σκοπό να ανατροφοδοτήσει την ίδια την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και τις πρακτικές της. Όπως επισημαίνουν οι Carr και Phillips (2010) στο χώρο της εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί ερευνητές βλέπουν τη διδασκαλία και τη μάθηση ως μία δυναμική διαδικασία που μπορεί να τροφοδοτηθεί και να τροποποιηθεί μέσα από τον εντατικό σχεδιασμό, τη συλλογή δεδομένων, την ανάλυση και τον στοχασμό.

2.6.2 Αναστοχασμός μαθητών/τριών, φωτογραφίες

Μετά από κάθε δραστηριότητα-παρέμβαση οι μαθητές/μαθήτριες αναστοχάζονταν βασισμένοι σε μερικούς άξονες: εάν τους άρεσε η δραστηριότητα, τι τους άρεσε, τι θα άλλαζαν και τι θυμούνται τελικά απ' αυτήν.

Μερικές φορές ο αναστοχασμός των μαθητών/μαθητριών γινόταν και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης όταν ολοκληρωθεί ένα κομμάτι της και όχι αποκλειστικά όταν όλη η παρέμβαση είχε ολοκληρωθεί.

Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές/μαθήτριες δεν αναστοχάζονται μόνο για το τι έμαθαν από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα αλλά ταυτόχρονα την αξιολογούσαν κιόλας.

Οι μαθητές/μαθήτριες είχαν τη δυνατότητα να τραβούν οι ίδιοι φωτογραφίες ό,τι ήθελαν να θυμούνται από την πορεία εξέλιξης της κάθε δραστηριότητας. Εκτός από τους μαθητές/μαθήτριες, φωτογραφίες τραβούσε και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια και σε δεύτερο χρόνο οι φωτογραφίες αυτές θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν για να βοηθήσουν στην τήρηση του ημερολογίου παρεμβάσεων.

2.6.3 Οι παρατηρήσεις των κριτικών φίλων

Ως κριτικοί φίλοι ορίστηκαν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων του τμήματος. Ο ρόλος τους ήταν ανατροφοδοτικός προς την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, όσον αφορούσε τις παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν, συμμετείχαν στη φάση του κριτικού στοχασμού, άσκησαν κριτική και προέβαλλαν μια διαφορετική οπτική (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

2.7 Δείγμα

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επέλεξε την ποιοτική προσέγγιση ενός συγκεκριμένου τμήματος, το οποίο αντιμετώπισε ως μελέτη περίπτωσης, με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτό να καταλήξει σε γενικεύσεις, καθώς το δείγμα δεν είναι «αντιπροσωπευτικό» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Στόχος της έρευνας δράσης ως ερευνητικής μεθόδου είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης στην εκάστοτε τάξη. Συγκεκριμένα τα υποκείμενα της έρευνας ήταν 18 μαθητές Β' Δημοτικού (γενικής τάξης), απ' τους οποίους οι 5 θα αποτελέσουν το focus group-δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια εργαζόταν στο Δημοτικό Σχολείο ως δασκάλα της συγκεκριμένης τάξης. Απ' τους 5 μαθητές, τα 3 ήταν αγόρια και τα 2 κορίτσια. Απ' αυτούς κάποιοι μαθητές είχαν παρακολουθήσει εργοθεραπεία, λογοθεραπεία και υποστήριξη από ειδικούς παιδαγωγούς. Οι διαγνώσεις που είχαν ήταν «μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία », «γενική ανωριμότητα » και «δυσκολίες στη λεπτή και αδρή κινητικότητα ».

Περισσότερες λεπτομέρειες αποφεύγεται να καταγραφούν στα πλαίσια της τήρησης της ανωνυμίας των παιδιών, ώστε να μην καταστεί εφικτή η ταυτοποίηση του δείγματος λόγω προστασίας προσωπικών δεδομένων. Επίσης, τα ονόματα που αξιοποιούνται κατά την έρευνα είναι φανταστικά δίχως να αντιπροσωπεύουν τα πραγματικά ονόματα των παιδιών.

Η έρευνα διεξήχθη σε διάστημα 5 μηνών (από Σεπτέμβριο 2019-Φεβρουάριο 2020).

2.8 Αναγνώριση πλαισίου

Το πλαίσιο στο οποίο διενεργήθηκε η έρευνα δράσης ήταν ένα ιδιωτικό Δημοτικό σχολείο του Πειραιά. Η ομάδα των μαθητών και μαθητριών προέρχονταν από μεσαία και ανώτερη κοινωνικό-οικονομική τάξη και όλοι οι μαθητές μιλούσαν την ελληνική γλώσσα, είτε σαν μητρική, είτε σαν δεύτερη γλώσσα.

Στην αίθουσα της Β' υπήρχαν 4 κυκλικά τραπέζια στα οποία οι μαθητές/μαθήτριες κάθονταν σε ομάδες των 4 ή 5. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να δουλεύουν ανά 2 ή με τα παιδιά που είναι στην ομάδα τους. Οι ομάδες είναι ευέλικτες και αλλάζουν συχνά, ανάλογα τη δραστηριότητα, τους στόχους προς επίτευξη κάθε φορά και τη δυναμική που δημιουργείται στις ομάδες. Η διάταξη αυτή των θέσεων της τάξης βοηθάει τη μαθητοκεντρική μέθοδο, όπου οι μαθητές/μαθήτριες αναλαμβάνουν ενεργητικό ρόλο, ερευνούν, αναζητούν πληροφορίες και ο δάσκαλος αποτελεί μέρος της μαθητικής κοινότητας ή αναλαμβάνει ρόλο εμπνευστή παρατηρητή η οργανωτή.

Ακόμη, μέσα στην αίθουσα υπάρχει χώρος για τη βιβλιοθήκη της τάξης, ράφια με τα υλικά της τάξης, στα οποία έχουν πρόσβαση οι μαθητές, τα προσωπικά συρτάρια των μαθητών/μαθητριών, καθώς και μία γωνία με τεχνητό γρασίδι, επιτραπέζια παιχνίδια, μαξιλάρια και κάποια αντιστρές παιχνίδια για χαλάρωση. Στους τοίχους υπάρχουν ζωγραφιές, έργα των παιδιών, φωτογραφίες των μαθητών/τριών από στιγμές τους στο σχολείο και πολύχρωμα ταμπλό με όσα μαθαίνουν τη συγκεκριμένη περίοδο. Ακόμη, στην τάξη υπάρχουν σχοινιά από τα οποία κρέμονται ορισμένες εργασίες των μαθητών/μαθητριών, ομαδικά project που έχουν υλοποιήσει και διάφορες αφίσες με γραμματικούς κανόνες και βοηθητικό υλικό για τα μαθηματικά.

Στο κτίριο του σχολείου υπάρχουν εκτός απ' τις αίθουσες διδασκαλίας, το προαύλιο, αίθουσα πληροφορικής εξοπλισμένη με υπολογιστές, αίθουσα εικαστικών, αίθουσα χορού, γυμναστήριο, βιβλιοθήκη με ξεχωριστό χώρο αναγνωστηρίου, αποθήκες, κουζίνα, γραφεία και τουαλέτες.

Η φιλοσοφία του συγκεκριμένου ιδιωτικού Δημοτικού σχολείου ήταν ιδιαίτερη για τα ελληνικά δεδομένα. Συγκεκριμένα, στο σχολείο δεν χρησιμοποιούνται τα εγκεκριμένα από το Υπουργείο βιβλία και γενικότερα δεν χρησιμοποιούνται βιβλία με προδιαγεγραμμένη ύλη ούτε όμως και έτοιμες φωτοτυπίες. Τα μόνα βιβλία που

χρησιμοποιούνταν ήταν λογοτεχνικά, λεξικά και εγκυκλοπαίδειες. Η ύλη προέκυπτε από τους στόχους που θέτονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας, συνδυαστικά με τους στόχους που θέτονται από το πρόγραμμα σπουδών του PYP (Primary Years Programme) του IB (International Baccalaureate). Η κάλυψη της ύλης του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) δεν γινόταν γραμμικά αλλά η ύλη, όσο αυτό ήταν δυνατό, καλυπτόταν βασισμένη στην εκάστοτε ενότητα έρευνας που ερευνούσαν οι μαθητές.

Οι μαθητές/μαθήτριες, σύμφωνα με τη φιλοσοφία του IB, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και δράσεις και αποκτούν γνώσεις προσεγγίζοντας 6 μεγάλες διαθεματικές ενότητες μέσα από 6 γνωστικά πεδία (Γλώσσα, Μαθηματικά, Επιστήμες & Τεχνολογία, Κοινωνικές Επιστήμες, Τέχνες, Φυσική & Κοινωνική Αγωγή). Κάθε ενότητα έρευνας διαρκεί 4-5 εβδομάδες και τα θέματα που πραγματεύονται είναι σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και την ηλικία τους. Κάθε μήνα πραγματοποιούνται 2-3 εκπαιδευτικές επισκέψεις που σχετίζονται με την ενότητα έρευνας. Οι μαθητές/μαθήτριες πολύ συχνά επισκέπτονται άλλες τάξεις (μεγαλύτερες ή μικρότερες) για να διεξάγουν έρευνα με ερωτηματολόγια που έχουν δημιουργήσει και παρουσιάζουν στους συμμαθητές της τάξης τους την δουλειά τους ή στο σύνολο της σχολικής κοινότητας. Ακόμα, 4 φορές το χρόνο πραγματοποιούνται παρουσιάσεις και συνέδρια μαθητών/τριών με αποδέκτες τους γονείς, που στόχο έχουν την συμμετοχή των γονέων στην διαδικασία μάθησης των παιδιών τους, τον αναστοχασμό των μαθητών/μαθητριών στην ήδη κατεκτημένη γνώση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων παρουσίασης και τεκμηρίωσης του τελικού εκπαιδευτικού προϊόντος.

Στην αρχή κάθε ενότητας έρευνας δημιουργείται ένα πλάνο απ' το σύνολο των εκπαιδευτικών του τμήματος που περιλαμβάνει τους γνωστικούς στόχους (στόχοι ΑΠΣ & IB) κάθε μαθήματος που θα καλυφθούν στη συγκεκριμένη ενότητα. Επίσης, στην αρχή κάθε ενότητας έρευνας οι μαθητές/μαθήτριες συμπληρώνουν ένα KWHL Chart , στο οποίο ο κάθε μαθητής/τρια γράφει τι ξέρει για το συγκεκριμένο θέμα(what I know), τι θέλει να μάθει (what I want to know), με ποιο τρόπο μπορεί να το μάθει (how will I find out) και στο τέλος της ενότητας γράφει τι έμαθε τελικά (what I learned).

Name:

K <i>What do I know?</i>	W <i>What do I want to know?</i>	H <i>How do I find out?</i>	L <i>What have I learned?</i>

Πίνακας 2: KWHL Chart (βλ. παράρτημα μέρος 6^ο).

Κάθε εβδομάδα, δημιουργούνται τα εβδομαδιαία πλάνα μαθημάτων (ξεχωριστά για κάθε γνωστικό αντικείμενο) που περιλαμβάνουν όλες τις δραστηριότητες αναλυτικά και τους στόχους που καλύπτουν. Τα εβδομαδιαία πλάνα διαμορφώνονται ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών/μαθητριών, τα ενδιαφέροντά τους και όλα όσα έχουν συμπεριλάβει στο KWHL Chart. Συγκεκριμένα γίνονται προσπάθειες η στοχοθεσία να διαφέρει από μαθητή σε μαθητή και να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές του ανάγκες, επιτυγχάνοντας έτσι την διαφοροποιημένη-εξατομικευμένη διδασκαλία και την εμπάθυση. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να δημιουργηθούν δραστηριότητες που να προσελκύουν τους μαθητές/μαθήτριες, να τους κινούν το ενδιαφέρον, να τους δίνουν κίνητρο, να θέλουν τις εξελίξουν και εν τέλει να τις κάνουν δικές τους.

Βάσει των παραπάνω γίνεται φανερό ότι η «φωνή» των μαθητών και των μαθητριών κατείχε κεντρική θέση στην οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος (Αυγητίδου, Τζεκάκη, Τσάφος, 2016). Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σχεδίαζε και οργάνωνε το πρόγραμμα με τις δραστηριότητες βάσει των αναγκών και των επιθυμιών των παιδιών όπως οι ίδιοι οι μαθητές της τα είχαν εκφράσει.

Στο τέλος κάθε ενότητας έρευνας, οι μαθητές/μαθήτριες και οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν και αναστοχάζονται. Στα πλαίσια της τάξης πραγματοποιείται ο αναστοχασμός της ομάδας. Όλοι οι μαθητές/μαθήτριες κάθονται σε έναν κύκλο στο πάτωμα και καλούνται να θυμηθούν τι τους άρεσε περισσότερο, τι τους δυσκόλεψε, τι

θα άλλαζαν, αν θα πρότειναν κάποια αλλαγή και τέλος τι συναίσθημα τους έχει μείνει από όλο αυτό. Τέλος, οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να γράψουν σε ένα χαρτάκι τι τους άρεσε περισσότερο και τι λιγότερο από την όλη διαδικασία και να το τοποθετήσουν, επώνυμα ή ανώνυμα σε ένα κουτί που βρίσκεται κοντά στην πόρτα της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί απ' την άλλη στο τέλος κάθε ενότητας, συζητούν και καταγράφουν τι πήγε καλά, τι λειτούργησε και τι δεν λειτούργησε όπως είχε σχεδιαστεί και προτείνουν αλλαγές στους εκπαιδευτικούς που θα θελήσουν να κάνουν κάτι παρόμοιο. Η συμμετοχή λοιπόν, των παιδιών ενυπήρχε και στα τρία στάδια (σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση) καλλιεργώντας ένα ανοιχτό, διερευνητικό, βιωματικό και συμμετοχικό περιβάλλον μάθησης το οποίο βασιζόταν στα ενδιαφέροντα των παιδιών και ενίσχυε το κίνητρο συμμετοχής στις δραστηριότητες.

Κεφάλαιο 3^ο: Ερευνητικό μέρος

Α' κύκλος παρεμβάσεων

Σχεδιασμός πρώτης εκπαιδευτικής παρέμβασης

Για τον πρώτο κύκλο παρεμβάσεων οι στόχοι που έχουν τεθεί είναι:

- Ενεργητική εμπλοκή μαθητών/τριών
- Σεβασμός διαφορετικότητας
- Συγκρότηση ομάδας

Τα κριτήρια αξιολόγησης της επίτευξης των στόχων παρατίθενται στη συνέχεια:

Σχετικά με τον στόχο ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών/τριών:

- Ενδιαφέρον για συμμετοχή
- Αξιοποίηση του «χώρου» που τους δόθηκε
- Δέσμευση στις δραστηριότητες
- Προτάσεις - Πρωτοβουλίες των παιδιών
- Ικανοποίηση από τη συμμετοχή

Σχετικά με τον στόχο σεβασμού στη διαφορετικότητα:

- Βαθμός και ποιότητα συνεργασίας με τους άλλους
- Στάση απέναντι στο διαφορετικό
- Αποδοχή απόψεων άλλων και διαφορετικών
- Αίσθηση ισοτιμίας

Σχετικά με τον στόχο της συγκρότησης ομάδας:

- Λειτουργική συμμετοχή στην ομάδα
- Ενδιαφέρον για συνεργασία
- Ανάληψη ρόλων εντός της ομάδας
- Ανταλλαγή απόψεων
- Αποδοχή και Υποστήριξη του τελικού συλλογικού προϊόντος

Σχεδιασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης

Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων περιελάμβανε τα εξής:

- α) εισαγωγική δραστηριότητα καταγραφής και κινητοποίησης ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών
- β) συλλογική διαμόρφωση και καταγραφή ερωτήσεων συνέντευξης για γονείς
- γ) δημιουργία παραγράφου και εικονογραφήματος ‘‘η ιστορία του ονόματός μου’’

δ) ατομική δημιουργία γενεαλογικού δέντρου

ε) παρουσίαση στην τάξη του συνόλου των εργασιών

στ) αναστοχασμός ομάδας

Δράση

Α' Κύκλος παρεμβάσεων: 1^η Παρέμβαση 10/10/2019

Στους μαθητές/μαθήτριες της τάξης δόθηκαν χαρτάκια post-it σε δύο διαφορετικά χρώματα. Ο κάθε μαθητής/μαθήτρια έπρεπε να γράψει ή να ζωγραφίσει στο κίτρινο χαρτάκι τι θέλει να μελετήσουμε όσον αφορά τον εαυτό μας και στο πράσινο χαρτάκι με ποιους τρόπους θα μπορούσαμε να το ερευνήσουμε. Αφού όλοι οι μαθητές/μαθήτριες έγραψαν ή ζωγράρισαν και στα δύο χαρτάκια, τα κολλήσαμε σε ένα μεγάλο χαρτόνι μέσα στην τάξη. Τις επόμενες μέρες η παρέμβαση και η έρευνα που θα έκανε το σύνολο της τάξης θα βασιζόταν στις απαντήσεις των παιδιών και στα ενδιαφέροντα που κατέγραψαν στα post-it. Από τα ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών προέκυψε ότι η πλειονότητα ήθελε να ασχοληθεί με την ιστορία του ονόματός του. Για τους τρόπους με τους οποίους μπορούσε να γίνει αυτό, οι περισσότεροι μαθητές/μαθήτριες έγραψαν ότι μπορούμε να ψάξουμε στο internet για να βρούμε την προέλευση των ονομάτων τους, να ψάξουμε σε βιβλία και εγκυκλοπαίδειες και να ρωτήσουμε κάποιον που ξέρει. Μετά από συζήτηση και θέλοντας να εμπλέξουμε και τους γονείς στην ερευνητική διαδικασία, οι μαθητές/μαθήτριες αποφάσισαν να πάρουν συνέντευξη από την οικογένειά τους και κυρίως από τους γονείς τους.

Α' Κύκλος παρεμβάσεων: 2η Παρέμβαση 11/10/2019

Την επόμενη μέρα η παρέμβαση συνεχίστηκε με την καταγραφή των ερωτήσεων που θα έκαναν οι μαθητές/ μαθήτριες στους γονείς τους για να μάθουν την ιστορία του ονόματός τους. Οι μαθητές/ μαθήτριες χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες, άλλες ομάδες είχαν τέσσερις μαθητές/μαθήτριες και άλλες ομάδες είχαν πέντε μαθητές/μαθήτριες. Αρχικά, οι μαθητές/μαθήτριες ατομικά σκέφτηκαν κάποιες ερωτήσεις και στη συνέχεια κατέγραψαν τις ερωτήσεις αυτές σε ένα κοινό χαρτί της ομάδας τους. Στη συνέχεια, βρήκαν ποιες ερωτήσεις εμφανίζονταν τις περισσότερες φορές και κατέληξαν ότι οι ερωτήσεις αυτές θα έπρεπε σίγουρα να συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο για τη συνέντευξη στους γονείς. Αφού έγινε αυτή η διαδικασία και για τις τέσσερις ομάδες, δημιουργήθηκαν τέσσερις βασικές ερωτήσεις που οι μαθητές/μαθήτριες θα έπρεπε να ρωτήσουν στους γονείς τους στα πλαίσια της συνέντευξης. Οι μαθητές/μαθήτριες ονόμασαν τους εαυτούς τους μικρούς δημοσιογράφους - ερευνητές και ξεκίνησαν να μπαίνουν στο πετσί του ρόλου ήδη από το σχολείο, παίρνοντας συνέντευξη ο ένας από τον άλλο. Οι ερωτήσεις στις οποίες κατέληξαν οι μαθητές/μαθήτριες ήταν οι εξής:

1. Από ποιον πήρα το όνομά μου;
2. Ποιος το διάλεξε και γιατί;
3. Ποια η σημασία του ονόματος μου;
4. Το όνομά μου γιορτάζει; Αν, ναι, πότε;

Α' Κύκλος παρεμβάσεων: 3η Παρέμβαση 14/10/2019

Ερχόμενοι οι μαθητές/μαθήτριες τη Δευτέρα στο σχολείο με όλες τις ερωτήσεις τους απαντημένες, έπρεπε να βασιστούν σε αυτές και να δημιουργήσουν μία μικρή παράγραφο με τίτλο: «Η ιστορία του ονόματός μου ». Στη συνέχεια, θα μπορούσαν να ζωγραφίσουν και να δημιουργήσουν ένα εικονογράφημα του ονόματός τους.

Α' Κύκλος παρεμβάσεων: 4η Παρέμβαση 15/10/2019

Από τις συνεντεύξεις που πήραν τα παιδιά και από τις απαντήσεις που κατέγραψαν από τους γονείς και τους παππούδες τους, γεννήθηκαν νέες απορίες. Συγκεκριμένα πολλά παιδιά παρατήρησαν ότι έχουν πάρει το όνομά τους από τον παππού, τη γιαγιά ή ακόμα και από τον προπάππου ή την προγιαγιά. Αυτό γέννησε πολλά ερωτήματα και έτσι αποφάσισαν ότι θέλουν να μάθουν καλύτερα την οικογένειά τους. Όχι μόνο την οικογένεια που ζει στο ίδιο σπίτι ή την οικογένεια που επισκέπτονται κάθε καλοκαίρι στο χωριό, αλλά και την οικογένεια που δεν έχουν τόσο συχνές επαφές ή μπορεί πλέον να μην βρίσκεται στη ζωή. Έτσι, πρότεινα στους μαθητές/ μαθήτριες να δημιουργήσουν ένα γενεαλογικό δέντρο. Οι περισσότεροι μαθητές/ μαθήτριες το είχαν ακουστά, βέβαια υπήρχαν και αυτοί που δεν το γνώριζαν. Η δημιουργία του γενεαλογικού δέντρου ξεκίνησε στο σχολείο με την πυρηνική οικογένεια και η έρευνα συνεχίστηκε στο σπίτι. Οι μαθητές/ μαθήτριες αναζήτησαν σε διάφορες πηγές για να δημιουργήσουν το δικό τους, όσο πιο ολοκληρωμένο γίνεται, γενεαλογικό δέντρο. Επισκέφτηκαν σπίτια συγγενών, ξεφύλλισαν παλιά φωτογραφικά άλμπουμ, συζήτησαν με τους παππούδες, μίλησαν με ξαδέρφια και πιο μακρινά ξαδέρφια, ηχογράφησαν τους θείους που βρίσκονται στο εξωτερικό και πολλά άλλα. Κατάφεραν λοιπόν να δημιουργήσουν το δικό τους γενεαλογικό δέντρο και βρήκαν κοινά χαρακτηριστικά με τους συγγενείς τους... από ποιον έχουν κληρονομήσει το χρώμα των ματιών, την περίεργη ελιά στο χέρι, τη μεγάλη μύτη, το κόκκινο χρώμα των μαλλιών κτλ. Τα γενεαλογικά δέντρα που δημιούργησαν οι μαθητές/μαθήτριες διέφεραν αρκετά, κάποια έγραφαν μόνο ονόματα, κάποια είχαν φωτογραφίες όλων

των μελών της οικογένειας, κάποια είχαν ζωγραφισμένα τα πρόσωπα των μελών της οικογένειας, κάποια ήταν τεράστια, κάποια είχαν και κατοικίδια ζώα μέσα κτλ.

Α' Κύκλος παρεμβάσεων: 5η Παρέμβαση 16-17/10/2019

Μετά την δημιουργία της παραγράφου, του εικονογραφήματος με το όνομα του κάθε μαθητή/ μαθήτριας και του γενεαλογικού δέντρου, ήρθε η ώρα οι μαθητές/ μαθήτριες να παρουσιάσουν στην τάξη το σύνολο των εργασιών τους. Οι μαθητές/ μαθήτριες δούλεψαν στις ομάδες τους, θυμήθηκαν βασικές συμβουλές παρουσίασης και έκαναν πρόβες μεταξύ τους. Στη συνέχεια σηκώνονταν ατομικά ή σε μικρές ομάδες των δύο ή τριών ατόμων για να παρουσιάσουν στην τάξη όλα αυτά που έμαθαν και έφτιαζαν για την ιστορία του ονόματος τους και την ιστορία του εαυτού τους. Στο τέλος κάθε παρουσίασης υπήρχε χρόνος για ερωτήσεις από τους μαθητές/ μαθήτριες και τους εκπαιδευτικούς, προς το παιδί/παιδιά που μόλις είχαν παρουσιάσει.

Α' Κύκλος παρεμβάσεων: 6η Παρέμβαση 18/10/2019

Τελικό κομμάτι της παρέμβασης ήταν ο αναστοχασμός της ομάδας. Καθίσαμε όλοι σε έναν κύκλο στο πάτωμα, κλείσαμε τα μάτια και ακούγοντας την αφήγηση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, αρχίσαμε να θυμόμαστε όλα αυτά που είχαμε μάθει και όλα αυτά που είχαμε κάνει τις τελευταίες εβδομάδες. Οι μαθητές/ μαθήτριες κλήθηκαν να θυμηθούν τι τους άρεσε περισσότερο, τι τους δυσκόλεψε, τι είπαν οι οικογένειές τους για το ρόλο τους ως συνεντευξιαστές, τι θα άλλαζαν, αν θα πρότειναν σε κάποιον όλες αυτές τις δραστηριότητες και τέλος τι συναίσθημα τους έχει μείνει από όλο αυτό. Όταν ανοίξαμε τα μάτια μας μπορούσαμε πλέον να μοιραστούμε την εμπειρία μας με το σύνολο της τάξης. Τέλος, πριν βγουν για διάλειμμα οι μαθητές/ μαθήτριες που δεν είχαν μοιραστεί προφορικά τις απόψεις τους, έγραψαν σε ένα χαρτάκι τι τους άρεσε περισσότερο και τι λιγότερο από την όλη διαδικασία.

Στοχασμός-Αξιολόγηση

1^{ος} στόχος: Ενεργητική εμπλοκή μαθητών/τριών

Ως προς τον πρώτο στόχο που αφορά την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/τριών, οι μαθητές/μαθήτριες φαίνεται να κάλυψαν όλα τα κριτήρια αξιολόγησης:

Ως προς την αξιοποίηση του χώρου που τους δόθηκε, φάνηκε ότι τα παιδιά βρήκαν αρκετές φορές χώρο να εκφραστούν και να μοιραστούν τις απόψεις τους. Αυτό το επισημαίνει και ο κριτικός φίλος: «Τέλεια ιδέα να γράψουν οι ίδιοι οι μαθητές τι θέλουν να ερευνήσουν και με ποιους τρόπους σε χαρτάκια.»

«Η αγαπημένη μου στιγμή ήταν όταν γράφαμε με την Δ. τις ερωτήσεις για τους γονείς...αυτές για τη συνέντευξη, για το όνομά μας καλέ. » τονίζει η Μ. στον κύκλο του αναστοχασμού την τελευταία μέρα.

Οι μαθητές/μαθήτριες μπόρεσαν να εκφραστούν με όποιο τρόπο ήθελαν, μπορούσαν και να γράψουν στην ιστορία του ονόματος τους και να δώσουν ζωή στο όνομά τους μέσω της ζωγραφικής. Το ίδιο τονίζει και η κριτική φίλη που όμως επισημαίνει: «Ανταποκρίθηκαν πολύ καλά στη δημιουργία παραγράφου (για την ιστορία του ονόματός τους) και στο να ζωγραφίσουν το όνομά τους, αλλά μερικά παιδιά, τα γνωστά παιδιά, δυσκολεύτηκαν. Μήπως την επόμενη φορά να έδινες την επιλογή είτε να ζωγραφίσουν είτε να γράψουν για να μη δυσκολεύονται τόσο; »

Ως προς την ικανοποίηση από τη συμμετοχή τόσο οι δικές μας παρατηρήσεις και καταγραφές όσο και οι καταθέσεις των παιδιών δείχνουν ότι το κριτήριο αυτό καλύφθηκε σε μεγάλο βαθμό. «Έγινα και εγώ δημοσιογράφος, τώρα είμαστε δύο στο σπίτι και εγώ και η μαμά μου», λέει με καμάρι ο Δ. «Και εμένα αυτό μου άρεσε που έγινα εγώ ο δημοσιογράφος που πήρα εγώ συνέντευξη. Στο σπίτι συνέχεια η μαμά ρωτάει, πού πήγες, τι έκανες, πήρες τη ζακέτα σου, έφαγες, έπλυνες τα χέρια σου; Ε, τώρα ήμουν εγώ αυτός που έκανα τις ερωτήσεις. Το χάρηκα πολύ. Κι εκείνη βέβαια, της αρέσει να την ρωτάνε. », διαπιστώνει ο Ν. (ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/τριών παρουσιάζεται και στις συζητήσεις μεταξύ τους. Αυτό δείχνουν και οι σχετικές καταγραφές από τη συμμετοχική παρατήρηση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, που περνούσε από την κάθε ομάδα και συντόνιζε όπου αυτό ήταν απαραίτητο. Τα παιδιά μιλούσαν μεταξύ τους και έλεγαν: «Πήγαμε στην αποθήκη της γιαγιάς και πήραμε κάτι μεγάλα άλμπουμ με φωτογραφίες, δεν τα είχα ξαναδεί ποτέ μου. », μοιράζεται η Α. με την ομάδα της. «Εμείς πήραμε τηλέφωνο τη θεία στην Αμερική και μας είπε για την οικογένεια που έχουμε εκεί. Δεν τους έχω δει βέβαια. », λέει η Δ. «Και εγώ πήγα στη γιαγιά και μου είπε για τα 12 αδέρφια της στο χωριό», λέει ο Ν. (ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Οι μαθητές/μαθήτριες έγιναν οι ίδιοι ερευνητές, ενεπλάκησαν στην μάθηση τους και έψαξαν για κάτι που τους αφορούσε. Δεσμεύτηκαν να παρουσιάσουν τη δουλειά τους στους συμμαθητές τους και έτσι ήταν σαν να παρουσίαζαν τον εαυτό τους, την οικογένειά τους, την ιστορία τους, στους άλλους.

Ως προς τις πρωτοβουλίες των μαθητών/τριών και το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή, υπάρχει το συγκεκριμένο περιστατικό απ' το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού: «Εγώ, λέει ο Μ., σκέφτηκα κι άλλες ερωτήσεις, ήθελα να πάρω συνέντευξη και από τον εαυτό μου, όχι μόνο από τους γονείς μου. Έτσι, πρόσθεσα δύο ερωτήσεις, πειράζει; Η πρώτη ερώτηση ήταν πώς νιώθω εγώ για το όνομά μου και η δεύτερη ήταν αν μπορούσα να το αλλάξω θα το άλλαζα; »

Ακόμα, οι μαθητές δουλεύοντας σε ομάδες μπόρεσαν να δώσουν συμβουλές ο ένας στον άλλο για τον τρόπο παρουσίασης, για τον τρόπο που πρέπει να μιλάνε, να στέκονται κτλ. Ο κριτικός φίλος τονίζει: «Το να μάθουν πώς πρέπει να παρουσιάζουν τον εαυτό τους τη δουλειά τους είναι πολύ σημαντικό. Μπορεί να ντρέπονται στην αρχή αλλά στη συνέχεια θα μάθουν τι πρέπει να προσέχουν. »

«Μ' άρεσε που παρουσίασα μαζί με την Δ. Περάσαμε καλά, με βοήθησε, μου θύμιζε που πρέπει να μιλήσω και πότε πρέπει να δείξω τις εργασίες μου. Νομίζω ότι χωρίς εκείνη δεν θα τα κατάφερνα», λέει η Μ.

(Αναστοχασμός μαθήτριας γραμμένος σε χαρτί)

Όλοι οι μαθητές/μαθήτριες χαμογέλασαν και σήκωσαν τα χέρια τους ψηλά όταν θυμήθηκαν, στον κύκλο του αναστοχασμού την τελευταία μέρα της παρέμβασης, τις ημέρες των παρουσιάσεων. Όλοι οι μαθητές χάρηκαν που τους δόθηκε ισάξιος χώρος και χρόνος για να μιλήσουν και να βρεθούν στο κέντρο της προσοχής όλων.

(Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

«Την ημέρα του αναστοχασμού το ξέρεις δεν ήμουν μέσα, σας διέκοψα, αλλά όταν μπήκα είδα όλα τα παιδιά παρόντα. Τι εννοώ; Ήταν όλα ήσυχα, με κλειστά τα μάτια τους, να ακούν την αφήγηση σου και τα πρόσωπά τους να αντιδρούν στα λόγια σου. »
, θυμάται η κριτική φίλη. Το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού συμφωνεί με την προσέγγιση αυτή καθώς οι μαθητές είχαν απολαύσει την όλη διαδικασία, ήθελαν να θυμηθούν κάθε στιγμή της, μιλούσαν ακατάπαυστα για την εμπειρία τους, ήθελα να το επαναλάβουμε και μονοπωλούσε τις συζητήσεις τους και στα διαλείμματα.

2^{ος} στόχος: Σεβασμός της διαφορετικότητας

Ως προς τον δεύτερο στόχο που αφορά το σεβασμό της διαφορετικότητας, οι μαθητές/μαθήτριες φαίνεται να κάλυψαν όλα τα κριτήρια αξιολόγησης:

Ως προς την αποδοχή απόψεων άλλων και διαφορετικών ξεκινάει η μέρα με μια σημαντική ερώτηση απ' τον Μ.: «Μα κυρία γιατί ο Ν. να ζωγραφίσει μόνο και εγώ να πρέπει να γράψω; », «Γιατί ο Ν. αισθάνεται πιο άνετα να ζωγραφίζει παρά να γράφει σε μία γλώσσα που δεν είναι η μητρική του.», του εξηγεί η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια. Ο Μ. δείχνει λίγο ενοχλημένος, αλλά καταλαβαίνει, κουνάει το κεφάλι του και συνεχίζει να γράφει. (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Δόθηκε στα παιδιά η δυνατότητα να γράψουν στα χαρτάκια post-it είτε στα Ελληνικά είτε στα Αγγλικά ανάλογα με το ποια γλώσσα αισθανόντουσαν πιο οικεία και μπορούσαν να εκφραστούν καλύτερα. «Ήταν ωραίο που τους έδωσες αυτή τη δυνατότητα! Θα μπορούσες απλά να τους πεις... πες μου τι θέλεις να μάθεις και με ποιό τρόπο και να το έγγραφες μόνη σου σε ένα χαρτάκι post-it. », επισημαίνει ο κριτικός φίλος. «Μήπως όμως να τους έδινες τη δυνατότητα να ζωγραφίσουν και να

μην γράψουν όσα δεν θέλουν; Εννοώ σε όλα τα παιδιά και σε αυτά που μπορούν να γράψουν ελληνικά ή αγγλικά; », καταλήγει ο κριτικός φίλος.

Κατά την καταγραφή των ερωτήσεων για τη συνέντευξη στους γονείς, ακούστηκαν όλες οι ερωτήσεις των μαθητών/μαθητριών. Τα περισσότερα παιδιά βρήκαν χώρο να εκφραστούν στις ομάδες τους. Υπήρχαν βέβαια και περιπτώσεις παιδιών που δεν μίλησαν καθόλου γιατί βρίσκονταν σε ομάδες με ισχυρές προσωπικότητες και παιδιά πού μονοπωλούσαν τη συζήτηση και τα «καπέλωναν». Ενδεικτικό αυτής της στάσης/συνθήκης είναι το παρακάτω επεισόδιο:

«Κύρια, ο Μ. γράφει μόνο ερωτήσεις και δεν μας αφήνει να μιλήσουμε. θέλω και εγώ να γράψω ερωτήσεις για τη συνέντευξη στους γονείς . »

Μ. « Έλα πάρε το χαρτί! Όλο γκρινιάζεις! Αφού γράφεις πολύ αργά γιατί να το δώσουμε σε σένα; Πες μου τι θες να γράψεις και θα το γράψω εγώ. »

Λ. «Η κυρία είπε ο καθένας να γράφει τις ερωτήσεις του. Όχι να γράφει ένας για όλους ούτε βέβαια ο Μ. για όλους. »

(η εκπαιδευτικός κοιτάει τον Μ.)

Μ. «Καλά, καλά πάρε το χαρτί. »

(η εκπαιδευτικός απομακρύνεται)

Μ. «Ευχαριστήθηκες τώρα Λ.; »

(Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Ός προς τη στάση απέναντι στο διαφορετικό κάποιοι μαθητές/μαθήτριες ξεκίνησαν να γελάνε όταν ακούστηκαν κάποιες ερωτήσεις συμμαθητών/τριών τους. Τα παιδιά που είχαν θέσει αυτές τις ερωτήσεις, γέλασαν και αυτά.

Εκπαιδευτικός: «Γιατί γελάς Ν.; »

Ν. «Μα αυτή η ερώτηση είναι χαζή. »

Εκπαιδευτικός: «Δεν υπάρχουν χαζές ερωτήσεις. »

N.: «Τότε γιατί γέλασαν όλοι; »

Εκπαιδευτικός: «Δεν γέλασαν με την ερώτηση, γέλασαν με τα σχόλιά σου και με τον τρόπο που μίλησες. Για σκέψου το. »

N.: «Μπορεί. Αλλά και ο Δ. γέλασε. »

Εκπαιδευτικός: «Μπορεί και αυτός να γέλασε με τον τρόπο που μίλησες.»

N.: (σιωπή, μόνο βλέμματα)

Η κριτική φίλη λέει: «Ωραίο που υπερασπίστηκες τον Δ. και δεν το άφησες να περάσει έτσι, το όλο σκηνικό με τα γέλια για τις ερωτήσεις του Δ., αλλά μήπως αισθάνθηκε άσχημα ο N.; »

«Η καλύτερη στιγμή αυτών των δύο εβδομάδων ήταν εκτός σχολείου, αφορούσε τη δραστηριότητα μας αλλά ήταν εκτός σχολείου, πειράζει; », λέει κάπως ψιθυριστά η Β. «Μου άρεσε που ψάξαμε στα σπίτια του παππού και της γιαγιάς αλλά και στο δικό μας, για να βρούμε φωτογραφίες και να δούμε σε ποιον μοιάζουμε. Ήταν ωραίο που ο καθένας βρήκε άλλο τρόπο για να φτιάξει το γενεαλογικό του δέντρο. Αν είδατε στις παρουσιάσεις κανένα δεν ήταν ίδιο. », συνεχίζει με πιο δυνατή φωνή η Β.

«Ναι, ναι, όλοι κάναμε πολύ ωραίες δουλειές, αυτό είναι αλήθεια μπράβο μας», πετάγεται η Δ.

«Εμένα μου άρεσε το γενεαλογικό δέντρο του N. που έχει ανθρώπους και από την Ελλάδα και από την Αφρική. Ήταν τέλειο. », τονίζει ο Α.

Επίσης, ορίστηκαν δύο μέρες παρουσίασης για να προλάβουν να παρουσιάσουν όλοι οι μαθητές/μαθήτριες στο χρόνο που εξυπηρετούσε τον καθένα χωρίς να πιέζονται από τον χρόνο. Το ίδιο τονίζει και ο κριτικός φίλος: «Το είχες προγραμματίσει, ε; Να είναι δύο μέρες η παρουσίαση... λογικό. Κάποιοι παρουσίασαν σε ζευγάρια ή ανά

τρεις. » Ο κάθε μαθητής/μαθήτρια, μπορούσε να παρουσιάσει είτε μόνος του είτε με κάποιον φίλο/φίλους του. Εάν δεν αισθανόταν άνετα με την έκθεση και το χρόνο, υπήρχε η ευελιξία στην ώρα που θα χρειαζόταν για την παρουσίαση. Κάποια παιδιά που χρειάστηκαν παραπάνω χρόνο προετοιμασίας, ασχολήθηκαν και στο σπίτι. Κάποιες μαθήτριες παρουσίασαν μικρό θεατρικό καθώς τους ήταν πιο εύκολο να εκφραστούν έτσι γιατί όταν έπαιζαν έναν ρόλο δεν ντρέπονταν... εκείνη την ώρα δεν ήταν ο εαυτός τους, αλλά ο ρόλος. (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Την τελευταία μέρα της παρέμβασης, στον κύκλο του αναστοχασμού, ακούστηκαν και αρνητικά συναισθήματα που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ή πράγματα που δεν άρεσαν στους μαθητές/μαθήτριες. Εκεί βρέθηκε χρόνος για να συζητηθούν κάποιες παρεξηγήσεις και να λυθούν. Σε κάποιες περιπτώσεις δημιουργήθηκαν και νέες παρεξηγήσεις.

Η Μ. είπε ότι τη συνέντευξη για την ιστορία του ονόματος της, την πήρε από τη μεγαλύτερη της αδερφή. Δεν πέρασε καθόλου καλά όμως γιατί η αδερφή της συνέχεια της φώναζε για τον τρόπο που γράφει, την ταχύτητα της, τα ορθογραφικά της λάθη και τα γράμματα που παρέλειπε.

«Δεν θέλω να ξαναπάρω συνέντευξη απ' την αδερφή μου! Δεν μου άρεσε καθόλου! Όλο μου φώναζε...τι να κάνω; Β' Δημοτικού πάω! », μοιράζεται με ένταση η Μ. στην τάξη.

Ο Μ. πήρε τη συνέντευξη από τη μαμά του η οποία απάντησε στις ερωτήσεις του και τον ενθάρρυνε να σκεφτεί κι άλλες για να γράψει περισσότερα.

«Θα ήθελα να είχα σκεφτεί περισσότερες ερωτήσεις, όχι μόνο τέσσερις. Ήθελα να κάνω κι άλλες ερωτήσεις στην μαμά και να γράψω περισσότερα πράγματα. Το έφτιαξα μετά βέβαια, όταν γράψαμε την ιστορία του ονόματος μας πρόσθεσα κι άλλα, πού βαφτίστικα, που γεννήθηκα και τέτοια...»

«Εγώ ξέρετε τι είδα στις παρουσιάσεις; Ήμουν το μόνο παιδί που έγραψα το βαφτιστικό μου όνομα και όχι μόνο το όνομα που με φωνάζουν. », κατέληξε η Β.

«Μου άρεσε πολύ η διαδικασία, μάθαμε πράγματα για τις οικογένειες των άλλων, για τις δικές μας οικογένειες που δεν ξέραμε...ας πούμε εμένα η προγιαγιά μου στον Καναδά ήταν μπαλαρίνα! Δεν το ήξερα! » φωνάζει η Α.

«Εμένα η μαμά μίλαγε πάρα πολύ... Έλεγε, έλεγε, έλεγε... δεν θυμόμουν όλα αυτά που μου έλεγε και δεν μπορούσα να τα γράψω με τη σωστή σειρά ούτε με τη σωστή σύνταξη. Μετά νευρίασε. », θυμάται ο Δ.

«Είδες όμως όλα τα γενεαλογικά δέντρα ήταν διαφορετικά άντρες, γυναίκες, παιδιά, αλλά όλοι έχουμε μεγάλες οικογένειες! Τελικά, είμαστε τόσο διαφορετικοί και τόσο ίδιοι. », λέει η Δ. και κοιτάζει όλα τα παιδιά στα μάτια ένα ένα.

(Αναστοχασμός μαθητών/μαθητριών)

Τέλος, κάποια παιδιά που δεν αισθάνθηκαν άνετα να μιλήσουν στον κύκλο του αναστοχασμού μπροστά στο σύνολο της τάξης. Μπορούσαν επώνυμα ή ανώνυμα να γράψουν σε ένα χαρτάκι τι τους άρεσε και τι δεν τους άρεσε από την όλη διαδικασία. Τρεις μαθητές επέλεξαν αυτό τον τρόπο και έγραψαν κάποια παράπονα που είχαν από συγκεκριμένους συμμαθητές τους που τους έκριναν και τους έλεγαν τι πρέπει να κάνουν συνέχεια.

«Ο Μ. κάνει όλο τον αρχηγό, δεν θέλω να τον ακούω», λέει ο Μ. και η Λ.

(Αναστοχασμός μαθητών/μαθητριών γραμμένος σε χαρτί)

3^{ος} στόχος: Συγκρότηση ομάδας

Ως προς τον τρίτο στόχο που αφορά τη συγκρότηση ομάδας, οι μαθητές/μαθήτριες φαίνεται να κάλυψαν όλα τα κριτήρια αξιολόγησης:

Ως προς την ανταλλαγή απόψεων, όλοι οι μαθητές/μαθήτριες έγραψαν ατομικά στα χαρτάκια τους αυτό που ήθελαν να μελετήσουν και τους τρόπους που θα μπορούσαμε να το ερευνήσουμε κολλήσαμε όλα τα χαρτάκια δίπλα-δίπλα σε ένα μεγάλο χαρτόνι στην τάξη. Με αυτό τον τρόπο δείξαμε ότι όλες οι ιδέες είναι αποδεκτές και ότι όλοι, παρά το γεγονός ότι είμαστε διαφορετικοί, έχουμε διαφορετικές σκέψεις και απόψεις ανήκουμε σε μία ομάδα με έναν κοινό σκοπό, ανήκουμε στην ομάδα της τάξης. Το ίδιο τονίζει και η κριτική φίλη: «Κατάλαβαν ότι όλοι παίζουν σημαντικό ρόλο στην έρευνα και ότι όλοι είναι μέλη της ομάδας όταν είδαν το τεράστιο χαρτόνι με τα χρωματιστά post-it κολλημένο στον τοίχο. »

Ως προς την ανταλλαγή απόψεων: Τα παιδιά άρχισαν να εξοικειώνονται με τη διαδικασία συμμετοχής τους στην ομάδα και τους όρους λειτουργίας της. Η αλληλογνωριμία είναι μια βασική προϋπόθεση ουσιαστικής συγκρότησης της ομάδας, που φαίνεται να τη συναισθάνονται περισσότερο τα παιδιά μέσα από την έκφραση της ικανοποίησής τους. «Έμένα μου αρέσει όταν καθόμαστε στα στρογγυλά τραπέζια όλοι μαζί. Πιο πολύ μου αρέσει όταν αλλάζουμε ομάδες και γνωρίζω καλύτερα όλα τα παιδιά της τάξης. », λέει η Β.

Κατά την καταγραφή των ερωτήσεων για τη συνέντευξη στους γονείς, οι μαθητές/μαθήτριες δούλεψαν ομαδικά όταν κατάφεραν στο σύνολο της ομάδας τους και στη συνέχεια στο σύνολο της τάξης να καταλήξουν στις ερωτήσεις που εμφανίζονταν πιο πολλές φορές.

«Είδατε που τελικά καταλήξαμε σε τέσσερις ερωτήσεις; Δεν το πίστευα ποτέ, αφού όλο τσακωνόμασταν. », λέει έκπληκτος ο Μ.

«Ναι, δουλέψαμε ομαδικά όπως λέει και η κυρία μας. », λέει κουνώντας το δάχτυλο η Α.

(Αναστοχασμός μαθητών/μαθητριών)

Όταν δούλευαν τα παιδιά σε ομάδες, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια περνούσε από πάνω τους και παρατηρούσε πώς συνεργάζονται. Η συμμετοχική παρατήρηση αναδεικνύει και κάποια προβλήματα. «Ορισμένοι μαθητές χαίρονται να δίνουν συμβουλές, οι ίδιοι όμως μαθητές δεν χαίρονται να τις δέχονται. » (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Τα απογεύματα που διέθεσαν οι μαθητές/μαθήτριες με τις οικογένειές τους και τα υπόλοιπα μέλη της πιο εκτεταμένης οικογένειας για την ολοκλήρωση της εργασίας τους, τους έφεραν πιο κοντά με την ομάδα της οικογένειας. «Είδες τι είπε ο Ν.; Χάρηκε πολύ πού ήρθε πιο κοντά με τη μαμά του και τη χρησιμοποίησε ως πηγή για την έρευνα του. Ήρθε πιο κοντά με την η οικογένειά του, έστω και στα πλαίσια μιας εργασίας», καταλήγει η κριτική φίλη.

Κατά τη συγγραφή της παραγράφου με την ιστορία του ονόματος του κάθε μαθητή/μαθήτριας αλλά και τη δημιουργία του εικονογραφήματος, αρκετοί μαθητές/μαθήτριες ζήτησαν βοήθεια. Αυτό που είχε μεγάλο ενδιαφέρον ήταν ότι οι μαθητές/μαθήτριες ζήτησαν βοήθεια από συμμαθητές/συμμαθήτριές τους που βρίσκονταν ή στην ίδια ομάδα ή σε άλλη ομάδα. Αυτό αποδίδεται από την κριτική φίλο στην ενθάρρυνση και την υποστήριξη από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. «Τα ενθάρρυνες κι εσύ να ζητήσουν βοήθεια όχι μόνο από σένα αλλά και κάποιο φίλο/φίλη ή συμμαθητή/συμμαθήτριά τους. », επισημαίνει η κριτική φίλη. Τα παιδιά ζήτησαν βοήθεια περισσότερο για τη δημιουργία του εικονογραφήματος παρά για ορθογραφικά και συντακτικά λάθη. Αν είχαν κάποια απορία για το πώς γράφεται μία λέξη ρωτούσαν την εκπαιδευτικό. (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Ως προς την αποδοχή και υποστήριξη του τελικού συλλογικού προϊόντος χαρακτηριστικό είναι το εξής:

«Θέλω η ομάδα μας να έχει τις καλύτερες παρουσιάσεις, γι αυτό ακούστε τι θα σας πω. Όταν θα μιλάτε θα έχετε δυνατή φωνή, θα κοιτάτε το κοινό...την τάξη δηλαδή, όχι τους φίλους σας στην ομάδα, δεν θα κουνάτε τα χέρια σας πολύ έντονα, ούτε θα γυρνάτε την πλάτη. Ξέρω εγώ από παρουσιάσεις, πάω θέατρο, αν με ακούσετε θα τα πάμε όλοι τέλεια. », λέει η Δ. στην ομάδα της την ώρα που κάνουν πρόβες μεταξύ τους. (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Οι μαθητές/μαθήτριες δούλεψαν εκτός από τις δεξιότητες παρουσίασης τους και τον τρόπο που έπρεπε να είναι δομημένα όλα αυτά που είχαν γράψει στις εργασίες τους. «Καλά, άκουσες τι είπε ο Γ. για τα μεγάλα γράμματα; Είπε στα παιδιά της ομάδας του να γράφουν μεγάλα γράμματα και καθαρά πάνω στα χαρτιά που θα παρουσιάσουν. Τους έδινε συμβουλές! Εκείνος, που τα γράμματα του είναι ψείρες.», τονίζει ο κριτικός φίλος.

«Τι είπαμε πριν στις ομάδες; Δεν είπαμε να χαιρετήσεις στην αρχή και στο τέλος της παρουσίασης; Τόσες φορές το είπαμε! Πώς το ξέχασες; », ακούγεται αγανακτισμένη η φωνή της Δ. προς το συμμαθητή της που μόλις παρουσίασε. (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Όσοι μαθητές/μαθήτριες αποφάσισαν να παρουσιάσουν με κάποιον άλλο συμμαθητή/συμμαθήτριά τους, επέλεξαν κάποιον πολύ καλό τους φίλο/φίλη που μπορούσε να τους καταλάβει και να τους υποστηρίξει αν κάτι δεν πήγαινε όπως ήθελαν. «Θέλω να παρουσιάσω με την Δ. είναι η καλύτερη μου φίλη και με ξέρει πολύ καλά.», λέει η Μ. και της ψιθυρίζει: Θα θα με βοηθήσεις, έτσι; »

Υπήρξαν δύο παιδιά τα οποία δεν ήθελαν ή δεν μπορούσαν να συνεργαστούν με κανένα μέλος της ομάδας τους και προτίμησαν στις ομαδικές δραστηριότητες να εργαστούν ατομικά. «Τώρα έπρεπε να τους αφήσεις να δουλέψουν ατομικά; Αφού στόχος είναι να μάθουν να δουλεύουν στα πλαίσια της ομάδας. Έτσι δεν είναι; », διαπιστώνει ο κριτικός φίλος.

Οι μαθητές/μαθήτριες βίωσαν ότι ανήκουν σε μία ομάδα, κατά την αφήγηση της εκπαιδευτικού στον κύκλο του στοχασμού, την τελευταία μέρα. Εκεί ένιωσαν ότι τους συνδέουν, τους ενώνουν τόσα πολλά κοινά βιώματα, η καθημερινότητα στην τάξη, η ρουτίνα που έχει χτιστεί, οι σχέσεις που έχουν αναπτύξει μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς τους. Όλα αυτά τους έχουν κάνει μία ομάδα. «Ρε μοιραζόμαστε τόσο μεγάλο κομμάτι της ζωής μας, τα παιδιά κομμάτι της σχολικής τους ζωής, είναι λογικό να αισθάνονται ως ομάδα. », καταλήγει η κριτική φίλη.

Στον κύκλο του αναστοχασμού οι μαθητές/ μαθήτριες, παρατήρησαν ότι είχαν πολλά κοινά με τους συμμαθητές /συμμαθήτριές τους, αντιμετώπισαν παρόμοιες δυσκολίες, τους άρεσαν τα ίδια πράγματα κτλ. (ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Αναστοχασμός – Επανασχεδιασμός

Όσον αφορά τους στόχους τους οποίους είχα θέσει στον πρώτο κύκλο των παρεμβάσεων θεωρώ ότι έγινε η αρχή στην προοπτική της σταδιακής επίτευξης τους. Είναι άλλωστε εύλογο, καθώς οι στόχοι της ενεργητικής εμπλοκής χρειάζονται χρόνο και διαφοροποιημένες δραστηριότητες που θα δίνουν χώρο σε όλα τα παιδιά. Το θετικό είναι πως τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να εκφραστούν, να συνεργαστούν, να νιώσουν ομάδα και να έρθουν σε επαφή με την έννοια του διαφορετικού.

Από την αξιολόγηση των παρεμβάσεων προκύπτει ότι σιγά-σιγά έχουν ξεκινήσει να **συμμετέχουν** στις δραστηριότητες, άλλοι περισσότερο και άλλοι λιγότερο. Οι μαθητές/μαθήτριες που δεν συμμετέχουν δυσκολεύονται να διαχειριστούν τις σχέσεις τους με τους άλλους και τα αρνητικά συναισθήματα που τους προκαλούν τα σχόλια των συμμαθητών/συμμαθητριών τους.

Συνεχίζοντας ως προς το σεβασμό της **διαφορετικότητας**, έχουν πραγματοποιηθεί τα πρώτα βήματα μέσω κάποιων συζητήσεων και τα παιδιά φαίνονται να αντιλαμβάνονται το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται και να εκφράζονται. Οι δραστηριότητες θα μπορούσαν να είναι πιο ευέλικτες και πιο ανοιχτές ως προς τους τρόπους ολοκλήρωσής τους. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν οι μαθητές αντί να

φτιάξουν αποκλειστικά εικονογράφημα (ζωγραφική) για το όνομά τους, να φτιάξουν ένα κολάζ, να χρησιμοποιήσουν υλικά της επιλογής τους, να το κάνουν τρισδιάστατο, με πλαστελίνη, lego κτλ. Επίσης, αντί να γράψουν μια παράγραφο για την ιστορία του ονόματός τους, θα μπορούσαν να την ηχογραφήσουν, να φτιάξουν βίντεο ή ακόμα και κόμικς.

Επίσης, ως προς τη συγκρότηση **ομάδας** θεωρώ πως τα παιδιά έχουν ένα καλό υπόβαθρο στο σύνολο της τάξης και απλά πρέπει να βρουν το ρόλο τους και να είναι δεκτικοί στην αλλαγή των μελών της ομάδας. Στον Α' Κύκλο παρέμβασης θα μπορούσαν οι μαθητές/μαθήτριες να λειτουργήσουν καλύτερα ως ομάδα, αν είχαν εξασκηθεί και είχαν πάρει συνεντεύξεις ο ένας απ' τον άλλο.

Τέλος, από την επεξεργασία του υλικού των παρεμβάσεων, μου δημιουργήθηκαν κάποιες αναστοχαστικές σκέψεις οι οποίες αφορούν τον τρόπο διαχείρισης ορισμένων καταστάσεων στην τάξη.

- Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στον τρόπο διαχείρισης εντάσεων και παρεξηγήσεων μέσα στην τάξη προς αποφυγή δημιουργίας νέων. Δεν πρέπει κανείς να αισθάνεται αποκλεισμένος, ούτε να αισθάνεται άσχημα. Στην προσπάθειά μου να προστατεύσω κάποιους μαθητές/μαθήτριες, μπορεί να προσέβαλα ή να μείωσα κάποιους άλλους. Η γραμμή είναι πολύ λεπτή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας μας αφορά όλους όσους βρισκόμαστε μέσα στην τάξη. Αυτό προκύπτει από μία διαπίστωση της κριτικής φίλης.
- Οι μαθητές/μαθήτριες που επέλεξαν να παρουσιάσουν με κάποιον άλλο και όχι μόνοι τους είναι μαθητές/μαθήτριες που εμφανίζουν συναισθηματικές και μαθησιακές δυσκολίες και λόγω αυτού δεν βασίζονται στις δικές τους δυνάμεις.

Λαμβάνοντας υπόψη τα όσα καταγράψαμε παραπάνω, σχετικά με τους στόχους του Β' κύκλου παρεμβάσεων και πώς αυτές θα διαμορφωθούν θα κρατήσω τους στόχους που αφορούν το σεβασμό της διαφορετικότητας, στόχος που είναι και αλληλένδετος με την ένταξη των λιγότερων δυναμικών παιδιών και την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών. Στο σχεδιασμό του Β' κύκλου θα εντάξω το στόχο για την συλλογική συγκρότηση, δημιουργώντας ένα κλίμα ομάδας που ανταλλάσει απόψεις και υποστηρίζει όλα τα μέλη της.

Β' κύκλος παρεμβάσεων

Σχεδιασμός δεύτερης εκπαιδευτικής παρέμβασης

Για τον δεύτερο κύκλο παρεμβάσεων οι **στόχοι** που έχουν τεθεί είναι:

- Ενεργητική εμπλοκή μαθητών/μαθητριών
- Σεβασμός διαφορετικότητας και ένταξη όλων των παιδιών
- Συλλογική συγκρότηση

Τα **κριτήρια αξιολόγησης** της επίτευξης των στόχων παρατίθενται στη συνέχεια:

Σχετικά με τον στόχο ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών/τριών:

- Ενδιαφέρον για συμμετοχή
- Αξιοποίηση του «χώρου» που τους δόθηκε
- Δέσμευση στις δραστηριότητες
- Προτάσεις - Πρωτοβουλίες των παιδιών

-Ικανοποίηση από τη συμμετοχή

Σχετικά με τον στόχο σεβασμού στη διαφορετικότητα και ένταξη όλων των παιδιών:

-Βαθμός και ποιότητα συνεργασίας με τους άλλους

-Στάση απέναντι στο διαφορετικό

-Αποδοχή απόψεων άλλων και διαφορετικών

-Αίσθηση ισοτιμίας(χώρος για να εκφραστούν όλοι)

-Ισότιμη συνεργασία

Σχετικά με το στόχο της συλλογικής συγκρότησης:

-Συγκρότηση ομάδων διαφορετικών ειδών

-Υπευθυνότητα στο πλαίσιο της ομάδας

-Υποστήριξη ρόλου και απόψεων

-Σεβασμός στην υπόλοιπη ομάδα και στο τελικό προϊόν.

Σχεδιασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης

Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων περιελάμβανε τα εξής:

1. Εισαγωγική δραστηριότητα καταγραφής και κινητοποίησης ενδιαφερόντων των μαθητών/μαθητριών
2. Γνωριμία με την πόλη μας
3. Ξενάγηση στην πόλη που βρίσκεται το σχολείο

4. Δημιουργία αφίσας με τα αξιοθέατα της πόλης μας
5. Έρευνα στη βιβλιοθήκη και στο διαδίκτυο
6. Δημιουργία ταξιδιωτικών οδηγών
7. Παρουσίαση στην τάξη του συνόλου των εργασιών
8. Αναστοχασμός ομάδας

Δράση

Β' Κύκλος παρεμβάσεων: 1^η Παρέμβαση 29/10/2019

Στους μαθητές/μαθήτριες της τάξης δόθηκαν χαρτάκια post-it σε δύο διαφορετικά χρώματα. Ο κάθε μαθητής/μαθήτρια έπρεπε να γράψει ή να ζωγραφίσει στο κίτρινο χαρτάκι τι θέλει να μελετήσουμε όσον αφορά τις πόλεις του κόσμου και στο πράσινο χαρτάκι με ποιους τρόπους θα μπορούσαμε να ερευνήσουμε όλα όσα θέλουμε να μάθουμε. Αφού όλοι οι μαθητές/μαθήτριες έγραψαν ή ζωγράρισαν και στα δύο χαρτάκια, τα κολλήσαμε σε ένα μεγάλο χαρτόνι μέσα στην τάξη. Τις επόμενες μέρες η παρέμβαση και η έρευνα που θα έκανε το σύνολο της τάξης θα βασιζόταν στις απαντήσεις των παιδιών και στα ενδιαφέροντα που κατέγραψαν στα post-it. Από τα ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών προέκυψε ότι η πλειοψηφία ήθελε να μάθει την ιστορία της πόλης που βρίσκεται το σχολείο, τα αξιοθέατα που έχει κτλ. Για τους τρόπους με τους οποίους μπορούσε να γίνει αυτό, οι περισσότεροι μαθητές/μαθήτριες έγραψαν ότι μπορούμε να ψάξουμε στο internet, να ψάξουμε σε βιβλία και εγκυκλοπαίδειες και να ρωτήσουμε κάποιον που ξέρει, όπως για παράδειγμα το Δήμαρχο, έναν ξεναγό ή έναν κάτοικο της πόλης.

B' Κύκλος παρεμβάσεων: 2^η Παρέμβαση 31/10/2019

Οι μαθητές/μαθήτριες ξεκίνησαν την γνωριμία με την πόλη τους με το πιο σημαντικό κτίριο που βρίσκεται σε αυτήν, το σχολείο τους. Έτσι θέλησαν να μάθουν περισσότερα για το κτίριο, την τοποθεσία και την ιστορία του σχολείου τους. Αφού και αυτό αποτελεί κομμάτι της ιστορίας της πόλης τους. Κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων οι μαθητές/μαθήτριες ρώτησαν τη διευθύντρια και τους ιδρυτές του σχολείου περισσότερες πληροφορίες για αυτό. Έπειτα, έψαξαν στο Google maps και βρήκαν τους δρόμους που βρίσκονται γύρω απ' το οικοδομικό τετράγωνο του σχολείου, μαθαίνοντας πως πήρε ο κάθε δρόμος το όνομά του.

B' Κύκλος παρεμβάσεων: 3^η Παρέμβαση 4/11/2019

Σύμφωνα με τα όσα είχαν καταγράψει οι μαθητές/μαθήτριες στα post-it, ο καλύτερος τρόπος για να μάθουμε περισσότερα στοιχεία για την πόλη μας, είναι να ρωτήσουμε κάποιον που ξέρει. Το πιο ενδιαφέρον κομμάτι της έρευνας ήταν η ξενάγηση που πραγματοποιήθηκε στους μαθητές/μαθήτριες από έναν έμπειρο κάτοικο της πόλης που εκτός απ' το γεγονός ότι τους μίλησε για την ιστορία, τα αρχαιολογικά ευρήματα και την οικονομική σημασία της πόλης, τους ξενάγησε κιόλας. Συγκεκριμένα, όλα τα παιδιά επιβιβάστηκαν στο σχολικό λεωφορείο μαζί με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και τον ξεναγό και συμμετείχαν σε μια ξενάγηση τριών ωρών που είχε ως στόχο να έρθουν σε επαφή οι μαθητές/μαθήτριες με την ιστορία και τον πολιτισμό της πόλης τους. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ξενάγησης μπορούσαν να καταγράψουν, να ζωγραφίσουν ή να φωτογραφίσουν κάτι που τους άρεσε ή τους έκανε εντύπωση.

B' Κύκλος παρεμβάσεων: 4^η Παρέμβαση 5/11/2019

Μετά την ολοκλήρωση της ξενάγησης, οι μαθητές/ μαθήτριες θέλησαν να αποτυπώσουν όλα όσα είδαν σε μία αφίσα, η οποία δυνητικά θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και για κάποια τουριστική καμπάνια της περιοχής. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες, με κάποια να αναλαμβάνουν να ζωγραφίσουν ορισμένα από τα αξιοθέατα, κάποια να βρουν πληροφορίες και κάποια να τα αποτυπώνουν όλα αυτά στην αφίσα. Κατά τη δημιουργία της αφίσας αυτής, οι μαθητές/ μαθήτριες αναρωτήθηκαν εάν θα μπορούσαμε να φτιάξουμε αντίστοιχες αφίσες ή ταξιδιωτικούς οδηγούς για άλλες πόλεις της Ελλάδας και του κόσμου.

B' Κύκλος παρεμβάσεων: 5^η Παρέμβαση 7/11/2019

Μετά την πρωτοβουλία των μαθητών/μαθητριών να δημιουργήσουν αφίσες ή ταξιδιωτικούς οδηγούς άλλων πόλεων, τα παιδιά χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες και επέλεξαν τις πόλεις που θα ήθελαν να ερευνήσουν. Έτσι, επιλέχθηκαν δύο πόλεις της Ελλάδας και δύο πόλεις του εξωτερικού. Η κάθε ομάδα τώρα έπρεπε να αναζητήσει στη βιβλιοθήκη και στην αίθουσα πληροφορικής του σχολείου περισσότερες πληροφορίες για αυτές τις πόλεις. Στους μαθητές/μαθήτριες δόθηκαν φύλλα καταγραφής στα οποία υπήρχαν ορισμένες ερωτήσεις που είχαν δημιουργηθεί απ' την εκπαιδευτικό-ερευνητρια και θα τα βοηθούσαν στην συλλογή και καταγραφή των πληροφοριών για τη δημιουργία των ταξιδιωτικών οδηγών. Ορισμένες ερωτήσεις που υπήρχαν στα φύλλα αυτά ήταν: «Πόσους κατοίκους έχει η πόλη; », «Ποια είναι τα κυριότερα αξιοθέατα; », «Ποιο είναι το παραδοσιακό φαγητό» κτλ.

B' Κύκλος παρεμβάσεων: 6^η Παρέμβαση 11-13/11/2019

Οι μαθητές/μαθήτριες χωρισμένοι στις ομάδες τους ξεκίνησαν να μοιράζουν τα καθήκοντα του καθενός για τη δημιουργία των ταξιδιωτικών οδηγών. Με βάση τα στοιχεία που είχαν συλλέξει στα φύλλα καταγραφής από την αναζήτηση στο διαδίκτυο και στη βιβλιοθήκη οι μαθητές/μαθήτριες κατέληξαν ότι οι συνολικές σελίδες των ταξιδιωτικών οδηγών τους θα ήταν έξι, συμπεριλαμβανομένου του εξωφύλλου και του οπισθόφυλλου. Με πέντε μαθητές/μαθήτριες σε κάθε ομάδα αυτό σήμαινε ότι ο καθένας έπρεπε να δημιουργήσει από μια σελίδα του ταξιδιωτικού οδηγού και όλοι μαζί θα διαμόρφωναν το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο. Οι σελίδες περιελάμβαναν δημογραφικά στοιχεία, ένα χάρτη της πόλης, κάποια σημαντικά αξιοθέατα (πλατείες, μνημεία, μουσεία κτλ), παραδοσιακά εδέσματα και ποια είναι η προτεινόμενη περίοδος για να επισκεφτεί κάποιος την πόλη αυτή.

B' Κύκλος παρεμβάσεων: 7^η Παρέμβαση 14/11/2019

Μετά την ολοκλήρωση των ταξιδιωτικών οδηγών, όλες οι ομάδες ήταν έτοιμες να τους παρουσιάσουν στην τάξη. Οι μαθητές/ μαθήτριες δούλεψαν στις ομάδες τους, θυμήθηκαν βασικές συμβουλές παρουσίασης και έκαναν πρόβες μεταξύ τους. Στη συνέχεια σηκώνονταν ανά ομάδες και παρουσίαζαν όλα τα στοιχεία που είχαν μάθει για την πόλη που είχε αναλάβει η ομάδα τους. Στο τέλος κάθε παρουσίασης υπήρχε χρόνος για ερωτήσεις από τους μαθητές/μαθήτριες και τους εκπαιδευτικούς, προς το παιδιά που μόλις είχαν παρουσιάσει.

B' Κύκλος παρεμβάσεων: 8^η Παρέμβαση 14/11/2019

Τελικό κομμάτι της παρέμβασης ήταν ο αναστοχασμός της ομάδας. Καθίσαμε όλοι σε έναν κύκλο στο πάτωμα, κλείσαμε τα μάτια και ακούγοντας την αφήγηση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, αρχίσαμε να θυμόμαστε όλα αυτά που είχαμε μάθει και όλα αυτά που είχαμε κάνει τις τελευταίες εβδομάδες. Οι μαθητές/ μαθήτριες κλήθηκαν να θυμηθούν τι τους άρεσε περισσότερο, τι τους δυσκόλεψε, τι θα άλλαζαν, αν θα πρότειναν σε κάποιον όλες αυτές τις δραστηριότητες και τέλος τι συναίσθημα τους έχει μείνει από όλο αυτό. Όταν ανοίξαμε τα μάτια μας μπορούσαμε πλέον να μοιραστούμε την εμπειρία μας με το σύνολο της τάξης.

Στοχασμός-Αξιολόγηση

1^{ος} στόχος: Ενεργητική εμπλοκή μαθητών/μαθητριών

Ως προς τον πρώτο στόχο που αφορά την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/τριών, οι μαθητές/μαθήτριες φαίνεται να κάλυψαν όλα τα κριτήρια αξιολόγησης:

Οι μαθητές/μαθήτριες φάνηκαν εξοικειωμένοι με τη διαδικασία καταγραφής των ενδιαφερόντων τους και των απόψεών τους στα χαρτάκια post-it καθώς αυτή η διαδικασία είχε προηγηθεί και στην προηγούμενη παρέμβαση. Λόγω της εξοικείωσης τους αυτής ενδιαφέρθηκαν περισσότερο να συμμετέχουν αλλά και να καταγράψουν περισσότερα. Έτσι αυτή τη φορά μερικοί μαθητές/μαθήτριες ζήτησαν δύο ή και τρία χαρτάκια post-it κάθε χρώματος. Τα παιδιά ξετρελάθηκαν με την ιδέα ότι θα μάθουν περισσότερα για το σχολείο τους και την ιστορία του. Άδραξαν την ευκαιρία και ξεκίνησαν να ρωτάνε όλους τους ενήλικες που βρίσκονταν στο χώρο του σχολείου διάφορες ερωτήσεις σχετικές με την πόλη, το κτίριο, τη γειτονιά την κοινότητα, τους λόγους ίδρυσης του σχολείου, την ημερομηνία ίδρυσης κ.ά.

Το να βλέπεις τους μαθητές/μαθήτριες να αφιερώνουν τον ελεύθερό τους χρόνο, το διάλειμμά τους δηλαδή, για να βρουν απαντήσεις στα ερωτήματα που τους δημιουργήθηκαν από μια απλή συζήτηση μέσα στην τάξη, δηλώνει σε τι βαθμό έχουν δεσμευτεί, έχουν αρχίσει να γίνονται υπεύθυνοι για τη μάθησή τους και πόσο πολύ θέλουν να εξερευνούν και να μαθαίνουν συνεχώς.

(Ημερολόγιο εκπαιδευτικού-ερευνήτριας)

Κατά τη διάρκεια της τρίωρης ξενάγησης οι μαθητές/ μαθήτριες βομβάρδισαν τον ξεναγό με εκατοντάδες ερωτήσεις. Όσο περισσότερες απαντήσεις λάμβαναν, τόσες περισσότερες απορίες γεννιόντουσαν και δε δίσταζαν να τις εκφράσουν.

«Και τι είπατε είναι αυτό; »

«Γιατί είναι σημαντικό; »

«Πότε χτίστηκε; »

«Από πού πήρε το όνομά του; »

«Ποιος το αποφάσισε; »

«Εσείς ζούσατε τότε; »

Τα γιατί τους ήταν τόσα πολλά που συνεχίστηκαν και μέσα στο σχολικό λεωφορείο κατά την επιστροφή μας στο σχολείο. (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού ερευνήτριας)

Κατά την επιστροφή στο σχολείο τα παιδιά ήθελαν να αποτυπώσουν όλα όσα έμαθαν και είδαν σε μία αφίσα. Η ιδέα ήταν δική τους και μάλλον εμπνεύστηκαν από τους χάρτες, τους ταξιδιωτικούς οδηγούς, τις αφίσες και όλα όσα τους είχε δείξει ο ξεναγός για την πόλη τους. Αξιοποιώντας το χώρο που τους δόθηκε αποφάσισαν να μαζέψουν όλα όσα είχαν ζωγραφίσει, σημειώσει και φωτογραφίσει και να καταλήξουν στα αξιοθέατα που τους έκαναν μεγαλύτερη εντύπωση.

(Ημερολόγιο εκπαιδευτικού-ερευνήτριας)

«Δεν είναι υπέροχο που τόσο μικρά παιδιά αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, έχουν την άνεση να προτείνουν όσα σκέφτονται και ενδιαφέρονται τόσο πολύ για κάτι που κανείς δεν θα περίμενε; », τονίζει η κριτική φίλη.

Μ: «Μπορώ να ζωγραφίσω κάποιο απ' τα αξιοθέατα; »

Δ: «Θα βάλω τα δυνατά μου!»

Ν: «Θέλω κι εγώ να γράψω στην αφίσα!»

Είναι μερικές χαρακτηριστικές φράσεις μαθητών/ μαθητριών που κατά τη διάρκεια της προηγούμενης παρέμβασης δεν έβρισκαν «χώρο» να εκφραστούν ή απλά ντρέπονταν και δεν εξέφραζαν τις επιθυμίες τους. Η κριτική φίλη συμφωνεί: «Κοίτα την Μ. που εκφράζει την επιθυμία της. Φαίνεται ότι δέθηκε με τους συμμαθητές της κατά τη διάρκεια της ξενάγησης και η στάση του ξεναγού που ήταν ανοιχτός σε ερωτήσεις τη βοήθησε.»

Όταν πλέον η αφίσα ολοκληρώθηκε, μπορούσες να καταλάβεις ότι οι μαθητές/μαθήτριες ήθελαν κι άλλο. Δεν τους έφτανε. Το να ανακαλύπτουν νέες πόλεις τους ενθουσίαζε.

(Ημερολόγιο εκπαιδευτικού-ερευνήτριας)

Ο Μ. φώναξε: «Τι; Τέλος τώρα; » Γιατί να μην φτιάξουμε κι άλλες αφίσες; Για άλλες πόλεις; » Η Α. συμφώνησε: «Μπορούμε να φτιάξουμε και οδηγούς, σαν αυτούς που μας έδειξε ο ξεναγός». «Ναι, και να είναι η Βοστώνη, από εκεί που είναι η μαμά. », συμπλήρωσε η Δ. (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού-ερευνήτριας)

Κατά τη συλλογή διαφόρων πληροφοριών στο διαδίκτυο και στη βιβλιοθήκη του σχολείου οι μαθητές/μαθήτριες έμειναν προσηλωμένοι και συμπλήρωσαν τα φύλλα καταγραφής που τους είχαν δοθεί. Μερικοί μάλιστα πήγαν την αναζήτηση και ένα βήμα παραπέρα. «Εγώ βρήκα κι άλλες πληροφορίες και τις έγραψα. Πειράζει; », ρωτάει η Π. (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού-ερευνήτριας)

«Το πιο δημιουργικό κομμάτι και εκείνο που τους ικανοποίησε περισσότερο ήταν όταν έφτιαχναν τους ταξιδιωτικούς οδηγούς και πρόσθεταν τις διαφορετικές πληροφορίες που είχε βρει κάθε μέλος της ομάδας. », επισημαίνει η κριτική φίλη. Κάτι που προκύπτει και από τα σχόλια των μαθητών/μαθητριών στον κύκλο του αναστοχασμού. «Μου άρεσε που ήμουν στην ίδια ομάδα με την Π. ζωγραφίζει υπέροχα λέει η Β.», «Έμαθα τόσα πράγματα για την πόλη της μαμάς μου.», λέει η Δ.

Τα παιδιά φάνηκαν ικανοποιημένα απ' το αποτέλεσμα και παρουσίασαν τους ταξιδιωτικούς οδηγούς τους στο σύνολο της τάξης. Ακόμα και εκείνοι που σε προηγούμενες παρουσιάσεις δεν μιλούσαν καθόλου, τώρα φάνηκε να προσπαθούν περισσότερο να εκτεθούν. (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού-ερευνήτριας)

2^{ος} στόχος: Σεβασμός διαφορετικότητας και ένταξη όλων των παιδιών

Ως προς τον δεύτερο στόχο που αφορά το σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ένταξη όλων των μαθητών/μαθητριών, φάνηκε να καλύφθηκαν όλα τα κριτήρια αξιολόγησης:

Τα παιδιά αποδέχονται τις απόψεις των συμμαθητών/συμμαθητριών τους και ορισμένες φορές βασίζονται σε αυτές και διατυπώνουν τα δικά τους ερωτήματα. «Είδες που ο Μ. συζήτησε με τον Ν. όταν τους έδωσες τα χαρτάκια και τελικά πρόσθεσε και την ιδέα του Ν.; », επισημαίνει η κριτική φίλη. Κατά τη δημιουργία του μεγάλου χαρτονιού με τα επιμέρους χαρτάκια post-it παρατηρούσες τα πρόσωπα των μαθητών/μαθητριών να λάμπουν αφού οι ιδέες όλων βρίσκονταν αναρτημένες στον τοίχο της τάξης. «Κάποιος άκουσε την άποψή μου. », μοιράζεται η Μ. στον κύκλο του αναστοχασμού.

Οι απαντήσεις που έλαβαν τα παιδιά από τη διευθύντρια και τους ιδρυτές του σχολείου ήταν σε κάποιες περιπτώσεις διαφορετικές με τις πληροφορίες που είχαν τα ίδια για την ιστορία του σχολείου και του κτιρίου. Παρ' όλα αυτά, οι μαθητές/μαθήτριες αποδέχθηκαν και σεβάστηκαν τις απαντήσεις χωρίς να τις κρίνουν ή να τις απορρίψουν, αφού δεν ταυτίζονταν με τις πληροφορίες που ήδη είχαν.

Κάτι παρόμοιο συνέβη και κατά τη διάρκεια της ξενάγησης. Ο ξεναγός εξηγούσε την ιστορία κάποιων σημαντικών μνημείων της πόλης και ο Α. επέμενε ότι εκείνος γνώριζε διαφορετική εκδοχή και ότι η εκδοχή του ξεναγού δεν ίσχυε. Η Δ. και η Π. τον παρότρυναν να αποδεχθεί τη διαφορετική άποψη και στην συνέχεια να την ελέγξει και είτε να την αποδεχθεί είτε να την απορρίψει.

Α: «Μα δεν ισχύει, μου το πε ο μπαμπάς μου αλλιώς σας λέω! »

Δ: «Οκ. Αλλά άκου κι αυτό. Μπορεί να είναι και τα δύο σωστά. Έτσι δεν είναι; »

Π: «Άκου το και το ψάχνεις μετά. Δεν θα πάθεις τίποτα να ακούσεις και κάτι διαφορετικό. »

(Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Κατά τη δημιουργία της αφίσας της πόλης, όλοι ξεπλάγην όταν ο Δ. έγραφε πάνω στην αφίσα, λέγοντας: «Ορίστε! Μπορώ και εγώ να κάνω καλά γράμματα! » με τον Ν. να του απαντά: «Πάντα κάνεις καλά γράμματα. Απλά μερικές φορές είναι πολύ μεγάλα. » Η κριτική φίλη σχολιάζει αυτό το στιγμιότυπο λέγοντας ότι στο παρελθόν ο Ν. θα έκρινε τον Δ. για τον γραφικό του χαρακτήρα και θα τον κορόιδευε αλλά όχι πλέον, αφού έχουν συνεργαστεί στα πλαίσια της ομάδας και έχει δει ότι ο Δ. είναι πολύ καλός σε άλλα πράγματα και δεν πειράζει πλέον αν δεν κάνει «καλά» γράμματα.

Οι μαθητές/μαθήτριες έχοντας μάθει πλέον να δουλεύουν σε ομάδες μπόρεσαν να συνεργαστούν αρκετά καλά και να αφήσουν χώρο και στους πιο ντροπαλούς συμμαθητές/συμμαθήτριές τους να εκφραστούν χωρίς να τους κρίνουν ή να τους πιέσουν. Ακόμα και παιδιά με ηγετικά χαρακτηριστικά, αποσύρθηκαν και έδωσαν ευκαιρίες και στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους να μιλήσουν, να εκφραστούν και σε ορισμένες περιπτώσεις να ηγηθούν. Αυτό έγινε εμφανές και κατά τη διάρκεια της παρουσίασης των ταξιδιωτικών οδηγών των ομάδων. Ο κάθε μαθητής/μαθήτρια είχε το ρόλο του, ήξερε πότε πρέπει να μιλήσει, τι πρέπει να πει και πότε να σωπάσει για

να δώσει στον επόμενο τη σκυτάλη και να συνεχιστεί ομαλά η παρουσίαση. Όλοι σεβόμενοι το ρυθμό του καθενός και τη διαφορετικότητά του.

(Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Στον κύκλο του αναστοχασμού φάνηκε ότι τα παιδιά ήταν πιο ανοιχτά να μιλήσουν χωρίς να φοβούνται αν θα κριθούν οι απαντήσεις τους.

«Τελικά, μ' αρέσει να δουλεύω με την Α. Είναι πολύ βοηθητική και δεν την ενοχλεί που αργώ λιγάκι. », εξομολογείται η Μ.

«Θέλω την επόμενη φορά να είμαι στην ομάδα με την Ε. και τον Β. Βοηθάνε πολύ και δεν χαιρόνται με τη δουλειά μου. », λέει η Ε.

3^{ος} στόχος: Συλλογική συγκρότηση

Ως προς τον τρίτο στόχο που αφορά την συλλογική συγκρότηση, οι μαθητές/μαθήτριες φαίνεται να κάλυψαν όλα τα κριτήρια αξιολόγησης:

Αφού όλοι οι μαθητές/μαθήτριες έγραψαν ατομικά στα χαρτάκια τους αυτό που ήθελαν να μελετήσουν και τους τρόπους που θα μπορούσαμε να το ερευνήσουμε κολλήσαμε όλα τα χαρτάκια δίπλα-δίπλα σε ένα μεγάλο χαρτόνι στην τάξη. Με αυτό τον τρόπο δείξαμε ότι όλες οι ιδέες είναι αποδεκτές και ότι όλοι, παρά το γεγονός ότι είμαστε διαφορετικοί, έχουμε διαφορετικές σκέψεις και απόψεις ανήκουμε σε μία ομάδα με έναν κοινό σκοπό, ανήκουμε στην ομάδα της τάξης.

Οι μαθητές/ μαθήτριες χωρίστηκαν μόνοι τους σε ομάδες και προσέγγισαν τη διευθύντρια και τους ιδρυτές του σχολείου κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων για να μάθουν περισσότερες πληροφορίες για την ιστορία του σχολείου τους.

Ε: «Ήταν τέλειο που πήγαμε και ρωτήσαμε τη διευθύντρια! »

Μ: «Το καλύτερο ήταν που δεν μας χώρισε η κυρία αλλά πήγαμε με τους φίλους μας στις ομάδες. »

Α: «Εμένα μου άρεσε που ήμουν μαζί σου! »

Μ: «Αυτό λέω κι εγώ! »

(Συζήτηση στον κύκλο του αναστοχασμού)

Κατά τη διάρκεια της τρίωρης ξενάγησης τα παιδιά αισθάνθηκαν μέλη μιας ομάδας που μοιράζεται τον ίδιο στόχο και έχει το ίδιο πάθος. Δέθηκαν με τον ξεναγό, έδειξαν ωριμότητα και υπευθυνότητα. Υποστήριζαν ο ένας τον άλλο, σεβάστηκαν τις ερωτήσεις όλων και απόλαυσαν κάθε στιγμή αποτυπώνοντας την όλη εμπειρία σε φωτογραφίες που οι ίδιοι τράβηξαν.

Γ: «Ο ξεναγός ήταν πολύ καλός! Μ' αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα. »

Α: «Όντως! Εσύ τι λες Δ.; Σ' άρεσε; »

Δ: «Ναι, ήταν πολύ καλός! Ειδικά όταν μας άφησε να βγάλουμε φωτογραφία εκείνο το άγαλμα. »

(Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Για τη δημιουργία της αφίσας δημιουργήθηκαν ομάδες διαφορετικών ειδών στις οποίες ανατέθηκαν διαφορετικές εργασίες. Ορισμένοι μαθητές/μαθήτριες ανέλαβαν να ζωγραφίσουν, άλλοι να βρουν πληροφορίες και άλλοι να καταγράψουν τα στοιχεία πάνω στην αφίσα. Όλοι κατάλαβαν την αξία της συνεργασίας και ότι αν ο κάθε ένας δεν ολοκληρώσει το κομμάτι που του έχει ανατεθεί τότε δεν μπορεί να ολοκληρωθεί η εργασία και δεν μπορεί να παραχθεί το τελικό προϊόν. Συγκεκριμένα, η κριτική φίλη καταγράφει τις εξής συζητήσεις στις ομάδες: «Αυτό είναι δική μου δουλειά, δεν θα το κάνεις εσύ! Εγώ έχω αναλάβει να γράψω στην αφίσα. Εσύ θα ζωγραφίσεις.»

Με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να συμφωνούν ότι ο καθένας έχει κάτι να κάνει, έχει το ρόλο του μέσα στην ομάδα.

Μετά την ολοκλήρωση της αφίσας οι μαθητές/μαθήτριες θέλησαν να προτείνουν να συνεχιστεί η έρευνά τους για τα αξιοθέατα και την ιστορία διάφορων πόλεων του κόσμου. Η πρωτοβουλία αυτή υποστηρίχθηκε από την πλειοψηφία των παιδιών και όσοι δεν συμφώνησαν σεβάστηκαν την επιθυμία των συμμαθητών/συμμαθητριών τους.

«Στην αρχή δεν ήθελα να κάνουμε τους ταξιδιωτικούς οδηγούς. Είχα βαρεθεί να γράφω στην αφίσα και να ψάχνω πληροφορίες.», λέει ο Θ. στον κύκλο του αναστοχασμού. «Μετά όμως;», ρωτά η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια. «Μετά που πήγαμε στους υπολογιστές και ψάξαμε πληροφορίες... μου άρεσε. », ολοκληρώνει ο Θ. στον κύκλο του αναστοχασμού.

Κατά την αναζήτηση πληροφοριών στη βιβλιοθήκη και στην αίθουσα πληροφορικής του σχολείου οι μαθητές/μαθήτριες βοήθησαν ο ένας τον άλλον, εξήγησαν όσες φορές χρειάστηκε ορισμένα πράγματα στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους και συμμετείχαν όλοι για να δημιουργήσουν τον "τέλειο" ταξιδιωτικό οδηγό. Ορισμένα παιδιά που είναι εξοικειωμένα με τη χρήση των υπολογιστών, εξήγησαν ξανά και ξανά στους συμμαθητές/συμμαθήτριές τους, πώς μπορούν να κάνουν αναζήτηση, πως μπορούν να πάνε στην επόμενη σελίδα, πως να βρίσκουν παρόμοια άρθρα κτλ. Άλλοι πάλι που μιλούν πολύ καλά αγγλικά ανέλαβαν το κομμάτι της μετάφρασης πληροφοριών. (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Οι μαθητές/μαθήτριες χωρισμένοι στις ομάδες τους ξεκίνησαν να μοιράζουν, μόνοι τους, τα καθήκοντα του καθενός για τη δημιουργία τελικού προϊόντος, των ταξιδιωτικών οδηγών. Όπως ήταν λογικό δημιουργήθηκαν ορισμένες εντάσεις καθώς αρκετοί μαθητές/μαθήτριες ήθελαν να αναλάβουν το ίδιο κομμάτι του ταξιδιωτικού οδηγού.

I: «Δεν είναι δίκαιο! Εγώ βρήκα τα αξιοθέατα! Εγώ θα τα γράψω. »

M: «Ναι, αλλά εγώ βρήκα τον πληθυσμό. Τι; Μόνο αυτό θα γράψω; »

I: «Να έβρισκες κι άλλα! Τι φταίω εγώ; »

(Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Σε κάθε ομάδα υπήρχε ο ειρηνευτής που προσπαθούσε να βρει λύση και αν δεν τα κατάφερνε, τότε απευθύνονταν όλοι στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Η ειρηνευτής είχε καταλάβει το βάρος του ρόλου της και προσπαθούσε να φέρει σε συμφωνία τις δύο πλευρές. Η Β. σε μια απ' τις προσπάθειές της λέει: «Το δίκαιο είναι να τα γράψει η Ι. τα αξιοθέατα, αφού τα βρήκε. Και εσύ Μ. θα μπορούσες μαζί με τον πληθυσμό να φτιάξεις και τον χάρτη της πόλης ή να γράψεις σε ποια χώρα ανήκει. Ε; Τι λες;» Ο Μ. φάνηκε να υποχωρεί και να καταλαβαίνει ότι πρέπει να σεβαστεί την προσπάθεια της Ι. που είχε βρει τόσα αξιοθέατα. (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Κατά τη διάρκεια της τελικής παρουσίασης των ταξιδιωτικών οδηγιών στο σύνολο της τάξης και στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια τα παιδιά ήταν τόσο περήφανα για τη δουλειά τους δεν μπορούσα να κρατήσουν τον ενθουσιασμό τους. Όλοι χειροκροτούσαν, γελούσαν και έλεγαν πόσο χαρούμενοι είναι για τη δουλειά τους.

Μάλιστα πρότειναν να φτιάξουν και έναν ταξιδιωτικό οδηγό ο οποίος θα μπορούσε να φανεί χρήσιμος στην πολήμερη εκδρομή που θα πήγαιναν οι μαθητές/μαθήτριες της Στ' Δημοτικού στην Ιταλία.

Οι μαθητές/μαθήτριες βίωσαν ότι ανήκουν σε μία ομάδα, κατά την αφήγηση της εκπαιδευτικού στον κύκλο του στοχασμού, την τελευταία μέρα. Εκεί ένιωσαν ότι τους συνδέουν, τους ενώνουν τόσα πολλά κοινά βιώματα, η καθημερινότητα στην τάξη, η ρουτίνα που έχει χτιστεί, οι σχέσεις που έχουν αναπτύξει μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς τους. Όλα αυτά τους έχουν κάνει μία ομάδα.

Στον κύκλο του αναστοχασμού οι μαθητές/ μαθήτριες, παρατήρησαν ότι είχαν πολλά κοινά με τους συμμαθητές /συμμαθήτριές τους, αντιμετώπισαν παρόμοιες δυσκολίες, τους άρεσαν τα ίδια πράγματα κτλ. (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Αναστοχασμός-Επανασχεδιασμός

Όσον αφορά τους στόχους τους οποίους είχα θέσει στον δεύτερο κύκλο των παρεμβάσεων θεωρώ ότι συνεχίστηκε σε σταθερή βάση η σταδιακή επίτευξή τους. Οι στόχοι της ενεργητικής εμπλοκής και του σεβασμού στη διαφορετικότητα, χρειάζονται χρόνο και διαφοροποιημένες δραστηριότητες που θα δίνουν χώρο σε όλα τα παιδιά να εκφραστούν και να αρχίσουν να αποδέχονται το διαφορετικό .

Από την αξιολόγηση των παρεμβάσεων προκύπτει ότι σιγά-σιγά οι μαθητές/μαθήτριες έχουν ξεκινήσει να βρίσκουν ενδιαφέρον σε αντικείμενα που ούτε οι ίδιοι περίμεναν. **Εμπλέκονται ενεργά**, ξεκινούν να παίρνουν πρωτοβουλίες, να εκφράζουν την άποψή τους, να μοιράζονται, να σέβονται, να δεσμεύονται σε κάτι που τους αφορά και εν τέλει να το απολαμβάνουν χωρίς να θέλουν να τελειώσει η οικοδόμηση της δικής τους γνώσης.

Συνεχίζοντας ως προς το σεβασμό της **διαφορετικότητας** και της **ένταξης όλων** των μαθητών/μαθητριών, έχουν γίνει άλματα και τα παιδιά φαίνεται να αγκαλιάζουν το διαφορετικό και κάποιες φορές να το ζητούν ως πιο ελκυστικό. Οι δραστηριότητες θα μπορούσαν να είναι πιο ευέλικτες και πιο ανοιχτές ως προς τους τρόπους ολοκλήρωσής τους. Συγκεκριμένα, Θα μπορούσε να δοθεί η δυνατότητα σε κάποιους μαθητές/μαθήτριες να φτιάξουν τους προσωπικούς/ατομικούς τους ταξιδιωτικούς οδηγούς ή να φτιάξουν ταξιδιωτικούς οδηγούς που δεν θα είχαν καθόλου πληροφορίες, παρά μόνο εικόνες. Ακόμα, θα μπορούσε να δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά που έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση με την τεχνολογία να δημιουργήσουν τους ταξιδιωτικούς οδηγούς ηλεκτρονικά, με τη χρήση υπολογιστή ή και i-Pad.

Επίσης, ως προς το στόχο της **συλλογικής συγκρότησης**, θα μπορούσαν τα καθήκοντα και ο ρόλος του καθενός, στα πλαίσια της ομάδας, να ήταν ορισμένος από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια έτσι ώστε να μην υπάρχουν προστριβές μεταξύ των μαθητών/μαθητριών για το ποιος θα αναλάβει να κάνει τι. Παρόλα αυτά ήταν θετικό το γεγονός ότι τα παιδιά ήρθαν αντιμέτωπα με συγκρούσεις και προσπάθησαν στα πλαίσια της ομάδας τους να βρουν λύσεις. Πιο σημαντικό ήταν ότι βρέθηκαν άτομα που με λογικά επιχειρήματα προσπάθησαν να βρουν μία λύση που να ικανοποιεί και να σέβεται όλα τα μέλη.

Τέλος, από την επεξεργασία του υλικού των παρεμβάσεων, μου δημιουργήθηκαν κάποιες αναστοχαστικές σκέψεις, εάν αποφάσιζα στο μέλλον να επαναλάβω κάποια απ' αυτές τις παρεμβάσεις τι θα μπορούσα να κάνω διαφορετικά.

- Θα μπορούσε η εισαγωγική δραστηριότητα καταγραφής και κινητοποίησης των ενδιαφερόντων των μαθητών/μαθητριών να είναι διαφορετική από εκείνη της πρώτης παρέμβασης. Συγκεκριμένα φάνηκε τα παιδιά να δυσανασχετούν και ορισμένα να βαριούνται να καταγράψουν στα χαρτάκια post-it τα ενδιαφέροντά τους και τους τρόπους έρευνας που θα μπορούσαμε να ακολουθήσουμε.
- Θα μπορούσε η γνωριμία των μαθητών/μαθητριών με την ιστορία του σχολείου να ήταν πιο δομημένη. Να είχε αφιερωθεί λίγος χρόνος για καταγραφή ερωτήσεων και διεξαγωγή συνέντευξης με τη διεύθυνση και να μην είναι απλά μία συζήτηση λίγων λεπτών από μικρή ομάδα μαθητριών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων με την διευθύντρια και τους ιδρυτές του σχολείου.
- Θα μπορούσε η ξενάγηση να είχε μικρότερη διάρκεια ή και να ήταν εστιασμένη σε πέντε βασικά μνημεία της πόλης γιατί έτσι κούρασε αρκετά τα παιδιά.

Λαμβάνοντας υπόψη τα όσα καταγράψαμε παραπάνω, σχετικά με τους στόχους του Γ' κύκλου παρεμβάσεων και πώς αυτές θα διαμορφωθούν θα κρατήσω τους στόχους που αφορούν το σεβασμό της διαφορετικότητας, στόχος που είναι και αλληλένδετος με την ένταξη των λιγότερων δυναμικών παιδιών και την συγκρότηση ομάδας. Στο σχεδιασμό του Γ' κύκλου θα εντάξω το στόχο για την υπευθυνότητα της γνώσης, έτσι

ώστε τα παιδιά να εμπλακούν ενεργητικά στη διαδικασία όχι μόνο οικοδόμησης αλλά και σχεδιασμού της ίδιας της γνώσης.

Γ' κύκλος παρεμβάσεων

Σχεδιασμός τρίτης εκπαιδευτικής παρέμβασης

Για τον τρίτο κύκλο παρεμβάσεων οι στόχοι που έχουν τεθεί είναι:

- Σεβασμός διαφορετικότητας και ένταξη όλων των παιδιών
- Συγκρότηση ομάδας
- Υπευθυνότητα γνώσης

Τα κριτήρια αξιολόγησης της επίτευξης των στόχων παρατίθενται στη συνέχεια:

Σχετικά με τον στόχο σεβασμού στη διαφορετικότητα και ένταξη όλων των παιδιών:

- Βαθμός και ποιότητα συνεργασίας με τους άλλους
- Στάση απέναντι στο διαφορετικό
- Αποδοχή απόψεων άλλων και διαφορετικών
- Αίσθηση ισοτιμίας(χώρος για να εκφραστούν όλοι)
- Ισότιμη συνεργασία

Σχετικά με τον στόχο της συγκρότησης ομάδας:

- Λειτουργική συμμετοχή στην ομάδα
- Ενδιαφέρον για συνεργασία
- Ανάληψη ρόλων εντός της ομάδας
- Ανταλλαγή απόψεων
- Αποδοχή και Υποστήριξη του τελικού συλλογικού προϊόντος

Σχετικά με τον στόχο της υπευθυνότητας στη γνώση:

- Ενεργή εμπλοκή στη διαδικασία οικοδόμησης και σχεδιασμού της διαδικασίας
- Ενδιαφέρον για συμμετοχή
- Αξιοποίηση του «χώρου» που τους δόθηκε
- Δέσμευση στις δραστηριότητες
- Προτάσεις - Πρωτοβουλίες των παιδιών
- Ικανοποίηση από τη συμμετοχή

Σχεδιασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης

Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων περιελάμβανε τα εξής:

1. εισαγωγική δραστηριότητα και brainstorming μαθητών/τριών
2. συζήτηση για θέμα προς διερεύνηση
3. καταγραφή ερωτήσεων έντυπου ερωτηματολογίου
4. συγκέντρωση έντυπων ερωτηματολογίων (προβληματισμοί και σκέψεις)

5. δημιουργία ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου
6. επεξεργασία δεδομένων από τα ερωτηματολόγια
7. απεικόνιση των ευρημάτων σε poster
8. παρουσίαση της έρευνας σε γονείς/κηδεμόνες
9. αναστοχασμός ομάδας

Δράση

Γ' Κύκλος παρεμβάσεων: 1^η Παρέμβαση 22/1/2020

Στα τέσσερα κυκλικά θρανία της τάξης είχαν τοποθετηθεί διάφορα αντικείμενα, τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποιος για να περάσει τον ελεύθερό του χρόνο. Όταν οι μαθητές/μαθήτριες μπήκαν στην τάξη μετά το διάλειμμα είδαν αυτά τα αντικείμενα και ξεκίνησαν να αναρωτιούνται για ποιο λόγο βρίσκονταν αυτά εκεί. Κάθισαν στις ομάδες τους και άρχισαν να περιεργάζονται τα αντικείμενα και να παίζουν με αυτά. Μετά από πέντε λεπτά το καμπανάκι χτύπησε και οι μαθητές έπρεπε να αλλάξουν ομάδες. Η ίδια διαδικασία συνεχίστηκε μέχρι όλα τα παιδιά να βρεθούν και στις τέσσερις ομάδες αλληλεπιδρώντας με τους συμμαθητές τους αλλά και με τα αντικείμενα που βρίσκονταν εκεί. Όσο εξελισσόταν όλη αυτή η διαδικασία με τους τέσσερις σταθμούς με τα διαφορετικά τραπέζια αντικειμένων, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια δεν απαντούσε σε ερωτήσεις των μαθητών/τριών που σχετιζόνταν με το τι είναι αυτά, τι μπορεί να σημαίνουν και για ποιο λόγο βρίσκονταν εκεί. Αφού όλοι οι μαθητές πέρασαν από όλα τα τραπέζια η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ξεκίνησε να κάνει ερωτήσεις για το τι νομίζουν ότι αντιπροσωπεύουν τα αντικείμενα αυτά. Οι μαθητές γρήγορα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όλα αυτά τα αντικείμενα έχουν σχέση με τον ελεύθερο χρόνο. Οι μαθητές/μαθήτριες ξεκίνησαν να συζητούν μεταξύ τους για

το τι είναι ελεύθερος χρόνος, πώς τον αξιοποιούν, με ποιον θέλουν να τον περνάνε και πόσο τους λείπει κάποιες μέρες που το πρόγραμμά τους είναι πολύ φορτωμένο. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές/μαθήτριες με την τεχνική του brainstorming (ιδεοθύελλα) να αναφέρουν τι σκέφτονται στο άκουσμα της έννοιας «ελεύθερος χρόνος» με σκοπό οι καταγεγραμμένες τους ιδέες να συνδεθούν με προηγούμενες γνώσεις τους. Τα παιδιά έδειξαν ενθουσιασμό και θέλησαν να μάθουν περισσότερα για τον ελεύθερο χρόνο των συμμαθητών/τριών τους, των δασκάλων τους, των γονιών τους, των παππούδων τους αλλά και παιδιών που ζουν σε άλλες χώρες του κόσμου.

Γ' Κύκλος παρεμβάσεων: 2^η Παρέμβαση 23/1/2020

Την επόμενη μέρα οι μαθητές/μαθήτριες χωρισμένοι πάντα στις τέσσερις ομάδες τους πήραν δέκα λεπτά για να συζητήσουν ποιο θα ήθελαν να είναι το θέμα που θα διερευνήσουν. Την προηγούμενη μέρα είχαν αναφέρει ότι θα ήθελαν να μάθουν για τον ελεύθερο χρόνο πολλών ανθρώπων όπως οι συμμαθητές, οι δάσκαλοι, οι γονείς, οι παππούδες και παιδιά από όλο τον κόσμο. Τώρα θα έπρεπε να αποφασίσουν τι τους ενδιαφέρει περισσότερο και να καταλήξουν σε μία κατηγορία ατόμων. Αφού οι μαθητές συζήτησαν στις ομάδες τους αποφάσισαν σχεδόν ομόφωνα ότι θέλουν να μάθουν περισσότερα για τον ελεύθερο χρόνο των ενηλίκων και συγκεκριμένα των γονιών τους. Ακόμα κατέληξαν ότι ο καλύτερος τρόπος που μπορούμε να το μάθουμε αυτό είναι να ρωτήσουμε τους ίδιους τους γονείς με τη βοήθεια ερωτηματολογίων.

Γ' Κύκλος παρεμβάσεων: 3^η Παρέμβαση 24/1/2020

Την επόμενη μέρα, έγινε μία σύντομη παρουσίαση στους μαθητές/μαθήτριες για το πώς δημιουργείται ένα ερωτηματολόγιο, ποια είναι τα στοιχεία που πρέπει πάντα να περιλαμβάνει και για ποιους λόγους. Οι μαθητές/ μαθήτριες χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες, άλλες ομάδες είχαν τέσσερις μαθητές/μαθήτριες και άλλες ομάδες είχαν πέντε μαθητές/μαθήτριες. Αρχικά, οι μαθητές/μαθήτριες ατομικά σκέφτηκαν κάποιες ερωτήσεις και στη συνέχεια κατέγραψαν τις ερωτήσεις αυτές σε ένα κοινό χαρτί της ομάδας τους. Στη συνέχεια, βρήκαν ποιες ερωτήσεις εμφανίζονταν τις περισσότερες φορές και κατέληξαν ότι οι ερωτήσεις αυτές θα έπρεπε σίγουρα να συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο για τον ελεύθερο χρόνο των ενηλίκων. Αφού έγινε αυτή η διαδικασία και για τις τέσσερις ομάδες, το σύνολο των μαθητών/μαθητριών της τάξης κατέληξε στο ερωτηματολόγιο που θα χρησιμοποιούσαν για να μάθουν περισσότερα για τον ελεύθερο χρόνο των ενηλίκων. Το ερωτηματολόγιο στην αρχή περιελάμβανε δημογραφικά στοιχεία (φύλο και ηλικία), στη συνέχεια είχε μερικές ερωτήσεις, κάποιες πολλαπλής επιλογής (εργάζεστε;, έχετε ελεύθερο χρόνο;, πόσες φορές την εβδομάδα έχετε ελεύθερο χρόνο και πόση ώρα;) και κάποιες ανοιχτού τύπου(πόσες ώρες εργάζεστε καθημερινά;, τι σημαίνει ελεύθερος χρόνος για εσάς;, τι σας αρέσει να κάνετε στον ελεύθερό σας χρόνο;, αν είχατε περισσότερο ελεύθερο χρόνο τι θα θέλατε να κάνετε;) Αφού, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια δακτυλογράφησε τις ερωτήσεις στον υπολογιστή, εκτύπωσε ένα ερωτηματολόγιο για κάθε μαθητή/μαθήτρια. Οι μαθητές / μαθήτριες έδωσαν το ερωτηματολόγιο στους γονείς τους ή σε άλλους ενήλικες που βρίσκονταν στο σπίτι για να το συμπληρώσουν.

Γ' Κύκλος παρεμβάσεων: 4^η Παρέμβαση 27/1/2020

Τη Δευτέρα πού ήταν η μέρα επιστροφής των έντυπων ερωτηματολογίων στο σχολείο πολλοί μαθητές /μαθήτριες παρατήρησαν ότι οι γονείς, οι παππούδες ή οι άλλοι ενήλικες της οικογένειας που είχαν πάρει τα ερωτηματολόγιο, δεν είχαν απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις ή είχαν ξεχάσει το έντυπο ερωτηματολόγιο κάπου και έτσι αυτό δεν μπορούσε να επιστραφεί στο σχολείο. Αφού συζητήθηκε το φαινόμενο αυτό στην

τάξη σκεφτήκαμε αν θα μπορούσαμε να δημιουργήσουμε ένα ερωτηματολόγιο που θα ελέγχει τυχόν αναπάντητες ερωτήσεις και δεν θα επιτρέπει στους ερωτηθέντες να το υποβάλλουν ενώ λείπουν μερικές. Εύκολα καταλήξαμε ότι θα πρέπει να δημιουργηθεί ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με τη βοήθεια των Google forms.

Γ' Κύκλος παρεμβάσεων: 5^η Παρέμβαση 28-29/1/2020

Οι μαθητές/μαθήτριες επισκέφθηκαν την αίθουσα υπολογιστών του σχολείου για να δημιουργήσουν το δικό τους ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με τη βοήθεια των Google forms και της εκπαιδευτικού πληροφορικής του σχολείου. Τα παιδιά κάθισαν ανά δύο μπροστά από έναν υπολογιστή. Ο τρόπος που χωρίστηκαν τα ζευγάρια δεν ήταν τυχαίος, χωρίστηκαν έτσι ώστε να μην κάθονται οι φίλοι/φίλες μαζί, αλλά ούτε και παιδιά που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες να είναι απομονωμένα και να δουλεύουν μόνο μεταξύ τους. Έγινε μια μίξη έτσι ώστε όλοι να επωφεληθούν από τη συνεργασία. Στην αρχή η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έδειξε στους μαθητές πώς δημιουργείται ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με τη βοήθεια των Google forms και προέτρεψε τα παιδιά να ακολουθήσουν τις κινήσεις της βήμα-βήμα. Μια ερώτηση πληκτρολόγισε /δημιουργούσε το ένα παιδί και μια το άλλο. Στη συνέχεια αφού οι μαθητές/μαθήτριες εξοικειώθηκαν με τον τρόπο δημιουργίας του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, μπόρεσαν να προχωρήσουν αυτόνομα και να συνεχίσουν στη δημιουργία όλου του ερωτηματολογίου. Αφού ολοκληρώθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στάλθηκε το link με email στους γονείς των μαθητών/μαθητριών οι οποίοι μπορούσαν αν ήθελαν να το προωθήσουν και σε άλλα μέλη της οικογένειας δεδομένου ότι ο ένας από τους δύο γονείς το είχε ήδη απαντήσει αλλά σε έντυπη μορφή.

Γ' Κύκλος παρεμβάσεων: 6^η Παρέμβαση 3-5/2/2020

Όταν ημερομηνία που είχαμε ορίσει ως καταληκτική για την υποβολή των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων πέρασε, ξεκινήσαμε σιγά-σιγά την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων από το ερωτηματολόγιο (έντυπα και ηλεκτρονικά). Παρατηρήσαμε ότι οι απαντήσεις που είχαν δοθεί στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο είχαν ομαδοποιηθεί ανά ερώτηση αυτόματα απ' το σύστημα και συγχρονίζονταν σε πραγματικό χρόνο τυχόν προσθήκες νέων απαντήσεων. Με βάση τις ανάγκες και τις κλίσεις του κάθε μαθητή/μαθήτριας αποφασίστηκε με ποιο τομέα θα ήταν καλό να ασχοληθεί κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων. Αρχικά οι μαθητές/μαθήτριες μάζεψαν το σύνολο των έντυπων ερωτηματολογίων, στα οποία είχαν απαντηθεί όλες οι ερωτήσεις, και ξεκίνησαν να περνάνε τις απαντήσεις τους στα Google forms, έτσι ώστε να έχουν όλα τα ερωτηματολόγια μαζεμένα σε μια μορφή. Έτσι οι μαθητές/ μαθήτριες δακτυλογράφησαν στον υπολογιστή τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και πέρασαν τις ερωτήσεις κλειστού τύπου. Έπειτα εκτύπωσαν τις απαντήσεις των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου για να εντοπίσουν ποιες λέξεις και ποιες έννοιες επαναλαμβάνονται και να τις κατηγοριοποιήσουν. Αργότερα, οι μαθητές/μαθήτριες κατέγραψαν σε ένα καινούργιο χαρτί πόσες φορές εμφανίζονται συγκεκριμένες απαντήσεις (λέξεις και έννοιες) στην κάθε ερώτηση ανοιχτού τύπου. Για παράδειγμα στην ερώτηση: τι σημαίνει ελεύθερος χρόνος για σένα; Οι λέξεις που εμφανίζονταν περισσότερο ήταν χρόνος με την οικογένειά μου και ξεκούραση. Αφού πέρασε το δύσκολο κομμάτι οι μαθητές/μαθήτριες έπρεπε να επεξεργαστούν τις ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου ήταν πιο εύκολες καθώς οι απαντήσεις ήταν ήδη περασμένες στα Google forms και είχαν δημιουργηθεί γραφήματα απο το πρόγραμμα. Για παράδειγμα στην ερώτηση: Έχετε ελεύθερο χρόνο; Οι απαντήσεις ήταν δύο, ναι ή όχι. Τα Google forms είχαν ήδη δημιουργήσει μία πίτα που είχε καταναίμει τα ποσοστά στο ναι και στο όχι βασισμένη στις απαντήσεις που είχαν δώσει οι ερωτηθέντες.

Γ' Κύκλος παρεμβάσεων: 7^η Παρέμβαση 6-7/2/2020

Στο επόμενο κομμάτι της παρέμβασης οι μαθητές/μαθήτριες θα έπρεπε να απεικονίσουν τα ευρήματα της έρευνας αυτής σε poster συνεδρίων, σε χαρτόνια δηλαδή. Για να γίνει αυτό σε πρώτο στάδιο έπρεπε οι μαθητές/μαθήτριες να καταλήξουν σε ποια γραφήματα έπρεπε να χρησιμοποιήσουν και για ποιο τύπο ερωτήσεων. Οι μαθητές/μαθήτριες ήταν εξοικειωμένοι με τα γραφήματα της πίτας, του ραβδογράμματος και των κύκλων. Κατέληξαν ότι ανάλογα την περίπτωση (ερώτηση κλειστού ή ανοιχτού τύπου) έπρεπε να χρησιμοποιήσουμε και διαφορετική μορφή αναπαράστασης δηλαδή διαφορετικό γράφημα. Συγκεκριμένα, εάν η ερώτηση κλειστού τύπου είχε μόνο 2 απαντήσεις οι μαθητές/ μαθήτριες χρησιμοποίησαν το γράφημα των κύκλων για καλύτερη αναπαράσταση των αποτελεσμάτων, ενώ εάν η ερώτηση κλειστού τύπου είχε παραπάνω απαντήσεις χρησιμοποίησαν είτε ραβδόγραμμα είτε πίτα. Οι μαθητές/ μαθήτριες χωρίστηκαν στις ομάδες τους και ξεκίνησαν να σχεδιάζουν τα poster. Το κάθε παιδί είχε το ρόλο του στην ομάδα και κάθε ομάδα είχε επιλέξει έναν επιβλέποντα-μαθητή ο οποίος συντόνιζε, βοηθούσε και έλυνε τυχόν απορίες της ομάδας του. Πάνω στα poster υπήρχαν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στα ελληνικά καθώς και τα γραφήματα.

Γ' Κύκλος παρεμβάσεων: 8^η Παρέμβαση 12/2/2020

Η ημέρα της παρουσίασης στους γονείς είχε φτάσει. Οι μαθητές/ μαθήτριες είχαν προετοιμαστεί κατάλληλα για να παρουσιάσουν όλη τη διαδρομή που είχαν διανύσει, απ' τη δημιουργία των ερωτηματολογίων μέχρι την ανάλυση των αποτελεσμάτων και την δημιουργία των γραφημάτων των poster. Τα παιδιά, στις ομάδες τους, παρουσίασαν σε γονείς, κηδεμόνες και δασκάλους τα αποτελέσματα της έρευνάς τους για τον ελεύθερο χρόνο των ενηλίκων στα ελληνικά και στα αγγλικά.

Γ' Κύκλος παρεμβάσεων: 9^η Παρέμβαση 13/2/2020

Τελικό κομμάτι της παρέμβασης ήταν ο αναστοχασμός της ομάδας. Ο αναστοχασμός αυτός βασίστηκε και σε στοιχεία που δόθηκαν από γονείς και κηδεμόνες την ημέρα της παρουσίασης αλλά και από την ίδια την εμπειρία των μαθητών/ μαθητριών καθώς και της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Καθίσαμε όλοι σε έναν κύκλο στο πάτωμα, κλείσαμε τα μάτια και ακούγοντας την αφήγηση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, αρχίσαμε να θυμόμαστε όλα αυτά που είχαμε μάθει και όλα αυτά που είχαμε κάνει τις τελευταίες εβδομάδες. Οι μαθητές/ μαθήτριες κλήθηκαν να θυμηθούν τι τους άρεσε περισσότερο, τι τους δυσκόλεψε, τι είπαν οι οικογένειές τους για το ρόλο τους ως ερευνητές, τι θα άλλαζαν, αν θα πρότειναν σε κάποιον όλες αυτές τις δραστηριότητες και τέλος τι συναίσθημα τους έχει μείνει από όλο αυτό. Όταν ανοίξαμε τα μάτια μας μπορούσαμε πλέον να μοιραστούμε την εμπειρία μας με το σύνολο της τάξης. Τέλος, συζητήθηκε στην τάξη τι θα μπορούσαμε να ερευνήσουμε στο μέλλον εάν θέλαμε να ξανασχοληθούμε με το θέμα του ελεύθερου χρόνου των ενηλίκων ή πως θα μπορούσαμε να προσεγγίσουμε το θέμα του ελεύθερου χρόνου αλλά για άλλη κατηγορία ατόμων.

Στοχασμός-Αξιολόγηση

1^{ος} στόχος: Σεβασμός διαφορετικότητας και ένταξη όλων των παιδιών

Ως προς τον πρώτο στόχο που αφορά το σεβασμό της διαφορετικότητας και στην ένταξη όλων των παιδιών, οι μαθητές/μαθήτριες φαίνεται να κάλυψαν όλα τα κριτήρια αξιολόγησης:

Κατά την εισαγωγική δραστηριότητα για να εισαχθούν τα παιδιά στην νέα έννοια του ελεύθερου χρόνου, πάνω στις ομάδες τους υπήρχαν διάφορα αντικείμενα. «Μα καλά πως ήξερες τι κάνει το κάθε παιδί στον ελεύθερό του χρόνο; Προσπάθησες να συμπεριλάβεις όλα τα χόμπι των παιδιών, για να μπορέσει κάθε παιδί να ταυτιστεί, ε;», τονίζει η κριτική φίλη.

Ο σεβασμός της διαφορετικότητας ξεκινάει από τους εκπαιδευτικούς. Έπρεπε να συμπεριλαμβάνω όσο το δυνατόν περισσότερες δραστηριότητες που απαρτίζουν τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών/μαθητριών μου καθώς και των οικογενειών τους. Έτσι θεώρησα ότι οι μαθητές θα αντιληφθούν ευκολότερα ότι ο καθένας μας μπορεί να περνάει τον ελεύθερό του χρόνο διαφορετικά, όπως επιθυμεί και όπως τον ευχαριστεί. (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών/μαθητριών με τα αντικείμενα, τις φωτογραφίες, τα βιβλία και τα περιοδικά που βρίσκονταν πάνω στις ομάδες, τα παιδιά ενεπλάκησαν σε ένα παιχνίδι και αποδέχτηκαν ότι ο καθένας είναι ελεύθερος να περνάει τον ελεύθερό του χρόνο όπως επιθυμεί και όπως τον ευχαριστείται.

Δ. «Δηλαδή εσένα σου αρέσει να ζωγραφίζεις δεινοσαύρους;»

Μ. «Ε, ναι!»

Δ. «Έτσι περνάς τον ελεύθερό σου χρόνο δηλαδή; »

Μ. «Ε, ναι! »

Δ. «Και τι σ' αρέσει δηλαδή;»

Μ. «Κάτσε να σου δείξω.»

Ο Μ. πήρε ένα χαρτί και ξεκίνησε να δείχνει στον Δ. το σωστό τρόπο για να ζωγραφίσει έναν τυραννόσαυρο. (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Από αυτήν την εισαγωγική δραστηριότητα ο ένας ανακάλυψε τα ενδιαφέροντά του άλλου, αποδέχτηκε ο ένας τον άλλο και μαζί, πλέον, ξεκίνησαν να ζωγραφίζουν να και να περνάνε αρκετό χρόνο στα διαλείμματα. (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

«Πάλι μαζί είναι; » Ρωτάει έκπληκτος ο κριτικός φίλος. «Του μαθαίνει να ζωγραφίζει; Κρατάει και σωστά το μολύβι! Πόσο έχουν βελτιωθεί τα γράμματά του απ' τη στιγμή που του έμαθε να ζωγραφίζει ο Μ.», καταλήγει.

«Ποτέ δεν περίμενα ότι θα έκαναν παρέα. Θυμάστε που συνέχεια είχαν κόντρες μεταξύ τους; Όμως αποδέχτηκαν ο ένας τον άλλον παρά το γεγονός ότι είναι διαφορετικοί αφού ανακάλυψαν κοινά ενδιαφέροντα.», τονίζει η μαμά του Δ.
(Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Κατά τη συνεργασία των μαθητών/μαθητριών στις ομάδες παρατηρήθηκε και από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια αλλά και από την κριτική φίλη ότι το σύνολο των μαθητών/μαθητριών περίμεναν να ολοκληρώσει ο συμμαθητής τους αυτό που έλεγε και στη συνέχεια να μιλήσουν οι ίδιοι. «Καλά για πρώτη φορά δεν διέκοψε ο Μ. τους άλλους. Είδες που μας σήκωσε το χέρι της η Α. ενώ ήταν στην ομάδα της; Σήκωσε το χέρι για να της δώσει το λόγο ο Θ. που μιλούσε σου λέω. », επισημαίνει η κριτική φίλη.

Χαρακτηριστικά στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού λέει: «Οι μαθητές συνεργάστηκαν στις ομάδες τους ισότιμα. Μιλούσαν και γλυκά ο ένας τον άλλον, σεβόμενοι το συνομιλητή τους και προσπαθώντας να μην πετάγονται και να μην διακόπτουν διαταράσσοντας τον ειρμό επισκέψεις του άλλου. Ούτε με εμένα δεν το κάνουν αυτό. »

Όταν οι μαθητές/μαθήτριες δούλευαν στις ομάδες τους και αντάλασσαν απόψεις για το ποιες έπρεπε να είναι οι ερωτήσεις για το ερωτηματολόγιο των ενηλίκων κάποια μέλη της ομάδας δεν εξέφραζαν καμία άποψη. Κάποιοι μαθητές/μαθήτριες παρότρυναν τους συμμαθητές/ συμμαθήτριές τους να εκφραστούν και τους καθισούχαζαν ότι και να πουν δεν θα είναι λάθος γιατί δεν υπάρχουν χαζές και λάθος ερωτήσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το παρακάτω περιστατικό:

Εκπ: «Εσύ τι θα ήθελες να μάθεις για τον ελεύθερο χρόνο των γονιών σου; »

(Η Δ. σηκώνει τους ώμους)

Μ: «Έλα, πες κάτι! Ό,τι και να πεις σωστό θα ναι! »

(Η Δ. την κοιτάει και χαμογελάει)

Α: «Η μαμά λέει ότι δεν υπάρχουν χαζές ερωτήσεις, την πιστεύω. Εκτός αν ρωτάει η αδερφή μου βέβαια. Χαχα. »

Μ: «Η Δ. δεν είναι η αδερφή σου όμως...»

Δ: «Αν είχαν παραπάνω χρόνο οι γονείς μας, τι θα έκαναν λέτε; Θα έπαιζαν μαζί μας;»

Εκπ: «Να μία ωραία ερώτηση! »

Μ: «Γραψ' τη, ναι! Τέλεια. »

Η εκπαιδευτικός απομακρύνεται και η Δ. λέει ψιθυριστά στην Μ. «Ευχαριστώ που πιστεύεις σε μένα! Είσαι η καλύτερη μου φίλη.»

(Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Κατά την καταγραφή των ερωτήσεων για το ερωτηματολόγιο στο κοινό χαρτί της ομάδας πολλοί μαθητές/μαθήτριες είχαν γράψει τις ίδιες ερωτήσεις. Υπήρχαν όμως και μαθητές/μαθήτριες που είχαν γράψει πολύ διαφορετικές. Προς έκπληξη του κριτικού φίλου, ο Μ. αγκάλιασε τις διαφορετικές ερωτήσεις και δεν τις απέρριψε απλά και μόνο επειδή δεν τις είχε σκεφτεί ο ίδιος. «Είδες στην ερώτηση του Ν. δεν ήταν ειρωνικός, φάνηκε να την αποδέχεται και μάλιστα την έγραψε και στο κοινό χαρτί της ομάδας. » και συνεχίζει «Ούτε η Ι. διέγραψε την ερώτηση του Θ. όπως είχε κάνει παλιότερα. Φάνηκε να καταλαβαίνει ότι ακόμα και οι διαφορετικές από τις δικές της απόψεις έχουν χώρο να ακουστούν. »

Κατά την επιστροφή των έντυπων ερωτηματολογίων στο σχολείο οι μαθητές/μαθήτριες έγιναν επικριτικοί προς τους συμμαθητές /συμμαθήτριές τους που δεν τα είχαν επιστρέψει. Η Ε. απολογείται:

Ε: «Μα εμένα οι γονείς μου δεν μιλάνε ελληνικά, πώς να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο; »

Μ: «Ούτε εσύ μιλάς; Εσύ γιατί δεν τους το διάβασες για να το συμπληρώσουν; Πώς θα κάνουμε την έρευνα έτσι; »

Ε: «Δεν καταλαβαίνεις! »

Εκεί δόθηκε η ευκαιρία για συζήτηση. Τα παιδιά κατάλαβαν ότι δεν είναι εύκολο για όλους να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο σε ξένη γλώσσα και ούτε πρέπει να έχουμε αυτή την απαίτηση. Πρέπει να σεβόμαστε τη διαφορετικότητά του άλλου καθώς και τις διαφορετικές συνθήκες που ισχύουν σε κάθε σπίτι. Ο Μ. άρχισε να ηρεμεί, να κουνάει καταφατικά το κεφάλι και να αποδέχεται την άποψή της Ε. προσπαθώντας να μπει στη θέση της. «Έπρεπε να παρέμβεις εκεί και να εξηγήσεις, καλά έκανες! Έτσι θα ανοίξει το μυαλό τους και θα πάνε να πιστεύουν ότι είναι το κέντρο του κόσμου», λέει η κριτική φίλη.

Η Α. πήγε τη συζήτηση ένα βήμα παραπέρα:

«Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο θα είναι καλύτερο για όλους. Μπορείς να το κάνεις όπου κι αν είσαι και μπορείς να το μεταφράσεις σε όποια γλώσσα θες ακόμα και στα κινέζικα για να το συμπληρώσουν οι γονείς σου. »

(Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Κατά τη δημιουργία του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου στην αίθουσα υπολογιστών τα παιδιά είχαν χωριστεί σε δυάδες. Ορισμένοι μαθητές /μαθήτριες αντέδρασαν αφού ήθελαν να είναι με τους φίλους τους. Κανένα παιδί όμως δεν χρησιμοποίησε άσχημη φρασεολογία για να αποτρέψει την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια από το να το βάλει με συγκεκριμένο παιδί. Έγινε μία μίξη έτσι ώστε όλα τα παιδιά να επωφεληθούν από τη διαδικασία. Ο κριτικός φίλος ρωτά: «Επίτηδες τους έβαλες μαζί, ε; Για να δεις αντιδράσεις; Είδες που αυτή τη φορά όμως δεν αντέδρασε άσχημα; Κάτι έχουμε καταφέρει νομίζω. » (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Καθώς η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια περνούσε και παρατηρούσε τις συζητήσεις των μαθητών /μαθητριών, παρατήρησε ότι παιδιά τα οποία εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη, που κάποιες φορές γίνονται αιτία να απομονώνονται απ' τους συμμαθητές/συμμαθήτριές τους, τώρα εμφανίζονταν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, λόγω εξοικείωσής τους με την τεχνολογία και αντιμετώπιζονταν με θαυμασμό.

«Πώς το έκανες αυτό;», λέει ο Α. με θαυμασμό.

«Τί έκανε; », πετάγεται ο Μ.

«Ααα δείξε μου κι εμένα », λέει η Δ.

«Κυρία, κοιτάζτε τι έκανε ο Δ. είναι τέλειο! », συνεχίζει ο Α.

Ο Δ. σηκώνεται και δείχνει στον διαδραστικό πίνακα μια πολύ βοηθητική ρύθμιση. Όλοι τον κοιτάζουν με θαυμασμό και πριν προλάβει να επιστρέψει στη θέση του τον βομβαρδίζουν με ερωτήσεις. Δεν είναι συνηθισμένος. (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

«Ο Α. που είχε εκνευριστεί επειδή δεν θα ήταν με το φίλο του τώρα δείχνει πολύ ευχαριστημένος που ο Δ. ξέρει τόσα και τον βοηθάει. Λες έτσι να αρχίσουν να τον αποδέχονται; », σκέφτεται η κριτική φίλη.

Στον κύκλο του αναστοχασμού η Δ. λέει και όλοι οι συμμαθητές/συμμαθήτριές της συμφωνούν: «Εμένα μου άρεσε που ο Δ. είναι τόσο καλός με την τεχνολογία. Όλοι είμαστε καλοί σε κάτι διαφορετικό βέβαια. » Η κριτική φίλη συμπληρώνει πάνω σ' αυτό: «Τον βοήθησαν (οι γνώσεις του στην τεχνολογία) να ενταχθεί στην τάξη. Απίστευτη αλλαγή. »

Κατά την δημιουργία των poster οι μαθητές φάνηκε να συνεργάζονται, να δίνουν ευκαιρίες στους συμμαθητές/συμμαθήτριές τους να κάνουν λάθη και να βρίσκουν τρόπους να τα διορθώσουν. Τα παιδιά που κάνουν καλύτερα γράμματα επέμεναν να γράψουν στα poster, έτσι ώστε το εικαστικό αποτέλεσμα της ομάδας να είναι τέλειο. Σύμφωνα με τα δικά τους κριτήρια πάντα. Τα κορίτσια, άφησαν τον Ν. να γράψει στο poster, ενώ δεν κάνει καλά γράμματα. Όταν εκείνος σχημάτισε λάθος το «ε » ο Γ. άρχισε να φωνάζει. Τα κορίτσια κατευθείαν βρήκαν λύση και του είπαν να γράψει στην αρχή με μολύβι και όχι κατευθείαν με μαρκαδόρο. Ακόμα, του είπαν να χρησιμοποιήσει χάρακα και να είναι πολύ προσεκτικός. Η Β. μάλιστα του έλεγε γράμμα-γράμμα τι να γράψει και εκείνος μετά από λίγο τη ρωτούσε αν ήταν σωστή η φορά κτλ. (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Πριν την παρουσίαση στους γονείς οι μαθητές/μαθήτριες υπενθύμιζαν ο ένας στον άλλο το τι πρέπει να πουν και έγραφαν κάποιες λέξεις κλειδιά που θα τους βοηθούσαν να θυμηθούν πώς να ξεκινήσουν την πρόταση τους κατά τη διάρκεια της παρουσίασης των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου. Οι μαθητές/μαθήτριες φάνηκε να αναγνωρίζουν τις δυσκολίες του κάθε μέλους της ομάδας τους αλλά και της τάξης και να μπορούν να χρησιμοποιήσουν τρόπους που να διευκολύνουν και να το εντάσσουν όλα τα μέλη του τμήματος. Χαρακτηριστική η δήλωση μιας μαμάς: «Εβλεπα τη δικιά μου που την κοιτούσε στο στόμα και αγωνιούσε για το αν θα τα θυμηθεί όλα και θα τα πει σωστά. Δέθηκαν πολύ. »

2^{ος} στόχος: Συγκρότηση ομάδας

Ως προς τον δεύτερο στόχο που αφορά την συγκρότηση ομάδας, οι μαθητές/μαθήτριες φαίνεται να κάλυψαν όλα τα κριτήρια αξιολόγησης:

Κατά τη δραστηριότητα αφόρμησης κατά την οποία οι μαθητές έπρεπε να ανακαλύψουν με ποιο αντικείμενο θα ασχοληθούμε την επόμενη περίοδο, οι μαθητές επέλεξαν να συνεργαστούν και να παίξουν μαζί όταν είδαν όλα αυτά τα αντικείμενα που χρησιμοποιούμε στον ελεύθερο χρόνο μας πάνω στα τραπέζια των ομάδων τους. «Θα μπορούσαν άνετα να ασχοληθούν ο καθένας μόνος του με ένα αντικείμενο που βρισκόταν μπροστά του. Ας πούμε ο Δ. με το μπαλάκι, όμως θέλησε να το μοιραστεί και με τα άλλα παιδιά της ομάδας του. », τονίζει η κριτική φίλη.

Οι μαθητές /μαθήτριες κατά το brainstorming αντάλλαξαν απόψεις και συνέδεσαν τις δικές τους απόψεις με τις απόψεις των άλλων ή πήραν έμπνευση από τις απόψεις των άλλων για να διατυπώσουν πιο ολοκληρωμένα τις δικές τους απόψεις. Πολλοί μαθητές/μαθήτριες ενθουσιάστηκαν με το γεγονός ότι θα δουλέψουν σε ομάδες και λάτρεψαν το αντικείμενο που θα διερευνούσαν.

«Όταν κατάλαβα ότι θα κάνουμε κάτι με τον ελεύθερο χρόνο και ότι θα το κάνω μαζί με τους φίλους μου, μου άρεσε πολύ. », μοιράζεται η Δ. στον κύκλο του αναστοχασμού. «Ξέρω ότι όταν δουλεύω με τον Ν. πάντα το αποτέλεσμα θα είναι τέλειο. », λέει ο Α. στο κύκλο του αναστοχασμού.

Μία ακόμα πολύ σημαντική παρατήρηση έγκειται στο ενδιαφέρον της πλειοψηφίας των μαθητών και των μαθητριών για την λειτουργική συμμετοχή όλων των ατόμων της ομάδας τους στην διαδικασία της έρευνας και όπου αυτό ήταν απαραίτητο η παρότρυνσή των μελών εκείνων που δυσκολεύονταν. Κάποιοι μαθητές προσπαθούσαν να δώσουν παραδείγματα στα παιδιά που έμεναν σιωπηλά και τα παρότρυναν να μιλήσουν. Αυτό κάποιες φορές δούλεψε, ενώ κάποιες άλλες όχι. Σημαντικό ρόλο έπαιζε ο τρόπος που το έλεγε το ένα παιδί στο άλλο. Εάν για παράδειγμα το έλεγε επιτακτικά το παιδί δεν ανταποκρινόταν, εάν όμως το έλεγε βοηθητικά τότε το παιδί επέλεγε να απαντήσει. «Την ημέρα της δεύτερης παρέμβασης, η Μ. και η Ε. Δεν συμμετείχαν καθόλου στη συζήτηση της ομάδας τους. Τα κορίτσια ανήκαν σε διαφορετικές ομάδες και παροτρύνθηκαν από τα υπόλοιπα

μέλη της ομάδας τους να πουν τη γνώμη τους. Η Μ. ακολουθώντας την φιλική παρότρυνση της Δ. είπε τη γνώμη της έστω και διστακτικά ενώ η Ε. που που της ζητήθηκε επιτακτικά η γνώμη της από την Λ. δεν έβγαλε άχνα. Χαμήλωσε απλά τα μάτια της. » (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Κατά την δημιουργία του εντύπου ερωτηματολογίου και τον χωρισμό των μαθητών σε ομάδες, οι μαθητές/μαθήτριες φαίνεται να είχαν εξοικειωθεί με την διαδικασία καταγραφής των ερωτήσεων τους σε ένα κοινό χαρτί για την ομάδα τους. Οι μαθητές/μαθήτριες δεν τραβούσαν πλέον ο ένας το χαρτί από τον άλλο, αλλά περίμεναν υπομονετικά αποδέχονταν τυχόν ορθογραφικά λάθη των συμμαθητών/συμμαθητριών τους ή τους τα επισήμαιναν με ευγενικό τρόπο θυμίζοντας τους αντίστοιχους γραμματικούς κανόνες. «Κοίτα τον Μ. τραγουδάει «μπροστά έχει το τελειώνει σε -ι» στον Δ. (τραγούδι για τον κανόνα των ουδετέρων σε -ι), λέει ενθουσιασμένη η κριτική φίλη. «Κοίτα ηρεμία στις ομάδες», συνεχίζει.

Κατά τη συνεργασία των μαθητών/μαθητριών στις ομάδες παρατηρήθηκε και από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια αλλά και από την κριτική φίλη ότι το σύνολο των μαθητών/μαθητριών περίμεναν να ολοκληρώσει ο συμμαθητής τους αυτό που έλεγε και στη συνέχεια να μιλήσουν οι ίδιοι. «Καλά για πρώτη φορά δεν διέκοψε ο Μ. τους άλλους. Είδες που μας σήκωσε το χέρι της η Α. ενώ ήταν στην ομάδα της; Σήκωσε το χέρι για να της δώσει το λόγο ο Θ. που μιλούσε σου λέω. », επισημαίνει η κριτική φίλη.

Χαρακτηριστικά στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού λέει: «Οι μαθητές συνεργάστηκαν στις ομάδες τους ισότιμα. Μιλούσαν και γλυκά ο ένας τον άλλον, σεβόμενοι το συνομιλητή τους και προσπαθώντας να μην πετάγονται και να μην διακόπτουν διαταράσσοντας τον ειρμό επισκέψεις του άλλου. Ούτε με εμένα δεν το κάνουν αυτό. »

Οι μαθητές/ μαθήτριες αντιλήφθηκαν ότι στην ομάδα της τάξης δεν ανήκουν μόνο οι ίδιοι αλλά και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια καθώς και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων της τάξης. Έτσι, τα παιδιά εμπιστεύτηκαν την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να δακτυλογραφήσει τις ερωτήσεις τους στον υπολογιστή και να εκτυπώσει τα έντυπα ερωτηματολόγια. Οι μαθητές/ μαθήτριες φάνηκαν να απολαμβάνουν το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια είχε υποστηρικτικό ρόλο και όχι τόσο κατευθυντικό. «Εμείς σας τα λέμε και εσείς τα γράφετε. Συνήθως γίνεται το αντίθετο», λένε οι μαθητές/ μαθήτριες και σκάνε στα γέλια. (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Κατά την επιστροφή των έντυπων ερωτηματολογίων στο σχολείο η ομάδα της τάξης ήρθε αντιμέτωπη με ένα πρόβλημα το οποίο το έλυσε σαν ομάδα. «Ωραία, δεν έχουμε όλα τα έντυπα ερωτηματολόγια, κάτι πρέπει να κάνουμε», είπε η Δ. στο τρίτο διάλειμμα στην εκπαίδευση-ερευνήτρια. Αφού επιστρέψαμε στην τάξη η Δ. Σήκωσε το χέρι και είπε: «Πρέπει να βρούμε λύση! Να φτιάξουμε ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια! Το συζητήσαμε και με κάποια παιδιά στο διάλειμμα. Ο Θ. βασικά είπε ότι είναι η καλύτερη λύση. Εσείς τι λέτε; » (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Αφού όλη η τάξη κατέληξε στη δημιουργία ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων, ξεκινήσαμε να σκεφτόμαστε ποιος θα μπορούσε να μας βοηθήσει στη δημιουργία των google forms. Οι μαθητές /μαθήτριες κατάλαβαν ότι και οι εκπαιδευτικοί αποτελούμε μία ομάδα και ρωτάμε ο ένας τον άλλον για νέες μεθόδους, τεχνολογίες, ιδέες και γενικότερα για πράγματα που δεν γνωρίζουμε.

A: «Η κυρία δεν τα ξέρει όλα! »

I: «Τι λες; Όλα τα ξέρει! »

A: «Αφού ρωτάει την κ.Γ. δε βλέπεις; »

I: «Συζητάνε καλέ. »

A: «Της λέει πως να το κάνει. Κάτσε να δεις! Κυρία, ρωτάτε την κ.Γ γιατί δεν ξέρετε;»

Εκπ: «Τη ρωτάω για να μας βοηθήσει να φτιάξουμε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Ξέρετε κι εμείς ανταλλάσσουμε ιδέες και βοηθάμε η μία την άλλη. »

Α: «Στο πα! Δεν τα ξέρει όλα. Ρωτάει και μαθαίνει. »

(Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Για να γίνει πιο σωστά η ανάλυση και η επεξεργασία των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια οι μαθητές /μαθήτριες ανάλογα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους χωρίστηκαν σε κάποιες ομάδες. Η κάθε ομάδα είχε διαφορετική δουλειά. Με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του κάθε μαθητή/μαθήτριας αποφασίστηκε με ποιο τομέα θα ασχοληθεί.

Συγκεκριμένα ο Μ. που έχει πάθος με τη ζωγραφική και παράλληλα είναι αρκετά σίγουρος για τον εαυτό του θα ήταν υπεύθυνος για το συνολικό εικαστικό αποτέλεσμα. Η Β. Η οποία τον τελευταίο καιρό δουλεύει τις ηγετικές της ικανότητες θα ήταν εκείνη που θα συντόνιζε την ομάδα, θα απαντούσε σε ερωτήσεις και θα βοηθούσε όπου χρειαζόταν. Η Μ. που έχει δυσκολίες στο γραπτό λόγο και την ανάγνωση θα ήταν εκείνη που θα δημιουργούσε ραβδόγραμμα και θα εικονοποιούσε τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Ο Δ. ο οποίος έχει μία εξοικείωση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές αλλά παράλληλα έχει δυσαριθμησία θα ήταν εκείνος που θα δημιουργούσε γραφήματα στο excel και αυτός που θα καθοδηγούσε τους υπόλοιπους κατά τη μεταφορά τους στην έντυπη μορφή στα χαρτόνια των poster. Τέλος, ο Ν. ο οποίος είναι δίγλωσσος θα αναλάμβανε την μετάφραση των ερωτήσεων από τα ελληνικά στα αγγλικά. Η Μ. και ο Δ. μάζεψαν τα έντυπα ερωτηματολόγια και ξεκίνησαν να περνάνε τις απαντήσεις τους στο google forms. Αυτό έγινε με πρωτοβουλία της Β. για να μην για να μην μπερδευτούν με έντυπα και ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια και να τα έχουν όλα μαζεμένα σε ηλεκτρονική μορφή. Έτσι, η Μ. και ο Δ. δακτυλογράφησαν στον υπολογιστή τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και πέρασαν τις απαντήσεις κλειστού τύπου των έντυπων ερωτηματολογίων. Η εξοικείωση του Δ. με τους υπολογιστές καθώς και η επιμονή της Μ. με τη γλώσσα, τον τονισμό και τη σωστή ορθογραφία έκανε καλό και στους δύο. Καθώς και οι δύο βρήκαν χώρο να εκφραστούν, να δείξουν ο ένας στον άλλο ότι τα καταφέρνουν, να

αλληλοβοηθηθούν και να συνεργαστούν για ένα κοινό στόχο, να καταφέρουν να βγάλουν τα αποτελέσματα της έρευνας. (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Οι μαθητές/ μαθήτριες φάνηκε να αντιλαμβάνονται ότι ο καθένας έχει αναλάβει ένα ρολό στην ομάδα, είναι υπεύθυνος σε αυτή τη θέση και αν κάποιος δεν δουλέψει, τότε κάποιος άλλος θα επωμιστεί τη δουλειά του και το αποτέλεσμα δεν θα είναι δουλειά όλων των μελών της ομάδας. «Αυτή είναι δική μου δουλειά εγώ πρέπει να δακτυλογραφήσω τις απαντήσεις. Αν τελείωσες με τη δική σου, μπορείς να με βοηθήσεις όχι να την κάνεις εσύ! », λέει η Μ. στον Α.

Στη συνέχεια, αφού ο Δ. και η Μ. πέρασαν τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων στην ηλεκτρονική τους μορφή, εκτύπωσαν τις απαντήσεις των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου. Οι μαθητές /μαθήτριες στις ομάδες τους εντόπισαν ποιες λέξεις και ποιες έννοιες επαναλαμβάνονται και τις κατηγοριοποίησαν. Η δουλειά αυτή ήταν αρκετά δύσκολη για τον Δ. ο οποίος έχει διάσπαση προσοχής, καθώς και για τον Ν.

Αντίθετα, ο Μ. και η Β. έδειξαν μεγάλη επιμονή και μετά από τις πρώτες ερωτήσεις, ουσιαστικά σκάναραν το κείμενο για να βρουν τις επιθυμητές λέξεις ή έννοιες. Η Μ. απ' την άλλη δυσκολεύτηκε σημαντικά αφού ακόμα συλλαβίζει και δεν ήταν δεδομένο ότι καταλαβαίνει τι διαβάζει, πόσο μάλλον όταν το κείμενο αποτελείτο από δύσκολες λέξεις. Έπειτα, οι μαθητές/ μαθήτριες κατέγραψαν σε ένα καινούργιο χαρτί πόσες φορές εμφανίζονται συγκεκριμένες απαντήσεις. Για παράδειγμα στην ερώτηση «Τί σημαίνει ελεύθερος χρόνος για σένα;», οι περισσότεροι απάντησαν χρόνος με την οικογένειά μου και ξεκούραση. Η ομάδα που είχε αναλάβει τη συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση κατέγραψε πόσες φορές εμφανίζονταν οι έννοιες αυτές. Στη συνέχεια, οι μαθητές/ μαθήτριες έπρεπε να επεξεργαστούν τις ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι πιο εύκολες καθώς οι απαντήσεις είχαν ήδη περαστεί αυτόματα και το google forms είχε ήδη δημιουργήσει πίτες για τις απαντήσεις αυτές. . Ο Δ. ήταν αυτός που χειριζόταν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και μας ξεναγούσε στις πίτες και στα γραφήματα που είχαν δημιουργηθεί στο google forms. Τέλος, οι μαθητές/μαθήτριες αποφάσισαν αν τους βολεύει καλύτερα η πίτα ή το ραβδόγραμμα για να απεικονίσουν τα αποτελέσματα της έρευνας τους.

(Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

M: «Εγώ λέω σ' αυτή την ερώτηση που οι απαντήσεις είναι μόνο δύο να φτιάξουμε πίτα στο poster. Θα ναι πιο εύκολο να το καταλάβουν οι γονείς. »

Δ: «Οκ. Μπορούμε να αντιγράψουμε την πίτα που έχει εδώ. » (google forms)

M: «Εδώ όμως; Τι θα φτιάξουμε; Οι απαντήσεις είναι επτά. Η πίτα θα τους μπερδέψει. »

Δ: «Δεν ξέρω! Δεν δείχνει κάτι εδώ. » (google forms)

M: «Καλά. Ραβδόγραμμα τότε. »

Οι μαθητές/μαθήτριες δουλεύοντας στις ομάδες τους και έχοντας εξοικειωθεί έστω και λίγο με τους τρόπους αναπαράστασης των αποτελεσμάτων της έρευνας, κατέληξαν ότι ανάλογα την περίπτωση πρέπει να χρησιμοποιούμε και διαφορετική μορφή αναπαράστασης, διαφορετικό γράφημα. (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Αρκετή ώρα αφιερώθηκε για την δημιουργία των poster (σε χαρτόνια A3) που θα παρουσίαζαν οι μαθητές/μαθήτριες στους γονείς τους και στο υπόλοιπο σχολείο. Τα παιδιά βοήθησαν το ένα το άλλο και υποστήριξαν μέλη της ομάδας τους όταν αυτό χρειάστηκε.

A: «Δηλαδή εσείς είστε έτοιμοι; Έχετε γράψει και τα λόγια στο χαρτόνι; »

B: «Ναι »

A: «Τα έχετε πατήσει και με μαρκαδόρο; »

B: «Ναι »

A: «Με ωραία και μεγάλα γράμματα; »

B: «Ναι' »

A: «Και ποιος τα έγραψε; »

B: «Ο Δ. »

A: «Αα, κατάλαβα! Χάλια, ε; »

B: «Όχι βέβαια! Τέλεια τα έκανε! Έλα να δεις. Αμέσως! »

A: «Μπα, πως το έπαθες Δ.; »

B: «Όταν του συμπεριφέρονται καλά και του εξηγούν τι να κάνει, τα πάει τέλεια αν
θες να ξέρεις Α. »

(Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Οι μαθητές/μαθήτριες των ομάδων έπρεπε να επιλέξουν ποια λόγια θα γραφτούν στον ελάχιστο χώρο του χαρτονιού και ποια θα έπρεπε να τα θυμούνται απέξω. Οι μαθητές δημιούργησαν τα χαρτόνια με την επίβλεψη της Β. και του Μ.. Σε αυτή τη δουλειά ο καθένας είχε το ρόλο του, άλλος να γράφει στο χαρτόνι με μολύβι, άλλος να τα πατήσει από πάνω με μαρκαδόρο, άλλος να φτιάξει τις πίτες και τα ραβδογράμματα, να χρωματίσει σωστά τα γραφήματα, να γράψει τους αριθμούς, να μεταφράσει στα αγγλικά κτλ. Όλοι μπορούσαν να ζητήσουν τη βοήθεια ενός μέλους της ομάδας τους ή τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

«Φαίνεται ότι έχει γίνει πραγματικός διαμοιρασμός ρολών μέσα στην ομάδα. Είναι εντυπωσιακό αν σκεφτείς την ηλικία των παιδιών. Εγώ περίμενα να τσακώνονται για το ποιος θα κάνει τι. », λέει ο κριτικός φίλος.

Οι μαθητές /μαθήτριες είχαν επιλέξει με τι κομμάτι θέλουν να ασχοληθούν κατά τη διάρκεια της έρευνας βασισμένοι στα ενδιαφέροντά τους, στο τι είναι καλοί και στο ποιες δεξιότητες θέλουν να αναπτύξουν παραπάνω. Φυσικά υπήρχαν και οι μαθητές /μαθήτριες που δεν επέλεξαν κάτι και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ήταν εκείνη που τους ανέθεσε κάτι βασισμένη στις δικές της παρατηρήσεις.

Όταν έφτασε η μέρα της παρουσίασης του τελικού συλλογικού προϊόντος στους γονείς, οι μαθητές/μαθήτριες ήταν ενθουσιασμένοι και έτοιμοι να παρουσιάσουν την πορεία που ακολούθησαν στην έρευνά τους, τη μεθοδολογία που επέλεξαν, τη δημιουργία ερωτηματολογίων, την ανάλυση δεδομένων και φυσικά τα αποτελέσματα της έρευνας που τα είχαν συγκεντρώσει σε poster. Οι μαθητές /μαθήτριες τώρα πιο πολύ από ποτέ αισθανόντουσαν μία ομάδα, μια ομάδα που έχει καταφέρει να φέρει εις πέρας μια έρευνα. (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Γονέας1: «Μπράβο στην ομάδα σας! Τα πήγατε φανταστικά! Μπράβο! »

Γονέας2: «Πάμε να καθίσετε κοντά όλα τα παιδιά της ομάδας για φωτογραφία. »

Γονέας3: «Τι ομάδα είστε εσείς; Η καλύτερη! »

(Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

«Ακόμα και το λεξιλόγιο των γονέων διαμορφώθηκε. Είδες πόσες φορές είπαν τη λέξη ομάδα; Και διαφορετικοί γονείς. Κι εκείνοι κατάλαβαν πόσο σημαντική ήταν η συνεισφορά της ομάδας στην έρευνα! », επισημαίνει ενθουσιασμένη η κριτική φίλη.

Όλοι έμειναν άφωνοι από την έρευνα των μικρών μαθητών/μαθητριών της Β' δημοτικού και κατάλαβαν ότι και τα παιδιά έχοντας δομημένο πλαίσιο, μπορούν να δρουν ως ερευνητές αν το θελήσουν για να έχουν φυσικά την κατάλληλη υποστήριξη.

«Συγχαρητήρια και σε σας και σε όλη την ομάδα των εκπαιδευτικών της Β'! Είναι υπέροχο να βλέπουμε πόσα μπορούν να μάθουν όταν δουλεύουν μαζί, ακόμα και με άτομα που δεν συμπαθούν. Γιατί και στις δουλειές τους αύριο-μεθαύριο δεν θα ναι με φίλους τους. », λέει προφορικά μια μαμά. (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Στον κύκλο του αναστοχασμού οι μαθητές/μαθήτριες αισθάνθηκαν ασφάλεια και ένιωσαν πραγματικά περήφανοι για όσα είχαν πετύχει ως ομάδα. Τα παιδιά ένιωσαν όταν ανήκουν στην ομάδα της τάξης και παρ' ότι όλοι είναι τόσο διαφορετικοί μεταξύ τους, έχουν τόσες κοινές εμπειρίες που τους φέρνουν κοντά και τους δένουν σαν ομάδα.

A: «Ο Δ. ήταν τόσο καλός με τον υπολογιστή! Βοήθησε πολύ την ομάδα μας. »

N: «Εμένα μ' άρεσε που με βοήθησε η Β. με τις μεταφράσεις. »

Λ: «Κι εγώ πιστεύω ότι η Β. ήταν πολύ καλή αρχηγός. »

M: «Εμένα μ' άρεσαν οι φωτογραφίες που βγάλαμε την ημέρα της παρουσίασης με την ομάδα μου. Να τις φέρω αύριο; »

Δ: «Το καλύτερο ήταν που είχαμε ρόλους μέσα στην ομάδα, ο καθένας ήταν υπεύθυνος για ένα κομμάτι. Αν και εμένα δεν μου άρεσε τόσο πολύ το κομμάτι μου στην αρχή, μετά νομίζω το έκανα καλά! Ε; » (γυρνάει και κοιτάει τα άτομα της ομάδας της)

3^{ος} στόχος: Υπευθυνότητα γνώσης

Ως προς τον τρίτο στόχο που αφορά την υπευθυνότητα της γνώσης, οι μαθητές/μαθήτριες φαίνεται να κάλυψαν όλα τα κριτήρια αξιολόγησης:

Ήδη από την αφόρμηση της δραστηριότητας, οι μαθητές/μαθήτριες ενδιαφέρθηκαν να αλληλεπιδράσουν με τα αντικείμενα που βρίσκονταν στις ομάδες τους, όσο τουλάχιστον τους κέντρισαν την προσοχή και έτσι σιγά-σιγά θέλησαν να συμμετέχουν και σε όσα θα ακολουθούσαν. «Κοίτα πως αλληλεπιδρούν με τα αντικείμενα! Τα επεξεργάζονται καλά καλά για να καταλάβουν με τι θα ασχοληθούμε στη συνέχεια. », λέει η κριτική φίλη.

Μέσω της τεχνικής στο brainstorming, οι μαθητές/μαθήτριες κατάφεραν να συνδέσουν την έννοια του ελεύθερου χρόνου με προϋπάρχουσες γνώσεις, άκουσαν τις διαφορετικές απόψεις των συμμαθητών/συμμαθητριών τους και οι πιο τολμηροί ξεκίνησαν να κάνουν προτάσεις για το τι θέλουν να ερευνήσουν.

A: «Ξέρω τι να κάνουμε! Να ψάξουμε για τον ελεύθερο χρόνο των μεγάλων! Όλο παραπονιούνται ότι δεν έχουν αρκετό! »

M: «Ωραία! Ή μπορούμε και για τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών του σχολείου. Τα αγόρια με τα κορίτσια κάνουν αλλά πράματα. »

Δ: «Για τους παππούδες να μάθουμε. Εμένα συνέχεια βλέπει τηλεόραση ο παππούς μου. »

M: «Αφού ξέρεις τι κάνει ο παππούς σου γιατί να το ψάξουμε; »

(Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

«Κοίτα τα πόσο ενθουσιασμένα είναι! Θέλουν να μάθουν περισσότερα, να το ψάξουν.», τονίζει η κριτική φίλη.

Τα παιδιά άκουγαν τις παροτρύνσεις των συμμαθητών /συμμαθητριών τους και όσα είχαν αυτοί εκφράσει. Έπειτα παρήγαγαν τις δικές τους σκέψεις και ιδέες, οι οποίες αυτή τη φορά δεν ταυτίζονταν και δεν ακολουθούσαν τα όσα είχαν αναφέρει τα προηγούμενα μέλη της ομάδας τους. Ακόμα, φάνηκε να αγκαλιάζουν το θέμα του ελεύθερου χρόνου, να συζητάνε για αυτό στα διαλείμματα, κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων, ακόμα και στο σχολάσμα ενώ περίμεναν τους γονείς τους.

(Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Το ενδιαφέρον τους ήταν έκδηλο καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Το πιο ενδιαφέρον κομμάτι όμως ήταν η διαδικασία εύρεσης των ερωτήσεων για το ερωτηματολόγιο των ενηλίκων και η δημιουργία των poster.

«Λάτρεψα τα poster! », εξομολογείται η Α. στον κύκλο του αναστοχασμού. «Στο σπίτι μου έχω φτιάξει κι άλλα poster! Θα σας τα φέρω, να μου πείτε τη γνώμη σας. »

«Τα παιδιά έκαναν ερωτήσεις και δεν φοβόντουσαν να εκφραστούν. Όλοι φαινόταν να συγκεντρωμένοι στη δουλειά τους. Φαίνονται πραγματικά αφοσιωμένοι σ' αυτό που κάνουν. », λέει έκπληκτος ο κριτικός φίλος.

Κατά την επιστροφή των έντυπων ερωτηματολογίων στο σχολείο, τα παιδιά ήρθαν αντιμέτωπα με ένα πρόβλημα που αναζητούσε λύση. Πολλά ερωτηματολόγια είχαν χαθεί, αλλά δεν είχαν απαντηθεί επιμελώς και άλλα δεν είχαν επιστροφή στο σχολείο. Η έρευνα δεν μπορούσε να προχωρήσει και οι μαθητές/μαθήτριες αξιοποιώντας το χώρο που τους δόθηκε, συζήτησαν στις ομάδες τους και κατέληξα ότι η δημιουργία ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, θα έλυσε αυτά τα προβλήματα.

Η δημιουργία ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων μπροστά στους υπολογιστές φάνηκε να είναι μακράν η πιο απολαυστική για το σύνολο των μαθητών/μαθητριών. Η δέσμευση που έδειξαν ήταν πρωτοφανής και ακόμα και όταν δυσκολεύτηκαν, επέμειναν ζητώντας τη βοήθεια των άλλων μελών της ομάδας τους και προσπαθώντας για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Ο ζήλος που έδειξαν ήταν τεράστιος αφού ενδιαφέρθηκαν σχεδόν όλοι να εξοικειωθούν με τη χρήση του υπολογιστή και να ασχοληθούν με την τεχνολογία που τους εντυπωσιάζει και τους μαγεύει. (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Ακόμα οι μαθητές/μαθήτριες ανέλαβαν πρωτοβουλίες και ανέπτυξαν τα ηγετικά χαρακτηριστικά τους. Η μητέρα του Μ. λέει εντυπωσιασμένη πως ο γιος της προώθησε το link του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου σε όλες τις επαφές της για να έχει η έρευνα μεγαλύτερη αξιοπιστία και μεγαλύτερο δείγμα. Η νονά του Α. που παρακολούθησε την παρουσίαση δεν πίστευα ποτέ όταν ένα παιδί Β' δημοτικού θα μπορούσε να διαχειριστεί όλα αυτά τα δεδομένα και να καταλήξει σε συμπεράσματα. Οι γονείς του Ν. χάρηκαν όταν ο γιος τους πήρε πρωτοβουλία και βοήθησε όλες τις ομάδες στη μετάφραση των ερωτήσεων. Τέλος, η μητέρα του Δ. δεν πίστευε ότι ο γιος της μοιράστηκε με την υπόλοιπη τάξη τις γνώσεις του για τις συντομεύσεις του υπολογιστή, στην αντιγραφή και επικόλληση κειμένου, χωρίς καμία παρότρυνση απ' τους εκπαιδευτικούς. (Προφορικά σχόλια γονέων/κηδεμόνων)

Το γεγονός ότι οι μαθητές/ μαθήτριες λειτούργησαν σε ομάδες, και κάθε ομάδα είχε έναν επιβλέποντα μαθητή βοήθησε αρκετά στο να δεσμευτούν οι ίδιοι, να γίνουν υπεύθυνοι της δικής τους δουλειάς και να θέλουν να παρουσιάσουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Η ικανοποίηση στα πρόσωπα των παιδιών ιδιαίτερα την ημέρα της παρουσίασης ενθουσίασε το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Τα παιδιά πήραν πολλά συγχαρητήρια, φωτογραφήθηκαν, αγκαλιάστηκαν και άκουσαν θετικά σχόλια από τις οικογένειές τους, τους συμμαθητές τους και φυσικά τους δασκάλους τους.

«Μου άρεσε που όλοι με χειροκροτούσαν . », λέει η Δ. στον κύκλο του αναστοχασμού. "Ήταν τέλειο συναίσθημα να με φωτογραφίζουν με τα poster που είχαμε φτιάξει. », λέει περήφανα η Β. «Όλοι φώναζαν τα ονόματά μας! Εντάξει, ο αδερφός και η μαμά μου... Αλλά και πάλι, κάτι είχα κάνει καλά. », λέει χαμηλόφωνα ο Ν.

Στον κύκλο του αναστοχασμού συζητήθηκε το εάν στο μέλλον ασχολούμασταν πάλι με το θέμα του ελεύθερου χρόνου, ποιες κατηγορίες ατόμων θα θέλαμε να μελετήσουμε. Εκεί οι μαθητές/μαθήτριες πρότειναν διάφορες κατηγορίες ατόμων και έδειξαν ότι τους ενδιαφέρει αρκετά το θέμα ακόμα κι αν το ερεύνησαν κάπως σε αυτή τη φάση. Οι προτάσεις τους καταγράφηκαν απ' τους ίδιους και μπορεί κάποια στιγμή στο μέλλον να αξιοποιηθούν. (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού)

Αναστοχασμός – Επανασχεδιασμός

Όσον αφορά τους στόχους τους οποίους είχα θέσει στον τρίτο κύκλο των παρεμβάσεων θεωρώ ότι επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό για το σύνολο των μαθητών/μαθητριών. Το θετικό είναι πως τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να εκφραστούν, να συνεργαστούν, να νιώσουν ομάδα, να γίνουν τα ίδια υπεύθυνα της γνώσης τους και να παρουσιάσουν την δουλειά τους στις οικογένειές τους και στη σχολική κοινότητα.

Από την αξιολόγηση των παρεμβάσεων προκύπτει ότι στον τρίτο και τελευταίο κύκλο οι μαθητές/μαθήτριες κατάφεραν να οργανώσουν τις ιδέες τους, να διεξάγουν τη δική τους έρευνα με άρτιο μεθοδολογικό σχεδιασμό, να αναλύσουν δεδομένα και εν τέλει να παρουσιάσουν τα αποτελέσματά τους .

Συνεχίζοντας ως προς το **σεβασμό της διαφορετικότητας** και την ένταξη όλων των μαθητών/μαθητριών, θα μπορούσαν να δημιουργηθούν εναλλακτικά ερωτηματολόγια, στα οποία να υπάρχει η ευελιξία τροποποίησής τους σύμφωνα με τα θέλω του κάθε μαθητή/μαθήτριας. Δηλαδή, κάποια ερωτηματολόγια να είχαν περισσότερες ερωτήσεις και σε κάποια να υπήρχε μεγαλύτερη εμβάθυνση σε συγκεκριμένους τομείς και πεδία που οι μαθητές/μαθήτριες θα ήθελαν να διερευνήσουν. Βέβαια τότε ενδεχομένως να υπήρχε δυσκολία στην ανάλυση των συμπερασμάτων μιας και τα ερωτηματολόγια θα διέφεραν αρκετά μεταξύ τους. Προς την ίδια κατεύθυνση, θα μπορούσε να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές/μαθήτριες να επιλέξουν είτε να δακτυλογραφήσουν ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο, είτε να το δημιουργήσουν χειρόγραφα. Παρατηρήθηκε μεγάλη δυσκολία στην δακτυλογράφηση στον υπολογιστή, καθώς δεν υπήρχε μεγάλη εξοικείωση των μαθητών/μαθητριών με τη θέση των γραμμάτων στο πληκτρολόγιο.

Ακόμα, θα μπορούσε με κάποιο τρόπο να απλοποιηθεί η διαδικασία καταγραφής των αποτελεσμάτων των ερωτήσεων ανάπτυξης των ερωτηματολογίων. Φάνηκε ότι για κάποιους μαθητές ήταν αρκετά βασανιστικό να πρέπει να διαβάσουν όλες τις απαντήσεις ανοιχτού τύπου και να βρουν κοινές λέξεις και έννοιες και στη συνέχεια να τους κωδικοποιήσουν.

Επίσης ο στόχος για την **συγκρότηση ομάδας**, φαίνεται να επιτεύχθηκε, καθώς δημιουργήθηκε ομαδικό πνεύμα και όλοι οι μαθητές/μαθήτριες δούλεψαν αρμονικά για να φέρουν εις πέρας την έρευνα και να την παρουσιάσουν. Σκέψεις υπάρχουν για το αν θα έπρεπε να υπάρχει μεγαλύτερη εμπλοκή των οικογενειών των μαθητών/μαθητριών στην έρευνα, και εάν μετά θα θεωρείτο συλλογική δουλειά και αποτέλεσμα των παιδιών ή των γονιών τους. Παρατηρήθηκε μεγάλη υποστήριξη και αποδοχή του τελικού συλλογικού προϊόντος της προσπάθειας των μαθητών/μαθητριών με αποτέλεσμα να αναρωτηθούμε εάν θα έπρεπε να γίνει η παρουσίαση της έρευνας αυτής σε άλλα τμήματα του σχολείου ή σε μεγαλύτερες τάξεις. Οι τελευταίες τάξεις του Δημοτικού που ασχολούνται με ποσοστά και γραφήματα, θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τα poster και τα αποτελέσματα της έρευνας στο μάθημα των μαθηματικών.

Τέλος, όσον αφορά την επίτευξη του στόχου που αφορά την **υπευθυνότητας της γνώσης**, οι μαθητές/μαθήτριες ενεπλάκησαν δυναμικά στο σχεδιασμό της ίδιας της διαδικασίας. Παρόλα αυτά υπήρξε σε μεγάλο βαθμό καθοδήγηση από την πλευρά της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας κατά τη δημιουργία του ερωτηματολογίου (π.χ. ποιες ερωτήσεις να είναι πολλαπλής επιλογής, ποιες ανοιχτού τύπου, ποιες είναι περιττές κτλ). Κάτι το οποίο θα μπορούσε να περιοριστεί αν οι μαθητές/μαθήτριες γνώριζαν τα δομικά στοιχεία ενός ερωτηματολογίου ή είχαν δημιουργήσει κάτι αντίστοιχο στο παρελθόν. Από την άλλη θα μπορούσε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια να επιτρέψει στους μαθητές/μαθήτριες να κάνουν λάθη κατά τη δημιουργία του ερωτηματολογίου και στη συνέχεια να τους αφήσει να ανακαλύψουν μόνοι/μόνες τους τα λάθη που δεν τους επιτρέπουν να βγάλουν ορθά συμπεράσματα.

Σε γενικές γραμμές ο τρίτος και τελευταίος κύκλος παρεμβάσεων χαρακτηρίζεται ως επιτυχημένος καθώς οι περισσότεροι στόχοι επιτεύχθηκαν, οι μαθητές/μαθήτριες το απόλαυσαν και κατάλαβαν ότι μπορούν να δημιουργήσουν κάτι δικό τους και να το υποστηρίξουν σαν ομάδα.

Κεφάλαιο 4^ο: Ανάλυση Ευρημάτων

4.1.Ενεργητική εμπλοκή μαθητών/τριών στη γνωστική διαδικασία

Η μάθηση, σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες, δεν προσφέρεται αλλά κατακτάται. Αυτή και μόνο η φράση προσδιορίζει τον ενεργητικό χαρακτήρα της μάθησης, η οποία απαιτεί συνειδητή προσπάθεια από το άτομο, το οποίο έχει και την ευθύνη για να μάθει. Έτσι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πρώτιστα οργανωτικός και υποστηρικτικός, δηλαδή δημιουργεί το πλαίσιο εργασίας και δημιουργεί υποστηρίγματα φέρνοντας ταυτόχρονα τους εκπαιδευόμενους σε επαφή με τις κατάλληλες πληροφορίες και καλλιεργώντας τους στρατηγικές, οι οποίες θα το βοηθήσουν να μπορεί να μαθαίνει μόνο του. Μέσω της ερευνητικής διαδικασίας ο ίδιος ο μαθητής/τρια αναζητά την επόμενη πληροφορία καθώς και τους τρόπους, που θα τον βοηθήσουν να μάθει μόνος του. (IBO, 2009)

Στην παρούσα έρευνα, από τους στόχους που είχαν τεθεί ήταν η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/τριών με αυτή την νοηματοδότηση. Να μπορέσουν δηλαδή τα παιδιά να εμπλακούν τα ίδια στην οικοδόμηση της γνώσης και ταυτόχρονα να κατακτήσουν τις στρατηγικές με τις οποίες θα μπορούν να μαθαίνουν. Δηλαδή να αναζητά ο μαθητής/τρια τη γνώση και να θέτει συνεχώς ερωτήματα που προκύπτουν απ' τη νέα αναδυόμενη γνώση κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

Κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας δράσης οι μαθητές και οι μαθήτριες προσέλαβαν με διαφορετικό τρόπο και τη διαδικασία της μάθησης και τους στόχους της. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας εξελισσόταν συνεχώς για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών της. Άλλοτε είχε το ρόλο του διευκολυντή, άλλοτε του διαμεσολαβητή, του συνεργάτη, ακόμα και εκείνου που δεν είχε απαντήσεις και λύσεις για τα πάντα και ρωτούσε, έψαχνε ή ερευνούσε για να μάθει. Έτσι, δημιουργήθηκε ισχυρό κίνητρο στα παιδιά, τα οποία θέλησαν να εμπλακούν στη γνωστική διαδικασία και να χαράξουν τη δική τους πορεία στη μάθηση.

Στον Α' κύκλο των παρεμβάσεων η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια είχε κατά νου ότι ως έρευνα, ορίζεται η αναζήτηση της αλήθειας, γνώσεων και πληροφοριών μέσω ερωτήσεων (Exline, 2004) και προσπάθησε να ρωτά τους μαθητές/ μαθήτριες για να τους εμπλέξει σιγά σιγά στην ερευνητική διαδικασία, ξεκινώντας από κάτι που θα τους αφορούσε, όπως ο εαυτός τους. Η προσωπική εμπλοκή των παιδιών ήταν μονόδρομος αφού έπρεπε να ρωτήσουν, να μάθουν και να ανακαλύψουν στοιχεία για τον εαυτό τους, την οικογένειά τους και την ιστορία τους. Έτσι συμμετείχαν ενεργά με ουσιαστικό ενδιαφέρον, διαδικασία που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση και συνθήκη για να πραγματοποιηθεί η μάθηση (Krause, McInnis & Welle, 2002). Ενισχύθηκε ουσιαστικά το κίνητρο τους για μάθηση και βελτιώθηκε η επίδοσή τους ώστε να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη μάθησή τους. (Chan, et al, 2014) Μέσα από αυτή τη διαδικασία απέκτησαν καλύτερη κατανόηση των μαθησιακών στόχων, πώς να συλλέγουν και να τεκμηριώνουν αποδεικτικά στοιχεία για τη μάθησή τους και πώς να τα αξιολογούν. Οι McGarity & Batts (1984) χαρακτηριστικά επισημαίνουν: «είναι πιθανό ένας μαθητής/τρια που συμμετέχει στη διαδικασία μάθησης να μην αποκομίσει τα αναμενόμενα γνωστικά οφέλη, αλλά είναι ανέφικτο να μάθει, αν ο ίδιος δεν συμμετέχει σε μια δραστηριότητα που πραγματοποιείται. »

Η θεμελιώδης έννοια της μάθησης που βασίζεται στην έρευνα αφορά μια διαδικασία προσωπικής ανακάλυψης από τους μαθητές/μαθήτριες. Οι μαθητές- ερευνητές στον Β' και Γ' κύκλο των παρεμβάσεων, στους οποίους έφτιαξαν ταξιδιωτικούς οδηγούς και έκαναν έρευνα για τον ελεύθερο χρόνο, καθοδηγήθηκαν απ' την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να ερευνήσουν και να δημιουργήσουν σχετικές ερωτήσεις, βρίσκοντας τις κατάλληλες απαντήσεις στα ερωτήματα που είχαν θέσει, συνδυάζοντας την κριτική τους σκέψη με την έρευνα. Κατά τη διάρκεια της έρευνας, οι μαθητές/μαθήτριες κατανόησαν πώς παράγεται η γνώση, πώς μεταδίδεται και πώς όλα τα μέρη, συμπεριλαμβανομένων δασκάλων, γονέων και κοινωνίας, συμβάλλουν στη διαμόρφωση της γνώσης των παιδιών. Η διερευνητική μάθηση διδάσκει στους μαθητές να σέβονται το ίδιο το ενδιαφέρον και το ενδιαφέρον του άλλου. (Donham, 2001)

Στον Γ' επίσης Κύκλο οι μαθητές ως ερευνητές ενθαρρύνθηκαν να εξερευνήσουν νέες ιδέες και αντιλήψεις μέσω προσωπικών ανακαλύψεων, καθώς και να αλληλεπιδράσουν με αντικείμενα και με άλλους ανθρώπους (Asselin et al, 2003). Έτσι η μάθηση ενισχύθηκε μέσω της ευκαιρίας που τους δόθηκε να συμμετέχουν σε

πραγματικές δραστηριότητες, καταστάσεις και με πραγματικό κοινό. Τα παιδιά, αφού έθεσαν ερωτήματα, προσπάθησαν να τα απαντήσουν διεξάγοντας τη δική τους έρευνα για τον ελεύθερο χρόνο των γονιών τους. Οργάνωσαν στη συνέχεια τα ευρήματά τους σε poster συνεδρίων και παρουσίασαν την έρευνα τους σε γονείς, κηδεμόνες και στην κοινότητα του σχολείου.

Κατά τη φάση προγραμματισμού της ερευνητικής διαδικασίας στους τελευταίους κύκλους παρεμβάσεων, οι μαθητές/ μαθήτριες έδειξαν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για τα θέματα, σαν να είχαν να λύσουν ένα παζλ . Κατά τη διάρκεια του Β' και Γ' κύκλου παρεμβάσεων οι μαθητές ανέπτυξαν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες, δηλαδή ήρθαν σε επαφή με τους τρόπους που οι ίδιοι μαθαίνουν. Ουσιαστικά, μέσα απ' τη λειτουργία τους σε ομάδες κατά τη διάρκεια των ερευνητικών διαδικασιών, μπόρεσαν να λάβουν αποφάσεις, να σχεδιάσουν, να διορθώσουν, να συλλέξουν πληροφορίες και να επιλύσουν προβλήματα κρίνοντας τα ουσιώδη ζητήματα από τα επουσιώδη. Ακόμα, κατά τη διάρκεια της αναστοχαστικής διαδικασίας κατάλαβαν κάτι πολύ σημαντικό, ότι έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τη γνώση που απέκτησαν στη μετέπειτα ζωή τους.

4.2. Κατανόηση ατομικής και συλλογικής υπευθυνότητας της γνώσης

Στην παρούσα έρευνα, από τους στόχους που είχαν τεθεί, μέσω της ουσιαστικής εμπλοκής των μαθητών/τριών στη διαδικασία της μάθησης, ήταν να αναλάβουν, ατομικά και συλλογικά, την ευθύνη της οικοδόμησης της γνώσης. Μέσω της εμπλοκής τους αυτής, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με την έρευνα και διεξήγαγαν τη δική τους στα πλαίσια του πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος της τάξης τους.

Προκειμένου να δημιουργηθεί το περιβάλλον μιας παραγωγικής τάξης που θα βασίζεται στην έρευνα, κατά τη διάρκεια και των τριών κύκλων των παρεμβάσεων, το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης, εμπλουτίστηκε με εκπαιδευτικό υλικό που θα μπορούσε να παράσχει απαντήσεις στις ερωτήσεις των μαθητών/τριών. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές ενεπλάκησαν ενεργά όχι μόνο στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, αλλά και σχεδιασμού της διαδικασίας, με αποκορύφωμα την έρευνα για τον ελεύθερο χρόνο των γονιών τους που διεξήγαγαν στον Γ' κύκλο παρεμβάσεων.

Ως εκ τούτου, η τάξη εξοπλίστηκε με πολλά υλικά ανάγνωσης, όπως βιβλία, περιοδικά, φυλλάδια, ταξιδιωτικούς οδηγούς, ερωματολογία, εγκυκλοπαίδειες, εφημερίδες που σχετίζονταν με τα θέματα που πρότειναν οι μαθητές - ερευνητές. Όλα τα έντυπα, καθώς και τα ηλεκτρονικά μέσα πληροφόρησης ενέτειναν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, οι οποίοι αξιοποίησαν το χώρο που τους δόθηκε.

Ιδιαίτερα στον Β' και στον Γ' κύκλο των παρεμβάσεων, λόγω του πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος του σχολείου και της διαφορετικής καταγωγής των μαθητών/τριών, τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν όλα δίγλωσσα (ελληνικά και αγγλικά), όπως και το ίδιο δίγλωσσο ήταν και το αποτέλεσμα της δουλειάς. Η χρήση δύο γλωσσών επέτρεψε σε όλα τα παιδιά να έχουν πρόσβαση στο υλικό και που χρησιμοποιήθηκε και που παράχθηκε. Ακόμη και παιδιά τα οποία δεν είχαν ως μητρική την ελληνική ή την αγγλική γλώσσα δούλεψαν με την ίδια προσήλωση και ενθουσιασμό για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της διαδικασίας. Τα παιδιά που χειρίζονταν με επάρκεια τη μία από τις δύο ή και τις δύο γλώσσες, αντιμετώπισαν τα άλλα με πνεύμα συνεργασίας, αλληλεγγύης και υποστήριξης, στην προσπάθειά τους να καλύψουν τα

κενά των γνώσεών τους και να οδηγηθούν όλοι μαζί σε ένα όσο το δυνατόν αρτιότερο αποτέλεσμα.

Στο τέλος κάθε κύκλου παρεμβάσεων, λάμβανε χώρα ο κύκλος του αναστοχασμού, ο οποίος βοήθησε τα παιδιά στην καλλιέργεια της συλλογικής υπευθυνότητας της γνώσης. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε αυτοαξιολόγηση, να παρακολουθήσουν τη δική τους πρόοδο, να επικοινωνήσουν τη μάθησή τους, ανακαλώντας στη μνήμη τους τι τους δυσaráστησε ή τους ευχαρίστησε από την όλη διαδικασία. Τα οφέλη στην μελλοντική τους πορεία μπορεί να είναι θεαματικά. (Stiggins & Chappuis, 2008).

Στον Γ' κύκλο παρεμβάσεων οι μαθητές έλαβαν ανατροφοδότηση απ' τους σημαντικούς ενήλικες για την πορεία τους την ημέρα της παρουσίας. Έτσι, μπόρεσαν να αξιολογήσουν την πρόοδό τους και με αυτό τον τρόπο κατέκτησαν τη γνώση. Δεν ήταν εύκολο για όλους τους μαθητές να δεχθούν σχόλια, είτε αυτά ήταν θετικά είτε αρνητικά και να τα χρησιμοποιήσουν για μελλοντική βελτίωση της απόδοσής τους. Για παράδειγμα παιδιά με χαμηλή αυτοπεποίθηση θεώρησαν τα θετικά σχόλια των γονέων τους ως αυτονόητα λόγω του βαθμού συγγένειας. Απ' την άλλη, παιδιά με υψηλή αυτοπεποίθηση θεώρησαν ως προσβλητικά για την προσωπικότητά τους τυχόν αρνητικά σχόλια των σημαντικών ενηλίκων προς αυτά. Οι υποκειμενικές αυτές θεωρήσεις αποτέλεσαν αντικείμενο συζήτησης και σχολιασμού κατά τον κύκλο του αναστοχασμού ώστε να έρθουν στις πραγματικές τους διαστάσεις σε σχέση με το αποτέλεσμα της εργασίας των παιδιών.

Άλλωστε, ο αυτοπροσδιορισμός των μαθητών/τριών είναι ένας «τελικός στόχος της εκπαίδευσης» (Halloran, 1993), προς τον καθορισμό ακαδημαϊκών στόχων, την παρακολούθηση της προόδου τους και την αυτοαξιολόγηση της απόδοσής τους.

Πριν την παρουσίαση του τελικού ομαδικού προϊόντος των μαθητών/τριών στον Β' και Γ' κύκλο παρεμβάσεων, τα παιδιά είχαν χρόνο να προετοιμάσουν συλλογικά τις παρουσιάσεις τους με τα μέλη της ομάδας τους. Εκεί, χρησιμοποίησαν το συνεργατικό χρόνο για να δώσουν και να λάβουν συμβουλές και σχόλια για να βελτιώσουν την παρουσίασή τους, σεβόμενοι πάντα τις διαφορετικές απόψεις του καθενός. Τα σχόλια που αντάλλαξαν οι μαθητές μεταξύ τους, κατά τον Β' κύκλο παρέμβασης, εφόσον ήταν σαφή και αποδείχτηκαν χρήσιμα απ' τα παιδιά, εφαρμόστηκαν και κατά τον Γ' κύκλο παρέμβασης, χωρίς να χρειαστεί ιδιαίτερη

υπενθύμιση, πράγμα που δείχνει ότι τα παιδιά έκριναν μόνα τους τι είναι αυτό που προάγει τη διαδικασία της έρευνας και οδηγεί στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Αυτό που **βοήθησε** αρκετά τους μαθητές στην πορεία τους ως ερευνητές ήταν η διαφορετική στάση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, που δεν θύμιζε σε τίποτα την παραδοσιακή φιγούρα του παντογνώστη, απόμακρου δασκάλου. Αντίθετα, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια δρούσε ως «διευκολύντρια », ως πηγή έμπνευσης, ως ισότιμο μέλος της ερευνητικής διαδικασίας, ως ένα στήριγμα όπου οι μαθητές θα μπορούσαν να απευθυνθούν, να εκφράσουν τις απόψεις τους και αυτές να εισακουστούν και να γίνουν σεβαστές. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια δημιουργώντας μια διαφορετική κουλτούρα μάθησης, έδωσε ευκαιρίες σε όλα τα μέλη της τάξης της να συνεισφέρουν και να επεκτείνουν τις ιδέες τους με στόχο να διεξάγουν έρευνα θέτοντας στην πράξη δικές τους ιδέες ή ιδέες κάποιου άλλου. Οι μαθητές/μαθήτριες βοηθήθηκαν αρκετά, καθώς η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια βρήκε δημιουργικούς τρόπους για να εισαγάγει τους μαθητές σε θέματα που τους ενδιέφεραν και τους προσέφεραν περαιτέρω δυνατότητες διερεύνησης και σε κάποιες περιπτώσεις ευκαιρίες για τους μαθητές να συμμετάσχουν σε συνεχή έρευνα από μόνοι τους.

Επιπλέον, η δυναμική που είχε δημιουργηθεί μεταξύ της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών/μαθητριών αποτέλεσε το πρόσφορο έδαφος ώστε τα παιδιά να αναπτυχθούν, να αισθανθούν ομάδα και να μπορέσουν να διεξάγουν έρευνα όλα μαζί. Η πλειοψηφία των παιδιών βρίσκονταν μαζί στην ίδια τάξη ήδη απ' το νηπιαγωγείο και είχαν αναπτύξει φιλικές σχέσεις και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Ακόμη, η επιλογή των θεμάτων προς διερεύνηση έγινε μετά από συζήτηση με τα παιδιά, κάτι που τα ενθουσίασε και τα κινητοποίησε ήδη απ' τα αρχικά στάδια της πρώτης παρέμβασης. Έτσι, ο βαθμός δέσμευσης τους ήταν μεγάλος, με αποκορύφωμα την τελευταία παρέμβαση κατά την οποία δεν σταμάτησαν να ρωτούν, να επεξεργάζονται νέα στοιχεία, να απολαμβάνουν τη διαδικασία και να προτείνουν μελλοντικές ερευνητικές προοπτικές.

Μια σημαντική **δυσκολία** που συνάντησαν οι μαθητές εμφανίστηκε στην έκφραση τους, στη διατύπωση ερωτήσεων και επιθυμιών. Συγκεκριμένα στην αρχή των παρεμβάσεων δόθηκαν στους μαθητές χαρτάκια post-it στα οποία έπρεπε να γράψουν ή να ζωγραφίσουν τι θα ήθελαν να μελετήσουν, τι θα ήθελαν να μάθουν καθώς και τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να ερευνήσουν και να βρουν

απαντήσεις στα ερωτήματά τους. Εκεί φάνηκε η δυσκολία που έχουν οι μαθητές/μαθήτριες στο να εκφράζονται και έγινε σαφές ότι τα παιδιά δεν είχαν συνηθίσει να τους δίνεται τόση ελευθερία. Ακόμα, φάνηκαν να δυσκολεύονται να δουλεύουν σε ομάδες που δεν είχαν επιλέξει τα ίδια, με άτομα που δεν θα συνεργάζονταν αν είχαν την επιλογή να επιλέξουν. Η συνεργασία και η αποδοχή του διαφορετικού αποτέλεσε τεράστια πρόκληση για τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια και των τριών κύκλων των παρεμβάσεων. Παρόλα αυτά κατά την ομαδική δουλειά οι μαθητές/μαθήτριες γρήγορα κατάλαβαν ότι κάθε άτομο σε μία ομάδα είναι προτιμότερο να είναι διαφορετικό και να κατέχει διαφορετικές δεξιότητες και γνώσεις καθώς έτσι θα εμπλουτιστεί το ομαδικό προϊόν και ο καθένας θα συμβάλει με τον δικό του μοναδικό τρόπο.

Όπως φάνηκε όμως, η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετώπισαν οι μαθητές, δεν εμφανίστηκε στο κομμάτι της συνεργασίας και της αποδοχής του άλλου, όπως θα περίμενε κανείς, αλλά στο κομμάτι της αποδοχής του εαυτού τους. Τα παιδιά ήταν συνηθισμένα στο να δουλεύουν σε ομάδες, ενώ δεν ήταν συνηθισμένα στο να βρίσκονται τα ίδια στο κέντρο της ερευνητικής πράξης και να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο σε όλη τη διάρκειά της. Έτσι, δυσκολεύτηκαν αρκετά στο να δημιουργήσουν μια κουλτούρα όπου οι ιδέες τους δοκιμάζονται, επαναπροσδιορίζονται και δέχονται συνεχή αμφισβήτηση όχι γιατί απορρίπτονται, αλλά γιατί όλη αυτή η διαδικασία είναι απαραίτητη κατά τη διάρκεια της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, κατά τον Γ' κύκλο παρεμβάσεων οι μαθητές έπρεπε να βρουν εναλλακτικές λύσεις όταν διαπίστωσαν ότι τα έντυπα ερωτηματολόγια δεν επιστρέφονταν στο σχολείο ή επιστρέφονταν ελλιπώς συμπληρωμένα. Η ιδέα τους για τα έντυπα ερωτηματολόγια δεν δούλεψε, δεν τους έφερε τα αποτελέσματα που επιθυμούσαν με αποτέλεσμα να αναζητήσουν λύσεις. Στο μεταξύ όμως, τα συναισθήματά τους δοκιμάστηκαν και οι ιδέες τους αμφισβητήθηκαν απ' την πορεία της έρευνας, κάτι το οποίο ξεπεράστηκε αρκετά γρήγορα και τους δίδαξε να επιμένουν και να προσαρμόζονται ότι και να γίνει.

4.3 Συγκρότηση ομάδας/Ένταξη όλων

Η έννοια της ένταξης, της ισότιμης συμμετοχής των παιδιών σε μία τάξη δεν είναι εύκολα προσδιορίσιμη στην πράξη και φυσικά δεν είναι ούτε δεδομένη. Από την περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι η τάξη της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια. Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι ένα σύστημα εκπαίδευσης το οποίο αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές ισότιμα χωρίς οι δεδομένες διαφορές στο φύλο, την κοινωνική κατάσταση, την εθνικότητα ή στην ύπαρξη αναπηρίας να αποτελούν βάση διάκρισης. Αντίθετα λαμβάνονται υπόψη στην προσπάθεια υποστήριξης κάθε παιδιού στην προοπτική της ανάπτυξής του. (Armstrong, 2004)

Κατά την προοδευτική εξέλιξη της έρευνας δράσης παρατηρήθηκε μία πορεία στην ανάπτυξη αυτού του ενταξιακού προσανατολισμού η οποία δεν είναι σταθερά γραμμική αλλά δυναμική. Άλλωστε η διαδικασία της ένταξης δεν είναι απλή και ξεκάθαρη, δεν έχει προκαθορισμένο τέλος αλλά είναι μία ατέρμονη διαδικασία. (Ainscow, 2005) Επίσης, δεν είναι εύκολο να προσδιοριστούν οι τεχνικές με τις οποίες μπορεί να επιτευχθεί και με ποια κριτήρια μπορούμε να αποφανθούμε ότι την πετύχαμε, καθώς πολλές φορές μία απλή μετονομασία πρακτικών, θεωρείται και ως ένταξη, χωρίς απαραίτητα να είναι. (Armstrong et al, 2011)

Στην παρούσα έρευνα, ένας απ' τους στόχους που είχαν τεθεί ήταν η συγκρότηση ομάδας και η ανάπτυξη ενός ενταξιακού προσανατολισμού στην τάξη με τρόπο που να επιτρέπει σε όλα τα παιδιά την ισότιμη συμμετοχή και έκφραση τους. Να μπορούν όλοι οι μαθητές/μαθήτριες να συνεργάζονται, να εκφράζουν τις ιδέες τους και αυτές να γίνονται αποδεκτές από το σύνολο της τάξης.

Στον Α' κύκλο των παρεμβάσεων δόθηκε αρχικά έμφαση στο να συμμετέχουν όλα τα παιδιά σε δραστηριότητες που τα αφορούν και θα μπορούσαν να τους γεννήσουν απορίες που στη συνέχεια θα ήθελαν να ερευνήσουν. Είναι πολύ σημαντικό να σημειώσουμε ότι όλα τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να αισθανθούν ότι ανήκουν στην ομάδα της τάξης, χωρίς να διαχωρίζονται από διαγνώσεις, καταγωγή, φύλο ή από άλλα χαρακτηριστικά όπως η δυναμική ή αντίθετα η πιο συνεσταλμένη

προσωπικότητά τους. Η ένταξη που θέλουμε να πετύχουμε δεν αφορά μόνο τους μαθητές/ μαθήτριες αλλά και τους εκπαιδευτικούς της τάξης. (Ainscow, 2005)

Παρά το ότι τα παιδιά συμμετείχαν στις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στον Α' κύκλο παρεμβάσεων, αυτό δεν σημαίνει ότι συμμετείχαν και ισότιμα. Πιο συγκεκριμένα, τα πιο συνεσταλμένα παιδιά αν και βρήκαν χώρο να εκφραστούν παρέμειναν συνεσταλμένα, χωρίς να αλληλεπιδρούν ουσιαστικά. Χαρακτηριστικά, η Μ. μπόρεσε να πει την άποψή της όταν ρωτήθηκε απ' την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, αλλά παρέμεινε σιωπηλή όταν ένα μέλος της ομάδας της, την ρώτησε κάτι αντίστοιχο. Αν και όλοι βρήκα μία θέση στην ομάδα, ο στόχος δεν έχει επιτευχθεί. Ο στόχος δεν ήταν απλά η ενσωμάτωση στη σχολική τάξη και η αφομοίωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του κάθε παιδιού αλλά η ενδυνάμωση και η ένταξη όλων των μαθητών/μαθητριών. (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011)

Όπως αναφέρει και οι Booth κ.ά. (1997), η ένταξη δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί αν δεν αυξήσουμε τη συμμετοχή των παιδιών στην κουλτούρα και το πρόγραμμα του σχολείου και αν ταυτόχρονα δεν εξαλείψουμε πρακτικές που προκαλούν αποκλεισμούς. Για παράδειγμα, να δίνεται ο λόγος μόνο στα παιδιά που κατά σύστημα σηκώνουν χέρι ή να επιλέγονται συγκεκριμένα παιδιά για συγκεκριμένους ρόλους μέσα στην ομάδα. Προς αυτόν τον προσανατολισμό κινήθηκε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια η οποία μετά τον αναστοχασμό της θεώρησε ότι στον Β' κύκλο των παρεμβάσεων θα έπρεπε να συμπεριληφθούν περισσότερες ομαδικές δραστηριότητες, οι οποίες να προωθούν τη συνεργασία των παιδιών και κατ' επέκταση την ένταξη όλων στην ομάδα.

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια καθ' όλη τη διάρκεια του Β' και Γ' κύκλου των παρεμβάσεων επέλεξε δραστηριότητες και τεχνικές οι οποίες βοηθούσαν όλα τα παιδιά στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση ενθαρρύνοντας την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και κατ' επέκταση την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, Η Ε. η οποία ήταν καινούργια στη σχολική μονάδα και δεν γνώριζε τόσο καλά τα υπόλοιπα παιδιά φάνηκε να αποκτά αυτοπεποίθηση κατά την ομαδική δουλειά, να εκφράζει την άποψή της, να συμμετέχει και να συνεργάζεται.

Η εκπαιδευτικός φρόντισε να δημιουργήσει μικρές ομάδες στις οποίες τα παιδιά να εναλλάσσονται έτσι ώστε να συνεργαστούν όλοι με όλους και όχι απαραίτητα με τους φίλους τους. Στόχος ήταν η λειτουργική συμμετοχή στη διαδικασία, ώστε το κάθε

παιδί να είναι σε θέση ν' αντεπεξέλθει στο έργο που του είχε ανατεθεί, σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις δεξιότητές του, σε μια προοπτική ανάπτυξης και διεύρυνσής τους. Αυτό ήταν αναγκαίο για να κινητοποιήσει και να συντηρήσει το ενδιαφέρον του κάθε μέλους για συνεργασία, σε συνδυασμό με τη γόνιμη συζήτηση μέσα στην ομάδα και την ενθάρρυνση των πρωτοβουλιών σε σχέση με τα θέματα που τέθηκαν. Έτσι, δημιουργήθηκαν πολλές αλλαγές όπως για παράδειγμα με τον Δ. που πριν την έναρξη των παρεμβάσεων δεν ήταν εξαιρετικά δημοφιλής, ενώ αφού βοήθησε την ομάδα του λόγω της εξοικείωσής του με την τεχνολογία, όλοι τον αποδέχτηκαν ως ικανό και απαραίτητο μέλος για την ομάδα τους.

Κάθε παιδί επιφορτίστηκε ως μέλος της ομάδας, με συγκεκριμένο ρόλο σε κάθε δραστηριότητα και ενθαρρύνθηκε στην έκφραση των απόψεών του που αφορούσαν στις δραστηριότητες, στη διαδικασία, στα διατιθέμενα μέσα αλλά και στα συμπεράσματα που προέκυπταν. Η ολοκλήρωση κάθε διαδικασίας οδηγούσε στην επόμενη διευρύνοντας την ερευνητική διαδικασία και οδηγώντας την στον τελικό σκοπό της. Τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να αποδεχτούν και να υποστηρίξουν το τελικό συλλογικό προϊόν, αφού αυτό αποτελεί επίτευγμα, όχι απλά της ατομικής τους προσπάθειας στα πλαίσια της ομάδας αλλά της συλλογικής δουλειάς της δυναμικής της ομάδας, που δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς τη συμμετοχή και συμβολή όλων των μελών. Ακόμα, δημιουργήθηκαν ξεχωριστές δυναμικές μεταξύ μαθητών/τριών που κανείς δεν περίμενε, αφού η προηγούμενη αλληλεπίδρασή τους δεν προμήνυε κάτι τέτοιο. Όπως με τον Δ. και τον Ν. που αφού συνεργάστηκαν, μοιράστηκαν τόσες σκέψεις, βρήκαν κοινά ενδιαφέροντα και έμαθαν μαζί, έγιναν αχώριστοι φίλοι.

Προχωρώντας, η ένταξη όλων των παιδιών στον Β' και Γ' κύκλο φάνηκε ότι επιτεύχθηκε σταδιακά όλο και περισσότερο λόγω της φύσης των παρεμβάσεων. Με αποκορύφωμα τον Γ' κύκλο της παρέμβασης όπου τα παιδιά έδειχναν να σέβονται το ένα το άλλο, να συνεργάζονται και να είναι περήφανα για την έρευνά τους. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές /μαθήτριες φάνηκε να καταλαβαίνουν ότι ο κάθε ένας έχει διαφορετικές κλίσεις, διαφορετικά ενδιαφέροντα και ταλέντα τα οποία όμως αν αξιοποιηθούν σωστά στα πλαίσια μιας ομάδας μπορούν να φέρουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για το σύνολο της ομάδας. Για να αξιοποιηθούν βέβαια τα ταλέντα του καθενός αυτό σημαίνει ότι το άτομο αυτό νιώθει ασφάλεια να εκφραστεί, δηλαδή νιώθει ενταγμένο. Ακόμα και παιδιά με ηγετικά χαρακτηριστικά, όπως ο Μ.

και η Α. αποσύρθηκαν και έδωσαν ευκαιρίες και στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους να μιλήσουν, να εκφραστούν και σε ορισμένες περιπτώσεις να ηγηθούν, παροτρύνοντάς τους να εκφραστούν και καθησυχάζοντάς τους ότι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, αφού δεν υπάρχουν «χαζές και λάθος ερωτήσεις».

Από τα δεδομένα που προέκυψαν και από τους τρεις κύκλους των παρεμβάσεων, προκύπτει ότι όλα τα παιδιά παρουσίασαν μεγάλη διαφοροποίηση στη συμπεριφορά τους, στον τρόπο συνεργασίας και στον τρόπο που κατανόησαν τη θέση τους μέσα στην ομάδα.

Κεφάλαιο 5^ο

5.1 Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκε σε ποιο βαθμό οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να γίνουν οι ίδιοι ερευνητές σε ποιες περιπτώσεις και υπό ποιες προϋποθέσεις. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτή της έρευνας δράσης, η οποία πραγματοποιήθηκε ακολουθώντας την κυκλική αλληλουχία των φάσεων σχεδιάζω-δρω-παρατηρώ και αναστοχάζομαι. Στο πλαίσιο αυτό η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια πραγματοποίησε τρεις κύκλους παρεμβάσεων, σε διάστημα 5 μηνών.

Όλες οι παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν είχαν ως κοινό χαρακτηριστικό την ένταξη και ενεργό συμμετοχή του συνόλου των παιδιών και στα τρία στάδια (σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση) καλλιεργώντας ένα ανοιχτό, διερευνητικό, βιωματικό και συμμετοχικό περιβάλλον μάθησης το οποίο βασιζόταν στα ενδιαφέροντα των παιδιών και ενίσχυε το κίνητρο συμμετοχής στις δραστηριότητες.

Στον **πρώτο άξονα** της έρευνας εξετάστηκε αν μπορεί να γίνει μία μετατόπιση του βάρους της διδασκαλίας έτσι ώστε ο μαθητής/μαθήτρια να **εμπλακεί προσωπικά στη γνωστική διαδικασία** και να μάθει πώς να μαθαίνει μόνος του. Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν προέκυψε κάτι που γνωρίζαμε ήδη αλλά πολλές φορές ξεχνάμε. Τα παιδιά από τη φύση τους είναι ερευνητές, ρωτάνε πράγματα και θέλουν συνέχεια να μαθαίνουν. Αυτή η φυσική τους στάση πολλές φορές μπορεί να αναστέλλεται βίαια από συγγενείς ή εκπαιδευτικούς που είτε βαριούνται, είτε δεν θέλουν να ασχοληθούν, είτε δε γνωρίζουν και δεν επιθυμούν να ψάξουν. Εξαρτάται δηλαδή, από την αντιμετώπιση των σημαντικών ενηλίκων. Για παράδειγμα, εάν τα παιδιά ρωτούσαν συνεχώς τους γονείς/εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κάποια στιγμή σταμάτησαν να ανταποκρίνονται, ήταν επόμενο να σταματήσουν και τα παιδιά να ρωτάνε.

Μέσα από αυτή τη διερευνητική διαδικασία μάθησης, αφυπνίστηκε ξανά η φυσική τάση των παιδιών να διατυπώνουν ερωτήσεις, να λαμβάνουν απαντήσεις ή να ψάχνουν μόνα τους για τις απαντήσεις και κατ' επέκταση να μαθαίνουν να ερευνούν. Άλλωστε, ο κάθε μαθητής/τρια, σε ένα δεδομένο μαθησιακό περιβάλλον, βιώνει την

κάθε εμπειρία μάθησης διαφορετικά και επιδεικνύει διαφορετικά επίπεδα ενεργητικής συμμετοχής (Williford κ.σ, 2013). Αυτό οφείλεται σε διάφορους παράγοντες που αφορούν στον ίδιο το μαθητή ως άτομο, που αναφέρονται στα προσωπικά στοιχεία της προσωπικότητάς του και την ψυχοσύνθεσή του, στο κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο που τον διαμορφώνει και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (Skinner & Pitzer, 2012). Φυσικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως παράγοντα ενεργητικής συμμετοχής είναι πρωταρχικής σημασίας, καθώς η συναισθηματική του υποστήριξη προς τους μαθητές, η διδακτική και μαθησιακή υποστήριξη και η διαχείριση της τάξης διαμορφώνουν καθοριστικά τα επίπεδα ενεργητικής συμμετοχής του κάθε μαθητή (Sakellariou & Tsiara, 2017).

Ολοκληρώνοντας τον πρώτο άξονα, διαπιστώθηκε ότι στην έρευνα των μαθητών/μαθητριών δεν υπάρχουν όρια. Σε θέματα που τους αφορούν, τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και τις γεννούν συνεχώς ερωτήματα, ορισμένα παιδιά μπορεί συνεχίσουν να ερευνούν ες αεί. Καταλαβαίνουμε λοιπόν, ότι σε ποιο βαθμό μπορεί να γίνει ένας μαθητής-ερευνητής εξαρτάται άμεσα από το πόσο ενδιαφέρον έχει για αυτόν το θέμα, το οποίο εάν τον αφορά, η ερευνητική διαδικασία μπορεί να συνεχιστεί χωρίς όρια. Παράλληλα, τα παιδιά μέσω της έρευνας αναπτύσσουν δεξιότητες ζωής, λαμβάνοντας ανατροφοδότηση, κάνοντας αυτοαξιολόγηση και περιγράφοντας τις ενέργειες που έχουν πραγματοποιήσει σε άλλους.

Στον **δεύτερο άξονα** της έρευνας εξετάστηκε αν μπορούν να κατανοήσουν οι μαθητές/μαθήτριες ότι οι ίδιοι είναι **υπεύθυνοι για τη γνώση τους**, ατομικά και συλλογικά, μέσα στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον της τάξης. Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν προέκυψε ότι η γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών ποικίλλει. Οι μαθητές/μαθήτριες αν και φοιτούσαν σε μικρή τάξη του Δημοτικού, κατάλαβαν ότι είναι υπεύθυνοι για όσα μαθαίνουν και θέλησαν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους σε όλο το κομμάτι των παρεμβάσεων.

Κατά την υλοποίηση της έρευνας δράσης, κατέστη σαφές από πολύ νωρίς ότι η γνωστική ανάπτυξη και η το αίσθημα της υπευθυνότητας της γνώσης ποικίλει, ανάλογα με την προηγούμενη εμπειρία των παιδιών. Επομένως, διαφέρουν ως προς το επίπεδο της πολυπλοκότητας της γνώσης που μπορούν να χειριστούν. Οι μαθητές/μαθήτριες χτίζουν ενεργά τις γνώσεις τους από τις εμπειρίες τους και μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, είτε αυτές λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον,

είτε όχι. Ακόμα, φάνηκε ότι οι μαθητές/μαθήτριες είναι σε θέση να αποκτήσουν γνώσεις με μεγαλύτερη επιτυχία εάν έχουν καλύτερη κατανόηση του συστήματος πληροφοριών και του τρόπου που μπορούν να αναζητήσουν τις σχετικές πηγές, όπως κατέστη σαφές στον Β' και Γ' κύκλο των παρεμβάσεων.

Επιπλέον, μέσα στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον της τάξης υπήρξαν παιδιά που δεν αισθάνονταν σίγουρα είτε για τις λεκτικές είτε για τις γλωσσικές τους ικανότητες με αποτέλεσμα να μην διατυπώνουν τα ερωτήματά τους. Η απενοχοποίηση του λάθους και η προβολή του ως σταδίου που οδηγεί στην γνώση άμβλυσε τις αντιστάσεις των παιδιών και τους επέτρεψε να δοκιμάσουν. Έτσι, σιγά-σιγά όλοι οι μαθητές/μαθήτριες, ακόμα και εκείνοι που δεν άρθρωναν καλά ή εκείνοι που δεν ήξεραν καλά τη γλώσσα, ενθαρρύνθηκαν να διατυπώσουν τα ερωτήματά τους.

Κλείνοντας τον δεύτερο άξονα, φάνηκε ότι σημαντικό αποτέλεσμα της ερευνητικής διαδικασίας στους μαθητές/μαθήτριες αποτελεί η ατομική χαρά της γνώσης. Η ατομική χαρά, η οποία δεν περιορίζεται αλλά επεκτείνεται σε συλλογική χαρά, σε μοίρασμα της προσπάθειας και όλων των γνώσεων που αποκτήθηκαν με τους άλλους. Όπως φάνηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας του ελεύθερου χρόνου, τα παιδιά απόλαυσαν τη διαδικασία συλλογής των ερωτηματολογίων και τη συλλογική δημιουργία των poster με τα αποτελέσματά τους. Αποκορύφωμα ήταν η παρουσίαση που πραγματοποίησαν στο σύνολο των γονέων και κηδεμόνων τους, όπου φάνηκε η ομαδική και ποιοτική τους δουλειά. Έτσι, αυτοί οι άλλοι υπερβαίνουν τα στενά όρια της ομάδας που δούλεψε και παρουσίασε αυτό το συνολικό αποτέλεσμα και επεκτείνονται στον γενικότερο οικογενειακό και κοινωνικό κύκλο του κάθε παιδιού που του δίνουν ένα ισχυρό πάτημα αυτοπεποίθησης για το μέλλον και για μελλοντικές ανάλογες εργασίες ή ανάλογες κοινωνικές παραστάσεις.

Στον **τρίτο άξονα** της έρευνας εξετάστηκε αν η διερευνητική διαδικασία με τους μαθητές/μαθήτριες ως ερευνητές μπορεί να συμβάλει στη **συγκρότηση ομάδας και στην ένταξη όλων των παιδιών**. Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν προέκυψε ότι υπήρξε σημαντική διαφορά στη συνεργασία και τη σύσφιξη ομάδας και κατ' επέκταση στην ένταξη όλων των παιδιών από τον Α' κύκλο των παρεμβάσεων μέχρι τον τελευταίο. Με το τέλος των παρεμβάσεων τα παιδιά συνεργάζονται με πολύ καλύτερο τρόπο, έδειχναν να σέβονται το ένα το άλλο ενώ ακόμα και τα πιο συνεσταλμένα παιδιά ή εκείνα που στην αρχή προτιμούσαν να είναι μόνα τους,

φαίνονταν να είναι καλύτερα ενταγμένα στην ομάδα. άλλωστε η ένταξη δεν είναι ένας στόχος ο οποίος επιτυγχάνεται σε μία στιγμή αλλά μία διαδικασία που θέλει χρόνο και στρατηγική. (Booth et al, 1997)

Παρά το γεγονός ότι στην αρχή οι μαθητές λειτουργούσαν περισσότερο ως σύνολο ατόμων και όχι ως συνεργατική ομάδα, φάνηκε ότι το κλειδί για την συγκρότησή της ήταν η ανάπτυξη μιας ισχυρής και εύρυθμης ομάδας παιδιών, μέσα στην οποία κάθε μαθητής/τρια είχε έναν σαφή ρόλο και ανέλαβε την ίδια ευθύνη για το συλλογικό καλό. Οι μαθητές αφιέρωσαν χρόνο στο να ακούσουν τις ιδέες και τις σκέψεις των υπόλοιπων μελών, έμαθαν να σέβονται τυχόν διαφορετικές απόψεις και να επιλύουν με συζήτηση τις διαφωνίες που προέκυπταν. Είναι ενδιαφέρον ότι κάποιοι μαθητές έγιναν καλοί φίλοι ως αποτέλεσμα της συνεργασίας τους, κάτι που δεν θα συνέβαινε αν δεν συνεργαζόντουσαν.

Η ενταξιακή εκπαίδευση αναφέρεται σε ένα σύστημα εκπαίδευσης το οποίο αναγνωρίζει το δικαίωμα όλων των παιδιών και των ανθρώπων να μοιράζονται ένα κοινό εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου σε όλους φέρονται ισότιμα, ανεξάρτητα από διάφορες την αντιληπτική τους ικανότητα, στο φύλο, στην τάξη, στην εθνικότητα ή τον τρόπο μάθησης. (Armstrong, 2004) Έτσι, η διερευνητική μάθηση έρχεται να προωθήσει ακόμα περισσότερο την ενταξιακή εκπαίδευση καθώς προσαρμόζει την ποικιλομορφία στη μάθηση με πολλαπλά μέσα. Η διαδικασία της έρευνας, εκθέτει τα παιδιά σε εμπειρίες που προκαλούν σκέψη και εξατομικευμένη εξέλιξη. Οι ερωτήσεις που διατυπώνουν οι μαθητές, τους επιτρέπουν να έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα και να απαντούν σε ερωτήσεις που σχετίζονται με όσα μελετούν. Έτσι, επιτρέπεται η δημιουργική έκφραση όλων των μαθητών/τριών, οι οποίοι εξελίσσονται συνεχώς και επιδεικνύουν τα δυνατά τους σημεία.

Φάνηκε ότι μέσω της έρευνας, η οποία παρέχει μαθησιακές ευκαιρίες και αναδεικνύει τα δυνατά σημεία των μαθητών/τριών, όλοι οι μαθητές της τάξης μπόρεσαν να βιώσουν την πρόοδο και την επιτυχία της μάθησης. Έγινε ξεκάθαρο ότι τα παιδιά βρήκαν τις κλίσεις τους, ανέπτυξαν δεξιότητες και η ομάδα τα αποδέχτηκε για αυτό που είναι και γι' αυτό που προσφέρουν στο σύνολο χωρίς να ενδιαφέρεται για τίποτα άλλο.

Κατά την έρευνα δράσης, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά πρέπει να έχουν αυτοπεποίθηση μέχρις ενός βαθμού, ώστε να αποφασίσουν να διατυπώσουν τα

ερωτήματά που τους γεννιούνται. Όσα δεν έχουν αυτή την απαιτούμενη αυτοπεποίθηση, παρά το γεγονός ότι θα τους γεννηθούν ερωτήματα, ενδέχεται να φοβηθούν να τα εκφράσουν για να μη γίνουν αντικείμενο χλευασμού. Κάποια παιδιά δίστασαν να ασχοληθούν με δραστηριότητες που δεν τους ήταν οικείες ή ήταν αρνητικά στην αρχή να ασχοληθούν με κάτι στο οποίο στο παρελθόν είχαν φτωχή απόδοση. Εδώ καταλαβαίνουμε τη σημασία της ομάδας, η οποία πρέπει να λειτουργεί μέσα σε ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης, κατανόησης, ισότητας, καλής διάθεσης και ενταξιακού πνεύματος. Επανειλημμένως τυχόν ελλείψεις/δυσκολίες κάποιου μέλους καλύφθηκαν πρόθυμα από τους υπόλοιπους και ήταν αξιοσημείωτο το πνεύμα αμοιβαίας υποστήριξης με δέσμευση στην ολοκλήρωση του έργου.

Τέλος, για να επιτευχθεί η επιθυμητή ένταξη θα πρέπει να εξασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στις δραστηριότητες και ταυτόχρονα να αρθούν οι αποκλεισμοί. Με αυτό ως γνώμονα, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε αυτή η έρευνα δράσης, με στόχο να δημιουργηθεί ένα παραγωγικό πλαίσιο το οποίο θα εμπεριέχει την διαφορετικότητα των αναγκών και θα μπορεί να εκπαιδεύσει όλους τους μαθητές. (Barton, 2003) Το εποπτικό υλικό ήταν σχεδιασμένο σε αυτή την κατεύθυνση, ώστε τα αλλόγλωσσα παιδιά καθώς και οι μαθητές με άλλες δυσκολίες να διευκολυνθούν, να διευρύνουν τη γνώση τους και να απολαύσουν τη διαδικασία. Η διερευνητική μάθηση και η εμπλοκή των μαθητών/τριών με τη διαδικασία της έρευνας είναι ένας πολύ καλός τρόπος να επιτραπεί η φωνή των μαθητών/τριών, η αυτενέργεια και η πρωτοβουλία τους με τελικό στόχο να υποστηρίξουν τα όσα έχουν επιτύχει.

Τα στοιχεία που βοήθησαν στις παραπάνω αλλαγές ήταν η συστηματικότητα και η συνέπεια που απαιτούσε η έρευνα δράσης προκειμένου να συλλεχθούν και να επεξεργαστούν τα δεδομένα. Η συστηματικότητα των καταγραφών στο ημερολόγιο, ο στοχασμός της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των δράσεων αλλά και του αναστοχασμού της καθόλη τη διάρκεια της έρευνας την βοήθησαν να κατανοεί τις διαδικασίες οι οποίες πραγματοποιούνταν αλλά και να ελέγχει τις δικές της ενέργειες. Επιπλέον, μπορούσε να κατανοεί καλύτερα τις πρακτικές που χρησιμοποιούσε και κατά πόσο η κάθε πρακτική βοηθούσε να επιτευχθεί ο αρχικός της στόχος.

Οι φάσεις του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης και του επανασχεδιασμού βοήθησαν την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να θεωρητικοποιήσει τις πρακτικές της, να

αναρωτιέται για τις καταστάσεις, τη δράση και τις συνέπειές της. Επιπλέον απαιτεί από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να θέσει υπό έλεγχο τις ιδέες και τις πρακτικές της, έτσι ώστε να μπορεί να κατανοήσει αν οι πρακτικές κατευθύνουν την έρευνα προς τη σωστή κατεύθυνση. (Κατσαρού & Τσάφος, 2003)

Κλείνοντας μπορούμε να σημειώσουμε ότι η έρευνα δράση περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων από διαφορετικές οπτικές γωνίες, όπως αυτή του εκπαιδευτικού, του κριτικού φίλου και των παιδιών, οι οποίες εμπλουτίζουν την άποψη του εκπαιδευτικού και τον βοηθούν να εντοπίζει τυχόν προβλήματα και να τα βελτιώσω κατά την πρακτική του. (Κατσαρού & Τσάφος, 2003)

Συνολικά, μπορούμε να σημειώσουμε ότι η διερεύνηση των πρακτικών το πώς μπορούν να γίνουν οι ίδιοι οι μαθητές ερευνητές μέσα από την έρευνα δράση, βοήθη τον εκπαιδευτικό ερευνητή να βρίσκεται σε στενή σύνδεση με τις πρακτικές και τις ιδέες του, να ελέγχει την αποτελεσματικότητα των πρακτικών του ως προς το αποτέλεσμα που θέλει να πετύχει, ενώ ταυτόχρονα θέτει και τον ίδιο στη θέση του ερευνώμενου βάζοντας τον να διερευνήσει τις ιδέες και τη θεωρία η οποία υπάρχει πίσω από αυτές. (Κατσαρού, 2016)

5.2 Περιορισμοί της έρευνας

Δύο ήταν οι βασικοί περιορισμοί της παρούσας έρευνας:

Πρώτον, το μικρό μέγεθος του δείγματος, που αποτελείτο από 18 μαθητές της Β' Δημοτικού. Εφόσον πρόκειται για ποιοτική έρευνα δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά της.

Δεύτερον, ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας. Η έρευνα διήρκεσε 5 μήνες λόγω του ολικού κλεισίματος των σχολείων εξ αιτίας της πανδημίας του κορωνοϊού το Μάρτιο του 2020.

5.3 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Έχοντας διαπιστώσει από την παρούσα έρευνα το όφελος από τη χρήση της ερευνητικής διαδικασίας στα παιδιά του Δημοτικού θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον να εφαρμοστεί μία αντίστοιχη έρευνα σε μικρότερα παιδιά Νηπιαγωγείου, σε παιδιά μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού ή ακόμα και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Θα μπορούσε να γίνει μία έρευνα σε μεγαλύτερη κλίμακα, διασχολική, που να περιλαμβάνει παιδιά διαφορετικών τάξεων, ώστε να υποστηρίξουν τεχνικά ή γνωστικά κομμάτια της έρευνας και όλοι μαζί να κατευθυνθούν προς το κοινό αντικείμενο περισσότερο εμπλουτισμένο και ολοκληρωμένο.

Μία άλλη σκέψη ήταν, τα παιδιά ύστερα από τρεις τάξεις από αυτή στην οποία πραγματοποίησαν την αρχική έρευνα να πραγματοποιήσουν έρευνα του ίδιου αντικείμενου με την γνωστική και ψυχοκοινωνική ωριμότητα που θα έχουν αποκτήσει στην μεγαλύτερη αυτή τάξη και να χρησιμοποιήσουν την εντωμεταξύ εμπειρία τους.

Μελλοντικά θα μπορούσαν να παρατηρηθούν τα παιδιά αυτά ατομικά αλλά και ως ομάδα: Πώς έχουν εξελιχθεί κατά τη διάρκεια των ετών, πώς προσεγγίζουν την γνώση και πώς προσεγγίζουν την ερευνητική διαδικασία, κατά πόσον έχουν εξελίξει τη μεθοδολογία της γνώσης αλλά και την συνεργασία τους, καθώς και την εκπαιδευτική δυναμική η οποία προκύπτει από την συγκρότηση και λειτουργία της ομάδας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Armstrong, D. (2004). «Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία». Στο Ζώνιο-Σιδέρη, Α. & Σπανδάγου, Η. (επιμ.), Εκπαίδευση και Τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Σελ.43-51. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Aronowitz, St., Giroux, H. A. (2010α/1986). Θεωρία του Αναλυτικού Προγράμματος, Εξουσία και Πολιτισμική Πολιτική, μετ. Κ. Θερνανός. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επ.). Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 189-220.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως εργαζόμενοι επαγγελματίες, υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Βαλιαντή Σ., Κουτσελίνη Μ., (2008). Εφαρμογή της Διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας. Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση, Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου
- Barton L., (2000). Η πολιτική της Inclusion. Στο Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.) Ένταξη: ουτοπία η πραγματικότητα: η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες (σελ. 57-70). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Creswell, J. (2011). Η έρευνα στην Εκπαίδευση - Σχεδιασμός, Διεξαγωγή, και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. Αθήνα: Ίων.
- Γκοτζαρίδης, Χ. (2009). Ανακαλυπτική-διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας, μία σύντομη παρουσίαση. (inquiry-based learning) Available online: <https://www.slideshare.net/cgotzar/e-2226232> Τελευταία πρόσβαση: Απρίλιος 2020
- Freire, P. (1977). Η Αγωγή του Καταπιεζομένου, εισ. Θ. Γέρου, μετ. Γ.Κρητικός. Αθήνα: Κέδρος.
- Freire, P. (2006). Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν. (επιμ.) Τ. Λιάμπας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). Από την έρευνα στην Διδασκαλία. Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης, Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρού, Ε. (2016). Εκπαιδευτική έρευνα-δράση, πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης, Αθήνα: Κριτική.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, Αθήνα: Γρηγόρη
- Mason, J. (2009). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας, επιστημονική επιμέλεια Νότα Κυριαζή, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McLaren, P. (2010/2007). Κριτική Παιδαγωγική. Μια Επισκόπηση, μετ. Β. Παππή. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επ.). *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 279-330.
- Mc Laren, P. (2010). 'Επαναστατική Παιδαγωγική σε Μετα-Επαναστατικές Εποχές: Επανεξετάζοντας την Πολιτική Οικονομία της Κριτικής Εκπαίδευσης'. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 513-562.
- Παυλίδης, Π. (2006). Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση, τόμος 23, τεύχος 68, Μάιος 2006, σσ. 131-153
- Wilfred C., Stephen K. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Λαμπράκη-Παγανού Α., Μηλίγκου Ε., Ροδιαδου-Αλμπάνη Κ. (μτφρ) , Αθήνα: Κώδικας
- Slee R., (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Νέα Εποχή. Στο Ζώνιου-Σιδέρη Α. & Σπανδάγου Η., (επιμ.), Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 31-42
- Σφυρόερα Μ., (2004). «Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική», Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net>, Τελευταία πρόσβαση: Απρίλιος 2020
- Τσάφος, Β. (2014) Αναλυτικό Πρόγραμμα: Θεωρητικές αναζητήσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο

κόσμο, Μεταίχμιο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους*. Αθήνα: Πεδίο

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Ζώνιου- Σιδέρη Α., Ντεροπούλου Ε. & Βλάχου Α. (επιμ) *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο, 11-24

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Ainscow, M., (2005). Understanding the development of inclusive education system. United Kingdom: School of Education, The University of Manchester.

Ainscow M., Booth T., Dyson A. (2006). «Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England», *International Journal of Inclusive Education* 10, nos. 4–5: 295–308

Alcoff, L. & Potter, E. (1993). *Feminist epistemologies*. New York: Routledge.

Alderson, P. (2001). Research by children. *International Journal of Social Research Methodology*, 4(2), 139-153

Armstrong D., Armstrong A.C. & Spandagou I. (2011): Inclusion: by choice or by chance?, *International Journal of Inclusive Education*, 15:1, 29-39

Asselin, M., Branch, J. & Oberg ,D. (Eds). (2003). *Achieving information literacy standards for school library programs in Canada*. O.N : Canadian School Library Association.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Barton L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*

Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: a basis of hope or a discourse of delusion*, Inaugural Professional Lecture, London: Institute of Education, University of London. Ανακτήθηκε από: <https://disability-studies.leeds.ac.uk>
Τελευταία πρόσβαση: Νοέμβριος 2020

Barton L., Armstrong F. (2007). *Policy, experience and change: Reflections on inclusive education*. Dordrecht: springer

Bercaw, L. A., & Stooksberry, L. M. (2003). *Teacher education, critical pedagogy, and standards: An exploration of theory and practice*.

- Booth, M., Ainscow, M. & Dyson, A. (1997). Understanding inclusion and exclusion in the English competitive education system. *International Journal of Inclusive Education*, 1 (4), 337-355
- Broadbear, J. T. (2003). Essential elements of lessons designed to promote critical thinking. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 3(3), 1–8.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: ASCD.
- Brown, M. N., & Kelley, S. M. (1986). Asking the right questions: A guide to critical thinking, 7th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bruner, J. S. (1965/1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burke, C. (2006). The view of the child: Explorations of the visual culture of the made environment. Paper presented at the national research conference ‘Pupil Voice and Participation: Pleasures, Promises and Pitfalls’, May 22–23, in Nottingham, UK.
- Butler, J., Laclau, E., Zizek, S. (2000). *Contingency, hegemony, universality: Contemporary dialogues of the left*. London: Verso.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2005). ‘Staying Critical’. *Educational Action Research*, 13 (3): 347-357
- Carr, K. & Phillips, K. (2010). *Becoming a teacher through action research: Progress, context and self-study*. New York: London: Routledge.
- Chan, P., Kristall J., Graham-Day, A., Virginia, R., Mary, P., Konrad, M. (2014). *Beyond Involvement: Promoting Student Ownership of Learning in Classrooms. Intervention in School and Clinic*.
- Clement, J. (1979). Introduction to research in cognitive process instruction. In Lochhead, J. and Clement, J. (Eds.), *Cognitive process instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry, *Educational Researcher*, 19(5), pp. 2-14.
- Corbett J., Norwich B. (1999). «Learners with special educational needs» , In P. Mortimore (Eds), *Understanding pedagogy: And its impact on learning* (pp. 115-136), London: Sage Publications
- Corbett, J. & Slee, R. (2000). ‘An international conversation on inclusive education’, in Armstrong, F., Armstrong, D. & Barton, L. (eds). *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton
- Corbett J. (2001α). *Supporting inclusive education: A connective pedagogy*, London: Routledge Farmer
- Corbett, J. (2001β). Teaching Approaches which support inclusive education: a connective pedagogy, *British Journal of Special Education*, 28, 2, 6-01
- Corbett J., Norwich B. (2005), «Common or specialized pedagogy?» In M. Nind., J. Rix, K. Sheehy & K. Simmons (Eds) *Curriculum and Pedagogy in Inclusive Education: Values into practice* (pp.13-30), New York: Routledge
- Crabtree, R.D and Sapp, D.A (2004). Your culture, my classroom, whose pedagogy? Negotiating effective teaching and learning in Brazil. *Journal of Studies in International Education*, 8(1).
- Cuevas-Parra, P. , Tisdall, M (2019). *Child-Led Research: Questioning Knowledge*. Childhood & Youth Studies Research Group, Moray House School of Education, University of Edinburgh.
- Degener, S. (2001). Making sense of critical pedagogy in adult literacy education. *Review of Adult Learning and Literacy*, 2(2).
- Dewey, J. (1915). *Schools of tomorrow*. New York: E. P. Dutton and Co.
- Dewey, J. (1963) *Experience and Education*. New York: Collier Books
- Dewey, J. (1933). *How we think: A rethinking of the relation of reflective thinking in the educative process*. New York: D. C. Heath.

- Dheram, P. (2007). Empowerment through critical pedagogy. *Academic Leadership*, 5(2).
- Donham, J. 2001. The importance of a model. Dlm Donham, J. Bishop, C. , Kulthau, C. & Oberg, D. (eds). *Inquiry learning : Lessons from library power*. Worthington OH : Linworth.
- Duplass, J. A., & Ziedler, D. L. (2002). Critical thinking and logical argument. *Social Education*, 66(5), 10–14.
- Exline, J. 2004. Concept to classroom. *Inquiry-based learning*
- Fenech-Adami, A. (2004). “Enhancing students’ learning through differentiated approaches to teaching and learning: a Maltese perspective”, *Journal of Research in Special Education Needs*, Vol. 4 (2).
- Fielding, M (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45–65.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1998). *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare to Teach the Edge*, *Critical Studies in Educational Theory*. West view Press
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum
- Friend, M., Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*, Boston: Allyn and Bacon
- Gremion, L. (2004). Une lecture anthropologique et u rapport à la difference, *Actes de la recherché de la HEP-BELUJNE*
- Griffths, M. (1998). *Educational research for social justice. Getting off the fence*. Buckingham, UK: Open University Press.

- Giroux, H.A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling. A Critical Reader*. West view Press.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*, New York: Bloomsbury Academic
- Gurses, A., Acikyildiz, M., Dogar, C., & Sozbilir, M. (2007). An investigation into the effectiveness of problem-based learning in a physical chemistry laboratory course. *Research in Science & Technological Education*, 25(1), 99–113.
- Hadfield, M. , Haw, K. (2001). ‘‘Voice’’, young people and action research', *Educational Action Research*, 9: 3, 485 — 502
- Halloran, W. D. (1993). Transition services requirement: Issues, implications, challenge. In R. C. Eaves & P. J. McLaughlin (Eds.), *Recent advances in special education and rehabilitation* (pp. 210–224). Boston, MA: Andover Medical.
- Hammersley, M. (2017). Childhood Studies: A sustainable paradigm? *Childhood* 24: 113–27.
- Haynes, T., & Bailey, G. (2003). Are you and your basic business students asking the right questions? *Business Education Forum*, 57(3), 33–37.
- Hemming, H. E. (2000). Encouraging critical thinking: “But...what does that mean?” *Journal of Education*, 35(2), 173.
- Higgins, J.W. (1996, May). Sense-making as a method of practicing a critical pedagogy in the multi-cultural classroom. Paper presented at International Communication Association annual meeting, Chicago, Illinois [27]
- Horton, M. and Freire, P. (1990). *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*. Temple University Press
- International Baccalaureate Organization-IBO (2009). Making the PYP happen: A curriculum framework for international primary education. Available online: https://mtpyph.weebly.com/uploads/9/0/6/9/9069240/mtpyph_doc.pdf Τελευταία πρόσβαση: Απρίλιος 2020

Kellett, M. (2005). *Children as Active Researchers: A New Research Paradigm for the 21st Century?* Swindon: ESRC. Available online: <http://oro.open.ac.uk/7539/1/>

Τελευταία πρόσβαση: Απρίλιος 2020

Kellett, M (2010). Small Shoes, Big Steps! Empowering Children as Active Researchers. *American Journal of Community Psychology* 46: 195–203.

Kessing-Styles, L. (2003) The relationship between critical pedagogy and assessment in teacher education. *Radical Pedagogy*, 5(1).

Kincheloe, J.K, McLaren, P. (1994) Rethinking critical theory and qualitative research. In: N. Denzin, and Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 138-157.

Krause, K-L., Mcinnis, C., & Welle, C. (2002). Student engagement: The role of peers in undergraduate student experience. Paper presented at the *SRHE Annual Conference*, University of Glasgow & Faculty of Education, University of Melbourne p.10-12.

Lather, P. (1991). *Feminist research: With/against*. Geelong, Australia: Deakin University Press.

Mahbubul, A. (2013). Banking Model of Education in Teacher-Centered Class: A Critical Assessment. *Research on Humanities and Social Sciences*. Vol.3, No.15

McGarity, J. R., & Butts, D. P. (1984). The relationship among teacher classroom management behavior, student engagement, and student achievement of middle and high school science students of varying aptitude. *Journal of Research in Science Teaching*, 21(1), 55–61. Τελευταία πρόσβαση: Απρίλιος 2020

McKernan, J. (2006). *Curriculum action research, a handbook of methods and resources for the reflective practitioner*, Abington: Routledge, Taylor and Francis Group.

McLaughlin, M. J. (2002). Examining special and general education collaborative practices in exemplary schools, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(4), 279-283.

- Miles, M. & Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis, a sourcebook of new methods*, Beverly Hills: SAGE publications
- Monchinski, T. (2008). *Critical pedagogy and the everyday classroom*. Boston: Springer Science Business Media, Inc.
- Morrow, R. A., & Torres, C. A. (2002). *Reading Freire and Habermas: Critical pedagogy and transformative social change*. New York: Teachers College Press.
- Murdoch, K. (2015). Finding our way: What role can frameworks and models play in scaffolding inquiry learning? *The Power of Inquiry*, 78-80
- O'Brien, T. (2000). 'Increasing inclusion: did anyone mention learning?' *REACH, Journal of Special Education in Ireland*, 14, 1, 2-12
- Ohara, Y., Saft, S. and G. Crookes. (2000). *Teacher Exploration of Feminist Critical Pedagogy in Beginning Japanese as a Foreign Language Class*. Paper presented at the University of Hawai'i, Manoa
- Parker, P. D., Jerrim, J., Schoon, I., & Marsh, H. W. (2016). A multinational study of socioeconomic inequality in expectations for progression to higher education: The role of between-school tracking and ability stratification. *American Educational Research Journal*, 53 (1), 6-32.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Roth, W., M. & Tobin, K. (2004). Coteaching: From praxis to theory. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(2), 161-180.
- Sadeghi, S. (2008). Critical pedagogy in an EFL teaching context: An ignis fatuus or an alternative approach? *Journal for Critical Education Policy Studies*, 6(1).
- Sakellariou M. & Tsiara, E. (2017). Greek Teachers' Perceptions of Their Role As A Key Factor In Preschoolers' Engagement. *Proceedings of 69 World Assembly And International Conference "Early Childhood Relationships: The Foundation for a Sustainable Future"*. Opatija, Croatia 19 - 24 June.
- Schafersman, S. D. (1991). *An introduction to critical thinking*.

- Skinner, E. A., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *The Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21-45). New York: Springer Science.
- Snyder L.G., Snyder M. J. (2008). Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 90-96.
- Stiggins, R., & Chappuis, J. (2008, January). Enhancing student learning. *District Administration*, pp. 43–44.
- Taylor, C., Robinson, C. (2009). Student voice: theorising power and participation, *Pedagogy, Culture & Society*, 17:2, 161-175
- Tempelaar, D. T. (2006). The role of metacognition in business education. *Industry and Higher Education*, 20(5), 291–297.
- Thomson, P, Gunterb, H (2010). *The Methodology of Students-as-Researchers: Valuing and using experience and expertise to develop methods*. University of Nottingham, UK University of Manchester, UK
- Tomlinson S. (2017). *A sociology of special and inclusive education: exploring the manufacture of inability*, New York: Routledge
- Wells Lindfor, J. (1999). *Children's Inquiry: Using language to make sense of the world*. Teachers College Press. 0-8077-3836-0.
- Williamson, B (2017). Young people as researchers . Learning Researcher, Futurelab.
- Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Carter, L., & Sanger, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2013; 34(6): 299–309. doi:10.1016/j.appdev.2013.05.002.
- Willingham, D. T. (2008). What is developmentally appropriate practice? *American Educator, Summer*, 34-39.
- Willingham, D. T., (2019). *How to Teach Critical Thinking*. Education: Future Frontiers, Occasional Paper Series

Παράρτημα 1ο

Α' ΚΥΚΛΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

1. Ημερολόγιο εκπαιδευτικού
2. Φωτογραφίες απ' τις δράσεις
3. Αναφορά κριτικών φίλων

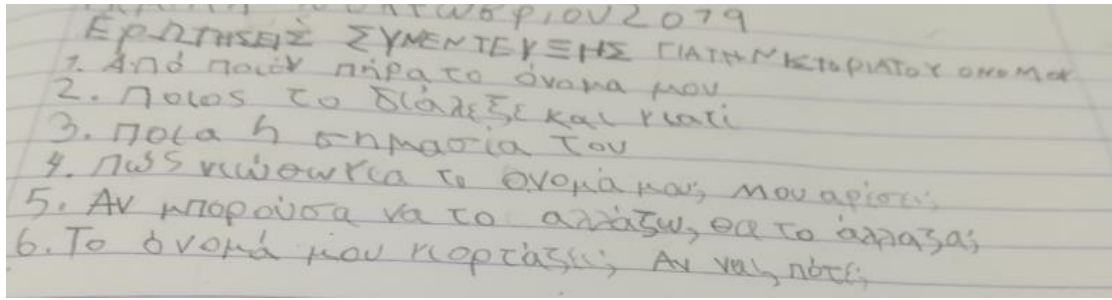
Ημερολόγιο εκπαιδευτικού: 10/10/2019

Από τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών προέκυψε ότι θέλησαν να ερευνήσουν την ιστορία του ονόματος τους. Έτσι, συζητήθηκε στην τάξη με ποιο τρόπο θα μπορούσε να γίνει αυτό. Έπεσαν πολλές ιδέες στο τραπέζι όπως να ψάξουμε στο internet, να βρούμε την προέλευση των ονομάτων τους από βιβλία και εγκυκλοπαίδειες και να ρωτήσουμε κάποιον που ξέρει. Θέλοντας να εμπλέξουν και τους γονείς στην ερευνητική διαδικασία οι μαθητές αποφάσισαν να πάρουν συνέντευξη από τους γονείς τους.

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού: 11/10/2019

Έτσι δημιουργήθηκαν τέσσερις βασικές ερωτήσεις που οι μαθητές θα έπρεπε να ρωτήσουν στους γονείς τους στα πλαίσια της συνέντευξης. Οι μαθητές ονόμασαν τους εαυτούς τους μικρούς δημοσιογράφους-ερευνητές. Οι ερωτήσεις στις οποίες κατέληξαν οι μαθητές ήταν οι εξής:

1. Από ποιον πήρα το όνομά μου;
2. Ποιος το διάλεξε και γιατί;
3. Ποια η σημασία του;
4. Το όνομά μου γιορτάζει αν ναι, πότε;



1. Ερωτήσεις συνέντευξης

Μερικοί μαθητές ήθελαν να απαντήσουν και οι ίδιοι σε κάποιες ερωτήσεις και έτσι συμπεριέλαβαν δύο ακόμα ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο τους τις οποίες και απάντησαν οι ίδιοι. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν:

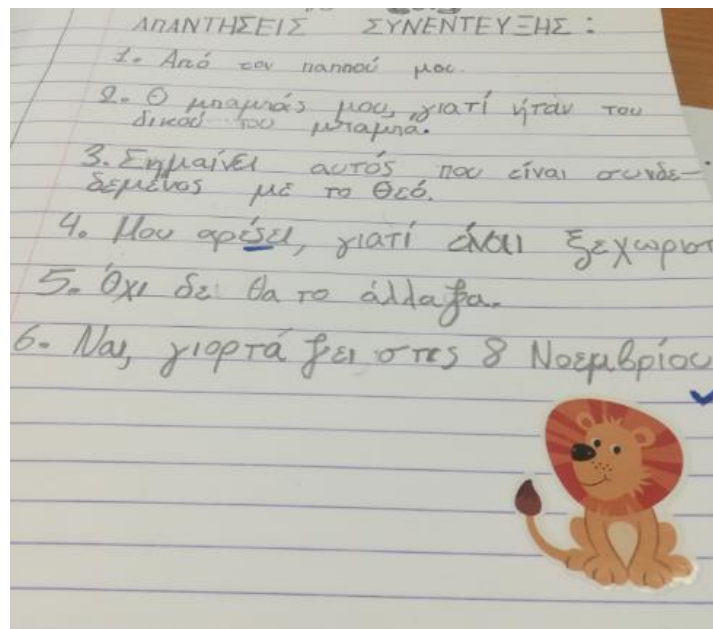
1. Πώς νιώθω για το όνομά μου;
2. Αν μπορούσα να το αλλάξω, θα το άλλαζα;

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού: 15/10/2019

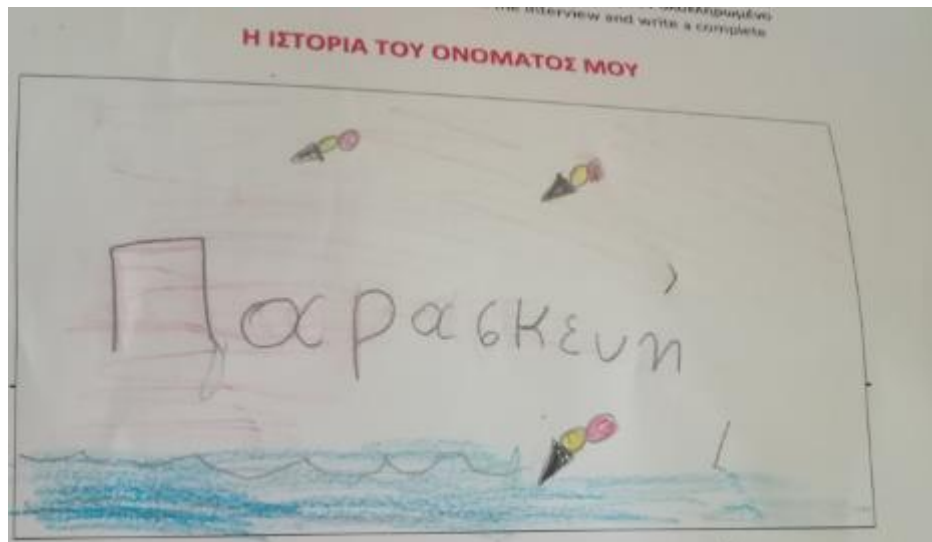
Οι μαθητές αναζήτησαν σε διάφορες πηγές που βρήκαν στο σπίτι των συγγενών τους για να δημιουργήσουν το γενεαλογικό τους δέντρο. Φωτογραφίες, μαρτυρίες, συζητήσεις, αδέρφια, ξαδέρφια κτλ Δημιούργησαν το γενεαλογικό τους δέντρο και βρήκαν κοινά χαρακτηριστικά τους με τους συγγενείς τους (από ποιόν κληρονόμησαν το χρώμα των ματιών, την περίεργη ελιά στο χέρι, το χρώμα των μαλλιών κτλ)



2. Γενεαλογικό δέντρο



3. Απαντήσεις συνέντευξης



4. Εικονογράφημα ονόματος

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού: 17-18/10/2019

Αφού η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε καθίσαμε όλοι μαζί και κάναμε reflection για το πώς κύλησε η δραστηριότητα, τι μας δυσκόλεψε, τι μας άρεσε και τι είπαν οι γονείς μας για το ρόλο μας ως συνεντευξιαστές.

Η Μ. είπε ότι τη συνέντευξη την πήρε από την μεγαλύτερη αδερφή της, καθώς οι γονείς της απουσίαζαν από το σπίτι και ότι δεν πέρασε καλά κατά τη συνέντευξη γιατί η αδερφή της συνέχισε της φώναζε για τον τρόπο που γράφει, την ταχύτητα της, τα ορθογραφικά της και για τα γράμματα που παρέλειπε. Έτσι δεν το απόλαυσε καθόλου και δεν θα ήθελε να το ξανακάνει.

Ο Ν. δεν μπορούσε να πάρει τη συνέντευξη από τους γονείς του καθώς και οι δύο δούλευαν έτσι αποφάσισε να απαντήσει μόνος του στις ερωτήσεις υποθέτοντας τις απαντήσεις των γονιών του. Κατασκεύασε μία ιστορία για την ιστορία του ονόματός του η οποία όμως βασίστηκε στη δική του φαντασία. Όταν ερωτήθηκε εάν τελικά έκανε τις ερωτήσεις σε κάποιον από τους γονείς του απάντησε ναι όμως είπε ότι η μαμά του του έκανε πλάκα και του έλεγε ψέματα για την ιστορία του ονόματός του αφού γελοούσε. Η μητέρα του είπε ότι το όνομά του είναι παρμένο από το ιερό βιβλίο

(Παλαιά διαθήκη) και ο ίδιος πιστεύει ότι το όνομά του προέκυψε από την αλλαγή ενός συμφώνου.

Ο Μ. πήρε συνέντευξη από τη μαμά του η οποία απάντησε στις ερωτήσεις του και τον ενθάρρυνε να σκεφτεί κι άλλες για να γράψει περισσότερα. Στο τέλος της συνέντευξης η μαμά του, του είπε ότι τα πήγε πολύ καλά, ότι είναι σε καλό επίπεδο για την αρχή της Β' δημοτικού και ότι χαίρεται που είναι σε υψηλό γνωστικό επίπεδο. ο ίδιος όταν ρωτήθηκε αν θα ήθελε να αλλάξει κάτι στη διαδικασία της συνέντευξης, είπε ότι θα ήθελε από την αρχή να έχεις σκεφτεί περισσότερες ερωτήσεις για να γράψει και περισσότερα πράγματα. Αφού γράψαμε σε ολοκληρωμένο κείμενο την ιστορία του ονόματος του κάθε παιδιού στην τάξη ο Μ. προσπάθησε να γράψει όσα περισσότερα μπορούσε και συμπεριέλαβε και τις απαντήσεις της μητέρας του στις ερωτήσεις που είχε σκεφτεί ο ίδιος στο σπίτι. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν: Πού βαφτίστηκα; Πού γεννήθηκα;

Η Β. που πήρε συνέντευξη από τη μητέρα της, ήταν το μοναδικό παιδί που έγραψε το βαφτιστικό της όνομα και στη συνέχεια έγραψε το όνομα που την φωνάζουν. Της άρεσε η όλη διαδικασία και είπε ότι δεν θα άλλαζε τίποτα. Γενικά η Β. δεν εκφράζεται πολύ, δεν θα κάνει αντιπροτάσεις ούτε θα σκεφτεί εναλλακτικές, αλλά ακολουθεί τις οδηγίες και θέλει να τις φέρει εις πέρας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Ο Δ. πήρε τη συνέντευξη από τη μητέρα του και φαίνεται ότι ήταν αρκετά δύσκολο να καταγράψει τις απαντήσεις της στο χαρτί. Η μητέρα του απαντούσε μακροσκελώς και έτσι του ήταν αρκετά δύσκολο και να θυμάται το τι είπε αλλά και να τα καταγράψει με σωστή σύνταξη.

Αναφορά κριτικών φίλων 10/10/2019

Τέλεια ιδέα να γράψουν οι ίδιοι οι μαθητές τι θέλουν να ερευνήσουν και με ποιους τρόπους σε χαρτάκια. Ήταν ωραίο που τους έδωσες αυτή τη δυνατότητα! Θα μπορούσες απλά να τους πεις... πες μου τι θέλεις να μάθεις και με ποιο τρόπο και να το έγγραφες μόνη σου σε ένα χαρτάκι post-it. Μήπως όμως να τους έδινες τη δυνατότητα να ζωγραφίσουν και να μην γράψουν όσα δεν θέλουν; Εννοώ σε όλα τα παιδιά και σε αυτά που μπορούν να γράψουν ελληνικά ή αγγλικά; Κατάλαβαν ότι όλοι παίζουν σημαντικό ρόλο στην έρευνα και ότι όλοι είναι μέλη της ομάδας όταν είδαν το τεράστιο χαρτόνι με τα χρωματιστά post-it κολλημένο στον τοίχο.

Αναφορά κριτικών φίλων 14/10/2019

Είδες τι είπε ο Ν. Χάρηκε πολύ πού ήρθε πιο κοντά με τη μαμά του και τη χρησιμοποίησε ως πηγή για την έρευνα του. Ήρθε πιο κοντά με την η οικογένειά του, έστω και στα πλαίσια μιας εργασίας. Όλα, ανταποκρίθηκαν πολύ καλά στη δημιουργία παραγράφου και στο να ζωγραφίσουν το όνομά τους, αλλά μερικά παιδιά, τα γνωστά παιδιά, δυσκολεύτηκαν. Μήπως την επόμενη φορά να έδινες την επιλογή είτε να ζωγραφίσουν είτε να γράψουν για να μη δυσκολεύονται τόσο;

Αναφορά κριτικών φίλων 17/10/2019

Καλά, άκουσες τι είπε ο Γ. για τα μεγάλα γράμματα; Είπε στα παιδιά της ομάδας του να γράφουν μεγάλα γράμματα και καθαρά πάνω στα χαρτιά που θα παρουσιάσουν. Τους έδινε συμβουλές! Εκείνος, που τα γράμματα του είναι ψείρες. Το να μάθουν πώς πρέπει να παρουσιάζουν τον εαυτό τους και τη δουλειά τους είναι πολύ σημαντικό. Μπορεί να ντρέπονται στην αρχή αλλά στη συνέχεια θα μάθουν τι πρέπει να προσέχουν. Το είχες προγραμματίσει, ε; Να είναι δύο μέρες η παρουσίαση... λογικό. Κάποιοι παρουσίασαν σε ζευγάρια ή ανά τρεις.

Αναφορά κριτικών φίλων 18/10/2019

Την ημέρα του αναστοχασμού το ξέρεις δεν ήμουν μέσα, σας διέκοψα, αλλά όταν μπήκα είδα όλα τα παιδιά παρόντα. Τι εννοώ; Ήταν όλα ήσυχα, με κλειστά τα μάτια τους, να ακούν την αφήγηση σου και τα πρόσωπά τους να αντιδρούν στα λόγια σου. Ρε μοιραζόμαστε τόσο μεγάλο κομμάτι της ζωής μας, τα παιδιά κομμάτι της σχολικής τους ζωής, είναι λογικό να αισθάνονται ως ομάδα.

Παράρτημα 2ο

Β' ΚΥΚΛΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

1. Ημερολόγιο εκπαιδευτικού
2. Φωτογραφίες απ' τις δράσεις
3. Αναφορά κριτικών φίλων

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού: 31/10/2019

Το να βλέπεις τους μαθητές/μαθήτριες να αφιερώνουν τον ελεύθερό τους χρόνο, το διάλειμά τους δηλαδή, για να βρουν απαντήσεις στα ερωτήματα που τους δημιουργήθηκαν από μια απλή συζήτηση μέσα στην τάξη, δηλώνει σε τι βαθμό έχουν δεσμευτεί, έχουν αρχίσει να γίνονται υπεύθυνοι για τη μάθησή τους και πόσο πολύ θέλουν να εξερευνούν και να μαθαίνουν συνεχώς. Ρωτούσαν συνεχώς:

"Και τι είπατε είναι αυτό;"

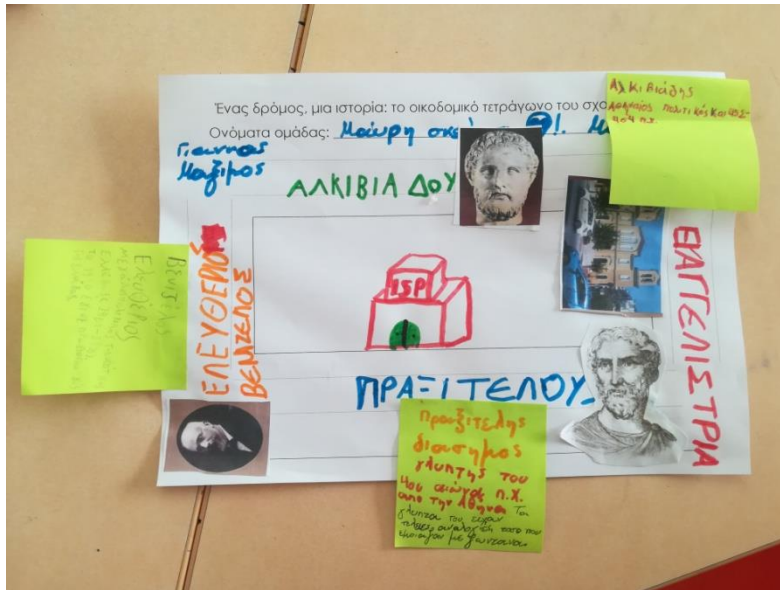
"Γιατί είναι σημαντικό;"

"Πότε χτίστηκε;"

"Από πού πήρε το όνομά του;"

"Ποιος το αποφάσισε;"

"Εσείς ζούσατε τότε;"



1. Πληροφορίες για το οικοδομικό τετράγωνο του σχολείου

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού: 4/11/2019

Κατά τη διάρκεια της ξενάγησης πραγματοποιήθηκε το εξής περιστατικό:

Α: "Μα δεν ισχύει, μου το πε ο μπαμπάς μου αλλιώς σας λέω!"

Δ: "Οκ. Αλλά άκου κι αυτό. Μπορεί να είναι και τα δύο σωστά. Έτσι δεν είναι;"

Π: "Άκου το και το ψάχνεις μετά. Δεν θα πάθεις τίποτα να ακούσεις και κάτι διαφορετικό."

Τα γιατί τους ήταν τόσα πολλά που συνεχίστηκαν και μέσα στο σχολικό λεωφορείο κατά την επιστροφή μας στο σχολείο.



2. Κατά τη διάρκεια της ξενάγησης



3. Μαθητής καταγράφει όσα του έκαναν εντύπωση απ' την ξενάγηση

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού: 5/11/2019

Κατά την επιστροφή στο σχολείο τα παιδιά ήθελαν να αποτυπώσουν όλα όσα έμαθαν και είδαν σε μία αφίσα. Η ιδέα ήταν δική τους και μάλλον εμπνεύστηκαν από τους χάρτες, τους ταξιδιωτικούς οδηγούς, τις αφίσες και όλα όσα τους είχε δείξει ο ξεναγός για την πόλη τους. Αξιοποιώντας το χώρο που τους δόθηκε αποφάσισαν να μαζέψουν όλα όσα είχαν ζωγραφίσει, σημειώσει και φωτογραφίσει και να καταλήξουν στα αξιοθέατα που τους έκαναν μεγαλύτερη εντύπωση. Όταν πλέον η αφίσα ολοκληρώθηκε, μπορούσες να καταλάβεις ότι οι μαθητές/μαθήτριες ήθελαν κι άλλο. Δεν τους έφτανε. Το να ανακαλύπτουν νέες πόλεις τους ενθουσίαζε.



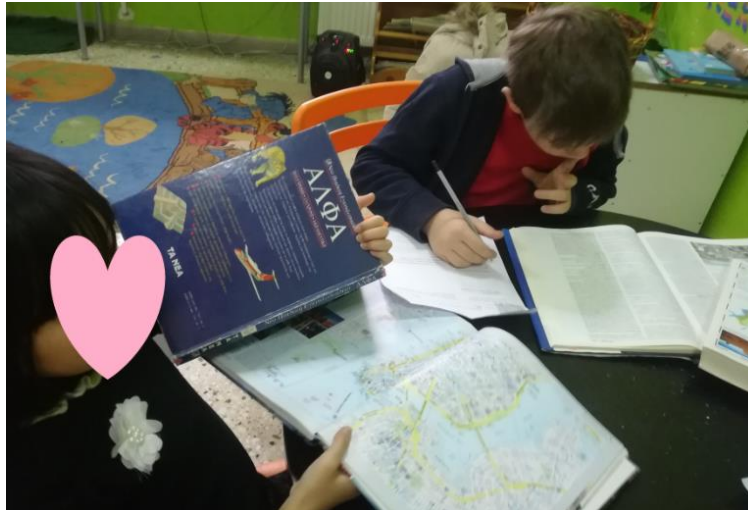
4. Η αφίσα με τα αξιοθέατα της πόλης

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού: 11/11/2019

Κατά τη συλλογή διαφόρων πληροφοριών στο διαδίκτυο και στη βιβλιοθήκη του σχολείου οι μαθητές/μαθήτριες έμειναν προσηλωμένοι και συμπλήρωσαν τα φύλλα καταγραφής που τους είχαν δοθεί. Μερικοί μάλιστα πήγαν την αναζήτηση και ένα βήμα παραπέρα. Εξήγησαν μάλιστα όσες φορές χρειάστηκε ορισμένα πράγματα στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους και συμμετείχαν όλοι για να δημιουργήσουν τον "τέλειο" ταξιδιωτικό οδηγό. Ορισμένα παιδιά που είναι εξοικειωμένα με τη χρήση των υπολογιστών, εξήγησαν ξανά και ξανά στους συμμαθητές/συμμαθήτριές τους, πώς μπορούν να κάνουν αναζήτηση, πώς μπορούν να πάνε στην επόμενη σελίδα, πώς να βρίσκουν παρόμοια άρθρα κτλ. Άλλοι πάλι που μιλούν πολύ καλά αγγλικά ανέλαβαν το κομμάτι της μετάφρασης πληροφοριών.



5. Αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο

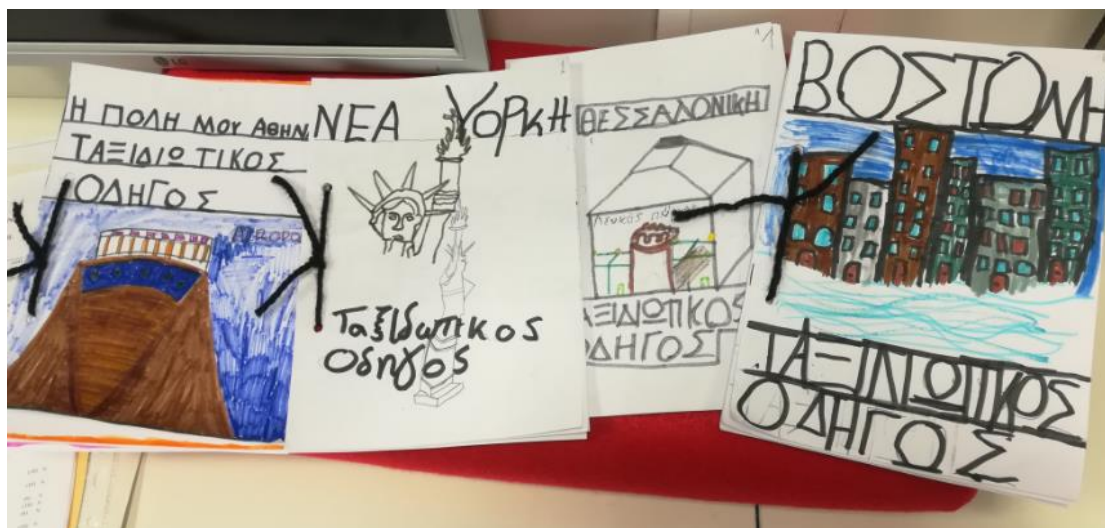


6. Αναζήτηση πληροφοριών στη βιβλιοθήκη

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού: 13-14/11/2019

Οι μαθητές/μαθήτριες έχοντας μάθει πλέον να δουλεύουν σε ομάδες μπόρεσαν να συνεργαστούν αρκετά καλά και να αφήσουν χώρο και στους πιο ντροπαλούς συμμαθητές/συμμαθήτριές τους να εκφραστούν χωρίς να τους κρίνουν ή να τους πιέσουν. Ακόμα και παιδιά με ηγετικά χαρακτηριστικά, αποσύρθηκαν και έδωσαν ευκαιρίες και στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους να μιλήσουν, να εκφραστούν και σε ορισμένες περιπτώσεις να ηγηθούν. Αυτό έγινε εμφανές και κατά τη διάρκεια της παρουσίασης των ταξιδιωτικών οδηγών των ομάδων. Ο κάθε μαθητής/μαθήτρια είχε το ρόλο του, ήξερε πότε πρέπει να μιλήσει, τι πρέπει να πει και πότε να σωπάσει για να δώσει στον επόμενο τη σκυτάλη και να συνεχιστεί ομαλά η παρουσίαση. Όλοι σεβόμενοι το ρυθμό του καθενός και τη διαφορετικότητά του. Τα παιδιά φάνηκαν ικανοποιημένα απ' το αποτέλεσμα και παρουσίασαν τους ταξιδιωτικούς οδηγούς τους στο σύνολο της τάξης. Ακόμα και εκείνοι που σε προηγούμενες παρουσιάσεις δεν μιλούσαν καθόλου, τώρα φάνηκε να προσπαθούν περισσότερο να εκτεθούν. Οι μαθητές/μαθήτριες βίωσαν ότι ανήκουν σε μία ομάδα, κατά την αφήγηση της εκπαιδευτικού στον κύκλο του στοχασμού, την τελευταία μέρα. Εκεί ένιωσαν ότι τους συνδέουν, τους ενώνουν τόσα πολλά κοινά βιώματα, η καθημερινότητα στην τάξη, η ρουτίνα που έχει χτιστεί, οι σχέσεις που έχουν αναπτύξει μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς τους. Όλα αυτά τους έχουν κάνει μία ομάδα. Στον κύκλο του

αναστοχασμού οι μαθητές/ μαθήτριες, παρατήρησαν ότι είχαν πολλά κοινά με τους συμμαθητές /συμμαθήτριές τους, αντιμετώπισαν παρόμοιες δυσκολίες, τους άρεσαν τα ίδια πράγματα κτλ.



7. Οι ταξιδιωτικοί οδηγοί των παιδιών

Αναφορά κριτικής φίλης 29/10/2019

Είδες που ο Μ. συζήτησε με τον Ν. όταν τους έδωσες τα χαρτάκια και τελικά πρόσθεσε και την ιδέα του Ν.; Δεν είναι υπέροχο που τόσο μικρά παιδιά αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, έχουν την άνεση να προτείνουν όσα σκέφτονται και ενδιαφέρονται τόσο πολύ για κάτι που κανείς δεν θα περίμενε;

Αναφορά κριτικής φίλης 4/11/2019

Κοίτα την Μ. που εκφράζει την επιθυμία της. Φαίνεται ότι δέθηκε με τους συμμαθητές της κατά τη διάρκεια της ξενάγησης και η στάση του ξεναγού που ήταν ανοιχτός σε ερωτήσεις τη βοήθησε.

Αναφορά κριτικής φίλης 13/11/2019

Το πιο δημιουργικό κομμάτι και εκείνο που τους ικανοποίησε περισσότερο ήταν όταν έφτιαχναν τους ταξιδιωτικούς οδηγούς και πρόσθεταν τις διαφορετικές πληροφορίες που είχε βρει κάθε μέλος της ομάδας. "Αυτό είναι δική μου δουλειά, δεν θα το κάνεις εσύ! Εγώ έχω αναλάβει να γράψω στην αφίσα. Εσύ θα ζωγραφίσεις.", συζητούσαν τα μικρά. Με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να συμφωνούν ότι ο καθένας έχει κάτι να κάνει, έχει το ρόλο του μέσα στην ομάδα.

Παράρτημα 3ο

Γ' ΚΥΚΛΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

1. Ημερολόγιο εκπαιδευτικού
2. Φωτογραφίες απ' τις δράσεις
3. Αναφορά κριτικών φίλων

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού: 22/1/2020

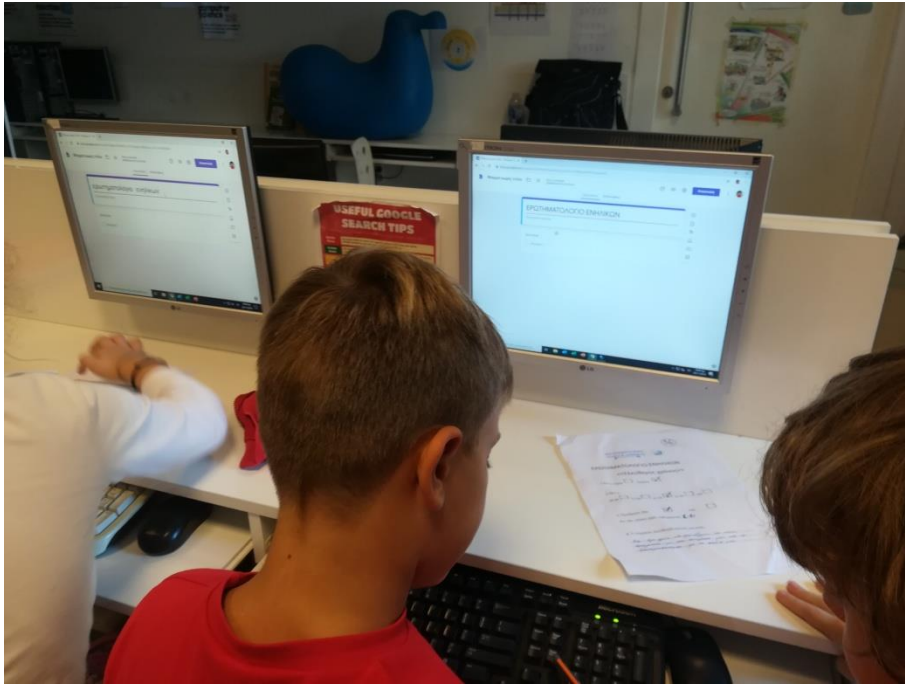
Οι μαθητές και καθώς είχαν δείξει μεγάλο ενδιαφέρον για την έρευνα ενδιαφέρθηκαν να ασχοληθούν και με το θέμα του ελεύθερου χρόνου. Συγκεκριμένα θέλησαν να μάθουν πώς περνάνε τον ελεύθερο χρόνο τους οι ενήλικες και πώς περνάνε τον ελεύθερο χρόνο τους τα παιδιά. Στην αρχή λοιπόν έκαναν ένα brainstorming και σκέφτηκαν τι κάνουν οι ίδιοι στον ελεύθερό τους χρόνο και τι κάνουν οι γονείς τους και οι παππούδες τους. Κατέληξαν στο ότι τα παιδιά έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο γιατί οι μεγάλοι έχουν να φροντίσουν το σπίτι έχουν να πάνε στη δουλειά έχουν να κάνουν τα ψώνια έχω να βγάλω τα κατοικίδια βόλτα έχουν να φροντίσουν τους μεγαλύτερους όχι να φροντίζουν τα παιδιά τους έχουν να πληρώσουν λογαριασμούς και λοιπά, πράγματα που τους τρώνε πολύ από τον χρόνο της ημέρας.

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού: 24/1/2020

Έτσι θέλησαν να μάθουν με ποιο τρόπο οι μεγάλοι αξιοποιούν τον ελάχιστο ελεύθερο τους χρόνο και τι είναι αυτό που τους αρέσει να κάνουν καθώς και αν είχαν περισσότερο ελεύθερο χρόνο τι θα ήθελαν να κάνουν. Θέλοντας να απαντήσουν σε αυτά τα ερωτήματα αποφάσισαν να κάνουν μία έρευνα με ερωτηματολόγιο. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων και κατέγραψαν ερωτήσεις που θεωρούσαν ότι είναι κατάλληλες για το θέμα αυτό. Το ερωτηματολόγιο που έφτιαξαν είχε στην αρχή δημογραφικά στοιχεία και στη συνέχεια είχε 8 ερωτήσεις κάποιες πολλαπλής επιλογής και κάποιες ανοιχτού τύπου. (Παραθέτει στο ερωτηματολόγιο) οι μαθητές έδωσαν το ερωτηματολόγιο στους γονείς τους καθώς και σε άλλους ενήλικες που βρίσκονταν στο σπίτι προς συμπλήρωση και το επέστρεψαν στο σχολείο.

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού: 27/1/2020

Πολλοί μαθητές παρατήρησαν ότι οι γονείς τους δεν είχαν απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ή είχαν ξεχάσει το χαρτί κάπου και έτσι αυτό δεν επιστράφηκε ποτέ στο σχολείο. Συζητήθηκε αυτό το φαινόμενο στην τάξη και αποφασίσαμε να φτιάξουμε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με τη βοήθεια του google forms το οποίο στάλθηκε στους γονείς με μείλ. Σε αντίθεση με το έντυπο ερωτηματολόγιο το ηλεκτρονικό δεν είχε χαμένες απαντήσεις και αυτές μαζεύονταν και συγχρονίζονταν ηλεκτρονικά και κάθε μέρα μπορούσαν όλοι οι μαθητές στο σύνολο να βλέπουν τις ανώνυμες απαντήσεις σε πραγματικό χρόνο.



1. Δημιουργία του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού: 6-7/2/2020

Με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή αποφασίστηκε και με ποιο τομέα θα ασχοληθεί. Συγκεκριμένα ο Μ. ο οποίος έχει πάθος με τη ζωγραφική και παράλληλα είναι αρκετά αλαζόνας θα ήταν υπεύθυνος για το συνολικό εικαστικό αποτέλεσμα. Η Β. η οποία τον τελευταίο καιρό δουλεύει τις ηγετικές της ικανότητες θα ήταν εκείνη που θα συντόνιζε την ομάδα θα απαντούσε σε ερωτήσεις και θα βοηθούσε όπου χρειαζόταν. Η Μ. η οποία έχει δυσκολίες με το γραπτό λόγο και την ανάγνωση στη γλώσσα συγκεκριμένα θα ήταν εκείνη που θα δημιουργούσε ραβδογράμματα με εικονόλεξο λύσεις και που θα εικονοποιούσε τα τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Ο Δ. ο οποίος έχει μία εξοικείωση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές αλλά παράλληλα έχει δυσαριθμησία θα ήταν εκείνος που σας δημιουργούσε ραβδογράμματα στο excel και αυτά που καθοδηγούσε τους άλλους για να τα μεταφέρουν σε έντυπη μορφή στα χαρτόνια. Τέλος ο Ν. ο οποίος έχει δυσκολία με τη χωροταξία για δυσπραξία και είναι δίγλωσσος με τη βοήθεια του Μ. θα μετέφραζε τις ερωτήσεις και στα αγγλικά.

Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων, η Μ. και ο Δ. μάζεψαν τα έντυπα ερωτηματολόγια και ξεκίνησαν να περνάνε τις απαντήσεις τους στα google forms. Αυτό έγινε με πρωτοβουλία της Β. έτσι ώστε να μην έπρεπε να επεξεργαστούν και τα δεδομένα των έντυπων ερωτηματολογίων και τα δεδομένα των ηλεκτρονικών αλλά να τα είχαν όλα μαζεμένα σε ηλεκτρονική μορφή. Έτσι οι μαθητές δακτυλογράφησαν στον υπολογιστή τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και πέρασαν τις ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η εξοικείωση του Δ. με τους υπολογιστές καθώς και η επιμονή της Μ. με τη γλώσσα τον τονισμό και την σωστή ορθογραφία έκανε καλό και στους δύο. Καθώς και οι δύο βρήκαν χώρο να εκφραστούν να δείξουν ο ένας στον άλλον ότι τα καταφέρνουν και μα αλληλοβοηθηθούν για να καταφέρουν να βγάλουν τα αποτελέσματα της έρευνας τους.

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού: 12/2/2020

Αφού τα παιδιά ολοκλήρωσαν τα πόστερ έγραψαν τις ερωτήσεις και στα ελληνικά και στα αγγλικά δημιούργησε ραβδογράμματα και πίτες, έφτασε η μέρα της παρουσίασης των αποτελεσμάτων της έρευνας. Σύσσωμο το σχολείο ήταν εκεί καθώς και οι γονείς των μαθητών/τριών. Όλοι έμειναν άφωνοι από την έρευνα των μικρών μαθητών/τριών της Β' δημοτικού και κατάλαβαν ότι ακόμα και τα παιδιά ένα δομημένο πλαίσιο σχολείο μπορούν να δρουν ως ερευνητές αν το θελήσουν για να έχουν την κατάλληλη υποστήριξη.

A: "Δηλαδή εσείς είστε έτοιμοι; Έχετε γράψει και τα λόγια στο χαρτόνι;"

B: "Ναι"

A: "Τα έχετε πατήσει και με μαρκαδόρο;"

B: "Ναι"

A: "Με ωραία και μεγάλα γράμματα;"

B: "Ναι"

A: "Και ποιος τα έγραψε;"

B: "Ο Δ."

A: "Αα, κατάλαβα! Χάλια, ε;"

B: "Όχι βέβαια! Τέλεια τα έκανε! Έλα να δεις. Αμέσως!"

A: "Μπα, πως το έπαθες Δ.;"

B: "Όταν του συμπεριφέρονται καλά και του εξηγούν τι να κάνει, τα πάει τέλεια αν
θες να ξέρεις Α."



2. Τα poster με τα αποτελέσματα της έρευνας

Αναφορά κριτικών φίλων 22/1/2020

Ήξερες τι κάνει το κάθε παιδί στον ελεύθερό του χρόνο; Προσπάθησες να συμπεριλάβεις όλα τα χόμπι των παιδιών, για να μπορέσει κάθε παιδί να ταυτιστεί, ε; Κοίτα πως αλληλεπιδρούν με τα αντικείμενα! Τα επεξεργάζονται καλά καλά για να καταλάβουν με τι θα ασχοληθούμε στη συνέχεια. Θα μπορούσαν άνετα να ασχοληθούν ο καθένας μόνος του με ένα αντικείμενο που βρισκόταν μπροστά του. Όμως θέλησαν να τα μοιραστούν και με τα άλλα παιδιά της ομάδας τους.

Αναφορά κριτικών φίλων 24/1/2020

Επίτηδες τους έβαλες μαζί, ε; Για να δεις αντιδράσεις; Είδες που αυτή τη φορά όμως δεν αντέδρασε άσχημα; Κάτι έχουμε καταφέρει νομίζω. Όλο μαζί είναι. Του μαθαίνει να ζωγραφίζει; Κρατάει και σωστά το μολύβι! Πόσο έχουν βελτιωθεί τα γράμματά του απ' τη στιγμή που του έμαθε να ζωγραφίζει ο Μ. Καλά για πρώτη φορά δεν διέκοψε ο Μ. τους άλλους. Είδες που μας σήκωσε το χέρι της η Α. ενώ ήταν στην ομάδα της; Σήκωσε το χέρι για να της δώσει το λόγο ο Θ. που μιλούσε σου λέω. Ο Α. που είχε εκνευριστεί επειδή δεν θα ήταν με το φίλο του τώρα δείχνει πολύ ευχαριστημένος που ο Δ. ξέρει τόσα και τον βοηθάει. Λες έτσι να αρχίσουν να τον αποδέχονται; Τον βοήθησαν (οι γνώσεις του στην τεχνολογία) να ενταχθεί στην τάξη. Απίστευτη αλλαγή.

Αναφορά κριτικών φίλων 28/1/2020

Τα παιδιά έκαναν ερωτήσεις και δεν φοβόντουσαν να εκφραστούν. Όλοι φαινόταν να συγκεντρωμένοι στη δουλειά τους. Φαίνονται πραγματικά αφοσιωμένοι σ' αυτό που κάνουν. Φαίνεται ότι έχει γίνει πραγματικός διαμοιρασμός ρολών μέσα στην ομάδα. Είναι εντυπωσιακό αν σκεφτείς την ηλικία των παιδιών. Εγώ περίμενα να τσακώνονται για το ποιος θα κάνει τι.

Αναφορά κριτικών φίλων 7/2/2020

Το πόσο ενθουσιασμένα είναι! Θέλουν να μάθουν περισσότερα, να το ψάξουν.

Αναφορά κριτικών φίλων 12/2/2020

Ή ακόμα και το λεξιλόγιο των γονέων διαμορφώθηκε. Είδες πόσες φορές είπαν τη λέξη ομάδα; Και διαφορετικοί γονείς. Κι εκείνοι κατάλαβαν πόσο σημαντική ήταν η συνεισφορά της ομάδας στην έρευνα!

Παράρτημα 4ο

Έντυπο Ερωτηματολόγιο Ενηλίκων, φτιαγμένο από τους μαθητές

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

<<Ελεύθερος χρόνος>>

1. Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

2. Ηλικία: 20-30 31-40 41-50 51-60 >60

3. Εργάζεστε; ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν, ναι... πόσες ώρες καθημερινά; _____

4. Τι σημαίνει ελεύθερος χρόνος για εσάς;

5. Έχετε ελεύθερο χρόνο;

ΝΑΙ ΟΧΙ

6. Πόσες φορές την εβδομάδα έχετε ελεύθερο χρόνο και πόση ώρα;

1-2 ΦΟΡΕΣ 2-3 ΦΟΡΕΣ ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ

1ΩΡΑ 2ΩΡΕΣ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΩΡΕΣ

7.Τι σας αρέσει να κάνετε στον ελεύθερο σας χρόνο;

8. Αν είχατε περισσότερο ελεύθερο χρόνο τι θα θέλατε να κάνετε;

Παράρτημα 5ο

Ηλεκτρονικό Ερωτηματολόγιο Ενηλίκων, φτιαγμένο από τους μαθητές

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Οι μαθητές της Β' Δημοτικού του [REDACTED] ερευνούν για τον ελεύθερο χρόνο των ενηλίκων. Έτσι, έφτιαξαν ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και θα χρησιμοποιηθούν οι απαντήσεις σας για την έρευνα των μαθητών και μόνο.

* Απαιτείται

1. 1. ΦΥΛΟ *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Αγόρι
 Κορίτσι

2. 2. ΗΛΙΚΙΑ *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 20-30
 31-40
 41-50
 51-60
 >60

3. 3. ΕΡΓΑΖΕΣΤΕ; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ΝΑΙ
 ΟΧΙ

4. Αν, ναι...πόσες ώρες καθημερινά;

5. 4. Τι σημαίνει ελεύθερος χρόνος για σένα; *

6. 5. Έχετε ελεύθερο χρόνο; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ΝΑΙ
 ΟΧΙ

7. 6. Πόσες φορές την εβδομάδα έχετε ελεύθερο χρόνο και πόση ώρα; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 1-2 φορές την εβδομάδα
 2-3 φορές την εβδομάδα
 κάθε μέρα
 1 ώρα καθημερινά
 2 ώρες καθημερινά
 περισσότερες ώρες καθημερινά

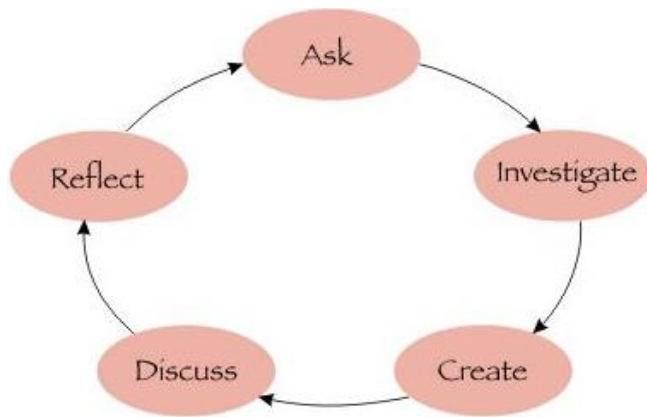
8. 7. Τί σας αρέσει να κάνετε στον ελεύθερό σας χρόνο; *

9. 8. Αν είχατε περισσότερο ελεύθερο χρόνο τί θα θέλατε να κάνετε; *

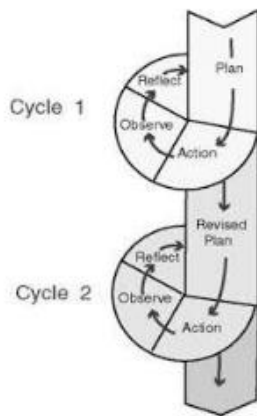
Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google.

Google Φόρμες

Παράρτημα 6ο



Διάγραμμα 1



Πίνακας 1: Σχήμα έρευνας δράσης

Name:

K <i>What do I know?</i>	W <i>What do I want to know?</i>	H <i>How do I find out?</i>	L <i>What have I learned?</i>

Πίνακας 2: KWHL Chart