



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**Επιστήμες της Αγωγής: Επαγγελματική Μάθηση και Καινοτομίες
στην Εκπαίδευση**

Διπλωματική Εργασία

Ανάπτυξη Κριτικής Σκέψης στο Δημοτικό Σχολείο.

Μια Περίπτωση Έρευνας Δράσης

Critical Thinking Development in Primary School.

A Case of Action Research

Της

Φανής Μάττα

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αικατερίνη Δημητριάδου,
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Βαθμολογητές:

1. Σοφία Αυγητίδου, Καθηγήτρια
2. Δημήτριος Πνευματικός, Καθηγητής

Φλώρινα, 2017

Copyright © Φανή Μάττα, 2017.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Φανή Μάττα

A.E.M.: 632

Ηλεκτρονική διεύθυνση: fani.mat@hotmail.com

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Ανάπτυξη Κριτικής Σκέψης στο Δημοτικό Σχολείο.

Μια Περίπτωση Έρευνας Δράσης.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής και είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας. Η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

30/05/2017

Η δηλούσα

Φανή Μάττα

Περιεχόμενα

Ευρετήριο Πινάκων	6
Ευρετήριο Σχημάτων.....	6
Περίληψη	7
Πρόλογος.....	9
Εισαγωγή	10
Θεωρητική πλαισίωση του θέματος.....	12
<i>Κριτική σκέψη</i>	12
<i>Ορισμός της Κριτικής Σκέψης</i>	12
<i>Ιστορική αναδρομή στην έννοια «Κριτική Σκέψη»</i>	14
<i>Η ανάγκη ανάπτυξης της κριτικής σκέψης στο σχολείο</i>	15
<i>Δεξιότητες ενός κριτικά σκεπτόμενου ατόμου</i>	15
<i>Προσεγγίσεις για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης</i>	21
<i>Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης</i>	24
<i>Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία</i>	24
<i>Κριτικός γραμματισμός</i>	26
<i>Διαφοροποιημένη διδασκαλία</i>	28
<i>Διαπολιτισμική Εκπαίδευση</i>	30
<i>Ανασκόπηση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών σχετικά με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου</i>	32
<i>Η έρευνα-δράση ως πρακτική για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο σχολείο</i>	36
<i>Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας</i>	40
Μέθοδος	41
<i>Μεθοδολογία της έρευνας</i>	41
<i>Συμμετέχοντες</i>	41
<i>Τεχνικές συλλογής δεδομένων</i>	42
<i>Εργαλείο για την αξιολόγηση του επιπέδου της κριτικής σκέψης των μαθητών (pre-test και post-test).</i>	42

<i>Ημερολόγιο της εκπαιδευτικού</i>	46
<i>Φάκελος Εργασιών του Μαθητή και Αρχείο ομαδικών φύλλων εργασίας</i>	47
<i>Σχεδιασμός της έρευνας και διαδικασία συλλογής δεδομένων</i>	48
<i>Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων</i>	52
<i>Ανάλυση pre-test και post-test</i>	52
<i>Ανάλυση ημερολογιακών καταγραφών</i>	55
<i>Ανάλυση Φακέλου Εργασιών του Μαθητή και Αρχείο ομαδικών φύλλων εργασίας</i> ..	55
Αποτελέσματα	57
<i>Δεδομένα από τα pre-test και post-test</i>	57
<i>Δεδομένα από το ημερολόγιο</i>	64
<i>Δεδομένα Φακέλου Εργασιών του Μαθητή και Αρχείου ομαδικών φύλλων εργασίας</i> ...	69
Συμπεράσματα/Συζήτηση	70
<i>Περιορισμοί της έρευνας</i>	73
<i>Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα</i>	73
Βιβλιογραφία	74
<i>Ελληνόγλωσση</i>	74
<i>Μεταφρασμένη</i>	77
<i>Ξενόγλωσση</i>	78
Παράρτημα	83

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1: Αντιστοιχία ερωτήσεων εργαλείου με δεξιότητες	σελ. 43
Πίνακας 2: Τρόπος βαθμολόγησης απαντήσεων Pre-test και Post-test	σελ. 54
Πίνακας 3: Αριθμός μαθητών που σημείωσαν βελτίωση, στασιμότητα και οπισθοχώρηση σε κάθε ερώτηση-δεξιότητα	σελ. 57
Πίνακας 4: Συνολική επίδοση κάθε μαθητή στο Pre-test & Post-test	σελ. 59
Πίνακας 5: Παραδείγματα απαντήσεων 7ης ερώτησης	σελ. 61
Πίνακας 6: Παραδείγματα απαντήσεων 9ης ερώτησης	σελ. 62
Πίνακας 7: Παραδείγματα απαντήσεων 10ης ερώτησης	σελ. 62
Πίνακας 8: Παραδείγματα απαντήσεων 11ης ερώτησης	σελ. 63
Πίνακας 9: Κωδικοποίηση δεδομένων ημερολογίου	σελ. 64
Πίνακας 10: Βαθμολόγηση απαντήσεων 1ης ερώτησης των Pre-test και Post-test	σελ. 171
Πίνακας 11: Βαθμολόγηση απαντήσεων 2ης ερώτησης των Pre-test και Post-test	σελ. 172
Πίνακας 12: Βαθμολόγηση απαντήσεων 3ης ερώτησης των Pre-test και Post-test	σελ. 172
Πίνακας 13: Βαθμολόγηση απαντήσεων 4ης ερώτησης των Pre-test και Post-test	σελ. 173
Πίνακας 14: Βαθμολόγηση απαντήσεων 5ης ερώτησης των Pre-test και Post-test	σελ. 174
Πίνακας 15: Βαθμολόγηση απαντήσεων 6ης ερώτησης των Pre-test και Post-test	σελ. 175
Πίνακας 16: Βαθμολόγηση απαντήσεων 7ης ερώτησης των Pre-test και Post-test	σελ. 176
Πίνακας 17: Βαθμολόγηση απαντήσεων 8ης ερώτησης των Pre-test και Post-test	σελ. 177
Πίνακας 18: Βαθμολόγηση απαντήσεων 9ης ερώτησης των Pre-test και Post-test	σελ. 177
Πίνακας 19: Βαθμολόγηση απαντήσεων 10ης ερώτησης των Pre-test και Post-test	σελ. 178
Πίνακας 20: Βαθμολόγηση απαντήσεων 11ης ερώτησης των Pre-test και Post-test	σελ. 179

Ευρετήριο Σχημάτων

Γράφημα 1: Αποτελέσματα ερώτησης 11.β	σελ. 58
Γράφημα 2: Επιδόσεις μαθητών στο σύνολο των απαντήσεων	σελ. 58
Γράφημα 3: Σύγκριση αποτελεσμάτων pre-test και post-test ανά ερώτηση	σελ. 60

Περίληψη

Μια από τις πιο σημαντικές επιδιώξεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, εδώ και μερικές δεκαετίες, είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Στην κατεύθυνση αυτή έχει αναπτυχθεί το «κίνημα της κριτικής σκέψης», με σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν τον συλλογισμό τους για τα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του κινήματος, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι πρωταρχική αποστολή του σχολείου, που θα πρέπει να αναζητά τρόπους με τους οποίους θα επιτύχει τον στόχο αυτό χωρίς να παραμελούνται οι υπόλοιποι στόχοι της εκπαίδευσης. Υπό αυτό το πρίσμα, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έχοντας διαπιστώσει την αδυναμία των 23 μαθητών της να σκέφτονται κριτικά, εφάρμοσε στην Ε΄ τάξη ενός δημοτικού σχολείου της Ανατολικής Αττικής ένα τετράμηνο πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης με στόχο την προώθηση της κριτικής τους σκέψης ακολουθώντας τις αρχές της έρευνας-δράσης. Χωρίς να διαταραχτεί η ροή του σχολικού προγράμματος, συμπεριλήφθηκαν δραστηριότητες στη διδασκαλία που ενδυνάμωσαν τους μαθητές ώστε να σκέφτονται κριτικά μέσω στρατηγικών αναγνώρισης επιχειρημάτων, κατηγοριοποίησης, ελέγχου ιδεών, αποκωδικοποίησης, αξιολόγησης ισχυρισμών, επιλογής αποδεικτικών στοιχείων κ.λπ. Παράλληλα αξιοποιήθηκαν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της αυθεντικής μάθησης. Στη διάρκεια της παρέμβασης η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια εφάρμοσε πρακτικές αναστοχασμού με τήρηση ημερολογίου και παρακολούθησε την ανταπόκριση των μαθητών στις απαιτήσεις της διδασκαλίας, την πρόοδό τους ως προς την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και τις δυσλειτουργίες που προέκυπταν. Με τον τρόπο αυτό βελτίωσε τις πρακτικές της και διαμόρφωσε το κατάλληλο κάθε φορά εκπαιδευτικό υλικό. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο ζήτημα της προσφυγικής κρίσης, η οποία αποτέλεσε και θεματικό άξονα του εργαλείου αξιολόγησης της κριτικής σκέψης που συμπληρώθηκε στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πρόοδο των μαθητών στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, αλλά και ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους αντίληψης.

Λέξεις κλειδιά: κριτική σκέψη, προσέγγιση έγχυσης, έρευνα-δράση, διαπολιτισμικότητα

Abstract

One of the most important pursuits of the curriculum for several decades is the development of critical thinking. The development of the “critical thinking movement” aims to help students improve their thoughts on the daily problems they face and claims that the development of critical thinking is the primary school’s pursuit, seeking ways to achieve this goal without neglecting the other school’s objectives. In this respect, and having identified her 23 students' inability to think critically, the teacher-researcher applied a four-month educational intervention on the fifth grade of a Primary School of Eastern Attica, in order to promote their critical thinking. The intervention followed the principles of action research method. Without disrupting the curriculum, activities were included in the instruction that helped students to think critically through strategies of recognition, categorization, control of ideas, decoding, appraisal of claims, selection of evidence, etc. At the same time, the principles of intercultural education, differentiated teaching and authentic learning were utilized in the programme. During the intervention, the teacher-researcher adhered to reflection practices with keeping a diary and monitored the students' responses to the requirements of teaching, the progress in pupils' critical thinking development and the malfunctions that arose. In this way, she improved her practices and developed the appropriate educational material. Particular emphasis was given on the issue of the refugee crisis, which was also the thematic axis of the critical thinking assessment tool that was given at the beginning and at the end of the intervention. The results show students' critical thinking development and intercultural development.

Keywords: critical thinking, infusion approach, action research, interculturalism

Πρόλογος

Στις μέρες μας έχει διαπιστωθεί η ανάγκη ανάπτυξης της κριτικής σκέψης προκειμένου οι μαθητές να ανταποκριθούν στις ολοένα μεγαλύτερες απαιτήσεις της ζωής. Η ανάγκη αυτή αντικατοπτρίζεται και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου, που συμπεριλαμβάνουν την προώθηση της κριτικής σκέψης στους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παράλληλα οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις θέτουν νέες απαιτήσεις στη διδασκαλία των διδακτικών αντικειμένων. Οι κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα στην Ευρώπη, κοινωνίες της γνώσης και της «δια βίου εκπαίδευσης», χαρακτηρίζονται από διαρκή μεταβολή και εξέλιξη. Στο πλαίσιο αυτό η σχολική εκπαίδευση αναδεικνύεται ως ουσιαστικός κοινωνικός θεσμός που οφείλει να συμβάλλει στην ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών και να τους προετοιμάζει για τη σύγχρονη πραγματικότητα, καλλιεργώντας δεξιότητες μέσα από νέους σχεδιασμούς και πρακτικές στη διδακτική διαδικασία.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία αναπτύχθηκε μία διδακτική παρέμβαση, η οποία εστιάζει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, που αναμένουν από τον μαθητή να είναι ικανός να αντιμετωπίζει το πλήθος των προβλημάτων που θα συναντήσει και να βρίσκει πάντα λογική λύση.

Για την επιτυχή ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαιτέρως την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Αικατερίνη Δημητριάδου για τη συνεχή καθοδήγηση, την αμέριστη υποστήριξη και ενθάρρυνση και την επιστημονική βοήθεια που μου προσέφερε σε όλα τα στάδια εκπόνησης της έρευνας. Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Σοφία Αυγητίδου και τον κ. Δημήτριο Πνευματικό για την ανταπόκρισή τους να συμμετάσχουν στην εξεταστική επιτροπή, όπως επίσης και για τη συνεργασία, την ενθάρρυνση και την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν από την αρχή των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Εισαγωγή

Η σημερινή πραγματικότητα διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο μορφωτικών και κοινωνικών αναγκών για το κάθε άτομο. Αυτό αφορά κυρίως την αναζήτηση, την απόκτηση, τη διαχείριση και την αξιοποίηση της νέας γνώσης. Στο εκπαιδευτικό σύστημα επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η επιτυχής κοινωνική ένταξή του μέσα από τη συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών και με την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων. Ρόλος του σχολείου είναι να προωθεί μεταξύ άλλων την εξασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν στο μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητά του με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα, καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια. Να διαμορφώσει μια προσωπικότητα υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις. Να είναι ικανός να αντιμετωπίζει με επιτυχία προβλήματα και επιπλέον να διαμορφώνει άποψη και να λειτουργεί ως υπεύθυνος και ενεργός πολίτης σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον. Σε όλα αυτά συμβάλλει τα μέγιστα η κριτική του σκέψη, που θα πρέπει να καλλιεργείται ήδη από τη φοίτησή του στο δημοτικό σχολείο.

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύεται την προώθηση της κριτικής σκέψης των μαθητών της Ε' τάξης Δημοτικού Σχολείου μέσα από την ανάπτυξη μιας διδακτικής παρέμβασης που σχεδιάστηκε γι' αυτόν το σκοπό. Ακολουθώντας τα βήματα της έρευνας-δράσης, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια εφάρμοσε πρακτικές αναστοχασμού με τήρηση ημερολογίου και παρακολούθησε την ανταπόκριση των μαθητών στις απαιτήσεις της διδασκαλίας, την πρόοδό τους ως προς την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και τις δυσλειτουργίες που προέκυψαν.

Όσον αφορά τη δομή της εργασίας, αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο 1^ο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους γίνεται αναφορά στον ορισμό της κριτικής σκέψης, στην ανάγκη ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και στην ιστορική αναδρομή της έννοιας, στις προσεγγίσεις για την καλλιέργειά της, καθώς και στις δεξιότητες ενός κριτικά σκεπτόμενου ατόμου. Στο επόμενο κεφάλαιο αναλύονται εκπαιδευτικά πλαίσια που σχετίζονται με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στα οποία θα εστιάσει το ενδιαφέρον της η συγγραφέας. Αυτά αναφέρονται στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τον κριτικό γραμματισμό, τη διαφοροποιημένη

διδασκαλία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στη συνέχεια γίνεται ανασκόπηση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών προκειμένου να διευκρινιστούν οι θέσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σχετικά με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. Τέλος πριν τη διατύπωση του σκοπού και των επιμέρους στόχων της έρευνας αναπτύσσεται η έρευνα-δράση ως πρακτική για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο σχολείο. Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας περιγράφεται η μέθοδος που ακολουθήθηκε και τα αποτελέσματα που προέκυψαν, ενώ στο τέλος γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων.

Θεωρητική πλαισίωση του θέματος

Κριτική σκέψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύεται το θέμα της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. Ως εκ τούτου, κρίνεται σκόπιμο στο πρώτο κεφάλαιο να γίνει αναφορά στον ορισμό της κριτικής σκέψης, στην ανάγκη ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και στην ιστορική αναδρομή της έννοιας, στις προσεγγίσεις για την καλλιέργειά της, καθώς και στις δεξιότητες ενός κριτικά σκεπτόμενου ατόμου.

Ορισμός της Κριτικής Σκέψης

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την κριτική σκέψη. Οι διάφοροι ερευνητές (Dewey, 1933· Glaser, 1941· Lipman, 1991· Ennis, 1987) προτείνουν κάποιον ορισμό δίνοντας έμφαση σε διαφορετικά στοιχεία κάθε φορά.

Ο πρώτος που πρότεινε μέθοδο διδασκαλίας για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ήταν ο Σωκράτης. Ο John Dewey όμως ήταν ο πρώτος που έδωσε βαρύτητα στην κριτική σκέψη με τη σύγχρονη σημασία του όρου. Χρησιμοποίησε τον όρο «αναστοχαστική σκέψη», την οποία θεωρεί ως μια ειδική μορφή σκέψης που προκύπτει από μια κατάσταση αμφιβολίας ή αμηχανίας και οδηγεί σε ενεργή και σκόπιμη διερεύνηση με στόχο την επίλυση της αμφιβολίας (Dewey, 1933). Την ορίζει ως μια ενεργητική, επίμονη και προσεκτική μελέτη κάθε πεποιθήσης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των στοιχείων που την στηρίζουν και των συνεπειών στις οποίες αυτή οδηγεί (Dewey, 1933). Επίσης τονίζει ότι το κριτικά σκεπτόμενο άτομο αξιολογεί την αιτιολόγηση των απόψεών του και δεν υποστηρίζει αυθαίρετα οτιδήποτε (Dewey, 1933).

Ο Edward Glaser, ο οποίος ασχολήθηκε με τη δημιουργία του διαδομένου εργαλείου της κριτικής σκέψης «Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal», υποστηρίζει πως η κριτική σκέψη απαιτεί επίμονη προσπάθεια εξέτασης οποιασδήποτε πεποιθήσης σε σχέση με τα στοιχεία που τη στηρίζουν και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτή. Πιο συγκεκριμένα, όρισε την κριτική σκέψη ως τη διάθεση κάποιου ατόμου να εξετάσει με ένα στοχαστικό τρόπο τα

προβλήματα που αντιμετωπίζει, τη γνώση των μεθόδων έρευνας και την ικανότητα για την εφαρμογή τους (Glaser, 1941).

Ένας ακόμα ερευνητής που έδωσε ορισμό για την κριτική σκέψη είναι ο Matt Lipman (1991), ο οποίος όρισε την κριτική σκέψη ως την επιδέξια και υπεύθυνη σκέψη που βασίζεται σε αντικειμενικά κριτήρια και οδηγεί σε ορθές κρίσεις μέσα σε ποικίλα περιβάλλοντα και περιστάσεις, είναι αυτο-διορθωτική και εξαρτάται από το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται. Όσον αφορά το χαρακτηριστικό της αυτο-διορθωσης, πρέπει να τονίσουμε ότι η κριτική σκέψη προσπαθεί να διερευνήσει τις αδυναμίες της με σκοπό την αποκατάσταση των μειονεκτημάτων που χαρακτηρίζουν τις διαδικασίες της. Επίσης η κριτική σκέψη εξαρτάται από το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται και αντιμετωπίζει την κάθε περίπτωση ως μοναδική, χωρίς να δίνει σημασία σε στερεότυπα και προκαταλήψεις (Lipman, 2006).

Οι Paul, Fisher & Nosich ορίζουν την κριτική σκέψη ως μια διανοητική διαδικασία μέσω της οποίας το σκεπτόμενο άτομο βελτιώνει την ποιότητα της σκέψης του, λαμβάνοντας υπόψη τις έμφυτες δομές της και αξιοποιώντας τις νοητικές δεξιότητες που βασίζονται σε αυτές τις δομές (Paul, Fisher & Nosich, 1993). Στον ορισμό αυτό γίνεται έμμεσα αναφορά σε ένα ιδιαίτερο γνώρισμα της κριτικής σκέψης, που το άτομο θα πρέπει να δώσει έμφαση και να στοχεύει στη βελτίωσή του, τη μεταγνώση.

Ο όρος «μεταγνώση» υιοθετήθηκε από τον Flavell κατά τη δεκαετία του 1970, για να ερμηνεύσει εξελικτικά φαινόμενα στους τρόπους μάθησης και οργάνωσης της γνώσης στη μνήμη. Οι μεταγνωστικές διαδικασίες λαμβάνουν χώρα όταν αναλογιζόμαστε:

- εάν γνωρίζουμε κάτι (μεταγνώση),
- σε ποιες ενέργειες θα προβούμε για να μάθουμε/κατανοήσουμε κάτι (μεταγνωστικές δραστηριότητες),
- ποια είναι η τρέχουσα γνωστική μας κατάσταση (μεταγνωστική εμπειρία) (Flavell, 1976).

Σύμφωνα με τον Michael Scriven (1997), η κριτική σκέψη είναι ένας επιδέξιος τρόπος σκέψης που ερμηνεύει ενεργητικά και αξιολογεί τις παρατηρήσεις, την επικοινωνία, τις πληροφορίες και την επιχειρηματολογία.

Ένας από τους πιο διαδεδομένους ορισμούς για την κριτική σκέψη ανήκει στον Robert Ennis (1987), που εννοιολογεί την κριτική σκέψη ως «λογική,

αναστοχαστική σκέψη η οποία εστιάζει στην απόφαση του τι να πιστέψει ή να πράξει κάποιος». Ο Ennis θεωρεί την κριτική σκέψη ως ορθολογική και στοχαστική, ενώ την συνδέει με τη λήψη μιας απόφασης. Το άτομο με ανεπτυγμένη κριτική σκέψη είναι συνήθως καλά πληροφορημένο, αξιόπιστο και απροκατάληπτο. Αντιμετωπίζει με έντιμο τρόπο τα προσωπικά στερεότυπα, λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις των άλλων, τεκμηριώνει τις απόψεις του και δείχνει προθυμία για επανεξέταση και αποσαφήνιση στοιχείων που προκύπτουν (Ennis, 1991).

Μια από τις πιο οργανωμένες προσπάθειες προσδιορισμού της κριτικής σκέψης έχει γίνει από ειδικούς οι οποίοι πρότειναν έναν ορισμό που καταγράφηκε στα πρακτικά της Αμερικανικής Φιλοσοφικής Ένωσης (Facione, 2011). Προσπαθώντας να δώσουν έναν λειτουργικό ορισμό που να περιλαμβάνει ένα σύνολο σαφών και ελέγξιμων δεξιοτήτων, όρισαν την έννοια ως «σκόπιμη, αυτο-ρυθμιστική κρίση η οποία οδηγεί στην ερμηνεία, την ανάλυση, την αξιολόγηση και την εξαγωγή συμπερασμάτων στηριζόμενη σε αποδεικτικούς, εννοιολογικούς και μεθοδολογικούς παράγοντες (Facione, 1990). Ο ορισμός αυτός κρίθηκε πιο λειτουργικός και υιοθετήθηκε για την παρούσα έρευνα.

Ιστορική αναδρομή στην έννοια «Κριτική Σκέψη»

Η κριτική σκέψη έλκει την καταγωγή της από την ψυχολογία του Αριστοτέλη (Robinson, 1989: 62-111), ενώ, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο Σωκράτης ήταν ο πρώτος που τόνισε την ανάγκη για ανάπτυξή της στις ανθρώπινες κοινωνίες. Υποστήριζε πως δεν μπορεί κάποιος να βασίζεται σε «αυθεντίες» αν θέλει να πετύχει την κατάκτηση βαθιάς γνώσης και να έχει καλή αντίληψη των καταστάσεων. Τόνισε την ανάγκη του να θέτει κάποιος ερωτήματα πριν αποδεχθεί μια ιδέα, τη σπουδαιότητα της αναζήτησης στοιχείων, τη λεπτομερή εξέταση των υποθέσεων και την προσεκτική εξαγωγή συμπερασμάτων. Βασική θέση του Σωκράτη ήταν ότι για την ανακάλυψη της αλήθειας ο άνθρωπος πρέπει να προβαίνει σε λογική ανάλυση των δεδομένων. Με όρους Παιδαγωγικής, στη μέθοδο που προτείνει κυριαρχεί η διαλεκτική επικοινωνία δασκάλου-μαθητή, η οποία στοχεύει στον έλεγχο της εγκυρότητας των εμπειριών και παρέχει δυνατότητες διατύπωσης αντιρρήσεων και επιχειρημάτων. Η «Μαιευτική» του Σωκράτη με τη μέθοδο των ερωτήσεων έθεσε τις βάσεις για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω της διδασκαλίας (Καρασμάνης, 2002).

Η ανάγκη ανάπτυξης της κριτικής σκέψης στο σχολείο

Μια από τις πιο σημαντικές επιδιώξεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, εδώ και μερικές δεκαετίες, είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Στην προώθησή της έχει συμβάλει η επίδραση της Γνωστικής Ψυχολογίας στα διδακτικά μοντέλα μάθησης, που τονίζει τη σημασία των ανώτερων νοητικών λειτουργιών στη μάθηση του ατόμου, όπως επίσης και η ανάπτυξη του «κινήματος της κριτικής σκέψης» (Nickerson, 1987· Lipman, 1995), το οποίο δημιουργήθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 70 και αρχές της δεκαετίας του 1980 (Lipman, 1991) με σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν τον συλλογισμό τους για τα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Το κίνημα της κριτικής σκέψης θεωρεί ότι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι πρωταρχική αποστολή του σχολείου και αναζητεί τρόπους με τους οποίους θα επιτύχει τον στόχο αυτό χωρίς να παραμελούνται οι υπόλοιποι στόχοι του σχολείου (Nickerson, 1987· Kitchener & Fischer, 1990).

Η σημαντικότητα της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης στους μαθητές επιτείνει την ανάγκη διερεύνησης τρόπων με τους οποίους οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης θα μπορούν να αναπτυχθούν και να ενισχυθούν στο σχολείο. Αν και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν στη διάθεσή τους επαρκή εμπειρικά δεδομένα που να τους υποστηρίζουν στη διεξαγωγή της διδασκαλίας ώστε να προωθηθεί η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών τους (Margin & Halpern, 2011), οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές ασχολούνται όλο και περισσότερο με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, μιας και η διδασκαλία που επικεντρώνεται στην παροχή πληροφοριών δεν είναι αρκετή για τις ανάγκες της σύγχρονης ζωής. Οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να οικοδομούν σταδιακά τις γνώσεις τους, να μπορούν να σκέφτονται και γενικά να αποκτήσουν τη δεξιότητα «μαθαίνω να μαθαίνω».

Δεξιότητες ενός κριτικά σκεπτόμενου ατόμου

Το κριτικά σκεπτόμενο άτομο χαρακτηρίζεται από τη διεξοδική διερεύνηση των υποθέσεων προκειμένου να καταλήξει σε εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και διαδικασίες μέσα από την ικανότητα να αξιολογεί και να επιχειρηματολογεί (Κουλαϊδής, 2007). Η κριτική σκέψη είναι μια προσπάθεια να φτάσει κάποιος στην ανακάλυψη της γνώσης, αλλά ακόμα και αν δεν το καταφέρει, το άτομο βελτιώνεται ούτως ή άλλως μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία (Russell, 1995).

Στη συνέχεια θα αναφερθούν δεξιότητες οι οποίες χαρακτηρίζουν το κριτικά σκεπτόμενο άτομο με βάση τις απόψεις συγκεκριμένων επιστημόνων που έχουν ασχοληθεί με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Όλοι αναφέρουν ένα πλήθος δεξιοτήτων που εμφανίζει το άτομο το οποίο σκέφτεται κριτικά, οι οποίες είναι διαφορετικές κάποιες φορές, αλλά όλες πολύ σημαντικές για την προώθηση της κριτικής σκέψης.

Σύμφωνα με τον Russell (1995) η κριτική σκέψη συνίσταται από ένα φάσμα δεξιοτήτων, προθέσεων, στάσεων και συμπεριφορών. Η ικανότητα του ατόμου να διαμορφώνει άποψη, να μην πείθεται εύκολα, να καταλαβαίνει αν κάτι είναι παραπλανητικό και να αμφιβάλλει για τα αληθοφανή είναι μία σημαντική κριτική δεξιότητα που πρέπει να κατέχει κάποιος. Επίσης είναι σημαντικό το άτομο να έχει την ικανότητα να είναι αμερόληπτο. Να μπορεί να αναγνωρίζει και να ελέγχει τις προκαταλήψεις του, να αναζητά και να εξακριβώνει τα γεγονότα που σχετίζονται με την έρευνά του και να μπορεί να αξιολογεί τα επιχειρήματα. Τέλος είναι αναγκαίο να αναγνωρίζει και να εξετάζει τις θεωρίες, δηλαδή να μπορεί να αμφιβάλλει εποικοδομητικά και να μην πιστεύει πως οι απόψεις μιας «αυθεντίας» δεν χρειάζονται περαιτέρω έρευνα.

Το άτομο βέβαια θα πρέπει να έχει κάποιες «διαθέσεις» οι οποίες θα εξασφαλίζουν την εφαρμογή των ικανοτήτων που μόλις αναφέρθηκαν. Με τον όρο «συνήθεια» ο Russell (1955) περιγράφει την μετατροπή των δεξιοτήτων σε πράξη. Η διδασκαλία και η μάθηση μέσα στην εκπαίδευση μπορούν να καλλιεργήσουν τέτοιες «συνήθειες», όπως τη συνήθεια για αξιολόγηση της βαρύτητας των δεδομένων, για αμερόληπτη έρευνα και για πίστη στις ικανότητές μας.

Ωστόσο οι παραπάνω «συνήθειες» δεν υιοθετούνται αυτόματα. Σύμφωνα με τον Russell, το κάθε άτομο για να σκέφτεται κριτικά, χρειάζεται κάποια είδη «ετοιμότητας». Να έχει ετοιμότητα να δεχθεί νέα δεδομένα που έρχονται σε αντίθεση με προηγούμενες αντιλήψεις, να απορρίπτει θεωρίες, όσο βαθιά ριζωμένες και αν είναι μέσα του, και να αποδέχεται μια νέα θεωρία, όχι όμως επειδή αυτή είναι δημοφιλής εκείνη τη χρονική περίοδο. Χρειάζεται δηλαδή να έχει «ανοιχτό μυαλό», ώστε να εξετάζει κριτικά διάφορα θέματα (Russell, 1995). Ανάλογο περιεχόμενο δίνει στην κριτική σκέψη και ο Mingers, που διατυπώνει ένα σύγχρονο πλαίσιο ορισμού της έννοιας σε τέσσερα επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στην άσκηση κριτικής στη ρητορική (στις τεχνικές πειθούς), το επόμενο επίπεδο στην αμφισβήτηση της συμβατικής σοφίας (κριτική της παράδοσης), το τρίτο στην

αμφισβήτηση της κυρίαρχης άποψης (κριτική της αυθεντίας) και στο τελευταίο επίπεδο γίνεται αναφορά στην αμφισβήτηση της πληροφορίας και της γνώσης (κριτική της «αντικειμενικότητας») (Mingers, 2000).

Ο Edward Glaser (1941) αναφέρει πως κάθε άτομο που έχει ανεπτυγμένη την κριτική σκέψη μπορεί να αναγνωρίζει ένα συγκεκριμένο πρόβλημα και να βρίσκει εφικτές λύσεις για αυτό, να συλλέγει και να παρουσιάζει τις κατάλληλες πληροφορίες, καθώς και να αναγνωρίζει τις άρρητες υποθέσεις. Επιπλέον έχει την ικανότητα να κατανοεί και να χρησιμοποιεί τη γλώσσα με ακρίβεια, να ερμηνεύει τα δεδομένα, να αξιολογεί τους ισχυρισμούς και να αντιλαμβάνεται τους συσχετισμούς μεταξύ των προτάσεων. Τέλος σύμφωνα με τον Glaser το κριτικά σκεπτόμενο άτομο μπορεί να καταλήγει σε έγκυρα συμπεράσματα και να τα εξετάζει, να αναδομεί τις απόψεις τρίτων με βάση την εμπειρία και να αναδεικνύει τις κρίσεις του για συγκεκριμένα ζητήματα στην καθημερινή του ζωή.

Ο Beyer (1988) υποστηρίζει πως η κριτική σκέψη απαιτεί ένα σύνολο δεξιοτήτων και προσεγγίσεων για να είναι αποτελεσματική. Το κριτικά σκεπτόμενο άτομο διακρίνει τις σχετικές από τις άσχετες πληροφορίες και αιτίες, καθορίζει την πραγματική ακρίβεια της κατάστασης και την αξιοπιστία μιας πηγής και αναγνωρίζει τους διαφορούμενους ισχυρισμούς και τις μη δηλωμένες παραδοχές. Σημαντικές δεξιότητες επίσης είναι η ανίχνευση μιας προκατάληψης, η αναγνώριση πιθανής πλάνης, ο εντοπισμός ανακολουθιών σε έναν συλλογισμό και ο προσδιορισμός της δύναμης ενός επιχειρήματος.

Στην προσπάθειά του να περιγράψει τις δεξιότητες που εμφανίζει το κριτικά σκεπτόμενο άτομο, ο Ennis (1996) δημιούργησε έναν μακρύ κατάλογο προδιαθέσεων και ικανοτήτων της κριτικής σκέψης. Υποστήριξε πως κάθε άτομο για να σκέφτεται κριτικά εκτός από συγκεκριμένες ικανότητες (critical skills) είναι αναγκαίο να χαρακτηρίζεται και από συγκεκριμένες προδιαθέσεις (critical dispositions)

Οι προδιαθέσεις αποτελούν τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία αναφέρεται πως το κριτικά σκεπτόμενο άτομο ενδιαφέρεται για το εάν οι πεποιθήσεις του είναι αληθείς και οι αποφάσεις του δικαιολογημένες. Έτσι αναζητά εναλλακτικές επιλογές σε υποθέσεις, ερμηνείες, συμπεράσματα και πηγές και είναι ανοιχτός σε αυτές. Επιπλέον επιδοκιμάζει μια θέση στον βαθμό που του επιτρέπει η διαθέσιμη πληροφόρηση και προσπαθεί να είναι καλά πληροφορημένος. Τέλος λαμβάνει υπόψη του τις οπτικές άλλων ατόμων.

Σύμφωνα με τη δεύτερη κατηγορία, το άτομο που σκέφτεται κριτικά εκπροσωπεί μια θέση έντιμα και ξεκάθαρα. Είναι αναγκαίο να είναι ξεκάθαρο το νόημα των όσων λέει χωρίς υπονοούμενα, να εστιάζει στο συμπέρασμα ή στην ερώτηση, να αναζητά και να αναφέρει τις αιτίες, να μη βλέπει αποσπασματικά μια κατάσταση και να έχει συνειδητοποιήσει τις δικές του πεποιθήσεις.

Τέλος το κριτικά σκεπτόμενο άτομο ενδιαφέρεται για την αξιοπρέπεια και την αξία του κάθε ατόμου. Αυτό προϋποθέτει να ακούει με προσοχή τη γνώμη και τις αιτιολογήσεις των άλλων, να λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα και το επίπεδο κατανόησης των άλλων ανθρώπων και να ενδιαφέρεται για το καλό των άλλων ατόμων.

Στον κατάλογο του Ennis οι ικανότητες οργανώνονται σε τέσσερις κατηγορίες: αποσαφήνιση, λήψη απόφασης, εξαγωγή συμπερασμάτων και διατύπωση υποθέσεων-λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα με την κατηγορία *αποσαφήνιση*, το ιδανικά κριτικά σκεπτόμενο άτομο έχει την ικανότητα να εστιάζει στο ζήτημα, στην ερώτηση ή στο συμπέρασμα, να αναλύει τα επιχειρήματα και να ερωτά-απαντά προκειμένου να αποσαφηνίσει ή να αμφισβητήσει. Επιπλέον μπορεί να ορίζει όρους, να κρίνει ορισμούς τους οποίους αντιμετωπίζει με αμφιβολία και να αναγνωρίζει μη διατυπωμένες υποθέσεις.

Σχετικά με τη *λήψη μιας απόφασης*, μπορεί να κρίνει την αξιοπιστία μιας πηγής πληροφόρησης όπως επίσης και τις διατυπωμένες παρατηρήσεις.

Στην τρίτη κατηγορία αναφέρονται οι ικανότητες σχετικά με την *εξαγωγή συμπερασμάτων*. Το κριτικά σκεπτόμενο άτομο έχει την ικανότητα να εξάγει συμπεράσματα και να τα αξιολογεί. Μπορεί δηλαδή να αξιολογεί τις γενικεύσεις στις οποίες προβαίνει και την επεξηγηματικότητά τους, όπως επίσης και να διατυπώνει αποφάσεις αξιολογώντας την αξιοπιστία τους.

Τέλος σύμφωνα με την τέταρτη κατηγορία, που αναφέρεται στη *διατύπωση υποθέσεων και τη λήψη αποφάσεων*, το άτομο που σκέφτεται κριτικά μπορεί να εξετάζει και να αιτιολογεί τις δηλώσεις, τα αίτια, τις υποθέσεις και τις απόψεις με τις οποίες διαφωνεί, χωρίς να επηρεάζεται η αξιοκρατική κρίση του. Επιπλέον έχει την ικανότητα να ολοκληρώνει τις υπόλοιπες ικανότητες και προδιαθέσεις κατά τη λήψη μιας απόφασης και να υποστηρίζει τις αποφάσεις του.

Ο Ennis πίστευε πως όλα όσα αναφέρθηκαν σχετικά με τις προδιαθέσεις και τις ικανότητες που παρουσιάζει το κριτικά σκεπτόμενο άτομο μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από τη διδασκαλία και τη μάθηση στην εκπαίδευση. Έτσι

ανέπτυξε ένα αρκτικόλεξο (FRISCO) προκειμένου να καταστεί δυνατή η διδασκαλία και η αξιολόγηση της κριτικής σκέψης. Το κάθε γράμμα της λέξης αντιστοιχεί σε μια νοητική δεξιότητα που είναι βασική για την προώθηση της κριτικής σκέψης (Ennis, 1996):

Focus (Εστίαση προσοχής)

Reason (Διαπραγμάτευση ιδεών και αναγνώριση αιτιών ή σχέσεων)

Inference (Εξαγωγή συμπερασμάτων και ανάπτυξη επιχειρημάτων για υποστήριξη και τεκμηρίωση των συμπερασμάτων)

Situation (Αξιολόγηση μιας κατάστασης)

Clarity (Εντιμότητα κατά τη συλλογή δεδομένων)

Overview (Σύνοψη και συνολική θέαση ενός θέματος με «ανοιχτό μυαλό»)

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, μια από τις πιο οργανωμένες προσπάθειες προσδιορισμού της κριτικής σκέψης έγινε από ειδικούς οι οποίοι πρότειναν έναν ορισμό που καταγράφηκε στα πρακτικά της Αμερικανικής Φιλοσοφικής Ένωσης. Οι βασικές δεξιότητες που παρουσιάζει ένα κριτικά σκεπτόμενο άτομο, σύμφωνα με τον ορισμό, είναι οι εξής (Facione, 2011):

1. Ερμηνεία: Η κατηγοριοποίηση, η αποκωδικοποίηση και η διασαφήνιση του νοήματος αποτελούν τις υποκατηγορίες αυτής της δεξιότητας. Το κριτικά σκεπτόμενο άτομο κατανοεί και εκφράζει την έννοια ή τη σημασία μιας ευρείας ποικιλίας εμπειριών, καταστάσεων, δεδομένων, πεποιθήσεων, κανόνων, διαδικασιών ή κριτηρίων.

2. Ανάλυση: Η δεξιότητα αυτή αναφέρεται στον έλεγχο των ιδεών, την αναγνώριση της επιχειρηματολογίας και την ανάλυσή της. Ο προσδιορισμός των προοριζόμενων ή των πραγματικών επαγωγικών σχέσεων μεταξύ καταστάσεων, ερωτήσεων, ιδεών, περιγραφών ή άλλων μορφών αναπαράστασης που εκφράζουν πεποιθήσεις, κρίσεις, εμπειρίες, αιτίες, πληροφορίες ή απόψεις αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της κατηγορίας αυτής.

3. Αξιολόγηση: Το άτομο που σκέφτεται κριτικά έχει την ικανότητα να αξιολογεί την αξιοπιστία των δηλώσεων και τη λογική δύναμη των πραγματικών ή των προοριζόμενων επαγωγικών σχέσεων μεταξύ καταστάσεων, περιγραφών, ερωτήσεων ή άλλων μορφών αναπαράστασης. Υποκατηγορίες της δεξιότητας αυτής αποτελούν η αξιολόγηση ισχυρισμών και επιχειρημάτων.

4. Εξαγωγή συμπερασμάτων: Η επιλογή αποδεικτικών στοιχείων, η πιθανολογία εναλλακτικών συμπερασμάτων και η επιλογή συμπεράσματος αποτελούν βασικές δεξιότητες της κατηγορίας αυτής. Το άτομο που εμφανίζει αυτά τα χαρακτηριστικά είναι ικανό να εντοπίζει και να εξασφαλίζει τα απαραίτητα στοιχεία, ώστε να καταλήγει σε λογικά συμπεράσματα. Επίσης κάνει υποθέσεις, εξετάζει τις σχετικές πληροφορίες και μειώνει τις συνέπειες που απορρέουν από τα δεδομένα, τις δηλώσεις, τις αρχές, τις αποδείξεις, τις πεποιθήσεις, τις περιγραφές, τις ερωτήσεις ή άλλες μορφές αναπαράστασης.

5. Εξήγηση: Η συγκεκριμένη δεξιότητα αναφέρεται στη διατύπωση αποτελεσμάτων, την αιτιολόγηση των διαδικασιών και την παρουσίαση της επιχειρηματολογίας. Το άτομο που σκέφτεται κριτικά έχει την ικανότητα να αναφέρει και να δικαιολογεί τον συλλογισμό του όσον αφορά τις αποδεικτικές, εννοιολογικές, μεθοδολογικές, κριτικές-λογικές και συναφείς εκτιμήσεις πάνω στις οποίες βασίστηκαν τα αποτελέσματά του και να παρουσιάζει τον συλλογισμό του με τη μορφή πειστικών επιχειρημάτων.

6. Αυτο-ρύθμιση: Σύμφωνα με τη δεξιότητα αυτή, το ίδιο το άτομο παρακολουθεί τις γνωστικές του δραστηριότητες, τα στοιχεία που χρησιμοποιεί και τα αποτελέσματα που εξάγει ιδιαίτερα με την εφαρμογή δεξιοτήτων ανάλυσης και αξιολόγησης των επαγωγικών αποφάσεων. Σκοπός του είναι η αμφισβήτηση, η επιβεβαίωση, η επικύρωση ή η διόρθωση του συλλογισμού του ή των αποτελεσμάτων του. Ο αυτο-έλεγχος και η αυτο-διόρθωση αποτελούν τις υποκατηγορίες αυτής της δεξιότητας.

Αφού ορίστηκαν στα πρακτικά της Αμερικανικής Φιλοσοφικής Ένωσης οι βασικές δεξιότητες που παρουσιάζει ένα κριτικά σκεπτόμενο άτομο, στη συνέχεια περιγράφηκαν και οι διαθέσεις που το χαρακτηρίζουν και είναι οι εξής (Facione, 2011):

1. Αναζήτηση της αλήθειας: Να είναι πρόθυμο να αναζητήσει την καλύτερη δυνατή γνώση ακόμα και αν τα ευρήματα δεν υποστηρίζουν τις απόψεις του και να έχει θάρρος να κάνει ερωτήσεις. Επίσης να είναι δεκτικό να εξετάσει νέα στοιχεία ακόμα και αν αλλάξει μετά την άποψή του, να αξιολογεί νέες πληροφορίες και στοιχεία και να χαρακτηρίζεται από ειλικρίνεια και αντικειμενικότητα κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

2. «Ανοιχτό μυαλό»: Να είναι ανεκτικό σε αποκλίνουσες απόψεις και ευαίσθητο στην πιθανότητα προκατάληψής του. Επιπλέον χαρακτηρίζεται από ανοχή και κατανόηση των πεποιθήσεων και του τρόπου ζωής των άλλων.

3. Αναλυτικότητα: Να εφαρμόζει συλλογισμούς και να χρησιμοποιεί αποδεικτικά στοιχεία για την επίλυση προβλημάτων, να προβλέπει πιθανές εννοιολογικές ή πρακτικές δυσκολίες με συνέπεια και να είναι σε εγρήγορση αν χρειαστεί να παρέμβει.

4. Συστηματικότητα: Το άτομο χαρακτηρίζεται από οργάνωση, μεθοδικότητα, συγκέντρωση και επιμέλεια στην έρευνα. Σημαντικό είναι να οργανώνει προσεγγίσεις για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων ανεξάρτητα από τον τομέα στον οποίο αντιμετωπίζει το πρόβλημα. Θα πρέπει ακόμα να εστιάζει στην ερώτηση πριν επιχειρήσει να απαντήσει.

5. Αυτοπεποίθηση: Πρέπει να έχει εμπιστοσύνη στην ορθότητα των δικών του αιτιολογημένων αποφάσεων και διάθεση να οδηγήσει άλλους στην ορθολογική επίλυση των προβλημάτων.

6. Περιέργεια: Σημαντική είναι η διανοητική περιέργεια και θέληση για μάθηση ακόμα και όταν η εφαρμογή της γνώσης δεν είναι άμεση εμφανής.

7. Γνωστική ωριμότητα: Να προσεγγίζει τα προβλήματα, την έρευνα και τη λήψη αποφάσεων με την αίσθηση ότι κάποια είναι κακώς δομημένα, μερικές καταστάσεις επιτρέπουν περισσότερες από μία επιλογές και πολλές φορές οι αποφάσεις πρέπει να βασίζονται σε πρότυπα, πλαίσια και αποδεικτικά στοιχεία που αποκλείουν την αβεβαιότητα. Τέλος να παίρνει περίπλοκες αποφάσεις που αφορούν πολλούς ενδιαφερόμενους λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικές απόψεις και ηθικές νόρμες.

Προσεγγίσεις για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται ποικίλες ταξινομίες μοντέλων ανάπτυξης της κριτικής σκέψης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μάθησης, όπως είναι το σχολείο (Bloom, 1956· Sternberg, 1985c· Ennis, 1987· Facione, 1990· Hamers & Overtoom 1997: 16-19). Μια από τις επικρατέστερες είναι αυτή του Ennis (1989), όπου οι διδακτικές παρεμβάσεις για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης οργανώνονται με βάση τέσσερις προσεγγίσεις:

- Τη γενική προσέγγιση (general approach)
- Την προσέγγιση της «έγχυσης» (infusion approach)
- Την προσέγγιση της «εμβάπτισης» (immersion approach)
- Τη μικτή προσέγγιση (mixed approach)

Στη *γενική προσέγγιση* οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης διδάσκονται χωριστά από το περιεχόμενο των μαθημάτων (Ennis, 1989). Σχεδιάζονται και εφαρμόζονται προγράμματα τα οποία στοχεύουν άμεσα στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω της διδασκαλίας γνωστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών (Lipman, 1991· Beyer, 1988· Sternberg, 1985a και 1985b).

Στην προσέγγιση της *έγχυσης*, την οποία θα εφαρμόσουμε για τον σχεδιασμό των διδακτικών παρεμβάσεων της παρούσας έρευνας, συνδυάζεται η ανάπτυξη της γνώσης με την ανάπτυξη της σκέψης. Η διδασκαλία δεξιοτήτων κριτικής σκέψης διαπερνά τα μαθήματα και εφαρμόζεται στη διδασκαλία όλων των αντικειμένων του Προγράμματος Σπουδών (Κουλαϊδής, 2007). Οι ερευνητές Glaser (1984) και Resnick (1987) υποστηρίζουν πως δεν είναι σωστό το δίλημμα «διαδικασία ή περιεχόμενο». Το κάθε διδακτικό αντικείμενο βρίσκεται σε άμεση αλληλεξάρτηση με τις νοητικές διαδικασίες που συνεπάγονται. Έτσι προέκυψε η έννοια του «Αναλυτικού Προγράμματος της Σκέψης» (Resnick & Klopfer, 1989), στο οποίο κεντρική θέση στη διδασκαλία έχουν η σκέψη, οι λογικοί συλλογισμοί και η κατανόηση (McGuinness & Nisbet, 1991). Τα προγράμματα που εντάσσονται στην προσέγγιση της έγχυσης έχουν σαφείς στόχους στον τομέα της κριτικής σκέψης παράλληλα με τους αντικειμενικούς στόχους του διδακτικού αντικειμένου (Ennis, 1989). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005), τα προγράμματα αυτά είναι αποτελεσματικά και λειτουργικά διότι δεν απαιτούν ξεχωριστή διδακτική ώρα, δεν διατρέχουν τον κίνδυνο να διδάξουν γνωστικές δεξιότητες που θα παραμείνουν ανενεργές και δεν περιορίζονται στη διδασκαλία απλών πληροφοριακών γνώσεων. Επίσης παρέχουν τη δυνατότητα στην κριτική σκέψη να ξεπεράσει τα γνωστικά της όρια και να προστεθούν στα οφέλη της μαθησιακής διδασκαλίας συναισθηματικές και αξιακές διαστάσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Δημητριάδου, Μίγκα & Μιχαλλάρη, 2011· Ματσαγγούρας 2005).

Στην προσέγγιση της *εμβάπτισης* η διδασκαλία των μαθημάτων χαρακτηρίζεται από βαθιά σκέψη αλλά δεν γίνονται σαφείς οι αρχές της κριτικής

σκέψης (Ennis, 1989). Οι υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης δεν αρνούνται ότι η κριτική σκέψη περιλαμβάνει γνωστικά βήματα αλλά υποστηρίζουν ότι τα βήματα ποικίλλουν και εξαρτώνται από παράγοντες όπως το είδος του προβλήματος, το είδος των διαθέσιμων πληροφοριών, οι στόχοι του στοχαστή και ο τρόπος σκέψης του στοχαστή. Τα βήματα αυτά όμως είναι σιωπηρά (Gray, 1993).

Τέλος στη μικτή προσέγγιση γίνεται ένας συνδυασμός της γενικής προσέγγισης με την προσέγγιση είτε της έγχυσης είτε της εμβάπτισης. Οι μαθητές διδάσκονται την κριτική σκέψη στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου μαθήματος αλλά επίσης υπάρχει και ένα ξεχωριστό μάθημα το οποίο στοχεύει στη διδασκαλία των γενικών αρχών της κριτικής σκέψης (Ennis, 1989).

Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναλυθούν ορισμένες έννοιες που είτε ως διδακτικές προσεγγίσεις είτε ως παράμετροι οργανώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπο που να προωθείται η κριτική σκέψη. Συγκεκριμένα, τα εκπαιδευτικά πλαίσια ανάπτυξης της κριτικής σκέψης στα οποία θα εστιάσει το ενδιαφέρον της η συγγραφέας - τα οποία έχουν άμεση συνάφεια με τις πρακτικές που υιοθετήθηκαν στην έρευνα - αναφέρονται στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τον κριτικό γραμματισμό, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Το ομαδοσυνεργατικό κίνημα εξελίχθηκε στη σημερινή του μορφή μέσα από τη σύνθεση πολλών και διαφορετικών θεωρητικών σχολών. Η Σχολή του Dewey και των άλλων εκπροσώπων της Νέας Αγωγής εισηγήθηκαν και εφάρμοσαν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία επειδή προωθούσε την κοινωνικοποίηση του ατόμου και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας. Από την άλλη μεριά, εξασφάλιζε με αυθεντικό τρόπο συνθήκες βιωματικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 2000), την οποία θεωρούσαν ως τη μόνη αξιόλογη μορφή μάθησης (Καμαρινού, 2000). Δεύτερη μεγάλη Σχολή θεωρητικής υποστήριξης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι η κοινωνική ψυχολογία, η οποία διαπιστώνει ότι, προκειμένου να ξεπεραστούν οι κοινωνικές προκαταλήψεις απέναντι στους «διαφορετικούς», όπως είναι οι αλλοδαποί, τα άτομα με ειδικές ανάγκες κ.λπ., είναι ανάγκη από πολύ νωρίς να εξασφαλισθούν συνθήκες φυσικής και ισότιμης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μαζί τους, ώστε οι ίδιοι να ενταχθούν ομαλά και δημιουργικά. Μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αναπτύσσονται κοινωνικές αρετές οι οποίες διασφαλίζουν την καλή λειτουργία της δημοκρατίας χωρίς να καταπιέζεται η αυθυπαρξία της ατομικότητας. Τρίτη σχολή υποστήριξης του ομαδοσυνεργατικού κινήματος αποτελεί ο κλάδος της Κοινωνικής Ψυχολογίας, που ασχολείται με τη δυναμική των ομάδων με πρωτοπόρο τον Lewin (Ματσαγγούρας, 2000). Μελετά την πορεία ανάπτυξης της ομάδας, τις δομές της, τις επιδράσεις της ομάδας στα μέλη της και τη συμπεριφορά της ομάδας έναντι άλλων ομάδων. Τέλος, μια τέταρτη σχολή στήριξης για το ομαδοσυνεργατικό κίνημα αποτελεί η Ψυχολογία της Γνωστικής Ανάπτυξης, και κυρίως εκείνο το τμήμα της που έχει έντονους επιστημολογικούς

προβληματισμούς για τη φύση της γνώσης, καθώς και τις συνθήκες και τις διαδικασίες της μάθησης και της ανάπτυξης. Κύριοι εκπρόσωποι αυτής της κατεύθυνσης θεωρούνται οι Piaget και Vygotsky (Ματσαγγούρας, 2000· Vygotsky, 1978).

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αναφέρεται στην από κοινού προσπάθεια των διδασκόμενων για την επίτευξη κοινών στόχων. Είναι η εκπαιδευτική αξιοποίηση των μικρών ομάδων, με σκοπό οι μαθητές να εργάζονται μαζί για να μεγιστοποιήσουν τη δική τους μάθηση αλλά και των άλλων μελών της ομάδας (Johnson & Johnson, 2004). Οι συνεργατικές σχέσεις που αναπτύσσονται προωθούν την ενεργοποίηση των μελών της ομάδας για την κατάκτηση και αξιοποίηση της γνώσης, καθώς και για τη βελτίωση της προσωπικής τους μάθησης αλλά και της μάθησης των υπόλοιπων μελών (Cohen, 1994).

Η συμμετοχή των παιδιών σε συνεργατικές διαδικασίες τους παρέχει τη δυνατότητα να κάνουν διευκρινίσεις, συσχετίσεις, υποθέσεις, επαληθεύσεις και να διατυπώνουν τη λύση του προβλήματος μέσα από μια συνθετική διαδικασία η οποία τους εξασφαλίζει χαρακτηριστικά που βοηθούν σε μεγάλο βαθμό στη βελτίωση της εικόνας που έχουν για τον εαυτό τους και παράλληλα στην ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας. Η γνώση που αποκτάται μέσα από τη συγκεκριμένη προσέγγιση είναι πολύπλευρη, σταθερή και ολοκληρωμένη και οι μαθητές γίνονται υπεύθυνοι, συνεργατικοί και δημιουργικοί (Ματσαγγούρας, 1987· Χρυσαφίδης, 1996). Οι αδύνατοι μαθητές απαλλάσσονται από το άγχος της αποτυχίας και εξασφαλίζουν βοήθεια και υποστήριξη στην προσπάθειά τους για κατάκτηση της γνώσης. Πολλές φορές τα παιδιά που αισθάνονται απομονωμένα ή είναι ντροπαλά βρίσκουν συμπαράσταση από την ομάδα και έτσι αντιδρούν με σθένος απέναντι στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Η συνεργασία των μαθητών δίνει τη δυνατότητα στους ίδιους να επικοινωνούν με άλλα άτομα και να αναπτύσσουν συνεργασία και αλληλοβοήθεια με τα μέλη της ομάδας, γεγονός το οποίο αναμένεται να οδηγήσει στην ικανοποίηση της βασικής ανάγκης των παιδιών για αποδοχή, αγάπη και ασφάλεια. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται εξασφαλίζουν τη μείωση εμφάνισης αρνητικών στοιχείων στη συμπεριφορά των παιδιών και αυξάνουν τις πιθανότητες υιοθέτησης κοινωνικά αποδεκτών μορφών συμπεριφορών (Ματσαγγούρας, 1988).

Μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ενισχύονται ουσιαστικά η ακαδημαϊκή μάθηση και οι διαπροσωπικές σχέσεις (Dunne & Bennett, 1990). Οι συνεργατικές προσπάθειες των παιδιών καταλήγουν σε υψηλότερη επίδοση,

μεγαλύτερη παραγωγικότητα, περισσότερη κοινωνική υποστήριξη, μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και καλύτερη ψυχική υγεία (Johnson & Johnson, 1992). Η ομαδική εργασία βελτιώνει επίσης τα κίνητρα των μαθητών όταν ενθαρρύνονται να εργαστούν για ένα κοινό αποτέλεσμα ή να συνεισφέρουν σε έναν κοινό σκοπό (Galton & Williamson, 1992).

Με την προσέγγιση αυτή η μάθηση μεγιστοποιείται μέσα από την αντιπαράθεση των απόψεων και ιδεών και ενδυναμώνεται το ενδιαφέρον των μαθητών για το διδακτικό αντικείμενο. Όταν η γνώση αποκτάται μέσα στην ομάδα, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να αποκαλύψει διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και στρατηγικές αιτιολόγησης με ευκολότερο τρόπο, καθώς και τεχνικές για την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων (Slavin, 1989· Cohen, 1994).

Επιπλέον, η ανάδειξη εναλλακτικών απόψεων των μαθητών και η κριτική επεξεργασία τους στην τάξη οδηγεί στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και στην ικανότητα των παιδιών να αναλύουν, να αξιολογούν και να επιλέγουν. Η αλληλεπίδραση της ομάδας προσφέρει ιδανικό πλαίσιο μάθησης, γιατί μέσα από την ύπαρξη πολλών απόψεων επέρχεται γνωστικός πλουραλισμός και γνωστική σύγκρουση, φαινόμενα τα οποία οδηγούν στην ανάπτυξη ανώτερων νοητικών και γνωστικών δεξιοτήτων (Slavin, 1995).

Κριτικός γραμματισμός

Η ανάπτυξη νοητικών και γνωστικών δεξιοτήτων κριτικής σκέψης ανώτερου επιπέδου σχετίζεται και με τον κριτικό γραμματισμό, ο οποίος καλλιεργείται μέσα από τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων. Σύμφωνα με τον Fairclough (1995) ο κριτικός γραμματισμός αφορά την ιδεολογική πλευρά των πρακτικών του γραμματισμού, καθώς έχει τη βάση του στις κριτικές θεωρίες που ερμηνεύουν τη γλώσσα ως κοινωνική πρακτική για επιβολή δύναμης.

Ο κριτικός γραμματισμός υποστηρίζει ότι οι μορφές του γραμματισμού διαμορφώνονται μέσα από ιδεολογικές θέσεις που είναι συνδεδεμένες με διάφορες μορφές κοινωνικής εξουσίας (Rogers, 2004). Βασική αρχή του κριτικού γραμματισμού είναι η κριτική στάση που πρέπει να καλλιεργείται απέναντι στα κείμενα· προϋποθέτει ωστόσο την κατανόηση της κοινωνίας ως πεδίου ιδεολογικής

διαμάχης ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες, ενάντια στις αδικίες και τις ανισότητες που οι κοινωνικές δομές προκαλούν (Kemp, 2001).

Οι Ives & Crandall (2014) υποστηρίζουν ότι ο κριτικός γραμματισμός ξεκινά από την άποψη ότι υπάρχουν άνισες σχέσεις εξουσίας μεταξύ κοινωνικών φορέων με διαφορετικές κοινωνικές ταυτότητες, οι οποίες προκαλούν άνισες κοινωνικές σχέσεις δρώντας μέσω της γλώσσας. Επομένως η γλώσσα και τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως γλωσσικές και κοινωνικές κατασκευές που μπορούν να συμβάλουν στην κατασκευή ή ανακατασκευή των άνισων σχέσεων εξουσίας μεταξύ κοινωνικών ομάδων (Wray, 2006). Μέσα στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού, οι μαθητές καλούνται όχι μόνο να μαθαίνουν να αναγνωρίζουν κοινωνικές αδικίες ή κοινωνικά ζητήματα αλλά επιπλέον να διαμορφώνουν τη δική τους ταυτότητα και να εργάζονται για την αποκατάσταση της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης.

Όταν οργανώνουμε τη διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο στηριζόμενοι στον κριτικό γραμματισμό, έχουμε ως στόχο να συνδέσουμε το πώς μέσα από τη γλώσσα μεταδίδουμε ή αμφισβητούμε νοήματα που κυριαρχούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Fairclough, 1995). Χρησιμοποιώντας τη γλώσσα υποστηρίζουμε συγκεκριμένες θέσεις και διατυπώνουμε ιδεολογικά νοήματα που έρχονται σε σύγκρουση ή όχι με την κοινωνική πραγματικότητα. Αυτές οι θέσεις υπάρχουν στην κοινωνία και όταν καλούμαστε να μιλήσουμε για κάποιο θέμα, ουσιαστικά θα πρέπει να διατυπώσουμε το επιχειρήματά μας με τέτοιο τρόπο, ώστε να δείχνουμε με ποια θέση συντασσόμαστε (Κωστούλη, 2011).

Ο κριτικός γραμματισμός προτείνει τρόπους επεξεργασίας αυθεντικών κειμένων ανάγνωσης και γραφής. Προτείνει τρόπους με τους οποίους τα παιδιά θα δημιουργήσουν κείμενα και θα τα επεξεργαστούν στην τάξη, ενώ δίνει έμφαση στο πώς τα κείμενα λειτουργούν σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα – τι ιδεολογικές θέσεις μεταδίδουν, τι υπονοούν κ.λπ. (Κωστούλη, 2011).

Τα προγράμματα που οργανώνονται με βάση τις αρχές του κριτικού γραμματισμού στηρίζονται κυρίως στην κριτική ανάγνωση κειμένων που έχουν σχέση με την κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. Η κατάλληλη επιλογή των κειμένων και τα αυξημένα κριτικά αναγνωστικά αντανακλαστικά δασκάλων και μαθητών αποτελούν βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική οργάνωσή τους (Κουτσογιάννης, 2013).

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί πως η γλωσσολογία θεωρεί ως κείμενο μία σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων ή συμβάντων: γραπτά κείμενα, αφίσες,

video clips, κινηματογραφικές ταινίες, σχολικά μαθήματα, πολιτικοί λόγοι, θεατρικές παραστάσεις, θεατρικά δρώμενα κ.ά. Άλλωστε στις νέες προτεραιότητες του σχολείου είναι η διαμόρφωση ενός πολυτροπικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που ευνοεί την καλλιέργεια του *οπτικού γραμματισμού* των μαθητών από πολύ μικρή ηλικία, με στόχο να κατανοούν τον κόσμο καλύτερα (Χοντολίδου, 1999). Πιο συγκεκριμένα, η σύγχρονη διδακτική πρακτική πρέπει να στοχεύει στην εξοικείωση των μαθητών με ένα ευρύ φάσμα μέσων και επικοινωνιακών πόρων, ώστε να κατανοούν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη των κειμένων, των εικόνων και των συναφών κοινωνικών πρακτικών (Cope & Kalantzis, 2000). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές θα μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες για την κατανόηση, επεξεργασία και παραγωγή ποικίλων μορφών λόγου, διαμορφώνοντας παράλληλα κριτική στάση απέναντί τους. Επομένως η πολυτροπικότητα αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού στους μαθητές και προάγει τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες (Θεοδοσίου & Παπαϊωάννου, 2006). Ο κριτικός γραμματισμός, λοιπόν, μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς εμπλέκει τον μαθητή στη διαδικασία μάθησης μέσα σε ποικίλα περιβάλλοντα και με ποικίλους τρόπους.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι ο κριτικός γραμματισμός επιδιώκει να γίνει ο μαθητής ικανός να αντιλαμβάνεται την ιδεολογική διάσταση της γλώσσας, να αναπτύσσει κριτική αντίσταση σε σαφή ή υπόρρητα νοήματα που συμβάλλουν στην καταπίεση ομάδων, στη διαιώνιση στερεοτύπων κ.λπ., να αμφισβητεί ό,τι προβάλλεται ως κανονικό, να διεκδικεί δημοκρατικά τα δικαιώματά του και να μην αποδέχεται τον κόσμο που τον περιβάλλει ως στατικό πλαίσιο. Τέλος διαμορφώνει άτομα που μπορούν να διαπραγματεύονται κριτικά τον κόσμο μέσα από τα κείμενα που παράγονται ή που παράγουν (Χατζησαββίδης, Κωστούλη & Τσιπλάκου, 2011). Με βάση όλα τα παραπάνω, ο κριτικός γραμματισμός των μαθητών αποτελεί προϋπόθεση και ταυτόχρονα συστατικό στοιχείο της κριτικής τους σκέψης.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βοηθά τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους. Πρόκειται για έναν τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας η οποία πρέπει να αρχίζει από το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές και να μη στηρίζεται σε ένα προκαθορισμένο σχέδιο δράσης, το οποίο αγνοεί

την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή (Tomlinson, 2003). Θα πρέπει να γίνει αντιληπτή ως μέθοδος διδασκαλίας η οποία αντιμετωπίζει τους μαθητές ως βιογραφίες και όχι ως κόπιες της ίδιας εικόνας (Κουτσελίνη, 2006). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι αναγκαία και απαιτεί αυξημένη προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναλάβει πρωτοβουλία, ώστε να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών. Για μια αποτελεσματική διδασκαλία πρέπει να λάβει υπόψη όχι μόνο τι διδάσκει αλλά και ποιους διδάσκει (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2008).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό μπορεί να αναφέρεται στο περιεχόμενο της μάθησης, τις διδακτικές μεθόδους, τα μέσα και τα υλικά, τις δραστηριότητες και τα μαθησιακά προϊόντα (Tomlinson, 2010). Περιλαμβάνει μια σειρά μέτρων για την οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης που επιδιώκουν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στις ικανότητες, στην επίδοση, στα ενδιαφέροντα και στις ιδιαίτερες κλίσεις των μαθητών, ώστε να δημιουργήσουν για κάθε μαθητή τις καλύτερες δυνατές συνθήκες προσωπικής ανάπτυξης, αλλά ταυτόχρονα να διασφαλίσουν και ένα κοινά αποδεκτό επίπεδο βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Κανάκης, 2007). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βρει τον τρόπο ώστε να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών: διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας, διαφορετικά ενδιαφέροντα, διαφορετικό μαθησιακό προφίλ (Tomlinson, 2003), διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο και διαφορετικά ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά (Koutselini & Valiandes, 2009).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί ζήτημα προτεραιότητας στην εκπαίδευση. Η οργάνωση της διδασκαλίας σύμφωνα με αυτή βοηθά όλους τους μαθητές να οικοδομήσουν προσωπικά πλαίσια ερμηνείας, να δοκιμάσουν στην πράξη ιδέες και να συσχετίσουν οποιοδήποτε θέμα μελέτης με τα δικά τους βιώματα (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2006· Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2008). Πιο συγκεκριμένα, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας επιδιώκει την ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων και ενδιαφερόντων, την κάλυψη των κενών μάθησης, την προώθηση της αυτενέργειας των μαθητών, τη διευκόλυνση της αυτοκατανόησης και αυτογνωσίας, αλλά και την ενίσχυση της ικανότητας για συνεργασία και κοινωνική μάθηση (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2008).

Προκειμένου να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, θα πρέπει να παίρνει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές αποφάσεις και να εφαρμόζει ποικίλες μεθόδους, ώστε οι μαθητές να αναζητούν πληροφορίες ή να

αναπτύσσουν ιδέες, δεξιότητες, αξίες, συναισθήματα και τρόπους σκέψης (Δημητριάδου, 2014). Τέτοιες μέθοδοι είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τα σχέδια συνεργατικής έρευνας, η ερευνητική-ανακαλυπτική μέθοδος, το παιχνίδι ρόλων, η χρήση προσομοιώσεων, η βιωματική μάθηση, η χρήση πολυτροπικών κειμένων, ο καταγιγισμός ιδεών και άλλες μέθοδοι, οι οποίες ενδείκνυνται για την προώθηση της κριτικής σκέψης (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008· Δημητριάδου, 2016).

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Οι αλλαγές που συντελούνται στην εποχή μας, κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές, προκαλούν συχνές μετακινήσεις πληθυσμιακών ομάδων, οι οποίες σε συνδυασμό με την κατάργηση των πολιτισμικών συνόρων διαμορφώνουν την πολυπολιτισμική ταυτότητα των σύγχρονων κοινωνιών. Οι κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές του μαθητικού πληθυσμού στο σημερινό σχολείο είναι μία σημαντική παράμετρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ενώ σύμφωνα με την παραδοσιακή εκπαιδευτική αντίληψη οι διαφορές αυτές αποτελούν πρόβλημα που μέσα από διδακτικούς χειρισμούς θα μπορούσαν να τις μειώσουν, σήμερα είναι δυνατό να εκληφθούν ως πρόκληση διδακτικής αξιοποίησης (Δημητριάδου, 2008).

Η διδακτική διαδικασία πρέπει να εκτιμήσει τη διαφορετικότητα και τον πολιτισμικό πλουραλισμό, να διευκολύνει τον διάλογο και την επικοινωνία και να δεσμευτεί για κοινωνική δικαιοσύνη. Το σχολείο πρέπει να οδηγεί στη διευθέτηση των συγκρούσεων και την επίλυση των διαφορών στην κοινωνία. Είναι αναγκαίο να συμβάλει στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης και να στοχεύσει στην ενδυνάμωση της ιδιότητας του πολίτη με στόχο την προαγωγή της συμμετοχικότητας, την ενίσχυση της δημοκρατίας, τη διατήρηση της ειρήνης και την καταπολέμηση του εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Δημητριάδου, 2016).

Η ειρηνική συνύπαρξη ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία απαιτούν την εφαρμογή των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Essinger, 1991), οι οποίες συμπεκνώνουν τα βασικά πορίσματα του επιστημονικού διαλόγου σχετικά με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Οι αρχές αυτές είναι οι εξής:

1. *Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση*, που σημαίνει πως το άτομο μαθαίνει να κατανοεί τους άλλους, βλέπει τα προβλήματα κάτω από το δικό τους πρίσμα και σταδιακά καλλιεργεί τη συμπάθειά του γι' αυτούς.
2. *Εκπαίδευση για αλληλεγγύη*, όπου το άτομο καλείται να συνοικοδομήσει τη συλλογική συνείδηση και παράλληλα να παραμερίσει τις κοινωνικές ανισότητες και αδικίες, υπερβαίνοντας τα όρια της ομάδας, της φυλής και του κράτους.
3. *Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό*, με τη σημασία πως το άνοιγμα μας στους άλλους πολιτισμούς αποτελεί πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό καλλιεργώντας έτσι το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα.
4. *Εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης*, που δείχνει την προσπάθεια των ατόμων να απαλλαγούν από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις τα οποία εμποδίζουν την επικοινωνία των λαών (Essinger, 1991).

Στη διδασκαλία που στηρίζεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ο μαθητής ενθαρρύνεται στην αναζήτηση αιτιακών σχέσεων και επίλυση προβληματικών καταστάσεων, ενώ παράλληλα αποκτά πλήρη συνείδηση και επίγνωση του γεγονότος ότι υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι θέασης, αντιμετώπισης, ερμηνείας και επίλυσης των ποικίλων προβλημάτων που προκύπτουν. Στόχος της είναι η διαμόρφωση κοινωνικών ατόμων, ικανών να αντιλαμβάνονται, να επεξεργάζονται και να ερμηνεύουν τα αντιφατικά και πολλαπλά ερεθίσματα με κριτική διάθεση. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απαιτεί βαθιά και κριτική σκέψη, φαντασία και δέσμευση για τη δημιουργία ενός αύριο που θα συμπεριλαμβάνει τον πλούτο όλων των ιστοριών και όλων των λαών. Η διαδικασία της κατασκευής της γνώσης με διαπολιτισμική βάση δίνει έμφαση στις πολλαπλές απόψεις και τους διαφορετικούς τρόπους ανάγνωσης και ερμηνείας της πραγματικότητας (Μακράκη & Μακράκης, 2006). Τέλος πρέπει να επισημανθεί πως η διαπολιτισμικότητα αφορά συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα και δεν διαμορφώνεται κατά περίπτωση, ανάλογα δηλαδή με το αν έχουμε ή δεν έχουμε εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές σε αυτό. (Νικολάου, 2005· Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2010).

*Ανασκόπηση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και
Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών σχετικά με την ανάπτυξη της κριτικής
σκέψης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*

Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιαστούν οι θέσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, έτσι όπως διαμορφώνονται με βάση το περιεχόμενο του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σχετικά με την προώθηση της κριτικής σκέψης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Επίσης θα παρουσιαστούν οι θέσεις σχετικά με την διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών, καθώς το εργαλείο που διαμορφώθηκε, όπως θα περιγραφεί στη συνέχεια, για την παρούσα έρευνα, αλλά και κάποια διδακτικά σενάρια που κατασκευάστηκαν αναφέρονται στο συγκεκριμένο θέμα.

Σύμφωνα με τους συγγραφείς του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ., στη σημερινή εποχή οι ποικίλες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν χαρακτηρίζονται από ρευστότητα. Σε αυτό έχει συμβάλει η επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη. Ο άλλοτε αδιαμφισβήτητος ρόλος του σχολείου ως βασικού κοινωνικού θεσμού στο θέμα της παροχής γνώσεων και της ανάπτυξης δεξιοτήτων φαίνεται να υπόκειται σε κάποια αποδυνάμωση, εξαιτίας των πολύτροπων και πολυποίκιλων συνθηκών διαμόρφωσης των γνωστικών δεδομένων. Επίσης η σημερινή πραγματικότητα διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο μορφωτικών και κοινωνικών αναγκών για το κάθε άτομο. Αυτό αφορά κυρίως την αναζήτηση, την απόκτηση, τη διαχείριση και την αξιοποίηση της νέας γνώσης.

Σύμφωνα με τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα¹, το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και στην αρμονική ένταξή του στην κοινωνία. Για να διαμορφωθεί όμως ένα ισχυρό σχολικό παιδαγωγικό περιβάλλον, είναι ανάγκη να ενισχυθούν αποτελεσματικά οι μαθησιακές και κοινωνικοποιητικές λειτουργίες του σχολείου. Κατά συνέπεια, είναι απαραίτητος ένας εκπαιδευτικός σχεδιασμός που θα οδηγεί στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο πρέπει να ανταποκρίνεται στη δυναμική των καιρών και να απαντά στις προκλήσεις της εποχής μας. Προς την κατεύθυνση αυτή είναι αναγκαίο

¹ Η σχετική νομοθεσία για τους όρους λειτουργίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης βρίσκεται στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού και Θρησκευμάτων <http://www.minedu.gov.gr/>, <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

να προωθηθεί μεταξύ άλλων η εξασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν στο μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητά του με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα, καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια. Να διαμορφώσει μια προσωπικότητα υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις. Επιπλέον είναι απαραίτητη και η καλλιέργεια της ικανότητας κάθε ατόμου για κριτική προσέγγιση των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, μιας και ζούμε σε μια εποχή που καταγιζόμαστε από πλήθος πληροφοριών.

Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να διαμορφώνει συνθήκες που προάγουν τις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας. Με την εκπαίδευση επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η επιτυχής κοινωνική ένταξή του μέσα από τη συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών και με την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων. Με την έννοια αυτή ο μαθητής καθίσταται ικανός να αντιμετωπίζει με επιτυχία προβλήματα και επιπλέον να διαμορφώνει άποψη και να λειτουργεί ως υπεύθυνος και ενεργός πολίτης σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον. Κύριοι άξονες αυτής της προσπάθειας, που έχουν σχέση με την προώθηση της κριτικής σκέψης και τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, είναι:

- α) η παροχή γενικής παιδείας,
- β) η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του μαθητή και η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του, καθώς και
- γ) η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και η διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

α) Η παροχή γενικής παιδείας: Η γενική παιδεία συμβάλλει στην ανάδειξη και καλλιέργεια των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων κάθε μαθητή, του εξασφαλίζει τη δυνατότητα πρόσβασης σε ποικίλες πηγές πληροφόρησης και αξιοποίησης της πληροφορίας για οποιοδήποτε θέμα και καλλιεργεί την ικανότητα κριτικής ερμηνείας και ατομικών επιλογών σύμφωνα με τις προσωπικές αξίες και ανάγκες. Επιπλέον είναι απαραίτητο να καλλιεργεί την ικανότητα έκφρασης των σκέψεων με την ανάπτυξη πνευματικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και να καθιστά τους μαθητές ικανούς να συνεργάζονται με άλλα άτομα για την

επίτευξη κοινών στόχων αλλά και να ενεργούν υπεύθυνα. Η γενική παιδεία θα πρέπει να συμβάλλει όχι στη συσσώρευση και απομνημόνευση έτοιμων γνώσεων αλλά στην ευρύτερη εξοικείωση των μαθητών με βασικά στοιχεία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων που εξασφαλίζουν τη δυνατότητα κατανόησης και ερμηνείας εννοιών, φαινομένων και διαδικασιών. Με τον τρόπο αυτό παρέχεται στους μαθητές η αξιολογη γνώση και μέσα από διαθεματικές προεκτάσεις προωθείται η διασύνδεσή της με την καθημερινή ζωή. Έτσι διευκολύνεται η διαδικασία αναζήτησης και προαγωγής της γνώσης.

β) Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του μαθητή και η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του: Η εκπαίδευση πρέπει να χαρακτηρίζεται από θεματική ευρύτητα και να υποστηρίζει ενεργητικές και συμμετοχικές μεθόδους προσέγγισης της γνώσης, ώστε να εξασφαλίζεται το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο και τα εργαλεία εκείνα που θα βοηθούν το κάθε άτομο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες για εξειδίκευση. Ο μαθητής θα πρέπει να μάθει στο σχολείο κυρίως «πώς να μαθαίνει» ώστε να προσεγγίζει ενεργητικά και δημιουργικά την παρεχόμενη γνώση. Επίσης πρέπει να μάθει «πώς να πράττει» για να μπορεί να εφαρμόζει στην καθημερινή του ζωή, στην κοινωνική του δραστηριότητα αλλά και στην επαγγελματική του ενασχόληση, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτά.

γ) Η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και η διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Το σχολείο πρέπει να αποτελεί χώρο υποδειγματικής εφαρμογής των αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως είναι ο σεβασμός στον άλλο, η διασφάλιση της αξιοπρέπειας του κάθε ατόμου, η ελευθερία από κάθε μορφής διάκριση, η ελευθερία σκέψης και έκφρασης, η συμμετοχή και η συνεργασία. Η εκπαιδευτική διαδικασία σε όλο της το φάσμα πρέπει να συνιστά εφαρμογή του άρθρου 1 της Διεθνούς Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού, που ορίζει ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και να διασφαλίζεται «το καλύτερο προς το συμφέρον του παιδιού».

Στην εισαγωγή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. αναφέρονται δεξιότητες και ικανότητες που μπορούν να χαρακτηριστούν ως διαθεματικές και κρίνεται απαραίτητο να καλλιεργούνται μέσα από όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Ειδικότερα, οι δεξιότητες που προωθούν την κριτική σκέψη αναφέρονται ως εξής:

α) Ικανότητα χρήσης ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης και επικοινωνίας με στόχο αφενός την εξεύρεση, ανάλυση, αξιολόγηση και παρουσίαση πληροφοριών και αφετέρου την προστασία από την «πληροφοριακή ρύπανση».

- β) Δεξιότητα συνεργασίας με άλλα άτομα σε ομαδικές εργασίες.
- γ) Ικανότητα κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών και παραδοχών.
- δ) Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων μέσα από την καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων και στρατηγικών σχεδιασμού, ελέγχου, ανατροφοδότησης και διορθωτικής παρέμβασης.
- ε) Ικανότητα ορθολογικών επιλογών σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο.
- στ) Αξιοποίηση γνώσεων και υιοθέτηση αξιών κατάλληλων για τη διαμόρφωση προσωπικής άποψης στη λήψη αποφάσεων.

Προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις: Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις αναφέρονται στις διδακτικές ενέργειες και προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο είναι σκόπιμο να διδαχθεί ένα γνωστικό αντικείμενο, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί, με απώτερο σκοπό την κατά το δυνατόν ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Στρατηγικές διδασκαλίας που μπορεί να χρησιμοποιηθούν με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., είναι οι εξής:

α) Διερεύνηση και ανακάλυψη (ενεργητική προσέγγιση της γνώσης): Έχει ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να σκέπτονται, να χειρίζονται πολύπλοκες έννοιες, να ερευνούν και να φθάνουν οι ίδιοι στη γνώση. Πρέπει να μάθουν «πώς να μαθαίνουν». Απαιτεί κυρίως τη δραστηριοποίηση του μαθητή και στηρίζεται στην αρχή ότι η αφομοίωση των παραπάνω διαδικασιών βοηθά στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Για να είναι βέβαια αποδοτική η διδασκαλία απαιτεί πρακτικές που δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες ώστε να γίνει δυνατή η «ανακάλυψη». Οι πρακτικές αυτές συνιστούν διαδικασίες παρατήρησης, σύγκρισης, μετρήσεων, ταξινόμησης, διερεύνησης, προβλέψεων, εύρεσης χρονικών σχέσεων, σύγκρισης γεγονότων, επίλυσης προβλημάτων, διατύπωσης επαγωγικών ή παραγωγικών συλλογισμών, καταίγισμού ιδεών κ.λπ. Ειδικά για τις Φυσικές Επιστήμες το πείραμα αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της μεθοδολογίας τους.

β) Συζήτηση - διάλογος δασκάλου με τους μαθητές ή συζήτηση σε ομάδες: Με τη συζήτηση δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή να προβληματίζεται, να αξιολογεί, να συμπεραίνει και να διατυπώνει τις απόψεις του μέσα από διαδικασίες διαλεκτικής αντιπαράθεσης. Η εμπλοκή του μαθητή στη συζήτηση και η ενεργός συμμετοχή του σ' αυτήν επιτυγχάνεται με κατάλληλες ερωτήσεις προβληματισμού, που είναι σκόπιμο να σχεδιάζονται πριν από την πραγματοποίηση της διδασκαλίας.

Η έρευνα-δράση ως πρακτική για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο σχολείο

Η έρευνα-δράση αποτελεί μία διαδικασία παρέμβασης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Στόχος της δεν αποτελεί απλά η περιγραφή μιας στάσης ή μιας συμπεριφοράς, αλλά η ολιστική κατανόηση. Μεγάλη σημασία δίνεται στην εμπειρία των ατόμων και τα υποκειμενικά νοήματα που τη συγκροτούν, εστιάζοντας πάντα στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Κατά τη διεξαγωγή της συλλέγονται δεδομένα τα οποία περιγράφουν προβλήματα κι έννοιες από τη ζωή των ατόμων (Πανεπιστημιακό Κέντρο Ερευνών Πεδίου - Πανεπιστήμιο Κύπρου).

Η έρευνα-δράση διαφοροποιείται σε κάποια σημεία από τις άλλες ποιοτικές μεθόδους, καθώς αναβαθμίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε θέση ερευνητή της διδακτικής πράξης και τον απομακρύνει από την παθητικότητα (Carr & Kemmis, 1986). Στη στροφή αυτή έχει συμβάλει η ανάπτυξη της προσωπικής θεωρίας της διδασκαλίας, η οποία προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ένα νέο πλαίσιο δράσης απαλλαγμένο από δεσμεύσεις και διλήμματα του παρελθόντος (Ματσαγούρας, 1998).

Πολλές φορές οι άλλες ποιοτικές μέθοδοι αντιμετωπίζουν τα προβλήματα ως μη πραγματικές καταστάσεις. Προκειμένου οι ερευνητές να ελέγξουν διάφορες υποθέσεις έρευνας, δημιουργούν ένα σκηνικό το οποίο εκλαμβάνεται ως πραγματικό, μπορεί όμως να είναι κατασκευασμένο. Πολλές φορές επίσης γίνεται προσπάθεια να γενικευθούν τα συμπεράσματα και αναζητούνται εφαρμογές σε μια ευρεία κλίμακα. Αντίθετα, η έρευνα-δράση αναζητά πραγματικά προβλήματα, με την έννοια ότι τα αναγνωρίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως ζητήματα στην πρακτική τους, τα οποία βρίσκονται σε συγκεκριμένο και τοπικό επίπεδο. Έτσι το κάθε πρόβλημα αντιμετωπίζεται με συγκεκριμένους και ειδικούς χειρισμούς. Η έρευνα-δράση λοιπόν αποτελεί ερευνητική μέθοδο που ικανοποιεί την απαίτηση για άμεση αντιμετώπιση των ειδικών προβλημάτων και λήψη ορθών αποφάσεων (Bassegy, 1986). Τα αποτελέσματα που βγαίνουν από την έρευνα-δράση δεν μπορούν να γενικευτούν αλλά μέσω της έρευνας-δράσης παράγεται πρακτική σοφία η οποία έχει πολύ μεγάλη αξία. Η εγκυρότητα των θεωριών που προκύπτουν μέσω της έρευνας-δράσης βρίσκεται όχι τόσο σε επιστημονικό έλεγχο της αλήθειας, όσο στη χρησιμότητά τους να βοηθούν τους ανθρώπους να δρουν πιο αποτελεσματικά. Έτσι οι θεωρίες αποκτούν εγκυρότητα μέσω της πρακτικής (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Το τοπικό και περιορισμένο επίπεδο εφαρμογής της έρευνας-δράσης προσδίδει ευελιξία, αμεσότητα και ταχύτητα (Smith, 1981, όπ. αναφ. στο Δάλκος, 2001). Η έρευνα-δράση έχει την δυνατότητα να ανταποκρίνεται απόλυτα στην απαίτηση των εκπαιδευτικών να λύνουν τα προβλήματα που προκύπτουν μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα (Basseys, 1986). Επίσης ο τρόπος που υλοποιείται η έρευνα-δράση αφήνει περιθώρια για αναθεωρήσεις των αρχικών υποθέσεων και επιτρέπει βελτιώσεις σε κάθε βήμα της διαδικασίας.

Η έρευνα-δράση έχει το χαρακτηριστικό ότι πραγματώνεται από ανθρώπους της καθημερινής πράξης με σκοπό την άμεση αντιμετώπιση προβλημάτων που αφορούν συγκεκριμένες καταστάσεις (Kemmis & Wilkinson, 1998). Πρόκειται για μια δυναμική ερευνητική διαδικασία η οποία περιλαμβάνει άμεσες παρεμβάσεις σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Είναι μία συμμετοχική και συνεργατική μορφή έρευνας, καθώς αυτοί που διερευνούν είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν την ευθύνη για τη διεξαγωγή της έρευνας και πρέπει να συνεργάζονται και με άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπου το κάθε μέλος μετέχει ισότιμα σε κάθε στάδιο της (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Μέσω της έρευνας-δράσης επιτυγχάνεται επαγγελματική μάθηση, η οποία αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία η γνώση προκύπτει μέσα από τον στοχασμό και την έρευνα σχετικά με την ανάπτυξη μιας πρακτικής και την εξέλιξη της πράξης (Altrichter, 2005, όπ. αναφ. στο Αυγητίδου, 2014· Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2007). Κατά τη διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός είναι ενεργητικός, αναπτύσσει την κρίση του και γενικά αποκτά γνώση της πράξης του. Σύμφωνα με τη Δημητριάδου (2016), η εμπλοκή του δασκάλου σε ερευνητικές διαδικασίες που αφορούν το έργο του προάγει τη μάθησή του και αποτελεί κομμάτι της προσπάθειας για κατανόηση, πληροφόρηση, διαμόρφωση και αλλαγές στη σχολική τάξη, κάτι που θα τον οδηγήσει στην επαγγελματική του ανάπτυξη και χειραφέτηση.

Η έρευνα-δράση δεν είναι μια γραμμική μέθοδος αλλά αποτελείται από στάδια τα οποία δημιουργούν μια κυκλική διαδικασία χωρίς τέλος και έτσι οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται, αναθεωρούν και επαναπροσδιορίζουν τις δράσεις τους (Αυγητίδου, 2015· Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές αναστοχάζονται και προσπαθούν να ερμηνεύσουν ό,τι συμβαίνει στον σχολικό χώρο, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν εκπαιδευτικές θεωρίες οι οποίες βρίσκονται κάτω από έναν συνεχή κριτικό αναστοχασμό (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Στην έρευνα-δράση συνδυάζεται η ουσιαστική δράση με τη διαδικασία της έρευνας. Καθώς οι ερευνητές παρεμβαίνουν και διερευνούν την πραγματικότητα στην οποία ζουν, αξιοποιούν στην πράξη τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, με συνέπεια τη δημιουργία ενός πλαισίου διαρκών πρακτικών και θεωρητικών μετασχηματισμών (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί για την κατανόηση και την επίλυση μιας μη ικανοποιητικής κατάστασης που αντιμετωπίζουν, ακολουθούν μια σειρά βημάτων (Altrichter, Posch & Somekh, 2001· McNiff, 1997 όπ. αναφ. στο Αυγητίδου, 2015):

- 1) Αναγνώριση του ζητήματος
- 2) Συλλογή δεδομένων και ερμηνεία του ζητήματος
 - ✓ Καταγραφή ερωτημάτων προς διερεύνηση
 - ✓ Επιλογή τεχνικής έρευνας
 - ✓ Σχεδιασμό εργαλείων
 - ✓ Ανάλυση δεδομένων
- 3) Σχεδιασμό της δράσης
 - ✓ Φύλλο αξιοποίησης δεδομένων
 - ✓ Σχέδιο δράσης
 - ✓ Καταγραφή δράσης
- 4) Εφαρμογή του πλάνου δράσης και αναστοχασμό πάνω στην εφαρμογή του.
 - ✓ Ερωτήματα για διαμορφωτική αξιολόγηση και επανασχεδιασμό
- 5) Αναθεώρηση και προσαρμογή είτε της ερμηνείας του ζητήματος είτε του πλάνου δράσης με τα νέα δεδομένα.
 - ✓ Ερωτήματα για την τελική αξιολόγηση

Όπως αναφέρθηκε στην ενότητα «Η ανάγκη ανάπτυξης της κριτικής σκέψης στο σχολείο», η σημαντικότητα της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης στους μαθητές επιτείνει την ανάγκη διερεύνησης τρόπων με τους οποίους οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης θα μπορούν να αναπτυχθούν και να ενισχυθούν στο σχολείο. Η έρευνα-δράση στην περίπτωση της κοινωνικής κατάστασης μιας σχολικής τάξης ξεκινά από τη μελέτη πρακτικών ζητημάτων, που προκύπτουν από την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και στοχεύει τόσο στη βελτίωση της πρακτικής κατάστασης (στην παρούσα έρευνα στην προώθηση της κριτικής σκέψης των μαθητών), όσο και στην ανάπτυξη της γνώσης σχετικά με τις πρακτικές των συμμετεχόντων (Altrichter et al., 2001). Μιας και η έρευνα-δράση υποστηρίζει τη χειραφέτηση του δασκάλου από την

εξάρτηση της συνήθειας και της παράδοσης, ώστε να στοχαστεί και να εξετάσει κριτικά τις ανεπάρκειες των διαφόρων αντιλήψεων της εκπαιδευτικής πρακτικής (Carr & Kemmis, 1997), αντιλαμβανόμεστε την αξία της εφαρμογής της στην παρούσα έρευνα.

Πρέπει να επισημανθεί πως επειδή η συγκεκριμένη έρευνα πέρα από την προώθηση της κριτικής σκέψης κινείται και στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού και της καλλιέργειας διαπολιτισμικής αντίληψης των μαθητών, ο θεωρητικός της προσανατολισμός εντάσσεται τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Αμερικανού παιδαγωγού Dewey, σύμφωνα με τον οποίο η μάθηση είναι μια διαδικασία αδιάκοπης επεξεργασίας εμπειριών και μια κριτική αναπαραγωγή της πολιτισμικής και κοινωνικής ζωής. Έτσι ο Dewey εμπλέκει τους μαθητές σε μια νέα αντίληψη για τη γνώση και διαμορφώνει ένα γενικό περιεχόμενο για το στόχο της εκπαίδευσης και τους αυριανούς πολίτες ως ανθρώπους που αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, ενδιαφέρονται για τη συνεχή μάθηση και λύνουν τα προβλήματα που ανακύπτουν μπροστά τους (Dewey, 1945). Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Dewey όχι μόνο συλλειτουργούν με την έρευνα δράση που επιλέχθηκε, αλλά λειτουργούν και ως μία δεξαμενή αξιών και αντιλήψεων που ανυψώνουν την εκπαιδευτική πράξη σε ύψιστο αγαθό.

Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει εάν και σε ποιο βαθμό μπορεί να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη των μαθητών του Δημοτικού σχολείου μέσα από δραστηριότητες που θα ενταχθούν στην καθημερινή ροή της διδακτικής πορείας σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα.

Οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι που τέθηκαν είναι οι εξής:

- Διερεύνηση της δυνατότητας εφαρμογής δραστηριοτήτων που προωθούν την κριτική σκέψη των μαθητών σε όλα τα μαθήματα του Ωρολογίου Προγράμματος της Ε΄ τάξης.
- Διερεύνηση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των μαθητών μέσω ενός προγράμματος διδακτικής παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση της ικανότητάς τους να αναγνωρίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, να κατανοούν τις αρχές της δημοκρατίας και να μάχονται τα στερεότυπα.
- Διερεύνηση της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών.

Έχοντας ως σημείο αναφοράς τους ερευνητικούς στόχους, διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- ❖ Κατά πόσο είναι δυνατή η εφαρμογή δραστηριοτήτων που προωθούν την κριτική σκέψη των μαθητών δημοτικού χωρίς τη διατάραξη της ροής του σχολικού προγράμματος και με ποιον τρόπο;
- ❖ Κατά πόσο μπορεί να είναι αποτελεσματική η εφαρμογή διδακτικής παρέμβασης για την κριτική σκέψη στο δημοτικό σχολείο, η οποία θα προωθεί τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών;
- ❖ Κατά πόσο μπορεί να είναι αποτελεσματική η εφαρμογή διδακτικής παρέμβασης που προωθεί την κριτική σκέψη σε μαθητές δημοτικού;

Μέθοδος

Μεθοδολογία της έρευνας

Βάσει της θεωρίας που αναπτύχθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, η μέθοδος που ενδείκνυται για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι η έρευνα-δράση, καθώς δίνει τη δυνατότητα αποτύπωσης μιας συγκεκριμένης κατάστασης ενώ ταυτόχρονα παρέχει τη δυνατότητα διαμόρφωσης μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης για τη βελτίωσή της κατάστασης καθώς και τα εργαλεία για την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης. Η εις βάθος διερεύνηση της ανταπόκρισης των μαθητών στην εκπαιδευτική παρέμβαση και η ολιστική κατανόηση του συγκεκριμένου ζητήματος αποτέλεσαν καθοριστικό παράγοντα για την επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου.

Αν και τα αποτελέσματά της έρευνας-δράσης δεν έχουν σκοπό να γενικευτούν, η προώθηση της επαγγελματικής μάθησης της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού και η ανάπτυξη πρακτικής της σοφίας, αποτέλεσε κίνητρο για την παρούσα έρευνα. Έτσι, ακολουθώντας τα βήματα της έρευνας-δράσης όπως περιγράφηκαν στο κεφάλαιο 1.4. («Η έρευνα-δράση ως πρακτική για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο σχολείο») και έχοντας την επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας στο πλευρό της με τον ρόλο της «κριτικής φίλης», η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια υποστηρίχθηκε σε όλη της διάρκεια της έρευνας στη διερεύνηση, τον σχεδιασμό και τον αναστοχασμό της πρακτικής της.

Στη συνέχεια περιγράφονται λεπτομερώς οι συμμετέχοντες στην έρευνα, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, η ερευνητική πορεία, καθώς και οι μέθοδοι ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν.

Συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στην Ε΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου της Ανατολικής Αττικής τη σχολική χρονιά 2016-2017 και διήρκησε 4 μήνες (Φεβρουάριος-Μάιος). Στην έρευνα πήραν μέρος 23 μαθητές, 8 κορίτσια και 15 αγόρια, ηλικίας 11 ετών. Από αυτούς 3 μαθητές προέρχονται από άλλη χώρα (Αλβανία), ενώ όλοι οι υπόλοιποι είχαν ελληνική καταγωγή.

Από την καταγραφή των επαγγελματιών των γονέων τους συμπεραίνουμε ότι σχεδόν σε όλες τις οικογένειες υπήρχε τουλάχιστον ένας γονέας που εργαζόταν. Οι

οικογένειες των παιδιών ανήκαν σε μια μέση οικονομική κατάσταση και οι περισσότεροι γονείς ήταν αυτοαπασχολούμενοι ή ιδιωτικοί υπάλληλοι.

Τεχνικές συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες τεχνικές με αντίστοιχα εργαλεία: α) το εργαλείο για την αξιολόγηση του επιπέδου της κριτικής σκέψης των μαθητών, το οποίο επαναχορηγήθηκε ως δοκιμασία ελέγχου της μεταβολής των επιδόσεων των μαθητών β) το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού γ) ο Φάκελος Εργασιών του Μαθητή και το Αρχείο ομαδικών φύλλων εργασίας.

Προκειμένου να διασφαλιστεί κατά το δυνατόν η εγκυρότητα των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης. Η μέθοδος αυτή αποβλέπει στη σύγκριση και την αντιπαράθεση πληροφοριών που προέρχονται από διαφορετικές πηγές (Elliott, 1991) και διασφαλίζει μια πολύπλευρη μελέτη και αξιόπιστη ερμηνεία μιας κατάστασης (Altrichter et al., 2001). Στη συγκεκριμένη έρευνα, τα δεδομένα και η επακόλουθη ανάλυσή τους προέρχονται από α) την επίδοση των παιδιών στο εργαλείο αξιολόγησης της κριτικής τους σκέψης (pre-test και post-test), β) τις εκτιμήσεις της ερευνήτριας με βάση τα όσα καταγράφηκαν στο ημερολόγιό της και γ) τις πληροφορίες που εξήχθησαν από τη μελέτη των Φακέλων Εργασιών των μαθητών και του Αρχείου ομαδικών φύλλων εργασίας.

Εργαλείο για την αξιολόγηση του επιπέδου της κριτικής σκέψης των μαθητών (pre-test και post-test).

Το εργαλείο σχεδιάστηκε προκειμένου να αξιολογηθεί η κριτική ικανότητα των μαθητών. Στο εργαλείο δόθηκαν κάποια αποσπάσματα από το βιβλίο «Ένας κόσμος που χωράει πολλούς κόσμους - 10 χρόνια ταξιδεύοντας με τους μαθητές μας». Τα κείμενα αυτά αναφέρονται σε μαρτυρίες-ιστορίες προσφύγων που κατάφεραν να οργανώσουν τη ζωή τους στην Ελλάδα έπειτα από πολλές δυσκολίες που πέρασαν. Αφού οι μαθητές μελέτησαν προσεκτικά τα αποσπάσματα, στη συνέχεια κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων. Καθεμιά από αυτές αντιστοιχεί σε κάποια δεξιότητα που κατέχει ένα κριτικά σκεπτόμενο άτομο, από αυτές που καταγράφηκαν στα πρακτικά της Αμερικανικής Φιλοσοφικής Ένωσης και αναφέρθηκαν στην

ενότητα «Δεξιότητες ενός κριτικά σκεπτόμενου ατόμου». Εξαιρέθηκαν οι δεξιότητες Εξήγηση – Αιτιολόγηση διαδικασιών και Αυτο-ρύθμιση (Αυτο-έλεγχος και Αυτο-διόρθωση), επειδή κρίθηκαν αρκετά απαιτητικές για τη συγκεκριμένη ηλικία των μαθητών. Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 1) αναφέρεται η εκφώνηση κάθε ερώτησης και η αντιστοιχία τους με κάθε δεξιότητα. Το Φύλλο Εργασίας με το εργαλείο που δόθηκε στους μαθητές βρίσκεται στο Παράρτημα της εργασίας.

Πίνακας 1: Αντιστοιχία ερωτήσεων εργαλείου με δεξιότητες

Ερμηνεία – Αποκωδικοποίηση
<p>1. Αφού διαβάσεις την ιστορία του Αχμέτ να βάλεις τις παρακάτω προτάσεις στη χρονική τους σειρά (1-5).</p> <p>..... Πήρα μια βάρκα.</p> <p>..... Αποφάσισα να φύγω από τη χώρα μου.</p> <p>..... Αρνήθηκα να γίνω μέλος στο κόμμα του κράτους της Συρίας.</p> <p>..... Με έπιασε η αστυνομία.</p> <p>..... Έφτασα στην Κρήτη.</p>
Ανάλυση - Αναγνώριση επιχειρηματολογίας
<p>2. Στο κείμενο του Αχμέτ από τη Συρία, να εντοπίσεις τον λόγο που αναγκάστηκε να φύγει από τη χώρα του. Γράψε τον λόγο αυτόν στις γραμμές που ακολουθούν.</p>
Ερμηνεία – Κατηγοριοποίηση
<p>3. Φαντάσου ότι είσαι κι εσύ ένα προσφυγόπουλο που μόλις έφτασε στη «νέα πατρίδα». Τι θα είχες ανάγκη περισσότερο; Γράψε τις τρεις μεγαλύτερες ανάγκες σου με σειρά προτεραιότητας και αιτιολόγησέ τις.</p>
Ανάλυση - Έλεγχος ιδεών
<p>4. Ακολουθούν οι απόψεις δύο παιδιών της Ε΄ τάξης για τη ζωή των προσφύγων. Τι προσπαθεί να πει το κάθε παιδί; Να βρεις τις ομοιότητες και τις διαφορές των απόψεων των παιδιών.</p>
Αξιολόγηση – Αξιολόγηση ισχυρισμών
<p>5. Στη συνέχεια ακολουθούν προτάσεις με ό,τι φαίνεται αναγκαίο να μάθουν αρχικά τα προσφυγόπουλα, τα οποία μόλις ξεκίνησαν να φοιτούν στο σχολείο. Να επιλέξεις τα 2 πιο αναγκαία, κατά τη γνώμη σου, και να αιτιολογήσεις την επιλογή σου.</p> <p>α) Πρέπει να κάνουν γεωγραφία.</p> <p>β) Είναι αναγκαίο να μάθουν την ελληνική γλώσσα.</p>

- γ) Απαραίτητο είναι το μάθημα των θρησκευτικών.
 δ) Πρέπει να μάθουν τα ήθη και τα έθιμα του τόπου μας.
 ε) Βασικά στοιχεία της καθημερινότητάς τους (π.χ. πώς να κυκλοφορούν στους δρόμους, πού μπορούν να απευθυνθούν αν έχουν κάποιο πρόβλημα, τι ώρες είναι ανοιχτά τα καταστήματα κ.λπ.).

Εξαγωγή συμπερασμάτων - Επιλογή αποδεικτικών στοιχείων

6. Στο πρώτο κείμενο που διάβασες (Οι πρόσφυγες στην Ελλάδα) να βρεις προτάσεις που να δείχνουν τις δύσκολες καταστάσεις που περνάνε οι μετανάστες.

Αξιολόγηση - Αξιολόγηση επιχειρημάτων

7. *«Οι πρόσφυγες δεν θα έπρεπε να φεύγουν από τη χώρα τους και να έρχονται στην Ελλάδα γιατί, όπως είδαμε και από την ιστορία του Μοχάμετ, εδώ που έρχονται περνάνε πολύ δύσκολα.»*

Συμφωνείς με την παραπάνω άποψη; Γιατί;

Εξαγωγή συμπερασμάτων -

Επιλογή συμπεράσματος & Πιθανολογία εναλλακτικών συμπερασμάτων

8. *«Όταν έφτασα στην Ελλάδα με φιλοξένησε ένας φίλος του πατέρα μου για κάποιες μέρες και μετά μου ζήτησε να πάμε μια βόλτα και μου είπε να τον περιμένω κάπου μέχρι να κάνει μια δουλειά. Τελικά τον περίμενα πολύ καιρό εκεί -στο δρόμο- και αυτός δε γύρισε ποτέ.»*

α) Τι πιστεύεις εσύ ότι μπορεί να συνέβη;

β) Υπάρχει πιθανότητα να συνέβη και κάτι άλλο στην περίπτωση αυτή; Αν ναι, τι μπορεί να συνέβη; Αν όχι, γιατί;

Ερμηνεία - Διασαφήνιση νοήματος

9. Ο Μικρός Πρίγκιπας – στο ομώνυμο βιβλίο του Αντουάν ντε Σαιντ-Εξυπερύ – είχε πει στην αλεπού: «Για να με αγαπήσεις, πρέπει πρώτα να με γνωρίσεις».

Αν στην τάξη σου υπήρχαν προσφυγόπουλα από τη Συρία, τι θα σήμαινε αυτή η φράση για σας;

Ανάλυση - Ανάλυση επιχειρηματολογίας

10. *«Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, το οποίο σέβεται και προστατεύει το ελληνικό κράτος. ...Το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα αφορά τα παιδιά που διαμένουν σε κέντρα φιλοξενίας και έχει ως στόχο να γίνουν μέλη της σχολικής κοινότητας.»*

Το απόσπασμα που μόλις διάβασες είναι ανακοίνωση του Υπουργείου Παιδείας. Εσύ πιστεύεις ότι το κράτος πρέπει να προσφέρει εκπαίδευση στα προσφυγόπουλα; Να αιτιολογήσεις την απάντησή σου.

Εξήγηση -

Διατύπωση αποτελεσμάτων & Παρουσίαση επιχειρηματολογίας

11. Η αφίσα που βλέπεις στην εικόνα βρίσκεται στον ναό του Αγίου Παύλου, στη Μελβούρνη της Αυστραλίας. Η λεζάντα λέει: «*As kalodechτούμε τους πρόσφυγες*».

α) Τι συμπέρασμα βγάζεις για την εκκλησία αυτή;

β) Φαντάσου ότι βλέπεις μία ανάλογη αφίσα στον ναό του χωριού σου. Τι ακριβώς θα έκανες εσύ για να εφαρμόσεις στην πράξη το νόημα αυτής της λεζάντας; Για ποιους λόγους; (Γράψε όσο περισσότερες πρωτοβουλίες θα μπορούσες να πάρεις.)

Βασικό θεματικό άξονα του εργαλείου αποτέλεσε η προσφυγική κρίση, καθώς κάθε ερώτηση αναφερόταν με διαφορετικό τρόπο στο συγκεκριμένο θέμα. Η μορφή των ερωτήσεων 7, 9, 10 και 11.β ήταν κατάλληλη για να ελέγξουμε, εκτός από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής αντίληψης των μαθητών.

Στην ερώτηση 7 οι μαθητές για να δώσουν μια σωστά τεκμηριωμένη απάντηση θα πρέπει να έχουν κατανοήσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες στη χώρα τους και για ποιο λόγο φεύγουν από την πατρίδα τους αναζητώντας μια καλύτερη τύχη. Η ερώτηση 9 πέρα από τον έλεγχο της δεξιότητας «*Διασαφήνιση νοήματος*» ελέγχει και την προθυμία των παιδιών να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις με τα προσφυγόπουλα κατανοώντας ότι πρέπει να δίνουμε χρόνο στις σχέσεις μας με τους υπόλοιπους ανθρώπους για να γνωριστούμε. Στην ερώτηση 10 οι μαθητές μέσα από την απάντησή τους θα δείξουν την αλληλεγγύη τους και τις απόψεις τους για την εξασφάλιση των απαραίτητων δικαιωμάτων των προσφυγόπουλων. Τέλος με βάση την ερώτηση 11.β μπορούμε να ελέγξουμε αν οι μαθητές κατανοούν ποια είναι τα πραγματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες που έρχονται στη χώρα μας και αν μπορούν και είναι πρόθυμοι να προτείνουν πρακτικές λύσεις για να διευκολυνθούν στην καθημερινότητά τους.

Όταν δόθηκε το εργαλείο στους μαθητές, έγιναν οι απαραίτητες διευκρινίσεις και τους ζητήθηκε να αιτιολογήσουν όπου μπορούν τις απαντήσεις τους. Στην

παρούσα έρευνα το εργαλείο διανεμήθηκε στους μαθητές τόσο στην αρχή, όσο και μετά το τέλος των παρεμβάσεων, προκειμένου να διαπιστωθεί αν βελτιώθηκε η κριτική τους σκέψη. Η αξιολόγηση των απαντήσεων πραγματοποιήθηκε με συστηματικό τρόπο, ίδιο και στις δύο περιπτώσεις, προκειμένου να εξασφαλιστεί η απαραίτητη εγκυρότητα.

Ημερολόγιο της εκπαιδευτικού

Μια τεχνική παρατήρησης που αξιοποιήθηκε ως εργαλείο αξιολόγησης για τη μελέτη του εκπαιδευτικού έργου και τον αναστοχασμό της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης ήταν η τήρηση ημερολογίου. Κατά την εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων η εκπαιδευτικός τηρούσε ημερολόγιο όπου κρατούσε σημειώσεις για διάφορους θεματικούς άξονες που τέθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας, όπως περιγράφονται παρακάτω.

Η χρήση των ημερολογίων στην έρευνα δράση έχει συσχετιστεί με την προσπάθεια τεκμηρίωσης του εκπαιδευτικού έργου και την ενίσχυση του αναστοχασμού (Altrichter et al., 2001· Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Τα ημερολόγια παρατήρησης της διδακτικής διαδικασίας προσφέρουν ένα πλήθος πληροφοριών με ποιοτικά κυρίως χαρακτηριστικά. Μέσα από τις πληροφορίες αυτές αναδεικνύεται η προσωπική παιδαγωγική θεωρία του συντάκτη τους και ευνοείται η αξιολόγηση και ο αναστοχασμός επί της διαδικασίας (Αυγητίδου, 2011· Χανιωτάκης & Πούλου, 2006· Παπαδοπούλου-Τσοχατζίδου, 2001).

Η καταγραφή της εμπειρίας της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή χωρίς εξωτερικές παρεμβάσεις από παρατηρητές ή αξιολογητές, η ανάδειξη των ζητημάτων που απασχολούσαν την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και η προσωπική αποτύπωση της διδακτικής διαδικασίας από τη σκοπιά της ως αναστοχαστικής διαδικασίας, αποτέλεσαν βοηθητικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης τεχνικής. Από την άλλη πλευρά, η συμπλήρωση των ημερολογίων αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία, που απαιτεί στοχαστικό τρόπο γραφής και όχι περιγραφική αφήγηση των γεγονότων ώστε να αποφέρει αξιοποιήσιμα αποτελέσματα (Παπαδοπούλου-Τσοχατζίδου, 2001).

Στην παρούσα έρευνα, προκειμένου να προσδιοριστεί ένα πλαίσιο καταγραφής και αποτύπωσης της διδακτικής διαδικασίας που θα οδηγούσε την εκπαιδευτικό στον στοχασμό της δράσης της, τέθηκαν τρεις θεματικοί άξονες για τις

οποίες κράτησε σημειώσεις προκειμένου να προωθηθεί ένας στοχαστικός τρόπος γραφής: α) διαδικασία της παρέμβασης, β) συμπεριφορά των μαθητών και γ) διαχείριση της διδακτικής διαδικασίας από την εκπαιδευτικό. Σε κάθε θεματικό άξονα διατυπώθηκαν κάποιες ερωτήσεις χωρίς να είναι απαραίτητο να απαντήσει σε όλες αυτές παρά μόνο αν είχε να καταγράψει κάτι ουσιαστικό από τις διδακτικές παρεμβάσεις. Βασικό μέλημα του σχεδιασμού των ερωτήσεων ήταν να είναι συγκεκριμένες αλλά και ευρείες, ώστε να μπορεί να γίνεται μια ουσιαστική ενδοσκόπηση. Έτσι προέκυψαν οι παρακάτω ερωτήσεις ανά θεματικό άξονα:

α) Διαδικασία της παρέμβασης

- *Κύλησε η δραστηριότητα όπως ήταν προσχεδιασμένη;*
- *Συνέβη κάτι περίεργο;*
- *Τι πήγε καλά, τι όχι;*
- *Ήταν κατάλληλη η δραστηριότητα; Τι θα μπορούσε να αλλάξει; Γιατί;*

β) Συμπεριφορά των μαθητών

- *Πώς αντέδρασαν τα παιδιά στη δραστηριότητα;*
- *Ποια ήταν η στάση των παιδιών στην αρχή και κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας (θετική, αρνητική, ουδέτερη);*
- *Πού δυσκολεύτηκαν και γιατί;*

γ) Διαχείριση της διδακτικής διαδικασίας από την εκπαιδευτικό

- *Χρειάστηκε να κάνω κάποια παρέμβαση; Γιατί;*
- *Πώς αντέδρασα στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών;*
- *Υπήρξε κάτι το οποίο θα μπορούσα να διαχειριστώ με καταλληλότερο τρόπο;*

Φάκελος Εργασιών του Μαθητή και Αρχείο ομαδικών φύλλων εργασίας

Για τον έλεγχο της πορείας των μαθητών όσον αφορά την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, εκτός από τη συστηματική παρατήρηση των παιδιών από την εκπαιδευτικό στην καθημερινή τους αλληλεπίδραση, αξιοποιήθηκε και ο Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (portfolio assessment). Στο πλαίσιο της εναλλακτικής αξιολόγησης, ο Φάκελος Εργασιών του Μαθητή κατέχει σημαντική θέση για την ανάπτυξη της

κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης (Κουλαϊδής, 2007). Έτσι με τη βοήθεια των προσωπικών φακέλων των μαθητών η εκπαιδευτικός συγκέντρωσε στοιχεία για την αξιολόγηση της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών. Επειδή οι περισσότερες εργασίες που έκαναν οι μαθητές ήταν προσπάθεια ομαδικής δουλειάς, η εκπαιδευτικός εκτός από τους Φακέλους Εργασιών των μαθητών τηρούσε αρχείο με τα Φύλλα εργασίας των ομάδων, το οποίο στην παρούσα εργασία αποκαλούνται «Αρχείο ομαδικών φύλλων εργασίας». Η συστηματική μελέτη του Αρχείου ενίσχυσε τη συλλογή πληροφοριών για την πρόοδο των μαθητών σε συνολικό επίπεδο. Τα αρχεία ελέγχονταν από την εκπαιδευτικό τόσο κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων (διαμορφωτική αξιολόγηση) όσο και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος (τελική αξιολόγηση).

Σχεδιασμός της έρευνας και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Αρχικά καθορίστηκε το ζήτημα που απασχολούσε την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια της τάξης, το οποίο οριοθετήθηκε ύστερα από σχετικές συζητήσεις με την «κριτική φίλη». Το ζήτημα αυτό εστίαζε στο πώς σκέφτονταν οι μαθητές της και στο αν η σκέψη τους μπορούσε να χαρακτηριστεί ως κριτική. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρατηρούσε δυσκολία στο να εκφράσουν την άποψή τους για κάποιο θέμα και περιορίζονταν σε μονολεκτικές ή πολύ σύντομες απαντήσεις, χωρίς πολλές φορές να υπάρχει λογικός συνειρμός σ' αυτές. Ακόμα και ύστερα από δική της παρέμβαση, με βοηθητικές ερωτήσεις, πολλές φορές οι μαθητές δεν έδιναν μια λογική, τεκμηριωμένη απάντηση.

Για τη συγκεκριμένη κατάσταση η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια θεώρησε πως έπαιζαν σημαντικό ρόλο αρκετοί παράγοντες. Ο τρόπος και ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών στη σχολική ζωή, καθώς και ο τρόπος που οργανωνόταν η διδασκαλία ήταν σημαντικοί παράγοντες που επηρέαζαν την κατάσταση. Πιθανόν η διδασκαλία να μην ήταν η κατάλληλη, ώστε να επιτευχθεί η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών. Σίγουρα ένας ακόμα καθοριστικός παράγοντας ήταν και ο τρόπος συγγραφής των σχολικών βιβλίων. Πολλές από τις ασκήσεις που περιείχαν δεν προωθούσαν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών αλλά τους οδηγούσαν σε τυποποιημένες, επαναλαμβανόμενες απαντήσεις. Βέβαια και ο ρόλος της εκπαιδευτικού θεωρήθηκε πολύ σημαντικός. Υπήρξε προβληματισμός για το αν η διδασκαλία ήταν κατάλληλη, ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν σε πιο σύνθετη σκέψη

και να βελτιώσουν το συλλογισμό τους για τα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν, αλλά και για τη διαχείριση των προβλημάτων αυτών.

Είναι γεγονός πως η εκπαιδευτική πράξη είναι πολύπλοκη και πολλά καθημερινά ζητήματα απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία. Εκτός όμως από τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι καθημερινές απαιτήσεις δυσκολεύουν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν με τον καλύτερο τρόπο στο εκπαιδευτικό τους έργο (Αυγητίδου, 2015). Παρ' όλα αυτά, ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να ενδιαφέρεται ειλικρινά για τους μαθητές του και να αναζητά συνεχώς τρόπους ώστε να τους παρέχει όσο το δυνατόν περισσότερα. Είναι αναγκαίο να αναστοχάζεται πάνω στις πρακτικές του, να διαπιστώνει ποιες είχαν θετικό αποτέλεσμα και ποιες όχι και να αναγνωρίζει τις περιστάσεις στις οποίες ενεργεί λανθασμένα με στόχο να βελτιώσει την πρακτική του προς όφελος των μαθητών του.

Σύμφωνα με την παραπάνω λογική, η εκπαιδευτικός της συγκεκριμένης τάξης αναστοχάστηκε πάνω στις πρακτικές της και ήθελε να παρέμβει στη μαθησιακή διαδικασία, έχοντας ως στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών. Ήταν αναγκαίο αρχικά να αναζητήσει στη διεθνή βιβλιογραφία πληροφορίες που θα πλαισιώναν το ζήτημα που την απασχολούσε. «Τι ορίζουμε ως κριτική σκέψη; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της; Είναι δυνατό να μιλούμε για κριτική σκέψη στην ηλικία αυτή; Ποιες είναι οι όψεις της κριτικής σκέψης στις οποίες θέλω να εστιάσω; Ποιες δεξιότητες χαρακτηρίζουν ένα κριτικά σκεπτόμενο άτομο;» Απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα την βοήθησαν να οργανώσει τη διδασκαλία της με στόχο τη βελτίωση της κατάστασης που είχε παρατηρήσει. Έτσι λοιπόν επιχείρησε μια προσεκτική βιβλιογραφική ανασκόπηση προκειμένου να διαμορφώσει ξεκάθαρη εικόνα για τα παραπάνω ερωτήματα και για τις δυνατότητές της να τα απαντήσει.

Έπειτα από την βιβλιογραφική αναζήτηση διαπίστωσε πως η κριτική σκέψη και η ανάπτυξή της στους μαθητές είναι ένα αρκετά περίπλοκο ζήτημα αλλά και πάρα πολύ σημαντικό για τη μετέπειτα πορεία της ζωής των παιδιών. Γι' αυτό με ακόμα μεγαλύτερο ενδιαφέρον προχώρησε στη διεξαγωγή της έρευνας δράσης, προκειμένου να πετύχει τη βελτίωση της κατάστασης.

Για την αποσαφήνιση της κατάστασης έπρεπε να διαπιστωθεί το επίπεδο της κριτικής σκέψης των μαθητών της τάξης. Έτσι λοιπόν αποφασίστηκε η κατασκευή ενός εργαλείου με το οποίο θα ελεγχόταν το επίπεδο της κριτικής σκέψης των παιδιών. Το εργαλείο αυτό δόθηκε αρχικά στους μαθητές (pre-test), καταγράφηκαν οι απαντήσεις τους και βαθμολογήθηκαν με συστηματικό τρόπο.

Μετά την καταγραφή των αποτελεσμάτων από τα pre-test και έχοντας διαπιστώσει την αδυναμία των μαθητών να σκέφτονται κριτικά, η εκπαιδευτικός έκρινε αναγκαίο τον σχεδιασμό μιας σειράς διδακτικών παρεμβάσεων οι οποίες στόχευαν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και στη διαπολιτισμική τους ευαισθητοποίηση. Σχεδιάστηκαν 17 διδακτικά σενάρια που αφορούσαν το σύνολο των μαθημάτων, χωρίς να διαταράσσεται η ροή του σχολικού προγράμματος. Στη διδασκαλία συμπεριλήφθηκαν κατάλληλες δραστηριότητες που στόχευαν στην ενδυνάμωση των μαθητών ώστε να σκέφτονται κριτικά. Οι δραστηριότητες ήταν τέτοιες ώστε οι μαθητές να σκέφτονται και να επεξεργάζονται τα δεδομένα και όχι να αναζητούν τη «σωστή απάντηση». Παράλληλα για τον σχεδιασμό των σεναρίων αξιοποιήθηκαν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της αυθεντικής μάθησης. Ο σκοπός και οι στόχοι των διδακτικών παρεμβάσεων ανταποκρίνονταν πλήρως στους σκοπούς και στόχους που περιγράφονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και στα σχετικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.). Επίσης ανταποκρίνονταν στις αρχές του Νέου Σχολείου, που θέτει το μαθητή στο επίκεντρο των αλλαγών με σκοπό τη συνολική βελτίωση του επιπέδου σπουδών των μαθητών, καθώς και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Εκτός από τις παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν για τον σκοπό της παρούσας έρευνας, η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος εφαρμόζε δραστηριότητες κατάλληλες για την προώθηση της κριτικής σκέψης των μαθητών, όποτε της δινόταν η ευκαιρία από το περιεχόμενο των μαθημάτων.

Ακολουθήθηκε η προσέγγιση της έγχυσης (βλ. θεωρητικό μέρος της εργασίας), κατά την οποία εφαρμόστηκε ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών που βασίστηκαν στις εξής παραδοχές:

- Η γνώση είναι κοινωνικά προσδιορισμένη και απομακρύνεται από την έννοια της «αντικειμενικότητας» (Berger & Luckmann, 2003).
- Η νέα γνώση αναδιοργανώνεται μέσω των εννοιολογικών σχημάτων που προϋπάρχουν (Bransford, Brown & Cocking, 1999).
- Η γνώση και η σκέψη συγκροτούνται σε κοινωνικό πλαίσιο, άρα συνδέονται με τη ζωή του μαθητή (Vygotsky, 1978).

- Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης θα πρέπει να συνδυάζεται με τη διδασκαλία γνώσεων που είναι έγκυρες και κατανοητές από τους μαθητές (Κουλαϊδής, 2007).

Η διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε 5 μικτές ομάδες των 4 ατόμων και μία των 3 ατόμων, των οποίων η σύνθεση άλλαζε περίπου κάθε τρεις εβδομάδες. Τα κριτήρια που λήφθηκαν υπόψη για τη δημιουργία των ομάδων ήταν:

- ✓ Το φύλο (Σύνθεση ομάδων με μαθητές διαφορετικού φύλου)
- ✓ Το επίπεδο επιδόσεων (Δημιουργία ομάδων με διαφορετικό επίπεδο επιδόσεων των μαθητών)
- ✓ Οι διαπροσωπικές σχέσεις (Προσπάθεια της εκπαιδευτικού να βάζει στην ίδια ομάδα παιδιά που δεν είχαν πολύ καλές σχέσεις μεταξύ τους, με στόχο τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών.)

Η συγκεκριμένη διδασκαλία προσέφερε ένα κατάλληλο λειτουργικό πλαίσιο, όπου οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες μπορούσαν να αναπτύξουν ικανότητες μάθησης και δεξιότητες επικοινωνίας που είναι απαραίτητες για την επιτυχία στο σχολείο, τις κοινωνικές σχέσεις και τις συνθήκες εργασίας που θα συναντήσουν στη ζωή τους.

Ο ρόλος της δασκάλας ήταν καθοδηγητικός και υποστηρικτικός. Επίσης συντόνιζε και παρέμβαινε όπου χρειαζόταν, χωρίς να αφαιρεί τις πρωτοβουλίες από τους μαθητές της και χωρίς να περιορίζει την αυτενέργειά τους. Γενικά ο ρόλος της ήταν να οργανώνει τη διδακτική κατάσταση έτσι ώστε ο κάθε μαθητής να ανακαλύπτει, να συνεργάζεται και να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που είχαν τεθεί. Ερωτήσεις ανοικτού τύπου (Πώς...; Γιατί...; κ.λπ.) χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου οι μαθητές να οδηγηθούν σε σύνθετη σκέψη και όχι σε απαντήσεις του τύπου «Ναι» και «Όχι». Αυτό άλλωστε επιδιώχθηκε και κατά τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων στα διδακτικά σενάρια. Επίσης πρέπει να αναφερθεί πως κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δινόταν ο απαραίτητος χρόνος στους μαθητές, ώστε να μπορούν να ολοκληρώνουν τις σκέψεις τους και να εκφράζουν τις απόψεις τους. Αρκετές φορές κατά τη διάρκεια του μαθήματος η εκπαιδευτικός έπρεπε να παρέμβει, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του μαθήματος ή μετά το πέρας του μαθήματος αναστοχαζόταν πάνω σε πρακτικές που δεν απέδωσαν όπως περίμενε, ώστε να κάνει τις απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις.

Υπήρχε συχνή επαφή με την «κριτική φίλη», προκειμένου να συζητήσουν τις ανησυχίες της εκπαιδευτικού, την πρόοδο των μαθητών, την πορεία της εφαρμογής

των διδακτικών παρεμβάσεων και γενικά οτιδήποτε έπρεπε να διευκρινιστεί προκειμένου να διεξαχθεί με επιτυχία η έρευνα δράση.

Η εκπαιδευτικός εκτός από τα δεδομένα που συγκέντρωσε αρχικά από το εργαλείο που κατασκεύασε, εφάρμοσε και άλλες τεχνικές συλλογής δεδομένων κατά τη διάρκεια εφαρμογής της παρέμβασης, οι οποίες θα αναπτυχθούν στο κεφάλαιο 2.4. «Τεχνικές συλλογής δεδομένων». Έπειτα από την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν για δεύτερη φορά στο φύλλο εργασίας που είχε δοθεί για την αρχική αξιολόγηση της κριτικής τους σκέψης.

Τέλος μετά τη συγκέντρωση και επεξεργασία των δεδομένων από την ερευνήτρια, δόθηκαν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και έγινε αναστοχασμός επί της διαδικασίας σχετικά με το τι πήγε καλά και τι όχι και τι θα μπορούσε να αλλάξει.

Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Στην παρούσα ενότητα θα περιγραφούν οι διαδικασίες και μέθοδοι ανάλυσης και παρουσίασης των δεδομένων που συνέλεξε η ερευνήτρια από τα pre-test και post-test, τις ημερολογιακές καταγραφές, τους Φακέλους Εργασιών των Μαθητών και το Αρχείο ομαδικών φύλλων εργασίας.

Ανάλυση pre-test και post-test

Για να συγκεντρώσουμε αξιοποιήσιμα αποτελέσματα από τα pre-test και post-test των μαθητών έγινε βαθμολόγηση των απαντήσεων των μαθητών σύμφωνα με τον Πίνακα 1. Η βαθμολόγηση των απαντήσεων έγινε και στις δύο περιπτώσεις με τον ίδιο τρόπο προκειμένου να εξασφαλιστεί η απαραίτητη εγκυρότητα. Επιπλέον τα στοιχεία της βαθμολογίας ελέγχθηκαν από την επιβλέπουσα της εργασίας. Σε όλες τις ερωτήσεις οι απαντήσεις μπορούσαν να βαθμολογηθούν, εκτός από την τελευταία ερώτηση (11.β), όπου η αξιολόγηση των απαντήσεων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια της σύγκρισης της απάντησης του κάθε μαθητή στο pre-test με την απάντησή του στο post-test.

Αρχικά η αξιολόγηση έγινε σε ατομικό επίπεδο, σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 1995). Σημειώθηκε η επίδοση (πριν και μετά) του κάθε μαθητή χωριστά, ώστε να φανεί η πρόοδος του εξαιτίας της

παρέμβασης. Ο έλεγχος αυτός πραγματοποιήθηκε σε επίπεδο ερωτήσεων, δηλαδή έγινε σύγκριση της βαθμολογίας κάθε ερώτησης στα pre-test με τη βαθμολογία στα post-test. Στη συνέχεια έγινε σύγκριση των αποτελεσμάτων σε συνολικό επίπεδο. Εκτός από την παρουσίαση των δεδομένων με πίνακες και διαγράμματα, έγινε και περιγραφική παρουσίαση των αποτελεσμάτων που εξήχθησαν, με στόχο μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα.

Εκτός από την ανάλυση των δεδομένων με στόχο τον έλεγχο της προώθησης της κριτικής σκέψης των μαθητών, τα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών στις ερωτήσεις 7, 9, 10 και 11.β αξιοποιήθηκαν και για την εξαγωγή αποτελεσμάτων σχετικά με την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής αντίληψής τους, παραθέτοντας ενδεικτικά παραδείγματα από τις απαντήσεις των μαθητών.

Πίνακας 2: Τρόπος βαθμολόγησης απαντήσεων Pre-test και Post-test

Βαθμολόγηση απαντήσεων

Ερώτηση 1: 1 βαθμός για κάθε σωστή απάντηση.

Ερώτηση 2: Σύμφωνα με πίνακα.

Ερώτηση 3: 1 βαθμός για κάθε λογική απάντηση (π.χ. νερό, φαγητό, σπίτι) και 2 βαθμούς για σωστή τεκμηρίωση.

Ερώτηση 4: 2 βαθμοί για όλες τις ομοιότητες, 2 βαθμούς για ολοκληρωμένη αναφορά στις διαφορετικές απόψεις των παιδιών και 1 βαθμό για τη σωστή καταγραφή τους π.χ. όχι απλή αντιγραφή από το κείμενο.

Ερώτηση 5: 1 βαθμός για κάθε σωστή απάντηση και 3 βαθμοί για την ολοκληρωμένη αιτιολόγηση.

Ερώτηση 6: Πρέπει να εντοπίσουν 3 προτάσεις. Βαθμολογούμε με 1,7 την πρώτη σωστή πρόταση, 1,7 την επόμενη και 1,6 την τελευταία σωστή πρόταση.

Ερώτηση 7: Σύμφωνα με πίνακα.

Ερώτηση 8α: 1 βαθμός αν δόθηκε κάποια πιθανή λογική εξήγηση.

Ερώτηση 8β:

1 βαθμός: Αν δόθηκε απάντηση: «όχι».

2 βαθμοί: Αν δόθηκε απάντηση: «όχι, γιατί...».

3 βαθμοί: Αν δόθηκε απάντηση: «ναι».

4 βαθμοί: Αν δόθηκε απάντηση: «ναι» και εναλλακτική λύση.

(Συνολικά 5 βαθμοί στις ερωτήσεις 8α και 8β.)

Ερώτηση 9: Σύμφωνα με πίνακα.

Ερώτηση 10: Σύμφωνα με πίνακα.

Ερώτηση 11α: Σύμφωνα με πίνακα.

Ερώτηση 11β: Σύγκριση με απαντήσεις στο Post-test.

Βαθμοί	Περιεχόμενο απάντησης
1	Η απάντηση που δόθηκε είναι λανθασμένη και δεν έγινε καμία προσπάθεια τεκμηρίωσής της.
2	Η απάντηση που δόθηκε είναι λανθασμένη αλλά έχει γίνει κάποιος υποτυπώδης/λανθασμένος συλλογισμός.
3	Η απάντηση είναι εν μέρει σωστή.
4	Η απάντηση είναι σωστή αλλά δεν υπάρχει επαρκής αιτιολόγηση.
5	Η απάντηση είναι σωστή και η τεκμηρίωση είναι πλήρης.

Ανάλυση ημερολογιακών καταγραφών

Για την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις ημερολογιακές καταγραφές της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων των Miles & Huberman (1994). Η διαδικασία της ανάλυσης είναι απαραίτητη προκειμένου να αναλυθούν πληροφορίες γραπτών τεκμηρίων. Τα δεδομένα από μόνα τους δεν μιλούσαν, αλλά η ερευνήτρια έπρεπε να τα οργανώσει ώστε να βγει νόημα και τελικά να δημιουργήσει καινούρια γνώση.

Μετά το τέλος των παρεμβάσεων η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός προέβη σε πολλαπλή ανάγνωση των καταγραφών που είχαν γίνει στο ημερολόγιο. Έτσι αποκτήθηκε μια ολοκληρωμένη εικόνα για τις κατευθύνσεις που ακολούθησε η οργάνωση και η πορεία της έρευνας και καταγράφηκαν τα δεδομένα που αποτύπωναν την επίδραση των παρεμβάσεων στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών. Επίσης, φάνηκε η ανάγκη για προσεκτικότερη μελέτη των καταγραφών και έγινε κατανοητό πως η απλή καταγραφή δεν ήταν αρκετή και πλήρως βοηθητική για την ερμηνεία των δεδομένων. Με βάση τον τρόπο απάντησης των ερωτήσεων που έδιναν κατευθύνσεις για τον τρόπο συμπλήρωσης κάθε θεματικού άξονα του ημερολογίου,

δημιουργήθηκαν κατηγορίες. Έτσι δημιουργήθηκε ένας πίνακας όπου οι καταγραφές σε κάθε θερώτημα του θεματικού άξονα κωδικοποιήθηκαν, προκειμένου να διευκολυνθεί η ανάλυση. Παρόμοιοι κωδικοί εντάχθηκαν στη συνέχεια σε κατηγορίες. Η δημιουργία του πίνακα των κατηγοριών (Πίνακας 18) βοήθησε στην κατανόηση και τη δημιουργία μιας συνολικής εικόνας των παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν, των αντιδράσεων των μαθητών σ' αυτές, καθώς και της διαχείρισης της διδασκαλίας από την εκπαιδευτικό.

Στο τελευταίο στάδιο επεξεργασίας και ανάλυσης του ημερολογίου έγινε σύνδεση των δεδομένων με τις συναφείς παιδαγωγικές θεωρίες, όπως μας παραδίδονται από τη σχετική βιβλιογραφία.

Ανάλυση Φακέλου Εργασιών του Μαθητή και Αρχείο ομαδικών φύλλων εργασίας

Οι ατομικοί Φάκελοι Εργασιών του κάθε μαθητή, όπως και το Αρχείο ομαδικών φύλλων εργασίας, εκτός από το γεγονός ότι βοήθησαν στη διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων και τον αναστοχασμό

της εκπαιδευτικού, αποτέλεσαν συμπληρωματικό υλικό σε περίπτωση που έπρεπε η ερευνήτρια να ανατρέξει στα δεδομένα των Φύλλων Εργασίας για να εστιάσει και να αναλύσει περισσότερο κάποιο αποτέλεσμα από αυτά που θα προέκυπταν από τα άλλα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.

Τα Φύλλα Εργασίας ελέγχονταν από την εκπαιδευτικό, εστιάζοντας στα παρακάτω κριτήρια:

- Απάντηση σχετική με την ερώτηση
- Κατανοητή απάντηση
- Σωστά τεκμηριωμένη απάντηση
- Εντοπισμός των απαραίτητων πληροφοριών ενός κειμένου
- Κατανόηση των κεντρικών θέσεων ενός κειμένου και σωστή καταγραφή τους
- Πρόβλεψη αποτελεσμάτων
- Διατύπωση πιθανών λύσεων κ.λπ.

Με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν, αξιοποιήθηκαν σε μία περίπτωση για τον έλεγχο της ανάπτυξης μιας συγκεκριμένης δεξιότητας της κριτικής σκέψης. Στην περίπτωση αυτή μελετήθηκαν προσεκτικά από την ερευνήτρια τα αρχεία των φακέλων που την ενδιέφεραν και καταγράφηκαν τα συμπεράσματα που μπορούσαν να εξαχθούν, με δεδομένο το ότι παρείχαν πληροφορίες για τη διεξαγωγή και τα αποτελέσματα της έρευνας, άρα είχαν νόημα για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Αποτελέσματα

Δεδομένα από τα pre-test και post-test

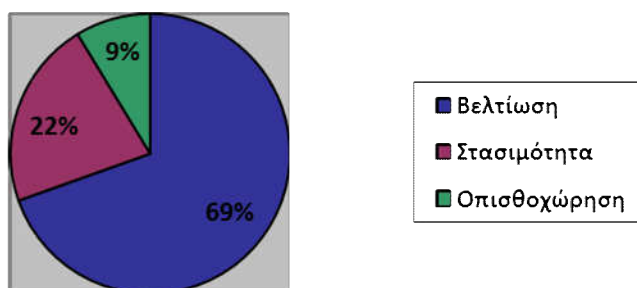
Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν μετά την επεξεργασία των Pre-test και Post-test τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε συγκεντρωτικό. Η βαθμολόγηση έγινε με ανώτερη βαθμολογία το 5.

Στο παράρτημα της εργασίας υπάρχουν οι Πίνακες (10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20) που δείχνουν την πρόοδο ή μη του κάθε μαθητή ανά ερώτηση. Στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 3) παρουσιάζονται συγκεντρωτικά ο αριθμός των μαθητών που σημείωσαν βελτίωση, στασιμότητα και οπισθοχώρηση σε κάθε ερώτηση-δεξιότητα.

Πίνακας 3: Αριθμός μαθητών που σημείωσαν βελτίωση, στασιμότητα και οπισθοχώρηση σε κάθε ερώτηση-δεξιότητα

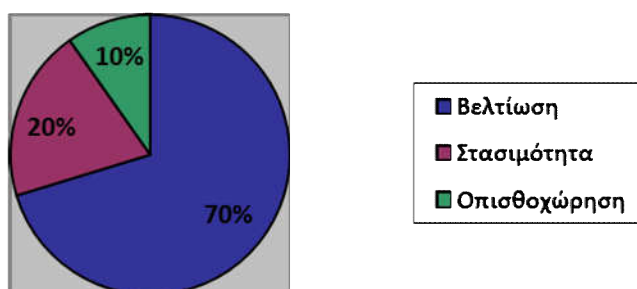
ΚΡΙΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	ΒΕΛΤΙΩΣΗ	ΣΤΑΣΙΜΟΤΗΤΑ	ΟΠΙΣΘΟΧΩΡΗΣΗ
1. Ερμηνεία – Αποκωδικοποίηση	16	7	0
2. Ανάλυση - Αναγνώριση επιχειρηματολογίας	17	2	4
3. Ερμηνεία – Κατηγοριοποίηση	18	5	0
4. Ανάλυση - Έλεγχος ιδεών	15	4	4
5. Αξιολόγηση – αξιολόγηση ισχυρισμών	18	2	3
6. Εξαγωγή συμπερασμάτων - Επιλογή αποδεικτικών στοιχείων	12	5	6
7. Αξιολόγηση - Αξιολόγηση επιχειρημάτων	18	4	1
8. Εξαγωγή συμπερασμάτων - Επιλογή συμπεράσματος & Πιθανολογία εναλλακτικών συμπερασμάτων	14	5	4
9. Ερμηνεία - Διασαφήνιση νοήματος	17	5	1
10. Ανάλυση - Ανάλυση επιχειρηματολογίας	17	6	
11.α. Εξήγηση - Διατύπωση αποτελεσμάτων & Παρουσίαση επιχειρηματολογίας	16	5	2

Σε όλες τις ερωτήσεις έγινε βαθμολόγηση των απαντήσεων, στην τελευταία ερώτηση όμως (11.β) επιλέχθηκε να αξιολογηθούν οι απαντήσεις του Post-test συγκριτικά με τις απαντήσεις που δόθηκαν στο Pre-test. Μετά τη συγκριτική αντιπαράθεση των ερωτήσεων των test διαπιστώθηκε πως οι 16 από τους 23 μαθητές έδωσαν απάντηση, όπου πρότειναν περισσότερες πρωτοβουλίες για να «καλοδεχτούν τους πρόσφυγες» από την πρώτη φορά. Οι απαντήσεις αυτές έδειχναν ότι οι μαθητές κατανοούσαν τα προβλήματα των προσφύγων και έδιναν πρακτικές λύσεις σε αυτά. 5 μαθητές έδωσαν παρόμοια απάντηση με ίσο αριθμό πρωτοβουλιών σε σχέση με την πρώτη φορά και οι προτάσεις 2 μαθητών δεν έφτασαν στο επίπεδο της αρχικής τους απάντησης, προτείνοντας λύσεις που δεν ήταν τόσο αποτελεσματικές σε σχέση με τις απαντήσεις τους στο Pre-test. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται στο Γράφημα 1:



Γράφημα 1: Αποτελέσματα ερώτησης 11.β

Στο σύνολο των 276 απαντήσεων των ερωτήσεων παρατηρήθηκε βελτίωση σε 194 περιπτώσεις, στασιμότητα σε 55 και οπισθοχώρηση σε 27 περιπτώσεις. Στο γράφημα 2 φαίνονται τα αντιπροσωπευτικά ποσοστά:



Γράφημα 2: Επιδόσεις μαθητών στο σύνολο των απαντήσεων

Βάσει των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, εκτός από μέτρηση της προόδου του κάθε μαθητή ανά ερώτηση, έγινε και συγκεντρωτικός έλεγχος της

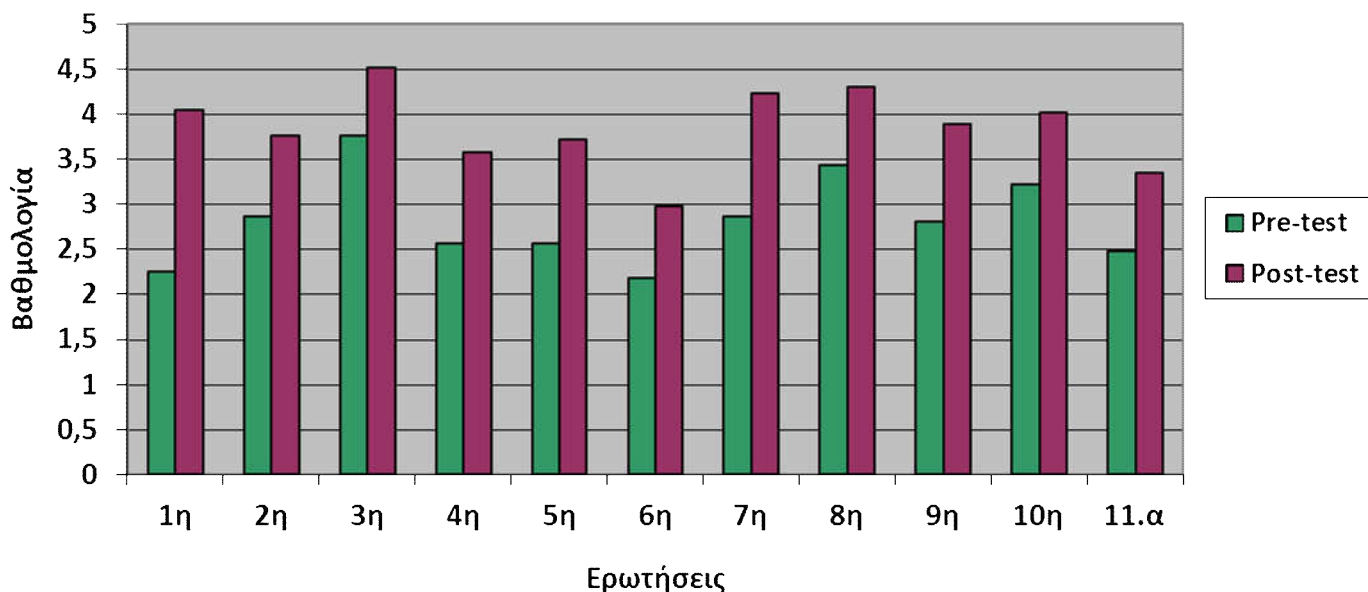
προόδου για κάθε μαθητή χωριστά (κάθετος έλεγχος). Στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε τη συνολική επίδοση του κάθε μαθητή στο Pre-test, στο Post-test όπως επίσης και τη διαφορά των δύο βαθμολογιών.

Πίνακας 4: Συνολική επίδοση κάθε μαθητή στο Pre-test & Post-test

Κωδικός μαθητή	Επίδοση Pre-test	Επίδοση Post-test	Διαφορά
1	2,61	3,74	1,13
2	3,08	3,59	0,51
3	1,91	3,93	2,02
4	2,65	3,55	0,9
5	3,12	4,31	1,19
6	3,25	4,59	1,34
7	2,54	3,5	0,96
8	3	4,56	1,56
9	2,59	3,78	1,19
10	2,95	3,59	0,64
11	3,18	4,36	1,18
12	3,49	4,44	0,95
13	2,43	3,2	0,77
14	3,66	4,25	0,59
15	3,03	4,39	1,36
16	3,5	3,95	0,45
17	2	3	1
18	2,88	4,08	1,2
19	3,47	4,04	0,57
20	2,45	3,55	1,1
21	3,11	3,84	0,73
22	2,22	3,55	1,33
23	1,73	2,91	1,18

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του πίνακα, όλοι οι μαθητές παρουσίασαν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό βελτίωση της επίδοσής τους.

Στη συνέχεια εξετάστηκε η πρόοδος του συνόλου των μαθητών ανά ερώτηση. Έτσι προέκυψαν τα παρακάτω στοιχεία (Γράφημα 3):



Γράφημα 3: Σύγκριση αποτελεσμάτων pre-test και post-test ανά ερώτηση.

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 3, σε όλες τις ερωτήσεις παρατηρείται αύξηση της βαθμολογίας των μαθητών στο Post-test σε σχέση με το Pre-test.

Από την παρουσίαση των παραπάνω αποτελεσμάτων εύλογα καταλαβαίνουμε πως αναπτύχθηκε η κριτική σκέψη των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης. Σε όλες τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης που στόχος ήταν η ανάπτυξή τους παρατηρήθηκε βελτίωση σε μικρό ή σε μεγάλο βαθμό. Αν και σε ορισμένες περιπτώσεις οι επιδόσεις των μαθητών σημείωσαν οπισθοχώρηση σε κάποια συγκεκριμένη δεξιότητα, όλοι οι μαθητές βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στο σύνολο των δεξιοτήτων με τις οποίες ασχοληθήκαμε.

Όπως αναφέραμε και στην περιγραφή του εργαλείου, οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 7, 9, 10 και 11.β θα μας έδειχναν αν και κατά πόσο η διδακτική παρέμβαση επέδρασε στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών. Κατά συνέπεια, αφού παρατηρήθηκε βελτίωση στις συγκεκριμένες ερωτήσεις, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η παρέμβαση επέδρασε θετικά στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των παιδιών. Στους πίνακες 14, 15, 16 και 17 που ακολουθούν παρουσιάζονται παραδείγματα από τις απαντήσεις των μαθητών στις συγκεκριμένες ερωτήσεις.

Στην 7^η ερώτηση του εργαλείου οι μαθητές αξιοποιώντας τη δεξιότητα της κριτικής σκέψης *Αξιολόγηση - Αξιολόγηση επιχειρημάτων* και έχοντας αναπτύξει την

διαπολιτισμική τους ευαισθησία – και συγκεκριμένα την ενσυναίσθησή τους και την αλληλεγγύη προς τους ανθρώπους που βιώνουν αδικία (Essinger, 1991) – αντιλαμβάνονται πως παρόλο που οι πρόσφυγες περνάνε δύσκολα στην Ελλάδα όταν έρχονται, είναι καλύτερα απ’ το να μείνουν στη χώρα τους που ανά πάσα στιγμή κινδυνεύουν να χάσουν τη ζωή τους εξαιτίας του πολέμου.

Πίνακας 5: Παραδείγματα απαντήσεων 7^{ης} ερώτησης

Απαντήσεις 7^{ης} ερώτησης	
(«Οι πρόσφυγες δεν θα έπρεπε να φεύγουν από τη χώρα τους και να έρχονται στην Ελλάδα γιατί, όπως είδαμε και από την ιστορία του Μοχάμετ, εδώ που έρχονται περνάνε πολύ δύσκολα.» Συμφωνείς με την παραπάνω άποψη; Γιατί;)	
Pre-test	Post-test
«Συμφωνώ γιατί στην Ελλάδα δεν καλοδέχονται τους πρόσφυγες αν όμως τους καλοδέχονταν δε θα συμφωνούσα.»	«Όχι γιατί όπως είδαμε έρχονται μετά αναζητάνε νερό, φαγητό, σπίτι και δουλειά αλλά είναι καλύτερα από έναν πόλεμο.» Μαθητής 2
«Ναι συμφωνώ περνάνε δύσκολα γιατί δεν έχουν σπίτια ρούχα φαγητό ενώ πίσω στη χώρα τους είχαν ότι ήθελαν.»	«Όχι καλά κάνουν και έρχονται στην Ελλάδα γιατί στη χώρα τους γίνεται πόλεμος και μπορεί να στοιχίσει τη ζωή τους.» Μαθητής 3

Στην 9^η ερώτηση, όπου οι μαθητές έπρεπε να ερμηνεύσουν - διασαφηνίσουν το νόημα της φράσης «Για να με αγαπήσεις, πρέπει πρώτα να με γνωρίσεις» σε σχέση με τα προσφυγόπουλα που μόλις ήρθαν στην τάξη τους, αντιλαμβανόμαστε πως τα παιδιά μπαίνουν στη θέση των προσφυγόπουλων, σέβονται τη διαφορετικότητα και την πολιτισμική ετερότητα και ταυτόχρονα παραμερίζουν τις κοινωνικές ανισότητες επιλέγοντας να γνωρίσουν τον «άλλον» και αν ταιριάζουν να τον κάνουν φίλο τους. Έτσι απομακρύνονται από τον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης και επιδιώκουν την επικοινωνία με άλλους λαούς (Essinger, 1991).

Πίνακας 6: Παραδείγματα απαντήσεων 9^{ης} ερώτησης

Απαντήσεις 9^{ης} ερώτησης	
(Ο Μικρός Πρίγκιπας – στο ομώνυμο βιβλίο του Αντουάν ντε Σαιντ-Εξυπερύ – είχε πει στην αλεπού: «Για να με αγαπήσεις, πρέπει πρώτα να με γνωρίσεις». Αν στην τάξη σου υπήρχαν προσφυγόπουλα από τη Συρία, τι θα σήμαινε αυτή η φράση για σας;)	
Pre-test	Post-test
«Θα σήμαινε ότι για να μου μιλήσει κάποιος θα έπρεπε πρώτα να με γνωρίσει δηλαδή να ξέρει τον χαρακτήρα μου.»	«Θα σήμαινε ότι πρώτα πρέπει να τους γνωρίσω δηλαδή να δω πως είναι ο χαρακτήρας τους και μετά να τους κάνω φίλους.» Μαθητής 12
Καμία απάντηση	«Ότι είναι προσφυγόπουλο και να τον κάνεις παρέα και πιο μετά να τον αγαπήσεις δηλαδή να γίνετε φίλοι.» Μαθητής 20

Στη 10^η ερώτηση, όπου οι μαθητές έπρεπε να πάρουν θέση για το δικαίωμα των προσφυγόπουλων στην εκπαίδευση ανατρέχοντας και σε σχετικές πληροφορίες, παρατηρούμε πως έχουν ολοκληρωμένη άποψη ότι η εκπαίδευση είναι δικαίωμα όλων και την εκφράζουν αιτιολογώντας ορθολογικά τις απόψεις τους. Επίσης παρατηρούμε στο παράδειγμα ότι ο Μαθητής 16 εκφράζεται με ουδέτερο τρόπο για τις συγκεκριμένες ομάδες χωρίς να χαρακτηρίζει τα προσφυγόπουλα «παράξενα» ή «διαφορετικά», όπως έκανε πριν την έναρξη της παρέμβασης.

Πίνακας 7: Παραδείγματα απαντήσεων 10^{ης} ερώτησης

Απαντήσεις 10^{ης} ερώτησης	
(..... Το απόσπασμα που μόλις διάβασες είναι ανακοίνωση του Υπουργείου Παιδείας. Εσύ πιστεύεις ότι το κράτος πρέπει να προσφέρει εκπαίδευση στα προσφυγόπουλα; Να αιτιολογήσεις την απάντησή σου.)	
Pre-test	Post-test
«Πρέπει γιατί όσο παράξενα ή διαφορετικά και αν είναι πρέπει να τους προσφέρουμε εκπαίδευση γιατί είναι παιδιά.»	«Ναι γιατί από όποια χώρα και να είναι οι πρόσφυγες είναι άνθρωποι και αυτοί και έχουν τα ίδια δικαιώματα στην εκπαίδευση όπως κι εμείς.» Μαθητής 16
«Ναι γιατί ο καθένας έχει δικαιώματα και υποχρεώσεις άρα εγώ πιστεύω πως μπορεί.»	«Ναι γιατί όπως λέει στο κείμενο "Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση". Και τα προσφυγόπουλα είναι παιδιά άρα έχουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση.» Μαθητής 18

Στην 11^η ερώτηση του εργαλείου παρατηρούμε πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες που περνάνε οι πρόσφυγες και έχουν να προτείνουν περισσότερες ιδέες για το πώς μπορούν και οι ίδιοι να βοηθήσουν τις συγκεκριμένες ομάδες. Αντιλαμβάνονται ότι δεν είναι κάτι που πρέπει να το κάνουν αποκλειστικά κάποιοι άλλοι αλλά έχουν και οι ίδιοι τη δυνατότητα και την υποχρέωση να βοηθήσουν. Μάλιστα, οι απαντήσεις τους στο ερώτημα αυτό στο post-test είναι περισσότερο συγκεκριμένες και πλούσιες σε δράση σε σχέση με τις αρχικές τους απαντήσεις.

Πίνακας 8: Παραδείγματα απαντήσεων 11^{ης} ερώτησης

Απαντήσεις 11^{ης} ερώτησης	
<p>(Η αφίσα που βλέπεις στην εικόνα βρίσκεται στον ναό του Αγίου Παύλου, στη Μελβούρνη της Αυστραλίας. Η λεζάντα λέει: «Ας καλοδεχτούμε τους πρόσφυγες». Σκέψου ότι βλέπεις μία ανάλογη αφίσα στον ναό του χωριού σου. Τι ακριβώς θα έκανες εσύ για να εφαρμόσεις στην πράξη το νόημα αυτής της λεζάντας; Για ποιους λόγους; Γράψε όσο περισσότερες πρωτοβουλίες θα μπορούσες να πάρεις.)</p>	
Pre-test	Post-test
<p>«Θα τους βοήθαγα με όποιον τρόπο μπορώ να προσαρμοστούν στην Ελλάδα, να μάθουν τα ήθη και τα έθιμά μας και να μπορούν να γίνουν φίλοι με τα παιδιά στη χώρα μας.»</p>	<p>«1) Θα μάζευα τα παλιά πράγματα όπως ρούχα, κουβέρτες, παπλώματα και άλλα σχετικά, να τα δώσω στην εκκλησία για να βοηθήσω τους πρόσφυγες. 2) Θα αγόραζα φάρμακα, θα τα έδινα στην εκκλησία και αυτή στους πρόσφυγες. 3) Θα πήγαινα στην εκκλησία φαγητά που δε χαλάνε για να τα δώσει αυτή στους πρόσφυγες.»</p> <p style="text-align: right;">Μαθητής 6</p>
<p>«Αν το χωριό ήθελε τόσο πολύ τα προσφυγόπουλα θα πήγαινα στην Αθήνα με τους γονείς μου και θα φέρναμε προσφυγόπουλα για να ζήσουν φυσιολογικά.»</p>	<p>«1) Θα τους έδινα τροφή και νερό. 2) Θα τους έδινα ρούχα και παπούτσια. 3) Θα τους έδινα παιχνίδια. 4) Θα τους φιλοξενούσα στο σπίτι μου. 5) Αν μπορούσα και είχα αποθήκη θα την έκανα σπίτι για να κοιμούνται. 6) Θα έφτιαχνα ένα μικρό σπιτάκι π.χ. σαν την αποθήκη για να έχουν κάπου να μείνουν. 7) Θα έλεγα στους γονείς μου να τα έγραφαν στο σχολείο.»</p> <p style="text-align: right;">Μαθητής 8</p>

Δεδομένα από το ημερολόγιο

Μετά την πολλαπλή ανάγνωση των ημερολογιακών καταγραφών, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια προχώρησε στην οργάνωση και κωδικοποίηση των δεδομένων προκειμένου να διαμορφώσει μια συνολική εικόνα των παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν, των αντιδράσεων των μαθητών σε αυτές, καθώς και της διαχείρισης της διδασκαλίας από την ίδια. Από την ποιοτική ανάλυση του ημερολογίου της εκπαιδευτικού προέκυψαν 35 κωδικοί, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε 7 κατηγορίες και εντάχθηκαν σε 3 θεματικούς άξονες. Με βάση αυτά τα στοιχεία προέκυψε ο ακόλουθος συγκεντρωτικός πίνακας (Πίνακας 18), με τη βοήθεια του οποίου πραγματοποιήθηκε στη συνέχεια η περιγραφή των αποτελεσμάτων. Παράλληλα η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια συμβουλευόταν τις καταγραφές από το ίδιο το ημερολόγιο, προκειμένου να αναλύσει τα δεδομένα και να καταγράψει τις λεπτομέρειες που ήταν απαραίτητες για την περαιτέρω εμβάθυνση της κατανόησής στα αποτελέσματα που προέκυψαν.

Πίνακας 9: Κωδικοποίηση δεδομένων ημερολογίου

Θεματικές ενότητες	Κατηγορίες	Κωδικοί	Συχνότητα εμφάνισης
<i>Διαδικασία παρέμβασης</i>	<i>Σχετικά με σχεδιασμό</i>	Προσχπαρ (Παρέμβαση σύμφωνα με τον προσχεδιασμό)	13
		Περχρο (Περισσότερος χρόνος)	3
		Τροπασκ (Τροποποίηση ασκήσεων)	4
	<i>Θετικά στοιχεία</i>	Καταδρας (Κατάλληλες δραστηριότητες)	16
		Ποικασκ (Ποικιλία ασκήσεων)	8
		Προβκαθημζω (Προβλήματα καθημερινής ζωής)	6
		Συνσημεπ (Σύνδεση ιστορικών γεγονότων με σημερινή εποχή)	1
		Παρμαθζωγρ (Παρουσίαση μαθήματος από μαθητές με ζωγραφιές)	1
		Πρωτερωτ (Πρωτότυπες ερωτήσεις)	1
	<i>Αρνητικά στοιχεία</i>	Ελλυλ (Ελλειψη υλικών)	1
		Αδιαφερ (Αδιάφορες ερωτήσεις)	1
<i>Συμπεριφορά</i>	<i>Θετικά στοιχεία</i>	Θετοσ (Θετική στάση)	16

<i>μαθητών</i>		Ενδιαφ (Ενδιαφέρον για το μάθημα)	16
		Ενθομαδο (Ενθουσιασμός για ομαδικές εργασίες)	15
		Διαπολευαισθ (Ευαισθητοποίηση για μετανάστες-πρόσφυγες)	3
	<i>Αρνητικά στοιχεία</i>	Ουδστα (Ουδέτερη στάση)	1
		Συγκρομαδ (Σύγκρουση στις ομάδες)	2
		Δυσασκ (Δυσκολία ασκήσεων)	5
		Δυσπροβλ (Δυσκολία πρόβλεψης)	1
		Δυσκατεν (Δυσκολία κατανόησης εννοιών)	1
		Δυσαιτ (Δυσκολία αιτιολόγησης)	2
		Δυσπροφεκφ (Δυσκολία προφορικής έκφρασης)	1
		Μσυμπροφ (Μη συμμετοχή σε προφορικές ερωτήσεις)	1
		Μικπροσατομ (Μικρή προσπάθεια στις ατομικές εργασίες)	1
		Μσυμακρ (Μη συμμετοχή στην ακρόαση των άλλων ομάδων)	1
<i>Διαχείριση από εκπαιδευτικό</i>	<i>Παρέμβαση Εκπαιδευτικού</i>	Επεξασκ (Επεξήγηση άσκησης)	4
		Οδηγτροπεργ (Οδηγίες για τον τρόπο εργασίας)	3
		Εξατβοη (Εξατομικευμένη βοήθεια)	3
		Ενισχρολ (Ενισχυτικός ρόλος)	16
		Ενθααρ (Ενθάρρυνση μαθητών)	15
		Επιβρ (Επιβράβευση μαθητών)	17
		Διευκρ (Διευκρινίσεις)	4
	<i>Λόγοι παρέμβασης</i>	Αυτοπ (Ενίσχυση αυτοπεποίθησης)	17
		Ολοκλασκ (Ολοκλήρωση άσκησης)	3
		Βελταπαν (Βελτίωση απάντησης)	7

Διαδικασία παρέμβασης

Όσον αφορά τη διαδικασία της παρέμβασης, στις 13 από τις 17 παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν, όλα κύλησαν σύμφωνα με τον προσχεδιασμό. Στις 3 παρεμβάσεις χρειάστηκε περισσότερος χρόνος από αυτόν που αρχικά είχε

προβλεφθεί. Έπειτα από αναστοχασμό της ερευνήτριας και αναδρομή στο ημερολόγιό της, διαπιστώθηκε πως περισσότερος χρόνος από τον προβλεπόμενο χρειάστηκε στις αρχικές παρεμβάσεις. Πιθανότατα αυτό συνέβη διότι οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με τέτοιου είδους εργασίες αλλά και επειδή η ερευνήτρια δεν αξιοποιούσε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αν και η διάταξη των θρανίων ήταν κατάλληλη για τη συγκεκριμένη μέθοδο. Μετά τις πρώτες παρεμβάσεις, και αφού οι μαθητές συνήθισαν στο συγκεκριμένο τρόπο εργασίας, οι παρεμβάσεις ολοκληρώνονταν στον προσχεδιασμένο χρόνο. Επιπλέον, σχετικά με τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων παρατηρήθηκε πως σε 4 περιπτώσεις έγινε τροποποίηση κάποιας άσκησης. Με βάση τις ημερολογιακές καταγραφές παρατηρήθηκαν οι εξής τροποποιήσεις:

- Άσκηση από το Φύλλο εργασίας: έγινε προφορικά αντί γραπτά.
- Άσκηση του Φύλλου εργασίας: συζητήθηκε με τους μαθητές και καταγράφηκαν οι απαντήσεις στον πίνακα.
- Άσκηση από το Φύλλο εργασίας: έγινε ατομικά αντί ομαδικά.
- Επίδειξη πειράματος αντί πραγματοποίησή του από τους μαθητές λόγω έλλειψης υλικών.

Σχετικά με τα θετικά σημεία των παρεμβάσεων, στις 16 από τις 17 παρεμβάσεις επισημάνθηκε η καταλληλότητα των δραστηριοτήτων, σε 8 περιπτώσεις η ποικιλία των ασκήσεων και υπήρξαν 6 αναφορές για το ότι οι μαθητές κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν προβλήματα που συνδέονταν με την καθημερινή ζωή. Επίσης στα θετικά καταγράφηκε η σύνδεση ιστορικών γεγονότων με τη σημερινή εποχή, η παρουσίαση του μαθήματος της ιστορίας από τους ίδιους τους μαθητές με τη χρησιμοποίηση δικών τους ζωγραφικών σχεδίων και η πρωτοτυπία των ερωτήσεων του 17^{ου} διδακτικού σεναρίου.

Αρνητικά σημεία επισημάνθηκαν μόνο σε δύο περιπτώσεις. Σε ένα διδακτικό σενάριο (12^ο) οι ασκήσεις χαρακτηρίστηκαν αδιάφορες, ενώ σε ένα άλλο σενάριο (3^ο), που σχεδιάστηκε για το μάθημα της Φυσικής, δεν πραγματοποιήθηκε το σχετικό πείραμα λόγω έλλειψης υλικών.

Συμπεριφορά μαθητών

Όσον αφορά τα θετικά στοιχεία στη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στις παρεμβάσεις, τα παιδιά της τάξης στις 16 παρεμβάσεις είχαν θετική στάση και έδειχναν μεγάλο ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επίσης οι μαθητές έδειχναν πολύ μεγάλο ενθουσιασμό για τις ομαδικές εργασίες αλλά και για το είδος των δραστηριοτήτων. Ειδικά ο ενθουσιασμός τους και το ενδιαφέρον τους για την ενασχόληση με τις δραστηριότητες μεγάλωνε όταν οι τελευταίες είχαν σχέση με τη ζωή τους (π.χ. *Πού προτιμάς να μένεις; Σε μια μεγάλη πόλη, σε μια κωμόπολη ή σε κάποιο χωριό; Για ποιο λόγο;*).

Τέλος και στα 3 σενάρια, όπου είχε τεθεί ως στόχος η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές έδειχναν να κατανοούν και να συμερίζονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες ή οι πρόσφυγες, έμπαιναν στη θέση των ανθρώπων αυτών, σε κάποιες περιπτώσεις δήλωναν στην τάξη τη λύπη τους για τις δυσκολίες αυτών των ανθρώπων και πρότειναν συγκεκριμένους τρόπους παροχής βοήθειας προς τις ομάδες αυτές.

Στα αρνητικά στοιχεία στη συμπεριφορά των μαθητών επισημάνθηκε δυσκολία στην επίλυση των ασκήσεων, την αιτιολόγηση, την πρόβλεψη, την προφορική έκφραση και την κατανόηση εννοιών από τους μαθητές. Βέβαια πρέπει να τονιστεί πως εκτός από τη δυσκολία επίλυσης των ασκήσεων, σε όλα τα άλλα αρνητικά στοιχεία η συχνότητα εμφάνισής τους ήταν πολύ μικρή. Σύμφωνα με τις ημερολογιακές καταγραφές, υπήρχε δυσκολία στις αρχικές παρεμβάσεις προκειμένου τα παιδιά να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Σε μερικές περιπτώσεις κάποιες ομάδες δεν έφταναν σε αποδεκτή λύση είτε γιατί τους δυσκόλευε η εργασία, είτε γιατί δεν αντιλαμβάνονταν σωστά την εκφώνηση της δραστηριότητας και απαντούσαν κάτι άσχετο με αυτό που τους είχε ζητηθεί. Προς το τέλος όμως των καταγραφών διαπιστώθηκε πως οι ομάδες δούλευαν με πιο οργανωμένο και ορθολογικό τρόπο, με αποτέλεσμα να διεκπεραιώνουν αρτιότερα τις εργασίες που τους είχαν ανατεθεί.

Αν και με μικρή συχνότητα εμφάνισης, παρατηρήθηκε πως οι μαθητές δεν άκουγαν τις ανακοινώσεις των άλλων ομάδων στην ολομέλεια, αλλά πρόσεχαν μόνο όταν ερχόταν η δική τους σειρά. Επίσης σε μία συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση η προσπάθεια στις ατομικές εργασίες ήταν μικρότερη σε σχέση με τις ομαδικές που πραγματοποιήθηκαν. Επιπλέον παρατηρήθηκε πως οι μαθητές δεν προσπαθούσαν να διαμορφώσουν τη δική τους άποψη προκειμένου να συμμετέχουν σε προφορική απάντηση ερωτήσεων.

Μία διδακτική παρέμβαση (12^η) δεν προκάλεσε τη θετική αντίδραση των μαθητών αλλά τα παιδιά κράτησαν ουδέτερη στάση απέναντι στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων.

Τέλος σε 2 περιπτώσεις παρατηρήθηκαν δυσκολίες στη συνεργασία των ομάδων. Η εκπαιδευτικός έπρεπε να παρέμβει προκειμένου να συνεργαστούν αρμονικά τα μέλη των ομάδων και χρειάστηκε να αναθεωρήσει κάποιες πρακτικές, ώστε να βελτιωθεί η κατάσταση. Έτσι έπειτα από αναστοχασμό για να σταματήσουν οι τσακωμοί σχετικά με το τι θα κάνει ο καθένας σε κάθε ομάδα, η εκπαιδευτικός θεώρησε πως θα ήταν σωστότερο να ορίσει συγκεκριμένους ρόλους τους οποίους θα αναλάμβαναν όλα τα μέλη με τη σειρά. Έπειτα από αυτή τη διαδικασία η κατάσταση βελτιώθηκε και οι ομάδες συνεργάστηκαν μέχρι το τέλος της παρέμβασης χωρίς προστριβές.

Διαχείριση από εκπαιδευτικό

Σε όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρενέβαινε με διάφορους τρόπους κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων από τα παιδιά. Αρκετές φορές, σύμφωνα με τις καταγραφές, η εκπαιδευτικός έπρεπε να παρέμβει προκειμένου να επεξηγήσει την άσκηση, να δώσει διευκρινίσεις ή και οδηγίες για τον τρόπο εργασίας των μαθητών προκειμένου οι μαθητές να φτάσουν στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Όταν ήταν απαραίτητο βοηθούσε εξατομικευμένα τους μαθητές και γενικά ο ρόλος της ήταν ενισχυτικός σε όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων, δίνοντας μεγάλη προσοχή στην ενθάρρυνση και την επιβράβευση των μαθητών με στόχο να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή τους.

*Δεδομένα Φακέλου Εργασιών του Μαθητή και Αρχείου ομαδικών φύλλων
εργασίας*

Στην ερώτηση 6 του εργαλείου αξιολόγησης της κριτικής σκέψης των μαθητών (Στο πρώτο κείμενο που διάβασες -Οι πρόσφυγες στην Ελλάδα- να βρεις προτάσεις που να δείχνουν τις δύσκολες καταστάσεις που περνάνε οι μετανάστες.) παρατηρήθηκε το μεγαλύτερο ποσοστό οπισθοχώρησης στις απαντήσεις των μαθητών. Βάσει αυτής της διαπίστωσης, επιλέχθηκαν και επανεξετάστηκαν τα ατομικά Φύλλα Εργασίας που είχαν σχέση με την ανάπτυξη της υπό μελέτη δεξιότητας στην ερώτηση 6 «Εξαγωγή συμπερασμάτων - Επιλογή αποδεικτικών στοιχείων» των παιδιών που σημείωσαν μείωση στη βαθμολογία τους, προκειμένου να μελετηθούν και να διαπιστωθεί αν και σε αυτά φαίνεται κάποια ανάλογη αδυναμία.

Σε ατομικό επίπεδο υπήρχαν 2 Φύλλα εργασίας στο Portfolio του κάθε μαθητή για την καλλιέργεια της δεξιότητας που εξετάζουμε. Αν και ο αριθμός τους δεν είναι ικανοποιητικός για να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα, ωστόσο από τον έλεγχό τους προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

Οι μαθητές με τη μικρή μείωση (-0,1 και -0,4) στην επίδοσή τους δε φαίνεται να αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία στη συγκεκριμένη δεξιότητα. Αντιθέτως οι μαθητές με τη μεγαλύτερη μείωση (-1,2 -1,5 και -1,7) στην επίδοσή τους δυσκολεύονται να εξετάσουν τις σχετικές πληροφορίες ενός κειμένου, προκειμένου να εξασφαλίσουν τα απαραίτητα στοιχεία για να εκφράσουν την άποψή τους.

Συμπεράσματα/Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης της έρευνας δείχνουν ότι επετεύχθησαν όλοι οι ερευνητικοί στόχοι και απαντήθηκαν όλα τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί. Σε μια προσπάθεια αποτίμησης των παραπάνω αποτελεσμάτων θα λέγαμε ότι η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ενεπλάκη σε διαδικασίες σχεδιασμού, παρακολούθησης και αξιολόγησης μιας παρέμβασης που ήταν προσανατολισμένη στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών μέσα από την ενασχόληση των μαθητών με δραστηριότητες κατάλληλες για το σκοπό αυτό, αξιοποιώντας τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της αυθεντικής μάθησης. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο ζήτημα της προσφυγικής κρίσης, η οποία αποτέλεσε και θεματικό άξονα του εργαλείου αξιολόγησης στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης.

Στόχος της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας ήταν να εντάξει σε όλα τα μαθήματα του σχολικού προγράμματος δραστηριότητες κατάλληλες για να επιτύχει την προώθηση της κριτικής σκέψης, χωρίς να διαταραχτεί το Ωρολόγιο Πρόγραμμα και το γενικό πλαίσιο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Έχοντας επιλέξει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ως την κύρια μέθοδο για τον σχεδιασμό των διδακτικών σεναρίων, εμπλούτισε τα ήδη υπάρχοντα μαθήματα των σχολικών βιβλίων και έτσι σχεδίασε 17 σχέδια μαθήματος² κατάλληλα για το στόχο της.

Η εφαρμογή των συγκεκριμένων σεναρίων ήταν επιτυχής. Η εκπαιδευτικός κατέγραψε πολλά θετικά στοιχεία για την εφαρμογή των σεναρίων όπως και για την αντίδραση των μαθητών σε αυτά. Αν και στις αρχικές παρεμβάσεις χρειάστηκε περισσότερος χρόνος από τον προβλεπόμενο για την ολοκλήρωσή τους, μετά την εξοικείωση των μαθητών με τέτοιου είδους εργασίες και με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, οι παρεμβάσεις ολοκληρώνονταν στον προσχεδιασμένο χρόνο.

Στα θετικά σημεία των παρεμβάσεων επισημάνθηκε η καταλληλότητα των δραστηριοτήτων - αν και σε 4 περιπτώσεις έγινε τροποποίηση κάποιας άσκησης - η ποικιλία των ασκήσεων, η σύνδεση των προβλημάτων με την καθημερινή ζωή και η

² Ένα μόνο σενάριο δεν εντάσσεται σε κάποιο συγκεκριμένο μάθημα. Ωστόσο οι δραστηριότητες του σεναρίου πραγματοποιήθηκαν, προκειμένου οι μαθητές να γνωρίσουν τρόπους επίλυσης των διαφορών τους στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και να μάθουν να ερευνούν διάφορες πτυχές ενός ζητήματος, αναπτύσσοντας έτσι την κριτική τους σκέψη. Και αυτό, μιας και πολλές φορές οι μαθητές εμπλέκονται σε κάποιο περιστασιακό σύγκρουση την ώρα του διαλείμματος, το οποίο δεν μπορούν να διαχειριστούν.

πρωτοτυπία κάποιων ερωτήσεων. Όσον αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στις παρεμβάσεις, παρατηρήθηκε η θετική στάση και το μεγάλο ενδιαφέρον των παιδιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επίσης οι μαθητές εκδήλωσαν πολύ μεγάλο ενθουσιασμό για τις ομαδικές εργασίες αλλά και για το είδος των δραστηριοτήτων. Ειδικά ο ενθουσιασμός τους και το ενδιαφέρον τους για την ενασχόληση με τις δραστηριότητες μεγάλωνε, όταν οι τελευταίες συνδέονταν με τη ζωή τους. Μόνο σε ένα διδακτικό σενάριο οι δραστηριότητες χαρακτηρίστηκαν αδιάφορες, μιας και δεν ανταποκρίνονταν στα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές δυσκολεύονταν να ολοκληρώσουν σωστά μια άσκηση και σε πολύ μικρή συχνότητα παρατηρήθηκε δυσκολία στην αιτιολόγηση, την πρόβλεψη και τον λόγο των μαθητών.

Τέλος, να αναφέρουμε ότι αν και αρχικά παρατηρήθηκε δυσκολία στη συνεργασία των ομάδων, μετά τον αναστοχασμό και την αναθεώρηση κάποιων πρακτικών από την εκπαιδευτικό, η κατάσταση βελτιώθηκε και οι ομάδες συνεργάζονταν χωρίς προστριβές.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο στόχος που τέθηκε για την εφαρμογή δραστηριοτήτων οι οποίες προωθούν την κριτική σκέψη των μαθητών δημοτικού χωρίς τη διατάραξη της ροής του σχολικού προγράμματος επιτεύχθηκε.

Η εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης με στόχο την προώθηση της κριτικής σκέψης σε μαθητές δημοτικού έφερε θετικά αποτελέσματα. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα, όλοι οι μαθητές παρουσίασαν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό συνολική βελτίωση της επίδοσής τους. Αν και κάποιοι μαθητές οπισθοχώρησαν στις επιδόσεις τους σε κάποια συγκεκριμένη δεξιότητα, όλοι οι μαθητές βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στο σύνολο των δεξιοτήτων με τις οποίες ασχοληθήκαμε. Η οπισθοχώρηση των επιδόσεων των μαθητών μπορεί να οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες, σε έλλειψη συγκέντρωσης των μαθητών την ώρα που συμπλήρωναν τις συγκεκριμένες απαντήσεις στα ερωτηματολόγια ή σε παράγοντες που δεν μπορούν να ελεγχθούν.

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια με την εφαρμογή πρακτικών οι οποίες εστιάζουν στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, ενεργοποίησε και προώθησε την κριτική σκέψη των μαθητών στοχεύοντας στην ανάπτυξη μιας σειράς δεξιοτήτων. Αναπτύσσοντας ερευνητικές διαδικασίες και εφαρμόζοντας πρακτικές αναστοχασμού, η εκπαιδευτικός όχι μόνο βοήθησε τους μαθητές της στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, αλλά ενδυναμώθηκε και η ίδια ως επαγγελματίας στη λήψη

αποφάσεων, εισάγοντας έτσι αποτελεσματικές αλλαγές στην τάξη της και στην εκπαίδευση γενικότερα (Δημητριάδου, 2016).

Σε όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων η εκπαιδευτικός αρκετές φορές έπρεπε να επέμβει προκειμένου να επεξηγήσει την άσκηση, να δώσει διευκρινίσεις ή και οδηγίες για τον τρόπο εργασίας των μαθητών προκειμένου οι μαθητές να φτάσουν στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Γενικά ο ρόλος της ήταν ενισχυτικός σε όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων δίνοντας μεγάλη προσοχή στην ενθάρρυνση και την επιβράβευση των μαθητών, με στόχο να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή τους.

Η προσέγγιση της έγχυσης, η οποία εφαρμόστηκε για τον σχεδιασμό των διδακτικών παρεμβάσεων της παρούσας έρευνας επέφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα, δίνοντας ένα πολύτιμο εφόδιο στους μαθητές για τη μελλοντική τους ζωή.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας, που αφορά την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης ως προς τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση μαθητών δημοτικού, τα αποτελέσματα από το Pre-test και το Post-test - όπως επίσης και από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού - επιβεβαιώνουν την επίτευξη του στόχου για καλλιέργεια της διαπολιτισμικής αντίληψης. Σε όλα τα σενάρια που είχε τεθεί ως στόχος η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές έδειχναν να κατανοούν και να συμμαερίζονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες ή οι πρόσφυγες, έμπαιναν στη θέση των ανθρώπων αυτών και πρότειναν τρόπους παροχής βοήθειας προς τις ομάδες αυτές. Αντιλαμβάνονταν ότι δεν είναι κάτι που δεν τους αφορά αλλά έχουν τη δυνατότητα και την υποχρέωση να βοηθήσουν.

Οι μαθητές βλέποντας τα προβλήματα των άλλων κάτω από το δικό τους πρίσμα σταδιακά κατανόησαν τις δυσκολίες τους και έτσι αναπτύχθηκε η ενσυναίσθησή τους. Επιπλέον έδειχναν αλληλεγγύη παραμερίζοντας τις κοινωνικές ανισότητες, σέβονταν τη διαφορετικότητα και ήταν πρόθυμοι να παραμερίσουν τυχόν προκαταλήψεις προκειμένου να επικοινωνήσουν με ανθρώπους από άλλες χώρες (Essinger, 1991).

Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε η δυνατότητα ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών της Ε΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου της Ανατολικής Αττικής μέσα από μια σειρά διδακτικών παρεμβάσεων χωρίς να διαταραχτεί η ροή του σχολικού προγράμματος. Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας ήταν η έλλειψη παρατήρησης από συνάδελφο με αποτέλεσμα να μην ενισχυθούν οι διαλογικές πρακτικές και ο αναστοχασμός της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, έχοντας ως μόνη πηγή την παρατήρησή της και τις ημερολογιακές καταγραφές. Επίσης η έρευνα υπόκειται σε τοπικούς περιορισμούς και δεν μπορεί να οδηγήσει με ασφάλεια σε γενικεύσεις και συμπεράσματα, αλλά τα αποτελέσματά της μπορούν να χρησιμεύσουν σε μελλοντικές έρευνες πάνω στο ίδιο ή παρεμφερές θέμα.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Τα πορίσματα της έρευνας που περιγράψαμε παρέχουν σημαντική πληροφόρηση για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σε μαθητές του Δημοτικού Σχολείου. Ωστόσο η κριτική σκέψη είναι ένα ευρύ ζήτημα για διερεύνηση. Από τη θέση αυτή λοιπόν προτείνουμε για περαιτέρω διερεύνηση τα εξής που άπτονται με το θέμα της συγκεκριμένης εργασίας:

- ❖ Εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης με έναν άλλο σχεδιασμό, που θα περιλαμβάνει ομάδα ελέγχου και πειραματική ομάδα.
- ❖ Έρευνα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διάθεσή τους να εφαρμόσουν μια ανάλογη διδακτική παρέμβαση.
- ❖ Προσέγγιση των αποτελεσμάτων της έρευνας από την άποψη της ευαισθητοποίησης των μαθητών, της ενσυναίσθησής τους και της συναισθηματικής τους νοημοσύνης.
- ❖ Εφαρμογή της μεθόδου της ανάλυσης λόγου στις δηλώσεις των μαθητών, όπως καταγράφονται στα ερευνητικά εργαλεία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες, *Action Researcher in Education*, 2, 29-48.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες: Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αυγητίδου, Σ. (2015). *Επαγγελματική μάθηση μέσω της έρευνας δράσης: Οδηγός υποστήριξης των εκπαιδευτικών και των σχολείων στο καθημερινό εκπαιδευτικό έργο*. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δάλκος, Γ. (2001). Η ευέλικτη ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της Έρευνας-Δράσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 120-134.
- Δημητριάδου, Κ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Διαδασκαλία και Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο: Διδακτικές Προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικό Υλικό, Πρακτικά Ημερίδας Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007* (σσ. 37-54). Θεσσαλονίκη.
- Δημητριάδου, Κ. (2014). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας με χρήση της εννοιολογικής χαρτογράφησης: Τα διδακτικά σενάρια των εκπαιδευτικών. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.). *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ενότητα Α, Επιμορφωτικό υλικό* (σσ. 63-81). Θεσσαλονίκη: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών (ΕΣΠΑ).
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2007). Ο αναστοχασμός ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε πλαίσια επιμορφωτικών δράσεων: ένα παράδειγμα εφαρμογής. Στο *International Conference for Open and Distance Learning 2007 (ICODL 2007): Μορφές Δημοκρατίας στην*

- Εκπαίδευση - Ανοικτή Πρόσβαση & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σελ. 335-342). Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.). *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 67-85). Υπ.Ε.Π.Θ.
- Δημητριάδου, Κ., Μίγκα, Α. & Μιχαλλάρη, Φ. (2011). Προϋποθέσεις ανάπτυξης της κριτικής σκέψης στο σχολείο: Οι απόψεις των υποψήφιων δασκάλων του ΠΤΔΕ του ΠΔΜ. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 211-222). Αθήνα: Πεδίο.
- Ελλάς. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2016, 11 Οκτωβρίου). Ανακοίνωση για την Εκπαίδευση των Προσφύγων. Αρ. Πρωτ. Βαθμός Προτερ. 167078 / ΓΔ4. Μαρούσι.
- Θεοδοσίου, Α. & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Μεταγνώση και Προσωπικοί Προσανατολισμοί. Ο Ρόλος τους στην Αυτο-ρύθμιση της Μάθησης στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(2), 148-167.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2006). Στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 9-23.
- Καμαρινού Δ. (2000). *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*. Ξυλόκαστρο.
- Κανάκης Ι. (2007). Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης. Στο: *Πρακτικά του Συνεδρίου του Ε.Ο.Κ. «Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας»*. Λευκωσία.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (2010). *Εισαγωγή στην παγκόσμια αναπτυξιακή εκπαίδευση: Η μεταδιαπολιτισμική παιδαγωγική πρόκληση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Καρασμάνης, Β. (2002). *Σωκράτης: Ο Σοφός που δε γνώριζε τίποτα*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κουλαϊδής, Β. (2007) (επιμ.). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής - Δημιουργικής Σκέψης*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας. Φιλοσοφία και έννοια. Προσεγγίσεις και εφαρμογές. Τόμος Α΄. Λευκωσία.

- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2008). *Επικοινωνιακή και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία: αυτοέκδοση.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Κριτικοί γραμματισμοί: διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (επιμ.), *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου*. Δράμα.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. & Μακράκης, Β. (2008). *Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση για ένα Βιώσιμο Μέλλον*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κωστούλη, Τ. (2011). Κριτικός Γραμματισμός ως Πλαίσιο Οργάνωσης μιας Θεματικής Ενότητας. Επιμόρφωση Συμβούλων Ελληνικών. Π.Ι. Λευκωσία.
- Λαφαζάνη Ό. & Μανιάτης Γ. (επιμ.).(2009). *Ένας κόσμος που χωράει πολλούς κόσμους - 10 χρόνια ταξιδεύοντας με τους μαθητές μας*. Αθήνα: Πρωτοβουλία για εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις - Τα πίσω θρανία, Δίκτυο Κοινωνικής Υποστήριξης Προσφύγων και Μεταναστών.
- Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Ματσαγγούρας, Η. (1988). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας – Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». Διήμερο Επιστημονική Συμπόσιο: “Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας - Τάσεις και εφαρμογές”. Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο Περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανεπιστημιακό Κέντρο Ερευνών Πεδίου - Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου, 2016, από <http://www.ucy.ac.cy/pakepe/el/research-services/research-kind>.
- Παπαδοπούλου-Τσοχατζίδου, Χ. Ο. (2001). Το ημερολόγιο και η συμβολή του στην ανάπτυξη της στοχαστικής διδασκαλίας. *Φιλολογος*, 106, 605-623.
- Χανιωτάκης, Ν. & Πούλου, Μ. (2006). Διδακτικές και συναισθηματικές διαστάσεις της διδασκαλίας: αντιλήψεις υποψήφιων εκπαιδευτικών. Στο Φ. Βλάχος, Φ.

- Μπονώτη, Π. Μεταλλίδου, Ε. Δερμιτζάκη & Α. Ευκλείδη (Επιμ.). *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος: Ανθρώπινη συμπεριφορά και εκπαίδευση*, 4, (σσ. 141-174). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη Τ. Τσιπλάκου Σ. (2011). Η Πρόταση για τη Διδακτική της Γλώσσας: Κριτικός Γραμματισμός και Νέες Κειμενικές Πρακτικές στο Σχολείο. Επιμόρφωση Συμβούλων Ελληνικών. Π.Ι. Λευκωσία.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 115-117.
- Χρυσοφίδης, Κ. (1996). *Βιωματική - επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Μεταφρασμένη

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (Μ. Δεληγιάννη, μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Berger P. & Luckmann T. (2003). *Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας*. (Γ. Κουζέλης & Δ. Μακρυνιώτη, επιμ. & Κ. Αθανασίου, μεταφρ.). Αθήνα: Νήσος.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση γνώση και έρευνα δράσης*. (Α. Παγανού-Λαμπράκη, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη, μεταφρ.). Αθήνα: Κώδικας.
- Dewey, J. (1945). *Το σχολείο και η κοινωνική πρόοδος*. (Τ. Ζήσης, μεταφρ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Lipman, M. (2006). *Η σκέψη στην Εκπαίδευση*. (Β. Παππή, επιμ. & Γ. Σαλαμός, μεταφρ.). Αθήνα: Πατάκης. (το πρωτότυπο βιβλίο εκδόθηκε 2003).
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. (Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου – Φορσιέ, μεταφρ.). Αθήνα: Γρηγόρης. (το πρωτότυπο βιβλίο εκδόθηκε 2004).

Ξενογλώσση

- Arigatou Foundation. (2008). Learning to Live Together. An Intercultural and Interfaith Programme for Ethics Education. Geneva, Switzerland: ATAR Roto Presse SA.
- Bassey, M. (1986). Does Action Research require sophisticated research methods? In D. Hustler, A. Cassidy, & E. Cuff (Eds). *Action Research in classrooms and schools*. (pp. 18-21). London: Allen & Unwin.
- Beyer, B. (1988). *Developing Thinking Skills Program*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bloom, B. S. (ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Vol. 1: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Bransford, T. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (Eds.). (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington: National Academy Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London & Philadelphia: Taylor & Francis.
- Cohen, E. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom (2nd ed.)*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). Introduction: Multiliteracies: the beginning of an idea. In B. Cope & M. Kalantzis (eds.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 3-8). New York: Routledge.
- Critical Thinking Movement: 3 Waves. The Critical Thinking Community. <http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-movement-3-waves/856> (προσπελάστηκε την 30/5/2017).
- Dewey, J. (1933). *How We Think?*, Boston, Heath.
- Dunne, E. & Bennett, N. (1990). *Talking and Learning in Groups*. London: Macmillan.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.). *Teaching thinking skills: Theory and practice*. (pp. 9-26). New York: W.H. Freeman and Company.
- Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-25.

- Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Essinger, H. (1991). Interculturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. In H. Marburger (Hrsg.), *Schule in der multikulturellen Geseellschaft. Ziele, Aufgaben und Wege interkulturellen Erziehung* (pp. 3-18). Frankfurt a.M.
- Facione, P. A. (1990). "The Delphi Report". *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Executive summary*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P. A. (2011). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Millbrae, CA: Measured Reasons and The California Academic Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Essex: Pearson Education Limited.
- Fisher, A. & Scriven, M. (1997). *Critical Thinking: Its Definition and Assessment*. Cambridge: University of East Anglia, Edgepress and Centre for Research in Critical Thinking.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence*. (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Galton, M. & Williamson J. (1992). *Group Work in the Primary Classroom*. London: Routledge.
- Glaser, E. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Glaser, R. (1984). Education and thinking: The role of knowledge, *American Psychologist*, 39, 93-104.
- Gray, P. (1993). Engaging Students' Intellects: The Immersion Approach to Critical Thinking in Psychology Instruction, *Teaching of Psychology*, 20(2), 68-74.
- Hamers, J. H. M. & Overtoom, M. Th. (Eds.). (1997). *Teaching Thinking in Europe. Inventory of European programmes*. Utrecht: SARDES
- Ives, D. & Crandal, C. (2014). Enacting a Critical Pedagogy of Popular Culture at the Intersection of Student Writing, Popular Culture, and Critical Literacy. In P. Paugh, T. Kress, R. Lake (Eds.). *Teaching towards Democracy with Postmodern and Popular Culture Texts* (pp. 201-220). Rotterdam: Sense Publishers.

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. In R. Hertz-Lazarowitz, & N. Miller (Eds.). *Interaction in Cooperative Groups* (pp. 174-199). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2004). Cooperation and the use of technology. In D. H. Jonassen (Ed.). *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 785-811). Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweb, S. Kemmis, & P. Weeks (Eds.). *Action Research in Practice. Partnerships for social justice in education* (pp. 21-36). London: Routledge.
- Kempe, A. (2001). No single meaning: Empowering students to construct socially critical readings of the text. In H. Fehring & P. Green (Eds.). *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 40-57). Australia: International Reading Association and Australian Literacy Educators' Association.
- Kitchener, K. S. & Fischer, K. W. (1990). A skill approach to the development of reflective thinking. In D. Kuhn (Ed.). *Contributions to human development: Vol. 21. Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills* (pp. 48-62). Basel, Switzerland: Karger.
- Koutselini, M. & Valiandes, St. (2009). Techniques and principles underlying Differentiated Instruction, *SDE (=Staff Development for Educators), National Conference on Differentiated Instruction, July 19-22, 2009 - Las Vegas*.
- Lambert, M. (1986). Knowing, Doing and Teaching Multiplication, *Cognition and Instruction, 3*, 305-342.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1995). Critical thinking - what can it be? In A. Ornstein & L. Behar (Eds.). *Contemporary issues in curriculum* (pp. 145-152). Boston: Allyn & Bacon.
- Marin, M. L. & Halpern, F. D. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity, 6(2011)*, 1-13.
- McGuinness, C. & Nisbet, J. (1991). Teaching Thinking in Europe. *British Journal of Educational Psychology, 51(2)*, 46-58.

- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book (2nd edition)*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mingers, J. (2000). What is it to be Critical?: Teaching a Critical Approach to Management Undergraduates. *Management Learning*, 31(2), 219-237.
- Newmann, F. (1990). Higher Order Thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 22(1), 41-56.
- Nickerson, R. S. (1987). Why teach thinking? In J. B. Baron, & R.J. Sternberg (Eds.). *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 27-37). New York: W.H. Freeman and Company.
- Paul, R., Fisher, A. & Nosich, G. (1993). *Workshop on Critical Thinking Strategies*. California: Sonoma State University, Foundation For Critical Thinking.
- Prawat, B. (1993). The value of Ideas: Problems versus Possibilities in Learning. *Educational Researcher*, 22(6), 5-16.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and Learning to Think*. Washington: National Academy Press.
- Resnick, L. & Klopfer, L. (1989). Toward the thinking curriculum: An overview. In L. Resnick & L. Klopfer (Eds.). *Toward the thinking curriculum: Current cognitive research* (pp. 40-58). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Robinson, D. N. (1989). *Aristotle's Psychology*. New York: Columbia University Press.
- Rogers, R. (2004). A critical discourse analysis of literate identities across contexts: Alignment and conflict. In R. Rogers (ed.). *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 51-78). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Russell, B. (1995). Human character and social institutions. In R. A. Rempel (Ed.). *The Collected Papers of Bertrand Russell* (pp. 419-425). London: Routledge.
- Slavin, R. E. (1989). Research on cooperative learning: An international perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 33(4), 231-243.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sternberg, R. (1985a). Teaching Critical Thinking, Part 1: Are We Making Critical Mistakes?, *Phi Delta Kappan*, 67(3), 194-198.

- Sternberg, R. (1985b). Teaching Critical Thinking, Part 2: Possible Solutions, *Phi Delta Kappan*, 67(4), 277-280.
- Sternberg, R. J. (1985c). *Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, C. A. (1995). How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wray, D. (2006). Developing Critical Literacy: A Priority for the 21st Century. *Journal of Reading, Writing and Literacy*, 1(1), 19-34.

Παράρτημα

Εργαλείο αξιολόγησης της κριτικής σκέψης των μαθητών (Pre-test και Post-test)

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Τάξη:

Αγόρι

Κορίτσι

Ημερομηνία:

Οι πρόσφυγες στην Ελλάδα

Μέσα από διαδρομές και πορείες που κανένας κάτοικος αυτής της ηπείρου δεν θα μπορούσε να φανταστεί, μετανάστες και μετανάστριες από όλα τα μέρη της γης φτάνουν στην Ελλάδα. Φεύγοντας από τις χώρες τους αφήνουν πίσω τον τόπο τους, πράγματα που αγαπούν, τους δικούς τους ανθρώπους. Δεν αφήνουν όμως πίσω αναμνήσεις, εμπειρίες, σκέψεις και κυρίως τη λαχτάρα για μια καλύτερη ζωή, για μια ζωή με αξιοπρέπεια.

Έρχονται εδώ διασχίζοντας σύνορα τα οποία οι κυρίαρχοι του δυτικού κόσμου κάνουν όλο και πιο απόρθητα, καθιστώντας το ταξίδι όλο και πιο δύσκολο. Αν στα δικά μας μάτια οι ιστορίες και οι διαδρομές των μεταναστών φαίνονται συχνά τραγικές, για τους ίδιους είναι η ζωή τους. Έχουν να αντιμετωπίσουν ανησυχίες και φόβους στην καθημερινή τους ζωή. Και κάνουν όνειρα όπως όλοι μας. Θέλουν να ζουν με ειρήνη και αξιοπρέπεια.

Μαρτυρίες προσφύγων που πριν από χρόνια έφτασαν στην Ελλάδα

Αχμέτ, Συρία

Σε μια νύχτα βγήκα και πήρα άγνωστο δρόμο χωρίς να ξέρω πού θα με βγάλει. Πήρα μια βάρκα και έφυγα από μια κατάσταση δύσκολη. Στην πατρίδα μου, επειδή γεννήθηκα Κούρδος, όταν ήμουν μαθητής, βγήκε ένας νόμος που έλεγε ότι κάθε μαθητής για να προχωρήσει πρέπει να είναι μέλος στο κόμμα του κράτους της Συρίας. Εγώ αρνήθηκα. Μετά γίνανε πολλές ενοχλήσεις και ερωτήσεις και αναγκάστηκα να ψάξω να βρω λύση.

Έτσι έφτασα στην Κρήτη στις 18 Αυγούστου 1997. Με έπιασε η αστυνομία. Ζήτησα άσυλο αλλά ήξερα ότι η Ελλάδα δε δίνει άσυλο. Αναγκάστηκα να αλλάξω πολλά και να πω ψέματα, γιατί ήξερα τι θα τραβήξω αν με γυρίσουν πίσω.

Μοχάμετ, Συρία

Αποφάσισα να φύγω από τη Συρία όταν κατάλαβα ότι το σώμα δε ζει χωρίς ψυχή και επειδή στη Συρία ζούσε μόνο το σώμα μου, αποφάσισα να αναζητήσω την ψυχή μου. Δεν ήθελα να έρθω στην Ελλάδα. Ήθελα να πάω στην Ολλανδία γιατί οι συγγενείς και οι φίλοι μου είναι εκεί. Όταν έφτασα στην Ελλάδα με φιλοξένησε ένας φίλος του πατέρα μου για κάποιες μέρες και μετά μου ζήτησε να πάμε μια βόλτα και μου είπε να τον περιμένω κάπου μέχρι να κάνει μια δουλειά. Τελικά τον περίμενα πολύ καιρό εκεί -στο δρόμο- και αυτός δε γύρισε ποτέ. Μετά κατάφερα να βρω μόνος μου στέγη και δουλειά.

Πηγή: Λαφαζάνη Ό. & Μανιάτης Γ.,

10 χρόνια ταξιδεύοντας με τους μαθητές μας

1. Αφού διαβάσεις την ιστορία του Αχμέτ να βάλεις τις παρακάτω προτάσεις στη χρονική τους σειρά (1-5). (**Ερμηνεία** - Αποκωδικοποίηση)

- Πήρα μια βάρκα.
- Αποφάσισα να φύγω από τη χώρα μου.
- Αρνήθηκα να γίνω μέλος στο κόμμα του κράτους της Συρίας.
- Με έπιασε η αστυνομία.
- Έφτασα στην Κρήτη.

2. Στο κείμενο του Αχμέτ από τη Συρία, να εντοπίσεις τον λόγο που αναγκάστηκε να φύγει από τη χώρα του. Γράψε τον λόγο αυτόν στις γραμμές που ακολουθούν. (**Ανάλυση** - Αναγνώριση επιχειρηματολογίας)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Φαντάσου ότι είσαι κι εσύ ένα προσφυγόπουλο που μόλις έφτασε στη «νέα πατρίδα». Τι θα είχες ανάγκη περισσότερο; Γράψε τις τρεις μεγαλύτερες ανάγκες σου με σειρά προτεραιότητας και αιτιολόγησέ τις. (**Ερμηνεία** - Κατηγοριοποίηση)

Θα είχα περισσότερη ανάγκη...	επειδή...
1.	
2.	
3.	

4. Ακολουθούν οι απόψεις δύο παιδιών της Ε΄ τάξης για τη ζωή των προσφύγων. Τι προσπαθεί να πει το κάθε παιδί; Να βρεις τις ομοιότητες και τις διαφορές των απόψεων των παιδιών. (**Ανάλυση** - Έλεγχος ιδεών)

α) *«Στη χώρα των προσφύγων γίνεται πόλεμος και μπορεί να πεθάνουν. Οι άνθρωποι αυτοί είναι φοβισμένοι και δυστυχισμένοι. Δε θα έπρεπε να έρχονται όμως στην Ελλάδα γιατί κι εδώ δεν είναι καθόλου εύκολη η ζωή και δεν υπάρχουν δουλειές ώστε να επιβιώσουν.»*

β) *«Οι πρόσφυγες έφυγαν από μια χώρα που γίνεται πόλεμος γιατί φοβόνταν μήπως χάσουν τη ζωή τους. Η ζωή εκεί είναι γεμάτη φόβο και δυστυχία. Φεύγοντας από εκεί είναι αρκετά δύσκολο να φτάσουν σε μια άλλη χώρα για να ζήσουν εκεί αλλά δοκιμάζουν να το κάνουν ελπίζοντας ότι θα τα καταφέρουν και θα ζήσουν μια ζωή χωρίς φόβο και ανησυχίες.»*

Ομοιότητες	Διαφορές
.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Στη συνέχεια ακολουθούν προτάσεις με ό,τι φαίνεται αναγκαίο να μάθουν αρχικά τα προσφυγόπουλα, τα οποία μόλις ξεκίνησαν να φοιτούν στο σχολείο. Να επιλέξεις τα 2 πιο αναγκαία, κατά τη γνώμη σου, και να αιτιολογήσεις την επιλογή σου. (Αξιολόγηση – Αξιολόγηση ισχυρισμών)

- α) Πρέπει να κάνουν γεωγραφία.
- β) Είναι αναγκαίο να μάθουν την ελληνική γλώσσα.
- γ) Απαραίτητο είναι το μάθημα των θρησκευτικών.
- δ) Πρέπει να μάθουν τα ήθη και τα έθιμα του τόπου μας.
- ε) Βασικά στοιχεία της καθημερινότητάς τους (π.χ. πώς να κυκλοφορούν στους δρόμους, πού μπορούν να απευθυνθούν αν έχουν κάποιο πρόβλημα, τι ώρες είναι ανοιχτά τα καταστήματα κ.λπ.).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Στο πρώτο κείμενο που διάβασες (**Οι πρόσφυγες στην Ελλάδα**) να βρεις προτάσεις που να δείχνουν τις δύσκολες καταστάσεις που περνάνε οι μετανάστες. (Εξαγωγή συμπερασμάτων - Επιλογή αποδεικτικών στοιχείων)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. «Οι πρόσφυγες δεν θα έπρεπε να φεύγουν από τη χώρα τους και να έρχονται στην Ελλάδα γιατί, όπως είδαμε και από την ιστορία του Μοχάμετ, εδώ που έρχονται περνάνε πολύ δύσκολα.»

Συμφωνείς με την παραπάνω άποψη; Γιατί; (**Αξιολόγηση** - Αξιολόγηση επιχειρημάτων)

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

8. «Όταν έφτασα στην Ελλάδα με φιλοξένησε ένας φίλος του πατέρα μου για κάποιες μέρες και μετά μου ζήτησε να πάμε μια βόλτα και μου είπε να τον περιμένω κάπου μέχρι να κάνει μια δουλειά. Τελικά τον περίμενα πολύ καιρό εκεί -στο δρόμο- και αυτός δε γύρισε ποτέ.»

α) Τι πιστεύεις εσύ ότι μπορεί να συνέβη; (**Εξαγωγή συμπερασμάτων** - Επιλογή συμπεράσματος)

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

β) Υπάρχει πιθανότητα να συνέβη και κάτι άλλο στην περίπτωση αυτή; Αν ναι, τι μπορεί να συνέβη; Αν όχι, γιατί; (**Εξαγωγή συμπερασμάτων** - Πιθανολογία εναλλακτικών συμπερασμάτων)

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

9. Ο Μικρός Πρίγκιπας – στο ομώνυμο βιβλίο του Αντουάν ντε Σαιντ-Εξυπερύ – είχε πει στην αλεπού: «Για να με αγαπήσεις, πρέπει πρώτα να με γνωρίσεις».

Αν στην τάξη σου υπήρχαν προσφυγόπουλα από τη Συρία, τι θα σήμαινε αυτή η φράση για σας; (**Ερμηνεία** - Διασαφήνιση νοήματος)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10. *«Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, το οποίο σέβεται και προστατεύει το ελληνικό κράτος. Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση σύμφωνα με δύο βασικά κείμενα: το άρθρο 16 του Συντάγματος και το άρθρο 28 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού.*

Το κράτος έχει δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο θα εφαρμοστεί από το σχολικό έτος 2016 – 2017 για τα προσφυγόπουλα. Το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα αφορά τα παιδιά που διαμένουν σε κέντρα φιλοξενίας και έχει ως στόχο να γίνουν μέλη της σχολικής κοινότητας.»

Το απόσπασμα που μόλις διάβασες είναι ανακοίνωση του Υπουργείου Παιδείας. Εσύ πιστεύεις ότι το κράτος πρέπει να προσφέρει εκπαίδευση στα προσφυγόπουλα; Να αιτιολογήσεις την απάντησή σου. (**Ανάλυση** - Ανάλυση επιχειρηματολογίας)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

11. Η αφίσα που βλέπεις στην εικόνα βρίσκεται στον ναό του Αγίου Παύλου, στη Μελβούρνη της Αυστραλίας. Η λεζάντα λέει: «Ας καλοδεχτούμε τους πρόσφυγες». (Εξήγηση - Διατύπωση αποτελεσμάτων και Παρουσίαση επιχειρηματολογίας)



α) Τι συμπέρασμα βγάζεις για την εκκλησία αυτή;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

β) Φαντάσου ότι βλέπεις μία ανάλογη αφίσα στον ναό του χωριού σου. Τι ακριβώς θα έκανες εσύ για να εφαρμόσεις στην πράξη το νόημα αυτής της λεζάντας; Για ποιους λόγους; (Γράψε όσο περισσότερες πρωτοβουλίες θα μπορούσες να πάρεις.)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Διδακτικά σενάρια

1^ο Σενάριο διδασκαλίας

1. Τίτλος

«Τα θετικά... και τα αρνητικά»

2. Μάθημα

Το σενάριο εντάσσεται στο μάθημα της Γλώσσας «Τα θετικά... και τα αρνητικά» στην ενότητα «Τηλεόραση».

3. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός

Οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

Στόχοι

Οι μαθητές να γίνουν ικανοί ώστε:

- Να εντοπίζουν στα κείμενα τα θετικά και τα αρνητικά της τηλεόρασης.
- Να κρίνουν αν μια πηγή είναι αξιόπιστη.
- Να εκφράζουν την άποψή τους, υποστηρίζοντάς την με επιχειρήματα.
- Να διακρίνουν την πληροφορία από τη γνώμη.
- Να μπορούν να περιγράψουν το περιεχόμενο μιας εικόνας και τις νοηματοδοτήσεις της.
- Να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα και να μάθουν να συνεργάζονται.

4. Διάρκεια

3 διδακτικές ώρες

5. Οργάνωση τάξης και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

- ✓ Οι μαθητές θα είναι χωρισμένοι σε ομάδες των 4 ατόμων.
- ✓ Για τη διεξαγωγή του μαθήματος θα χρειαστούν τα σχολικά βιβλία, φύλλα εργασίας, φορητό υπολογιστή, προβολέα.

6. Περιγραφή της διδακτικής πορείας

Αρχικά οι μαθητές διαβάζουν τα κείμενα του σχολικού βιβλίου (Γ' τεύχος, σελ. 36-37).



ΤΑ ΘΕΤΙΚΑ...

Οι Ολυμπιακοί Αγώνες στην τηλεόραση

«Οι Ολυμπιακοί Αγώνες της Αθήνας είναι θαυμάσιοι» δήλωσε χθες ο πρόεδρος της ΔΟΕ Ζακ Ρογκ επισκεπτόμενος τις εγκαταστάσεις της ΕΡΤ Α.Ε. στο Διεθνές Κέντρο Ραδιο-τηλεόρασης.

«Είμαι ευτυχής διότι μπορείτε να δείξετε περισσότερα αθλήματα και όλοι οι Έλληνες μπορούν να δουν τους Αγώνες» είπε ο πρόεδρος της ΔΟΕ, ο οποίος παρακολουθεί κάθε βράδυ –όπως αποκάλυψε– την περίληψη της αθλητικής δραστηριότητας που μεταδίδει η ΕΤ3.

«Καθημερινά υπάρχουν 3,7 δισ. άνθρωποι σε όλο τον κόσμο που παρακολουθούν τα αθλήματα. Συγχαρητήρια στην Ελλάδα γι' αυτό» σημείωσε ο κ. Ρογκ.

εφημερίδα *Η Ναυτεμπορική*, 20/8/04

Τηλεμαραθώνιος αγάπης της UNICEF για τα παιδιά του κόσμου

Σημαντικές προσωπικότητες δυναμώνουν την προσπάθεια της UNICEF με τη συμμετοχή τους στον Τηλεμαραθώνιο για τα Παιδιά του Δρόμου που θα πραγματοποιηθεί από τη NET τη Δευτέρα 11 Δεκεμβρίου –Ημέρα του Παιδιού– από τις 6:30 το απόγευμα έως το πρωί.

Οι τραπεζικοί λογαριασμοί στους οποίους μπορούν οι ευαισθητοποιημένοι πολίτες να καταθέτουν τη συνεισφορά τους από τώρα είναι οι εξής:

Εθνική Τράπεζα:

Αγροτική Τράπεζα:

Δελτίο Τύπου UNICEF

Αθήνα, 8 Δεκεμβρίου 2000

... για πολλούς ανθρώπους η τηλεόραση είναι ίσως η μόνη τους παρηγοριά. Ειδικά αν είσαι ηλικιωμένος, μοναχικός, σε κανένα ορεινό χωριό με δέκα κατοίκους τον χειμώνα, ας πούμε...

από συζήτηση στην τηλεόραση

ΚΑΙ ΤΑ ΑΡΝΗΤΙΚΑ...

Επτά ημέρες χωρίς τηλεόραση: κάν' το κι εσύ

Εσείς πόσες ώρες στηθήκατε σήμερα μπροστά στην τηλεόραση; Μία, τρεις ή παραπάνω; Θα μπορούσατε να ζήσετε μία εβδομάδα χωρίς να την ανοίξετε καθόλου; Η πρόταση μιας μη κερδοσκοπικής οργάνωσης είναι να την κλείσουμε εντελώς για επτά ολόκληρες μέρες.

Δεν είναι η πρώτη φορά που γίνεταιμποϊκοτάζ* στο χαζοκούτι. Τον περασμένο χρόνο, περισσότεροι από 7 εκατομμύρια άνθρωποι έβγαλαν την τηλεόραση από την πρίζα.

Ο μέσος Αμερικανός παρακολουθεί περισσότερες από τέσσερις ώρες τηλεόραση ημερησίως. Και μαζί τρώει παραπάνω, πίνει και καπνίζει. Τα χιλιάδες διαφημιστικά τον σπρώχνουν να καταναλώσει περισσότερες σοκολάτες, καραμέλες, χάμπουργκερ, αναψυκτικά.

Ο αριθμός των διαφημίσεων που «καταβροχθίζουν» τα παιδιά έχει διπλασιαστεί από τη δεκαετία του '70, ξεπερνώντας σήμερα τις 40.000 τον χρόνο. Τα παιδιά στην Αμερική περνούν περισσότερη ώρα στην τηλεόραση (1.023 ώρες) παρά στο σχολείο (900 ώρες). Και μη νομίζετε πως στην Ελλάδα τα πράγματα είναι διαφορετικά.

Καιρός να επαναστατήσουμε λοιπόν. Στόχος της εκστρατείας είναι να ανακαλύψουμε τι μπορούμε να κάνουμε όταν δε βλέπουμε τηλεόραση. Και φυσικά δεν εννοούμε να «σερφάρουμε» στο διαδίκτυο ή να παίζουμε ηλεκτρονικά παιχνίδια. Όταν την κλείνεις, ανακαλύπτεις με έκπληξη πόσα ενδιαφέροντα πράγματα υπάρχουν για να κάνεις.

εφημερίδα Η Καθημερινή, 3/4/04 (διασκευή)

Στη συνέχεια οι μαθητές ομαδικά καταγράφουν τα θετικά και τα αρνητικά της τηλεόρασης με βάση τα στοιχεία που εντόπισαν στα κείμενα. Τα αποτελέσματα της εργασίας τους ανακοινώνονται στην ολομέλεια.

Αφού ολοκληρωθεί το βήμα αυτό, οι μαθητές σκέφτονται, συζητούν και καταγράφουν και άλλες θετικές και αρνητικές πτυχές της τηλεόρασης, υποστηρίζοντας την άποψή τους με επιχειρήματα.

Έπειτα δίνεται το επόμενο κείμενο, το οποίο υποτίθεται πως έχει γράψει κάποιο παιδί, με στόχο οι μαθητές να εντοπίσουν τον λανθασμένο συλλογισμό στη σκέψη κάποιου που υποστηρίζει μια θέση και με επιχειρήματα να πουν τη δική τους άποψη.

Μου αρέσει πάρα πολύ η τηλεόραση. Σε ποιον άλλωστε δεν αρέσει; Μπορώ να κάθομαι με τις ώρες και να παρακολουθώ διάφορα προγράμματα, που με κάνουν να γελάω και έτσι περνάω πολύ δημιουργικά τον χρόνο μου.


Επίσης η μαμά μου με παρακινεί να βλέπω τηλεόραση και να μην την ενοχλώ όταν αυτή κάνει δουλειές στο σπίτι. Έτσι είμαστε όλοι ικανοποιημένοι στο σπίτι.

Τέλος στην τηλεόραση βλέπω πολλές διαφημίσεις οπότε ενημερώνομαι για προϊόντα που κυκλοφορούν στο εμπόριο και ξέρω τι να ζητήσω από τους γονείς μου να μου αγοράσουν.

Με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές θα κληθούν να αντικρούσουν τα επιχειρήματα του παιδιού αυτού αν και ίσως κάποια από αυτά θα ήθελαν να συμφωνήσουν και να κάνουν το ίδιο. Εστιάζουμε λοιπόν στη δεξιότητα του ιδανικά κριτικά σκεπτόμενου ατόμου «Να εξετάζει και να αιτιολογεί τις δηλώσεις, τα αίτια, τις υποθέσεις και τις απόψεις με τις οποίες διαφωνεί, χωρίς να επηρεάζεται η αξιοκρατική κρίση του».

Στη συνέχεια οι μαθητές σύμφωνα με την άσκηση 4 του σχολικού βιβλίου πρέπει να δώσουν έναν τίτλο για το κείμενο με τα αρνητικά της τηλεόρασης όπως επίσης και σε κάθε παράγραφο κάτι που απαιτεί διαμόρφωση ολοκληρωμένης εικόνας για το περιεχόμενο του κειμένου και εντοπισμό των σημαντικών στοιχείων του.

Έπειτα τα παιδιά ασχολούνται με την άσκηση 5 του βιβλίου, η οποία τους οδηγεί να σκεφτούν και να γράψουν επιχειρήματα προκειμένου να υποστηρίξουν μια άποψη.



5. Με τη βοήθεια του άρθρου, αλλά και με αυτά που μπορείτε να σκεφτείτε, συμπληρώστε τις παρακάτω προτάσεις:

Δε θα ήταν άσχημο να κλείναμε για μερικές μέρες την τηλεόραση...

γιατί _____

γιατί _____

γιατί _____

γιατί _____

Αφού ολοκληρωθεί η άσκηση 5, οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στην άσκηση 7 του βιβλίου τους σύμφωνα με την οποία πρέπει να διαμορφώσουν τη δική τους άποψη και να διατυπώσουν με σαφήνεια τη γνώμη τους χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα επιχειρήματα.



7. Συμφωνείτε με την παρακάτω άποψη; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;

Η τηλεόραση δεν είναι από μόνη της ούτε καλή ούτε κακή. Εμείς τη χρησιμοποιούμε καλά ή κακά και την κάνουμε τέτοια.

απάντηση στην πρόταση του άρθρου δημοσιευμένη στο διαδίκτυο

Τέλος δείχνουμε στα παιδιά τις εικόνες του «2^ο Φύλλο Εργασίας» και τα καλούμε να γράψουν ένα κείμενο στο οποίο θα αναφέρουν τι δείχνουν οι εικόνες και ποιο είναι το νόημά τους. Αφού οι μαθητές ολοκληρώσουν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, προβάλλουμε τις εικόνες στον πίνακα και γίνεται ο απαραίτητος σχολιασμός από τους μαθητές. Σε περίπτωση που δεν φτάσουν οι μαθητές στο επιθυμητό αποτέλεσμα η εκπαιδευτικός πρέπει με τις κατάλληλες ερωτήσεις να οδηγήσει τους μαθητές στην τεκμηριωμένη ανάλυση, επεξήγηση και διατύπωση αποδεκτών συμπερασμάτων.

7. Φύλλα εργασίας

Δίνονται στους μαθητές τα παρακάτω φύλλα εργασίας τα οποία καλούνται να απαντήσουν ατομικά και φυλάσσονται στο portfolio του καθενός.

1^ο Φύλλο Εργασίας

1) Το παρακάτω κείμενο έγραψε ένας μαθητής Ε' τάξης προκειμένου να υπερασπίσει την άποψή του ότι είναι καλό που βλέπει πολλές ώρες την ημέρα τηλεόραση.

Μου αρέσει πάρα πολύ η τηλεόραση. Σε ποιον άλλωστε δεν αρέσει; Μπορώ να κάθομαι με τις ώρες και να παρακολουθώ διάφορα προγράμματα, που με κάνουν να γελάω και έτσι περνάω πολύ δημιουργικά τον χρόνο μου.

Επίσης η μαμά μου με παρακινεί να βλέπω τηλεόραση και να μην την ενοχλώ όταν αυτή κάνει δουλειές στο σπίτι. Έτσι είμαστε όλοι ικανοποιημένοι στο σπίτι.

Τέλος στην τηλεόραση βλέπω πολλές διαφημίσεις οπότε ενημερώνομαι για προϊόντα που κυκλοφορούν στο εμπόριο και ξέρω τι να ζητήσω από τους γονείς μου να μου αγοράσουν.

Συμφωνείς με την άποψη του συγκεκριμένου μαθητή; Για ποιο λόγο;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) Συμφωνείς με την παρακάτω άποψη; **Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;**

«Η τηλεόραση δεν είναι από μόνη της ούτε καλή ούτε κακή. Εμείς τη χρησιμοποιούμε καλά ή κακά και την κάνουμε τέτοια.»

.....

.....

.....

.....

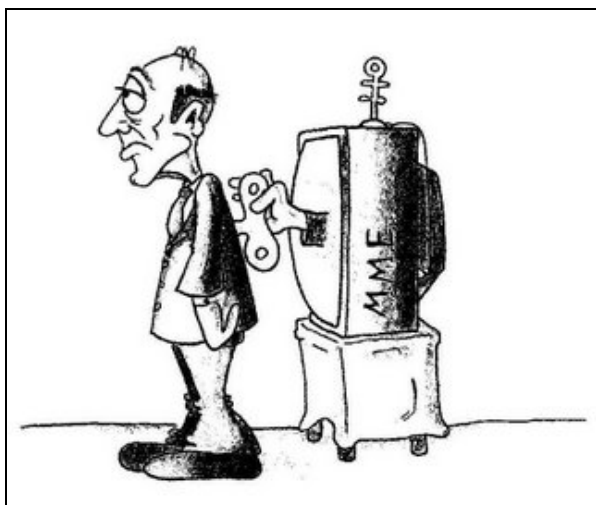
.....

.....

.....

2^ο Φύλλο Εργασίας

Να περιγράψεις τι δείχνει κάθε εικόνα και να εξηγήσεις ποιο είναι το νόημά της.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

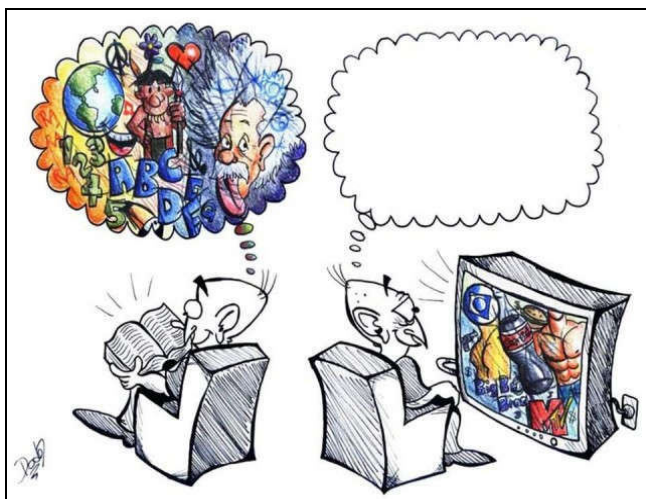
.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

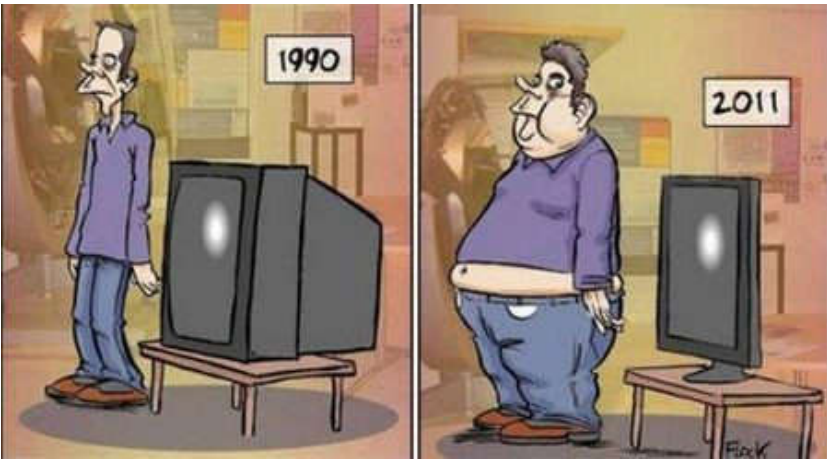
.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2^ο Σενάριο διδασκαλίας

1. Τίτλος

«Τηλεόραση και διαφήμιση»

2. Μάθημα

Το σενάριο εντάσσεται στο μάθημα της Γλώσσας «Τηλεόραση και διαφήμιση» στην ενότητα «Τηλεόραση».

3. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός

Οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

Στόχοι

Οι μαθητές να γίνουν ικανοί ώστε:

- Να εντοπίζουν στα κείμενα τα θετικά και τα αρνητικά των διαφημίσεων.
- Να κρίνουν μια διαφήμιση και να διακρίνουν τι κρύβεται από πίσω.
- Να εκφράζουν την άποψή τους, υποστηρίζοντάς την με επιχειρήματα.
- Να εντοπίζουν πληροφορίες που τους ενδιαφέρουν σε κάποιο κείμενο.
- Να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα και να μάθουν να συνεργάζονται.

4. Διάρκεια

2 διδακτικές ώρες

5. Οργάνωση τάξης και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

- ✓ Οι μαθητές θα είναι χωρισμένοι σε ομάδες των 4 ατόμων.
- ✓ Για τη διεξαγωγή του μαθήματος θα χρειαστούν τα σχολικά βιβλία, φύλλα εργασίας, laptop και προβολέας.

6. Περιγραφή της διδακτικής πορείας

Αρχικά οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες καλούνται να σκεφτούν και να καταγράψουν τα θετικά και τα αρνητικά από την προβολή διαφημίσεων. Τα αποτελέσματα θα ανακοινωθούν στην ολομέλεια.

Στη συνέχεια προτρέπουμε τους μαθητές να σκεφτούν και να περιγράψουν μια διαφήμιση που εξαπατά τους καταναλωτές. Αφού το κάθε παιδί καταφέρει να σκεφτεί μια τέτοια διαφήμιση, διαβάζουν τα κείμενα του σχολικού βιβλίου (Γ' τεύχος, σελ. 42,44).

Τηλεόραση και διαφήμιση

Δείτε τι έγραψαν μερικά παιδιά για τις διαφημίσεις:

... Σε κάθε σπίτι σήμερα έχει μπει η τηλεόραση και, όπως γνωρίζουμε, κάθε μέρα βομβαρδιζόμαστε από τις διάφορες διαφημίσεις που προβάλλει. Οι περισσότερες από αυτές προσπαθούν να μας παραπλανήσουν και να μας κάνουν να πάρουμε διάφορα άχρηστα πράγματα. Μερικές διαφημίσεις λένε: «Αν πιεις ένα συγκεκριμένο αναψυκτικό, θα γίνεις σούπερ δυνατός σαν αυτόν που το διαφημίζει». Αυτές οι διαφημίσεις σου κάνουν κυριολεκτικά πλήση εγκεφάλου και κυρίως επηρεάζουν τα μικρά παιδιά, που στην ηλικία τους είναι φυσικό να τις πιστεύουν.

Μεθοδίου Σταύρος

... Σε μια διαφήμιση λένε πως με το απορρυπαντικό νέας γενιάς βγαίνουν όλοι οι λεκέδες, ενώ με τα απορρυπαντικά παλιάς γενιάς δεν έβγαιναν. Άρα δείχνουν και μόνοι τους ότι παλιά μας κοροϊδεύαν, αφού και τότε τα ίδια μας έλεγαν. Μήπως και τώρα δε μας κοροϊδεύουν;

Υπάρχει και κάτι άλλο που εκνευρίζει κάθε τηλεθεατή. Εκεί που βλέπεις μια σειρά και έχεις πάρα πολλή αγωνία να δεις τι θα γίνει, βγαίνει κάποιος εκεί πέρα και σου λέει: «Τι προτιμάει ο πίθηκος; Κόκα κόλα ή Πέψι κόλα;». Φυσικά εμείς ξέρουμε ότι στον πίθηκο αρέσουν μόνο οι μπανάνες. Αλλά, μέχρι να δούμε τι προτιμάει ο πίθηκος, περνάνε 5 λεπτά και μετά έχει κι άλλες διαφημίσεις και, όταν τελειώνουν, βλέπεις τους τίτλους της σειράς και γράφει: «Η συνέχεια την άλλη Τρίτη».

Έλληνα Νάνση

(Από σχέδιο εργασίας: «Παιδί και τηλεόραση» της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου της Παναγίας Θάσου)

... Τώρα, για να είμαστε δίκαιοι, καλές είναι οι διαφημίσεις αλλά έχουν πάντα καλό σκοπό; Ας πάρουμε, για παράδειγμα, ένα φανταστικό αναψυκτικό κι ας το ονομάσουμε «ΖΑΦ». Στη διαφήμιση λένε: «Γεια σας. Με λένε Βρασίδα. Η ζωή μου μέχρι τώρα ήταν μονότονη. Δεν είχε κανένα ενδιαφέρον. Ώπου ήρθε το "ΖΑΦ" και η ζωή μου άλλαξε. Ήταν γεμάτο ενέργεια και ζωτικότητα. Το "ΖΑΦ" με έσωσε. Περιμένει να σώσει και εσάς». Έτσι είναι οι γνωστές διαφημίσεις στην τηλεόραση.

Αλλά, αν το προσέξατε, λέει τι περιέχει αυτό το προϊόν; Λέει αν υπάρχουν βιταμίνες μέσα σε αυτό; Λέει αν έχουν χρησιμοποιηθεί συντηρητικά; Αφού δεν τα λέει αυτά, θα ήταν φυσικό εμείς να μην το προτιμήσουμε. Αλλά δυστυχώς εμείς κάνουμε το αντίθετο. Μας εντυπωσιάζει η διαφήμιση, μας υπνωτίζουν τα πειστικά λόγια και το προτιμάμε. Δυστυχώς αυτή είναι η σκληρή αλήθεια. Πρέπει όμως να ξυπνήσουμε. Να μην αφήνουμε τη διαφήμιση να μας παρασύρει.

Προβά Ελευθερία

Γίνεται ανάλυσή τους (επεξήγηση άγνωστων λέξεων, νόημα του κάθε κειμένου, σκέψεις που γεννιούνται μετά την ανάγνωσή τους κ.λπ.)

Αφού ολοκληρωθεί η επεξεργασία των κειμένων οι μαθητές ομαδικά εντοπίζουν και καταγράφουν τα αρνητικά των διαφημίσεων που αναφέρονται στα κείμενα. Αφού ολοκληρώσουν την αναζήτηση και καταγραφή, ανακοινώνονται τα αποτελέσματα στην τάξη.

Έπειτα δίνεται στους μαθητές το Φύλλο Εργασίας και τους ζητείται να γράψουν δίπλα από κάθε εικόνα τι παραπλανητικό εντοπίζουν ή πώς νομίζουν ότι οι διαφημιστές προσπαθούν να μας πείσουν για να αγοράσουμε τα κάθε διαφημιζόμενο προϊόν. Φυσικά τους επισημαίνουμε να τεκμηριώνουν κάθε φορά την άποψή τους. Αφού ολοκληρωθεί η εργασία από όλα τα παιδιά, γίνεται συζήτηση για την κάθε εικόνα και προβάλλουμε και τις «εικόνες για σχολιασμό» που βρίσκονται μετά το φύλλο εργασίας οι οποίες είναι συμπληρωματικές και επεξηγηματικές των εικόνων από το φύλλο εργασίας.

Τέλος ζητείται από κάθε ομάδα να δημιουργήσουν έναν κατάλογο με συνήθειες πρακτικές των διαφημιστών ώστε οι διαφημίσεις να πείσουν τους καταναλωτές να αγοράσουν το προϊόν.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Εικόνες για σχολιασμό





3^ο Σενάριο διδασκαλίας

1. Τίτλος

«Πότε ανάβει το λαμπάκι;»

2. Μάθημα

Το σενάριο εντάσσεται στο μάθημα των Φυσικών «ΦΕ3: Πότε ανάβει το λαμπάκι;» στην ενότητα «Ηλεκτρισμός».

3. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός

Οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

Στόχοι

Οι μαθητές να γίνουν ικανοί ώστε:

- Να βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε ένα βιδωτό λαμπάκι και ένα λαμπάκι μπαγιονέτ.
- Να σημειώσουν σε τομή ενός λαμπτήρα πυρακτώσεως τα διάφορα μέρη του.
- Να διαπιστώσουν πειραματικά το σωστό τρόπο σύνδεσης ενός λαμπτήρα με τους πόλους μιας μπαταρίας σε ένα κύκλωμα.
- Να επιλύουν προβλήματα της καθημερινής ζωής.
- Να διαμορφώνουν υποθέσεις και να τις ελέγχουν.
- Να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση.
- Να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα και να μάθουν να συνεργάζονται.

4. Διάρκεια

2 διδακτικές ώρες

5. Οργάνωση τάξης και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

- ✓ Οι μαθητές θα είναι χωρισμένοι σε ομάδες των 4 ατόμων.
- ✓ Για τη διεξαγωγή του μαθήματος θα χρειαστούν τα σχολικά βιβλία, βιδωτά λαμπάκια και λαμπάκια μπαγιονέτ, υλικά πειράματος και το φύλλο εργασίας.

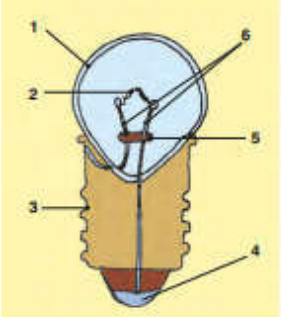
6. Περιγραφή της διδακτικής πορείας

Αρχικά δίνονται στην κάθε ομάδα ένα βιδωτό λαμπάκι και ένα λαμπάκι μπαγιονέτ και τους ζητείται να καταγράψουν τις ομοιότητες και τις διαφορές που εντοπίζουν στις δύο αυτές λάμπες.

Στη συνέχεια, συζητώντας στην ολομέλεια, ονοματίζουμε τα διάφορα μέρη μιας λάμπας και τα γράφουμε πάνω στο σχολικό βιβλίο.

Στην εικόνα βλέπεις την τομή από ένα λαμπάκι. Με τη βοήθεια της δασκάλας ή του δασκάλου σου σημείωσε τα διάφορα μέρη του:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____



The diagram shows a cross-section of a light bulb. Part 1 is the glass envelope. Part 2 is the filament. Part 3 is the base. Part 4 is the screw threads. Part 5 is the base of the bulb. Part 6 is the filament support.

Έπειτα οι μαθητές παρατηρούν εικόνες με διάφορες συνδέσεις μιας λάμπας με μια μπαταρία και κάνουν υποθέσεις σε ποιες περιπτώσεις ανάβει η λάμπα. Στη συνέχεια τους δίνονται τα απαραίτητα υλικά προκειμένου να ελέγξουν τις υποθέσεις τους. Αφού ολοκληρώσουν τον έλεγχο, κάνοντας το πείραμα ομαδικά, συμπληρώνουν στο κατάλληλο πλαίσιο στο βιβλίο τους τι παρατήρησαν (σε ποιες περιπτώσεις ανάβει το λαμπάκι).



Όργανα - Υλικά
 καλώδιο
 μπαταρία
 λαμπάκι
 ψαλίδι

Με το ψαλίδι κόψε δύο κομμάτια από το καλώδιο με μήκος περίπου 30 εκατοστά και αφαιρέσε προσεκτικά το πλαστικό από τις δύο άκρες τους. Δοκίμασε με ποιόν από τους 8 τρόπους σύνδεσης θα ανάψει το λαμπάκι.

Παρατήρηση

Συμπέρασμα



Συμπλήρωσε το συμπέρασμα χρησιμοποιώντας τις λέξεις: •λαμπάκι •επαφή •μπαταρία
 •πόλος •καλώδιο

Στη συνέχεια προσπαθούν να γενικεύσουν την παρατήρησή τους και να διατυπώσουν ένα συμπέρασμα για το σωστό τρόπο σύνδεσης μιας λάμπας με μια μπαταρία.

Έπειτα δίνεται σε κάθε μαθητή το Φύλλο εργασίας όπου στην 1^η άσκηση καλούνται να κάνουν υποθέσεις και στηριζόμενοι σε αυτά που έμαθαν να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα χρησιμοποιώντας σωστά επιχειρήματα.

Στο τέλος οι μαθητές ασχολούνται με την άσκηση 2 από το Φύλλο Εργασίας όπου χρησιμοποιώντας αυτά που έμαθαν στη συγκεκριμένη ενότητα προσπαθούν να εξηγήσουν τι συμβαίνει σε ένα ηλεκτρικό κύκλωμα όταν «κλείσουμε το φως».

7. Φύλλα εργασίας

Δίνεται στους μαθητές το παρακάτω φύλλο εργασίας το οποίο καλούνται να απαντήσουν ατομικά και φυλάσσεται στο portfolio του καθενός.

Φύλλο Εργασίας

1) Αν παρατηρήσουμε ένα φωτιστικό γραφείου διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μόνο ένα καλώδιο που συνδέει τη λάμπα του φωτιστικού με την πρίζα. Μπορείς να εξηγήσεις πως είναι δυνατή η σύνδεση μόνο του ενός καλωδίου της λάμπας του φωτιστικού με την πρίζα, έτσι ώστε η λάμπα να ανάβει;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) Στην καθημερινή μας ζωή χρησιμοποιούμε πολλές φορές την έκφραση «κλείσε το φως. Το ηλεκτρικό κύκλωμα μόλις «κλείσουμε το φως» θα είναι κλειστό ή ανοιχτό; Γιατί;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4^ο Σενάριο διδασκαλίας

1. Τίτλος

«Σύνδεση σε σειρά και παράλληλη σύνδεση»

2. Μάθημα

Το σενάριο εντάσσεται στο μάθημα των Φυσικών «ΦΕ8: Σύνδεση σε σειρά και παράλληλη σύνδεση» στην ενότητα «Ηλεκτρισμός».

3. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός

Οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

Στόχοι

Οι μαθητές να γίνουν ικανοί ώστε:

- Να διαπιστώνουν διαφορές και ομοιότητες μεταξύ της σύνδεσης σε σειρά και της παράλληλης σύνδεσης.
- Να κατασκευάζουν ηλεκτρικά κυκλώματα με δύο λαμπάκια είτε δημιουργώντας σύνδεση σε σειρά είτε παράλληλη σύνδεση.
- Να σχεδιάζουν με χρήση συμβόλων ηλεκτρικά κυκλώματα με σύνδεση σε σειρά και παράλληλη σύνδεση (συμβολική απεικόνιση).
- Να διαμορφώνουν υποθέσεις και να τις ελέγχουν.
- Να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση.
- Να εξάγουν συμπεράσματα.
- Να επιλύουν προβλήματα της καθημερινής ζωής.
- Να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα και να μάθουν να συνεργάζονται.

4. Διάρκεια

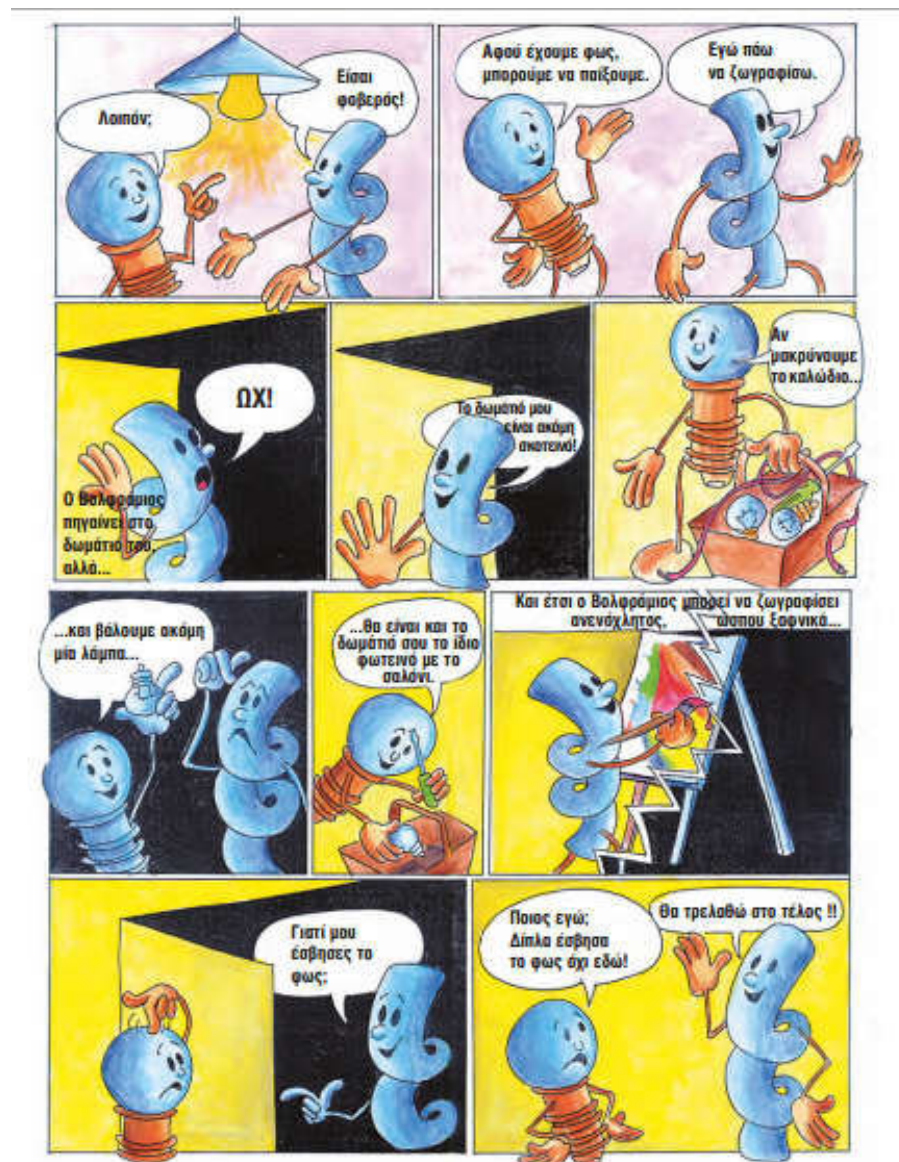
2 διδακτικές ώρες

5. Οργάνωση τάξης και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

- ✓ Οι μαθητές θα είναι χωρισμένοι σε ομάδες των 4 ατόμων.
- ✓ Για τη διεξαγωγή του μαθήματος θα χρειαστούν τα σχολικά βιβλία, υλικά πειράματος και το φύλλο εργασίας.

6. Περιγραφή της διδακτικής πορείας

Δίνεται στους μαθητές η παρακάτω εικονογραφημένη ιστορία και τους ζητείται να κάνουν υποθέσεις σχετικά με το τι μπορεί να φταίει στο συγκεκριμένο πρόβλημα και στη συνέχεια καλούνται να προτείνουν πιθανές λύσεις.



Στη συνέχεια αφού ειπωθούν στην ολομέλεια οι αιτιολογήσεις και οι πιθανές λύσεις των παιδιών, δεχόμαστε όλες τις απαντήσεις χωρίς να κάνουμε διορθώσεις και δείχνουμε δυο εικόνες στα παιδιά. Στη μία εικόνα απεικονίζεται κύκλωμα με σύνδεση σε σειρά και στην άλλη παράλληλη σύνδεση και τους προτρέπουμε να σκεφτούν και να αντιστοιχίσουν την κάθε εικόνα με τη σωστή ονομασία σύνδεσης (Φύλλο εργασίας, ασκ. 2). Μετά την ολοκλήρωση της άσκησης η δασκάλα εξηγεί στους μαθητές κάποια βασικά στοιχεία των δύο τύπων σύνδεσης.

Έπειτα οι μαθητές καλούνται να πραγματοποιήσουν το πείραμα που περιγράφεται στην άσκηση 3 του Φύλλου εργασίας και αφού καταγράψουν τι παρατηρούν να προσπαθήσουν να βγάλουν ένα γενικό συμπέρασμα.

Μετά την ολοκλήρωση του πειράματος, επανερχόμαστε στα ερωτήματα που αναφέρονται στην εικονογραφημένη ιστορία με σκοπό να καταλήξουμε σε αποδεκτές απόψεις.

Στη συνέχεια ο κάθε μαθητής σχεδιάζει στο βιβλίο του, στο κατάλληλο πλαίσιο, ηλεκτρικά κυκλώματα χρησιμοποιώντας σύμβολα (συμβολική απεικόνιση).

Στο τέλος οι μαθητές ασχολούνται με τις ασκήσεις 4 και 5 του Φύλλου εργασίας οι οποίες απαιτούν αξιοποίηση των όσων έμαθαν στην παρούσα ενότητα.

7. Φύλλα εργασίας

Δίνεται στους μαθητές το παρακάτω φύλλο εργασίας το οποίο καλούνται να απαντήσουν ομαδικά.

Φύλλο Εργασίας

1) Διάβασε την επόμενη εικονογραφημένη ιστορία.



Γιατί σβήνει το φως στο δωμάτιο, όταν ο Λαμπάκης σβήνει το φως στο σαλόνι; Τι μπορούν να κάνουν ώστε να λύσουν το πρόβλημά τους;

.....

.....

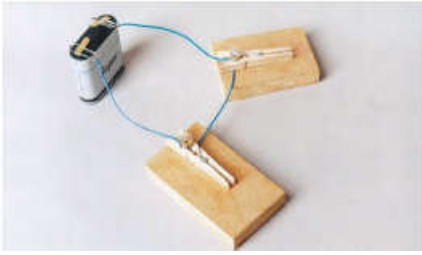
.....

.....

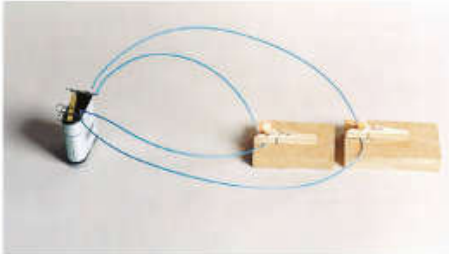
.....

.....

2) Να αντιστοιχίσεις την κάθε εικόνα με τη σωστή ονομασία της σύνδεσης που απεικονίζεται.

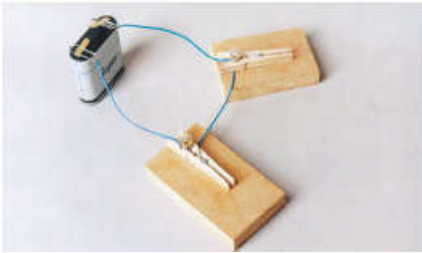


- Παράλληλη σύνδεση



- Σύνδεση σε σειρά

3) α. Με τα υλικά που σου έδωσε η δασκάλα σου να κάνεις το κύκλωμα που βλέπεις στην εικόνα.



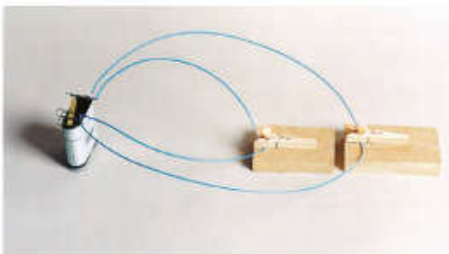
Αν αποσυνδέσεις το ένα λαμπάκι τι θα συμβεί;

.....
.....

Μπορείς να βγάλεις ένα γενικό συμπέρασμα για το τι συμβαίνει στη σύνδεση σε σειρά;

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

β. Να κάνεις το κύκλωμα που βλέπεις στην εικόνα.



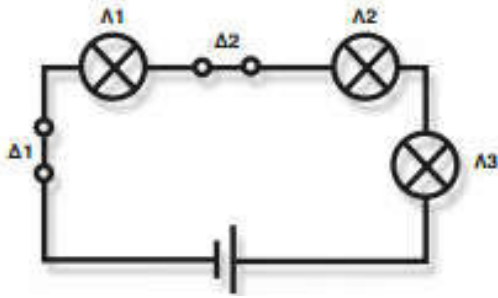
Αν αποσυνδέσεις το ένα λαμπάκι τι θα συμβεί;

.....
.....

Μπορείς να βγάλεις ένα γενικό συμπέρασμα για το τι συμβαίνει στη σύνδεση σε σειρά;

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

4. Στην εικόνα βλέπεις το σκίτσο μιας σύνδεσης σε σειρά.



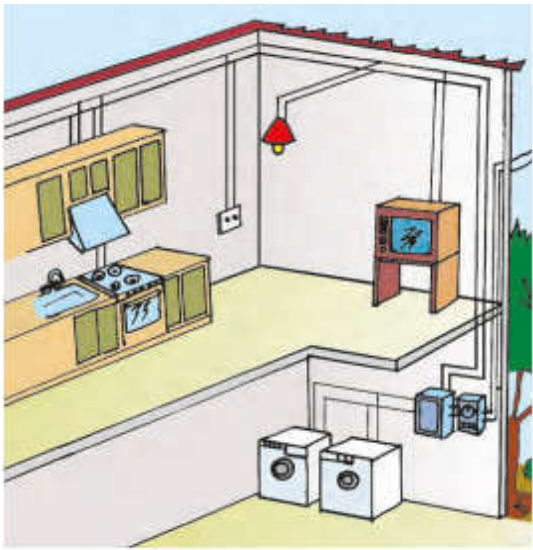
α) Τι θα συμβεί αν ανοίξουμε τον διακόπτη Δ1;

.....
.....

β) Τι θα συμβεί αν ανοίξουμε τον διακόπτη Δ2;

.....
.....

5. Παρατήρηση στο παρακάτω σκίτσο την ηλεκτρική εγκατάσταση ενός σπιτιού. Ποιο είδος σύνδεσης χρησιμοποιείται; Ποιο είδος σύνδεσης πιστεύεις ότι υπάρχει στο δικό σου σπίτι; Για ποιο λόγο;



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

5^ο Σενάριο διδασκαλίας

1. Τίτλος

«Η τριβή – Μια σημαντική δύναμη»

2. Μάθημα

Το σενάριο εντάσσεται στο μάθημα Φυσικά στην Ενότητα «Μηχανική» και συγκεκριμένα στο μάθημα «ΦΕ5: Η τριβή – Μια σημαντική δύναμη».

3. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός

Οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

Στόχοι

Οι μαθητές να γίνουν ικανοί ώστε:

- Να διαπιστώσουν πειραματικά την εμφάνιση της τριβής, όταν προσπαθούμε να θέσουμε σε κίνηση ένα σώμα.
- Να διαπιστώσουν πειραματικά τα αποτελέσματα της τριβής.
- Να διαμορφώνουν υποθέσεις και να τις ελέγχουν.
- Να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση.
- Να εξάγουν συμπεράσματα.
- Να συνδέουν τις γνώσεις τους με την καθημερινή ζωή.
- Να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα και να μάθουν να συνεργάζονται.

4. Διάρκεια

2 διδακτικές ώρες

5. Οργάνωση τάξης και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή


- ✓ Οι μαθητές θα είναι χωρισμένοι σε ομάδες των 4 ατόμων.
- ✓ Για τη διεξαγωγή του μαθήματος θα χρειαστούν τα σχολικά βιβλία και τα υλικά για τα πειράματα.


6. Περιγραφή της διδακτικής πορείας

Αρχικά παρατηρούμε τις εικόνες και προσπαθούμε να βρούμε το κοινό τους στοιχείο.




Στη συνέχεια οι μαθητές ομαδικά ασχολούνται με το 1^ο πείραμα του βιβλίου. Διαβάζουν τις οδηγίες και προβλέπουν τι θα συμβεί. Πραγματοποιούν το πείραμα, παρατηρούν, βγάζουν συμπεράσματα και τα καταγράφουν. Με την ίδια λογική δουλεύουν και τα επόμενα δύο πειράματα του σχολικού βιβλίου. Μετά από κάθε πείραμα ανακοινώνουν οι ομάδες τα αποτελέσματα στην τάξη και στο τέλος προσπαθούμε να βγάλουμε ένα γενικό συμπέρασμα για την τριβή.


Πείραμα 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14



Τοποθέτησε στο θρανίο σου ένα φύλλο χαρτί κι ένα γυαλόχαρτο.
Σπρώξε με το δάχτυλό σου μία γόμα πάνω στο θρανίο σου, πάνω στο χαρτί και πάνω στο γυαλόχαρτο. Τι παρατηρείς;

 **Παρατήρηση**


Πείραμα

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14

Τρίψε μία γόμα και μία κιμωλία στο θρανίο σου, σε ένα φύλλο χαρτί και σε ένα γυαλόχαρτο. Τι παρατηρείς;

 Παρατήρηση




Πείραμα

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14

- ◆ Τρίψε δυνατά τη μία παλάμη σου με την άλλη.
- ◆ Τρίψε δυνατά για δέκα δευτερόλεπτα το δάχτυλό σου στο θρανίο σου και σε ένα φύλλο χαρτί. Τι παρατηρείς;

 Παρατήρηση


- ◆

- ◆


- ◆




Μετά τη διατύπωση του γενικού συμπεράσματος για την τριβή οι μαθητές παρατηρούν την εικόνα στην άσκηση 2 του βιβλίου και προσπαθούν να τη συνδέσουν με αυτά που μάθανε.



Στο τέλος οι μαθητές παρατηρούν την εικόνα της άσκησης 3 και απαντούν στη συνοδευτική ερώτηση προσπαθώντας να αξιοποιήσουν όσα έμαθαν στο συγκεκριμένο μάθημα

<p>Σε ποια σημεία φθείρονται περισσότερο οι σόλες των παπουτσιών; Μπορείς να εξηγήσεις την απάντησή σου;</p> <hr/> <hr/> <hr/>	
--	---

6^ο Σενάριο διδασκαλίας

1. Τίτλος

«Μετάνοια και συγχώρεση»

2. Μάθημα

Το σενάριο εντάσσεται στο μάθημα των Θρησκευτικών στη θεματική ενότητα «Προχωράμε αλλάζοντας».

3. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός

Οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

Στόχοι

Οι μαθητές:

- Να κατανοήσουν ότι όλοι οι άνθρωποι δικαιούνται συγγνώμης.
- Να αντιληφθούν ότι η μετάνοια έχει ως ακολουθία της τη συμφιλίωση του ανθρώπου με τον Θεό, τον εαυτό του και τον συνάνθρωπό του.
- Να γίνουν ικανοί ώστε να κατανοούν το περιεχόμενο ενός κειμένου και να εντοπίζουν το βασικό νόημά του.
- Να μπορούν να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές που υπάρχουν σε δύο κείμενα.
- Να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα και να μάθουν να συνεργάζονται.

4. Διάρκεια

1 διδακτική ώρα

5. Οργάνωση τάξης και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

- ✓ Οι μαθητές θα είναι χωρισμένοι σε ομάδες των 4 ατόμων.
- ✓ Για τη διεξαγωγή του μαθήματος θα χρειαστούμε τα φύλλα εργασίας.

6. Περιγραφή της διδακτικής πορείας

Αρχικά οι μαθητές διαβάζουν το 1^ο κείμενο του Φύλλου Εργασίας και έπειτα απαντούν ομαδικά στην ερώτηση σχετικά με το νόημα του κειμένου.

Στη συνέχεια διαβάζεται στην ολομέλεια από την εκπαιδευτικό το 2^ο κείμενο του Φύλλου Εργασίας και οι μαθητές καλούνται να βάλουν τις προτάσεις στη σειρά με βάση την εξέλιξη της ιστορίας. Αφού ολοκληρωθεί η άσκηση, γίνεται συζήτηση για το νόημα του κειμένου.

Έπειτα οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν και να πουν ποιο μυστήριο της εκκλησίας συνδέεται με τη μετάνοια και ακολουθεί συζήτηση πάνω στο θέμα αυτό.

Στο τέλος οι μαθητές έχοντας διαβάσει πλέον και τα δύο κείμενα απαντούν στην εργασία 3 του Φύλλου εργασίας όπου πρέπει να βρουν και να καταγράψουν τις ομοιότητες και τις διαφορές των δύο κειμένων.

7. Φύλλα εργασίας

Δίνεται στους μαθητές το παρακάτω φύλλο εργασίας.

Φύλλο Εργασίας

«Μνήσθητί μου Κύριε, εν τη βασιλεία Σου»: Ο ληστής στον σταυρό

Μαζί με τον Χριστό σταύρωσαν και δύο άλλους δύο κακούργους. Αυτός που ήταν κρεμασμένος στα αριστερά του Ιησού, τον βλαστημούσε και του έλεγε: «Εάν εσύ είσαι ο Μεσσίας, σώσε τον εαυτό σου και εμάς». Τότε, ο άλλος γύρισε και του είπε: «Ούτε τον Θεό δε φοβάσαι εσύ; Δεν είσαι όπως κι εκείνος καταδικασμένος; Εμείς βέβαια δίκαια, γιατί τιμωρούμαστε για αυτά που κάναμε. Αυτός όμως δεν έκανε κανένα κακό». Και στον Ιησού έλεγε: «Θυμήσου με, Κύριε, όταν έρθεις στη Βασιλεία Σου». Ο Ιησούς του απάντησε: «Σε βεβαιώνω πως σήμερα κιόλας θα είσαι μαζί μου στον παράδεισο»

Λκ 23, 39-43

1) Ποιο είναι το βασικό νόημα του κειμένου που διάβασες;

α) Η σταύρωση του Χριστού.

β) Η συζήτηση των δύο ληστών.

γ) Τα λόγια του Χριστού.

δ) Η μετάνοια του ληστή.

* Να αιτιολογήσεις την επιλογή σου.

.....

.....

.....

.....

«Σαούλ Σαούλ, τι με διώκεις;»: Η μεταστροφή του αποστόλου Παύλου

Ο Σαύλος άκουσε ότι πολλοί άνθρωποι στην πόλη Δαμασκό πίστευαν στον Ιησού. Πήγε τότε στον αρχιερέα και του είπε: «Θέλω να πάω στη Δαμασκό. Δώσε μου την άδεια να συλλάβω εκεί όσους πιστεύουν στον Ιησού και να τους φέρω πίσω δεμένους». Πράγματι, ο αρχιερέας του έδωσε την άδεια. Ο Σαύλος ξεκίνησε για τη Δαμασκό.

Όταν πλησίαζε στην πόλη, ξαφνικά τον φώτισε μια αστραπή από τον ουρανό. Έπεσε στη γη κι άκουσε μια φωνή να του λέει: «Σαούλ, Σαούλ, γιατί με καταδιώκεις;» Ο Σαύλος ρώτησε: «Ποιος είσαι, Κύριε;» Η φωνή απάντησε: «Εγώ είμαι ο Ιησούς, που εσύ τον καταδιώκεις. Σήκω όμως και μπες στην πόλη. Εκεί θα σου πούνε τι πρέπει να κάνεις».

Οι άντρες που συνόδευαν τον Σαύλο έμειναν με ανοιχτό το στόμα. Γιατί άκουγαν τη φωνή, δεν έβλεπαν όμως κανέναν. Ο Σαύλος σηκώθηκε πάνω και, ενώ τα μάτια του ήταν ανοιχτά, δεν έβλεπε τίποτε. Οι συνοδοί του τότε τον έπιασαν από το χέρι και τον οδήγησαν στη Δαμασκό. Τρεις μέρες ήταν τυφλός. Στο διάστημα αυτό ούτε έφαγε ούτε ήπιε.

Εκεί στη Δαμασκό ζούσε ένας μαθητής του Ιησού που τον έλεγαν Ανανία. Σ' αυτόν φανερώθηκε σε όραμα ο Κύριος και του είπε: «Σήκω και πήγαινε στο σπίτι του Ιούδα στην οδό που λέγεται Ευθεία. Εκεί, ζήτησε κάποιον που λέγεται Σαύλος. Είναι εκεί και προσεύχεται».

Ο Ανανίας απάντησε: «Κύριε, έχω ακούσει από πολλούς πόσα δεινά έχει προκαλέσει αυτός ο άνθρωπος στους πιστούς στην Ιερουσαλήμ. Καταδιώκει και βάζει στη φυλακή όσους πιστεύουν σε σένα». Ο Κύριος όμως του είπε: «Πήγαινε», γιατί αυτόν τον διάλεξα εγώ για να με κάνει γνωστό σε όλα τα έθνη και στους άρχοντές τους και στον ισραηλιτικό λαό».

Τότε ο Ανανίας πήγε στον Σαύλο. Ακούμπησε τα χέρια του πάνω του και του είπε: «Σαούλ, αδερφέ, με έστειλε ο Κύριος, ο Ιησούς, για να ξαναβρείς το φως σου και να γεμίσεις με Άγιο Πνεύμα». Αμέσως τότε έπεσαν από τα μάτια του κάτι σαν λέπια και ξαναβρήκε το φως του. Σηκώθηκε, βαφτίστηκε, και κατόπιν έφαγε και συνήλθε.

Πραξ 9, 1-19

2) Να βάλεις στη σωστή σειρά τις παρακάτω προτάσεις.

..... Ο Ανανίας πήγε στον Σαούλ.

..... Μια φωνή είπε: «Σαούλ, Σαούλ γιατί με καταδιώκεις;».

..... Ο Σαούλ έμεινε τυφλός.

..... Ο Σαούλ βαφτίστηκε.

..... Ο Σαούλ ήθελε να πάει στη Δαμασκό να συλλάβει αυτούς που πίστευαν στον Χριστό.

3) Να καταγράψεις τις ομοιότητες και τις διαφορές που εντοπίζεις στα δύο κείμενα.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7^ο Σενάριο διδασκαλίας

1. Τίτλος

«Αγώνες για τη δικαιοσύνη»

2. Μάθημα

Το σενάριο εντάσσεται στο μάθημα των Θρησκευτικών στη Θεματική Ενότητα «Συμπόρευση με όρια και κανόνες».

3. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός

Οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

Στόχοι

Οι μαθητές:

- Να γνωρίσουν τα ανθρώπινα δικαιώματα.
- Να πληροφορηθούν για τους αγώνες κατά της αδικίας (Μάρτιν Λούθερ Κινγκ).
- Να κατανοήσουν την προσωπική ευθύνη όλων μας για την εφαρμογή της δικαιοσύνης.
- Να γίνουν ικανοί ώστε να κατανοούν το περιεχόμενο ενός κειμένου ή μιας εικόνας και να εντοπίζουν το βασικό νόημα.
- Να κάνουν χάρτη εννοιών με τις βασικές πληροφορίες ενός κειμένου.
- Να μπορούν να συγκρίνουν δύο κείμενα.
- Να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα και να μάθουν να συνεργάζονται.

4. Διάρκεια

2 διδακτικές ώρες

5. Οργάνωση τάξης και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

- ✓ Οι μαθητές θα είναι χωρισμένοι σε ομάδες των 4 ατόμων.
- ✓ Για τη διεξαγωγή του μαθήματος θα χρειαστούμε τα σχολικά βιβλία και τα φύλλα εργασίας.

6. Περιγραφή της διδακτικής πορείας

Αρχικά διαβάζουμε στους μαθητές τα δύο πρώτα κείμενα του Φύλλου εργασίας τα οποία αναφέρονται στα ανθρώπινα δικαιώματα. Αφού συζητήσουμε απορίες τους, τους ζητούμε να καταγράψουν τα δικαιώματα που αναφέρονται και στα δύο κείμενα χωρίς να επαναλαμβάνονται.

Στη συνέχεια συζητούμε και αναλύουμε τι σημαίνει το κάθε δικαίωμα και οδηγούμε τους μαθητές να σκεφτούν και να πουν αν κάποια φορά στη ζωή τους έχουν στερήσει ή έχουν στερηθεί κάποιο δικαίωμα.

Έπειτα ομαδικά οι μαθητές απαντούν στην επόμενη ερώτηση:

Κατά τη γνώμη σας, ποιοι είναι οι λόγοι για τους οποίους ο άνθρωπος καταφεύγει στην αδικία;

Αφού ακουστούν όλες οι απαντήσεις των παιδιών, διαβάζουμε το 3^ο κείμενο του Φύλλου εργασίας που μιλάει για την αδικία και τους ζητούμε να το συγκρίνουν με τα δύο πρώτα κείμενα που διαβάσαμε.

Στη συνέχεια οι μαθητές κοιτάνε προσεκτικά τις εικόνες με τους πρόσφυγες της πρώτης άσκησης του Φύλλου εργασίας και τους καλούμε να καταγράψουν κάτω από κάθε εικόνα ποιο δικαίωμα των προσφύγων καταπατάται. Επίσης μπορούν να καταγράψουν στο τέλος της άσκησης άλλα δικαιώματα που πιθανόν στερούνται οι πρόσφυγες και δε «φαίνονται» στις εικόνες.

Στη συνέχεια διαβάζουμε το 4^ο κείμενο ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν έναν άνθρωπο που αγωνίστηκε για τη δικαιοσύνη, τον Μάρτιν Λούθερ Κινγκ και κάνουν έναν χάρτη εννοιών με τα βασικά στοιχεία του αγώνα του.

Στο τέλος ωθούμε τους μαθητές να συνδέσουν όλα αυτά με τα οποία ασχοληθήκαμε με τον χριστιανισμό. Διαβάζουμε τα δύο τελευταία κείμενα και αναφέρουμε πρωτοβουλίες που μπορούμε να πάρουμε ώστε ο καθένας ξεχωριστά να βοηθήσει στον αγώνα για την επικράτηση της δικαιοσύνης.

7. Φύλλα εργασίας

Δίνεται στους μαθητές το παρακάτω φύλλο εργασίας.

Φύλλο Εργασίας

Τα ανθρώπινα δικαιώματα θεωρούνται ως θεμελιώδη δικαιώματα που κάθε άτομο δικαιούται από τη στιγμή της γέννησής του, απλώς και μόνο επειδή είναι ανθρώπινο ον. Προστατεύονται από το εθνικό και διεθνές δίκαιο και περιλαμβάνουν δικαιώματα όπως το δικαίωμα στη ζωή και την ελευθερία, την ελευθερία σκέψης και έκφρασης, καθώς και την ισότητα απέναντι στον νόμο. Στα ανθρώπινα δικαιώματα περιλαμβάνονται το δικαίωμα στην εργασία, το δικαίωμα στην υγεία, το δικαίωμα στην τροφή, το δικαίωμα στην κατοικία, το δικαίωμα στην ιατρική περίθαλψη, το δικαίωμα στην εκπαίδευση και το δικαίωμα συμμετοχής στον πολιτισμό.

ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΗ ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ ΓΙΑ ΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΟΗΕ (1948)

ΑΡΘΡΟ 1: Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα.

ΑΡΘΡΟ 2: Κάθε άνθρωπος δικαιούται να επικαλείται όλα τα δικαιώματα και όλες τις ελευθερίες που προκηρύσσει η παρούσα Διακήρυξη, χωρίς καμία απολύτως διάκριση, ειδικότερα ως προς τη φυλή, το χρώμα, το φύλο, τη γλώσσα, τις θρησκείες, τις πολιτικές ή οποιοσδήποτε άλλες πεποιθήσεις, την εθνική ή κοινωνική καταγωγή, την περιουσία, τη γέννηση ή οποιαδήποτε άλλη κατάσταση.

ΑΡΘΡΟ 3: Κάθε άτομο έχει δικαίωμα στη ζωή, την ελευθερία και την προσωπική του ασφάλεια.

ΑΡΘΡΟ 4: Κανείς δεν επιτρέπεται να ζει υπό καθεστώς δουλείας, ολικής ή μερικής. Η δουλεία και το δουλεμπόριο υπό οποιαδήποτε μορφή απαγορεύονται.

ΑΡΘΡΟ 7: Όλοι είναι ίσοι απέναντι στον νόμο και έχουν δικαίωμα σε ίση προστασία του νόμου, χωρίς καμία απολύτως διάκριση.

ΑΡΘΡΟ 9: Κανείς δεν μπορεί να συλλαμβάνεται, να κρατείται ή να εξορίζεται αυθαίρετα.

ΑΡΘΡΟ 18: Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα της ελευθερίας της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας.

ΑΡΘΡΟ 19: Καθένας έχει το δικαίωμα της ελευθερίας της γνώμης και της έκφρασης.

ΑΡΘΡΟ 24: Καθένας έχει το δικαίωμα στην ανάπαυση, σε ελεύθερο χρόνο, και ιδιαίτερα, σε λογικό περιορισμό του χρόνου εργασίας και σε περιοδικές άδειες με πλήρεις αποδοχές.

Μέσα στην κοινωνία δοκιμάζονται οι σχέσεις με τον συνάνθρωπό μας

Το να ζει κάποιος με άλλους ανθρώπους δεν είναι καθόλου εύκολο. Υπάρχουν πράγματα που αναστατώνουν τις σχέσεις μας με τον διπλανό μας. Συχνά αισθανόμαστε αδικημένοι, δίκαια ή άδικα, από τη συμπεριφορά κάποιων συνανθρώπων μας και αυτό μας απογοητεύει. Αλλά κι εμείς κάποια στιγμή μπορεί να φανούμε άδικοι! Κάποιοι άνθρωποι όμως, αν και γνωρίζουν ότι αδικούν τον διπλανό τους, δε νοιάζονται για το κακό που κάνουν, επειδή τοποθετούν το συμφέρον τους πάνω από όλα. Του στερούν το δικαίωμα της εργασίας, τον αφήνουν άστεγο, φτωχό ή απροστάτευτο και τον εκμεταλλεύονται, όπως κάποιους από τους φτωχούς μετανάστες που έρχονται στην πατρίδα μας. Πολλές φορές τον αδικούν, εγκαταλείποντάς τον στην αδυναμία του, ενώ μπορούν να τον βοηθήσουν. Έτσι δείχνουν ένα απάνθρωπο πρόσωπο!

1) Να καταγράψεις κάτω από κάθε εικόνα τα δικαιώματα των προσφύγων που καταπατούνται. Στη συνέχεια μπορείς να γράψεις όσα άλλα δικαιώματα στερούνται οι πρόσφυγες και δε φαίνονται στις εικόνες.



Άλλα δικαιώματα που στερούνται:

.....

.....

.....

Οι αγώνες για δικαιοσύνη του Μάρτιν Λούθερ Κινγκ

Οι άνθρωποι πολλές φορές στην ιστορία πήραν μέρος σε αγώνες για τη δικαιοσύνη. Ένας από αυτούς, ο Μάρτιν Λούθερ Κινγκ, σπουδαίος άνθρωπος και γενναίος αγωνιστής, πρόσφερε τον εαυτό του πριν από πολλά χρόνια στον αγώνα για την ισότητα και τη δικαιοσύνη ανάμεσα στους ανθρώπους. Ο ίδιος ήταν μαύρος κι ένιωθε βαθιά μέσα του την αδικία και τις διακρίσεις εναντίον όσων είχαν άλλο χρώμα, όπως αυτός. Ο αγώνας του ήταν τόσο σκληρός, ώστε τελικά θυσιάστηκε για τις ιδέες του. Ωστόσο, το κήρυγμά του έμεινε ζωντανό, και τελικά έγινε πραγματικότητα! Αυτό που κράτησε το κήρυγμά του ζωντανό ήταν η φλόγα της αγάπης για τον συνάνθρωπο, όσο διαφορετικός και αν είναι. Έλεγε ότι ο άνθρωπος δεν πρέπει να κρίνεται από το χρώμα του αλλά από τον χαρακτήρα του και ονειρευόταν τη μέρα που μικρά μαύρα αγόρια και κορίτσια θα κρατούσαν από το χέρι μικρά λευκά αγόρια και κορίτσια σαν αδέρφια τους.

Ο δίκαιος άνθρωπος μιμείται τον Χριστό

Ο άγιος Ιωάννης ο Χρυσόστομος μας εξηγεί ότι κανείς άνθρωπος δε γεννιέται άδικος. Όσο όμως αδικεί τον αδελφό του, τόσο περισσότερο γίνεται ο ίδιος κακός, γιατί η αιτία της αδικίας είναι να θέλουμε να γίνεται πάντοτε το θέλημά μας. Γι' αυτό και στο τέλος, αυτός που πραγματικά αδικείται είναι αυτός που αδικεί, αφού έτσι καταστρέφει τον εαυτό του! Ο Μέγας Βασίλειος μας συμβουλεύει να μιμούμαστε την Αληθινή Δικαιοσύνη, που είναι ο ίδιος ο Χριστός, ο οποίος σταυρώθηκε άδικα για να σωθεί ο άνθρωπος από το κακό. Αυτό σημαίνει αυτοθυσία! Σημαίνει ότι εγκαταλείπουμε το δικό μας θέλημα και υπηρετούμε τον συνάνθρωπό μας, εφαρμόζοντας το θέλημα του Θεού! Έτσι η δικαιοσύνη συνδέεται και με την αγάπη. Όποιος πιστεύει σ' αυτή τη δικαιοσύνη, μια δικαιοσύνη που δεν πηγάζει από νόμους αλλά από την καρδιά, μπορεί να αγωνιστεί, ώστε να την εφαρμόσει στις σχέσεις με τους γύρω του.

Ο αγώνας για τη δικαιοσύνη είναι καθήκον μας

Θα πρέπει να νιώσουμε τη δικαιοσύνη ως βασικό μας καθήκον. Θα πρέπει, δηλαδή, να αντιληφθούμε και τον δικό μας ρόλο στην επικράτησή της στον κόσμο. Να είστε σίγουροι ότι, όσο περισσότερο αγωνιζόμαστε για το δίκιο του αδελφού μας, τόσο περισσότερο θα ζούμε την ενότητα μαζί του και την εξάλειψη της αδικίας.

8^ο Σενάριο διδασκαλίας

1. Τίτλος

«Τι είναι δημοκρατία;»

2. Μάθημα

Το σενάριο εντάσσεται στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής «Τι είναι δημοκρατία;» στην ενότητα «Ζούμε στη Δημοκρατία».

3. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός

Οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

Στόχοι

Οι μαθητές:

- Να κατανοήσουν τις έννοιες πολίτευμα, δημοκρατία, δικτατορία.
- Να συγκρίνουν τη δημοκρατία με την δικτατορία και να είναι σε θέση να διακρίνουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.
- Να γίνουν ικανοί ώστε να κατανοούν το περιεχόμενο ενός κειμένου και να καταγράφουν πληροφορίες που τους ζητούνται και βρίσκονται σε αυτό.
- Να μπορούν να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές που υπάρχουν σε δύο κείμενα.
- Να γίνουν ικανοί ώστε να λύνουν προβλήματα της καθημερινής ζωής.
- Να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα και να μάθουν να συνεργάζονται.

4. Διάρκεια

2 διδακτικές ώρες

5. Οργάνωση τάξης και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

- ✓ Οι μαθητές θα είναι χωρισμένοι σε ομάδες των 4 ατόμων.
- ✓ Για τη διεξαγωγή του μαθήματος θα χρειαστούμε το σχολικό βιβλίο και τα φύλλα εργασίας.

6. Περιγραφή της διδακτικής πορείας

Αρχικά γίνεται συζήτηση με τους μαθητές για το τι είναι πολίτευμα. Οι μαθητές καλούνται να πουν την άποψή τους όπως επίσης και να πουν διάφορες μορφές πολιτευμάτων που γνωρίζουν.

Στη συνέχεια διαβάζεται στην ολομέλεια από την εκπαιδευτικό το κείμενο που αναφέρεται στη δημοκρατία (σελ.62 - Βιβλίο μαθητή) και οι μαθητές καλούνται ομαδικά να καταγράψουν τα βασικά χαρακτηριστικά αυτού του πολιτεύματος.

Δημοκρατία είναι το πολίτευμα στο οποίο την εξουσία την έχει ο δήμος, δηλαδή ο λαός. Στα σύγχρονα κράτη οι πολίτες αναθέτουν την εξουσία αυτή στους εκλεγμένους αντιπροσώπους τους, τους βουλευτές. Στη δημοκρατία κάθε πολίτης έχει το δικαίωμα να εκλέγει αυτούς που θα τον κυβερνήσουν, αλλά και να εκλέγεται ο ίδιος από τους συμπολίτες του, για να συμμετέχει στη διακυβέρνηση της χώρας.

Έπειτα οι μαθητές διαβάζουν το κείμενο που βρίσκεται στο Φύλλο Εργασίας και αναφέρεται στη πολίτευμα της δικτατορίας και καταγράφουν τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου πολιτεύματος. (Εξηγούνται όροι άγνωστοι στους μαθητές όπως η λέξη καθεστώς, πραξικόπημα κ.λπ.)

Στη συνέχεια οι μαθητές ασχολούνται με την άσκηση 1 στη σελίδα 63 όπου πρέπει να γράψουν δίπλα από κάθε πρόταση σε ποιο πολίτευμα (Δημοκρατία – Δικτατορία) αναφέρεται.

1. Να γράψετε κάτω από κάθε πρόταση σε ποιο πολίτευμα αναφέρεται:

Δημοκρατία	Δικτατορία	
Οι πολίτες έχουν την ελευθερία να εκφράζουν τη διαφωνία τους είτε με απεργίες είτε με διαδηλώσεις.	Η αστυνομία και ο στρατός φροντίζουν για την ασφάλεια των πολιτών και των συνόρων.	Οι πολίτες είναι ελεύθεροι να λένε τη γνώμη τους.
Οι πολίτες διώκονται, τιμωρούνται και φυλάκίζονται σε περίπτωση διαφωνίας με τους δικτάτορες.	Απαγορεύονται οι συγκεντρώσεις και οι διαμαρτυρίες των πολιτών.	Όλοι οι πολίτες είναι ίσοι απέναντι στον νόμο.
Υπάρχει λογοκρισία, όχι μόνο στη γνώμη των πολιτών, αλλά και στην πληροφόρησή τους.	Η αστυνομία και ο στρατός επιβάλλουν, ακόμη και με τη βία, τις εντολές των δικτατόρων.	Οι πολίτες έχουν την ελευθερία να διεκδικούν τα δικαιώματά τους.

Στο τέλος οι μαθητές ασχολούνται με την άσκηση 2 της σελίδας 75 από το βιβλίο του μαθητή όπου καλούνται να λύσουν πρόβλημα της καθημερινής ζωής αιτιολογώντας τις απαντήσεις τους.

2. Πολλοί άνθρωποι κατοικούν σε πολυκατοικίες. Σε μια πολυκατοικία μπορεί να δημιουργούνται καθημερινά προβλήματα, λόγω της συμβίωσης πολλών και διαφορετικών ανθρώπων.



Στην πολυκατοικία της εικόνας μας ο κύριος Χρήστος που μένει στον 3^ο όροφο, ακούει κάθε Σάββατο μεσημέρι δυνατά μουσική. Οι υπόλοιποι ένοικοι παραπονιούνται, αλλά αυτός δεν αλλάζει συμπεριφορά γιατί, όπως λέει, «Δημοκρατία δεν έχουμε; Ό,τι θέλω κάνω», με αποτέλεσμα να τσακώνονται και να μη μιλάνε μεταξύ τους.

Η ηλικιωμένη κυρία που κατοικεί στο διαμέρισμα του 4^{ου} ορόφου διαμαρτύρεται για τη θέρμανση. Όπως λέει «το καλοριφέρ ανάβει λίγες ώρες με αποτέλεσμα να κρυώνει!». Οι ένοικοι του 2^{ου} ορόφου τής λένε ότι δεν μπορούν να πληρώσουν για θέρμανση, επειδή αυτή δεν εργάζεται πια και μένει συνέχεια στο σπίτι.

Με όλα αυτά οι σχέσεις των ενοίκων σε αυτήν την πολυκατοικία είναι πολύ άσχημες και επικρατεί αναστάτωση. Ορισμένοι από τους ενοίκους επιθυμούν να κάνουν κάτι που θα διορθώσει την κατάσταση.

Μπορείτε να τους βοηθήσετε; Τι τους προτείνετε να κάνουν για να εξασφαλίσουν αρμονική και δημοκρατική συμβίωση; Επιλέξτε τις προτάσεις που θεωρείτε πιο σωστές.

- Να ζητήσουν από τον διαχειριστή της πολυκατοικίας να καλέσει έκτακτη γενική συνέλευση των ενοίκων.
- Να καλέσουν την αστυνομία.
- Ο διαχειριστής να αποφασίσει τις ώρες λειτουργίας του καλοριφέρ.
- Οι ένοικοι να συζητήσουν και ν' αποφασίσουν κατά πλειοψηφία για τις ώρες λειτουργίας του καλοριφέρ.
- Να κάνουν σύσταση σε αυτούς που παραβαίνουν τον κανονισμό.
- Να προτείνουν νέο διαχειριστή, επειδή ο τωρινός δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τα προβλήματα.

7. Φύλλα εργασίας

Δίνεται στους μαθητές το παρακάτω φύλλο εργασίας.

Φύλλο Εργασίας

1) Αφού μελετήσεις το κείμενο στη σελίδα 62 του βιβλίου σου, να καταγράψεις τα χαρακτηριστικά της δημοκρατίας.

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

Δικτατορία

Δικτατορία είναι ένα πολίτευμα - καθεστώς το οποίο απαρτίζεται από ένα άτομο (τον δικτάτορα) ή μία ομάδα ατόμων, που χωρίς να υπολογίζουν τα δικαιώματα των πολιτών, τους νόμους και το σύνταγμα, επιβάλλουν αυτό που θέλουν στους πολίτες.

Η δικτατορία συνήθως "εγκαθίσταται" σε ένα κράτος με αθέμιτα μέσα όπως π.χ. με πραξικόπημα. Οι ίδιοι οι δικτάτορες δεν χαρακτηρίζουν το πολίτευμα και την πολιτική που ασκούν ως δικτατορική και πολλές φορές πιστεύουν πως ό,τι κάνουν, το κάνουν για το καλό του έθνους. Σε ένα τέτοιο καθεστώς οι πολίτες δεν έχουν δικαιώματα και αν εκφέρουν απόψεις που δεν είναι σύμφωνες με αυτό, μπορεί να τιμωρηθούν.

2) Αφού μελετήσεις το παραπάνω κείμενο, να καταγράψεις τα χαρακτηριστικά της δικτατορίας.

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

9^ο Σενάριο διδασκαλίας

1. Τίτλος

«Η δημοκρατία στην καθημερινή ζωή»

2. Μάθημα

Το σενάριο εντάσσεται στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής «Η δημοκρατία στην καθημερινή ζωή» στην ενότητα «Ζούμε στη Δημοκρατία».

3. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός

Οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

Στόχοι

Οι μαθητές:

- Να συνειδητοποιήσουν ότι η δημοκρατία δεν είναι μόνο θεωρία αλλά κυρίως πράξη που εκδηλώνεται σε κάθε στιγμή της ζωής των πολιτών.
- Να γίνουν ικανοί ώστε να απαντούν σε ερωτήσεις που αναφέρονται σε θέματα της καθημερινής ζωής.
- Να μπορούν να συγκρίνουν κείμενα και να καταγράφουν τις διαφορές τους.
- Να είναι ικανοί ώστε να διαμορφώνουν άποψη για κάποιο θέμα και να τη στηρίζουν με επιχειρήματα.
- Να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα και να μάθουν να συνεργάζονται.

4. Διάρκεια

2 διδακτικές ώρες

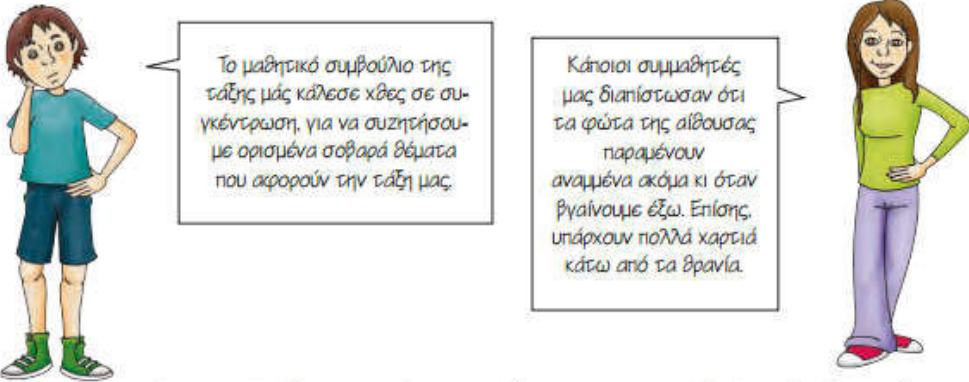
5. Οργάνωση τάξης και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

- ✓ Οι μαθητές θα είναι χωρισμένοι σε ομάδες των 4 ατόμων.
- ✓ Για τη διεξαγωγή του μαθήματος θα χρειαστούμε τα σχολικά βιβλία και τα φύλλα εργασίας.

6. Περιγραφή της διδακτικής πορείας

Αρχικά διαβάζουμε στην τάξη το διάλογο των δύο παιδιών και οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στις ερωτήσεις του βιβλίου που αναφέρονται σε αυτόν.


Ζούμε μαζί και συναποφασίζουμε
1. Να διαβάσετε τον διάλογο των παιδιών, να συζητήσετε και να απαντήσετε στις ερωτήσεις:



Το μαθητικό συμβούλιο της τάξης μας κάλεσε χθες σε συγκέντρωση, για να συζητήσουμε ορισμένα σοβαρά θέματα που αφορούν την τάξη μας.

Κάποιοι συμμαθητές μας διαπίστωσαν ότι τα φώτα της αίθουσας παραμένουν αναμμένα ακόμα κι όταν βγαίνουμε έξω. Επίσης, υπάρχουν πολλά χαρτιά κάτω από τα θρανία.

- Ποιες συμπεριφορές των μαθητών, που αναφέρουν ο Αλέξανδρος και η Δανάη, θεωρείτε ότι στηρίζουν τη δημοκρατία στην καθημερινή ζωή στο σχολείο και ποιες όχι; Γιατί;
- Πώς νομίζετε ότι πρέπει να γίνει η συζήτηση στην τάξη, ώστε να διεξαχθεί με δημοκρατικό τρόπο;



Υστερα από τη συζήτηση, η τάξη μας αποφάσισε κατά πλειοψηφία να δημιουργήσουμε ένα σύνολο κανόνων συμπεριφοράς στη σχολική αίθουσα.

- Όσοι από τους μαθητές δεν συμφώνησαν, είναι υποχρεωμένοι να εφαρμόσουν αυτούς τους κανόνες συμπεριφοράς.

Στη συνέχεια οι μαθητές διαβάζουν τα δύο κείμενα του Φύλλου Εργασίας και αφού τα συγκρίνουν, καταγράφουν τις διαφορές που εντόπισαν.

Επειτα οι μαθητές διαβάζουν τα κείμενα που βρίσκονται στο Φύλλο Εργασίας και αναφέρονται στην απαγόρευση του καπνίσματος σε δημόσιους χώρους και την εφαρμογή του νόμου. Στη συνέχεια οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις 2, 3, και 4.

Στη σελίδα 72 του σχολικού βιβλίου το κείμενο αναφέρεται στον ρατσισμό που δέχεται ένα παιδί στο σχολείο και πώς το αντιμετωπίζει ένας συμμαθητής του. Ζητείται από τους μαθητές να δραματοποιήσουν την ιστορία δίνοντας το δικό τους

τέλος. Έπειτα απαντούν προφορικά στις ερωτήσεις του βιβλίου που αναφέρονται στο κείμενο.

Πρόσφατα στο σχολείο του Παύλου ήρθαν μαθητές από άλλες χώρες. Μιλούν διαφορετική γλώσσα, έχουν διαφορετική θρησκεία και συνήθειες.

Ο Παύλος θα ήθελε πολύ να γνωρίσει καλά αυτούς τους μαθητές, να μάθει για την πατρίδα τους, κι αν είναι δυνατόν, κάποιες λέξεις στη γλώσσα τους. Κάποιοι όμως φίλοι του προσπαθούν να τον πείσουν να συμμετέχει στα πειράγματα που κάνουν οι ίδιοι σ' αυτούς τους μαθητές, να τους διακόπτει όταν μιλάνε και να τους λέει να επιστρέψουν στην πατρίδα τους.

Στόχος του Παύλου είναι να κάνει τους φίλους του να σταματήσουν αυτή τη συμπεριφορά. Δεν επιθυμεί να χαλάσει τη φιλία του μαζί τους, αλλά πιστεύει ότι τέτοιου είδους πειράγματα σε βάρος των νέων συμμαθητών τους είναι άδικο. Πιστεύει ότι είναι πολύ ενδιαφέρον να έχουν συμμαθητές από άλλες χώρες και ότι σε μια δημοκρατική κοινωνία όλοι μπορούν να ζήσουν αρμονικά.

- Γιατί θεωρείς σημαντικό να πετύχει ο Παύλος αυτόν τον στόχο;
- Ποιος νομίζεις ότι μπορεί να τον βοηθήσει σε αυτήν την προσπάθεια;
- Τι θα αλλάξει στην καθημερινή ζωή όλων, εάν καταφέρει να πείσει τους φίλους του να αλλάξουν συμπεριφορά;
- Γνωρίζεις άλλες παρόμοιες προσπάθειες και από ποιους;

Με αφορμή το κείμενο αυτό λέμε στους μαθητές ότι ανάλογες συμπεριφορές μπορεί να εκδηλωθούν και προς ένα παιδί που «διαφέρει» από τους άλλους π.χ. ανάπηρο, άσχημο, χοντρό κ.λπ. και τους προτρέπουμε να σκεφτούν αν ποτέ έχουν φερθεί άσχημα σε κάποιον μόνο και μόνο επειδή διαφέρει από αυτούς. Συζητούμε προκειμένου να ακουστούν οι απόψεις των παιδιών και να φτάσουμε στη συνειδητοποίηση επιθυμητών συμπεριφορών.

Στη συνέχεια θέτουμε ένα ηθικό δίλημμα (άσκηση 5, Φύλλο Εργασίας). Η άσκηση θέλουμε να καταλήξει με την εξαγωγή του συμπεράσματος πως είναι υποχρέωση μας να κάνουμε ό,τι είναι δυνατό ώστε να μην καταπατούμε τα δικαιώματα των συνανθρώπων μας ακόμα και αν αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις επιθυμίες μας.

7. Φύλλα εργασίας

Δίνεται στους μαθητές το παρακάτω φύλλο εργασίας.

Φύλλο Εργασίας

Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού.

Το 1989, η παγκόσμια κοινότητα υποσχέθηκε σε όλα τα παιδιά τα ίδια δικαιώματα, με την υιοθέτηση της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

Αυτά τα δικαιώματα βασίζονται στην αδιαπραγμάτευτη ανάγκη που έχει κάθε παιδί να επιβιώσει και να ενηλικιωθεί αναπτύσσοντας πλήρως τις δυνατότητές του, ανεξάρτητα από την καταγωγή και την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει.

Σύμφωνα με τη Σύμβαση κάθε παιδί έχει:

- Το δικαίωμα σε μια παιδική ηλικία.
- Το δικαίωμα στη μόρφωση.
- Το δικαίωμα στην υγεία.
- Το δικαίωμα σε δίκαιη μεταχείριση.
- Το δικαίωμα να ακούγεται η φωνή του.

Τα παιδιά που πεινάνε

Ακόμα και σήμερα υπάρχουν παιδιά σε μερικά κράτη του κόσμου που πεινάνε. Σ' αυτά τα κράτη η ζωή είναι δύσκολη και ανυπόφορη. Τα τρόφιμα και το νερό ανύπαρκτα. Δεν υπάρχει μέριμνα για την υγεία και την κοινωνική μόρφωση. Δεν υπάρχουν νοσοκομεία, σχολεία κ.λπ. Λείπουν από αυτά τα παιδιά τα ρούχα, τα παπούτσια και ότι άλλο είναι απαραίτητο για την καθημερινή τους ζωή!

1) Αφού μελετήσεις τα παραπάνω κείμενα, να τα συγκρίνεις και να γράψεις τις διαφορές που εντοπίζεις.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Η απαγόρευση του καπνίσματος

Η απαγόρευση του καπνίσματος στην Ελλάδα όπως και σε άλλες χώρες, επικεντρώνεται κυρίως γύρω από την απαγόρευση σε δημόσιους χώρους και σε χώρους εργασίας για την προστασία της υγείας των καπνιστών και των μη καπνιστών, από τα αποτελέσματα του καπνίσματος.

Ο νόμος που απαγορεύει το τσιγάρο έχει γίνει... καπνός

Είμαστε η μόνη χώρα της Ευρώπης όπου μία έγκυος δεν έχει πού να πει καφέ και μία οικογένεια με παιδιά δεν έχει πού να φάει. Και η φετινή 31η Μαΐου - Παγκόσμια Ημέρα κατά του Καπνίσματος βρίσκει την Ελλάδα στο ίδιο σημείο με πέρυσι, πρόπερσι και τα προηγούμενα χρόνια. Δηλαδή να μην εφαρμόζει τον νόμο για την απαγόρευση του καπνίσματος στους κλειστούς δημόσιους χώρους και την προστασία της υγείας των ευαίσθητων ομάδων πληθυσμού από τον καπνό.

2) Να μελετήσεις τα δύο κείμενα και να τα συγκρίνεις. Σε τι αναφέρεται το καθένα;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3) Νομίζεις ότι μια τέτοια απαγόρευση ταιριάζει σε ένα δημοκρατικό πολίτευμα; Να δικαιολογήσεις την άποψή σου.

.....

.....

.....

.....

.....

4) Τι θα μπορούσαμε να πούμε σε κάποιον που καπνίζει σε έναν δημόσιο χώρο ώστε να τον πείθουμε ότι αυτό που κάνει δεν είναι σωστό;

.....

.....

.....

.....

.....

5. «Μία συμμαθήτριά σου και πολύ καλή σου φίλη (η Ελένη) κοροΐδεψε τη Δήμητρα (που δεν την συμπαθείς) επειδή δεν περπατάει καλά. Η Δήμητρα απάντησε πως δεν έχει κανένα δικαίωμα να την κοροϊδεύει και πως θα έπρεπε να μη συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο. Η Ελένη την έσπρωξε για πλάκα και η Δήμητρα έπεσε κάτω. Εσύ είσαι μπροστά σε όλο αυτό το σκηνικό και η φίλη σου σου λέει να μην πεις ότι την κοροΐδεψε και την έσπρωξε. Έτσι λοιπόν όταν ανοίγει κουβέντα στην τάξη για το συγκεκριμένο περιστατικό η Δήμητρα ζητάει να επιβεβαιώσεις τα όσα λέει.»

- Τι θα κάνεις και γιατί;(Διάλεξε ένα από τα δύο)

A) Δε θα πεις τίποτα κακό εναντίον της φίλης σου. Άλλωστε δε συμπαθείς τη Δήμητρα.

B) Θα πεις πώς ακριβώς έγιναν τα γεγονότα.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Θα ήθελες να κάνεις κάτι διαφορετικό από αυτά τα δύο που αναφέρθηκαν;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10^ο Σενάριο διδασκαλίας

1. Τίτλος

«Ο πληθυσμός της Ελλάδας»

2. Μάθημα

Το σενάριο εντάσσεται στο μάθημα της Γεωγραφίας «Ο πληθυσμός της Ελλάδας» στην ενότητα «Το ανθρωπογενές περιβάλλον της Ελλάδας».

3. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός

Οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

Στόχοι

Οι μαθητές:

- Να γνωρίζουν την έννοια της απογραφής του πληθυσμού.
- Να αντιλαμβάνονται την πληθυσμιακή εξέλιξη της Ελλάδας.
- Να βρίσκουν τις αιτίες κάποιου γεγονότος.
- Να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης μιας προβληματικής κατάστασης.
- Να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα και να μάθουν να συνεργάζονται.

4. Διάρκεια

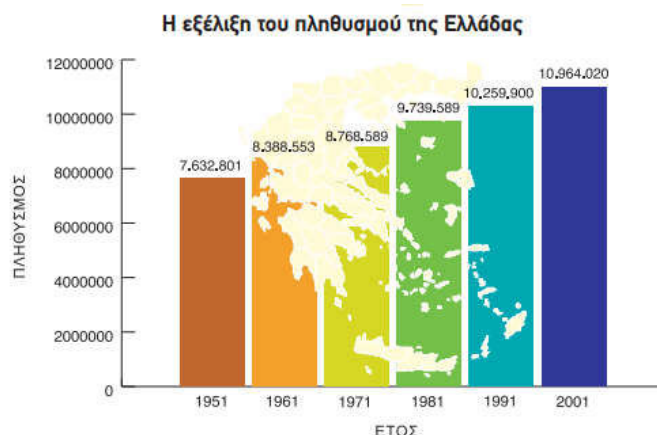
2 διδακτικές ώρες

5. Οργάνωση τάξης και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

- ✓ Οι μαθητές θα είναι χωρισμένοι σε ομάδες των 4 ατόμων.
- ✓ Για τη διεξαγωγή του μαθήματος θα χρειαστούμε τα σχολικά βιβλία, τα φύλλα εργασίας, φορητό υπολογιστή, προβολέα.

6. Περιγραφή της διδακτικής πορείας

Αρχικά οι μαθητές παρατηρούν το ραβδόγραμμα με την εξέλιξη του πληθυσμού της Ελλάδας.



Εικόνα 29.1: Η εξέλιξη του πληθυσμού της Ελλάδας (Πηγή: Ε.Σ.Υ.Ε.)

Μέσα από τη συζήτηση διαπιστώνουμε πως έχουμε στοιχεία ανά δεκαετία και αναφερόμαστε στην έννοια της «απογραφής». Εξηγούμε τι είναι η απογραφή και πώς πραγματοποιείται. Αφού διαβάσουμε το παρακάτω απόσπασμα, προτρέπουμε τους μαθητές να σκεφτούν και να πουν πώς το κράτος μπορεί να αξιοποιήσει τα στοιχεία της απογραφής για να σχεδιάσει και να προγραμματίσει θέματα που έχουν σχέση με την Παιδεία, την Υγεία κ.λπ.

«Η Γενική Απογραφή είναι έργο Εθνικής σημασίας και μας αφορά όλους. Βοηθά την Πολιτεία να σχεδιάσει και να προγραμματίσει καλύτερα σημαντικά θέματα που έχουν σχέση με την Παιδεία, την Υγεία, την Απασχόληση, τις υποδομές κ.ά... Όσο πιο σωστά γνωρίζουμε το παρόν, τόσο πιο καλά μπορούμε να σχεδιάσουμε το μέλλον».

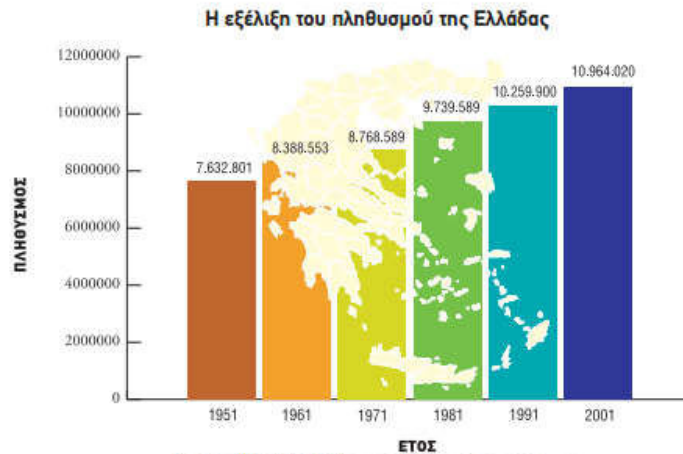
(Από το έντυπο της Απογραφής Πληθυσμού-Κατοικιών, Κυριακή 18 Μαρτίου 2001)

Στη συνέχεια αναφερόμαστε στο δημογραφικό πρόβλημα της Ελλάδας και οι μαθητές ασχολούνται με την 1^η άσκηση του Φύλλου Εργασίας όπου ομαδικά πρέπει να σκεφτούν και να καταγράψουν λόγους μείωσης των γεννήσεων στη χώρα μας.

Έπειτα οι μαθητές απαντούν στην εργασία 1 της σελίδας 43 του Τετραδίου Εργασιών: «Πώς ο πληθυσμός της Ελλάδας έχει αυξηθεί ενώ οι γεννήσεις είναι λιγότερες από τους θανάτους;»



Παρατήρησε στον παρακάτω χάρτη την εξέλιξη του πληθυσμού της Ελλάδας κατά τα τελευταία χρόνια. Γνωρίζεις ότι σήμερα ο αριθμός των γεννήσεων είναι μικρότερος από τον αριθμό των θανάτων. Σκέψου και απάντησε γιατί ο πληθυσμός της χώρας μας έχει αυξηθεί.



Εικόνα 29.1: Η εξέλιξη του πληθυσμού στη χώρα μας

Στη συνέχεια αναφερόμαστε στους Έλληνες που μετανάστευσαν μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο για αναζήτηση καλύτερης ζωής και τονίζουμε πως οι Έλληνες μετανάστες αντιμετώπισαν και αυτοί τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σήμερα οι οικογένειες των αλλοδαπών που έρχονται στη χώρα μας. Στη 2^η άσκηση του Φύλλου Εργασίας οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν και να γράψουν ποια είναι τα προβλήματα αυτά. Στην ολομέλεια της τάξης ανακοινώνονται οι απαντήσεις των μαθητών και αν δεν έχει αναφερθεί από τα παιδιά αναφέρουμε ως πρόβλημα τον ρατσισμό. Συζητάμε τα χαρακτηριστικά του και περιστατικά ρατσιστικής συμπεριφοράς και οι μαθητές απαντούν στην 3^η ερώτηση του Φύλλου Εργασίας.

Αφού ολοκληρωθεί η δραστηριότητα, προβάλλουμε στους μαθητές βίντεο σχετικό με τον ρατσισμό (<https://www.youtube.com/watch?v=DWGYTIds29I>). Οι μαθητές παρατηρούν το βίντεο χωρίς να μεταφράζουμε και τους ζητείται στη συνέχεια να αναφέρουν τι πιστεύουν ότι έγινε. Έπειτα ξαναβλέπουν το βίντεο μεταφράζοντάς τους το και τους ζητάμε να συγκρίνουν τη δική τους εκδοχή της ιστορίας με το τι πραγματικά δείχνει το βίντεο. Στο τέλος καλούνται να σχολιάσουν τη συμπεριφορά του κάθε ανθρώπου.

Στο τέλος αναφερόμαστε στους όρους «παλιννόστηση» και «παλιννοστούντες». Τα παιδιά παρατηρούν την ανάλογη φωτογραφία του βιβλίου και προτείνουν μέτρα για την καλή διαβίωση των παλιννοστούντων Ελλήνων.

Στις 18 Αυγούστου 1993 έφτασαν στο λιμάνι της Αλεξανδρούπολης περίπου 1.000 Έλληνες από τη Γεωργία (εικ. 29.2). Ας σκεφτούμε μαζί και ας προτείνουμε μέτρα για την καλή διαβίωσή τους στη νέα πατρίδα.



Εικόνα 29.2: Έλληνες παλιννοστούντες από τη Γεωργία

7. Φύλλα εργασίας

Δίνεται στους μαθητές το παρακάτω φύλλο εργασίας.

Φύλλο Εργασίας

1) Για ποιους λόγους πιστεύεις έχουν μειωθεί οι γεννήσεις στην Ελλάδα;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σήμερα οι οικογένειες των αλλοδαπών που έρχονται στη χώρα μας;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3) Φαντάσου ότι μόλις έχεις μετακομίσει με την οικογένεια σου σε μια άλλη χώρα προκειμένου να βρουν οι γονείς σου δουλειά. Στο σχολείο που πηγαίνεις δεν μιλάς καλά τη γλώσσα των συμμαθητών σου και δεν μπορείς να επικοινωνήσεις μαζί τους. Οι συμμαθητές σου σε κοιτάνε περίεργα, σου μιλάνε απότομα και δε θέλουν να παίξουν μαζί σου. Πώς θα ένιωθες σε μια τέτοια περίπτωση;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Αφού έχεις αντιληφθεί πώς νιώθει ένα παιδί που έρχεται από άλλη χώρα στο σχολείο σου, να γράψεις τι θα μπορούσες να κάνεις ώστε να νιώσει όμορφα ο νέος σου συμμαθητής που ήρθε από άλλη χώρα.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

11^ο Σενάριο διδασκαλίας

1. Τίτλος

«Τα μεγάλα αστικά κέντρα της Ελλάδας»

2. Μάθημα

Το σενάριο εντάσσεται στο μάθημα της Γεωγραφίας «Τα μεγάλα αστικά κέντρα της Ελλάδας» στην ενότητα «Το ανθρωπογενές περιβάλλον της Ελλάδας».

3. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός

Οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

Στόχοι

Οι μαθητές να γίνουν ικανοί ώστε:

- Να αντιλαμβάνονται τις έννοιες της αστυφιλίας, της αστικοποίησης και του αγροτουρισμού.
- Να καταγράφουν τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα της ζωής στα μεγάλα αστικά κέντρα.
- Να διαμορφώνουν άποψη για κάποιο θέμα και να τη στηρίζουν με επιχειρήματα.
- Να αναφέρουν λόγους και τρόπους αντιμετώπισης διάφορων προβλημάτων.
- Να εντοπίζουν και να χρησιμοποιούν τις πληροφορίες που τους είναι απαραίτητες.
- Να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα και να μάθουν να συνεργάζονται.

4. Διάρκεια

2 διδακτικές ώρες

5. Οργάνωση τάξης και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

- ✓ Οι μαθητές θα είναι χωρισμένοι σε ομάδες των 4 ατόμων.
- ✓ Για τη διεξαγωγή του μαθήματος θα χρειαστούμε τα σχολικά βιβλία, εικόνες από διάφορες πηγές και τα φύλλα εργασίας.

6. Περιγραφή της διδακτικής πορείας

Αρχικά δείχνουμε στους μαθητές εικόνες από την καθημερινή ζωή των ανθρώπων στις πόλεις και ζητούμε από τους μαθητές να πουν για ποιους λόγους οι άνθρωποι φεύγουν από τις μικρές πόλεις και πηγαίνουν να κατοικήσουν σε μεγάλα αστικά κέντρα. Ακούγονται όλες οι γνώμες και καταγράφονται στον πίνακα.

Στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της διαμονής σε μια μεγάλη πόλη. Εφόσον ολοκληρωθεί η άσκηση από όλες τις ομάδες συζητούμε τις απαντήσεις των παιδιών στην ολομέλεια.

Έπειτα ακολουθεί συζήτηση για να διευκρινιστούν οι έννοιες της αστυφιλίας και της αστικοποίησης.

Μοιράζεται σε κάθε παιδί το φύλλο εργασίας όπου οι μαθητές στην πρώτη άσκηση γράφουν πού προτιμούν να μένουν (σε μεγάλη πόλη, σε κωμόπολη ή σε κάποιο χωριό) και να αιτιολογήσουν την επιλογή αυτή.

Στη δεύτερη άσκηση, αφού αναφερθούμε στα πολιτιστικά στοιχεία μιας περιοχής που κινδυνεύουν να χαθούν από την ερήμωση της επαρχίας, οι μαθητές σκέφτονται και αναφέρουν τους λόγους εξαιτίας των οποίων μπορεί να χαθούν τα στοιχεία αυτά.

Στη συνέχεια αφού συζητήσουμε για τα σοβαρά περιβαλλοντικά προβλήματα που προκάλεσε στις πόλεις το φαινόμενο της αστικοποίησης καλούμε τους μαθητές να σκεφτούν και να γράψουν ομαδικά λύσεις για την αντιμετώπισή τους στην άσκηση 3 του φύλλου εργασίας.

Τέλος ακολουθεί αναφορά στην έννοια του αγροτουρισμού. Δίνουμε στους μαθητές διάφορα κείμενα με πληροφορίες για τον αγροτουρισμό και τους ζητούμε να τα διαβάσουν προκειμένου να αντιληφθούν την έννοια του και να δημιουργήσουν ένα κολάζ με εικόνες και βασικά στοιχεία που θα βρουν (η αναζήτηση θα γίνει και εκτός σχολικής τάξης) για τον αγροτουρισμό.

7. Φύλλα εργασίας

Δίνεται στους μαθητές το παρακάτω φύλλο εργασίας.

Φύλλο Εργασίας

1) Που προτιμάς να μένεις; Σε μια μεγάλη πόλη, σε μια κωμόπολη ή σε κάποιο χωριό; Για ποιο λόγο;

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

2) Με την ερήμωση της περιφέρειας κινδυνεύουν να χαθούν πολλά από τα πολιτιστικά στοιχεία μιας περιοχής (ήθη, έθιμα, τοπικά πανηγύρια κ.ά.). Σκέψου και ανάφερε τους λόγους εξαιτίας των οποίων μπορεί να χαθούν τα στοιχεία αυτά.

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

3) Ας συζητήσουμε μαζί για τα σοβαρά περιβαλλοντικά προβλήματα που προκάλεσε στις πόλεις το φαινόμενο της αστικοποίησης κι ας προτείνουμε μέτρα για την αντιμετώπισή τους.

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

Κείμενα για τον αγροτουρισμό

Κείμενο 1:

Αγροτουριστικές επιχειρήσεις είναι αυτές οι οποίες αναπτύσσουν έργα υποδομής μικρής κλίμακας με ήπιες παρεμβάσεις στο περιβάλλον και παρέχουν υπηρεσίες διαμονής, εστίασης και αναψυχής, με στόχο να γνωρίσει ο επισκέπτης τον αγροτικό χώρο και τις αγροτικές ασχολίες, τα πολιτισμικά στοιχεία και τα αυθεντικά χαρακτηριστικά του τόπου, τα τοπικά προϊόντα, την παραδοσιακή κουζίνα και την καθημερινή ζωή των κατοίκων τις υπαίθρου.

Δραστηριότητες από τις οποίες μπορείτε να επιλέξετε ανάλογα με την εποχή:

- Σπορά η φύτεμα καλαμπόκι, φασόλια, πατάτες, κρεμμύδια και εποχιακά κηπευτικά.
- Μάζεμα καρπών ή λαχανικών.
- Κομποστοποίηση.
- Κοπή και σχίσιμο καυσόξυλων.
- Περιποίηση των ζώων.

Κείμενο 2:

Η φιλοσοφία του αγροτουρισμού βασίζεται κατ' εξοχήν στη διαπροσωπική, άμεση, ανθρώπινη σχέση μεταξύ του κατοίκου της υπαίθρου και του ταξιδευτή ο οποίος σύντομα γίνεται ο φιλοξενούμενος, ο φίλος.

Στην Ελλάδα, η αξιόλογη γεωφυσική ποικιλομορφία, οι ανεξάντλητοι φυσικοί πόροι, τα ιδιαίτερα τοπικά χαρακτηριστικά και η παράδοση, συνθέτουν ένα σπάνιο μωσαϊκό παραστάσεων, εικόνων και εμπειριών δημιουργώντας έναν τόπο ευλογημένο. Εδώ, οι λάτρεις του αυθεντικού, του ανεξερεύνητου, του ανεπιτήδευτου τουρισμού μπορούν να απολαύσουν ό,τι απλόχερα προσφέρει η φύση.

Μπορείτε να βοηθήσετε στο μάζεμα της ελιάς και της μεταφοράς σε κάποιο παραδοσιακό ελαιοτριβείο για την παραγωγή του πολύτιμου ελαιόλαδου. Μετά το άλεσμα μπορείτε να πάρετε μαζί σας, μια ποσότητα λαδιού ή ακόμη και να γεμίσετε με το φρέσκο ελαιόλαδο μπουκάλια που θα φέρουν την προσωπική σας ετικέτα.

Η διαδικασία του τρύγου και του πατήματος των σταφυλιών για την παραγωγή κρασιού ή τσίπουρου, η συγκομιδή εποχιακών φρούτων, βοτάνων, οπωροκηπευτικών, μανιταριών και κάθε λογής καρπών (κάστανα, καρύδια κ.λπ.), το

θέρισμα και η μελισσοκομία είναι δραστηριότητες που θα σας γεμίσουν με ανεπανάληπτες εμπειρίες.

Κατά τη διαμονή σας σε μια φάρμα έχετε τη δυνατότητα να βοηθήσετε στη φροντίδα των ζώων (βοσκή, άρμεγμα, καθαριότητα) και σε τυροκομικές δραστηριότητες για την παραγωγή φρέσκου γιαουρτιού και τυριού.

Στους αγροτουριστικούς συνεταιρισμούς, που δραστηριοποιούνται σε πάρα πολλές περιοχές, μπορείτε να παρακολουθήσετε μαθήματα μαγειρικής και ζαχαροπλαστικής για να φτιάξετε με τις «συνταγές της γιαγιάς» μαρμελάδες, λικέρ, κομπόστες, γλυκά του κουταλιού, ζυμωτό ψωμί, φρέσκα ζυμαρικά, πίτες και ό,τι προστάζει η ντόπια κουζίνα.

Μια επίσκεψή σας σε ένα εργαστήρι χειροτεχνίας ή κεραμικής θα σας γεμίσει με όμορφες εικόνες αλλά και ιδέες για δώρα και αγορές. Σ' ένα παραδοσιακό οινοποιείο, μέσα από γευστικές δοκιμές, θα μυηθείτε στα μυστικά του κρασιού: τις ποικιλίες, το άρωμα, το χρώμα, τη γεύση.

Κείμενο 3:

Ο αγροτουρισμός είναι μορφή ήπιου τουρισμού κατά την οποία οι επισκέπτες μένουν σε αγρόκτημα και συμμετέχουν σε αγροτικές εργασίες. Σημείο αναφοράς των διακοπών σε ένα αγρόκτημα-ξενώνα είναι η άμεση επαφή του επισκέπτη με την αγροτική ζωή, τις καλλιέργειες, με την φύση, τη χλωρίδα και την πανίδα, κάτι το ιδιαίτερο για το μεγαλύτερο ποσοστό του σύγχρονου Ευρωπαίου πολίτη, κατοίκου αστικής περιοχής. Πέρα από την υποδοχή και τη φιλοξενία του επισκέπτη σε ένα περιβάλλον λιτό με τοπικό χαρακτήρα και όλες τις απαραίτητες ανέσεις, προβλέπεται και η ενεργή συμμετοχή του τουρίστα σε ένα σύνολο δραστηριοτήτων. Ενδεικτικές από αυτές είναι:

- αγροτικές δραστηριότητες (συμμετοχή στις εργασίες).
- παρατήρηση οικοσυστήματος (πανίδα, χλωρίδας, επισκέψεις υδροβιότοπων, κ.λπ.).
- αθλήματα περιπέτειας (π.χ. ράφτινγκ, πεζοπορία κ.λπ.).
- πολιτιστικές περιηγήσεις (π.χ. επισκέψεις σε μοναστήρια, εκκλησίες, λαογραφία μουσεία, κ.ά., παραδοσιακούς οικισμούς, αρχαιολογικούς χώρους).
- διάφορα μαθήματα (π.χ. μαθήματα αργαλειού, ελληνικών χορών, γαστρονομίας κ.λπ.).

12^ο Σενάριο διδασκαλίας

1. Τίτλος

«Η γεωγραφική κατανομή του πληθυσμού της Ελλάδας»

2. Μάθημα

Το σενάριο εντάσσεται στο μάθημα της Γεωγραφίας «Η γεωγραφική κατανομή του πληθυσμού της Ελλάδας» στην Ενότητα «Το ανθρωπογενές περιβάλλον της Ελλάδας».

3. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός

Οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

Στόχοι

Οι μαθητές να γίνουν ικανοί ώστε:

- Να διακρίνουν τους παράγοντες οι οποίοι διαμορφώνουν την πληθυσμιακή κατανομή μιας περιοχής.
- Να ερμηνεύουν την παρατηρούμενη μείωση του αγροτικού πληθυσμού με την ταυτόχρονη αύξηση του αστικού πληθυσμού.
- Να «διαβάζουν» ένα ιστόγραμμα.
- Να εντοπίσουν τα πλεονεκτήματα της αποκέντρωσης της διοίκησης.
- Να βρίσκουν τα αίτια και τις επιπτώσεις του μεγάλου πληθυσμού της Αττικής.
- Να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα και να μάθουν να συνεργάζονται.

4. Διάρκεια

2 διδακτικές ώρες

5. Οργάνωση τάξης και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

- ✓ Οι μαθητές θα είναι χωρισμένοι σε ομάδες των 4 ατόμων.
- ✓ Για τη διεξαγωγή του μαθήματος θα χρειαστούμε τα σχολικά βιβλία, έναν γεωμορφολογικό χάρτη της Ελλάδας και τα φύλλα εργασίας.

6. Περιγραφή της διδακτικής πορείας

Οι μαθητές παρατηρούν την γεωγραφική κατανομή του πληθυσμού στο ιστόγραμμα που βρίσκεται στο σχολικό βιβλίο και βάζουν στη σειρά τα γεωγραφικά διαμερίσματα ξεκινώντας από αυτό που έχει τον μικρότερο πληθυσμό.

Στη συνέχεια καταγράφουν στο Φύλλο εργασίας τους παράγοντες που πιστεύουν ότι διαμορφώνουν την κατανομή του πληθυσμού. Αφού ολοκληρώσουν την εργασία ανακοινώνουν όλες οι ομάδες τις απαντήσεις τους και σε περίπτωση που δεν αναφερθούν κάποιοι οδηγούμε τους μαθητές στην εύρεσή τους. Σε κάθε παράγοντα που ανακοινώνεται ζητούμε από τα παιδιά να αναφέρουν και το πώς επηρεάζει την κατανομή.

Έπειτα οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις 2 και 3 του Φύλλου εργασίας:

- *Για ποιους λόγους πιστεύεις ότι η Αττική έχει τη μεγαλύτερη συγκέντρωση πληθυσμού;*
- *Ποιες είναι οι επιπτώσεις στη ζωή των κατοίκων από τη μεγάλη αύξηση του πληθυσμού στην Αττική;*

Στο τέλος γίνεται αναφορά στον όρο αποκέντρωση και καλούμε τους μαθητές να βρουν τα πλεονεκτήματα που αναβλύζουν από αυτόν το θεσμό οργάνωσης της διοίκησης. Αφού τα παιδιά δώσουν τις απαντήσεις τους, διαβάζουμε το «*Αν θέλεις διάβασε κι αυτό...*» που αναφέρεται στην αποκέντρωση της διοίκησης.

7. Φύλλα εργασίας

Δίνεται στους μαθητές το παρακάτω φύλλο εργασίας.

Φύλλο Εργασίας

1) Να αναφέρεις τους παράγοντες που πιστεύεις ότι διαμορφώνουν την κατανομή του πληθυσμού της Ελλάδας.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) Για ποιους λόγους πιστεύεις ότι η Αττική έχει τη μεγαλύτερη συγκέντρωση πληθυσμού;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3) Ποιες είναι οι επιπτώσεις στη ζωή των κατοίκων από τη μεγάλη αύξηση του πληθυσμού στην Αττική;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

13^ο Σενάριο διδασκαλίας

1. Τίτλος

«Το Βυζαντινό κράτος αντιμετωπίζει εσωτερικά προβλήματα.»

2. Μάθημα

Το σενάριο εντάσσεται στο μάθημα της Ιστορίας «Το κράτος αντιμετωπίζει μεγάλα εσωτερικά προβλήματα» στην Ενότητα «Το Βυζάντιο παρακμάζει και υποκύπτει σε κατακτητές».

3. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός

Οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

Στόχοι

Οι μαθητές να γίνουν ικανοί ώστε:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές τα εσωτερικά προβλήματα που οδήγησαν την αυτοκρατορία, τόσο γρήγορα, από την ακμή στην παρακμή.
- Να κατανοήσουν τις δυσμενείς επιπτώσεις που είχε για το Βυζάντιο η παραχώρηση προνομίων στους Βενετούς.
- Να εκτιμήσουν την απελπιστική θέση των φτωχών γεωργών, μετά την ακύρωση των μέτρων προστασίας τους.
- Να διαμορφώνουν άποψη για κάποιο θέμα και να τη στηρίζουν με επιχειρήματα.
- Να κατανοούν το περιεχόμενο ενός κειμένου και να μπορούν να επεξεργάζονται τις πληροφορίες που δίνει.
- Να προβλέπουν τα αποτελέσματα από τη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων.
- Να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα και να μάθουν να συνεργάζονται.

4. Διάρκεια

2 διδακτικές ώρες

5. Οργάνωση τάξης και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

- ✓ Οι μαθητές θα είναι χωρισμένοι σε ομάδες των 4 ατόμων.
- ✓ Για τη διεξαγωγή του μαθήματος θα χρειαστούμε τα σχολικά βιβλία και τα φύλλα εργασίας.

6. Περιγραφή της διδακτικής πορείας

Αρχικά αναφέρουμε στους μαθητές τα μέτρα που έλαβαν οι αυτοκράτορες της Μακεδονικής Δυναστείας.

- Κατάργησαν τον νόμο του «Αλληλέγγυου» και άλλες διατάξεις, που προστάτευαν τους μικρούς καλλιεργητές από τους δυνατούς και τους εισπράκτορες των φόρων.
- Σταμάτησαν να δίνουν κλήρο γης (στρατιωτόπι) στους Ακρίτες των συνόρων και επέτρεψαν και σ' αυτούς που είχαν από πριν να τον πουλούν σε **δυνατούς** και σε **υπερέχοντες**.
- Έβαλαν ξένους μισθοφόρους στη θέση και των βυζαντινών στρατιωτών, θεωρώντας ότι αυτοί στοίχιζαν λιγότερα χρήματα στο κράτος.

Αφού αναφερθούμε και στο 3^ο μέτρο διαβάζουμε και βλέπουμε συγκριτικά την πηγή 3 του σχολικού βιβλίου.

3. Τα στρατιωτικά κτήματα των Βυζαντινών

Οι στρατιώτες διέθεταν κτηματική περιουσία, που είτε την αγόραζαν μόνοι τους είτε τους την παραχωρούσε το κράτος, με αντάλλαγμα τη στρατιωτική υπηρεσία και τη φύλαξη της περιοχής που ανήκαν τα κτήματα. Ο θεσμός αυτός βοήθησε την πολεμική ισχύ του κράτους, αλλά από το τέλος του 10ου αιώνα καταργείται. Από εδώ και στο εξής το Βυζάντιο βρίσκεται αναγκασμένο να στηριχτεί σε ξένα μισθοφορικά στρατεύματα. Κι αυτός είναι ένας από τους λόγους που θα το οδηγήσουν στην παρακμή του.

Will Durant, *Παγκόσμιος Ιστορία του Πολιτισμού*

Εφόσον ολοκληρωθεί η επεξεργασία της πηγής, τους προτρέπουμε να σκεφτούν και να πουν για ποιο λόγο οι αυτοκράτορες μπορεί να πήραν τέτοια μέτρα και τι αποτέλεσμα πιστεύουν πως θα έχει η εφαρμογή του καθενός.

Στην πορεία του μαθήματος αναφέρουμε και τις άλλες βασικές πληροφορίες του μαθήματος με ταυτόχρονη ομαδική ενασχόληση με τις ασκήσεις 1, 2 και 3 του Φύλλου εργασίας.

Στο τέλος του μαθήματος διαβάζουμε την 4^η πηγή και γίνεται επεξεργασία του με βάση τις παρακάτω ερωτήσεις:

Γιατί αποτέλεσε ένα λόγο παρακμής η στήριξη του Βυζαντίου σε ξένα

Γιατί ερημώνονται τα χωριά;

Ποιους εχθρούς πιθανόν να εννοεί όταν λέει «ερημώνονται κι από άλλους εχθρούς»;

4. Ο μητροπολίτης της Αθήνας γράφει στην Πόλη:

«Εσείς, τρυφεροί της Κωνσταντινουπόλεως πολίτες, δε νοιάζεστε για ό,τι συμβαίνει έξω από τις πύλες των τειχών της πόλης σας. Ουδέποτε επισκεφθήκατε τις μακρινές επαρχίες και τις γειτονικές πόλεις να τους διδάξετε ευνομία. Μένετε στην πόλη σας και φροντίζετε την καλοπέρασή σας. Σ' αυτές στέλνετε μόνο τους φορολόγους με δόντια θηρίων. Κι ερημώνονται τα χωριά και οι πόλεις της υπαίθρου από αυτούς κι από άλλους εχθρούς».

Μιχαήλ Χωνιάτης (Μητροπολίτης Αθηνών)

7. Φύλλα εργασίας

Δίνεται στους μαθητές το παρακάτω φύλλο εργασίας.

Φύλλο Εργασίας

1) Οι ακρίτες, μετά τα μέτρα που πάρθηκαν, βρέθηκαν σε δύσκολη θέση. Πώς πιστεύετε ότι αντέδρασαν; Σε τι θα οδηγούσαν οι πράξεις τους;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) Τα οικονομικά του κράτους ήταν σε κακή κατάσταση. Ποιους τομείς πιστεύετε ότι επηρέασε αυτό; Γιατί;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3) «*Η ασφάλεια του Βυζαντίου αλλά και η διακίνηση των προϊόντων ανατέθηκε με συνθήκη στους Βενετούς, στους οποίους δόθηκαν πολλά εμπορικά προνόμια.*» Έχει γίνει κάτι ανάλογο στις μέρες μας; Σε τι οδηγεί μια τέτοια κίνηση;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

14^ο Σενάριο διδασκαλίας

1. Τίτλος

«Η άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους»

2. Μάθημα

Το σενάριο εντάσσεται στο μάθημα της Ιστορίας «Η άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους» στην Ενότητα «Το Βυζάντιο παρακμάζει και υποκύπτει σε κατακτητές».

3. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός

Οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

Στόχοι

Οι μαθητές να γίνουν ικανοί ώστε:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές το γεγονός της Άλωσης και να αξιολογήσουν τη σημασία του για το λαό της Πόλης και για το έθνος ολόκληρο.
- Να κατανοούν το περιεχόμενο ενός κειμένου και να μπορούν να επεξεργάζονται τις πληροφορίες που δίνει.
- Να κάνουν χάρτη εννοιών με τις βασικές πληροφορίες ενός κειμένου.
- Να βρίσκουν τα πιθανά αίτια ενός γεγονότος.
- Να προβλέπουν τις επιπτώσεις μιας συγκεκριμένης πράξης.
- Να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα και να μάθουν να συνεργάζονται.

4. Διάρκεια

2 διδακτικές ώρες

5. Οργάνωση τάξης και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

- ✓ Οι μαθητές θα είναι χωρισμένοι σε ομάδες των 4 ατόμων.
- ✓ Για τη διεξαγωγή του μαθήματος θα χρειαστούμε τα σχολικά βιβλία, ιστορικό χάρτη και τα φύλλα εργασίας.

6. Περιγραφή της διδακτικής πορείας

Αρχικά διαβάζουμε το βασικό κείμενο του μαθήματος στους μαθητές για να έχουν ολοκληρωμένη εικόνα για το γεγονός με το οποίο θα ασχοληθούμε. Στη συνέχεια μοιράζουμε τις παραγράφους σε κάθε ομάδα και αναλαμβάνουν να κάνουν μια ζωγραφιά με βάση το περιεχόμενο της παραγράφου. Αφού ολοκληρώσουν τη δουλειά τους, δείχνουν τις ζωγραφιές στην ολομέλεια και περιγράφουν με δικά τους λόγια την ιστορία.

Στη συνέχεια η κάθε ομάδα καλείται να κάνει έναν χάρτη εννοιών με τις βασικές πληροφορίες του κειμένου.

Στο τέλος μοιράζεται το Φύλλο εργασίας σε κάθε μαθητή. Οι μαθητές απαντούν σε μία κάθε φορά ερώτηση και γίνεται σχολιασμός τους στην τάξη.

7. Φύλλα εργασίας

Δίνεται στους μαθητές το παρακάτω φύλλο εργασίας.

Φύλλο Εργασίας

1) Τι σήμαινε για τους Βυζαντινούς και τι για τους Τούρκους το πέρασμα των καραβιών στον Κεράτιο από τον δρόμο της στεριάς;

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

2) Τι μπορεί να συνέβη και έμεινε ανοιχτή η Κερκόπορτα;

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

3) Αφού διαβάσεις την 4^η πηγή να απαντήσεις στις επόμενες ερωτήσεις:

α) Ποια ήταν η απάντηση του Κων/νου στο αίτημα του Μωάμεθ να του παραδώσει την Πόλη;

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

β) Ποια ήταν η τελική απόφαση του Μωάμεθ;

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

γ) Ήταν σωστή η απόφαση που πήρε ο Κων/νος; Γιατί;

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

15^ο Σενάριο διδασκαλίας

1. Τίτλος

«Προβλήματα γεωμετρίας»

2. Μάθημα

Το σενάριο εντάσσεται στο μάθημα των Μαθηματικών «Προβλήματα γεωμετρίας (α)» στην 5η Ενότητα του σχολικού βιβλίου.

3. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός

Οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

Στόχοι

Οι μαθητές να γίνουν ικανοί ώστε:

- Να αναπτύσσουν διαφορετικές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων εύρεσης εμβαδού.
- Να λύνουν προβλήματα που απαιτούν υπολογισμό του εμβαδού.
- Να λύνουν προβλήματα της καθημερινής ζωής.
- Να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα και να μάθουν να συνεργάζονται.

4. Διάρκεια

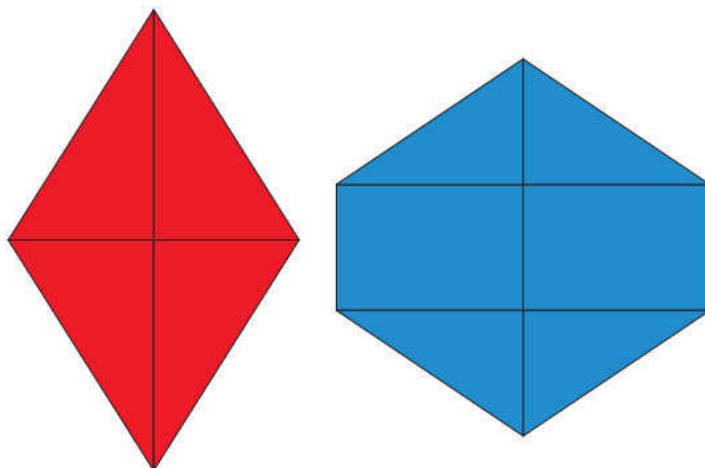
2 διδακτικές ώρες

5. Οργάνωση τάξης και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

- ✓ Οι μαθητές θα είναι χωρισμένοι σε ομάδες των 4 ατόμων.
- ✓ Για τη διεξαγωγή του μαθήματος θα χρειαστούμε τα σχολικά βιβλία, μετροταινία και ψαλίδια.

6. Περιγραφή της διδακτικής πορείας

Αρχικά λέμε στους μαθητές ότι θέλουμε να φτιάξουμε χαρταετούς την ώρα των εικαστικών αλλά πρέπει να προετοιμαστούμε ως προς τα υλικά που θα χρειαστούμε. Οι μισές ομάδες θα κάνουν το πρώτο σχήμα και οι άλλες το δεύτερο σχήμα.



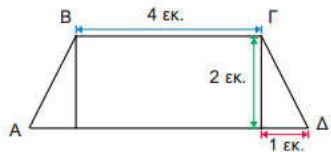
Αναφέρουμε ότι μπορούμε να έχουμε καλάμια μέχρι 1 μ. το καθένα. Τα παιδιά αποφασίζουν τελικά για το μήκος των καλάμιών, κάνουν ένα πρόχειρο σχέδιο (σε σμίκρυνση) και υπολογίζουν το εμβαδόν του «χαρτιού για χαρταετό» που θα χρειαστούν χωρίζοντας το σχήμα σε επιμέρους σχήματα.

Στη συνέχεια κόβουν από το παράρτημα τα δύο σχήματα για τους χαρταετούς και συνθέτουν τα κομμάτια κάθε χαρταετού σε ορθογώνια παραλληλόγραμμα. Ζητάμε από τους μαθητές να υπολογίσουν το εμβαδόν των χαρταετών υπολογίζοντας πρώτα το εμβαδόν του κάθε ορθογωνίου παραλληλόγραμμου που δημιούργησαν.

Έπειτα τα παιδιά βλέπουν το παρακάτω σχήμα (Εργασία, σελ. 87 Βιβλίο Μαθητή) και τους ζητούμε να μας πουν πώς μπορούμε να βρούμε το εμβαδόν του.

Εργασία

Πώς μπορούμε να βρούμε το εμβαδόν του ΑΒΓΔ; Εξηγώ.



The diagram shows a trapezoid ABCD. The top base is BG, which is 4 εκ. The bottom base is AD, which is 1 εκ. The height is 2 εκ. The vertices are labeled A, B, C, D. The right side is CD.

Στη συνέχεια τροποποιούμε την άσκηση ε από το αντίστοιχο κεφάλαιο στο Τετράδιο εργασιών (σελ. 13) προκειμένου να δημιουργήσουμε ένα πρόβλημα που θα συνδέεται με την καθημερινή ζωή.

«Έχω έναν καθρέφτη με μήκος 80 εκ. και ύψος 1,05 μ. και θέλω να τον επενδύσω από πίσω με ζύλο. Τι εμβαδόν πρέπει να έχει το κομμάτι του ζύλου;»

Τέλος λέμε στα παιδιά ότι θέλουμε να πάρουμε μέρος σε έναν διαγωνισμό όπου μία εταιρεία θα αναλάβει να καλύψει την αυλή του σχολείου με ελαστικό δάπεδο. Εκτός από τις φωτογραφίες του προαύλιου χώρου, θέλουν να τους στείλουμε και την έκτασή του. Σχεδιάζουμε μια κάτοψη του σχολικού χώρου και τους προτρέπουμε να σκεφτούν πώς μπορούμε να υπολογίσουμε το εμβαδόν της αυλής. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να μετρήσει τις διαστάσεις και να υπολογίσει το εμβαδόν του χώρου που τους ανατέθηκε.

16^ο Σενάριο διδασκαλίας

1. Τίτλος

«Διαχείριση γεωμετρικών σχημάτων - Συμμετρία»

2. Μάθημα

Το σενάριο εντάσσεται στο μάθημα των Μαθηματικών «Διαχείριση γεωμετρικών σχημάτων - Συμμετρία» στην 7η Ενότητα του σχολικού βιβλίου.

3. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός

Οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

Στόχοι

Οι μαθητές να γίνουν ικανοί ώστε:

- Να αναλύουν και να συνθέτουν γεωμετρικά σχήματα.
- Να αναπτύσσουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων γεωμετρίας εφαρμόζοντας τις κατάλληλες για κάθε περίπτωση γνώσεις εύρεσης του εμβαδού μιας επιφάνειας (ανάλυση σε απλούστερα γεωμετρικά σχήματα, χρήση της συμμετρίας, τεχνικές).
- Να παρουσιάζουν στους συμμαθητές τους με σαφήνεια τον τρόπο σκέψης τους (εξήγηση μιας λύσης που σκέφτηκαν).
- Να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα και να μάθουν να συνεργάζονται.

4. Διάρκεια

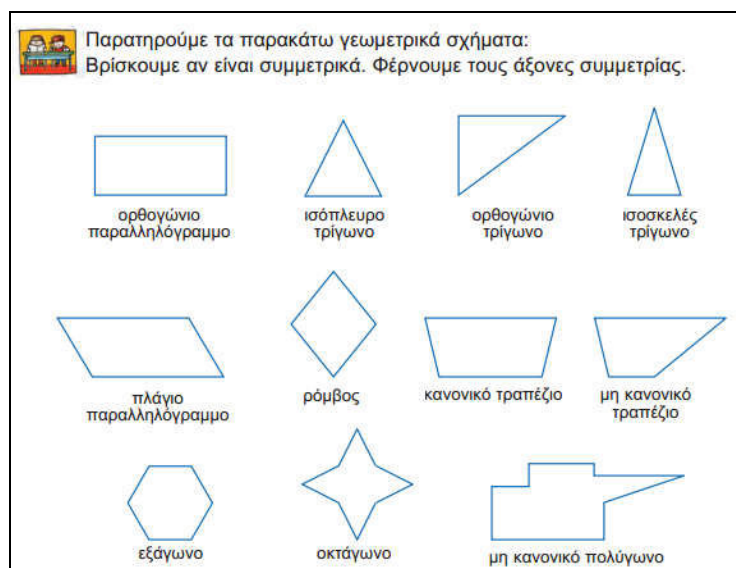
2 διδακτικές ώρες

5. Οργάνωση τάξης και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

- ✓ Οι μαθητές θα είναι χωρισμένοι σε ομάδες των 4 ατόμων.
- ✓ Για τη διεξαγωγή του μαθήματος θα χρειαστούμε τα σχολικά βιβλία και ξυλομπογιές.

6. Περιγραφή της διδακτικής πορείας

Αρχικά ασχολούμαστε με τον όρο «συμμετρία» για να είμαστε σίγουροι ότι όλοι θυμούνται τη σημασία του. Έπειτα ζητούμε από τους μαθητές να φέρουν τους άξονες συμμετρίας των σχημάτων του βιβλίου σε περίπτωση που είναι συμμετρικά. Για όσα παιδιά δυσκολεύονται επαληθεύουν με το καθρεφτάκι (το τοποθετούν έτσι ώστε να φαίνεται στο καθρεφτάκι το άλλο μισό του γεωμετρικού σχήματος) ή το διαφανές χαρτί (αντιγράφουν το γεωμετρικό σχήμα και στη συνέχεια διπλώνουν το διαφανές χαρτί για να δουν αν ταυτίζονται τα δύο επιμέρους κομμάτια στα οποία χωρίζεται το αρχικό σχήμα με τον άξονα συμμετρίας).




Στη συνέχεια προχωράμε στην άσκηση 2 όπου οι μαθητές παρατηρούν δυο σχήματα και πρέπει να εκτιμήσουν ποιο σχήμα έχει μεγαλύτερο εμβαδόν. Οι μαθητές θα πρέπει να προβλέψουν πως τα σχήματα έχουν το ίδιο εμβαδόν και να βρουν ένα τρόπο για να το αποδείξουν και να το εξηγήσουν στους συμμαθητές τους.

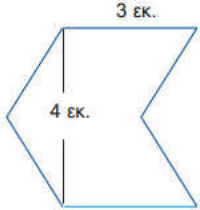
2. Ποιο σχήμα έχει το μεγαλύτερο εμβαδόν; Εκτιμώ:

4 εκ. 1,5 εκ. 4 εκ. 1,5 εκ.

Επαληθεύω με όποιον τρόπο θέλω.

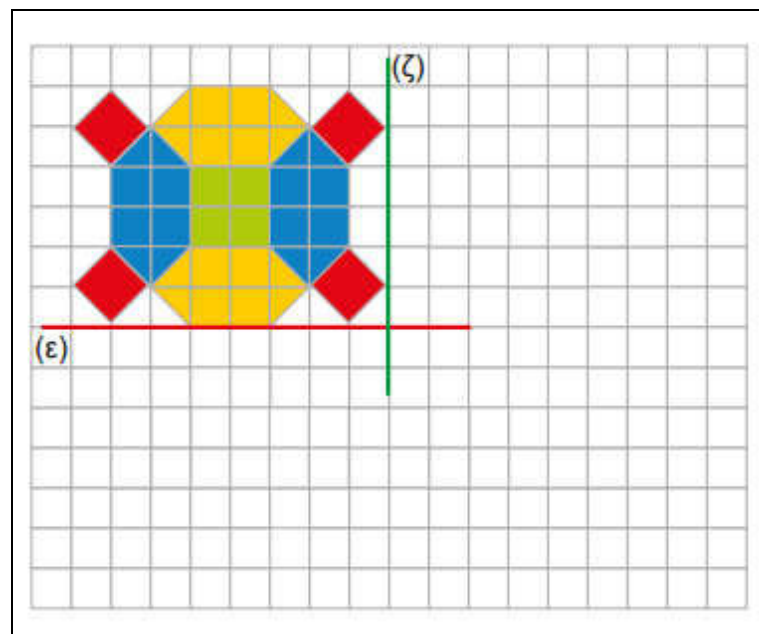
Αναλογη σκέψη χρειαζόμαστε και για την επίλυση του επόμενου προβλήματος.

 Εκπλώ το εμβαδόν του σχήματος. Τ. ΕΚ.



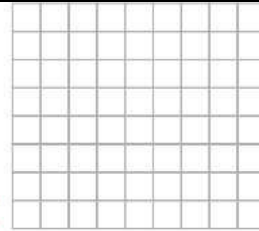
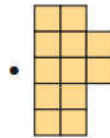
• Επαληθεύω με όποιον τρόπο θέλω.

Αφού ολοκληρωθεί και αυτή η άσκηση οι μαθητές καλούνται να σχεδιάσουν το συμμετρικό του παρακάτω σχήματος ως προς την ευθεία ζ (Τετράδιο εργασιών, γ' τεύχος σελ. 40).



Τέλος ολοκληρώνουμε την συγκεκριμένη ενότητα με την άσκηση δ όπου απαιτείται αρχικά οι μαθητές να απαντήσουν με εκτίμηση και στη συνέχεια να ελέγξουν με όποιο τρόπο θέλουν.

5. Παρατηρώ προσεκτικά:



- Ποια από τα τρία είδη πλακάκια μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε **για να καλύψουμε ακριβώς** ολόκληρη την επιφάνεια; (Χρησιμοποιούμε ολόκληρα πλακάκια ενός είδους κάθε φορά.)

Εκτιμώ:

Ελέγχω την εκτίμησή μου με όποια στρατηγική θέλω. Εξηγώ στην τάξη.

17^ο Σενάριο διδασκαλίας

1. Τίτλος

«Επίλυση διαφορών»

2. Μάθημα

Το σενάριο δεν εντάσσεται σε κάποιο συγκεκριμένο μάθημα άλλα οι δραστηριότητες θα πραγματοποιηθούν διότι πολλές φορές οι μαθητές εμπλέκονται σε κάποιο περιστασιακό σύγκρουσης την ώρα του διαλείμματος και δεν μπορούν να λύσουν ομαλά τις διαφορές τους.

3. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός

Οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

Στόχοι

Οι μαθητές:

- Να γνωρίζουν τρόπους επίλυσης διαφορών.
- Να ερευνούν διάφορες πτυχές ενός ζητήματος.

4. Διάρκεια

1 διδακτική ώρα

5. Περιγραφή της διδακτικής πορείας

Αρχικά δίνουμε στους μαθητές το Φύλλο εργασίας και οι μαθητές ατομικά απαντούν στις ερωτήσεις. Αφού όλοι ολοκληρώσουν τις απαντήσεις τους, ανακοινώνουν στην ολομέλεια τις απόψεις τους και γίνεται συζήτηση.

Στη συνέχεια διαβάζουμε την παρακάτω ιστορία:

Η Αλεξία και ο Στράτος μένουν στην ίδια γειτονιά, είναι πολύ καλοί φίλοι και πηγαίνουν μαζί κάθε μέρα στο σχολείο με τα πόδια. Σήμερα η Αλεξία νευρίασε γιατί ο Στράτος δεν την περίμενε και πήγε μόνος του στο σχολείο. Η Αλεξία θύμωσε με τη

συμπεριφορά του Στράτου και μόλις έφτασε στο σχολείο ήρθε και σου είπε νευριασμένη τι έγινε. Πώς θα αντιδράσεις; Τι θα της πεις; Έχει δίκιο η Αλεξία;

Τα παιδιά γράφουν τις απαντήσεις τους σε ένα χαρτί και τις ανακοινώνουν στην τάξη. Έπειτα συνεχίζουμε την ιστορία:

Αφού ολοκλήρωσες την κουβέντα σου με την Αλεξία έρχεται ο Στράτος και σου λέει: «Σήμερα δυστυχώς ήρθα μόνος μου στο σχολείο. Ενώ συνεχώς λέω στην Αλεξία να μην καθυστερεί διότι σχεδόν κάθε μέρα αργούμε να φτάσουμε στο σχολείο και ότι από εδώ και πέρα δε θα την περιμένω μέχρι να ετοιμαστεί, σήμερα για άλλη μια φορά άργησε να κατέβει από το σπίτι της. Έτσι κι εγώ αποφάσισα να φύγω και να μην την περιμένω για να μη φτάσω πάλι τελευταία στιγμή στο σχολείο. Νομίζω όμως ότι μου έχει θυμώσει...»

Αφού άκουσες και την άποψη του Στράτου, θεωρείς σωστή την αρχική σου αντίδραση όταν είχες ακούσει την ιστορία μόνο από την πλευρά της Αλεξίας;

Με ποιο τρόπο πρέπει να ενεργούμε προκειμένου να βγάλουμε κάποιο συμπέρασμα;

7. Φύλλα εργασίας

Δίνεται στους μαθητές το παρακάτω φύλλο εργασίας.

Φύλλο Εργασίας

1) Κάποιος συμμαθητής σου κοροϊδεύει εσένα και την οικογένειά σου. Πώς θα αντιδράσεις;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) Ένας φίλος σου σε έχει βλάψει. Εσύ δεν καταλαβαίνεις γιατί το έκανε αυτό. Θα προσπαθήσεις να δώσεις λύση στην κατάσταση; Αν ναι πώς; Αν όχι γιατί;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3) Στην ομάδα σου υπάρχει ένα παιδί με το οποίο δεν συμφωνείς ως προς τον τρόπο που εργάζεται και ως προς τις ιδέες του. Τι θα κάνεις σε αυτή την περίπτωση;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Πηγή: Arigatou Foundation, 2008

Πίνακες αποτελεσμάτων

Στην 1^η ερώτηση η οποία εξέταζε την *Ερμηνεία – Αποκωδικοποίηση* έχουμε τις εξής διαφορές στη βαθμολόγηση των απαντήσεων των μαθητών:

Πίνακας 10: Βαθμολόγηση απαντήσεων 1^{ης} ερώτησης των Pre-test και Post-test

Κωδικός μαθητή	Pre-test	Post-test	Διαφορά
1	2	4	2
2	2	2	0
3	2	5	3
4	0	2	2
5	2	4	2
6	5	5	0
7	2	5	3
8	2	5	3
9	2	5	3
10	2	2	0
11	2	5	3
12	2	4	2
13	0	5	5
14	2	4	2
15	2	5	3
16	5	5	0
17	2	5	3
18	2	4	2
19	5	5	0
20	2	4	2
21	5	5	0
22	2	2	0
23	0	1	1

Στον Πίνακα 10 παρατηρείται βελτίωση των απαντήσεων σε 16 μαθητές και στασιμότητα σε 7 μαθητές, εκ των οποίων οι 4 περιπτώσεις οφείλονται στο γεγονός ότι ήδη από το Pre-test είχαν βαθμολογηθεί με την ανώτερη βαθμολογία (5).

Στη 2^η ερώτηση, η οποία εξέταζε την *Ανάλυση - Αναγνώριση επιχειρηματολογίας* έχουμε τις εξής διαφορές στη βαθμολόγηση των απαντήσεων των μαθητών:

Πίνακας 11: Βαθμολόγηση απαντήσεων 2^{ης} ερώτησης των Pre-test και Post-test

Κωδικός μαθητή	Pre-test	Post-test	Διαφορά
1	2	3	1
2	3	4,5	1,5
3	1	4	3
4	1	1,5	0,5
5	5	3	-2
6	5	5	0
7	3	4	1
8	3	5	2
9	3	4	1
10	5	3	-2
11	3	4	1
12	3	5	2
13	2	4,5	2,5
14	5	4	-1
15	3	4	1
16	4	5	1
17	1	1	0
18	3	4	1
19	3	5	2
20	2	3	1
21	1	4,5	3,5
22	3	4,5	1,5
23	2	1	-1

Υπάρχει βελτίωση στις απαντήσεις των μαθητών σε 17 περιπτώσεις, στασιμότητα σε 2 περιπτώσεις, εκ των οποίων η 1 οφείλεται στο γεγονός ότι ήδη από το Pre-test είχε βαθμολογηθεί με την ανώτερη βαθμολογία, και οπισθοχώρηση σε 4 περιπτώσεις.

Η 3^η ερώτηση, η οποία διερευνούσε τις έννοιες *Ερμηνεία – Κατηγοριοποίηση*, παρουσιάζει τα παρακάτω αποτελέσματα:

Πίνακας 12: Βαθμολόγηση απαντήσεων 3^{ης} ερώτησης των Pre-test και Post-test

Κωδικός μαθητή	Pre-test	Post-test	Διαφορά
1	3,5	3,5	0
2	3,5	4,5	1
3	3	4	1
4	2	4	2
5	2,5	5	2,5
6	4	5	1

7	4,5	5	0,5
8	4,5	4,5	0
9	4,5	5	0,5
10	3	4,5	1,5
11	4,5	5	0,5
12	4,5	5	0,5
13	3,5	5	1,5
14	4,5	4,5	0
15	5	5	0
16	4	4,5	0,5
17	4	4	0
18	4	4	0
19	4,5	5	0,5
20	3,5	4	0,5
21	3,5	3,5	0
22	4,2	5	0,8
23	2	4,5	2,5

Παρατηρείται βελτίωση των απαντήσεων σε 18 μαθητές και στασιμότητα σε 5 μαθητές, εκ των οποίων η 1 περίπτωση οφείλεται στο γεγονός ότι ήδη από το Pre-test είχε βαθμολογηθεί με την ανώτερη βαθμολογία.

Στην 4^η ερώτηση, η οποία εξέταζε την *Ανάλυση - Έλεγχος ιδεών*, έχουμε τις εξής διαφορές στη βαθμολόγηση των απαντήσεων των μαθητών:

Πίνακας 13: Βαθμολόγηση απαντήσεων 4^{ης} ερώτησης των Pre-test και Post-test

Κωδικός μαθητή	Pre-test	Post-test	Διαφορά
1	3	5	2
2	3	3	0
3	0	3,5	3,5
4	2,5	1,5	-1
5	4	3,5	-0,5
6	0,5	4,5	4
7	1,5	2,5	1
8	2,5	4,7	2,2
9	0,5	3,2	2,7
10	4	4	0
11	3,5	4,7	1,2
12	4	4,5	0,5
13	0,5	2	1,5
14	2,5	5	2,5
15	2,5	4,3	1,8

16	4	4	0
17	1	3,5	2,5
18	4	4	0
19	4	1,5	-2,5
20	4	2,5	-1,5
21	3,5	4	0,5
22	1	3	2
23	3	4	1

Υπάρχει βελτίωση στις απαντήσεις των μαθητών σε 15 περιπτώσεις, στασιμότητα σε 4 περιπτώσεις και οπισθοχώρηση σε 4 περιπτώσεις.

Στην 5^η ερώτηση, η οποία εξέταζε την *Αξιολόγηση – αξιολόγηση ισχυρισμών*, έχουμε τις εξής διαφορές στη βαθμολόγηση των απαντήσεων των μαθητών:

Πίνακας 14: Βαθμολόγηση απαντήσεων 5^{ης} ερώτησης των Pre-test και Post-test

Κωδικός μαθητή	Pre-test	Post-test	Διαφορά
1	2	3,5	1,5
2	2	4	2
3	1,5	3	1,5
4	4	4,5	0,5
5	2,5	4	1,5
6	2,5	5	2,5
7	2	4	2
8	2	5	3
9	4	5	1
10	0	2	2
11	5	4,5	-0,5
12	4	4,5	0,5
13	2,5	2	-0,5
14	3,5	5	1,5
15	2,5	4,5	2
16	3,5	2	-1,5
17	3	3	0
18	2,5	3,5	1
19	2	3	1
20	2,5	2,5	0
21	2,5	4	1,5
22	1	2,5	1,5
23	2	4,5	2,5

Παρατηρείται βελτίωση των απαντήσεων σε 18 μαθητές, στασιμότητα σε 2 μαθητές και οπισθοχώρηση σε 3 μαθητές.

Στην 6^η ερώτηση η οποία εξέταζε την *Εξαγωγή συμπερασμάτων - Επιλογή αποδεικτικών στοιχείων* έχουμε τις εξής διαφορές στη βαθμολόγηση των απαντήσεων των μαθητών:

Πίνακας 15: Βαθμολόγηση απαντήσεων 6^{ης} ερώτησης των Pre-test και Post-test

Κωδικός μαθητή	Pre-test	Post-test	Διαφορά
1	1,7	1,6	-0,1
2	3,4	3	-0,4
3	0	1,7	1,7
4	1,7	4,5	2,8
5	0,8	3,4	2,6
6	1,7	5	3,3
7	1,5	0	-1,5
8	3	5	2
9	2	3,4	1,4
10	5	5	0
11	4,5	3,3	-1,2
12	3,4	3,3	-0,1
13	1,7	1,7	0
14	3,3	3,3	0
15	3,3	5	1,7
16	4,5	4,5	0
17	0	1	1
18	1,7	3,4	1,7
19	1,7	3,4	1,7
20	1,5	4,5	3
21	1,7	1,7	0
22	1,7	0	-1,7
23	0,5	1	0,5

Υπάρχει βελτίωση στις απαντήσεις των μαθητών σε 12 περιπτώσεις, στασιμότητα σε 5 περιπτώσεις, εκ των οποίων η 1 οφείλεται στο γεγονός ότι ήδη από το Pre-test είχε βαθμολογηθεί με την ανώτερη βαθμολογία, και οπισθοχώρηση σε 6 περιπτώσεις.

Αν και σε 2 περιπτώσεις η μείωση είναι μηδαμινή (0,1), οι συνολικά 6 οπισθοχωρήσεις σε αυτή την ερώτηση αποτελούν το μεγαλύτερο αριθμό οπισθοχωρήσεων σε σχέση με τις υπόλοιπες ερωτήσεις. Έτσι, για περαιτέρω έρευνα

πάνω στη δεξιότητα που εξετάζεται στη συγκεκριμένη ερώτηση (Εξαγωγή συμπερασμάτων - Επιλογή αποδεικτικών στοιχείων), μελετήθηκαν οι απαντήσεις των συγκεκριμένων μαθητών σε αντίστοιχες ασκήσεις των Φύλλων Εργασίας που υπάρχουν στο Portfolio του καθενός.

Η 7^η ερώτηση, η οποία διερευνούσε την *Αξιολόγηση - Αξιολόγηση επιχειρημάτων*, παρουσιάζει τα παρακάτω αποτελέσματα:

Πίνακας 16: Βαθμολόγηση απαντήσεων 7^{ης} ερώτησης των Pre-test και Post-test

Κωδικός μαθητή	Pre-test	Post-test	Διαφορά
1	2	4,5	2,5
2	2	4,5	2,5
3	2	4,5	2,5
4	4	4,5	0,5
5	4	5	1
6	4	4	0
7	3	4,5	1,5
8	2	5	3
9	3	2	-1
10	2	4	2
11	3,5	5	1,5
12	5	5	0
13	4	4,5	0,5
14	3	5	2
15	2	5	3
16	3,5	4	0,5
17	2	2	0
18	1,5	4,5	3
19	2	3	1
20	4	4,5	0,5
21	3	3	0
22	3,5	5	1,5
23	1	4,5	3,5

Παρατηρείται βελτίωση των απαντήσεων σε 18 μαθητές, στασιμότητα σε 4 μαθητές εκ των οποίων η 1 οφείλεται στο γεγονός ότι ήδη από το Pre-test είχε βαθμολογηθεί με την ανώτερη βαθμολογία και οπισθοχώρηση σε 1 μαθητή.

Στην 8^η ερώτηση (α & β) η οποία εξέταζε την *Εξαγωγή συμπερασμάτων - Επιλογή συμπεράσματος & Πιθανολογία εναλλακτικών συμπερασμάτων* έχουμε τις εξής διαφορές στη βαθμολόγηση των απαντήσεων των μαθητών:

Πίνακας 17: Βαθμολόγηση απαντήσεων 8^{ης} ερώτησης των Pre-test και Post-test

Κωδικός μαθητή	Pre-test	Post-test	Διαφορά
1	4	5	1
2	4,5	3	-1,5
3	4,5	5	0,5
4	5	5	0
5	4,5	5	0,5
6	4,5	4,5	0
7	3,5	4,5	1
8	4,5	5	0,5
9	1	4	3
10	2	4,5	2,5
11	2	4,5	2,5
12	4,5	5	0,5
13	4	2	-2
14	4,5	4,5	0
15	1	5	4
16	4	5	1
17	2	3	1
18	3,5	5	1,5
19	4	5	1
20	3,5	3	-0,5
21	3,5	3	-0,5
22	1	5	4
23	3,5	3,5	0

Παρατηρείται βελτίωση των απαντήσεων σε 14 μαθητές, στασιμότητα σε 5 μαθητές εκ των οποίων οι 2 οφείλονται στο γεγονός ότι ήδη από το Pre-test είχαν βαθμολογηθεί με την ανώτερη βαθμολογία και οπισθοχώρηση σε 4 μαθητές.

Στην 9η ερώτηση, η οποία εξέταζε την *Ερμηνεία - Διασαφήνιση νοήματος* έχουμε τις εξής διαφορές στη βαθμολόγηση των απαντήσεων των μαθητών:

Πίνακας 18: Βαθμολόγηση απαντήσεων 9^{ης} ερώτησης των Pre-test και Post-test

Κωδικός μαθητή	Pre-test	Post-test	Διαφορά
1	4	4	0
2	4	4,5	0,5
3	3	4	1
4	3	4	1
5	2,5	5	2,5
6	2,5	4	1,5

7	2	2	0
8	2	2	0
9	2	2,5	0,5
10	4	5	1
11	1	4	3
12	2,5	5	2,5
13	3	3	0
14	5	5	0
15	4	2	-2
16	1	2	1
17	3,5	4,5	1
18	3,5	5	1,5
19	4	5	1
20	1	4	3
21	3,5	4,5	1
22	2,5	5	2,5
23	1	3,5	2,5

Υπάρχει βελτίωση στις απαντήσεις των μαθητών σε 17 περιπτώσεις, στασιμότητα σε 5 περιπτώσεις, εκ των οποίων η 1 οφείλεται στο γεγονός ότι ήδη από το Pre-test είχε βαθμολογηθεί με την ανώτερη βαθμολογία, και οπισθοχώρηση σε 1 περίπτωση.

Η 10η ερώτηση, η οποία διερευνούσε την *Ανάλυση - Ανάλυση επιχειρηματολογίας* παρουσιάζει τα παρακάτω αποτελέσματα:

Πίνακας 19: Βαθμολόγηση απαντήσεων 10^{ης} ερώτησης των Pre-test και Post-test

Κωδικός μαθητή	Pre-test	Post-test	Διαφορά
1	3,5	4	0,5
2	3,5	3,5	0
3	3	4,5	1,5
4	3	4,5	1,5
5	3,5	4,5	1
6	3,5	4,5	1
7	2	4	2
8	4	5	1
9	3,5	4,5	1
10	3	3	0
11	3	4,5	1,5
12	3,5	4	0,5
13	3	3,5	0,5
14	4	4	0

15	4,5	4,5	0
16	3	4,5	1,5
17	1	3	2
18	3,5	4,5	1
19	3,5	4	0,5
20	3	3	0
21	4,5	4,5	0
22	2	3	1
23	3	3,5	0,5

Παρατηρείται βελτίωση των απαντήσεων σε 17 μαθητές και στασιμότητα σε 6 μαθητές.

Τέλος, στην 11η ερώτηση (α' ερώτημα) η οποία εξέταζε την *Εξήγηση - Διατύπωση αποτελεσμάτων & Παρουσίαση επιχειρηματολογίας* έχουμε τις εξής διαφορές στη βαθμολόγηση των απαντήσεων των μαθητών:

Πίνακας 20: Βαθμολόγηση απαντήσεων 11^{ης} ερώτησης των Pre-test και Post-test

Κωδικός μαθητή	Pre-test	Post-test	Διαφορά
1	1	3	2
2	3	3	0
3	1	4	3
4	3	3	0
5	3	5	2
6	2,5	4	1,5
7	3	3	0
8	3,5	4	0,5
9	3	3	0
10	2,5	2,5	0
11	3	3,5	0,5
12	2	3,5	1,5
13	2,5	2	-0,5
14	3	2,5	-0,5
15	3,5	4	0,5
16	2	3	1
17	2,5	3	0,5
18	2,5	3	0,5
19	4,5	4,5	0
20	0	4	4
21	2,5	4,5	2
22	2,5	4	1,5
23	1	1	0

Υπάρχει βελτίωση στις απαντήσεις των μαθητών σε 16 περιπτώσεις, στασιμότητα σε 5 περιπτώσεις και οπισθοχώρηση σε 2 περιπτώσεις.