

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ
ΤΜΗΜΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ (ΣΥΜΠΡΑΞΗ)

ΔΙΑΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΘΕΜΑ ΤΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

«Έρευνα για τη βελτίωση των σχέσεων & της αλληλεπίδρασης των μαθητών μιας σχολικής τάξης με αφορμή τη χρήση ενός ψηφιακού παιχνιδιού με μαθησιακό σκοπό»

Επιβλέπων καθηγητής: κ. Γκούσκος Δημήτρης,

Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Επικοινωνίας και ΜΜΕ ΕΚΠΑ

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Ειρήνη Ζαφείρη (Α.Μ. 5438)

Αθήνα, Σεπτέμβριος 2016

Επιτελική σύνοψη

Η παρούσα εργασία έχει θέμα ένα ψηφιακό παιχνίδι, το οποίο έγινε αφορμή να διερευνηθεί σε βάθος κατά πόσο είναι δυνατόν με την εφαρμογή του, να αλλάξουν οι κοινωνικές προτιμήσεις των μαθητών μέσα σε μια σχολική τάξη. Με γνώμονα την υπάρχουσα θεωρία για όσα αφορούν το ψηφιακό παιχνίδι και τη δυναμική των ομάδων στην εκπαιδευτική διαδικασία, γίνεται προσπάθεια αρχικά να εντοπιστούν οι κοινωνικές προτιμήσεις των μαθητών και έπειτα μέσα από ευχάριστες και δημιουργικές δραστηριότητες να διερευνηθούν οι τρεις βασικές μεταβλητές της έρευνας. Αυτές είναι η επικοινωνία, η συνεργασία και η αποδοχή μεταξύ των μαθητών.

Επιδίωξη της εργασίας είναι να ασκηθούν οι μαθητές στο να εργάζονται σε ομάδες, να επικοινωνούν μεταξύ τους για την επίλυση προβλημάτων της ομάδας, να μοιράζονται ρόλους εργασίας, να αποδέχονται τα μέλη της ομάδας- έστω κι αν δεν είναι φίλοι-και τελικά να ολοκληρώνουν το ζητούμενο της εργασίας. Οι μαθητές παίζουν αρχικά το ψηφιακό παιχνίδι «*Μαγικό Φίλτρο*» και αυτό γίνεται αφορμή για περαιτέρω ομαδικές δραστηριότητες που οργανώνονται στην τάξη και σχετίζονται άμεσα με την αφήγηση και τους ήρωες του ψηφιακού παιχνιδιού.

Στο τέλος της έρευνας φαίνεται πως ένα ψηφιακό παιχνίδι μπορεί να γίνει αφορμή για να αλλάξει η κοινωνική δομή της τάξης. Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκαν μικρές αλλαγές στις μεταβλητές επικοινωνία-συνεργασία-αποδοχή, οι οποίες ίσως να ήταν μεγαλύτερες ή πιο μόνιμες αν υπήρχε περισσότερος χρόνος γι' αυτή την εκπαιδευτική παρέμβαση.

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τον κύκλο σπουδών στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση» δε μένει παρά να ευχαριστήσω όλους εκείνους που με τον τρόπο τους συνέβαλαν και με βοήθησαν ώστε να φτάσει αυτή η μέρα.

Ευχαριστώ πολύ τον επιστημονικό υπεύθυνο της διπλωματικής εργασίας, κ. Γκούσκο Δημήτρη που με τις γνώσεις και την υπομονή του με βοήθησε εξαιρετικά. Θυμάμαι την Άνοιξη που συζητούσαμε στις συναντήσεις μας για τον αρχικό σχεδιασμό της εργασίας και κατάφερε πάντα να βάλει σε τάξη, με σχεδόν «μαγικό» τρόπο, τις μπερδεμένες σκέψεις μου σχετικά με την εργασία. Ευχαριστώ για την κατανόηση και την προθυμία του, καθώς απαντούσε σε όλες τις απορίες μου, αλλά και τη στήριξη του σε κάθε βήμα αυτής της εργασίας.

Ευχαριστώ τον κ. Μειμάρη Μιχάλη, ο οποίος είναι ένας εξαιρετικά σπουδαίος άνθρωπος που εμπνέει τους φοιτητές του και μέσα από τα μαθήματά του έχει πάντα να πει κάτι καινούριο. Ο λόγος του και οι γνώσεις που αποκτούν οι φοιτητές στις διαλέξεις του, αποτέλεσαν για μένα, προτροπή να μελετήσω και να εργαστώ με απώτερο στόχο την προσωπική εξέλιξη και πρόοδο.

Ευχαριστώ την κ. Σφυρόερα Μαρία που με τη συνάντησή μας και τη συζήτηση που ακολούθησε με βοήθησε να προχωρήσω στην κοινωνιομετρική έρευνα της εργασίας.

Ευχαριστώ πολύ την κ. Μαυράκη Μένια, επιστημονική συνεργάτιδα του κ. Γκούσκου, η οποία με βοήθησε στις αρχές της εργασίας μου και μου παραχώρησε πρόθυμα, δικά της δείγματα των φύλλων παρατήρησης για να συντάξω εκείνα που θα με βοηθούσαν στην έρευνα. Την ευχαριστώ για τις τηλεφωνικές συμβουλές και τις πρωτότυπες ιδέες της και φυσικά για τον χρόνο που διέθεσε να με κατευθύνει στο δύσκολο κομμάτι της οργάνωσης της έρευνας.

Ευχαριστώ τον σχολικό σύμβουλο της Περιφέρειας του σχολείου μου, κ. Χαλάτση Παναγιώτη, ο οποίος μόλις πληροφορήθηκε το θέμα της διπλωματικής μου δε δίστασε να μου προτείνει σχετική βιβλιογραφία αλλά και το σημαντικό κοινωνιομετρικό εργαλείο “Walsh’s Classroom Sociometrics” με το οποίο διεξάχθηκε η κοινωνιομετρική έρευνα της εργασίας.

Ευχαριστώ όλους τους μαθητές μου που συνεργάστηκαν μαζί μου και βοήθησαν σε αυτή την έρευνα με τη φυσική τους παρουσία, τα γραπτά τους και τις όμορφες κατασκευές τους.

Τέλος, ευχαριστώ ιδιαίτερα την υπέροχη οικογένειά μου για την πολύτιμη στήριξη και την υπομονή που έδειξαν όλοι, από τον πιο μικρό ως τον πιο μεγάλο, και τους συμφοιτητές και φίλους που μοιράστηκαν μαζί μου όλη αυτή τη διαδρομή και βοήθησαν ο καθένας με το δικό του μοναδικό τρόπο.

Πίνακας Περιεχομένων

Ευρετήριο εικόνων.....	9
Ευρετήριο πινάκων.....	11
Ευρετήριο κοινωνιογραμμάτων.....	12
Ευρετήριο γραφημάτων.....	12
Ευρετήριο διαγραμμάτων.....	15
Εισαγωγή.....	17

ΜΕΡΟΣ Α': ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1 : Το ψηφιακό παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία	20
<i>1.1 Εκπαίδευση και νέες τεχνολογίες</i>	<i>21</i>
<i>1.2 Μάθηση και νέες Τεχνολογίες.....</i>	<i>22</i>
<i>1.3 Το παιχνίδι και η μάθηση.....</i>	<i>23</i>
<i>1.4 Το ψηφιακό παιχνίδι, η εξέλιξη και τα χαρακτηριστικά του.....</i>	<i>24</i>
<i>1.5 Το ψηφιακό παιχνίδι και οι διαδικασίες μάθησης.....</i>	<i>27</i>
Κεφάλαιο 2: Η αφήγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία	30
<i>2.1 Η αφήγηση (ορισμός)</i>	<i>31</i>
<i>2.2 Ιστορική αναδρομή.....</i>	<i>31</i>
<i>2.3 Η αφήγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία.....</i>	<i>32</i>
<i>2.3.1. Βασικές αρχές επιτυχημένης χρήσης της αφήγησης στην εκπαίδευση.....</i>	<i>34</i>
<i>2.4 Ψηφιακή Αφήγηση – Digital Storytelling.....</i>	<i>35</i>
<i>2.4.1. Χρήση της Ψηφιακής Αφήγησης ως μαθησιακή στρατηγική.....</i>	<i>36</i>
<i>2.4.2. Δημιουργία Ψηφιακής Αφήγησης.....</i>	<i>37</i>
<i>2.4.3. Πλεονεκτήματα της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση.....</i>	<i>37</i>
Κεφάλαιο 3: Η δυναμική των ομάδων ως προϋπόθεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	41
<i>3.1 Εισαγωγικά.....</i>	<i>42</i>

3.2 Ορισμός της ομάδας.....	42
3.3 Η δυναμική της ομάδας	43
3.4 Αλληλεπίδραση μέσα στην ομάδα.....	44
3.4.1 Η οικογένεια ως ομάδα.....	44
3.4.2 Το σχολείο ως ομάδα.....	45
3.4.3 Συγκρότηση ομάδας στο σχολικό χώρο.....	46
3.4.4 Μορφές σχολικής τάξης.....	47
3.4.5. Το παιχνίδι στο σχολείο.....	47
3.5. Δομή της ομάδας.....	48
3.6. Οργάνωση της ομαδικής εργασίας.....	50
3.6.1.Η τυπική πλευρά	50
3.6.2. Η ουσιαστική πλευρά.....	50
3.6.3. Φάσεις εξέλιξης της εργασίας στα πλαίσια της ομάδας.....	50
3.6.4. Στόχοι μιας εργασίας στα πλαίσια της ομάδας.....	51
3.7. Τεχνικές εργασίας στα πλαίσια της ομάδας.....	52
3.7.1. Καταιγισμός ιδεών.....	52
3.7.2. Ο ρόλος τους εκπαιδευτικού-συντονιστή.....	52
3.7.3. Η συζήτηση.....	54
3.8 Η πορεία της ομάδας.....	55
3.8.1. Αρχικό Στάδιο.....	55
3.8.2. Στάδιο της ανάπτυξης.....	56
3.8.3. Τελικό Στάδιο.....	56
3.9 Οι ρόλοι που υιοθετούν τα μέλη μιας ομάδας.....	56
Κεφάλαιο 4: Το κοινωνιόγραμμα ως εργαλείο του εκπαιδευτικού.....	58
4.1 Ιστορική αναφορά.....	59
4.2 Τι είναι κοινωνιομετρία.....	60

4.3 Το κοινωνιόγραμμα.....	60
4.4. Το κοινωνιομετρικό τεστ.....	62
4.5. Το κοινωνιομετρικό γράφημα.....	63
4.6. Το κοινωνιόγραμμα και η σημασία του στην εκπαιδευτική πράξη.....	65
ΜΕΡΟΣ Β' : ΕΡΕΥΝΑ	
Κεφάλαιο 5 :Μέθοδος, συμμετέχοντες & εργαλεία της έρευνας.....	70
5.1 Μελέτη περίπτωσης.....	71
5.2 Επιλογή δείγματος.....	73
5.3 Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων.....	74
5.4 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	76
5.4.1 Το ημερολόγιο.....	76
5.4.2 Η παρατήρηση.....	77
5.4.3 Το ερωτηματολόγιο.....	79
5.5 Εργαλεία.....	79
5.5.1 Το ψηφιακό παιχνίδι ΤΟ ΜΑΓΙΚΟ ΦΙΛΤΡΟ.....	79
5.5.2. Το κοινωνιομετρικό εργαλείο Walsh's Classroom Sociometrics.....	81
Κεφάλαιο 6: Στόχοι & σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης.....	85
6.1 Στόχοι της εκπαιδευτικής παρέμβασης.....	86
6.2 Σχεδιασμός υλοποίησης της παρέμβασης ανά στάδια.....	87
6.3 Αντιστοιχίες.....	88
6.3.1. Αντιστοιχίες στόχων παρέμβασης προς τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων.....	88
6.3.2. Αντιστοιχίες σταδίων υλοποίησης προς τους στόχους της παρέμβασης.....	89
6.3.3. Αντιστοιχίες σταδίων υλοποίησης προς τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων.....	91
6.4 Στάδιο Α – Μάρτιος 2016.....	92
6.5 Στάδιο Β – Απρίλιος 2016.....	93

6.6 Στάδιο Γ - Μάιος 2016.....	95
6.6.1 Χρονικό διάστημα από 9-5-2016 ως 17-5-2016.....	95
6.6.2 Χρονικό διάστημα από 18-5-2016 ως 27-5-2016.....	96
6.7. Στάδιο Δ – Ιούνιος 2016.....	97
Κεφάλαιο 7: Κοινωνιομετρική έρευνα ανά στάδιο εργασίας	99
7.1 Στάδιο Α' - 1η περίοδος μέτρησης.....	100
7.2 Στάδιο Β' - 2η περίοδος μέτρησης.....	103
7.3 Στάδιο Γ' - 3η περίοδος μέτρησης.....	108
7.4 Ανάλυση αποτελεσμάτων ανά ερευνητικό ερώτημα.....	113
7.4.1. Ως προς τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.....	113
7.4.2. Ως προς τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών.....	116
7.4.3. Ως προς τη βελτίωση της αποδοχής μεταξύ των μαθητών.....	124
Κεφάλαιο 8: Πρωτογενή αποτελέσματα αλληλεπίδρασης μαθητών ανά ομαδική δραστηριότητα.....	129
8.1 Παίξιμο ψηφιακού παιχνιδιού «Το Μαγικό Φίλτρο».....	129
8.2 Δημιουργία κόμικ με τους ήρωες του «Μαγικού Φίλτρου».....	136
8.3 Δημιουργία ολογράμματος μαθητή.....	145
8.4 Δημιουργία «γλυπτών» από πλαστελίνη.....	150
8.5 Κατασκευή παιχνιδιού πολλαπλασιασμού.....	156
ΜΕΡΟΣ Γ': ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	
Κεφάλαιο 9: Συμπεράσματα & αξιολόγηση της έρευνας.....	165
9.1 Συμπεράσματα ως προς την επικοινωνία.....	165
9.2 Συμπεράσματα ως προς τη συνεργασία.....	167
9.3 Συμπεράσματα ως προς την αποδοχή.....	169
9.4 Συμπεράσματα ως προς το φύλο των μαθητών.....	171
9.5 Αξιολόγηση.....	175

<i>9.6 Περιορισμοί έρευνας.....</i>	<i>177</i>
<i>9.7 Κατευθύνσεις περεταίρω έρευνας.....</i>	<i>178</i>
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	180
ΠΗΓΕΣ ΙΣΤΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	187
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α - Πρωτογενές υλικό που αναπτύχθηκε για την υλοποίηση της έρευνας.....	189
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β - Αποτελέσματα της κοινωνιομετρικής έρευνας ανά περίοδο μέτρησης.....	198
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ - Αποτελέσματα από τη διαδικασία ανάλυσης των ευρημάτων της έρευνας ανά ομάδες & φύλο μαθητών.....	227
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ – Παραχθέν υλικό από τους συμμετέχοντες στην έρευνα.....	322
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε - Πρωτογενές υλικό που δημιουργήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (ερωτηματολόγια).....	341
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ – Γλωσσάρι ερμηνείας κύριων όρων	386
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ – Γλωσσάρι ερμηνείας ξενόγλωσσων όρων.....	388

Ευρετήριο εικόνων

Εικόνα 1: Η εικόνα αναπαριστά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα παιχνίδια που βασίζονται στη μάθηση.....	20
Εικόνα 2: Η εικόνα αναπαριστά έναν αφηγητή ιστοριών.....	29
Εικόνα:3 Πίνακας που αναπαριστά την παιδική ηλικία των αγοριών.....	33
Εικόνα 4: Η εικόνα αναπαριστά κάποιες από τις εφαρμογές της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	40
Εικόνα 5: Η εικόνα αναπαριστά μια σκηνή κόμικ σχετικά με τη συνεργατική μάθηση...	41
Εικόνα 6: Η πρώτη μου ομάδα.....	44
Εικόνα 7: Η εικόνα απεικονίζει τις διεργασίες του ανθρώπινου εγκεφάλου κατά τη διάρκεια μιας συνεργασίας.....	46
Εικόνα 8: Σχήματα ως προς τον τρόπο επικοινωνίας των μελών μιας ομάδας.....	48
Εικόνα 9: Σχήμα ως προς τον τρόπο επικοινωνίας των μελών μιας ομάδας χωρίς δυσκολίες.....	49
Εικόνα 10: Η εικόνα απεικονίζει το κοινωνιόγραμμα ενός τμήματος Ε' δημοτικού.....	58
Εικόνα 11: Κοινωνιόγραμμα θετικών ψήφων για την ερώτηση: «Με ποιους συμμαθητές μου θα επέλεγα να εργαστώ στην ίδια ομάδα».....	61
Εικόνα12: Κοινωνιομετρικό τεστ με μία μόνο ερώτηση.....	63
Εικόνα 13: Η εικόνα απεικονίζει την κοινωνική αποδοχή βάσει θετικών και αρνητικών προτιμήσεων.....	64
Εικόνα 14: Υπόδειγμα γραφήματος θετικών ψήφων με βάση το κοινωνιόγραμμα.....	63
Εικόνα 15: Η εικόνα απεικονίζει την ομαδική εργασία σε μια τάξη.....	68
Εικόνα 16: Η εικόνα αναπαριστά τη συνεργασία κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας	70
Εικόνα 17: Η 1η ομάδα παίζει το παιχνίδι στον Η/Υ.....	125
Εικόνα 18: Η 2η ομάδα παίζει το παιχνίδι στον Η/Υ.....	126
Εικόνα 19: Η 3η ομάδα παίζει το παιχνίδι στον Η/Υ.....	128
Εικόνα 20: Η 4η ομάδα παίζει το παιχνίδι στον Η/Υ.....	129

Εικόνα 21: Παίξιμο του παιχνιδιού στην αίθουσα Η/Υ.....	130
Εικόνα 22: Σκίτσο της 2ης ομάδας για το κόμικ.....	134
Εικόνα 23: Σκίτσο της 4ης ομάδας για το κόμικ.....	136
Εικόνα 24: Σκίτσο της 5ης ομάδας για το κόμικ.....	137
Εικόνα 25: Η πρώτη ομάδα ολοκληρώνει το κολάζ του ολογράμματος.....	141
Εικόνα 26: Η δεύτερη ομάδα σχεδιάζει το ολόγραμμα του μαθητή.....	142
Εικόνα 27: Η τρίτη ομάδα εργάζεται κολλώντας αποκόμματα εφημερίδων.....	143
Εικόνα 28: Η πρώτη ομάδα στην αρχή της δημιουργίας.....	147
Εικόνα 29: Η δεύτερη ομάδα μοιράζει αρμοδιότητες.....	148
Εικόνα 30: Η τρίτη ομάδα κατά τη διάρκεια εργασίας.....	150
Εικόνα 31: Η πρώτη ομάδα εργάζεται με αφοσίωση.....	153
Εικόνα 32: Η δεύτερη ομάδα έχει μοιράσει αρμοδιότητες.....	154
Εικόνα 33: Η τρίτη ομάδα έχει ολοκληρώσει το παιχνίδι.....	156
Εικόνα 34: Απεικονίζει τη σημασία της συνεργασίας.....	159

Ευρετήριο πινάκων

Πίνακας 1: Δείγμα μαθητών.....	72
Πίνακας 2: Απεικονίζει τον 1ο σχηματισμό ομάδων.....	96, 122
Πίνακας 3: Απεικονίζει τον 2ο σχηματισμό ομάδων	101
Πίνακας 4: Απεικόνιση προτιμήσεων συνεργασίας ή μη συνεργασίας για τις 3 περιόδους μέτρησης.....	108
Πίνακας 5: Απεικόνιση θετικών προτιμήσεων για παιχνίδι κατά τις 3 περιόδους μέτρησης.....	114
Πίνακας 6: Απεικονίζει τις θετικές και αρνητικές προτιμήσεις της 1ης περιόδου σε ερωτήσεις που οι μαθητές μαντεύουν ποιοι τους επέλεξαν και ποιοι όχι για παιχνίδι ή/και ομάδα.....	115
Πίνακας 7: Απεικονίζει τις θετικές και αρνητικές προτιμήσεις της 2ης περιόδου σε ερωτήσεις που οι μαθητές μαντεύουν ποιοι τους επέλεξαν και ποιοι όχι για παιχνίδι ή/και ομάδα.....	115
Πίνακας 8: Απεικονίζει τις θετικές και αρνητικές προτιμήσεις της 3ης περιόδου σε ερωτήσεις που οι μαθητές μαντεύουν ποιοι τους επέλεξαν και ποιοι όχι για παιχνίδι ή/και ομάδα.....	116
Πίνακας 9: Απεικονίζει τις συμπάθειες και αντιπάθειες μεταξύ των μαθητών 1ης περιόδου.....	120
Πίνακας 10: Απεικονίζει τις συμπάθειες και αντιπάθειες μεταξύ των μαθητών 2ης περιόδου.....	120
Πίνακας 11: Απεικονίζει τις συμπάθειες και αντιπάθειες μεταξύ των μαθητών 3ης περιόδου.....	120
Πίνακας 12: Απεικονίζει τα ποσοστά των μεταβλητών για την πρώτη δραστηριότητα.....	128
Πίνακας 13: Απεικονίζει τα ποσοστά των μεταβλητών για την δεύτερη δραστηριότητα.....	136
Πίνακας 14: Απεικονίζει τα ποσοστά των μεταβλητών για την τρίτη δραστηριότητα.....	142
Πίνακας 15: Απεικονίζει τον 3ο σχηματισμό ομάδων.....	143

Πίνακας 16: Απεικονίζει τα ποσοστά των μεταβλητών για την τέταρτη δραστηριότητα.....	148
Πίνακας 17: Απεικονίζει τον 4ο σχηματισμό ομάδων.....	149
Πίνακας 18: Απεικονίζει τα ποσοστά των μεταβλητών για την πέμπτη δραστηριότητα.....	154

Ευρετήριο κοινωνιογραμμάτων

Κοινωνιόγραμμα 1: Απεικονίζει τις θετικές κοινωνικές προτιμήσεις της 1ης περιόδου μέτρησης.....	93
Κοινωνιόγραμμα 2: Απεικονίζει τις θετικές κοινωνικές προτιμήσεις της 2ης περιόδου μέτρησης.....	97
Κοινωνιόγραμμα 3: Απεικονίζει τις αρνητικές κοινωνικές προτιμήσεις της 2ης περιόδου μέτρησης.....	99
Κοινωνιόγραμμα 4: Απεικονίζει τις θετικές κοινωνικές προτιμήσεις της 3ης περιόδου μέτρησης.....	102
Κοινωνιόγραμμα 5: Απεικονίζει τις αρνητικές κοινωνικές προτιμήσεις της 3ης περιόδου μέτρησης.....	104

Ευρετήριο γραφημάτων

Γράφημα 1: Απεικονίζει τις θετικές επιλογές των μαθητών της 1ης περιόδου μέτρησης.....	94
Γράφημα 2: Απεικονίζει τις θετικές και αρνητικές επιλογές των μαθητών της 1ης περιόδου μέτρησης.....	95
Γράφημα 3: Απεικονίζει τις θετικές επιλογές των μαθητών της 2ης περιόδου μέτρησης.....	98
Γράφημα 4: Απεικονίζει τις αρνητικές επιλογές των μαθητών της 2ης περιόδου μέτρησης.....	100
Γράφημα 5: Απεικονίζει τις θετικές και αρνητικές επιλογές των μαθητών της 2ης περιόδου μέτρησης.....	100

Γράφημα 6: Απεικονίζει τις θετικές επιλογές των μαθητών της 3ης περιόδου μέτρησης.....	103
Γράφημα 7: Απεικονίζει τις θετικές και αρνητικές επιλογές των μαθητών της 3ης περιόδου μέτρησης.....	105
Γράφημα 8: Απεικονίζει τις θετικές και αρνητικές προτιμήσεις για συνεργασία στη μέτρηση της 1ης περιόδου.....	106
Γράφημα 9: Απεικονίζει τις θετικές και αρνητικές προτιμήσεις για συνεργασία στη μέτρηση της 2ης περιόδου.....	107
Γράφημα 10: Απεικονίζει τις θετικές και αρνητικές προτιμήσεις για συνεργασία στη μέτρηση της 3ης περιόδου.....	108
Γράφημα 11: Απεικονίζει τις θετικές προτιμήσεις για παιχνίδι στη μέτρηση της 1ης περιόδου.....	110
Γράφημα 12: Απεικονίζει τις θετικές και αρνητικές προτιμήσεις της 1ης περιόδου σε ερωτήσεις που οι μαθητές μαντεύουν ποιοι τους επέλεξαν και ποιοι όχι.....	110
Γράφημα 13: Απεικονίζει τις θετικές προτιμήσεις για παιχνίδι στη μέτρηση της 2ης περιόδου.....	111
Γράφημα 14: Απεικονίζει τις θετικές και αρνητικές προτιμήσεις της 2ης περιόδου σε ερωτήσεις που οι μαθητές μαντεύουν ποιοι τους επέλεξαν και ποιοι όχι.....	112
Γράφημα 15: Απεικονίζει τις θετικές προτιμήσεις για παιχνίδι στη μέτρηση της 3ης περιόδου.....	113
Γράφημα 16: Απεικονίζει τις θετικές και αρνητικές προτιμήσεις της 3ης περιόδου σε ερωτήσεις που οι μαθητές μαντεύουν ποιοι τους επέλεξαν και ποιοι όχι.....	114
Γράφημα 17: Απεικονίζει τις συμπάθειες και αντιπάθειες 1ης περιόδου.....	117
Γράφημα 18: Απεικονίζει τις συμπάθειες και αντιπάθειες 2ης περιόδου.....	118
Γράφημα 19: Απεικονίζει τις συμπάθειες και αντιπάθειες 3ης περιόδου.....	119
Γράφημα 20: Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 1ης ομάδας ως προς την αποδοχή.....	123

Γράφημα 21: Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 2ης ομάδας ως προς την αποδοχή.....	124
Γράφημα 22: Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 3ης ομάδας ως προς τη συνεργασία.....	125
Γράφημα 23: Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 4ης ομάδας ως προς την αποδοχή.....	126
Γράφημα 24: Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 5ης ομάδας ως προς την αποδοχή.....	127
Γράφημα 25: Απεικονίζει τις μεταβλητές της έρευνας για το παίξιμο του Ψηφιακού Παιχνιδιού.....	129
Γράφημα 26 : Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 1ης ομάδας ως προς την αποδοχή.....	130
Γράφημα 27 : Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 2ης ομάδας ως προς την επικοινωνία.....	131
Γράφημα 28 : Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 3ης ομάδας ως προς την επικοινωνία.....	133
Γράφημα 29 : Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 4ης ομάδας ως προς τη συνεργασία.....	134
Γράφημα 30 : Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 5ης ομάδας ως προς την αποδοχή.....	135
Γράφημα 31: Απεικονίζει τις μεταβλητές της έρευνας για τη δημιουργία κόμικ.....	137
Γράφημα 32: Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 1ης ομάδας ως προς την αποδοχή.....	138
Γράφημα 33 : Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 2ης ομάδας ως προς την αποδοχή.....	140
Γράφημα 34 : Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 3ης ομάδας ως προς την αποδοχή.....	141
Γράφημα 35: Απεικονίζει τις μεταβλητές της έρευνας για τη δημιουργία ολογράμματος.....	142
Γράφημα 36 : Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 1ης ομάδας ως προς την επικοινωνία.....	144

Γράφημα 37: Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 1ης ομάδας ως προς τη συνεργασία.....	144
Γράφημα 38: Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 2ης ομάδας ως προς τη συνεργασία.....	146
Γράφημα 39: Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 3ης ομάδας ως προς τη συνεργασία.....	147
Γράφημα 40: Απεικονίζει τις μεταβλητές της έρευνας για τη δημιουργία γλυπτών από πλαστελίνη.....	149
Γράφημα 41 : Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 1ης ομάδας ως προς την επικοινωνία.....	150
Γράφημα 42 : Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 2ης ομάδας ως προς την επικοινωνία.....	152
Γράφημα 43 : Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 3ης ομάδας ως προς την επικοινωνία.....	153
Γράφημα 44: Απεικονίζει τις μεταβλητές της έρευνας για τη δημιουργία παιχνιδιού πολλαπλασιασμού.....	155
Γράφημα 45: Απεικονίζει την επίδραση όλων των εργασιών σχετικά με την επικοινωνία.....	158
Γράφημα 46: Απεικονίζει την επίδραση όλων των εργασιών σχετικά με τη συνεργασία.....	160
Γράφημα 47: Απεικονίζει την επίδραση όλων των εργασιών σχετικά με την αποδοχή.....	162

Ευρετήριο διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1:Αποτυπώνει την εξέλιξη της επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης.....	158
Διάγραμμα 2: Αποτυπώνει την εξέλιξη της συνεργασίας κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης.....	159
Διάγραμμα 3: Αποτυπώνει την εξέλιξη της αποδοχής κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης.....	162
Διάγραμμα 4: Αποτυπώνει την εξέλιξη της επικοινωνίας στα αγόρια.....	163

Διάγραμμα 5: Αποτυπώνει την εξέλιξη της συνεργασίας στα αγόρια.....	164
Διάγραμμα 6: Αποτυπώνει την εξέλιξη της αποδοχής στα αγόρια.....	164
Διάγραμμα 7: Αποτυπώνει την εξέλιξη της επικοινωνίας στα κορίτσια.....	165
Διάγραμμα 8: Αποτυπώνει την εξέλιξη της συνεργασίας στα κορίτσια.....	166
Διάγραμμα 9: Αποτυπώνει την εξέλιξη της αποδοχής στα κορίτσια.....	166

Εισαγωγή

Αφορμή για την παρούσα εργασία ήταν ο προβληματισμός σχετικά με την υγιή αλληλεπίδραση και επικοινωνία των μαθητών του τμήματος της τάξης όπου διδάσκω. Πραγματοποιήθηκε μια εκπαιδευτική παρέμβαση που στηρίχθηκε στη χρήση ενός ψηφιακού παιχνιδιού με μαθησιακό σκοπό.

Αρχικά έγινε μια κοινωνιομετρική έρευνα και προσπάθεια να χαρτογραφηθούν οι συναισθηματικές έλξεις και απωθήσεις, καθώς και οι σχέσεις επιρροής που συνδέουν τα μέλη της σχολικής τάξης ως ομάδας. Στη συνέχεια οι μαθητές έπαιξαν σε ομάδες το ψηφιακό παιχνίδι *Μαγικό Φίλτρο*, αργότερα τους ζητήθηκε να ολοκληρώσουν 4 ομαδικές δραστηριότητες, οι οποίες δημιουργήθηκαν με αφορμή τους ήρωες και την αφήγηση του ψηφιακού παιχνιδιού. Στο ενδιαμέσο και στο τελικό στάδιο της παρέμβασης επαναλήφθηκε η κοινωνιομετρική έρευνα για να διαπιστωθεί αν άλλαξε στην πορεία η δομή του αρχικού κοινωνιογράμματος της κοινωνικής δομής της τάξης.

Η επιλογή του ψηφιακού παιχνιδιού αποτέλεσε ένα μέσο για διερεύνηση των γνώσεων των μαθητών και εντάχθηκε στη μαθησιακή διαδικασία με σκοπό να παρέχει διασκέδαση, προσέλκυση του ενδιαφέροντος για μάθηση, ενίσχυσε την επίτευξη των μαθησιακών στόχων καθώς το γνωστικό επίπεδο των παιχνιδιών που περιγράφονται παραπάνω συνδέεται άμεσα με τους μαθησιακούς στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος για τα μαθήματα της τάξης.

Κατά την εφαρμογή του ψηφιακού παιχνιδιού *Το Μαγικό Φίλτρο* οι μαθητές παρατηρήθηκαν και ως εκ τούτου έγινε καταγραφή των αντιδράσεών τους ως προς τη συμμετοχή, το ενδιαφέρον, την πρωτοβουλία, τη συνεργασία, την αποδοχή και την επικοινωνία με τα μέλη της ομάδας τους. Συμπληρώθηκαν ατομικά φύλλα παρατήρησης των μαθητών προκειμένου να συλλεχτούν τα δεδομένα για την περαιτέρω επεξεργασία τους και τηρήθηκε ημερολόγιο με σημειώσεις σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών κατά την υλοποίηση των ομαδικών εργασιών. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στον τρόπο αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών.

Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως η παρούσα έρευνα εξετάζει ένα σχετικά μικρό δείγμα μαθητών και εμβαθύνει αρκετά και αναλυτικά στον τρόπο που οι τελευταίοι εργάστηκαν σε όλη τη διάρκεια των ομαδικών εργασιών και στην αλληλεπίδραση που είχαν μεταξύ τους. Για τη διεξαγωγή των συμπερασμάτων κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν αναλυτικά τα γραφήματα για κάθε δραστηριότητα και κάθε ομάδα μαθητών. Πρέπει να διευκρινιστεί ότι στην κοινωνιομετρική έρευνα αναφέρονται τα μικρά ονόματα των μαθητών για λόγους διευκόλυνσης κατά την επεξεργασία και σκοπίμως δε γίνεται αναφορά στη σχολική μονάδα για λόγους προστασίας προσωπικών δεδομένων των μαθητών.

Η εργασία χωρίζεται σε τρία μέρη: το θεωρητικό, την έρευνα και τα ευρήματα της έρευνας.

Στο πρώτο μέρος γίνεται αναφορά στο ψηφιακό παιχνίδι και τα οφέλη του κατά τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στην αφήγηση από τις απαρχές της ως το σήμερα, την εποχή της ψηφιακής αφήγησης. Ακόμη αναλύεται η δυναμική των ομάδων κατά την

εκπαιδευτική διαδικασία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η πορεία της ομάδας στην οποία εντάσσεται ο μαθητής και η εξέλιξή της και οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι μαθητές ως μέλη μιας ομάδας. Τέλος, στο πρώτο μέρος επεξηγείται ο ρόλος της κοινωνιομετρίας στον εκπαιδευτικό κλάδο και η σημασία του κοινωνιογράμματος ως εργαλείο των εκπαιδευτικών.

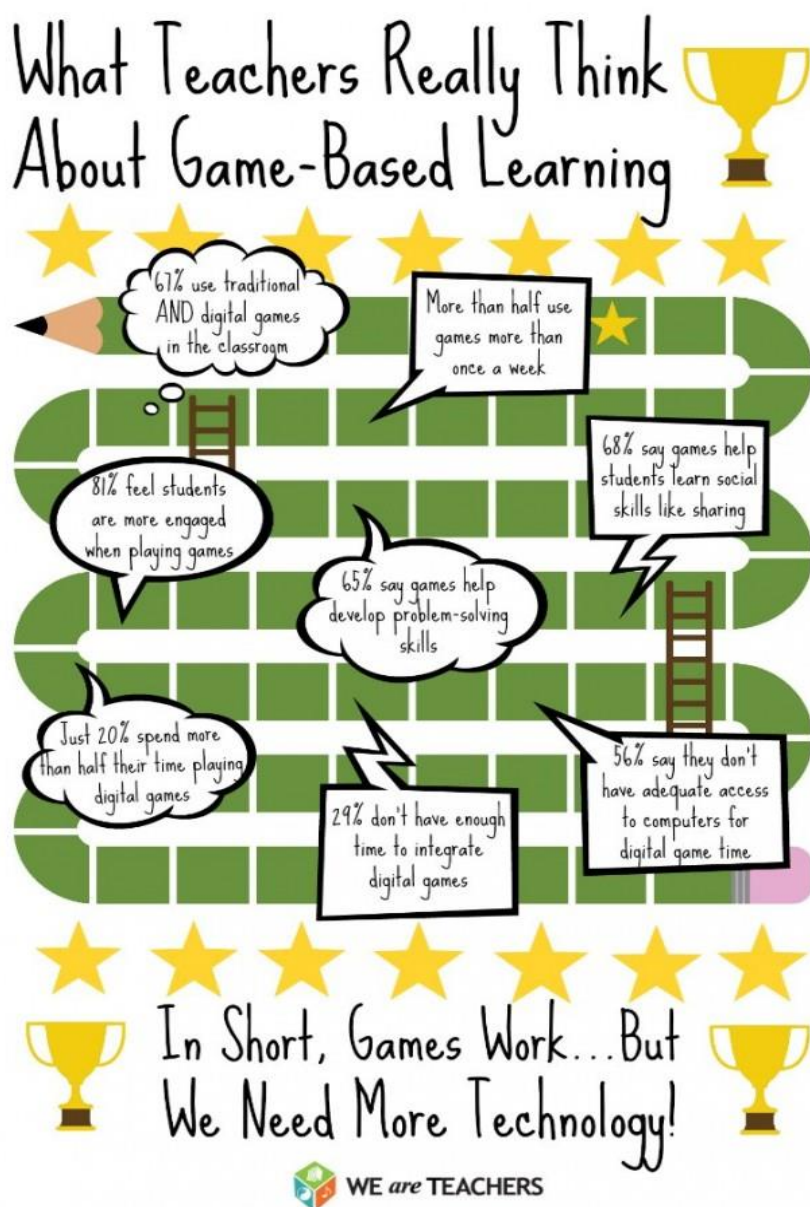
Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται η έρευνα που διεξήχθη με σχετική αναφορά στη μέθοδο που ακολουθήθηκε, στους συμμετέχοντες και στα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Αναφέρονται οι στόχοι και ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης ανά στάδιο εργασίας, τα πρώτα αποτελέσματα της κοινωνιομετρικής έρευνας και επίσης τα πρωτογενή αποτελέσματα από τα φύλλα παρατήρησης σχετικά με την αλληλεπίδραση των μαθητών ανά ομαδική δραστηριότητα.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος της έρευνας παρουσιάζονται τα ευρήματά της και γίνεται αξιολόγηση. Τα συμπεράσματα παρουσιάζονται σε σχέση με τις μεταβλητές της έρευνας, δηλαδή την επικοινωνία, τη συνεργασία και την αποδοχή μεταξύ των μαθητών. Επιπλέον αναφέρονται και συμπεράσματα ως προς το φύλο των μαθητών σχετικά με τη συνεργασία, επικοινωνία και αποδοχή στη διάρκεια μιας ομαδικής εργασίας.

I

Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 1



Εικόνα 1: η εικόνα αναπαριστά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα παιχνίδια που βασίζονται στη μάθηση, «Εν συντομία, τα παιχνίδια έχουν αποτελέσματα... Αλλά χρειαζόμαστε περισσότερη τεχνολογία» [<https://ww2.kqed.org/mindshift/2012/12/17/what-teachers-really-think-about-game-based-learning/>]

Κεφάλαιο 1^ο : Το ψηφιακό παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία

Το ψηφιακό παιχνίδι αποτελεί ένα σύγχρονο μέσο μάθησης στη σημερινή εποχή. Το σημαντικό είναι να χρησιμοποιηθεί σωστά και μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο μάθησης με εκπαιδευτικούς στόχους, έναν κατάλληλο σχεδιασμό ανάπτυξης και αξιολόγησης έτσι ώστε να μπορεί να δώσει νέα διάσταση στη μάθηση (Stephen, C. Plowman, L. 2008).

1.1 Εκπαίδευση και νέες τεχνολογίες

Ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται τα τελευταία χρόνια με σεμινάρια, μεταπτυχιακές σπουδές και ημερίδες στο θέμα των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση. Παράλληλα διαρκώς αυξάνεται ο αριθμός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που εξοπλίζονται με σύγχρονα τεχνολογικά μέσα για να είναι δυνατή η εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στον εκπαιδευτικό χώρο (Squire, K. 2005). Οι νέες τεχνολογίες είναι επομένως αναπόσπαστο μέρος της σημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ο Papert αναρωτήθηκε το 1996 «*Σε ποια ηλικία θα πρέπει τα παιδιά να χρησιμοποιούν υπολογιστές*». Σήμερα το ερώτημα αυτό έχει μετασχηματιστεί στο εξής: «*Ποιες είναι οι κατάλληλες και εποικοδομητικές χρήσεις της τεχνολογίας στα παιδιά*» (van Scoter et al 2001). Το ερώτημα λοιπόν διαμορφώνεται αλλιώς και η χρήση των νέων τεχνολογιών απαιτείται να γίνεται εποικοδομητικά είτε ως μέσο διδασκαλίας είτε ως ένας τρόπος για την ανάπτυξη επιστημονικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων (Παγγέ 2002).

Από τη στιγμή που οι νέες τεχνολογίες εισήχθησαν στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, παρατηρείται από τα πρώτα κιόλας σχολικά χρόνια η διοργάνωση δραστηριοτήτων με καθορισμένους στόχους ανάλογα με την αναπτυξιακή ηλικία του παιδιού. Σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών οι νέες τεχνολογίες έχουν ενταχθεί και ενσωματωθεί στην καθημερινότητα αλλά σε καμία περίπτωση δεν έχουν αντικαταστήσει τις παραδοσιακές και συμβατικές δραστηριότητες του σχολικού ημερήσιου προγράμματος (Thomas, K. 2009). Η χρήση τους έχει ως σκοπό να προάγει τη μάθηση μέσα από παιδοκεντρικές διαδράσεις και αλληλεπιδράσεις πλαισιωμένες από δράσεις και περιβάλλοντα με ενδιαφέρον και κίνητρα για τα ίδια τα παιδιά. (Yelland 2005, Siraj-Blatchford & Siraj-Blatchford 2006, Stephen & Plowman 2003).

Στη χώρα μας αναφέρεται με έμφαση στους οδηγούς σπουδών των μαθημάτων ότι ο υπολογιστής «είναι το εργαλείο που έχει τη δυνατότητα να διευρύνει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των μικρών παιδιών προσδίδοντας νέα διάσταση στις αναπτυσσόμενες δραστηριότητες και ενισχύοντας τη δυναμική του διερευνητικού-δημιουργικού τους παιχνιδιού». Εξάλλου τα παιδιά έχουν πλέον πρόσβαση σε υπολογιστές και μέσα νέας τεχνολογίας όχι μόνο στο σχολικό περιβάλλον αλλά και στο σπίτι. Ο Prensky (2001) τους χαρακτηρίζει ως «ψηφιακούς αυτόχθονες» (digital natives) αφού μεγαλώνουν μέσα

στον ψηφιακό κόσμο του υπολογιστή, των ψηφιακών παιχνιδιών και άλλων ηλεκτρονικών συσκευών.

1.2 Μάθηση και νέες Τεχνολογίες

Από τη στιγμή που ο ηλεκτρονικός υπολογιστής έγινε αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας του ανθρώπου, έτσι και στη μάθηση οποιαδήποτε δραστηριότητα που σχεδιάζεται ηλεκτρονικά δίνει μια νέα μορφή και διάσταση συνδυάζοντας με επιτυχία τη διασκέδαση (edutainment) με την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Τα σχεδιασμένα περιβάλλοντα στον υπολογιστή δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με άλλες καταστάσεις και πραγματικότητες μέσα από μια ποικιλία ερεθισμάτων και αναπαραστάσεων. Επιπλέον υπάρχει ένα ισχυρό κίνητρο συμμετοχής το οποίο τροφοδοτείται από σύμβολα, ήχους, εικόνες, προσομοιώσεις, κινήσεις, μικρόκοσμους και προβληματικές καταστάσεις που ο εμπλεκόμενος πρέπει να αντιμετωπίσει προκειμένου να συνεχίσει. (Yelland 2005).

Η μάθηση με τη χρήση υπολογιστών υποστηρίζεται και ενθαρρύνεται μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες (Παπαθανασίου & Κόμης 2003) που χαρακτηρίζονται από τον προγραμματισμό, την αλληλεπίδραση και την προσαρμογή τους στους ρυθμούς με τους οποίους μαθαίνουν οι μαθητές και τη διασφάλιση του περιβάλλοντος που συμμετέχουν με όλες τις αισθήσεις τους. Παρέχεται ποικιλία στις μαθησιακές εμπειρίες καθώς μοντελοποιούνται οι έννοιες, οι πληροφορίες, οι μικρόκοσμοι, οι προβληματικές καταστάσεις και δίνεται η δυνατότητα δημιουργίας προσομοιώσεων και άλλων ανοιχτών περιβαλλόντων μάθησης (Ράπτης & Ράπτη 2006).

Παρόλα αυτά η ύπαρξη υπολογιστών και νέων τεχνολογιών δε διασφαλίζει την ουσιαστική μάθηση (Clements & Samara 2009). Είναι σημαντικό να γίνεται δυναμική αξιοποίηση των μέσων μέσα σε ένα οργανωμένο διδακτικό πλαίσιο με ορισμένη στοχοθεσία, ώστε να μπορούν οι χρήστες να εμπλέκονται και να αλληλεπιδρούν και όχι απλώς να έρχονται σε επαφή με μια οθόνη. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία υπάρχει η δυνατότητα να δημιουργήσουν νοήματα, να αποκτήσουν κριτική σκέψη, να διακρίνουν σχέσεις και να εξασκήσουν δεξιότητες γνωστικές και συνεργατικές και συνεπώς να οικοδομήσουν γνώσεις (Meyer et al (2002), Lieberman et al (2009)).

1.3 Το παιχνίδι και η μάθηση

Για το παιχνίδι έχουν γραφτεί πολλά στη διεθνή βιβλιογραφία. Αξιόλογο είναι να αναφερθεί ο ορισμός του Huizinga σύμφωνα με τον οποίο: «το παιχνίδι είναι μια εθελοντική δραστηριότητα ή απασχόληση η οποία πραγματοποιείται μέσα σε κάποια καθορισμένα τοπικά και χρονικά όρια, σύμφωνα με κανόνες ελεύθερα αποδεκτούς αλλά απολύτως δεσμευτικούς αποτελώντας αυτοσκοπό και συνοδευόμενη από ένα αίσθημα έντασης, χαράς, και από τη συνείδηση ότι είναι κάτι διαφορετικό από τη “συνήθη ζωή”» (Αυγητίδου, 2001). Το παιχνίδι προωθεί τον σχηματισμό κοινωνικών ομάδων που τείνουν να περιβάλλονται με μυστικότητα και να τονίζουν τη διαφορά τους από τον κοινό κόσμο με τη μεταμφίεση ή άλλα μέσα. (Huizinga J., 1989).

Ο Erickson θεωρεί ότι με το παιχνίδι το παιδί μαθαίνει τους κοινωνικούς περιορισμούς, την πειθαρχία αλλά παράλληλα και την ελευθερία δράσης (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη Π.) Ο Piaget, σύμφωνα με τη γνωστική-εξελικτική θεωρία του, αναφέρει πως το παιχνίδι εντάσσεται στην ψυχολογία της νοημοσύνης και διακρίνεται σε τρεις συγκεκριμένους τύπους: το παιχνίδι άσκησης, το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι κανόνων (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη Π.). Ο Vygotsky, εντάσσοντας το παιχνίδι στο συγκεκριμένο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο που κάθε φορά αναπτύσσεται, θεωρεί ότι το παιχνίδι επηρεάζεται άμεσα από αυτό το πλαίσιο. Η ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία εκ προοιμίου θεωρεί δεδομένο ότι αναπτύσσεται μια αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού, η οποία βοηθά το παιδί να μεταβεί στην ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης. Ο εκπαιδευτικός, μπορεί να επεκτείνει και να βοηθήσει το παιδί να πετύχει κάτι λίγο δυσκολότερο και να περάσουν από το πραγματικό αναπτυξιακό τους επίπεδο σε ένα ανώτερο δυνητικό επίπεδο (Αυγητίδου Σ., 2001).

Τα οφέλη του παιχνιδιού είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την ανάπτυξη του παιδιού και για την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του. Οι ιδέες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών κατέχουν κεντρικό ρόλο μέσα στο παιχνίδι. Παράλληλα το παιχνίδι δημιουργεί τις ιδανικές συνθήκες για μάθηση και αυξάνει την ποιότητά της. (Huizinga J., 1989). Η αίσθηση της κυριότητας είναι βασική στην παιδική μάθηση μέσω του παιχνιδιού. Επιπλέον η μάθηση είναι περισσότερο ουσιαστική αν είναι αυτόβουλη. Τα παιδιά ανακαλύπτουν μέσα από το παιχνίδι τους τρόπους που μπορούν να μαθαίνουν. Το παιχνίδι εξασφαλίζει την καλύτερη μνήμη του μαθησιακού αντικειμένου καθώς τα παιδιά μαθαίνουν χωρίς φόβο και είναι εκφράζονται όπως αληθινά νιώθουν. Ακόμη ολοκληρώνει την ανάπτυξή τους καθώς γνωρίζουν ενστικτωδώς ποιες είναι οι ανάγκες τους και τις ικανοποιούν μέσα από αυτό. Οι έρευνες και οι πειραματισμοί είναι αναπόσπαστο τμήμα της ανακαλυπτικής μάθησης που συντελείται κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού ενώ ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρατηρεί τον τρόπο που πραγματικά τα παιδιά οδηγούνται στη μάθηση (Protosaltis, A. et al.2011).

1.4 Το ψηφιακό παιχνίδι, η εξέλιξη και τα χαρακτηριστικά του

Το παιχνίδι είναι αυτό που γνωρίζουν όλα τα παιδιά από τις απαρχές της ζωής τους, είναι η μοναδική και πιο ευχάριστη ασχολία. Η καθημερινότητά τους είναι πλαισιωμένη από παιχνίδι το οποίο είναι ο άξονας της σύγχρονης αγωγής εξαιτίας της πολύπλευρης ωφελιμότητάς του. Το μοντέλο της παραδοσιακής διδασκαλίας χαρακτηρίζεται πλέον όχι και τόσο αποδοτικό. Διάφορα άλλα μοντέλα έχουν προταθεί με κυρίαρχη άποψη το μοντέλο «μαθαίνω κάνοντας» το οποίο βρίσκει την εφαρμογή του στα ψηφιακά παιχνίδια.

Τα ψηφιακά παιχνίδια είναι περιβάλλοντα που ενεργητικά υποστηρίζουν την παραπάνω πρακτική. Έχουν την δυνατότητα να επαναπρογραμματίζουν την σκέψη των ενασχολούμενων με αυτά καθώς αυτοί αναπτύσσουν γνωστικές λειτουργίες και ικανότητες όπως επικοινωνία, ενεργητικότητα, ανάπτυξη αντανακλαστικών και πολλές άλλες, ενώ συγχρόνως ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της λογικής και την απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων με έναν ευχάριστο τρόπο. (Aldrich C., 2009).

Το ψηφιακό παιχνίδι ή πιο συνηθισμένα τα γνωστά ως video games (ηλεκτρονικά παιχνίδια) είναι η πρώτη ποιοτικά διαφορετική μορφή παιχνιδιού μετά από εκατοντάδες χρόνια. (Freitas S., 2011). Τα πρώτα “video games” εφευρέθηκαν την δεκαετία του '60 και η διάδοσή τους στις βιομηχανικές χώρες άρχισε στα τέλη της δεκαετίας του '70, αρχικά στα ειδικά καταστήματα ηλεκτρονικών παιχνιδιών και μετά στα σπίτια. Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και η κυριαρχία της εικόνας στα ΜΜΕ από την μία αλλά και ο αυξανόμενος φόβος των γονέων για την ασφάλεια των παιδιών στους δρόμους των μεγάλων πόλεων και η σταδιακή επικράτηση του μοναχικού παιχνιδιού από την άλλη συνετέλεσαν στην γρήγορη εξάπλωσή τους.

Τα ηλεκτρονικά/ψηφιακά παιχνίδια έχουν βασιστεί σε καθορισμένο προγραμματισμό και διακρίνονται στα φορητά παιχνίδια, τα παιχνίδια κονσόλας αλλά και αυτά που παίζονται σε ηλεκτρονικό υπολογιστή (Williamson, B. 2009). Μελέτες επιβεβαιώνουν ότι θεωρούνται ευχάριστα και γοητεύουν τους μαθητές με την ποικιλία των χαρακτηριστικών τους. Δίνουν το αίσθημα του ελέγχου, της περιέργειας και της φαντασίας (Alexander, A. et al. 2005). Ο ρεαλισμός άλλων κόσμων και τα εξελιγμένα γραφικά τους που απεικονίζεται πολύ παραστατικά με χρώματα και κίνηση, όπως επίσης και οι βαθμίδες δυσκολίας ελκύουν ιδιαίτερα τον παίκτη.

Στη σημερινή πραγματικότητα τα ψηφιακά παιχνίδια προκαλούν ανάμικτα συναισθήματα ενθουσιασμού και ανησυχίας σε παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς, όπως συμβαίνει άλλωστε με όλες τις τεχνολογικές καινοτομίες (Egenfeldt-Nielsen S., 2007). Εκτός από την παραδοσιακή τους αντιμετώπιση ως μέσα κατάλληλα για δοκιμή και εξάσκηση, καθώς το περιβάλλον τους γίνεται πιο περίπλοκο, μπορούν να βοηθήσουν

στην κατανόηση δύσκολων εννοιών που η παραδοσιακή διδασκαλία αδυνατεί να διδάξει. Επιπλέον, οι παραδοσιακές μέθοδοι που ακόμα και σήμερα εφαρμόζονται στα σχολεία δεν καταφέρνουν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους εμπλέξουν στη διαδικασία μάθησης. Οι νέοι μαθητές που ανήκουν στη γενιά των ηλεκτρονικών παιχνιδιών έχουν συνηθίσει στα αλληλεπιδραστικά μέσα και αναμένουν και στη μάθηση την αλληλεπίδραση. Έχουν συνηθίσει να μην χρησιμοποιούν εγχειρίδια λειτουργίας των προγραμμάτων που εφαρμόζουν, αλλά να δοκιμάζουν και να μαθαίνουν τη λειτουργία τους εμπειρικά, με τη μέθοδο δοκιμής-λάθους. (Baker et al.2008).

Σύμφωνα με τις έρευνες της Νευρολογίας και της Ψυχολογίας που επικαλείται ο Prensky (Prensky, 2001), ο εγκέφαλος των νέων που αναπτύσσονται μες την τεχνολογία, αναδιοργανώνεται και ανανεώνει τα κυκλώματά του έτσι, ώστε το παιδί που παίζει βιντεοπαιχνίδια την νύχτα, να βαριέται στην τάξη το πρωί, κυρίως επειδή ο εγκέφαλός του έχει προγραμματιστεί να ανταποκρίνεται καλύτερα σε μια απότομη διάδραση. Χαρακτηριστικά αναφέρει έρευνες σχετικά με το πώς παιδιά με διαταραχές ελλειμματικής προσοχής χρησιμοποιούν video games για να επανεκπαιδεύσουν τον εγκέφαλό τους και να βοηθηθούν στο να συγκεντρωθούν. Για ένα παιδί που παίζει παιχνίδια στον υπολογιστή, το να πηγαίνει στο σχολείο, σημαίνει να έχει «κλειστό το διακόπτη» και να υπομένει μεθόδους διδασκαλίας που δεν του ταιριάζουν.

Αναλυτικότερα τα ψηφιακά παιχνίδια είναι ιδιαίτερα ευχάριστα για τους παίκτες μιας και έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά (Χρήστου, 2007):

- 1) Παροχή μερικής ενίσχυσης στον παίκτη.
- 2) Ύπαρξη επιπέδων σταδιακής δυσκολίας που έχει σχέση με την μερική ενίσχυση των παικτών.
- 3) Αμεσότητα της ενίσχυσης δηλαδή αμεσότερη ανταμοιβή
- 4) Υψηλά επίπεδα ενίσχυσης π.χ. υψηλά σκορ ακόμα και για παίκτες που παίζουν για πρώτη φορά.
- 5) Πολλαπλές ενισχύσεις με εκπλήξεις κατά την διάρκεια αλλά και μετά τον τερματισμό του παιχνιδιού.
- 6) Εξωτερική ενίσχυση από αυτούς που παρακολουθούν τον παίκτη να παίζει.
- 7) Εσωτερική ενίσχυση στην περίπτωση που δεν υπάρχουν θεατές, όπου εκεί ο παίκτης εκτιμά ο ίδιος τις επιδόσεις του και με πρόκληση την περιέργεια και την φαντασία του παιχνιδιού όπως επίσης και με την αίσθηση του ελέγχου ο παίκτης κινητοποιείται και ικανοποιείται από τον βαθμό επίδοσής του.

Πρόσθετα η καθαρότητα των κανόνων του παιχνιδιού συντελεί στην εσωτερική κινήτοποίηση του παίκτη και καθιστά επίσης το παιχνίδι ελκυστικό. Δηλαδή η ύπαρξη ενός στόχου και η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που καθορίζεται από κανόνες είναι παράγοντες σημαντικοί για τον παίκτη. Επιπλέον ο απρόσωπος χαρακτήρας του υπολογιστή ο οποίος διαθέτει ουδέτερη χωρίς υποκειμενικά στοιχεία κρίση δημιουργεί έλξη στους παίκτες. (Gee, J.P. 2005) Τέλος η δυνατότητα αναστροφής του βέλους του χρόνου είναι σημαντικό και αποκλειστικό στοιχείο των ψηφιακών παιχνιδιών, δηλαδή ο παίκτης έχει την δυνατότητα διαρκούς πειραματισμού μέχρι την κατάκτηση της απαιτούμενης δεξιότητας μέσω της δυνατότητας επανεκκίνησης της προσπάθειάς του από το επίμαχο κάθε φορά σημείο (Sandford, R. 2006).

Γενικότερα τα παιχνίδια μπορούν με κατάλληλο τρόπο να παρουσιάσουν απλά και σφαιρικά ένα πρόβλημα, όπως για παράδειγμα τα παιχνίδια προσομοίωσης, σε αντίθεση με το γραμμικό τρόπο μιας συμβατικής παρουσίασης. (Gros, B. 2007) Επιπλέον επιτρέπουν μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας στη δράση. Μέσα από τη σταδιακή αύξηση του βαθμού δυσκολίας, υποστηρίζουν συνεχώς τον παίκτη, και προσαρμόζουν τη βοήθεια στις ανάγκες του. Η συνέχεια καθορίζεται από τις επιλογές και τις ενέργειες του παίκτη. Αυτό κάνει τα παιχνίδια να είναι ενεργό περιβάλλον μάθησης. Οι κανόνες των παιχνιδιών βεβαίως περιορίζουν κάπως τις ενέργειες του παίκτη.

Άλλο χαρακτηριστικό των ψηφιακών παιχνιδιών είναι και η αυτοτέλειά τους. Η ικανοποίηση του παίκτη προκαλείται από την ίδια την ενασχόληση με το παιχνίδι, την επίτευξη των στόχων που τίθενται μέσα σ' αυτά και τον επιτυχή τερματισμό του παιχνιδιού. Σε άλλες περιπτώσεις τα παιδιά υπερβαίνουν τους στόχους του παιχνιδιού και θέτουν άλλους, δικούς τους στόχους, όπως για παράδειγμα ένα μεγαλύτερο σκορ. Ωστόσο, στόχος ενός επιτυχημένου εκπαιδευτικού παιχνιδιού δεν θα πρέπει να είναι η ανάδειξη ενός νικητή αλλά η ενίσχυση κάποιων συμπεριφορών και στρατηγικών (Νικηφορίδου 2011). Ένα επίσης βασικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών παιχνιδιών είναι και η δυνατότητα που παρέχουν για άμεση ανατροφοδότηση αναφορικά με τις πράξεις και την πρόοδο του μαθητή. Η άμεση σύνδεση μεταξύ πράξης και αποτελέσματος τονίζει τον εκπαιδευτικό της ρόλο. Η ανατροφοδότηση θα πρέπει να εμπεριέχει το στοιχείο της ευχάριστης έκπληξης και ταυτόχρονα να είναι εποικοδομητική. (Gee, J.P. 2007)

Τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Prensky, 2007) που προκαλούν την ενασχόληση των παικτών μαζί τους:

1. Είναι διασκεδαστικά με στόχο να ευχαριστούν και διασκεδάζουν τον χρήστη.
2. Είναι παιχνίδια που παρέχουν ένταση και ενεργή ενασχόληση.
3. Έχουν κανόνες και έτσι δημιουργούν δομημένο περιβάλλον.
4. Έχουν στόχους και παρέχουν στον παίκτη κίνητρα.

5. Είναι αλληλεπιδραστικά, διατηρούν έτσι την ενεργητικότητα των παικτών.
6. Έχουν προσαρμοστικότητα και ταιριάζουν στους παίκτες.
7. Παρέχουν αποτελέσματα και ενημέρωση.
8. Προκαλούν μάθηση.
9. Παρέχουν καταστάσεις νίκης και ικανοποιούν έτσι τον εγωισμό του παίκτη.
10. Παρέχουν διλήμματα, ανταγωνισμό, προκλήσεις, αντιθέσεις.
11. Παράγουν αδρεναλίνη.
12. Δημιουργούν προβλήματα προς λύση.
13. Αυξάνουν τη δημιουργικότητα.
14. Οι παίκτες επικοινωνούν μεταξύ τους.
15. Δημιουργούνται κοινωνικές ομάδες.
16. Έχουν σενάριο και περιβάλλον εργασίας.
17. Προκαλούν συναισθήματα στον χρήστη.

Τα ψηφιακά παιχνίδια διακρίνονται στις εξής κατηγορίες σύμφωνα με τον Prensky:

- Δράσης (περιλαμβάνουν φυσική πρόκληση και καλλιεργούν ικανότητες)
- Περιπέτειας (ο παίκτης έχει τον έλεγχο του ήρωα σε φανταστικό κόσμο, επιλύει γραμμικούς γρίφους, εξερευνά)
- Γρίφων (επιλύει λογικά προβλήματα)
- Ρόλων (ο παίκτης ελέγχει το χαρακτήρα σε έναν φανταστικό κόσμο, γνωρίζει την πολυπλοκότητα του χαρακτήρα, επιλέγει την πλοκή)
- Στρατηγικής (σχεδιασμός στρατηγικής για την επίτευξη στόχου ή της νίκης)
- Προσομοίωσης (αναπαράσταση πραγματικού ή φανταστικού περιβάλλοντος)

1.5 Το ψηφιακό παιχνίδι και οι διαδικασίες μάθησης

Οι διαδικασίες μάθησης και τα παιδαγωγικά μοντέλα αλλάζουν και προσαρμόζονται σε κάθε εποχή. Έχει αποδειχθεί με το πέρασμα των καιρών πως το ενδιαφέρον κατά την

εκπαιδευτική διαδικασία μετατοπίζεται από τη μια, βάσει των αρχών της συμπεριφοριστικής θεωρίας και από την άλλη της κονστρουκτιβιστικής. (Μεϊμάρης Μ.2009). Αντίστοιχα παρατηρείται διχασμός και σε ότι αφορά τις ψηφιακές εφαρμογές με μαθησιακό σκοπό, αδιάφορο αν πρόκειται για εκπαιδευτικό λογισμικό, ψηφιακό παιχνίδι, πολυμεσικές εφαρμογές κλπ.

Οι βασικές αρχές στις οποίες στηρίζεται η κονστρουκτιβιστική θεωρία σύμφωνα με πολλούς θεωρητικούς συνάδει με την βασική αρχή που διέπει τη μάθηση μέσα από τα ψηφιακά παιχνίδια. Και αυτό εξηγείται επειδή ο ίδιος ο παίκτης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και για να προχωρήσει σε αυτό πρέπει να επιβιώσει σε διαφορετικούς «κόσμους», να οικοδομήσει σε αυτούς, να επιλύσει προβλήματα με στρατηγικές ικανότητες. Άρα ο παίκτης-μαθητής βρίσκεται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και μαθαίνει μέσα από την εμπειρία του, που είναι και ο βασικός στόχος χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών. (Becker, 2005).

Τα συμπεράσματα από πολλές αναφορές είναι ότι η χρήση παιχνιδιών ως εκπαιδευτικά εργαλεία είναι πιθανό να έχει θετικά αποτελέσματα για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Υπάρχουν βέβαια κάποιες επιφυλάξεις για την εφαρμογή τους, όπως το ότι τα παιχνίδια είναι χαμένος χρόνος ή ότι κάποιοι μαθητές ίσως να γνωρίζουν τις πρακτικές των παιχνιδιών καλύτερα από τους δασκάλους τους. Παρόλα αυτά όμως κύριος στόχος εφαρμογής των ψηφιακών παιχνιδιών είναι η μάθηση μέσα από την εμπειρία και την αλληλεπίδραση με άλλα περιβάλλοντα, διαφορετικούς ήρωες και χαρακτήρες και διάφορα ψηφιακά αντικείμενα. (Gee, J.P. 2007)

Για να έχει η εφαρμογή ενός ψηφιακού παιχνιδιού τα επιθυμητά αποτελέσματα μάθησης θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να το εντάξει μέσα σε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο εργασίας με σαφείς στόχους και δραστηριότητες έτσι ώστε να μη πλήξει ο μαθητής και να αποδώσει τα μέγιστα στη μαθησιακή διαδικασία. Σημαντικό είναι η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος και η φυσική περιέργεια μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες. (Malone,1981)

Οι στόχοι των παιχνιδιών γενικά και τα ψηφιακά παιχνίδια μαθησιακού σκοπού πιο ειδικά, (όπως για παράδειγμα η νίκη σε έναν αγώνα, η συγκέντρωση όλων των χρωμάτων) προτρέπουν τους μαθητές να καταστρώνουν στρατηγικές, να αισθάνονται υπερήφανοι για τις κατακτήσεις και τα επιτεύγματά τους και να ανταμείβονται με τη συνέχιση του παιχνιδιού (Gee, 2005). Και όλο αυτό συμβαίνει με τους παίκτες να δρουν μέσω ενεργής διερεύνησης και πειραματισμού, μέσω δοκιμής και λάθους που δεν τιμωρείται αλλά λειτουργεί ανατροφοδοτικά στον κόσμο του ψηφιακού παιχνιδιού.

Ακόμη, τα ψηφιακά παιχνίδια με στόχο τη μάθηση προσφέρονται για εξατομικευμένη προσέγγιση της μάθησης καθώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν σύμφωνα με τον προσωπικό ρυθμό του εκάστοτε παίκτη, και για το λόγο αυτό η πλειονότητά τους δεν θέτει χρονική διορία περάτωσης τους παιχνιδιού. Ταυτόχρονα, μπορούν να παρέχουν

ένα πλήθος επιλογών για ανατροφοδότηση μέσω ήχων, εικόνων, λεκτικών μηνυμάτων κ.ά. ικανών να ανταποκριθούν στα διαφορετικά στυλ μάθησης (Becker, 2005)

Κεφάλαιο 2

URSULA K. LE GUIN,

«υπήρξαν σπουδαίες κοινωνίες που δε χρησιμοποίησαν τον τροχό,
αλλά δεν υπήρξε κοινωνία που να μην έλεγε ιστορίες».



Εικόνα 2: Η εικόνα αναπαριστά έναν αφηγητή ιστοριών

[Πηγή: <https://bettyshook.wordpress.com/hterpning/the-storyteller/>]

Κεφάλαιο 2^ο : Η αφήγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία

2.1 Η αφήγηση (ορισμός)

Αφήγηση (*Storytelling*) είναι η αλληλεπιδραστική τέχνη της χρήσης λέξεων και δράσεων για την αναπαράσταση των στοιχείων και των εικόνων μιας ιστορίας με τρόπο που να κεντρίζει τη φαντασία του ακροατή. (*National Storytelling Network*)

Η αφήγηση ή αλλιώς *storytelling* είναι η τέχνη της διήγησης ιστοριών σε ένα κοινό-ακροατήριο, με στόχο τη μεταβίβαση σημαντικών μηνυμάτων.

Η αφήγηση ιστοριών αποτελεί μια σημαντική διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ φίλων, συγγενών, δημοσιογράφων και κοινού. Ο πλούτος του περιεχομένου της ιστορίας είναι ενσωματωμένος στην ίδια την αφήγηση της ιστορίας η οποία βοηθά τους ανθρώπους να κατανοήσουν, να απεικονίσουν και να αντικατοπτρίσουν μηνύματα και γνώσεις που αποκτούν από τους παραμυθάδες ευκολότερα. Οι ιστορίες βοηθούν τους ανθρώπους να θυμούνται τις εμπειρίες τους καλύτερα. Επιπλέον οι γνώσεις που αφορούν την ιστορία και την πολιτιστική κληρονομιά μεταδίδονται μέσω των παραμυθάδων και της ιστορικής αφήγησης στους ακροατές. (Spaulding, A.E. 2011)

2.2 Ιστορική αναδρομή

Η πρώτη εμφάνιση της τεχνικής της αφήγησης μπορεί να χρονολογηθεί από την αρχή της ανθρωπότητας και ουσιαστικά αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια προφορικής διατύπωσης των διαφόρων ιστοριών. Σύμφωνα με τον Joseph Campbell, πρώτη μορφή αφήγησης αποτελούν οι μύθοι, δηλαδή οι ιστορίες που διηγήθηκαν στην εποχή των προγόνων μας με κύριο σκοπό να μεταβιβάσουν σημαντικά γεγονότα και πληροφορίες της εποχής στις επόμενες γενιές. (Vogler, C. 1985). Οι μύθοι κυρίως πραγματεύονταν ιστορίες ηρώων, μετέδιδαν σημαντικά γεγονότα και πληροφορίες ή αναδείκνυαν πρότυπα συμπεριφοράς μέσα από το διδακτικό τους χαρακτήρα. Για πολλούς ανθρώπινους πολιτισμούς, ανάμεσα στις διαφορετικές χρονικές περιόδους που αναπτύχθηκαν και έζησαν, η αφήγηση υπήρξε βασικός τρόπος επικοινωνίας και διδακτικό εργαλείο για τις νεότερες γενιές (Cambell, J. 1949). Όμως, επιπλέον από την μετάδοση γνώσεων, πολιτισμικών αξιών, στάσεων και συμπεριφορών, η αφήγηση συντελεί στην προσπάθεια των ανθρώπων να εναρμονιστούν με το περιβάλλον και να κατανοήσουν την ύπαρξή τους. Η αφήγηση ενέχει κι ένα ψυχαγωγικό ρόλο καθώς προκαλεί το ενδιαφέρον, ευχαριστεί και δραστηριοποιεί οπτικοακουστικά τον ακροατή. Παράλληλα με τον παραπάνω ρόλο της εφαρμόζεται ευρέως στο χώρο της εκπαίδευσης

ως πρωταρχικό μέσο διαπαιδαγώγησης στα εκπαιδευτικά συστήματα και έχει απασχολήσει έντονα την εκπαιδευτική έρευνα. (Cao, y. et al. 2011)

Η αφήγηση εμφανίζεται ως προφορικός λόγος αρχικά, αργότερα εμπλουτισμένη με εκφράσεις του σώματος και χειρονομίες και σε πρώιμα στάδια με τη μορφή σχεδίων χαραγμένων σε τοιχώματα σπηλιών. Αργότερα, οι ιστορίες άρχισαν να καταγράφονται και να μεταδίδονται από γενιά σε γενιά μέσα από το γραπτό λόγο, μέσα από διηγήματα και παραμύθια που είναι και οι πιο γνωστές μορφές αφήγησης και οι πιο αγαπημένες για μικρούς και μεγάλους. Με το πέρασμα των χρόνων και την πρόοδο της επιστήμης, η απεικόνιση των ιστοριών αλλάζει μορφή. Χρησιμοποιούνται μέσα οπτικοποίησης όπως εικόνες, σκίτσα, φωτογραφίες και άλλοι διαφορετικοί τρόποι αναπαράστασης που απεικονίζονται σε υλικά όπως ο καμβάς, το ξύλο ή το μέταλλο. Πολύ αργότερα καθώς τα τεχνολογικά μέσα αναπτύσσονται ολοένα και περισσότερα γίνεται καταγραφή των αφηγήσεων σε μορφή ταινιών σε ψηφιακή μορφή. (Τσιλιμένη, T. 2007)

2.3 Η αφήγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η αφήγηση είναι μια εκπαιδευτική μέθοδος που η γέννησή της μετρά αιώνες πίσω στο παρελθόν της ιστορίας της ανθρωπότητας. Ως εκπαιδευτική στρατηγική κεντρίζει το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, βοηθά στην εμπέδωση της πληροφορίας κι αυτό γιατί οι άνθρωποι απομνημονεύουν ευκολότερα και κατανοούν τις πληροφορίες καλύτερα όταν αυτές μεταδίδονται μέσα από ιστορίες και μύθους. (Abrahamson, C.E. 1998)

Στην εκπαίδευση, ο ρόλος της αφήγησης είναι διπλός, καθώς αυτή αναδεικνύεται ταυτόχρονα: α) ως εργαλείο για τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος και β) ως μέσο για το πέρασμα κατάλληλων μηνυμάτων, αντιλήψεων, γνώσεων, αξιών και συμπεριφορών (Gersie 1992). Μέσω της αφήγησης, οι ιστορίες και τα γεγονότα μεταδίδονται στους μαθητές, αποδίδοντας αποτελεσματικά την πλοκή και το νόημα της ιστορίας, υποστηρίζοντας την απόκτηση της πραγματικής γνώσης.

Η αφήγηση ιστοριών ή παραμυθιών ερεθίζει τη φαντασία του ακροατή μαθητή ή ενήλικα και δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον διασκεδαστικό, επικοινωνιακό, συλλογικό, συμβάλει κυρίως δηλαδή στη διαμόρφωση μιας κατάλληλης συναισθηματικής ατμόσφαιρας (Alison, D. 2007). Αυτή η ευνοϊκή ατμόσφαιρα πρόσληψης κάνει τη γνώση πιο προσιτή και πιο απολαυστική στα παιδιά (Nanson 2005). Ειδικότερα μέσω των παραμυθιών τα παιδιά ξεφεύγουν από τις λογοκρατούμενες και ορθολογικές διαδικασίες και δραπετεύουν από τον εκπαιδευτικό χρόνο. Αυτή η προσωρινή διαφυγή τους ηρεμεί και τους δίνει τη δυνατότητα να αυξήσουν τον αυτοέλεγχό τους (Αυδίκος 2002).

Σε όλες της εκπαιδευτικές βαθμίδες η αφήγηση ιστοριών αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εργαλείο, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι αυξάνει τις προφορικές και βελτιώνει τις γραπτές

ικανότητες λόγου των εκπαιδευομένων, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει δεξιότητες κριτικής σκέψης, ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών. Πιο συγκεκριμένα, η αφήγηση (συμπεριλαμβανομένης της δημιουργίας και της ακρόασης και κατανόησης μιας ιστορίας) οδηγεί τον εκπαιδευόμενο στην εξάσκηση σύνθετων επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από τη δόμηση περιεχομένου, την επεξεργασία των πληροφοριών και την εξαγωγή νοήματος. Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας των αφηγήσεων ενισχύεται περαιτέρω και με την δυνατότητά τους να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τη μετάδοση αντιλήψεων, γνώσεων, αξιών και συμπεριφορών και να βοηθούν τον άνθρωπο να λαμβάνει αποφάσεις για τη ζωή του με βάση τα παραδείγματα των ηρώων των ιστοριών αυτών. . (Abrahamson, C.E. 1998)

Η συνεισφορά της αφήγησης στη μαθησιακή διαδικασία συνοψίζεται στις παρακάτω τρεις διαστάσεις της ανθρώπινης φύσης και συμπεριφοράς: (Gersie, A. 1992)

Κοινωνική διάσταση:

Η αφήγηση συνήθως διεξάγεται ενώπιον ζωντανού ακροατηρίου. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, ο αφηγητής αλληλεπιδρά με τους ακροατές, μέσα σε ένα φυσικό περιβάλλον (πχ αίθουσα διδασκαλίας) με τη μορφή ερωταποκρίσεων. Η ανταπόκριση του κοινού, συχνά λαμβάνεται υπ όψη από τον αφηγητή ο οποίος και τροποποιεί ανάλογα την πλοκή της ιστορίας. Το ακροατήριο, παρακολουθεί την ιστορία και δημιουργεί εικόνες με βάση τα λόγια του ακροατή, ενώ το ύφος και οι κινήσεις του αφηγητή μπορούν αν μετατρέψουν την αφήγηση σε μια βιωματική επικοινωνιακή πράξη. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης ο αφηγητής και το ακροατήριο συνυπάρχουν στην ίδια ομάδα και αναπτύσσουν σχέσεις μεταξύ τους. Η σχέση αυτή ενισχύεται κατά την ανταλλαγή προσωπικών εμπειριών και αντιλήψεων με τη μορφή ιστοριών.

Συναισθηματική διάσταση:

Οι ιστορίες είναι σημαντικό εργαλείο μάθησης από την απαρχή της ανθρώπινης ύπαρξης με έμφαση στον εκπαιδευτικό τους χαρακτήρα, κυρίως λόγω της ικανότητά τους να δημιουργούν συναισθήματα και συγκινήσεις στον ακροατή. Μέσα από τη σύνθεση και την αφήγηση κάποιας ιστορίας, ο αφηγητής εξωτερικεύει και επικοινωνεί τα συναισθήματά του στο ακροατήριο. Ο τρόπος εξιστόρησης μιας ιστορίας (αφήγησης), μπορεί να δημιουργήσει έντονη συναισθηματική εμπλοκή του ακροατή στην ιστορία, ο οποίος ενδέχεται να ταυτιστεί με κάποιον από τους πρωταγωνιστές της ιστορίας. Μέσα από την αφήγηση, ο άνθρωπος μαθαίνει σταδιακά να διαχειρίζεται και να επικοινωνεί τα συναισθήματά του.

Γνωστική διάσταση:

Μέσα από τη διαδικασία της αφήγησης, οι εκπαιδευόμενοι βελτιώνουν τις προφορικές και γραπτές επικοινωνιακές τους δεξιότητες καθώς και δεξιότητες υψηλής σκέψης όπως η συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών για την κατανόηση του νοήματος και η επίλυση προβλημάτων. Η διαδικασία της αφήγησης ενισχύει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τόσο του αφηγητή που συνδυάζει πραγματικά ή/και φανταστικά σενάρια στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού σκοπού, αλλά και των ακροατών οι οποίοι βασισμένοι στα λόγια, τις λέξεις και το ύφος του ακροατή δημιουργούν τις εικόνες της ιστορίας.

Συνεπώς, σύμφωνα με τον Gersie η αφήγηση μπορεί να συνεισφέρει στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως εξής:

1. Ως χρήσιμο εργαλείο για την διαμόρφωση κατάλληλου, φιλικού και ευχάριστου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και
2. Ως μέσο για τη μεταβίβαση πληροφοριών, γνώσεων, αξιών και συμπεριφορών



The Boyhood of Raleigh by Sir
John Everett Millais, oil on
canvas, 1870.

Εικόνα:3 Πίνακας που αναπαριστά την παιδική ηλικία των αγοριών

[πηγή: <http://www.tate.org.uk/art/artworks/millais-the-boyhood-of-raleigh-n01691>]

2.3.1. Βασικές αρχές επιτυχημένης χρήσης της αφήγησης στην εκπαίδευση

Ο Larry Brooks πρότεινε ένα μοντέλο σύμφωνα με το οποίο, όλες οι ιστορίες που ενδέχεται να γίνουν αντικείμενο προς αφήγηση, θα πρέπει να στηρίζονται σε κάθε μία από τις παρακάτω αρχές προκειμένου να υπάρξει επιτυχία, να ευχαριστηθεί ο ακροατής και να υπάρξει αποτελεσματική επικοινωνία. Το μοντέλο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί από αφηγητές που θέλουν να δομήσουν και να δημιουργήσουν σωστά την αφήγηση μιας ιστορίας. Οι αρχές που προτείνονται είναι: (Brooks, L. 2011)

1. **Βασική Ιδέα:** Η κεντρική ιδέα πάνω στην οποία θα δομηθεί όλη η ιστορία. Κάθε ιστορία πρέπει να διακατέχεται από ένα κοινό μήνυμα το οποίο θέλει να

μεταδώσει. Η ιδέα αυτή πρέπει να αναγνωριστεί από τα αρχικά στάδια, ώστε όλα τα κομμάτια της ιστορίας που θα προστίθενται, να είναι εναρμονισμένα και να υποστηρίζουν το σκοπό αυτό.

2. **Χαρακτήρες/ήρωες:** Κάθε ιστορία θα πρέπει να έχει τους πρωταγωνιστές της. Οι βασικοί ήρωες και ο ρόλος που διαδραματίζουν στην ιστορία, θα πρέπει να περιγράφονται ξεκάθαρα.
3. **Θέμα:** Κάθε ιστορία πρέπει να έχει ένα θέμα (σενάριο) το οποίο επιλέγεται και διαμορφώνεται κατάλληλα ώστε να αναδεικνύει την κεντρική ιδέα της ιστορίας.
4. **Δομή:** Μεγάλη σημασία πρέπει να δοθεί στη σειρά/αλληλουχία των γεγονότων της ιστορίας (δηλαδή ποιο κομμάτι μπαίνει πρώτο, ποιο δεύτερο κτλ)
5. **Οπτικοποίηση:** Στην παραδοσιακή αφήγηση, ο αφηγητής πρέπει να δώσει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιαστεί η ιστορία, πρέπει να έχει εκφραστικότητα στο σώμα και το πρόσωπό του, στις κινήσεις του, στο χώρο και στην αλληλεπίδραση με το ακροατήριο ή άλλα αντικείμενα που πιθανώς να χρησιμοποιήσει στην αφήγηση της ιστορίας.
6. **Ήχος:** Πολύ σημαντικούς παράγοντες για να κεντριστεί το ενδιαφέρον του ακροατή και να γίνει έτσι αποτελεσματική η χρήση μιας ιστορίας, αποτελούν η χροιά, το ηχόχρωμα και η εκφραστικότητα που χαρακτηρίζουν τα λόγια και τη φωνή του αφηγητή. Κάθε ιστορία πρέπει να αφηγηθεί με τον κατάλληλο κάθε φορά ήχο/τόνο και χροιά φωνής, ώστε να υπάρχει ενδιαφέρον και να μεγιστοποιείται η μετάδοση μηνυμάτων και συναισθημάτων στο ακροατήριο. Εν κατακλείδι ο ήχος είναι απαραίτητος για να δημιουργηθεί κλίμα επικοινωνίας και ταύτισης. (Brooks, L. 2011)

2.4 Ψηφιακή Αφήγηση – Digital Storytelling

Η ολοένα αυξανόμενη τεχνολογική εξέλιξη που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια στον τομέα του ηλεκτρονικού και ψηφιακού κόσμου έχει σημαντικές επιπτώσεις και στον τομέα της αφήγησης. (Siraj-Blatchford 2006). Η πρόοδος που έχει πραγματοποιηθεί στις νέες τεχνολογίες τα τελευταία χρόνια έχει αλλάξει ριζικά τον τρόπο που δομούνται και οργανώνονται όλες οι ποικίλες πληροφορίες που λαμβάνει καθημερινά ο σύγχρονος άνθρωπος. Αυτό το γεγονός έχει επιπτώσεις τόσο σε κοινωνικό όσο και επιστημονικό επίπεδο. Στην εποχή των εργαλείων του Web 2.0 οι χρήστες δεν είναι απλοί αποδέκτες της διαθέσιμης πληροφορίας, αλλά έχουν τη δυνατότητα να επεξεργάζονται και να δημοσιεύουν υλικό οι ίδιοι, να αλληλεπιδρούν και να συμμετέχουν σε σχόλια και παρατηρήσεις. (Wesch, M. 2009). Επομένως τα σύγχρονα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας δίνουν τη δυνατότητα στους χρήστες να διαμορφώνουν τα περιβάλλοντα που αλληλεπιδρούν ανάλογα με τις ανάγκες και τις διάφορες προσωπικότητές τους. (Robin, B. 2008)

2.4.1. Χρήση της Ψηφιακής Αφήγησης ως μαθησιακή στρατηγική

Σύμφωνα με τους Robin και Pierson η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως στρατηγική μάθησης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ωστόσο, για να είναι δυνατή η παραγωγή ψηφιακών αφηγήσεων, είναι απαραίτητη η κατάλληλη διδακτική προσέγγιση (Robin, B. 2008).

Μια ψηφιακή αφήγηση για να έχει αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να καλύπτει τις παρακάτω προϋποθέσεις (Abrahamson C.E.1998):

- **Οπτική γωνία:** να διαπιστώνεται ξεκάθαρα το κεντρικό σημείο της ιστορίας και η οπτική από την οποία αυτό παρουσιάζεται.
- **Ερώτηση κλειδί:** να περιλαμβάνονται ερωτήσεις - κλειδιά για να κινηθεί το ενδιαφέρον του ακροατή και να αφιερώσει την προσοχή του. Οι ερωτήσεις θα πρέπει να απαντώνται στο τέλος της ιστορίας.
- **Συναίσθημα:** να διεγείρουν και να μεταδίδουν συναισθήματα στον ακροατή. Τα συναισθήματα οδηγούν σε ταύτιση μέσω πρότερων εμπειριών και συντηρούν το ενδιαφέρον.
- **Ήχος:** η οπτικοποίηση της ψηφιακής αφήγησης συνοδεύεται από λόγια τα οποία πρέπει να επιλέγονται με κύριο στόχο την κατανόηση της ιστορίας.
- **Μουσική:** η μουσική διεγείρει το συναίσθημα και αποτελεί αναπόσπαστο και σπουδαίο κομμάτι της ψηφιακής αφήγησης.
- **Οικονομία περιεχομένου:** κατάλληλη δομή και διατήρηση ισορροπίας στη χρήση ακουστικών και οπτικών ερεθισμάτων για τη μετάδοση των μηνυμάτων.
- **Ρυθμός εξέλιξης:** η εξέλιξη της ιστορίας πρέπει να έχει τέτοιο ρυθμό ώστε να διατηρείται το ενδιαφέρον. Για παράδειγμα σε μια ιστορία με γρήγορη εξέλιξη ο ακροατής μπορεί να κουραστεί με αποτέλεσμα να έχει δυσκολίες παρακολούθησης και κατανόησης στην πλοκή. Αντίθετα, μια ιστορία με αργή εξέλιξη μειώνει το ενδιαφέρον του ακροατή και τον απωθεί.

2.4.2. Δημιουργία Ψηφιακής Αφήγησης

Για τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων (Alison, D. 2007) κρίνεται σκόπιμο να ακολουθηθούν τα εξής:

Γράψιμο: η δημιουργία και η διαρκής βελτίωση της ιστορίας. Η συγγραφή θα πρέπει να ακολουθεί τους βασικούς κανόνες που πρέπει να διατρέχουν κάθε ιστορία, όπως προαναφέρθηκαν παραπάνω. Το στάδιο αυτό είναι αρκετά σημαντικό για την επιτυχία της τελικής ψηφιακής αφήγησης.

Σενάριο: μόλις γραφτεί η ιστορία, οι αφηγητές διαχωρίζουν τα διάφορα στιγμιότυπα της ιστορίας, και επιλέγουν πως, σε ποιο σημείο και με ποιο σκοπό θα εμπλουτίσουν την ιστορία τους με χρήση πολυμέσων.

Εικονογραφημένο σενάριο/«storyboard»: η απόφαση σχετικά με τον τρόπο οπτικοποίησης της ιστορίας από τους αφηγητές. Δηλαδή θα πρέπει να σκεφτούν τον τρόπο που θα εικονογραφήσουν και θα απεικονίσουν την ιστορία (τους ήρωες, τα αντικείμενα και τα σκηνικά), ώστε να μπορούν εύκολα να αναζητήσουν το αντίστοιχο πολυμεσικό υλικό στο επόμενο βήμα.

Προσθήκη πολυμέσων: εντοπίζονται και επιλέγονται τα πολυμέσα που θα ολοκληρώσουν μια ψηφιακή ιστορία. Το υλικό που χρησιμοποιείται βρίσκεται με αναζήτηση στο διαδίκτυο ή μπορεί απλώς να αποτελεί προσωπικά αρχεία του χρήστη.

Δημιουργία ψηφιακής αφήγησης: ο αφηγητής έχει επιλέξει το κατάλληλο εργαλείο για να συνθέσει την ψηφιακή του αφήγηση.

Κοινοποίηση: Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει την παρουσίαση της ιστορίας και τη δημοσίευσή της στην εκπαιδευτική κοινότητα ή και στο διαδίκτυο. (Woletz, J.D. 2008)

2.4.3. Πλεονεκτήματα της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση

Διάδραση: Οι ψηφιακές ιστορίες, παρέχουν στον ακροατή/χρήστη μια πιο εύκαμπτη και λιγότερο γραμμική εξέλιξη, καθώς επιτρέπουν την διαφορετική κάθε φορά περιήγηση στα επεισόδια, προκαλώντας συνεχείς ανατροπές στις προσδοκίες του κοινού.

Ελκυστικό/Αυθεντικό περιβάλλον μάθησης: Σύμφωνα με τον Coventry, η ψηφιακή αφήγηση προσφέρει ένα αυθεντικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, στον οποίο τόσο οι

ακροατές όσο και οι αφηγητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τον προσωπικό και τον αφηγηματικό λόγο τους, να απεικονίσουν τις γνώσεις, να παρουσιάσουν την ιστορία τους και να λάβουν ανατροφοδότηση (Coventry, M. 2008). Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνες αναφέρεται στη βιβλιογραφία πως οι γνώσεις που μεταδίδονται μέσω των ψηφιακών αφηγήσεων απομνημονεύονται πιο εύκολα και διατηρούνται για μεγαλύτερο διάστημα στη μνήμη των εκπαιδευόμενων, λόγω της συναισθηματικής διάστασης που περιλαμβάνουν.

Απόκτηση Δεξιοτήτων 21ου αιώνα: Η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων έχει αποδειχτεί πως συμβάλει στην απόκτηση και ανάπτυξη απαραίτητων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (Regan B. 2008). Πιο συγκεκριμένα οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν:

1. Έρευνα και Information Literacy (Πληροφοριακή Παιδεία): Η δεξιότητα αυτή αφορά τη διαδικασία αναζήτησης, κριτικής αξιολόγησης και δημιουργικής σύνθεσης πληροφοριών για το υπό διερεύνηση/παρουσίαση θέμα. Όταν οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να συνθέσουν μια ψηφιακή ιστορία (ψηφιακή αφήγηση), τότε παρακινούνται να διερευνήσουν βαθύτερα το προς παρουσίαση θέμα, να σκεφτούν αναλυτικά και να αξιολογήσουν κριτικά τις διαθέσιμες πληροφορίες και να τις συνθέσουν με ένα δημιουργικό τρόπο ώστε να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά την ιστορία τους. Μέσα από τη διαδικασία αυτή οι εκπαιδευόμενοι εξασκούνται στην επιλογή της αλληλουχίας και δόμησης των πληροφοριών, ώστε να παρουσιάσουν μια ιστορία με λογική πλοκή και πειστική επιχειρηματολογία. (Woletz J.D. 2008).

2. Κριτική Σκέψη, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων: Η ψηφιακή αφήγηση επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να προβληματιστούν σχετικά με το διαθέσιμο υλικό και το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Στα πλαίσια αυτού του προβληματισμού, πέραν από την κριτική επιλογή και σύνθεση του υλικού αυτού, πρέπει να λάβουν αποφάσεις σχετικά με την οπτική γωνία κάτω από την οποία επιθυμούν να παρουσιάσουν το θέμα, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να επιλέξουν κατάλληλο πολυμεσικό υλικό για να συνοδεύσουν την ιστορία τους.

3. Συνεργατικότητα: η ομαδική δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων από τους εκπαιδευόμενους, ενισχύει τις συνεργατικές τους δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να λάβουν αποφάσεις σχετικά με το υλικό, το ύφος, τον τόνο και τον ήχο που θα επιλέξουν για να συνθέσουν την ιστορία τους.

4. Επικοινωνία: Οι εκπαιδευόμενοι εξοικειώνονται με την αφήγηση – την αποτελεσματική επικοινωνία επιλεγμένων στοιχείων και μηνυμάτων, μέσα από την προσεκτική χρήση και σύνδεση λέξεων και προτάσεων. Επιπλέον, μέσω της ψηφιακής αφήγησης, οι εκπαιδευόμενοι εισάγονται στην ιδέα του διαμοιρασμού της γνώσης, μέσα από τη δημοσίευση και τον σχολιασμό των αφηγήσεων αυτών στο διαδίκτυο.

5. Πρωτοβουλία και αυτό-καθοδήγηση: Μέσω της διαδικασίας σύνθεσης ψηφιακών αφηγήσεων και σε αντίθεση με παραδοσιακές εκπαιδευτικές στρατηγικές, οι εκπαιδευόμενοι προσπαθούν να διορθώσουν και να βελτιώσουν την παραγόμενη αφήγηση, χωρίς να είναι απαραίτητη η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. (Βοσνιάδου, Σ. 2006). Έτσι, εφαρμόζουν (ασυνείδητα) τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, ενώ ταυτόχρονα διαρκώς βελτιώνουν και αναπτύσσουν τα επικοινωνιακά τους προσόντα.

6. Δημιουργικότητα και καινοτομία: Η ψηφιακή αφήγηση συνεισφέρει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της καινοτομίας των εκπαιδευομένων, ενθαρρύνοντας τους στην αναζήτηση νέων τρόπων οργάνωσης και σύνθεσης των διαθέσιμων δεδομένων και πληροφοριών (Zagalo N., Branco P. 2015).

7. Ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού (digital & media literacy): Σύμφωνα με τον Ohler, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να υποστηρίξει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, του γραπτού και προφορικού λόγου αλλά και του ψηφιακού γραμματισμού των ακροατών. Μέσω της ψηφιακής αφήγησης, οι εκπαιδευόμενοι εξοικειώνονται με τη χρήση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων και εργαλείων, αναπτύσσοντας έτσι δεξιότητες χρήσιμες στη σύγχρονη κοινωνία που χαρακτηρίζεται από ολοένα αυξανόμενη τεχνολογική πρόοδο. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις (web 2.0 εργαλεία) επιτρέπουν την εύκολη δημοσίευση ψηφιακών αφηγήσεων. Έτσι οι εκπαιδευόμενοι, αποκτούν δεξιότητες δημοσίευσης ψηφιακού περιεχομένου και χρήσης πολυμέσων ως μέσα επικοινωνίας, βασικές δεξιότητες για τον ψηφιακό γραμματισμό των ανθρώπων του 21ου αιώνα. (Ohler, J. 2006).

8. Ανάπτυξη οπτικού γραμματισμού: Η σημασία του οπτικού γραμματισμού (δυνατότητα αποτελεσματικής οπτικοποίησης σκέψεων) έχει αναγνωριστεί (Regan, B. 2008), ως μια βασική δεξιότητα των ανθρώπων του 21ου αιώνα. Η ψηφιακή αφήγηση, όταν χρησιμοποιείται στα πλαίσια της δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών από τους εκπαιδευόμενους, ενισχύει σημαντικά την δεξιότητά τους στην οπτικοποίηση του λόγου τους, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στη βελτίωση του οπτικού εγγραμματισμού τους.

What do you want to CREATE today?



Εικόνα 4: Η εικόνα αναπαριστά κάποιες από τις εφαρμογές

της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία

[Πηγή: <http://eatoneducationalinsights.edublogs.org/category/collections-of-links-by-subject-area/>]

Κεφάλαιο 3



Εικόνα 5: Η εικόνα αναπαριστά μια σκηνή κόμικ σχετικά με τη συνεργατική μάθηση

<http://itblibrary.blogspot.gr/2013/04/are-you-working-in-group-this-semester.html>

«-Λοιπόν, τι υποτίθεται ότι κάνουμε;

-Υποτίθεται πως ψάχνουμε για τον πλανήτη Ερμή.

-Λοιπόν... τι έχουμε βρει;

-**ΤΙΠΟΤΑ!** Δεν θα κάνω όλη τη δουλειά μόνη μου!

- Πιθανότατα θα τα χαλάσεις όλα αν είσαι περίεργη. Ας αρχίσουμε.

-- Ναι! Ας...!

-Εγώ θα είμαι ο διευθυντής κι εσύ ο βοηθός. Πρώτα, φέρε μερικά βιβλία.

-**ΘΕΛΕΙ ΚΑΝΕΙΣ ΝΑ ΓΙΝΟΥΜΕ ΣΥΝΑΙΤΕΡΟΙ;»**

Κεφάλαιο 3^ο : Η δυναμική των ομάδων ως προϋπόθεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

3.1 Εισαγωγικά

Πρωταρχικός στόχος του σύγχρονου σχολείου είναι η συμβολή του στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή και στην επιτυχή κοινωνική του ένταξη, αφενός μέσα από τη συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών, αφετέρου με την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των συναισθηματικών και γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, χρειάζεται να διαμορφωθεί ένα κατάλληλο και αποτελεσματικό σχολικό - παιδαγωγικό πλαίσιο.

Η σύγχρονη παιδαγωγική βασίζεται στην επικοινωνία και στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, μέσα στην ομάδα - τάξη του σχολείου. Η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να συνδεθεί, τόσο με τη βιωματική μάθηση, όσο και με τη δυναμική της ομάδας. Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία αφορά ερωτήσεις, επεξηγήσεις, σχολιασμό, επικοινωνία, ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών, αντιπαραθέσεις, ώστε στο τέλος να καταλήγουν σε τεκμηριωμένες απόψεις, λύσεις και προτάσεις. Έτσι, η ομαδοκεντρική διδασκαλία εξασφαλίζει δυνατότητες αυτενέργειας τόσο στη δράση, όσο και στη σκέψη και κάνει τους μαθητές να αισθάνονται υπεύθυνα και σημαντικά άτομα, ικανά να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της σχολικής ζωής.

Από τον τρόπο οργάνωσης της τάξης εξαρτάται η ποιότητα και η ένταση των διαπροσωπικών σχέσεων, που με τη σειρά τους καθορίζουν και την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων του σχολείου. (Ματσαγγούρας Η. 1995)

3.2 Ορισμός της ομάδας

Μια από τις βασικές ανθρώπινες ανάγκες που ο καθένας έχει, είναι το να ανήκει σε μια ομάδα και να είναι αποδεκτός/ή από αυτήν.

Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται σε μια ομάδα και σε ολόκληρη τη ζωή τους επηρεάζονται ποικιλοτρόπως από τις ομαδικές εμπειρίες που έχουν. Μεγάλο μέρος των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και της μάθησης πραγματοποιούνται μέσα στις ομάδες, ιδιαίτερα κατά την παιδική ηλικία. (Douglas, T. 1992)

Όμως, μια τάξη μαθητών ή μια παρέα που διασκεδάζει τυχαία μαζί, δεν αποτελούν απαραίτητα ομάδα. Δεν είναι μόνο ο αριθμός των μελών και ο στόχος, που δίνουν υπόσταση στην ομάδα, αλλά κυρίως αυτό που συμβαίνει μεταξύ των συγκεκριμένων

ατόμων στο συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Θα γίνουν ομάδα, όταν μέσα από κοινές συναισθηματικές εμπειρίες θα αρχίσουν να αναπτύσσονται αλληλεπιδράσεις και σχέσεις μεταξύ τους. (Douglas, T. 1992)

3.3 Η δυναμική της ομάδας

Από τη στιγμή που αρχίζει να λειτουργεί η ομάδα της τάξης, με άξονα τη συνεργασία των μελών της για την επίτευξη κοινών στόχων, αρχίζει να λειτουργεί μια δύναμη αλληλεπίδρασης. Το κάθε μέλος της ομάδας επηρεάζει και επηρεάζεται από τα άλλα, βοηθάει και βοηθιέται, συμπληρώνει και συμπληρώνεται. (Pέλλος Ν. 2000)

Η δύναμη λοιπόν της αλληλεπίδρασης, που δημιουργείται από τη συνεργασία των μελών μιας ομάδας, χαρακτηρίζεται ως δυναμική της ομάδας. Έτσι, ο όρος δυναμική χρησιμοποιείται για να περιγραφεί η πορεία μιας ομάδας προς την επίτευξη των στόχων της και προέρχεται από την λέξη «δύναμη». (Ματσαγγούρας Η. 1995)

Πρώτος ο Kurt Lewin εισήγαγε τον όρο για τη δυναμική της ομάδας. Θεωρεί την ομάδα ως ένα σύστημα αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών, όπως και μεταξύ της ομάδας και του περιβάλλοντος, που προκαλεί διάφορα φαινόμενα, όπως υποομάδες, κυκλώματα επικοινωνίας, ρόλους, στόχους, σταθερές, συνοχή, αλλαγή και αντίσταση στην αλλαγή. (Field Theory, Kurt Lewin (1951)

Σύμφωνα με τον R. Mucchielli (1995) οι κυριότερες κοινωνικές και προσωπικές ανάγκες στις οποίες μπορεί να ανταποκριθεί η δυναμική των ομάδων είναι:

- Εξέλιξη ατομική προς τη κατεύθυνση μιας καλύτερης κοινωνικοποίησης.
- Αύξηση της αίσθησης συνεργασίας και της αίσθησης υπευθυνότητας.
- Βελτίωση, του δημιουργικού δυναμικού σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.
- Εντατικοποίηση της ικανότητας για συμμετοχή, για λύση συγκρούσεων, για λήψη αποφάσεων.
- Βελτίωση της επικοινωνίας σ' όλα τα επίπεδα.
- Αύξηση της αποτελεσματικότητας, ατομικής και ομαδικής.

Στην ομάδα, λοιπόν, η έννοια της ατομικότητας καταργείται και ενισχύεται η έννοια της ομαδικής και συλλογικής προσπάθειας για την επίτευξη των ομαδικών, κυρίως, στόχων. Στην κοινωνία υπάρχουν διάφορα είδη ομάδων, στις οποίες το άτομο εντάσσεται και συμμετέχει ενεργά. Χαρακτηριστικά παραδείγματα ομάδας είναι η οικογένεια, η φιλική παρέα, η ομάδα εργασίας. Ανάλογα με το βαθμό ταύτισης με την ομάδα το άτομο ενδέχεται να παραμείνει για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα μέλος της συγκεκριμένης

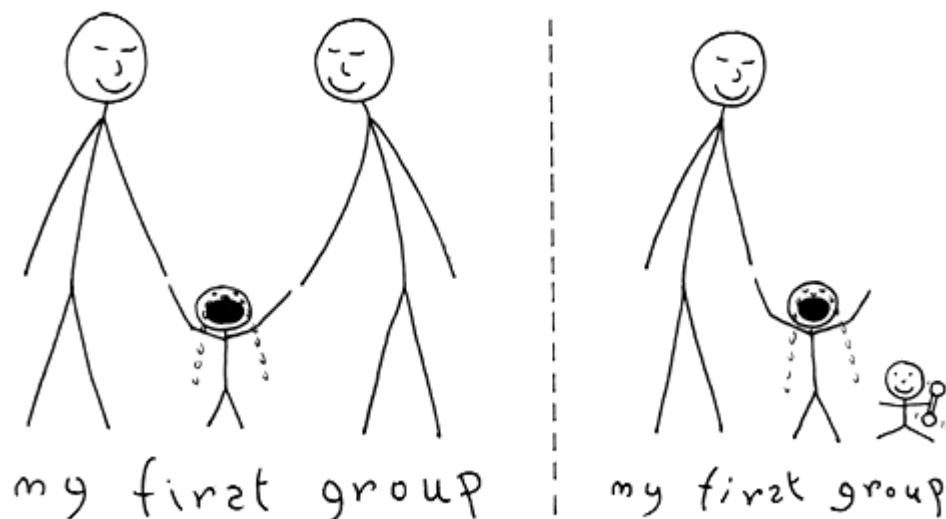
ομάδας ή στη διάρκεια της ζωής του να απορρίψει κάποιες από αυτές και να αναζητήσει να ενταχθεί σε κάποιες άλλες. (Ματσαγγούρας Η. 1995)

3.4 Αλληλεπίδραση μέσα στην ομάδα

Τα άτομα, μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες κοινωνικοποίησης που διαδραματίζονται, από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, αρχικά στα πλαίσια της οικογένειας και κατόπιν στο σχολείο, αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα.

3.4.1 Η οικογένεια ως ομάδα

Η οικογένεια είναι η πρώτη ομάδα στην οποία εντάσσεται το άτομο. Βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της συγκεκριμένης ομάδας είναι η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μεταξύ των μελών, η οποία μεταξύ των άλλων εξυπηρετεί βασικούς κοινωνικοποιητικούς στόχους και σκοπούς. Η μορφή και το είδος της επικοινωνίας που υπάρχει μεταξύ των μελών της οικογένειας λειτουργεί ως πρότυπο αλληλεπίδρασης στις εξωοικογενειακές σχέσεις που θα δημιουργήσουν αργότερα τα άτομα. (Douglas, T. 1992)



Εικόνα 6: Η πρώτη μου ομάδα

[πηγή: <http://www.jkp.com/jkpblog/2010/12/how-groups-work-an-article-by-maggie-kindred-and-michael-kindred/>]

3.4.2 Το σχολείο ως ομάδα

Εκτός από την οικογένεια, μια δεύτερη ομάδα που επιδρά ουσιαστικά στη συμπεριφορά του ατόμου μετά την ηλικία των πέντε ή έξι χρόνων είναι το σχολείο. Η είσοδος στο σχολείο αποτελεί σημαντικό βήμα στη ζωή του παιδιού. Το παιδί απομακρύνεται από το στενό περιβάλλον της οικογένειας και εισέρχεται στο χώρο της οργανωμένης εργασίας και των ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων. (Graumann, G. 1974)

Στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας θα βρίσκεται και θα εργάζεται με άλλα παιδιά, με τη διπλή ιδιότητα : του μαθητή και του συμμαθητή. Ως μαθητής έχει να αντιμετωπίσει ένα, κοινό πρόγραμμα μάθησης. Ως συμμαθητής έχει να αντιμετωπίσει, και τις περισσότερες φορές να επιλύσει μόνος του, ποικίλες διαφορές με τους συνομηλίκους του και νέες μορφές αλληλεπίδρασης. Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των νέων διαπροσωπικών σχέσεων απαιτεί εκμάθηση εκ μέρους του παιδιού ευέλικτων τρόπων κοινωνικής διαλλαγής. Το παιδί, δηλαδή, καλείται να αναπτύξει νέες μορφές συμπεριφοράς, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Η νέα συμπεριφορά που πρέπει να εκδηλώσει το παιδί διαφέρει ποιοτικά από τη συμπεριφορά που είχε αναπτύξει στο πλαίσιο του οικείου οικογενειακού περιβάλλοντος.

Η συμμετοχή του παιδιού στους νέους εξωοικογενειακούς χώρους και στις νέες κοινωνικές ομάδες επενεργεί ως παράγοντας κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης της προσωπικότητάς του. Από τη στιγμή που το παιδί εισέρχεται στο σχολείο, στη συνείδηση του ο ρόλος του δασκάλου και των συμμαθητών του αποκτά μια ιδιαίτερη βαρύτητα. Το παιδί, λοιπόν, για όλα τα θέματα που τον απασχολούν δε σκέφτεται μόνο τι θα πουν οι γονείς, αλλά τι θα πουν οι δάσκαλοι και οι συνομηλικοί του, οι οποίοι λειτουργούν ως πρόσωπα αναφοράς για το παιδί. Η ανάγκη του να είναι αποδεκτός από τους συμμαθητές του, τον οδηγεί στην οικειοποίηση τρόπων συμπεριφοράς, προκειμένου να μη διαφέρει από τους συνομηλίκους του. Συμπερασματικά, η είσοδος του παιδιού στο σχολείο και η ένταξή του στις ομάδες των συνομηλίκων ταυτίζεται με την αλλαγή του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο δρα και αλληλεπιδρά το παιδί. Το νέο αυτό πλαίσιο εργασίας και αλληλεπίδρασης θα συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και στη νέα αντίληψη του εαυτού του.

Η προσαρμογή και ένταξη σε μια ομάδα μπορεί να είναι μια πολύπλοκη διαδικασία για ορισμένα παιδιά ή και ενήλικες. Δεν προσαρμόζονται όλοι με τον ίδιο τρόπο, δε γίνονται αποδεκτοί αμέσως από τα μέλη μιας ομάδας ενώ πολύ συχνά παρατηρείται το φαινόμενο της περιθωριοποίησης. Ειδικότερα στο σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντική η προσπάθεια που γίνεται από τον εκπαιδευτικό να εντάξει ομαλά όλα τα μέλη από τα διαφορετικά οικογενειακά περιβάλλοντα που προέρχονται στο περιβάλλον της σχολικής τάξης. (Graumann, G. 1974)



Εικόνα 7: Η εικόνα απεικονίζει τις διεργασίες του ανθρώπινου εγκεφάλου κατά τη διάρκεια μιας συνεργασίας

[\[http://speechmarkstok.blogspot.gr/2016/02/shared-vs-personal-knowledge.html\]](http://speechmarkstok.blogspot.gr/2016/02/shared-vs-personal-knowledge.html)

3.4.3 Συγκρότηση ομάδας στο σχολικό χώρο

Μέσα από την συμμετοχή τους στην ομάδα, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν κάποιες γνώσεις, να κατανοήσουν τις γνώσεις αυτές και να τις αξιοποιήσουν στη διαμόρφωση των στάσεων και των επιλογών τους. Οι δομημένες ομάδες μιας τάξης παρέχουν ένα έτοιμο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο τα μέλη του συζητούν και ανταλλάσσουν εμπειρίες, αποκτούν και εξασκούν δεξιότητες, όπως να δουλεύουν μαζί με άλλα άτομα, να μαθαίνουν να ακούν τους άλλους, να αναλαμβάνουν ευθύνες μέσα από συγκεκριμένους ρόλους . Ο Redl (1970, 1978), διερεύνησε τις ομάδες παιδιών στο σχολείο και τον τρόπο που αυτές συγκροτούνται συναισθηματικά γύρω από ορισμένα «κεντρικά πρόσωπα». Συμπλήρωσε έτσι την άποψη του Freud, ο οποίος είχε ερευνήσει τις ομάδες που συγκροτούνται με την επιρροή κάποιου «αρχηγού». Ο Redl μελέτησε κυρίως το πώς η ομάδα συγκροτείται ψυχοσυναισθηματικά γύρω από αυτά τα «κεντρικά πρόσωπα». Σύμφωνα λοιπόν με τον Redl, η ομάδα συγκροτείται γύρω από άτομα τα οποία αποτελούν:

- 1) Αντικείμενα ταύτισης μέσω της κοινής αγάπης ή του κοινού φόβου των υπόλοιπων μελών της ομάδας προς αυτά.
- 2) Αντικείμενα ενορμήσεων μέσω της κοινής έκφρασης αγάπης/έρωτα ή επιθετικότητας προς αυτά (π.χ., αγάπη για ένα είδωλο τραγουδιστή ή επιθετικότητα για ένα «διαφορετικό» συμμαθητή).
- 3) Υποστηρικτές του Εγώ των υπόλοιπων μελών όταν αυτά επιχειρούν:

α) να ικανοποιήσουν κοινές και ανεπιθύμητες ενορμήσεις ή να αποφύγουν τις σχετικές εσωτερικές συγκρούσεις,

β) να αμυνθούν απέναντι στις ενορμήσεις τους ή να αποφύγουν τις σχετικές εσωτερικές συγκρούσεις.

3.4.4. Μορφές σχολικής τάξης

Μια σχολική τάξη είναι μια ομάδα παιδιών ορισμένης ηλικίας που μιλούν την ίδια γλώσσα και μαζί με το δάσκαλό τους προσέρχονται καθημερινά στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Weber (1976) η σχολική τάξη διακρίνεται σε 3 μορφές: κλειστή, ανταγωνιστική, συνεργατική.

Ειδικότερα **κλειστή** σχολική τάξη είναι αυτή που οι μαθητές της προέρχονται από μια συγκεκριμένη κοινωνική τάξη με κοινά πολιτισμικά και κοινωνικο-οικονομικά στοιχεία.

Ανταγωνιστική είναι η τάξη στην οποία κυριαρχεί η ατομική επίδοση τους καθενός ενάντια στους άλλους προκειμένου να διεκδικήσει την πρωτιά.

Συνεργατική είναι η τάξη όπου όλα τα μέλη διακρίνονται για τη συνεργασία μεταξύ τους. (Τσιπλητάρης Α., 2004) μια συνεργατική τάξη μπορεί να παρουσιαστεί με ένα δυναμικό πεδίο δράσης και πολλά οφέλη για μαθητές και δάσκαλο.

Στη σημερινή σχολική πραγματικότητα των δημόσιων σχολείων οι μαθητές προέρχονται από διάφορα κοινωνικά στρώματα, από διαφορετικούς πολιτισμούς, έχουν διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις, διάφορα ερεθίσματα αξιών και στάσεων που λαμβάνουν από τα διαφορετικά οικογενειακά περιβάλλοντα, όπου αναπτύσσονται τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Επίσης η κοινωνική δομή μιας σχολικής τάξης διαφοροποιείται και από την κοινωνικοοικονομική θέση της οικογένειας που ανήκουν οι μαθητές αλλά και από την πολυγλωσσικότητα που χαρακτηρίζει κυρίως τα παιδιά των μεταναστών.

Οι διαφορές που προαναφέρονται, είναι εκείνες που ένας δάσκαλος διαπιστώνει κατά τη μαθησιακή διαδικασία και που σχετίζονται με τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης, με προβλήματα στην κατανόηση της γλώσσας, με θέματα αποδοχής και συνεργασίας των μελών της σχολικής τάξης. Ως εκ τούτου παρατηρείται συχνά η μη συνοχή των μαθητών καθώς και προβλήματα καθημερινά στην επικοινωνία και την αλληλεπίδρασή τους.

3.4.5. Το παιχνίδι στο σχολείο

Πολύ βασικό και γνωστό από τις απαρχές της ανθρωπότητας είναι το παιχνίδι. Το παιδί στα πρώτα χρόνια της ζωής του, μαθαίνει μέσα από αυτό να αλληλεπιδρά με το

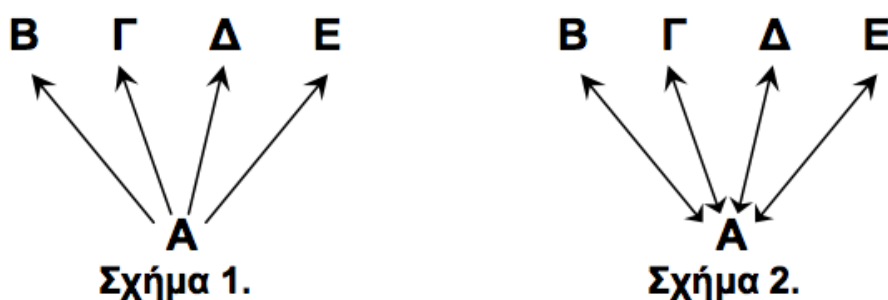
περιβάλλον του, μαθαίνει τις ικανότητές του, τις ιδιαιτερότητές του, ανακαλύπτει το εαυτό του.

Αργότερα στο σχολείο το παιδί αλληλεπιδρά με άλλους συνομηλίκους και μαθαίνει να συμμετέχει σε μια ομάδα, να παίζει με κανόνες, να διεκδικεί το δίκαιο. Επιπλέον πρέπει να εξασκηθεί στη διαχείριση πολύπλοκων συναισθηματικών καταστάσεων για το ίδιο, όπως η διαχείριση της απόρριψης, η μη αποδοχή από την ομάδα, η απομόνωση, συναισθήματα όπως η λύπη, ο θυμός, η απογοήτευση.

Το παιχνίδι είναι ένας τρόπος να μπει το παιδί στην ομάδα, να νιώσει αποδεκτό, να αισθανθεί ότι ανήκει ως μέλος σε μια κοινότητα. Παιχνίδια ρόλων, παιχνίδια ομαδικά, παιχνίδια γνωριμίας, παιχνίδια ψηφιακά μπορούν να συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και να βελτιώσουν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με τα άλλα μέλη της σχολικής ομάδας.

3.5. Δομή της ομάδας

Η επικοινωνία είναι η καρδιά της ομάδας που εξασφαλίζει σ' αυτή τη ζωή και την επιβίωσή της, γιατί καμία ομάδα δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά, αν τα μέλη της δεν έχουν την ευχέρεια να επικοινωνούν με ευκολία μεταξύ τους. Η ελεύθερη ροή πληροφοριών (κατανόηση του πράγματος, σκέψεις, συναισθήματα) μεταξύ των μελών μιας ομάδας προσδιορίζει έντονα την αποτελεσματικότητα της ομάδας και την ικανοποίηση και ευχαρίστηση των μελών της. Όμως αυτή η τόσο σημαντική για τη λειτουργία της ομάδας επικοινωνία, εξασφαλίζεται, κατ' αρχήν, από την εξωτερική δομή της ομάδας (Graumann 1972).



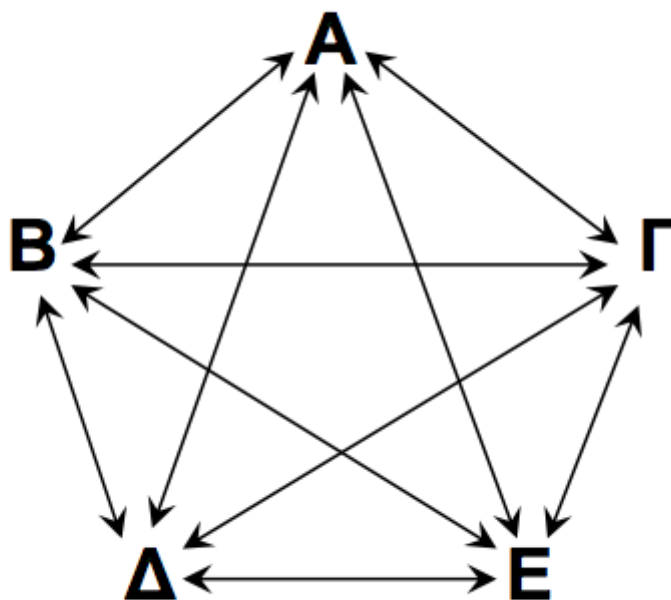
Εικόνα 8: Σχήματα ως προς τον τρόπο επικοινωνίας των μελών μιας ομάδας

Πηγή:

[\[https://economu.wordpress.com/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C/%CE%B4%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BF%CE%BC%CE%AC%CE%B4%CE%B1%CF%82/\]](https://economu.wordpress.com/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C/%CE%B4%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BF%CE%BC%CE%AC%CE%B4%CE%B1%CF%82/)

Στο σχήμα (1) απεικονίζεται μια διάλεξη μπροστά σε ένα ακροατήριο. Η πλευρά Α είναι ο πομπός και η άλλη πλευρά είναι ο δέκτης. Οι ρόλοι παραμένουν σταθεροί σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Δε συμβαίνει καμία αλλαγή αυτών. Η πλευρά Α είναι η κεντρική φιγούρα και λειτουργεί ως μοναδική πηγή πληροφόρησης, ενώ η άλλη πλευρά είναι βρισκεται σε μια παθητική ακροαματική διαδικασία.

Στο σχήμα (2) απεικονίζεται μια παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία, όπου το κάθε μέλος (Β-Ε) εργάζεται αυστηρά για τον εαυτό του και έχει επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό, με τον οποίο –μπορεί να αναφερθεί - πως μπορεί να βρίσκεται σε μια αμφίδρομη σχέση. Δε δύναται όμως να έχει καμία επικοινωνία με τον παρακαθήμενο, σαν να παρεμβάλλονται αδιαπέραστα τείχη μεταξύ τους. Μέσα από τη δομή αυτή αναδεικνύεται ο εκπαιδευτικός σε κυριαρχική και ρυθμιστική φιγούρα των πάντων. (Graumann 1969).



Σχήμα 3.

Εικόνα 9: Σχήμα ως προς τον τρόπο επικοινωνίας των μελών μιας ομάδας χωρίς δυσκολίες

Πηγή:

<https://economu.wordpress.com/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C/%CE%B4%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BF%CE%BC%CE%AC%CE%B4%CE%B1%CF%82/>

Στο σχήμα (3) παρουσιάζεται μια δομή που επιτρέπει επικοινωνία μεταξύ όλων των μελών της ομάδας, άμεσα και χωρίς δυσκολίες. Εδώ υπάρχει ισοτιμία των μελών και κάθε μέλος έχει τη δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας με κάθε άλλο μέλος.

3.6. Οργάνωση της ομαδικής εργασίας

Ο U. Kliebisch (1981) οργάνωσε την ομαδική εργασία ως εξής:

3.6.1. Η τυπική πλευρά

1. Η ομάδα ονομάζει ένα συντονιστή, του οποίου η αποστολή είναι να διατηρήσει την ομάδα ικανή λειτουργίας και να φροντίζει, ώστε να δουλεύει πάνω στο στόχο που έχει θέσει. Ο Arno Schmidt (1980) διατυπώνει ένα βασικό, για τη λειτουργία της ομάδας, κανόνα:

“Σε ομάδες από πέντε μέχρι επτά μέλη είναι αναγκαίος ο ορισμός ενός συντονιστή. Όμως σε ομάδες κάτω των πέντε μελών η διαρκής παρουσία ενός συντονιστή είναι εμπόδιο”.

2. Η ομάδα ορίζει κάποιον που θα τηρήσει τα πρακτικά (και ο ίδιος μπορεί να τα παρουσιάσει στην ολομέλεια) ή

3. Μπορεί αυτή η αποστολή -της παρουσίασης- να ανατεθεί σε κάποιο άλλο μέλος

4. Η ομάδα επιλέγει την κατάλληλη διάταξη καθισμάτων

3.6.2. Η ουσιαστική πλευρά

1. Η ομάδα αντιπαρατίθεται με την αποστολή που έχει να επιτελέσει

2. Η ομάδα θέτει ένα προσωρινό στόχο εργασίας και προσπαθεί κατ' αρχήν να διατυπώσει την πορεία σκέψης που θα ακολουθήσει και να εντοπίσει τις πιθανές δυσκολίες

3. Η ομάδα προσπαθεί να λύσει το πρόβλημα που έχει

4. Η ομάδα στρέφει την προσοχή στην αποφυγή διαταραχών κατά την εξέλιξη της εργασίας

3.6.3. Φάσεις εξέλιξης της εργασίας στα πλαίσια της ομάδας

Η εξέλιξη μιας ομαδικής εργασίας διέρχεται από διάφορα βήματα μέχρι την ολοκλήρωσή της. Στην πλούσια για ομαδική εργασία βιβλιογραφία προτείνονται

διάφορα μοντέλα εξέλιξης αυτής. Εμείς εδώ περιγράφεται το μοντέλο με τα ακόλουθα βήματα(Ρέλλος,Ν.2000.):

1. Αφόρμηση/κίνητρα μάθησης
2. Ανακοίνωση του θέματος
3. Κατευθυνόμενος διάλογος ή συζήτηση
4. Από κοινού σχεδιασμός της όλης εργασίας
5. Διάθεση των αναγκαίων μέσων
6. Σχηματισμός ομάδων εργασίας
7. Εσωτερικός σχεδιασμός στις ομάδες
8. Ομαδική εργασία
9. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων
10. Συγκεφαλαίωση και περαιτέρω επεξεργασία των αποτελεσμάτων.

Στο παραπάνω μοντέλο γίνεται σαφές, ότι η κύρια ομαδική εργασία (όπου οι ομάδες εργάζονται η κάθε μια πάνω στο θέμα της), συμβαίνει στο 8^ο βήμα. Από μια θεώρηση του συγκριμένου μοντέλου ομαδικής εργασίας προκύπτει ότι αυτή η μορφή διδασκαλίας ή εργασίας έχει τρεις επιμέρους φάσεις: (Ρέλλος 2003)

- I. Φάση: Προετοιμασία της ομαδικής εργασίας (1.-7.βήμα)
- II. Φάση: Η κύρια ομαδική εργασία (8^ο βήμα) και
- III. Φάση: Αποτίμηση των αποτελεσμάτων εργασίας (9^ο και 10^ο βήμα).

3.6.4. Στόχοι μιας εργασίας στα πλαίσια της ομάδας

Ο Schmidt,A.(1980) συνδέει με την ομάδα τους παρακάτω στόχους:

- 1.Ανάπτυξη ικανοτήτων για επικοινωνία και διανθρώπινες σχέσεις
- 2.Αναγνώριση προβλημάτων
- 3.Ανάλυση προβλημάτων
- 4.Σύλληψη της ουσίας και συνοπτική παρουσίαση

- 5.Συγκέντρωση πληροφοριών
- 6.Ανάπτυξη προοπτικών
- 7.Λήψη αποφάσεων
- 8.Εφαρμογή θεωρητικών γνώσεων στην πράξη

3.7. Τεχνικές εργασίας στα πλαίσια της ομάδας

Στα πλαίσια της ομάδας εφαρμόζονται διάφορες τεχνικές ή μορφές εργασίας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ο καταιγισμός ιδεών (Brainstorming) , ο ρόλος του εκπαιδευτικού-συντονιστή και η συζήτηση.

3.7.1. Καταιγισμός ιδεών (Brainstorming) (Osborn, 1938, 1963, Jaques, D., 2001)

Ο καταιγισμός ιδεών είναι μια σύγχρονη τεχνική εργασίας και σκοπό έχει την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Όμως κατά την εφαρμογή της ισχύουν ορισμένοι κανόνες:

- Κάθε είδους κριτική δεν είναι επιθυμητή, επειδή η κριτική επηρεάζει το υποκείμενο, δημιουργεί αμφιβολίες και κατευθύνει την ελεύθερη σκέψη. Το ζητούμενο είναι να μπορεί να εκφραστεί με ελευθερία το άτομο για να προκύψουν νέες ιδέες.
- Η φαντασία δίχως όρια είναι αποδεκτή. Ακόμα κι αν μια ιδέα φανεί ανήκουστη, εξωφρενική και χωρίς λογική, ο εκπαιδευτικός τη δέχεται κατά τη φάση της έκφρασης ιδεών. Δεν θέτει όρια και φραγμούς στη φαντασία, αλλά την αφήνει να εξελιχθεί και να αναπτυχθεί για να βρεθεί η καλύτερη λύση. Άλλωστε «οι ιδέες πιο εύκολα δαμάζονται παρά γεννιούνται» (Osborn,1963, Jaques, D., 2001)
- Όσο μεγαλύτερος ο αριθμός ιδεών τόσο καλύτερα, επειδή έτσι αυξάνονται οι πιθανότητες να προκύψει μια πιο πρωτότυπη και νέα ιδέα. Αυτό είναι και το ζητούμενο για την ενεργοποίηση της σκέψης.
- Τα μέλη της ομάδας πρέπει να δρουν συνδυαστικά και βελτιωτικά ως προς τις ιδέες που προκύπτουν. Έτσι, μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση θα προκύψει μια νέα ιδέα.

3.7.2. Ο ρόλος τους εκπαιδευτικού-συντονιστή

Ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του συντονιστή της ομάδας. Ο ρόλος του αφορά την οργάνωση της τάξης με τέτοιο τρόπο, ώστε οι ομάδες να λειτουργούν αποδοτικά. Δεν παραδίδει τον έλεγχο της τάξης στους μαθητές, αλλά τους αναθέτει την ευθύνη για την έκβαση μιας δραστηριότητας, τις αποφάσεις και τα συμπεράσματα που θα βγουν από την συγκεκριμένη ομάδα (Kitzinger J. 1974). Ο σκοπός της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας όπως προαναφέρθηκε, είναι να θεωρήσουν οι μαθητές την μάθηση ως δική τους

υπόθεση και να συμμετέχουν οι ίδιοι συνειδητά στις διαδικασίες ανάπτυξής τους. Πιο συγκεκριμένα για την επίλυση ενός θέματος:

- Φροντίζει για τον καλύτερο προσδιορισμό του θέματος/προβλήματος για το οποίο πρέπει να γεννηθούν ιδέες.
- Φροντίζει για την σωστή διάταξη των καθισμάτων, έτσι ώστε να διευκολύνεται η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών. Έπειτα γίνεται μια μικρή παρουσίαση για την αφόρμηση τους ενδιαφέροντος και τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για εργασία.
- Φροντίζει να επαναφέρει τα μέλη στον αρχικό τους στόχο σε περίπτωση αποπροσανατολισμού τους. Υπενθυμίζει τι έχουν να κάνουν και είναι έτοιμος να καταγράψει τις ιδέες που προκύπτουν.
- Στη συνέχεια αξιολογούνται οι ιδέες και οι προτάσεις μέσα από μια συλλογική εκτίμησή τους. Αφαιρετικά η ομάδα καταλήγει στην καταλληλότερη για επιλογή. Ο εντοπισμός της ιδεατής λύσης είναι προϊόν κοινής προσπάθειας και αναζήτησης, κάθε μέλος της ομάδας εμπλέκεται ενεργά στην αξιολόγηση και δεν υπάρχουν ψυχολογικές συνέπειες σε περίπτωση που η ιδέα του δε κρίθηκε κατάλληλη. Αντίθετα αν είχε απορριφθεί από τον εκπαιδευτικό στη φάση διατύπωσής της τα συναισθήματα ανεπάρκειας και αν εξαιρετικά έντονα και με πολλές μετέπειτα παρενέργειες στην αυτοεκτίμηση του μαθητή.
- Στο τέλος, η ομάδα συνεργάζεται για την εφαρμογή της λύσης που αφορά το αρχικό πρόβλημα που τέθηκε.

Απαιτούνται, λοιπόν, συγκεκριμένες ικανότητες από τον συντονιστή. (Kaplan I., Howes A. (2004). Το ήθος και ο ενθουσιασμός που δείχνει ο εκπαιδευτικός – συντονιστής ή αντίστοιχα η έλλειψη τους- είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται τα παιδιά στην ομάδα και τον τρόπο που αντιδρούν προς αυτήν. Μια από τις βασικότερες λειτουργίες του ρόλου του είναι να δημιουργήσει ατμόσφαιρα και κλίμα εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, ο τρόπος με τον οποίο αλληλεπιδρά με τα παιδιά και τους υπόλοιπους ενήλικες, οι αξίες και ο σεβασμός που δείχνει, αποτελούν παράδειγμα για τα παιδιά και βοηθούν στην καθιέρωση της εμπιστοσύνης και της ασφάλειας. Για να ανταπεξέλθει στο ρόλο του ως συντονιστής, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται:

- να αναγνωρίζει την αξία της ατομικότητας, της μοναδικότητας και της διαφορετικότητας των μαθητών του
- να αποδέχεται τον μαθητή συνολικά, ανεξάρτητα αν συμφωνεί ή όχι μαζί του
- να αναγνωρίζει τα θετικά του στοιχεία
- να αναγνωρίζει και να ενισχύει τη δυνατότητα του μαθητή για αυτορρύθμιση και αυτοδιάθεση

- να ακούει με προσοχή και ενδιαφέρον αυτά που εκφράζει ο κάθε μαθητής και τέλος,
- να μη βλέπει τους μαθητές ως άτομα «για τα οποία κάνει κάτι», αλλά ως άτομα που μπορούν να δράσουν από μόνα τους, εάν τους δείξει εμπιστοσύνη και σεβασμό.

3.7.3. Η συζήτηση

Η συζήτηση, στα πλαίσια της ομάδας έχει στόχο να εμβαθύνει πάνω στο θέμα που τέθηκε για αρχικό προβληματισμό. Προϋποθέτει μια κοινή βάση αναφοράς και για να παραχθούν ουσιαστικά αποτελέσματα είναι απαραίτητο να υπάρχουν μικρές ομάδες εργασίας έτσι ώστε να ευνοείται η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών τους. (Schmidt,A,1980)

Η ομαδική συζήτηση μπορεί να συνδεθεί με τους εξής στόχους:(Brookfield, 1990, Jaques, D., 2001)

- Ανάπτυξη διανοητικής ικανότητας: Αυτή επιδιώκεται με την αντιπαράθεση του υποκειμένου μάθησης με ένα θέμα ή πρόβλημα, όπου εδώ με τα κατάλληλα ερεθίσματα προκαλείται μια «αναζητητική και ερευνητική δραστηριότητα της σκέψης»(Ρέλλος,Ν.,2003), για μια πολύπλευρη και σε βάθος θεώρηση και διερεύνηση του προβλήματος.
 - Ανάπτυξη ικανότητας ενσυναίσθησης: Η συζήτηση δημιουργεί πεδίο, όπου βρίσκει ικανοποίηση η ανάγκη του μέλους της ομάδας για επικοινωνία με άλλα μέλη, με τα οποία θέλει να ανταλλάξει απόψεις και να συνεργαστεί. Οι μαθητές βιώνουν με τους συνομηλίκους και συνεργάτες τους μια βιωματική κατάσταση μάθησης. Η μάθηση μέσα από εμπειρία αποτελεί τον πιο ισχυρό δεσμό για τα μέλη μιας ομάδας αλλά και για το καθένα ατομικά. Επιλέον οι μαθητές εξασκούνται στο να έρχονται στη θέση των άλλων, να προσεγγίζουν με σεβασμό και ενδιαφέρον τις εμπειρίες τους , τις απόψεις τους και τις ιδέες τους.
 - Ανάπτυξη κοινωνικής ικανότητας: Μέσα από τη συζήτηση αναδεικνύεται και υπηρετείται το κοινωνικό στοιχείο το άτομο, που δε νοείται σε ένα απομονωμένο «Εγώ», αλλά στο «Εμείς» της ομάδας, χωρίς το οποίο δεν μπορεί να υπάρξει και να λειτουργήσει καμία μορφή εργασίας στα πλαίσια αυτής. Ακόμη η συζήτηση στα πλαίσια της ομάδας παρέχει πεδίο για απόκτηση και άσκηση δημοκρατικών ειδών συμπεριφοράς. Οι Forster/Hounsell και Thomson (Jaques, D., 2001,) συνδέουν μεταξύ άλλων ορισμένους στόχους με την ομαδική συζήτηση και τους συνοδεύουν με συγκεκριμένες δραστηριότητες υποβοηθητικές της επίτευξής των.
1. Κατανόηση: Υποστήριξη των εκπαιδευομένων για ενίσχυση και εμπλουτισμό της κατανόησής τους σχετικά με ένα θέμα

2. Κριτική σκέψη: Υποστήριξη των εκπαιδευομένων για ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αναλυτικής ικανότητας
3. Επικοινωνιακές δεξιότητες: Να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι να επικοινωνούν (αποτελεσματικά) με τον άλλο με την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η κανότητα της ακρόασης, της υποβολής ερωτήσεων και της επεξήγησης, παρουσίαση μιας θέσης με σαφή και πειστικό τρόπο και συγχρόνως με τη διάθεση για εγκατάλειψη αυτής ενώπιον άλλης πειστικότερης.
4. Δεξιότητες ομαδικής συνεργασίας: Να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι να συνεργάζονται και να λειτουργούν γόνιμα, δημιουργικά και αποτελεσματικά ως μέλη μιας ομάδας. Αυτό επιτυγχάνεται με καθορισμό και κατανομή καθηκόντων, καθοδήγηση και επίβλεψη των εργασιών, υποστήριξη και ενθάρρυνση των μελών της ομάδας.
5. Αυτοκαθοδήγηση: Ο εκπαιδευτικός προσφέρει ερεθίσματα και υποστήριξη ώστε οι μαθητές να μάθουν πώς να μαθαίνουν. Ωθούνται στην μάθηση από δικά τους κίνητρα. Οι ενέργειες του εκπαιδευτικού προς αυτή την κατεύθυνση είναι η παρώθηση να θέσουν προσωπικούς στόχους, η εξάσκηση στη διαχείριση και αξιοποίηση του χρόνου τους και η ικανότητα αυτοαξιολόγησης της προσωπικής εργασίας και της προόδου τους.

3.8 Η πορεία της ομάδας

Η ομάδα από τη στιγμή που δημιουργείται δε μένει στατική, αλλά διανύει μια πορεία που περνάει από διάφορα στάδια. (Graumann 1972).

3.8.1. Αρχικό Στάδιο

Το αρχικό στάδιο, όπου τα μέλη συναντιούνται για πρώτη φορά μεταξύ τους, χαρακτηρίζεται από προσδοκίες, συναισθήματα αμηχανίας, ερωτηματικά, φόβους. Δεν υπάρχει ακόμα οικειότητα με το χώρο ή με τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας. Κύριο μέλημα του συντονιστή είναι να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού για την ομαδική εμπειρία και να «εκπαιδεύσει» τους συμμετέχοντες στο να είναι μέλη της ομάδας.

Πιο συγκεκριμένα στο στάδιο αυτό είναι σημαντικό:

- να γνωριστούν τα μέλη μεταξύ τους
- να διευκρινιστούν οι ανάγκες και οι προσδοκίες των συμμετεχόντων
- να αποσαφηνιστούν οι στόχοι και τα όρια της ομάδας
- να καθοριστούν οι βασικοί κανόνες λειτουργίας της ομάδας

3.8.2. Στάδιο της ανάπτυξης

Περνώντας στο στάδιο της ανάπτυξης, αυξάνονται συνάμα και οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη της ομάδας (Graumann 1972). Τα άτομα αρχίζουν να νιώθουν πιο οικεία και μιλούν πλέον ανοιχτά για προσωπικά τους θέματα, εκφράζουν συναισθήματα, ιδέες και επιθυμίες. Αρχίζουν να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον και να δημιουργούν στενότερες σχέσεις. Επίσης, εμφανίζονται οι πρώτες διαφωνίες, αλλά και συγκρούσεις μεταξύ των μελών, καθώς αισθάνονται πιο άνετα με τα συναισθήματα τους. Σε αυτό το στάδιο, ο συντονιστής βοηθάει την ομάδα να επικεντρωθεί στο κυρίως θέμα που αναπτύσσεται κάθε φορά και το κάθε μέλος μπορεί να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα και την ανατροφοδότηση που παίρνει από την ομάδα. Εναλλάσσονται δύο τύποι δουλειάς, η ομαδική και η ατομική, που ανάλογα με την ομάδα καταλαμβάνουν διαφορετική έκταση.

3.8.3. Τελικό Στάδιο

Όταν η ομάδα πλησιάζει στο τέλος της, αναδύονται συναισθήματα που συνδέονται με τον αποχωρισμό. Τα μέλη αρχίζουν να κάνουν έναν εσωτερικό «απολογισμό» για το τι έζησαν, τι πήραν, τι δεν πρόλαβαν ή δεν μπόρεσαν να πάρουν. Μπαίνουν έτσι σε μια διαδικασία αποχωρισμού από τα άλλα μέλη και τον συντονιστή. Αυτή η διαδικασία απολογισμού και αποχαιρετισμού είναι αναπόσπαστο κομμάτι της πορείας κάθε ομάδας ανεξαρτήτου είδους και διάρκειας. (Graumann 1972).

Ο συντονιστής χρειάζεται να διευκολύνει την έκφραση όλων αυτών των συναισθημάτων και να βοηθήσει τα μέλη να εκτιμήσουν την πορεία τους μέσα σ' αυτήν.

3.9 Οι ρόλοι που υιοθετούν τα μέλη μιας ομάδας

Σε όλες τις ομάδες, τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτές επιλέγουν διαφορετικούς ρόλους, ανάλογα με το τι πιστεύουν ότι απαιτείται από αυτά και ανάλογα με τις ιδέες που έχουν για τις ικανότητές τους (Jaques D.) Οι συνήθεις ρόλοι είναι:

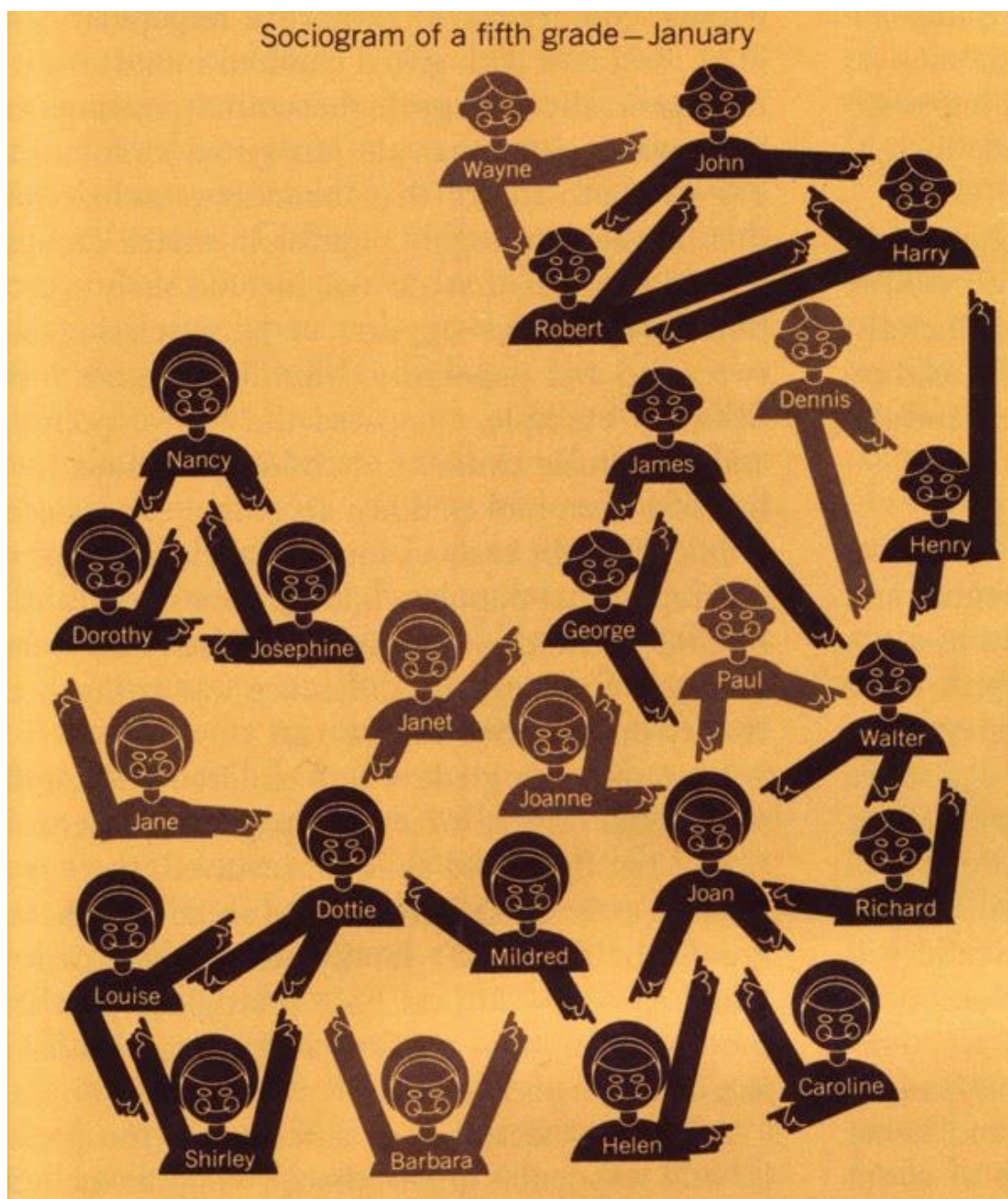
- Ο Αρχηγός έργου (task leader). Είναι αυτός που καθοδηγεί την εκτέλεση του έργου της ομάδας. Τη συγκαλεί, διαλέγει τα μέλη, θέτει και διαφυλάττει τα όρια.
- Ο Συναισθηματικός οδηγός (emotional leader). Είναι αυτός που εκφράζει τα περισσότερα συναισθήματα, βοηθά, αλλάζει ο ίδιος, γίνεται πρότυπο για τους άλλους και στήριγμα στη διεργασία της ομάδας.
- Ο Αποδιοπομπαίος τράγος (scapegoat leader). Γίνεται στόχος επίθεσης των υπολοίπων μελών (συσπειρώνοντάς τους παράλληλα), φορτώνεται τα αρνητικά

στοιχεία ανακουφίζοντας τους άλλους, ζητά συνεχώς διευκρινίσεις (στην πραγματικότητα για λογαριασμό των άλλων) και γενικά λειτουργεί θετικά για την ομάδα, αλλά ίσως όχι τόσο για τον εαυτό του.

- Ο Αμφισβητίας οδηγός (defiant leader). Εκφράζει αμφιθυμία για την συμμετοχή του στην ομάδα, θίγει το θέμα της εξάρτησης και της εξουσίας, συσπειρώνει γύρω του τα άλλα μέλη. Επιλέγει να είναι το προκλητικό μέλος της ομάδας.

Η παρουσία των ρόλων αυτών, καθώς και η αναγνώρισή τους, μπορεί να αποδειχτεί χρήσιμη στην ομάδα, αλλά δεν θα πρέπει να ταυτίζουμε τα άτομα με τους ρόλους που παίρνουν. Η ομάδα προχωρά, όταν οι παραπάνω ρόλοι εναλλάσσονται. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού- συντονιστή είναι βοηθητικός ώστε να μην παγιωθεί η οποιαδήποτε ταμπέλα στο μαθητή. Χρειάζεται να βλέπει την οποιαδήποτε συμπεριφορά, όσο προκλητική και αν είναι, χρήσιμη μέσα στα πλαίσια της ομαδικής δουλειάς. Η ομαδική εργασία μπορεί να προσφέρει πολλά. Η μάθηση μπορεί να είναι διασκεδαστική, ευχάριστη, αλλά ταυτόχρονα πραγματική και να έχει σχέση με τα παιδιά και τις ανάγκες τους. Η ομαδική εργασία δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς, να καλλιεργήσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους, να αναπτύξουν δεξιότητες, να δημιουργήσουν στενές σχέσεις και τέλος να προάγουν τον σχηματισμό μιας κοινότητας που ενδιαφέρεται, μοιράζεται και στηρίζει.

Κεφάλαιο 4



Εικόνα 10: Η εικόνα απεικονίζει το κοινωνιόγραμμα ενός τμήματος Ε' δημοτικού

Πηγή: [<https://www.flickr.com/photos/ajourneyroundmyskull/5368304597/>]

Κεφάλαιο 4^ο : Το κοινωνιόγραμμα ως εργαλείο του εκπαιδευτικού

4.1 Ιστορική αναφορά

Εμπνευστής και θεμελιωτής της Κοινωνιομετρίας είναι ο ουγγρικής καταγωγής ψυχίατρος και ψυχοκοινωνικός J.L.Moreno, ο οποίος άρχισε τις εργασίες του κατά τη διάρκεια του Α' Παγκοσμίου Πολέμου σε ένα στρατόπεδο προσφύγων στο Mittendorf κοντά στη Βιέννη (J.L.Moreno 1954). Εκεί βίωσε την κοινωνική δυστυχία και την παραφροσύνη του πολέμου.

Το 1925 ο Moreno μετανάστευσε στην Αμερική, όπου και συνέχισε τις προσπάθειές του. Οι ΗΠΑ, μια χώρα με πολυποίκιλες εθνικές και φυλετικές ομάδες και με μεγάλες αντιθέσεις και συγκρούσεις, πρόσφερε στον Moreno ιδανικό πεδίο για τη δοκιμή των κοινωνιομετρικών του προσπαθειών. Ο Moreno αποσκοπούσε στη δημιουργία μιας αυτοτελούς και αυτόνομης επιστήμης της Κοινωνιομετρίας η οποία θα παρέβαινε όπου θα υπήρχαν ενδο-ομαδικές και δια-ομαδικές συγκρούσεις και εντάσεις με σκοπό την εκτόνωση και την καταστολή τους.

Διέκρινε την Κοινωνιομετρία σε περιγραφική και δυναμική. Η πρώτη απέβλεπε στην απλή περιγραφή των σχέσεων και η δεύτερη στη βαθύτερη σύλληψη της δυναμικής λειτουργίας που τις διέπει. Η Κοινωνιομετρία θα μπορούσε με τον τρόπο αυτό να συλλάβει τη δομή του κοινωνικού συνόλου, περιγράφοντας τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο άτομο και την ομάδα και ανάμεσα στις διάφορες ομάδες, καθώς και όλες τις δυναμικές σχέσεις που τις διέπουν. Η φιλόδοξη αυτή επιδίωξη του Moreno δεν εκπληρώθηκε τελικά. Από την προσπάθεια του όμως προέκυψε η κοινωνιομετρική μέθοδος ή κοινωνιομετρικό τεστ, που χρησιμοποιείται για τη μελέτη των κοινωνικών σχέσεων και κυρίως αυτών που διαμορφώνονται ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας. Η εν λόγω μέθοδος εφαρμόστηκε ευρύτατα στη σχολική τάξη, γιατί, όπως τονίστηκε και παραπάνω, αποτελεί σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού.

Ως ένας τομέας της ψυχοκοινωνιολογίας εμφανίστηκε η δυναμική της ομάδας μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο με τον όρο «παιδαγωγική των ομάδων» (Kelber: Krit.Lexicon, Giere, W.1977). Η παιδαγωγική των ομάδων μελέτησε τις ομάδες με τα ακόλουθα μέσα:

- Χρήση κοινωνιομετρικών μεθόδων για την ανακάλυψη των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μελών
- Διάφορους πίνακες αξιών για τις στάσεις των μελών της ομάδας.
- Διάφορα παιχνίδια υπό μορφή κοινωνικών ρόλων για την ανακάλυψη της ανάπτυξης της δυναμικής των μελών.

- Τεχνική των μεθόδων καθοδήγησης των συζητήσεων στην ομάδα για την ανακάλυψη τόσο των κοινωνικών σχέσεων όσο και των προβλημάτων των μελών της ομάδας ή των ομάδων.
- Ορισμένες συγκεντρώσεις των μελών μιας ομάδας με σκοπό την ανάπτυξη της συνοχής τους.

4.2 Τι είναι κοινωνιομετρία

Η κοινωνιομετρία είναι ο κλάδος της επιστήμης της κοινωνικής ψυχολογίας, ο οποίος επιχειρεί να διερευνήσει τη δομή των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, συλλέγοντας πληροφορίες για το ρόλο, την κοινωνική θέση και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (ηγετικές ικανότητες, ήθος, κοινωνική προσαρμογή, αποκλίσεις) κάθε μέλους της. (Moreno 1970).

Η κοινωνιομετρία χρησιμοποιεί μία σειρά από τεχνικές και διεισδύει στην πραγματική δομή της ομάδας αποβλέποντας στη μέτρηση της έντασης και της έκτασης των συναισθηματικών ρευμάτων, με την έννοια της έλξης ή της απώθησης, προβάλλοντας μία «εκ των έσω» οπτική για τις σχέσεις των ιδίων των μελών της ομάδας. Η πιο συνηθισμένη και εύχρηστη τεχνική της είναι το κοινωνιομετρικό τεστ μέσω του οποίου οργανώνεται και το κοινωνιόγραμμα της ομάδας (Πυργιωτάκης 1999).

Η κοινωνιομετρία βασίζεται στην υποβολή ερωτήσεων στους μαθητές της σχολικής τάξης για τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους στην ίδια τάξη / τμήμα, πράγμα που σημαίνει ότι ως μέθοδος μέτρησης συναισθηματικών καταστάσεων αποτελεί μια κρίση που αφορά συμπάθεια, ικανότητα συνεργασίας, ανεκτικότητα και εμπιστοσύνη, χωρίς όμως να δίνει πληροφορίες για το βάθος των αμοιβαίων και λοιπών σχέσεων. Εργαλεία της είναι το κοινωνιομετρικό τεστ, το κοινωνιόγραμμα, το κοινωνιομετρικό τεστ και ο κοινωνιομετρικός πίνακας. (Χατζηχρήστου Χ. 1996)

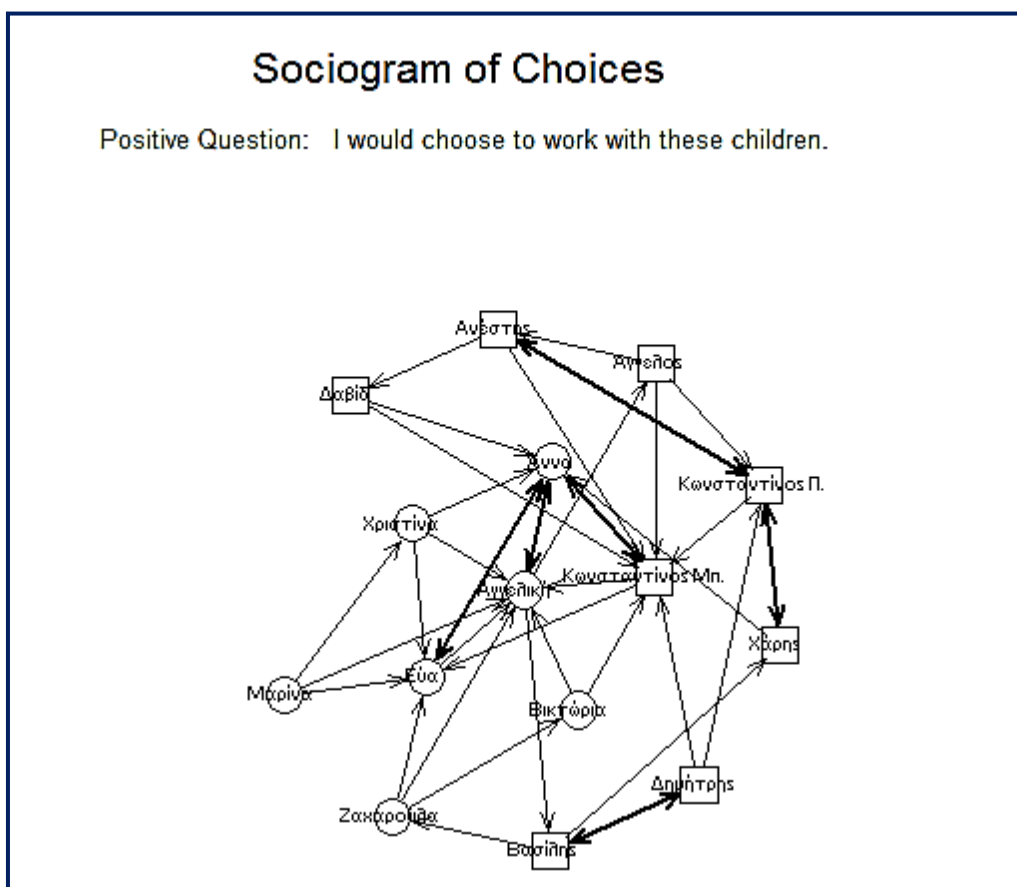
4.3 Το κοινωνιόγραμμα

Για να διαπιστωθεί η μορφή μιας σχολικής τάξης απαιτείται περισσότερη διερεύνηση και μελέτη των σχέσεων και της αλληλεπίδρασης των μελών της. Ο Moreno (1934) εμπνεύστηκε το κοινωνιόγραμμα. Είναι μία μέθοδος βάσει της οποίας μπορούν να αξιολογηθούν οι προτιμήσεις ή οι απορρίψεις των μελών μιας ομάδας και να καθοριστεί το κοινωνικό επίπεδο του καθενός.

Κοινωνιόγραμμα είναι η τοπικά γραφική διάταξη των μελών μιας ομάδας που συμβολίζονται με κύκλους, τρίγωνα, τετράγωνα ή σημεία και με τόξα που δείχνουν την κατεύθυνση μιας επιλογής ή μιας απόρριψης. (Bukowski, W. 1998).

Το κοινωνιόγραμμα προειδοποιεί για τις δυσκολίες και τα προβλήματα που ο δάσκαλος πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη, να τα ερευνά και να τα εντοπίζει έτσι ώστε να

επιτύχει καλύτερα στο εκπαιδευτικό έργο του. Πρέπει να ανταποκριθεί στα προσδοκίες μαθητών και γονέων για την πρόδοό τους. Ακόμη πρέπει να ικανοποιήσει την ανάγκη των μαθητών του για συντροφικότητα στα θρανία, να διερευνήσει τα αίτια που οδηγούν στην απομόνωση μεταξύ των μαθητών και να λύνει τα προβλήματα που προκύπτουν στα μεταξύ τους σχέσεις έτσι ώστε να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα για μάθηση και κοινωνικοποίηση (Corsaro W. 1997). Τα προβλήματα στη δομή και τις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές που διαπιστώνονται με τη χρήση του κοινωνιογράμματος είναι δυνατό να μειωθούν ή ακόμη και να πάψουν να εμφανίζονται, αν ο εκπαιδευτικός εφαρμόσει κάποιες στρατηγικές με στόχο τη βελτίωση των σχέσεων και της επικοινωνίας των μελών της σχολικής τάξης. (Cilesen et al. 2000). Το κοινωνιογράμμα επιτρέπει να γίνουν άμεσα και εποπτικά κατανοητές οι δομές μιας ομάδας ατόμων. Ο παρακάτω τύπος κοινωνιογράμματος, με βέλη απεικονίζει την κατεύθυνση των προτιμήσεων. Με τετράγωνα συμβολίζει τα αγόρια και με κύκλους τα κορίτσια. Στο κοινωνιογράμμα του παραπάνω υποδείγματος έχει τοποθετηθεί σε κεντρικό σημείο η μαθήτριά με τις περισσότερες προτιμήσεις (δημοφιλής) και ενδιάμεσα αυτοί με τις λιγότερες προτιμήσεις. Εξωτερικά του κύκλου απεικονίζονται οι παραμελημένοι μαθητές.



*Εικόνα11: Κοινωνιογράμμα θετικών ψήφων για την ερώτηση:
«Με ποιους συμμαθητές μου θα επέλεγα να εργαστώ στην ίδια ομάδα;»*

4.4. Το κοινωνιομετρικό τεστ

Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο απλό στο οποίο διατυπώνεται η ονομαζόμενη «κοινωνιομετρική ερώτηση», όπως για παράδειγμα «με ποιον θα θέλατε να κάθεστε στο ίδιο θρανίο». Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων του τεστ βοηθά στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οργανώνεται η ομάδα, ώστε να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να οργανώσει το κοινωνιογράμμα της ομάδας, να αξιολογήσει την οργάνωση της και να προτείνει λύσεις, όταν υπάρχει ανάγκη, είτε αναδιοργάνωσης είτε βελτίωσης της οργάνωσης (Τσιπλητάρης 2004). Οι απαντήσεις στην κοινωνιομετρική ερώτηση αποτελούν κατά κάποιο τρόπο επιλογή ή απόρριψη κάποιου ατόμου, γεγονός το οποίο καθορίζεται από το κριτήριο επιλογής. Στο παραπάνω παράδειγμα, το κριτήριο επιλογής είναι «σύντροφος στο θρανίο» και κατ' επέκταση τα άτομα κατηγοριοποιούνται ως δημοφιλή, απορριπτόμενα, παραμελημένα, αμφιλεγόμενα και του μέσου όρου. Είναι γεγονός ότι αν αλλάξει το κριτήριο επιλογής συμβαίνουν συχνά διαφοροποιήσεις στη σύνθεση των υποομάδων που σχηματίζονται ανάλογα με το επίπεδο δημοτικότητας (Durkheim, E. 1985). Έτσι, ένα μέλος που κατατάσσεται στους δημοφιλείς όταν η ερώτηση αφορά την ψυχαγωγία, μπορεί να απορρίπτεται ως σύντροφος στην εργασία (Coie et al. 1982).

Το κοινωνιομετρικό τεστ είναι ένα μέσο με το οποίο προσδιορίζουμε κατά πόσο τα άτομα είναι ανεκτά σε μια ομάδα. Στη σχολική τάξη/ τμήμα πληροφορεί το δάσκαλο ποιος μαθητής γίνεται δεκτός από τους άλλους, ποιος δέχεται τις περισσότερες προτιμήσεις των συμμαθητών του (δημοφιλής) και ποιος όχι (απορριπτόμενος), ποιοι είναι οι φίλοι, ποιες επιλογές έχουν αμοιβαιότητα και ποιες όχι, τις προτιμήσεις μεταξύ ατόμων του ίδιου ή του άλλου φύλου, το σχηματισμό ζευγαριών κ.ά. (Asher et al. 1990). Ιδιαίτερα πρέπει, να τονιστεί, ο σωστός χειρισμός ομάδων μεταξύ φίλων, που σχηματίζουν μεταξύ τους τρίγωνο ή αλυσίδα και των παραμελημένων ατόμων (αυτών δηλαδή που δε δέχονται καμιά προτίμηση από τους συμμαθητές τους). Στην περίπτωση των φίλων, αν είναι και ταυτόχρονα «αδύνατοι» μαθητές, αυξάνει η πιθανότητα αποτυχίας τους σαν ομάδα εργασίας, ενώ οι απομονωμένοι μαθητές δεν πρέπει να μπαίνουν όλοι μαζί σε μια ομάδα, αλλά μεμονωμένα μεταξύ αυτών που αυτοί προτιμούν. (Denzin N. 1989)

Ένα κοινωνιομετρικό τεστ στην απλή μορφή του είναι ένα ερωτηματολόγιο με μια ερώτηση που αφορά μια δραστηριότητα. Μπορεί να έχει τη μορφή:

Μια πρακτική υπόδειξη είναι να βεβαιώσει προκαταρκτικά ο εκπαιδευτικός τους μαθητές ότι θα τηρηθεί απόλυτα η ανωνυμία των απαντήσεών τους, οι επιλογές τους θα ληφθούν υπόψη όσο το δυνατό περισσότερο και τέλος, να ζητηθεί από τους μαθητές να γράψουν τις προτιμήσεις τους χωρίς καμιά προσυνεννόηση μεταξύ τους και σε συνθήκες μυστικής ψηφοφορίας. Οι μαθητές που απουσιάζουν την ημέρα του τεστ

αποτελούν αντικείμενο εκλογής, και το δικό τους τεστ θα πραγματοποιηθεί όταν επιστρέψουν.

Όνοματεπώνυμο:
Με ποιους συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου θέλεις να είσαι στην ίδια ομάδα σε μια ομαδική εργασία μέσα στην τάξη; Γράψε τρεις συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου.
1).....
2).....
3).....

Εικόνα12: Κοινωνιομετρικό τεστ με μία μόνο ερώτηση

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του κοινωνιομετρικού τεστ, εξαρτάται από την ειλικρίνεια με την οποία οι μαθητές εκφράζουν τις επιθυμίες τους (επιθυμίες που μπορεί με την πάροδο του χρόνου να αλλάζουν).

Αναφορικά με τη χρήση των αρνητικών επιλογών ή απορρίψεων υπήρχαν ενστάσεις και επιφυλάξεις στο παρελθόν (Hayvren M. 1984) . Παρόλα αυτά νέα ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει πως οι αρνητικές επιλογές δεν δημιουργούν πρόβλημα, εφόσον:

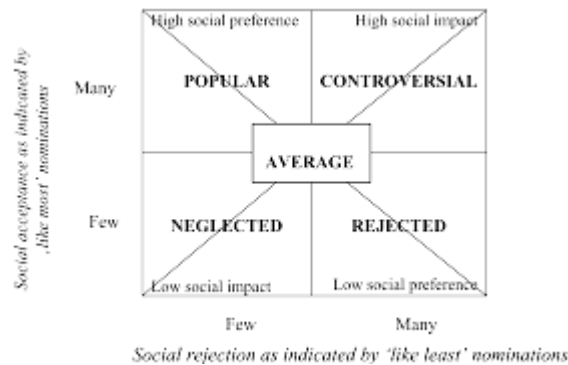
- α) ο εκπαιδευτικός εξηγήσει επαρκώς στους μαθητές και εκείνοι κατανοήσουν τη διαδικασία του τεστ
- β) ο εκπαιδευτικός διαβεβαιώσει το απόρρητο των απαντήσεων
- γ) ο εκπαιδευτικός ζητά εχεμύθεια από τα παιδιά και να μη συζητήσουν μεταξύ τους για τις επιλογές τους

Επιπλέον ευρήματα ερευνών της κοινωνικής ψυχολογίας έχουν δείξει ότι τα παιδιά γνωρίζουν ήδη πολύ καλά τη θέση που έχει ο κάθε μαθητής στο δίκτυο των σχέσεων της τάξης.

4.5. Το κοινωνιομετρικό γράφημα

Τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ απεικονίζονται και σε γράφημα που αναδεικνύει τις θετικές και αρνητικές προτιμήσεις. Ο κάθε μαθητής εμφανίζεται με το όνομά του, όλοι οι μαθητές παρουσιάζονται με αλφαβητική σειρά στην κάθετη στήλη αριστερά και χαρακτηρίζονται σύμφωνα με το σύνολο των προτιμήσεων που έλαβαν

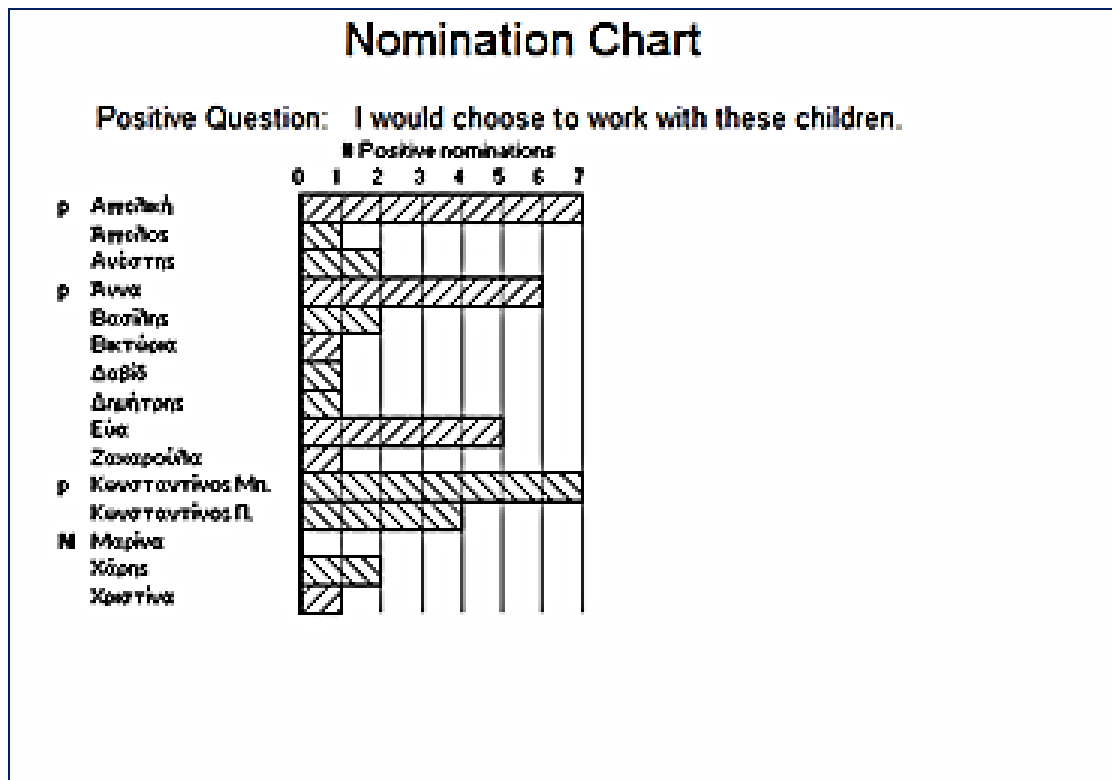
(θετικών ή/και αρνητικών) σε: . p=popular=δημοφιλής, R=Rejected=απορριπτόμενος, N=Neglected=παραμελημένος και c=controversial=αμφιλεγόμενος (συγκεντρώνει περισσότερες θετικές και αρνητικές ψήφους από το μέσο όρο).



Εικόνα 13: Η εικόνα απεικονίζει την κοινωνική αποδοχή βάσει θετικών και αρνητικών προτιμήσεων

[https://www.researchgate.net/figure/249001072_fig1_Figure-1-Schematic-presentation-of-the-two-dimensional-sociometric-classification]

]



Εικόνα 14: Υπόδειγμα γραφήματος θετικών ψήφων με βάση το κοινωνιόγραμμα

Τα δεδομένα του γραφήματος θετικών ψήφων μπορούν να αναπαρασταθούν και με τη μορφή του κοινωνιογράμματος, την κοινωνιομετρική τεχνική, που δίνει με διάφορες μορφές τη γραφική αναπαράσταση του συνόλου των σχέσεων μιας ομάδας (μαθητικής τάξης / τμήματος) και για το οποίο έγινε ήδη λόγος παραπάνω.

4.6. Το κοινωνιόγραμμα και η σημασία του στην εκπαιδευτική πράξη

Για την κατανόηση της σχολικής τάξης σημαντική είναι η συμβολή της διερεύνησης των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τόσο την ψυχολογία των μαθητών όσο και την επίδοσή τους μέσα στη σχολική τάξη. Για το σκοπό αυτό, έχει αναπτυχθεί ειδική μέθοδος μελέτης, χρήσιμη για κάθε εκπαιδευτικό, γνωστή ως «κοινωνιόγραμμα». Το «κοινωνιόγραμμα» ασχολείται με τη μέτρηση των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας. Προσπαθεί δηλαδή να συλλάβει και να εκφράσει ποσοτικά και ποιοτικά τις κοινωνικές επαφές και τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας ή ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές ομάδες (Μ. Δεληκωστοπούλου-Σ.Γράψα 1981).

Είναι προφανές ότι η συμπάθεια και η αντιπάθεια αποτελούν στοιχεία που συγκροτούν τις ανθρώπινες σχέσεις και η συμπεριφορά αποτελεί κατά κανόνα την κοινωνική επένδυση των συναισθηματικών αυτών καταστάσεων από τις οποίες και υπαγορεύεται συνήθως. Είναι γεγονός ότι η αγωγή συντελείται και μέσα από ένα πλέγμα πολύπλοκων αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων ή μεταξύ ατόμων και ομάδας ή/και ομάδων. Έτσι, η σχολική τάξη δεν είναι απλώς μία συνάθροιση μεμονωμένων ατόμων αλλά μία δυναμική κοινωνική ομάδα, και με αυτή την έννοια η σύνθεση και η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της έχουν μεγάλη σημασία και επηρεάζουν καθοριστικά το φαινόμενο της αγωγής. (Kupersmidt et. al. 1990). Αυτό που μαθαίνουν τελικά τα παιδιά στο σχολείο δεν είναι αποτέλεσμα ούτε μόνο της ιδιοσυγκρασίας τους ούτε μόνο της οικογενειακής τους προέλευσης. Είναι επιπλέον το αποτέλεσμα από την παρατήρηση και τη συμμετοχή τους τόσο στην επίσημη κουλτούρα του σχολείου όσο παράλληλα και στην ανεπίσημη κουλτούρα των συνομηλίκων που συνδιαμορφώνει το κοινωνικό σύστημα του σχολείου ή της τάξης. (Βολιώτη Ν. 1989) Το γεγονός αυτό έχει μεγάλη σημασία και για τη σχολική τάξη, επειδή η σύνθεσή των μελών της παραμένει για πολλά χρόνια σταθερή. Έτσι, η εδραίωση αρνητικών σχέσεων θα μπορούσε να βλάψει τους μαθητές εκείνους οι οποίοι, για παράδειγμα, θα ήταν αναγκασμένοι να βιώνουν για πολλά χρόνια το αίσθημα της αποδοκιμασίας ή και της απομόνωσης. Επιπρόσθετα, είναι πλέον βέβαιο ότι η επίτευξη της μάθησης συντελείται με μεγαλύτερη επιτυχία μέσα σε κλίμα ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων και ευνοϊκών επιδράσεων του περιβάλλοντος. Για τους λόγους αυτούς η δυναμική των ομάδων είναι απαραίτητο να αξιολογείται στη διαδικασία της αγωγής. Η αξιοποίηση αυτή προϋποθέτει γνώση της δομής και των

σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της, γεγονός το οποίο θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί κάνοντας ένα κοινωνιομετρικό τεστ μέσα σε μία σχολική τάξη και αναλύοντας εκτενώς τα αποτελέσματα του κάνοντας το αντίστοιχο κοινωνιόγραμμα. (Γέωργας Δ. 1995). Κατ' αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει ο εκπαιδευτικός να αναλύσει και το ανεπίσημο πρόσωπο της ομάδας (σχολικής τάξης), το πρόσωπο δηλαδή που βασίζεται στις αυθόρμητες και μη τυπικές σχέσεις, οι οποίες για αυτό τον λόγο είναι και περισσότερο δραστικές. Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει αν υπάρχουν επιμέρους ομάδες μέσα στο σύνολο της τάξης, πως συγκροτούνται και ποιες είναι οι μεταξύ τους σχέσεις. (Γκότοβος Α. 1985).

Η σημασία του κοινωνιομετρικού τεστ είναι μεγάλη για τον εκπαιδευτικό δεδομένου ότι δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στην τυπική συμπλήρωση του ωραρίου του, αλλά να ενδιαφέρεται για την ουσιαστική εκπλήρωση της παιδευτικής του αποστολής (Πυργιωτάκης). Από τη στιγμή που ο δάσκαλος αρχίζει να μελετάει τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών του και τη δομή που τις διέπει παύει να θεωρεί την τάξη του μία αθροιστική συσσώρευση ατόμων συνειδητοποιεί τη δυναμική της ομάδας και αντιλαμβάνεται τη δράση της με τρόπο που μπορεί να την αξιοποιήσει όχι μόνο στην επίτευξη στόχων αλλά και στην προαγωγή των κοινωνικών διεργασιών. (Βάμβουκας Μ. 1991). Έχοντας κάνει λοιπόν ο εκπαιδευτικός το κοινωνιόγραμμα της σχολικής τάξης του, του παρέχεται η δυνατότητα να ικανοποιήσει κάποιες επιθυμίες των μαθητών του, να ερευνήσει και να εντοπίσει αίτια που δημιουργούν απομόνωση, αναστολές, απωθήσεις, συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις, καθώς επίσης και να επιλύσει προβλήματα και αντιπαραθέσεις που προκύπτουν μεταξύ των μαθητών του ώστε να εξασφαλίσει τις βασικές συναισθηματικές προϋποθέσεις για μάθηση και κοινωνικοποίηση. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι συχνά κάποιος μαθητής προτιμά να δεχτεί τις επιπλήξεις ή και την τιμωρία από το δάσκαλο παρά την αποδοκιμασία των συντρόφων του στην κλίκα (Coleman 1973).

Η μελέτη και η ερμηνεία του κοινωνιογράμματος και του γραφήματος προτιμήσεων οδηγούν σε διαπιστώσεις για τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, τις διαφοροποιήσεις τους, τις αμοιβαίες επιλογές μεταξύ δύο ή τριών μαθητών κτλ., που βοηθούν στη συγκρότηση των ομάδων εργασίας. (Asher S. 1981). Γιατί σύμφωνα με τις διαπιστώσεις για τη δομή της τάξης, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών και την ατομικότητά τους, ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να επέμβει δραστικά και εξομαλυντικά. Θα συντελέσει με τον τρόπο αυτό στην καλύτερη συγκρότηση των ομάδων, όχι αυθαίρετα, αλλά όσο το δυνατό σύμφωνα με τις επιθυμίες των μαθητών του, βοηθώντας τους παραμελημένους και χρησιμοποιώντας τους δημοφιλείς για το καλό της τάξης. (Asher S. 1990). Επηρεάζει με αυτό τον τρόπο (προς το καλύτερο) την αμοιβαία προσαρμογή των μαθητών στις μεταξύ τους σχέσεις, εκπληρώνοντας τον ενδεχόμενο κοινωνικοποιητικό του ρόλο (χωρίς αυτό να είναι απόλυτο).

Τα καθοδηγητικά και διορθωτικά μέτρα που πρέπει να πάρει ο εκπαιδευτικός, σε κύριες γραμμές είναι : (Asher S. 1983)

- Μαθητές που δείχνουν αμοιβαία προτίμηση, αν είναι δυνατό να μπαίνουν στην ίδια ομάδα.
- Για τον κάθε μαθητή ή μαθήτρια να ικανοποιείται μία τουλάχιστον επιθυμία / προτίμηση.
- Μαθητές που δεν είναι επιθυμητοί από κάποιους, να μην μπαίνουν σε ομάδες με αυτούς τους συμμαθητές τους που δεν τους αποδέχονται.
- Οι παραμελημένοι μαθητές να τοποθετούνται σε ομάδες με συμμαθητές τους, που αφενός οι ίδιοι εκλέγουν / προτιμούν, και αφετέρου σε αυτή από τις ομάδες που παρουσιάζει τη χαμηλότερη αντίσταση προς αυτούς (και όχι περισσότεροι από ένας στην κάθε ομάδα).
- Να επιτρέπεται μια σχετική κινητικότητα μεταξύ των μελών των ομάδων.
- Στην ομάδα οι μαθητές να εναλλάσσουν τους ρόλους ως προς τις εργασίες που τους ανατίθενται.

Τέλος, εφιστάται η προσοχή στην τήρηση απόλυτης εχεμύθειας ως προς τις προτιμήσεις / επιλογές των μαθητών και για να αποκλειστεί κάθε ενδεχόμενο τυχαίας διαρροής καλό είναι να καταστραφούν τα κοινωνιομετρικά τεστ αμέσως μετά την ολοκλήρωση της συγκρότησης των ομάδων. Επίσης, όλοι οι χειρισμοί κατά την εφαρμογή της μεθόδου του κοινωνιογράμματος, πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί και παιδαγωγικά ορθοί.

Εν κατακλείδι το κοινωνιόγραμμα είναι απλά ένα διαγνωστικό εργαλείο.

Ο εκπαιδευτικός καλό είναι:

- Να ικανοποιήσει τουλάχιστον μία από τις προτιμήσεις των μαθητών του.
- Να λάβει υπόψη κατά τη διαδικασία σύνθεσης των ομάδων και τις άλλες παραμέτρους που είναι σημαντικές, όπως για παράδειγμα η επίδοση των παιδιών, το φύλο, η πολιτισμική ιδιαιτερότητα, η ιδιοσυγκρασία.
- Να εντοπίσει τα αίτια που δημιουργούν απομόνωση, αναστολές, συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών. Οι αιτιολογήσεις των παιδιών μπορούν να προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες.

Η κοινωνιομετρική μέθοδος είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για τη βελτίωση του κλίματος και των διαπροσωπικών σχέσεων της τάξης. Ο εκπαιδευτικός αποκομίζει πολύτιμα στοιχεία σχετικά με το πώς αισθάνονται οι μαθητές και πως βιώνουν τις σχέσεις τους στην τάξη. Τα στοιχεία αυτά μπορούν να χρησιμεύσουν για την αναδιάρθρωση της σύνθεσης των ομάδων της τάξης και για μικρές παρεμβάσεις, για τη βελτίωση της δημοτικότητας των μαθητών με χαμηλό κοινωνικό status. Ο εκπαιδευτικός αποκομίζει

τέλος μια συνολική εικόνα για το βαθμό κοινωνικής προσαρμογής των μαθητών του.
(Allen V. 1981)

Παράδειγμα 1ο : Ένας μαθητής με χαμηλό κοινωνικό status και χωρίς αμοιβαίες επιλογές, θα μπορούσε να τοποθετηθεί δίπλα σε κάποιον «ηγέτη» ή σε κάποιο μαθητή «μέσου όρου» ο οποίος επιδεικνύει κοινωνική ευαισθησία, κατανόηση προς τον αδύναμο, συνεργατικότητα και ετοιμότητα για βοήθεια.

Παράδειγμα 2ο: Ένας μαθητής με χαμηλή δημοτικότητα θα μπορούσε να αναδειχθεί σταδιακά μέσα σε κάποια ομάδα, λόγω μίας ικανότητας ή δεξιότητας που μπορεί να διαθέτει (π.χ. καλός στη ζωγραφική, στη μουσική).

Παράδειγμα 3ο: Ένας «παραμελημένος» μαθητής με συστολή, ατολμία ή έλλειψη αυτοπεποίθησης, είναι προτιμότερο να αναλάβει κάποιον δευτερεύοντα ρόλο (π.χ. όχι του συντονιστή), ώστε σε περίπτωση που θα καταφέρει να ανταποκριθεί με επιτυχία σε αυτόν και η αυτοπεποίθησή του να μεγαλώσει και η ομάδα του να αρχίσει να τον αποδέχεται.



Εικόνα 15: Η εικόνα απεικονίζει την ομαδική εργασία σε μια τάξη

[<https://clipartfest.com/categories/view/Y2hpbGRyZW4gZ3JvdXAgd29yayBjbGlwYXJ0/children-group-work-clipart.html>]

II

Ερευνητικό Μέρος

Κεφάλαιο 5



Εικόνα 16: Η εικόνα αναπαριστά τη συνεργασία κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας

[\[http://moodle.sou.edu/mod/book/view.php?id=143884&chapterid=13555\]](http://moodle.sou.edu/mod/book/view.php?id=143884&chapterid=13555)

Κεφάλαιο 5^ο :Μέθοδος – Συμμετέχοντες & Εργαλεία Έρευνας

5.1 Μελέτη περίπτωσης

Για την εκπαιδευτική έρευνα ένα κεντρικό ερώτημα αποτελεί ο τρόπος που επαληθεύεται, ενισχύεται και επεκτείνεται η γνώση των τρόπων που μαθαίνουν τα παιδιά αλλά και των μέσων με τα οποία τα σχολεία πετυχαίνουν τους σκοπούς τους. Η εκπαιδευτική έρευνα προσεγγίζεται μέσα από το επιστημονικό παράδειγμα (Παρασκευόπουλος Ι. 1993). Στην περίπτωση της παρούσας εργασίας πρόκειται για μια έρευνα μελέτης περίπτωσης.

Μία μελέτη περίπτωσης ως μεθοδολογικό εργαλείο είναι η εμπριθής μελέτη μιας μονάδας (π.χ. μίας ομάδας μαθητών ή μιας συνεργατικής δραστηριότητας) σε κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο. Ο σκοπός μιας μελέτης περίπτωσης είναι να εξερευνήσει βαθιά και να αναλύσει συστηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας, προκειμένου να κάνει γενικεύσεις για τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίον ανήκει αυτή η ομάδα (Cohen et al., 1997). Η μελέτη περίπτωσης διαφέρει από άλλες μεθοδολογίες στο ότι οι ερευνητές δεν φιλοδοξούν να ανακαλύψουν μία καθολική γενικευμένη αλήθεια, ούτε να καταστήσουν σχέσεις αιτίου-αιτιατού. Αντίθετα, έμφαση δίνεται στην εξερεύνηση και την περιγραφή της υπό εξέταση περίπτωσης σύμφωνα με το ερμηνευτικό παράδειγμα. Οι μελέτες περίπτωσης μπορούν να ταξινομηθούν περαιτέρω στις παρακάτω υποκατηγορίες (Hopkins, D. 1985):

- Επεξηγηματικές μελέτες περίπτωσης (illustrative case studies): Αποτελούν περιγραφικές αυτοτελείς μελέτες που επεξηγούν κάποιο γεγονός.
- Διερευνητικές ή πιλοτικές μελέτες περίπτωσης (explorative or pilot case studies): Αποτελούν επίσης περιγραφικές μελέτες, με σκοπό όμως την επιλογή τεχνικών ανάλυσης και την παραγωγή υποθέσεων για περαιτέρω μελέτη χρησιμοποιώντας κάποια μεθοδολογία ευρύτερης κλίμακας
- Αθροιστικές μελέτες περίπτωσης (summative case studies): Αποτελούν συλλογές από πολλές επεξηγηματικές μελέτες περίπτωσης οι οποίες τεκμηριώνουν κάποιο ερευνητικό εύρημα και επιτρέπουν τη γενίκευση κάποιας διαπίστωσης.
- Μελέτες κρίσιμης περίπτωσης (critical instance case studies): Οι μελέτες κρίσιμης περίπτωσης αποτελούν επεξηγηματικές μελέτες περίπτωσης σε ιδιάζουσες συνθήκες με μικρή φιλοδοξία γενίκευσης των ευρημάτων τους ή αποτελούν κρίσιμα τεστ σε οριακές περιστάσεις με σκοπό την ανατροπή ευρέως διαδεδομένων ερευνητικών ισχυρισμών.

Η μελέτη περίπτωσης ως μεθοδολογικό εργαλείο βρίσκει εκτεταμένη εφαρμογή σε μελέτες συνεργατικής μάθησης. Μια μελέτη περίπτωσης δίνει έμφαση στο πλαίσιο που

επιδρά στην υπό εξέταση διαδικασία, ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες της μελέτης, στην οποία η συνεργατική δραστηριότητα επηρεάζεται και καθορίζεται από το περιβαλλοντικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα. (Stake, R. 1994). Επιπλέον, από πρακτικής πλευράς, η μελέτη περίπτωσης συνιστά μία εύκαμπτη ερευνητική μεθοδολογία. Οι ερευνητές δεν υποχρεούνται να καθορίσουν αυστηρά ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις όπως στην πειραματική μέθοδο. Αντίθετα, παροτρύνονται να ξεκινούν με γενικές ερευνητικές ερωτήσεις, τις οποίες μπορούν να συγκεκριμενοποιούν ή και να αλλάζουν καθ' όσον η μελέτη εξελίσσεται. Κάτι τέτοιο είναι πολύτιμο στην περίπτωση της ανάλυσης. Η πολυπλοκότητα της διαδικασίας της αλληλεπίδρασης κατά τη συνεργασία οδηγεί πολλές φορές σε ευρήματα που δεν αποτελούν το στόχο των ερευνητών κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού μιας μελέτης ανάλυσης. Τέλος, οι μελέτες περίπτωσης, αν τις δούμε ως προϊόντα, μπορούν να αποτελέσουν ένα αρχείο περιγραφικού υλικού που είναι αρκετά πλούσιο, ώστε να επιδέχεται μεταγενέστερη επανερμηνεία (Cohen et al., 1997).

Σε μια μελέτη περίπτωσης (case study), η οποία σκιαγραφεί μια γενικότερη κατάσταση. Πρόκειται για τη «μελέτη ενός περιστατικού εν τη εξελίξει του» (Adelman κ.α.1980). Το συγκεκριμένο περιστατικό είναι τμήμα ενός ευρύτερου συστήματος, π.χ. ενός παιδιού, μιας κλίμακας, μιας τάξης, ενός σχολείου, μιας κοινότητας. Στην εργασία αυτή γίνεται μελέτη σε μια σχολική τάξη με πρωταγωνιστές πραγματικούς μαθητές που εμπλέκονται σε πραγματικές καταστάσεις.(Cohen L. – Manion L.). Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί ένα διδακτικό εργαλείο, το οποίο προσφέρεται για αναλυτική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο συμπεριφέρονται τα άτομα ή ομάδες ατόμων και τον βαθμό στον οποίο οι συμπεριφορές αυτές επιβεβαιώνουν κάποιες συγκεκριμένες θεωρίες. Στη συνέχεια αναφέρονται μερικοί λόγοι, για τους οποίους επιλέχτηκε η μελέτη περίπτωσης :

1. Αποτελεί ένα εργαλείο διερεύνησης που χαρακτηρίζεται από την καταγραφή κάποιας εμπειρίας, θεραπείας ή φαινομένου χωρίς προηγούμενο έλεγχο (Elliot, Kratochwill, Littlefield, Travers, 2008).
2. Είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για ερευνητές που εργάζονται μόνοι τους (Walker, R. 1985).
3. Δίνει την ευκαιρία να μελετηθεί σε βάθος μια πλευρά ενός προβλήματος σε περιορισμένη χρονική έκταση.
4. Έχει παίξει σημαντικό ρόλο στις ερευνητικές εργασίες σε όλη τη διάρκεια της ιστορίας της εκπαίδευσης (Elliot, Kratochwill, Littlefield, Travers, 2008).
5. Επαγγελματικά περιοδικά έχουν αναφέρει συχνά τη χρήση μεθόδων μελέτης περίπτωσης (Kazdin, 2011), η οποία είχε αποτελέσει μια πρωταρχική μορφή μεθοδολογίας των κλινικών διερευνήσεων στη διάρκεια του πρώτου μισού του 20ου αιώνα.

6. Επιτρέπει στον ερευνητή να αφοσιωθεί σε μία συγκεκριμένη κατάσταση και να αναγνωρίσει τις ποικίλες αλληλεπιδρώσες διαδικασίες στην έρευνά του (Bell, 1997).

Πιο συγκεκριμένα κατά την εκκίνηση μιας έρευνας είναι απαραίτητο να εντοπιστεί το θέμα που θα διερευνηθεί. Κατόπιν ο ερευνητής συλλέγει τη βιβλιογραφία που είναι αναγκαίο να μελετήσει για να διαμορφώσει τις ερευνητικές υποθέσεις και τα ερωτήματα, τα οποία πρέπει να διαπιστώσει αν επαληθεύονται ή διαψεύδονται σύμφωνα με όσα αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία (Howard, K., Sharp, J. 1994). Στην παρούσα εργασία επιλέχτηκε η μελέτη περίπτωσης, διότι ο χρόνος στα πλαίσια μίας μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας είναι περιορισμένος, και το δείγμα ήταν σχετικά μικρό.

5.2 Επιλογή δείγματος

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν οι μαθητές του ενός τμήματος της Β' τάξης του Δημοτικού Σχολείου όπου εργάζεται η εκπαιδευτικός που διεξάγει την έρευνα. Ο αριθμός των μαθητών ανέρχεται στους 15- αρχικά ήταν 18 αλλά οι 3 έφυγαν με μεταγραφή.

Αριθμός μαθητών	15	
Τμήμα Β' 1	Πλήθος αγοριών	Πλήθος κοριτσιών
	8	7
Ποσοστό %	αγόρια	κορίτσια
	53%	47%

Πίνακας 1: Δείγμα μαθητών

Σχετικά μικρό το δείγμα όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, είναι σχεδόν ίσος ο αριθμός κοριτσιών και αγοριών. Χαρακτηριστικό της μικρής αυτής ομάδας μαθητών είναι πως από την Α' δημοτικού, που η εκπαιδευτικός ανέλαβε την τάξη, παρατήρησε πως δυσκολεύονταν πάντα να επικοινωνήσουν σε ήρεμους τόνους, να συνεργαστούν όταν τους δινόταν μια ομαδική εργασία –απλές δραστηριότητες όπως μια ζωγραφιά– και ακόμη να αποδεχτούν ορισμένους συμμαθητές τους, όχι μόνο για να εργαστούν μαζί τους αλλά είχαν πρόβλημα να καθίσουν στο ίδιο θρανίο ή να κάνουν δυάδες το πρωί την ώρα της προσευχής. Επιπλέον υπήρχε ένας αρχηγός πάντα που έλεγε εκείνος ήταν επιρροή για τους περισσότερους. Ακόμη παρατηρήθηκαν στενές φιλίες και παρέες που δεν έδιναν δυνατότητα και σε άλλους συμμαθητές να εισχωρήσουν με αποτέλεσμα κάποιοι να μένουν διαρκώς παραμελημένοι και εκτός ομάδας. Στα διαλείμματα παραπονούνταν διαρκώς, όχι μόνο οι παραμελημένοι πως δεν τους παίζουν αλλά και οι υπόλοιποι έκαναν σχόλια για τους παραμελημένους, οι οποίοι προσπαθούσαν με κάθε τρόπο να μπουν σε μια ομάδα για παιχνίδι. Με αφορμή αυτές

τις παρατηρήσεις και τη σκέψη πως ένα ψηφιακό παιχνίδι θα τραβήξει την προσοχή τους και το ενδιαφέρον τους κι ακόμη πως θα τους «απορροφήσει» έτσι ώστε να εργαστούν συλλογικά για ένα κοινό στόχο.

5.3 Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων

Αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτελεί η διερεύνηση αν με τη χρήση ενός ψηφιακού παιχνιδιού με μαθησιακό σκοπό και με αφορμή αυτό η υλοποίηση περεταίρω ομαδικών δραστηριοτήτων στην τάξη. Στόχος της έρευνας είναι να διαπιστωθεί αν είναι δυνατό έπειτα από την εφαρμογή αυτών να αλλάξει η κοινωνική δομή της σχολικής τάξης.

Οι υποθέσεις που τέθηκαν προς διερεύνηση είναι οι εξής:

Υ1. Διερεύνηση σχετικά με τη βελτίωση της συνεργασίας των μαθητών με αφορμή ένα ψηφιακό παιχνίδι για μαθησιακό σκοπό.

«Μπορείς ν' ανακαλύψεις περισσότερα για έναν άνθρωπο μέσα σε μία ώρα παιχνιδιού απ' ό,τι μέσα σ' ένα χρόνο συζήτησης» Πλάτων 427-347 π.Χ.

Πολλές θεωρίες έχουν γραφτεί για το παιχνίδι και τις επιδράσεις του στη διαμόρφωση χαρακτήρα αλλά και στη μαθησιακή διαδικασία. Πρόσφατες μελέτες αναφέρουν για το ψηφιακό παιχνίδι πως δεν είναι απλώς ένα ψυχαγωγικό μέσο μπροστά σε μια οθόνη αλλά μπορεί να θεωρηθεί ως «σοβαρό» παιχνίδι που έχει ως στόχο τη μάθηση. (Clark Abt 1970). Ο όρος *serious games* φαίνεται οξύμωρος. Γεννιέται το ερώτημα πώς μπορεί ένα παιχνίδι να διασκεδάζει και να είναι ταυτόχρονα και εκπαιδευτικό; Τα παιχνίδια σήμερα αποτελούν το μέσο για ένα ενδιαφέρον και συναρπαστικό μέλλον στην εκπαίδευση. (Day K. 2005) Οι εφαρμογές των ψηφιακών παιχνιδιών μπορούν στη σημερινή πραγματικότητα να χρησιμοποιηθούν για σκοπούς που ξεπερνούν τα επίπεδα της διασκέδασης και ψυχαγωγίας. (Μεϊμάρης, Γκούσκος 2009).

Σε αυτήν την περίπτωση ενδιαφέρει να μάθουμε:

- αν βελτιώθηκε η συνεργασία μεταξύ των μαθητών
- αν αυτό φαίνεται και στο αποτέλεσμα της ομαδικής δουλειάς

Υ2. Διερεύνηση σχετικά με τη βελτίωση της επικοινωνίας των μαθητών μέσα από ομαδικές δραστηριότητες.

Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία γίνεται αναφορά για τη δυναμική των ομάδων, για τα κίνητρα δημιουργίας τους, τους κοινούς στόχους και τα κριτήρια επιλογής μελών σε μια ομάδα. Στην παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση ανατίθενται δραστηριότητες, με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας όσο περνάει το χρονικό διάστημα, που πρέπει να ολοκληρωθούν ομαδικά στην τάξη. Στόχος είναι να διερευνηθεί αν οι μαθητές μπορούν

να επικοινωνήσουν μέσα στην ομάδα, να συνεργαστούν με αρμονία μεταξύ τους, να αναθέσουν ρόλους κι ακόμη να εκτιμήσουν την προσφορά των μελών μέσα στην ομάδα ανάλογα με τις ιδιαίτερες ικανότητές τους. Επιπλέον να μπορούν να ανταλλάξουν ιδέες και να προβληματιστούν για τον τρόπο επίλυσης προβλημάτων. (Μπέλλα Θ. 1977)

Σε αυτή την περίπτωση ενδιαφέρει να μάθουμε:

- αν βελτιώθηκε η επικοινωνία μέσα στην ομάδα
- αν συζητούν τα προβλήματα που προκύπτουν
- αν μοιράζονται δίκαια τις αρμοδιότητες

Υ.3. Διερεύνηση σχετικά με τη βελτίωση της αποδοχής μεταξύ των μαθητών μέσα από ομαδική εργασία για την επίτευξη κοινών στόχων.

Τα κριτήρια συγκρότησης των μελών σε μια ομάδα καθορίζονται από το ωφελιμιστικό μοντέλο της θεωρίας της κοινωνικής ανταλλαγής (*social exchange theory*). Σύμφωνα με την άποψη αυτή, τα άτομα επιχειρούν να ενταχθούν σε ομάδες καθώς προσπαθούν να καλύψουν τις ψυχολογικές και υλικές ανάγκες τους (Levine & Moreland, 1994). Είναι γεγονός πως η ομάδα από τη μια προσφέρει στα μέλη την αίσθηση της αποδοχής καθώς και ένα πεδίο για να αναπτύξουν οικείους δεσμούς και από την άλλη τους δίνει τη δυνατότητα να κατακτήσουν τους διάφορους στόχους τους μέσα από τη συνεργασία (Schutz, 1958· Forsyth, 1999· Brown, 2000, <http://www.ivoryresearch.com/writers/kat-smith/>).

Ο Freud θεώρησε ότι μια ομάδα συγκροτείται όταν ένα σύνολο ατόμων υπερβαίνουν τον μεταξύ τους ανταγωνισμό και την εχθρότητα, ταυτιζόμενα μέσω της κοινής τους επιθυμίας για το πρόσωπο του αρχηγού (το οποίο ουσιαστικά ενσαρκώνει το «ιδεώδες του εγώ» τους). Έτσι, η κοινή επιθυμία και ταύτιση μεταστρέφει ένα αρχικά αρνητικό συναίσθημα σε ένα θετικό δεσμό και επιπλέον περιορίζει την ενόρμηση για ικανοποίηση ατομικών επιθυμιών υπέρ της συλλογικής ύπαρξης. (Graumann, G. 1977).

Σε αυτή την περίπτωση ενδιαφέρει να μάθουμε:

- αν αποδέχονται όλα τα μέλη της ομάδας
- αν σέβονται τους συμμαθητές τους
- αν συνυπάρχουν στην ομάδα για την περάτωση μιας εργασίας

5.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων πραγματοποιήθηκε:

- Με ημερολόγιο καθημερινής παρατήρησης του ερευνητή όλων των δραστηριοτήτων των διερευνώμενων και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους
- Με ερωτηματολόγια προς τους μαθητές για να διαπιστωθούν οι κοινωνικές προτιμήσεις
- Με τη χρήση κοινωνιομετρικών γραφημάτων
- Με τη χρήση κοινωνιογράμματος προτιμήσεων και απορρίψεων
- Με φωτογράφιση των δράσεων και των παραχθέντων μέσα στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια υλοποίησής τους. (Σημειώνεται πως δε δόθηκε γραπτή γονική έγκριση για φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση των μαθητών.)

5.4.1 Το ημερολόγιο

Το ημερολόγιο αποτελεί μια γραπτή απεικόνιση γεγονότων κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου, από την οπτική του συντάκτη ή των συντακτών του. Ανάλογα με τις απαιτήσεις του ζητήματος που εξετάζεται και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του συντάκτη, μπορεί να πάρει κάθε φορά διαφορετική έκταση και μορφή, όπως για παράδειγμα, ημερολόγιο με τη μορφή σύντομων σημειώσεων σε προκαθορισμένες κατηγορίες ενός σχεδίου καταγραφής δεδομένων παρατήρησης, εγγραφές με τη μορφή υπομνημάτων μετά την ολοκλήρωση μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, σημειώσεις αναστοχασμού και ενδοσκόπησης ή εκτενείς, ανοργάνωτες αναφορές για συγκεκριμένα γεγονότα (Altrichter et al 2001).

Ειδικότερα, το ημερολόγιο:

- Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κύρια μέθοδος άντλησης δεδομένων για τη διερεύνηση πτυχών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας ή συμπληρωματικά με άλλες ερευνητικές μεθόδους στο πλαίσιο της τριγωνοποίησης των δεδομένων. Η τήρηση ημερολογίου από εκπαιδευτικούς, από μαθητές, από προσωπικό του σχολείου που ασκεί το έργο της διοίκησης ή και από γονείς, με την καταγραφή σε τακτά χρονικά διαστήματα συγκεκριμένων κατηγοριών στοιχείων για ένα ζήτημα (π.χ. σκέψεις, απόψεις, δράσεις, συμπεριφορές, πεποιθήσεις, αξίες), μπορεί να προσφέρει πλούσιες και λεπτομερείς πληροφορίες, οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση για την αξιολογική έρευνα.
- Μπορεί να αποτελέσει μέσο καταγραφής δεδομένων που έχουν συλλεγεί με άλλες ερευνητικές μεθόδους, καθώς και των διαφόρων πληροφοριών που συνδέονται με την ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο.

-Η συστηματική καταγραφή δεδομένων λειτουργεί και ως αναστοχαστική διαδικασία για τον εκπαιδευτικό, ενισχύοντας την αυτογνωσία του και συμβάλλοντας στη διερεύνηση, την κατανόηση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Επιπλέον, οι σκέψεις και οι ιδέες τις οποίες μπορεί να περιλαμβάνει ένα ημερολόγιο, μπορούν να υποστηρίξουν την παραγωγή θεωρίας και την περαιτέρω ανάπτυξη της έρευνας. Ανάλογα με το επίπεδο της καταγραφής (επίπεδο ατόμου, ομάδας ή σχολείου), το ημερολόγιο μπορεί να είναι:

-ατομικό ημερολόγιο (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων κλπ) στο οποίο ο συμμετέχων καταγράφει επιμέρους διαδικασίες και στοιχεία, σημαντικές κατά την άποψή του σημειώσεις, παρατηρήσεις, εκτιμήσεις για την υπό εξέταση κατάσταση

-ημερολόγιο ομάδας, όπου αποτυπώνονται οι σημαντικότερες δραστηριότητες των μελών μιας ομάδας εργασίας, οι παρατηρήσεις τους σχετικά με τυχόν δυσκολίες που προκύπτουν, τα αποτελέσματα της εργασίας της ομάδας, κ.ά.

-σχολικό ημερολόγιο, στο οποίο καταγράφονται στοιχεία σχετικά με τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο σχολείο, όπως π.χ. οι συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, οι συναντήσεις με το Σχολικό Σύμβουλο, οι συναντήσεις με γονείς, τα πρακτικά των κοινών συναντήσεων, κ.ά.

Το ημερολόγιο θα πρέπει να συμπληρώνεται σε τακτά διαστήματα και κατά το δυνατόν σε χρόνο όχι απομακρυσμένο από την κατάσταση την οποία περιγράφει. Όσο απομακρύνεται η συγγραφή του ημερολογίου από το χρόνο δράσης, τόσο λιγότερα στοιχεία εμπεριέχει και τόσο περιορίζεται η δυνατότητα ουσιαστικής αξιοποίησής του (Schon, 1983).

5.4.2 Η παρατήρηση

Η χρήση της άμεσης παρατήρησης ως μεθόδου συλλογής δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς έχει ιδιαίτερα πλεονεκτήματα ιδίως σε σχέση με την αποτίμηση των πολύπλοκων διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης. Σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές άντλησης δεδομένων, για παράδειγμα την μαγνητοφώνηση ή τη συνέντευξη, μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο και ισχυρό εργαλείο συλλογής πληροφοριών σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη (Schratz 1997, Woods 1986). Η παρατήρηση μπορεί να κυμαίνεται από τη μη-δομημένη/ελεύθερη παρατήρηση, η οποία δεν επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο θέμα, έως την αυστηρά δομημένη με μορφή η οποία προϋποθέτει αυστηρή τυποποίηση συγκεκριμένων συμβάντων και γεγονότων. Επίσης, ανάλογα με το βαθμό συμμετοχής του παρατηρητή, μπορούμε να διακρίνουμε δύο βασικούς τύπους: τη συμμετοχική παρατήρηση στην οποία ο παρατηρητής εμπλέκεται στην ίδια τη δραστηριότητα που επιχειρεί να παρατηρήσει και τη μη συμμετοχική μορφή στην οποία ο παρατηρητής είναι εξωτερικός και δεν αναμειγνύεται στις δραστηριότητες της ομάδας που ερευνά (π.χ. ένας συνάδελφος εκπαιδευτικός παρατηρεί τη διδασκαλία ενός άλλου εκπαιδευτικού κλπ). Η μορφή που υιοθετείται θα

προσδιορίζει και το είδος των πληροφοριών που θα συγκεντρωθούν (Ιωσηφίδης 2003, Wragg 1994, Adler & Adler 1994).

Η ελεύθερη, μη δομημένη παρατήρηση επιτρέπει την άντληση μεγάλου εύρους δεδομένων και την καταγραφή στοιχείων τα οποία μπορεί να χαθούν σε μια αυστηρά δομημένη και κλειστή μορφή. Όμως, όσο έμπειρος και αν είναι ο παρατηρητής, μόνο ένα μικρό κομμάτι των αλληλεπιδράσεων και των γεγονότων που αναπτύσσονται στο κοινωνικό περιβάλλον είναι δυνατόν να «παρατηρηθούν» και να καταγραφούν. Για το λόγο αυτό, η εστίαση και δόμηση της παρατήρησης σε συγκεκριμένα ζητήματα ενδιαφέροντος είναι συχνά χρήσιμη, διευκολύνει τη διατήρηση της προσοχής στα ζητήματα αυτά και καθιστά την όλη διαδικασία της παρατήρησης και της καταγραφής ευκολότερη. Όταν εστιάζουμε σε συγκεκριμένες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. στις δραστηριότητες που ανατίθενται από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές όταν εργάζονται σε ομάδες), η παρατήρηση μπορεί να συνεχίσει να είναι ανοικτή έτσι ώστε να αναδεικνύονται τα σημαντικά σημεία που συνδέονται με τα υπό εξέταση αντικείμενα ή να υιοθετηθεί ένας βαθμός δόμησης της διαδικασίας (Broomley 1986, Adler & Adler 1994, Burgess 1984, Wragg 1994, Schratz 1997).

Στην παρατήρηση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν έτοιμα εργαλεία παρατήρησης ή να κατασκευάσουν τα δικά τους, προσαρμόζοντάς τα στο σκοπό και το αντικείμενο της παρατήρησής τους (π.χ. σχέδια και κλειδες παρατήρησης με προκαθορισμένες κατηγορίες έως απλές λίστες θεμάτων που θα τους βοηθήσουν να εστιάσουν την παρατήρησή τους και να οργανώσουν την καταγραφή των δεδομένων παρατήρησης). Για την καταγραφή των ευρημάτων, η οποία μπορεί να γίνει είτε κατά τη διάρκεια της παρατήρησης είτε αργότερα, αξιοποιούνται τεχνικές όπως οι σημειώσεις, εγγραφές σε σχέδια και λίστες παρατήρησης, μαγνητοφώνηση και βιντεοσκόπηση (Altrichter et al 2001, Κυριαζή 2002, Cohen & Manion 1997, Croll 1986).

Πριν αρχίσει η παρατήρηση είναι χρήσιμο να προσδιοριστούν ζητήματα όπως: ο σκοπός και το ειδικότερο αντικείμενο της παρατήρησης (π.χ. ποια συμπεριφορά αξίζει να παρατηρηθεί), τα σημαντικά σημεία στα οποία χρειάζεται να επικεντρωθεί η παρατήρηση, το είδος των πληροφοριών που πρέπει να συλλεχθούν και εξυπηρετούν το σκοπό της παρατήρησης, τα εργαλεία παρατήρησης και καταγραφής που θα χρησιμοποιηθούν (Σολομών 1999, Delamont 1992).

5.4.3 Το ερωτηματολόγιο

Με το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας έγινε προσπάθεια να αποκτηθεί μια όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα των δυναμικών που λειτουργούν μέσα σε μια ομάδα. Ο Parlebas (1992) πρότεινε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αποτέλεσε στήριγμα και κατόπιν τέθηκαν κατάλληλα ερωτήματα με σκοπό να ωθήσουν τα παιδιά να αποκαλύψουν τις προτιμήσεις και επιλογές τους που υπάρχουν και λειτουργούν μέσα στις ομάδες τους και στην τάξη γενικότερα.

Έτσι λοιπόν, στο παρόν ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Α), τα ερωτήματα 1 («Γράψε 3 ονόματα συμμαθητών σου που θα ήθελες να είστε στην ίδια ομάδα εργασίας»), 2 («Γράψε 3 ονόματα συμμαθητών σου που δε συμπαθείς και θα προτιμούσες να μην είναι στην ομάδα σου.») συνδυαζόμενα, σχετίζονται με την έννοια της συνεργασίας ενός μαθητή μέσα στην ομάδα.

Τα ερωτήματα 3 («Γράψε 3 ονόματα συμμαθητών σου με τους οποίους παίζεις στο διάλειμμα ή σε μια εκδρομή»), 4 («Μάντεψε 3 συμμαθητές σου που σε διάλεξαν για να παίζεις ή να καθίσεις μαζί τους») και 5 («Μάντεψε 3 παιδιά που πιστεύεις ότι δε σε συμπαθούν ιδιαίτερα και θα προτιμούσαν να μην είστε στην ίδια ομάδα») επιχειρούν να αποκαλύψουν την επικοινωνία και συνεπώς τον τρόπο που δομούνται οι διατομικές και ομαδικές αλληλεπιδράσεις. Με τα ερωτήματα 6 («Γράψε 3 παιδιά που πιστεύεις ότι συμπαθεί περισσότερο η τάξη»), και 7 («Γράψε 3 παιδιά που πιστεύεις ότι αντιπαθεί περισσότερο η τάξη»), γίνεται προσπάθεια να αποκαλυφθούν οι θετικές και αρνητικές συναισθηματικές σχέσεις μέσα στα όρια των ομάδων. Σχετίζονται με την έννοια της αποδοχής μέσα στην ομάδα και ευρύτερα μέσα στην τάξη.

5.5 Εργαλεία

5.5.1 Το ψηφιακό παιχνίδι *ΤΟ ΜΑΓΙΚΟ ΦΙΛΤΡΟ* (<http://www2.media.uoa.gr/epinois/bros.html>)

Το Μαγικό Φίλτρο είναι ένα μαθησιακό ψηφιακό παιχνίδι περιπέτειας (Ομάδα έργου ΕΠΙΝΟΗΣΗ 2007) για μαθητές με ήπια νοητική καθυστέρηση το οποίο αναπτύχθηκε από το Εργαστήριο Νέων Τεχνολογιών στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση και τα ΜΜΕ του Τμήματος Επικοινωνίας και ΜΜΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ ΕΠΙΝΟΗΣΗ (Επιστημονικά Υπεύθυνος Καθηγητής Μιχάλης Μειμάρης). Στην ομάδα σχεδιασμού και ανάπτυξης του παιχνιδιού συμμετείχαν 15 ερευνητές από διαφορετικές ειδικότητες όπως η σχεδίαση και ανάπτυξη διαδραστικών εφαρμογών, το κινούμενο σχέδιο και τα γραφικά με χρήση υπολογιστή, οι παιδαγωγικές επιστήμες, η ειδική αγωγή, η ψυχολογία και οι σπουδές επικοινωνίας. Το Μαγικό Φίλτρο είναι μια αυτόνομη εφαρμογή προγραμματισμένη σε Flash. Δεν πρόκειται για ένα

παιχνίδι με μοναδικό ήρωα-πρωταγωνιστή, αντίθετα υπάρχει μια ολόκληρη ομάδα χαρακτήρων οι οποίοι στο πλαίσιο του παιχνιδιού βοηθούν ο ένας τον άλλον. Το παιχνίδι αποτελείται από τέσσερα επεισόδια, περιλαμβάνει αφηγηματικές σκηνές και περίπου 20 επιμέρους παιχνίδια σχετικά με τα μαθηματικά, τη γλώσσα, τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και τις δεξιότητες καθημερινής ζωής.

Κάθε επεισόδιο έχει σχεδιαστεί με αυτόνομη λογική ενώ η δομή του παιχνιδιού δεν είναι δεσμευτική για τον παίκτη, ο οποίος μπορεί να εισέλθει και να αποχωρήσει ανά πάσα στιγμή από κάθε επεισόδιο χωρίς προκαθορισμένη σειρά, καθώς και να παρακάμψει τις αφηγηματικές σκηνές ή τα επιμέρους παιχνίδια. Με τον τρόπο αυτό διευκολύνεται η δυνατότητα αλλαγής ροής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και η μη γραμμική προσέγγιση ποικίλων θεμάτων. Τα επιμέρους παιχνίδια που αφορούν τη γλώσσα και τα μαθηματικά είναι διαθέσιμα και ως μεμονωμένες εφαρμογές, έξω από την αφηγηματική δράση του συνολικού παιχνιδιού, καθώς και σε παραμετρικές εκδόσεις που δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αλλάζουν δυναμικά το περιεχόμενό τους.

(Μαυράκη Μ. κ.α. 2016)

Το παιχνίδι αφηγείται έναν κόσμο όπου όλοι ζούσαν ευτυχισμένοι ώσπου εμφανίστηκε μια σκούρα κηλίδα στον ουρανό και ξαφνικά όλα άρχισαν να σκοτεινιάζουν. Οι ήρωες είναι δυο αδέρφια, η Λένα, ο Άρης, ο Λούη το κοτοπουλάκι, η Νάντια, η νεραϊδούλα, η πριγκίπισσα Έλλη, ο τσιγκούνης βασιλιάς, ο παππούς, η κουκλογιαγιά, ο Αλέξανδρος ο καθαρίστας και ο λιμενάρχης.

Η Λένα και ο Άρης αναζητούν 4 χρώματα τα οποία θα βρουν με τη βοήθεια του Λούη και της Νάντιας μέσα από διάφορες δοκιμασίες ποικίλων δυσκολιών. Τα χρώματα αυτά θα φτιάξουν ένα μαγικό φίλτρο και όλα θα γίνουν όπως πριν.

Το παιχνίδι αυτό παρουσιάζει τους ήρωες σε διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις και δυσκολίες που πρέπει να αντιμετωπίσουν. Αντικείμενο μελέτης και προβληματισμού για τους μαθητές είναι ο τρόπος που αντιδρούν και συμπεριφέρονται, τα οφέλη που αποκομίζουν από κάθε συμπεριφορά, τα διλήμματα και οι αποφάσεις που παίρνουν κάθε φορά αλλά και η αξιολόγηση της συμπεριφοράς των ηρώων με κριτήριο τις συνέπειες των πράξεων τους.

Το ψηφιακό παιχνίδι θα χρησιμοποιηθεί με στόχο να αναδομήσει το κοινωνιόγραμμα της τάξης. Τα μέλη της σχολικής τάξης όπου θα εφαρμοστεί το παιχνίδι δεν έχουν επαρκές ποσοστό αλληλεπίδρασης μεταξύ τους και δημιουργούνται διαρκώς εντάσεις και διαμάχες στις σχέσεις ανάμεσά τους. Με την εφαρμογή του παιχνιδιού προσδοκάται ότι οι μαθητές θα προβληματιστούν σχετικά με θέματα χαρακτήρα και συμπεριφοράς των ηρώων, θα αναλογιστούν αν οι ίδιοι έχουν φερθεί ενίοτε σαν τους ήρωες και θα γίνει συζήτηση. Ακόμη θα ζητηθεί να περιγράψουν τους ήρωες, το πριν και το μετά της ζωής τους στο παιχνίδι και τα συναισθήματά τους. Οι μαθητές με αφορμή το παιχνίδι θα πρέπει να συνεργαστούν για την υλοποίηση ομαδικών δραστηριοτήτων. Θα

εκφραστούν γραπτώς και θα πρέπει να συνεργαστούν για να δημιουργήσουν με τις απόψεις τους την ιστορία του παιχνιδιού σε κόμικ (σκίτσα και διάλογο).

Στόχος ακόμη είναι να διερευνηθούν εναλλακτικοί τρόποι χειρισμού καθημερινών καταστάσεων και δυσκολιών επικοινωνίας υιοθετώντας τις στάσεις και συμπεριφορές των ηρώων του παιχνιδιού, τους οποίους και θα έχουν ως παράδειγμα προς μίμηση σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Ιδιαίτερη σημασία θα δοθεί στο γεγονός πως οι ήρωες του παιχνιδιού συνεργάζονται και βοηθούν ο ένας τον άλλο.

Για τις παραπάνω δράσεις οι μαθητές θα εργαστούν σε ομάδες των 3 και 5 ατόμων με στόχο να προβληματιστούν, να συνεργαστούν, να εκφραστούν ελεύθερα μέσα στην ομάδα, και να αλληλεπιδράσουν με τα υπόλοιπα μέλη έτσι ώστε να αναπτύξουν δεσμούς φιλικούς και εμπιστοσύνης και με συμμαθητές τους που ίσως δεν είχε υπάρξει ευκαιρία ή/και διάθεση για συνεργασία στο παρελθόν.

Ακόμη με αφορμή τους ήρωες και την πλοκή του παιχνιδιού θα ζητηθεί από τους μαθητές να υλοποιήσουν δραστηριότητες με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας όσο περνάει το χρονικό διάστημα, εμπνευσμένες από την αφήγηση του Μαγικού Φίλτρου.

5.5.2. Το κοινωνιομετρικό εργαλείο Walsh's Classroom Sociometrics (<http://www.classroomsociometrics.com>)

Γενικά είναι ένα πρόγραμμα στον υπολογιστή που απευθύνεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς και δίνει τη δυνατότητα να δημιουργήσουν το κοινωνιόγραμμα μιας σχολικής τάξης με τη συμπλήρωση στοιχείων σε 5 στάδια.

Στο 1^ο στάδιο ο εκπαιδευτικός εισάγει τα δημογραφικά στοιχεία του σχολείου όπου ανήκει. Στο 2^ο στάδιο εισάγει την ονομαστική λίστα των μαθητών του με αναφορά στο φύλο (m = αρσενικό, f= θηλυκό). Υπάρχει η δυνατότητα εισχώρησης των δεδομένων στην ελληνική γλώσσα αλλά κάποιοι χαρακτηρισμοί - απαραίτητοι για τη λειτουργία του προγράμματος - αναφέρονται στην αγγλική. Στο 3^ο στάδιο ο εκπαιδευτικός εισάγει τις ερευνητικές ερωτήσεις που έχει υποβάλλει στους μαθητές του (το πρόγραμμα έχει έτοιμες ερωτήσεις αλλά δίνει τη δυνατότητα να εισάγει ο εκπαιδευτικός και τις ερωτήσεις της επιλογής του). Στο 4^ο στάδιο εισάγει τα αποτελέσματα των διερευνητικών ερωτήσεων σύμφωνα με το όνομα του μαθητή και τις επιλογές του στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στην τάξη. Στο 5^ο στάδιο παράγεται η έκθεση των αποτελεσμάτων σύμφωνα με τα στοιχεία που εισήχθησαν από τον εκπαιδευτικό.

Πιο αναλυτικά οι 5 κατηγορίες κοινωνικής κατάστασης σημαίνουν:

Δημοφιλής: Αυτός ο μαθητής έχει περισσότερες θετικές ψήφους από το μέσο όρο και λιγότερες αρνητικές ψήφους από τον μέσο όρο.

Απορριπτόμενος: Αυτός ο μαθητής έχει λιγότερες θετικές ψήφους από το μέσο όρο και πιο αρνητικές ψήφους από το μέσο όρο. Τέτοιοι μαθητές θα μπορούσαν να επωφεληθούν από την παρέμβαση.

Ξεχασμένος/παραμελημένος: Αυτός ο μαθητής δεν έλαβε θετική ή αρνητική ψήφο. Ένας αδιάφορος μαθητής θα μπορούσε να επωφεληθεί από την παρέμβαση ώστε να ενσωματωθεί στο κοινωνικό σύνολο της τάξης.

Αμφιλεγόμενος: Αυτός ο μαθητής έχει περισσότερες θετικές και αρνητικές υποψηφιότητες από το μέσο όρο.

Μαθητής του μέσου όρου: Αυτός ο μαθητής είναι αυτός που δεν μπορεί να χωρέσει στις παραπάνω κοινωνικές κατηγορίες. (Αυτή η κατηγορία δεν σημειώνεται στο διάγραμμα)

Οι παραπάνω κατηγορίες μαθητών σημειώνονται στο διάγραμμα υποψηφιοτήτων στα αριστερά του ονόματος κάθε μαθητή. Οι απορριπτόμενοι και παραμελημένοι μαθητές σημειώνονται με έντονα γράμματα ανά κατηγορία.

Αν δε χρησιμοποιηθεί αρνητική ερώτηση οι απορριπτόμενοι και αμφιλεγόμενοι χαρακτήρες, δεν μπορούν να προσδιοριστούν. Σε αυτή την περίπτωση οι απορριπτόμενοι μαθητές είναι δυνατό να εμφανίζονται ως παραμελημένοι και οι αμφιλεγόμενοι μαθητές μπορεί να εμφανίζονται ως δημοφιλείς.

Πώς το πρόγραμμα καθορίζει την κοινωνική κατάσταση;

Η μέθοδος Coie και Dodge (1983) χρησιμοποιήθηκε για τον καθορισμό της κοινωνικής θέσης των παιδιών μέσα στις σχολικές τάξεις. Τα εργαλεία και οι τυπικές αποκλίσεις για το συνολικό αριθμό των θετικών και αρνητικών υποψηφιοτήτων που χρησιμοποιούνται για να καθοριστεί η κοινωνική θέση:

βαθμολογία παιδιού – μέσος όρος

----- = Z-score

τυπική απόκλιση

zLM = το z-score για την ερώτηση που «άρεσε περισσότερο» (liked most).

ZLL = το z-score για την ερώτηση που «άρεσε λιγότερο» (liked least).

Η κοινωνική προτίμηση ορίζεται ως (SP)= Social Preference.

SP = zLM - ZLL

Η κεντρική ιδέα πίσω από τον όρο SP (Κοινωνική Προτίμηση) είναι ότι το σκορ zLM προφανώς θα είναι μια θετική εικόνα αν η τιμή zLM είναι μεγαλύτερη από ό, τι η ZLL,

ενώ αν η τιμή zLM είναι μικρότερη από ZLL, το αποτέλεσμα θα είναι ένας αρνητικός αριθμός.

Οι τιμές στη μέση, που είναι κοντά στο μηδέν (0) υποδεικνύουν το μέσο όρο κοινωνικής προτίμησης.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ (SOCIAL IMPACTS).

$$SI = zLM + ZLL$$

Ο όρος SI (=Social impact) σημαίνει κατά πόσο ή όχι τα παιδιά είναι αρεστά ή αντιπαθή από την ομάδα ως σύνολο. Έστω και αν δεν είναι οι μαθητές αρεστοί ή αντιπαθείς, η ομάδα, ωστόσο, ανταποκρίνεται σε αυτούς. Ως εκ τούτου, τόσο οι zLM καθώς και οι βαθμολογίες ZLL αποτελούν σημαντικούς παράγοντες.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τους τέσσερις υπολογισμούς [1) zLM, 2) ZLL, 3) SP και 4) SI] μπορεί κανείς να εφαρμόσει στη συνέχεια Boolean Logic για τον καθορισμό των πέντε ειδικών κατηγοριών κοινωνικών καταστάσεων:

α) δημοφιλής = SP gt 1.00 ΚΑΙ zLM gt 0.0 και ZLL lt 0.0

β) απορριπτόμενος = SP lt -1.0 ΚΑΙ zLM lt 0.0 και ZLL gt 0.0

γ) παραμελημένος = SI lt -1.0 και zLM και ZLL = 0.0

δ) αμφιλεγόμενος = SI > 1,0 και zLM και ZLL gt 0.0

ε) μαθητής του μέσου όρου = κάθε παιδί του οποίου τα αποτελέσματα δεν μπορούν να ταιριάξουν στις ανωτέρω κοινωνικές κατηγορίες α έως δ.

Το κοινωνιομετρικό αυτό πρόγραμμα δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη να μεταφέρει τα γραφήματα και τα κοινωνιογράμματα σε ένα αρχείο *word* απλώς πατώντας στο μενού τις επιλογές *Copy Data* (αντιγραφή δεδομένων) και *Copy Graphics* (αντιγραφή γραφήματος) και μεταβαίνοντας σε ένα φύλλο *word* κάνοντας *paste* (επικόλληση) έχει όλα τα δεδομένα συγκεντρωμένα. Επίσης το πρόγραμμα παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας 3 ειδών γραφημάτων οι διαφορές των οποίων περιγράφονται παρακάτω:

Sociogram of choices (=Κοινωνιόγραμμα των θετικών επιλογών): ένα τετράγωνο ή ένας κύκλος συμβολίζει το φύλο των μαθητών. Με κύκλο απεικονίζονται τα κορίτσια και με τετράγωνο τ' αγόρια. Τα βέλη δείχνουν ποια παιδιά επιλέχθηκαν από κάθε παιδί. Οι κύκλοι και τα τετράγωνα μπορούν να μετακινηθούν με το αριστερό κλικ του ποντικιού και σέρνοντας στο επιθυμητό σημείο. Το κοινωνιόγραμμα των επιλογών είναι γράφημα ένα χρήσιμο για να εντοπιστούν οι κλίκες, οι διαίρεσεις στο εσωτερικό μιας τάξης, τα δημοφιλή παιδιά, και τα παιδιά που δεν επιλέχθηκαν για τη συγκεκριμένη ερώτηση της έρευνας.

Negative Sociograms (=Κοινωνιόγραμμα αρνητικών επιλογών): Αν χρησιμοποιήθηκε μια αρνητική ερώτηση, το αρνητικό κοινωνιόγραμμα θα είναι διαθέσιμο για προβολή ή / και εκτύπωση. Το αρνητικό κοινωνιόγραμμα δείχνει παιδιά που επιλέχθηκαν για τις αρνητικές ερωτήσεις. Κατά το σχεδιασμό διάταξης των καθισμάτων στην τάξη, μπορεί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει το αρνητικό κοινωνιόγραμμα για να αποφευχθεί να καθίσει ένα παιδί δίπλα σε κάποιον που τον αντιπαθεί.

Nomination Chart = (Γράφημα ανάδειξης θετικών και αρνητικών ψήφων/επιλογών): Το διάγραμμα ψήφων είναι ένα γράφημα το οποίο δείχνει πόσες φορές επιλέχθηκε ένα παιδί για μια συγκεκριμένη ερώτηση. Αν χρησιμοποιηθεί μια αρνητική ερώτηση, το διάγραμμα ψήφων θα δείξει επίσης πόσες φορές επιλέχθηκε κάθε παιδί για μια αρνητική ερώτηση. Τα παιδιά με ένα «p» δίπλα στο όνομά τους είναι δημοφιλή. Τα παιδιά με ένα «R» δίπλα στο όνομά τους είναι απορριπτόμενα. Τα παιδιά με ένα «N» δίπλα στο όνομά τους είναι τα παραμελημένα. Τα παιδιά με ένα «c» δίπλα στο όνομά τους είναι τα αμφιλεγόμενα.

Κεφάλαιο 6

Κεφάλαιο 6° :Στόχοι & σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης

6.1 Στόχοι της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Στο προηγούμενο κεφάλαιο περιγράφονται αναλυτικά τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Το ζητούμενο είναι αν θα διαπιστωθεί στο τέλος της έρευνας, η βελτίωση της επικοινωνίας, της αποδοχής και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Για το λόγο αυτό τίθενται ορισμένοι στόχοι προς επίτευξη σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Εκτιμάται πως η χρήση ενός ψηφιακού παιχνιδιού θα ενθουσιάσει τους μαθητές καθώς είναι μια δραστηριότητα έξω από τις συνηθισμένες και θα προκαλέσει το ενδιαφέρον τους. Πιο αναλυτικά:

Στόχοι ως προς τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών για μάθηση:

- ενεργός συμμετοχή των μαθητών
- ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αναγνώρισης μέσα σε μια ομάδα
- προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών
- ενίσχυση της αλληλεπίδρασης
- λήψη ομαδικών αποφάσεων με επιχειρήματα

Η παρούσα έρευνα εκτός από την εφαρμογή του ψηφιακού παιχνιδιού επεκτείνεται και στη διερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη. Για το λόγο αυτό πραγματοποιούνται κοινωνιομετρικές μετρήσεις και η σύσταση των ομάδων γίνεται έπειτα από μελέτη των κοινωνιογραμμάτων. Κάθε ομάδα θα περιλαμβάνει έναν δημοφιλή μαθητή, έναν απορριπτόμενο και μαθητές του μέσου όρου. Διερευνώντας τις συναισθηματικές έλξεις και απωθήσεις των μαθητών συγκροτούνται ανάλογες ομάδες βάσει των θετικών και αρνητικών προτιμήσεων που δηλώνουν οι ίδιοι και οι ομάδες αυτές αλλάζουν σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης με συχνές ανακατανομές των μελών τους. Ειδικότερα:

Στόχοι ως προς την αναδόμηση/βελτίωση του κοινωνιογράμματος

- Να εξελιχθούν ατομικά προς τη κατεύθυνση μιας καλύτερης κοινωνικοποίησης.
- Να αυξηθούν το ποσοστό συνεργασίας και υπευθυνότητας.
- Να βελτιώσουν το δημιουργικό δυναμικό σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.

- Να αυξηθούν το ποσοστό αποδοχής των απορριπτόμενων ή παραμελημένων μαθητών.

- Να είναι ικανότεροι για συμμετοχή, για λύση συγκρούσεων, για λήψη αποφάσεων.

- Να βελτιώσουν την επικοινωνία σ' όλα τα επίπεδα.

- Να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στην ολοκλήρωση μιας εργασίας.

6.2 Σχεδιασμός υλοποίησης της παρέμβασης ανά στάδια

Σε αυτό το σημείο της παρούσας εργασίας κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί για ποιο λόγο περιγράφονται βάσει ημερομηνιών οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν κατά την παρέμβαση στην τάξη. Στον αρχικό σχεδιασμό προτείνεται ένα χρονοδιάγραμμα διδακτικής ώρας διάρκειας 45 λεπτών. Οι δραστηριότητες άρχιζαν την ώρα που προβλεπόταν και συνήθως δεν ολοκληρώνονταν σε μια διδακτική ώρα, οπότε χρειάστηκε ορισμένες φορές να γίνουν κάποιες τροποποιήσεις του προγράμματος που όμως δεν λειτούργησαν σε βάρος του ωρολογίου εβδομαδιαίου προγράμματος. Όταν δεν ολοκληρωνόταν μια δραστηριότητα, η εκπαιδευτικός διατηρούσε όλα τα παραχθέντα από τους μαθητές και συνέχιζαν την επόμενη ημέρα ή τη μεθεπόμενη ανάλογα με τις ανάγκες του προγράμματος. Η διακοπή αυτή δεν είχε καμία επίπτωση στη σύσταση των ομάδων που είχαν οριστεί με την εκκίνηση της εργασίας.

Η όλη εκπαιδευτική παρέμβαση εντάχθηκε στο Εβδομαδιαίο Πρόγραμμα του Σχολείου στην ώρα της Ευέλικτης Ζώνης, η οποία αντιστοιχεί σε 4 διδακτικές ώρες την εβδομάδα, διάρκειας 45 λεπτών η καθεμιά. Επιπλέον για το παίξιμο του παιχνιδιού στους υπολογιστές απαιτήθηκε ένα διδακτικό δίωρο, το οποίο εξοικονομήθηκε έπειτα από συνεννόηση με τη συνάδελφο της ειδικότητας Πληροφορικής.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση ξεκινά με τη φάση της προετοιμασίας τον Μάρτιο 2016, όπου η εκπαιδευτικός φροντίζει για την υλικοτεχνική υποδομή που απαιτείται, σχεδιάζει το χρονοδιάγραμμα των εργασιών και των δράσεων. Την ίδια περίοδο επικοινωνεί με τους μαθητές, τους γονείς και το εκπαιδευτικό προσωπικό που πιθανό να εμπλακούν σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης της παρέμβασης. Επίσης μελετά και αναζητά το σωστό τρόπο σύνταξης ερωτηματολογίων και φύλλων παρατήρησης που θα αποτελέσουν σημαντικά βοηθητικά εργαλεία στην έρευνα.

Το δεύτερο στάδιο γίνεται τον Απρίλιο 2016 κατά το οποίο η εκπαιδευτικός μοιράζει τα ερωτηματολόγια προς τους μαθητές προκειμένου να γίνει η πρώτη κοινωνιομετρική έρευνα για τις προτιμήσεις τους και να συσταθούν οι πρώτες ομάδες εργασίες. Σε αυτή τη φάση οι μαθητές παίζουν το παιχνίδι στους υπολογιστές και η εκπαιδευτικός παρατηρεί και συμπληρώνει τις αντιδράσεις και τον τρόπο αλληλεπίδρασής τους στα

φύλλα παρατήρησης. Τον ίδιο μήνα υλοποιείται και η δεύτερη δραστηριότητα με τη σύσταση των ίδιων ομάδων εργασίας, η οποία αφορά τη δημιουργία (σκίτσα και διάλογοι) ενός μικρού κόμικ, βασισμένο στο ψηφιακό παιχνίδι *Μαγικό Φίλτρο*. Ομοίως με την πρώτη δραστηριότητα και σε αυτή η εκπαιδευτικός συμπληρώνει τα φύλλα παρατήρησης για κάθε μαθητή ατομικά.

Το τρίτο στάδιο μοιράζεται σε δύο μέρη επειδή μεσολάβησαν οι διακοπές του Πάσχα. Στη διάρκεια του πρώτου χρονικού διαστήματος γίνεται η δεύτερη κοινωνιομετρική έρευνα με ερωτηματολόγια προς τους μαθητές και σύμφωνα με τα κοινωνιογράμματα και τους πίνακες προτιμήσεων που προκύπτουν, οργανώνεται η δεύτερη σύσταση των ομάδων. Σε αυτή τη φάση πρέπει να σχεδιάσουν το ολόγραμμα του απορριπτόμενου μαθητή σε κάθε ομάδα. Η εκπαιδευτικός αφού εξήγησε τη δραστηριότητα και ανακοίνωσε τις νέες ομάδες, άφησε τους μαθητές να αυτενεργήσουν και συμπλήρωνε σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας τα σχετικά φύλλα παρατήρησης. Στο δεύτερο χρονικό διάστημα μετά τις διακοπές του Πάσχα η εκπαιδευτικός πραγματοποιεί μια ανακατανομή των ομάδων σύμφωνα με τις προτιμήσεις της δεύτερης κοινωνιομετρικής έρευνας και οι μαθητές αναλαμβάνουν την τέταρτη δραστηριότητα που αφορά τη δημιουργία γλυπτών πλαστελίνης. Όπως και οι προηγούμενες έτσι και αυτή είναι εμπνευσμένη από το ψηφιακό παιχνίδι *Μαγικό Φίλτρο*. Η εκπαιδευτικός συμπληρώνει τα φύλλα παρατήρησης για κάθε μαθητή ξεχωριστά και σημειώνει εξαιρετικές και ιδιαίτερες συμπεριφορές και αντιδράσεις των μαθητών.

Στο τέταρτο στάδιο γίνεται μια δεύτερη ανακατανομή των ομάδων σύμφωνα με τις κοινωνιομετρικές μετρήσεις που έχουν προηγηθεί. Οι ομάδες συγκροτούνται εκ νέου και αναλαμβάνουν την πέμπτη δραστηριότητα που αφορά τη δημιουργία ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού πολλαπλασιασμού. Ταυτόχρονα με τη δράση των μαθητών συμπληρώνονται τα φύλλα παρατήρησης από την εκπαιδευτικό.

6.3 Αντιστοιχίες

6.3.1. Αντιστοιχίες στόχων παρέμβασης προς τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων

Ξεκινώντας αυτή την εργασία διατυπώθηκαν υποθέσεις σύμφωνα με την υπάρχουσα θεωρία που μελετήθηκε στη σχετική βιβλιογραφία. Υπήρξε το ερώτημα εάν ένα ψηφιακό παιχνίδι μπορεί να προκαλέσει έντονο ενδιαφέρον στους μαθητές και με αφορμή αυτό αλλά και την περιέργειά τους για το παίξιμο και την αφήγηση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, να παρατηρηθεί εάν είναι δυνατό να βελτιωθεί η συνεργασία ανάμεσά τους. Με τον όρο της συνεργασίας η εκπαιδευτικός εννοεί πως ανεξάρτητα από τις

προτιμήσεις των μαθητών στα διαλείμματα για παιχνίδι ή παρέα, οι μαθητές θα συνεργάζονταν σε μια ομάδα προκειμένου να παίξουν με το ψηφιακό παιχνίδι και να το παρακολουθήσουν ως το τέλος. Επίσης τέθηκε ακόμη το ερώτημα εάν η βελτίωση της συνεργασίας μπορεί να φανεί και στο τελικό αποτέλεσμα. Σχετικά με το παίξιμο του παιχνιδιού θα φαινόταν από την ταχύτητα που το ολοκλήρωσαν. (σημείο παρατήρησης που δεν αναφέρθηκε στο ερωτηματολόγιο αλλά μόνο στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού). Σύμφωνα με τις υποθέσεις αυτές οι στόχοι που ενδιαφέρουν να παρατηρηθούν ως προς τη βελτίωση της συνεργασίας των μαθητών είναι η ενεργός συμμετοχή τους, η λήψη πρωτοβουλιών ως ένδειξη αυτοπεποίθησης και αναγνώρισης μέσα στην ομάδα. Ακόμη να παρατηρηθεί εάν προωθείται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών για την επίλυση προβλημάτων, η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης ανάμεσά τους με αυξανόμενης δυσκολίας εργασίες και εάν οι αποφάσεις λαμβάνονται ομαδικά και με επιχειρήματα.

Στις αρχικές υποθέσεις τέθηκε το ερώτημα αν μπορεί να βελτιωθεί η επικοινωνία μέσα στην ομάδα με την έννοια της συζήτησης μεταξύ των μελών για τυχόν προβληματισμούς και αν μπορούν οι μαθητές να μοιράσουν δίκαια ρόλους μέσα στην ομάδα εργασίας.

Ως εκ τούτου οι στόχοι προς αυτή την κατεύθυνση είναι να παρατηρηθεί αν οι μαθητές γίνονται πιο ικανοί στην αντιμετώπιση συγκρούσεων και στην επίλυση προβλημάτων, αν βελτίωσαν το δημιουργικό τους δυναμικό και έγιναν πιο αποτελεσματικοί στην εργασία τους.

Τέλος τέθηκε το ερώτημα αν μπορεί να βελτιωθεί η αποδοχή μέσα στις ομάδες και να είναι εμφανής μέσα από έννοιες όπως ο σεβασμός και η συνύπαρξη μέσα στην ίδια ομάδα αλλά και η αποδοχή μελών που χαρακτηρίστηκαν βάσει κοινωνιογράμματος παραμελημένα ή απορριπτόμενα. Έτσι οι στόχοι διαμορφώνονται στο να παρατηρηθεί αν οι μαθητές εξελίσσονται ατομικά προς μια καλύτερη κοινωνικοποίηση και αν η αποδοχή είναι εφικτή προς όλα τα μέλη των ομάδων.

ποιες είναι οι αντιστοιχίες των στόχων της παρέμβασης (από την ενότητα 6.1) προς τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων (από την ενότητα 5.3)

6.3.2. Αντιστοιχίες σταδίων υλοποίησης προς τους στόχους της παρέμβασης

Το πρώτο στάδιο υλοποίησης αφορά την προετοιμασία της εκπαιδευτικής παρέμβασης σε όλα τα επίπεδα.

Στο δεύτερο στάδιο γίνεται η πρώτη κοινωνιομετρική μέτρηση που αφορά στις σχέσεις και τις κοινωνικές προτιμήσεις των μαθητών και σύμφωνα με τα αποτελέσματά της καθορίζονται οι ομάδες εργασίας έτσι ώστε να προωθηθεί η συνεργασία με όλους. Ταυτόχρονα παρατηρείται η αποδοχή των μελών καθώς οι μαθητές κάθονται στους υπολογιστές για την πρώτη δραστηριότητα της παρέμβασης, το παίξιμο του ψηφιακού

παιχνιδιού *Μαγικό Φίλτρο*. Παράλληλα με το παίξιμο στον υπολογιστή παρατηρείται η επικοινωνία των μελών των ομάδων ως προς το μοίρασμα αρμοδιοτήτων, το σεβασμό, την αλληλεπίδραση και την επίλυση προβλημάτων.

Επιπλέον στο στάδιο αυτό δίνεται στα παιδιά μια δραστηριότητα σχετιζόμενη με το ψηφιακό παιχνίδι ως προς τους ήρωες αλλά καθόλου σχετική με υπολογιστές. Συγκεκριμένα η δυσκολία αυξάνεται καθώς πρέπει να φτιάξουν ένα κόμικ και έτσι να παρατηρηθεί ο τρόπος που επικοινωνούν και συνεργάζονται μέσα στις ομάδες. Επιπλέον παρατηρείται και η αποδοχή των μελών καθώς η σύσταση των ομάδων δεν αλλάζει.

Κατά τη διάρκεια του τρίτου σταδίου της εκπαιδευτικής παρέμβασης γίνεται η δεύτερη κοινωνιομετρική έρευνα προς τους μαθητές για να διαπιστωθεί έτσι αν μεταβλήθηκαν οι κοινωνικές προτιμήσεις τους και αν διαφοροποιήθηκαν οι χαρακτηρισμοί των μαθητών ως απορριπτόμενοι, δημοφιλείς, παραμελημένοι, μαθητές του μέσου όρου. Σύμφωνα με τα κοινωνιογράμματα και τις προτιμήσεις των μαθητών της δεύτερης μέτρησης συστάθηκαν 3 ομάδες των 5 ατόμων, οι οποίες έπρεπε να εκτελέσουν την τρίτη δραστηριότητα που είχε ως πρωταγωνιστή σε κάθε ομάδα τον απορριπτόμενο μαθητή. Σε αυτή τη φάση έχει ενδιαφέρον να παρατηρηθεί ο τρόπος που θα αποδεχθούν τα μέλη της ομάδας τον ρόλο του απορριπτόμενου μαθητή, κι αν εκείνος θα ενισχύσει το αίσθημα της αυτοπεποίθησής του. Επιπλέον θα παρατηρηθεί ο συντονισμός των μελών των ομάδων, η επίλυση προβλημάτων αλλά και το τελικό αποτέλεσμα της δουλειάς τους.

Στην επόμενη φάση γίνεται μια πρώτη ανακατανομή στα μέλη των ομάδων με κύριο στόχο να αλληλεπιδράσουν όλοι οι μαθητές της τάξης με όλους και ανατίθεται σε κάθε ομάδα μια νέα εργασία μεγαλύτερης δυσκολίας από την προηγούμενη. Συγκεκριμένα πρέπει να σχηματίσουν με τις πλαστελίνες, μικρά γλυπτά. Στόχος είναι να αυξηθεί η αυτοπεποίθηση τους σχετικά με την αποδοχή και τις ικανότητές τους ως μέλη σε μια ομάδα. Επίσης ενισχύεται η αλληλεπίδραση και η εύρεση λύσεων προς τα μέλη της κάθε ομάδας. Επιπλέον η βελτίωση των δημιουργικών ικανοτήτων τους θα φανεί και στο τελικό αποτέλεσμα.

Στο τελευταίο στάδιο γίνεται μια δεύτερη ανακατανομή των μελών των ομάδων έτσι ώστε να αλληλεπιδράσουν όλοι μεταξύ τους και ζητείται από τους μαθητές να κατασκευάσουν ένα επιτραπέζιο παιχνίδι πολλαπλασιασμού. Θεωρείται η πιο απαιτητική δραστηριότητα από όλες. Σε αυτή θα παρατηρηθεί αν μπορούν να επικοινωνήσουν αρμονικά και να μοιράσουν ρόλους ανάλογα με τις δεξιότητές τους κι ακόμη αν έχει βελτιωθεί η αποδοχή ανάμεσα στα μέλη ως προς την ολοκλήρωση της εργασίας τουλάχιστον. Επίσης θα παρατηρηθεί αν συνεργάζονται ήρεμα και χαμηλόφωνα χωρίς εντάσεις - διαμάχες.

Με την ολοκλήρωση της πέμπτης εργασίας δίνονται στους μαθητές τα ερωτηματολόγια για την τρίτη και τελευταία μέτρηση των κοινωνικών προτιμήσεων τους μέσα στη σχολική τάξη. Τα αποτελέσματα προσδοκείται να δείξουν αν μεταβλήθηκε η κοινωνική δομή της τάξης μετά την παρέμβαση των ομαδικών εργασιών.

- ποιες είναι οι αντιστοιχίες των σταδίων υλοποίησης (από την ενότητα 6.2) προς τους στόχους της παρέμβασης (από την ενότητα 6.1)

6.3.3. Αντιστοιχίες σταδίων υλοποίησης προς τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων

Στο πρώτο στάδιο γίνεται η όλη προετοιμασία. Η εκπαιδευτική παρέμβαση ουσιαστικά αρχίζει στο δεύτερο στάδιο με την πρώτη έρευνα των κοινωνικών προτιμήσεων προς τους μαθητές, τα αποτελέσματα της οποίας θα αποτελέσουν μια βάση που θα πληροφορεί την εκπαιδευτικό για τη διαμόρφωση των θετικών και αρνητικών προτιμήσεων μεταξύ των μαθητών στην αρχή της έρευνας. Σύμφωνα με τα πρώτα αποτελέσματα διαμορφώνονται οι πρώτες 5 ομάδες αποτελούμενες από τρία άτομα. Οι μαθητές παρατηρούνται στο παίξιμο του ψηφιακού παιχνιδιού *Μαγικό Φίλτρο* ως προς τον τρόπο συνεργασίας τους και συνύπαρξης μέσα στην ομάδα που εντάχθηκαν. Επιπλέον στοιχείο παρατήρησης είναι και η πορεία εργασίας και το τελικό αποτέλεσμα της δουλειάς τους. Σε αυτή τη φάση θα ελεγχθεί κατά πόσο οι μαθητές επικοινωνούν μεταξύ τους για να προχωρήσουν στο παιχνίδι και αν αποδέχονται για συνεργασία τους συμμαθητές τους που δε θα επέλεγαν για να κάνουν παρέα. Επιλέχθηκε ένα ψηφιακό παιχνίδι επειδή εκτιμάται πως λόγω της ιδιαιτερότητας της ένταξης ενός παιχνιδιού στο μάθημα, οι μαθητές θα έχουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και προσοχή.

Τελειώνοντας το ψηφιακό παιχνίδι οι ομάδες θα πρέπει να συνεργαστούν σε μια εργασία εκτός ψηφιακού χώρου σχετιζόμενη όμως απόλυτα με το παιχνίδι. Εκτιμάται πως θα διατηρηθεί το ενδιαφέρον τους και θα εργαστούν με την ίδια διάθεση καθώς το θέμα της εργασίας σχετίζεται άμεσα με τους ήρωες του ψηφιακού παιχνιδιού.

Στη συνέχεια, στο τρίτο στάδιο υλοποίησης της παρέμβασης θα διαπιστωθεί με τη δεύτερη έρευνα αν οι κοινωνικές προτιμήσεις των μαθητών μεταβλήθηκαν κατά τη διάρκεια των 2 προηγούμενων ομαδικών δράσεων. Σύμφωνα με τα δεύτερα αποτελέσματα γίνεται νέα σύσταση ομάδων και ακολουθεί νέα εργασία αυξανόμενης δυσκολίας. Σε αυτή την περίπτωση ενδιαφέρει να παρατηρηθεί ο τρόπος αλληλεπίδρασης και συνεργασίας των μαθητών αλλά και οι λύσεις που θα δώσουν σε τυχόν προβλήματα. Εκτιμάται πως η δυσκολία είναι μεγάλη όχι μόνο λόγω του θέματος της εργασίας αλλά κυρίως επειδή σε κάθε ομάδα το πρωταγωνιστικό μέλος της είναι ένας απορριπτόμενος μαθητής βάσει των στοιχείων της δεύτερης κοινωνιομετρικής έρευνας. Θα παρατηρηθεί σε αυτή τη φάση και ο τρόπος που αποδέχονται μεταξύ τους τα μέλη της ομάδας αλλά και η όλη πορεία της εργασίας ως την ολοκλήρωσή της.

Στο τρίτο στάδιο αλλάζει η σύσταση των ομάδων καθώς γίνεται μια πρώτη ανακατανομή σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας. Εκτιμάται πως με τον τρόπο αυτό θα αλληλεπιδράσουν όλοι με όλους και έτσι θα έχουν περισσότερες ευκαιρίες αποδοχής, συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ τους. Η τέταρτη εργασία που τους ανατίθεται απαιτεί καλή συνεργασία και μοίρασμα ρόλων, άρα επικοινωνία, κι ακόμη θα κριθεί από το τελικό αισθητικό αποτέλεσμα αλλά και την όλη πορεία υλοποίησής της γενικότερα. Σημαντικό είναι να παρατηρηθεί και σε αυτή τη φάση αν μεταβλήθηκε η αποδοχή ως προς τα μέλη της κάθε ομάδας και αν συνεργάζονται για την ολοκλήρωση ενός κοινού στόχου.

Στο τέταρτο στάδιο τα μέλη των ομάδων μετακινούνται για τελευταία φορά σύμφωνα πάντα με τις θετικές και αρνητικές ψήφους που έδωσαν στην κοινωνιομετρική έρευνα. Εκτιμάται πως πρέπει να έχουν όλοι οι μαθητές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με όλους. Η πέμπτη δραστηριότητα απαιτεί και αυτή ομαδική εργασία, έχει αυξημένης δυσκολίας πορεία ολοκλήρωσης, απαραίτητο το μοίρασμα ρόλων, η καλή συνεργασία η οποία είναι και προϋπόθεση της αποδοχής και της επικοινωνίας των μελών των ομάδων. Σε αυτό το στάδιο εκτιμάται πως η συνεργασία, η αποδοχή και η επικοινωνία θα έχουν βελτιωθεί και αυτό θα φανεί από το τελικό αποτέλεσμα, τον τρόπο εργασίας των μαθητών αλλά και το σεβασμό που έδειξαν ως προς τους συνεργάτες τους με απώτερο στόχο να ολοκληρώσουν την εργασία που είχε θέμα την κατασκευή ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού πολλαπλασιασμού.

- ποιες είναι οι αντιστοιχίες των σταδίων υλοποίησης (από την ενότητα 6.2) προς τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων (από την ενότητα 5.3)

6.4 Στάδιο Α – Μάρτιος 2016

Στο πρώτο στάδιο έγινε η προετοιμασία της υλοποίησης και αποτυπώθηκαν οι ενέργειες προετοιμασίας που θα χρειαζόνταν σε όλα τα επίπεδα. Πιο αναλυτικά η εκπαιδευτικός πραγματοποίησε τις ακόλουθες προετοιμασίες στα εξής θέματα:

- Υλικοτεχνική υποδομή (διαδραστικός προτζέκτορας, σταθερός υπολογιστής, αίθουσα υπολογιστών).
- Ενημέρωση των μαθητών για το πλαίσιο της έρευνας και τον τρόπο που αυτό θα γίνει.
- Σύνταξη ερωτηματολογίων προς τους μαθητές για τις ανάγκες της κοινωνιομετρικής έρευνας.
- Σύνταξη ατομικών φύλλων παρατήρησης για την καταγραφή αλληλεπίδρασης των μαθητών.

- Επικοινωνία με την καθηγήτρια πληροφορικής για να εφαρμοστεί η δράση και στην διδακτική ώρα που διαθέτει στο τμήμα.
- Επικοινωνία με γονείς για την βιντεοσκόπηση ή/και φωτογράφιση των μαθητών αλλά και για τη χρήση των ατομικών στοιχείων του κάθε μαθητή προς όφελος της έρευνας.
- Συγκέντρωση των απαιτούμενων υλικών (χαρτί του μέτρου, πλαστελίνες, κόλλες, χαρτόνια, μαρκαδόροι, ψαλίδια, παλιές εφημερίδες.)

6.5 Στάδιο Β – Απρίλιος 2016

4-4-2016 ως 20-4-2016

Σε αυτό το στάδιο πραγματοποιήθηκε η πρώτη κοινωνιομετρική έρευνα για τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής τάξης. Αυτό έγινε με ερωτηματολόγια προς τους μαθητές αφού ενημερώθηκαν πρώτα για το σκοπό της έρευνας και καθησυχάστηκαν για το απόρρητο των δεδομένων που θα προέκυπταν. Οι μαθητές πολύ συνεργάσιμοι και πρόθυμοι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια με αξιοθαύμαστη προσοχή και μυστικότητα και τα έδωσαν στην εκπαιδευτικό. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επεξεργάστηκε τα στοιχεία που δήλωσαν οι μαθητές, τα εισήγαγε στο κοινωνιομετρικό πρόγραμμα *Sociometrics* (περιγράφεται αναλυτικά στο κεφάλαιο 5) και έπειτα από προσεκτική μελέτη των δεδομένων που προέκυψαν δημιούργησε τις ομάδες. Ανάλογα με τις προτιμήσεις των μαθητών που αποτυπώθηκαν στο κοινωνιόγραμμα και τους κοινωνιομετρικούς πίνακες συντάχθηκαν πέντε ομάδες των τριών μαθητών. Η σύσταση των ομάδων περιείχε έναν παραμελημένο μαθητή, έναν μαθητή μέσου όρου και έναν δημοφιλή, σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από την κοινωνιομετρική έρευνα της 1ης περιόδου. Κάθε ομάδα έπαιξε το ψηφιακό παιχνίδι στη αίθουσα ηλεκτρονικών υπολογιστών του σχολείου και η εκπαιδευτικός συμπλήρωνε τα αντίστοιχα φύλλα παρατήρησης. Στην αίθουσα Η/Υ του σχολείου η καθηγήτρια Πληροφορικής είχε φροντίσει να εγκαταστήσει το παιχνίδι σε πέντε υπολογιστές, στους οποίους τοποθέτησε σημείωμα με την ένδειξη «*Μαγικό Φίλτρο*». Οι μαθητές ενθουσιασμένοι για την διαδικασία μπήκαν ανά τρεις και αναζήτησαν τους υπολογιστές με αυτό το σημείωμα. Πραγματικά ήταν πολύ χαρούμενοι και συνεργάσιμοι όταν άκουσαν πως θα έβγαιναν από την τάξη και από το τακτικό ημερήσιο πρόγραμμα και θα έπαιζαν απλώς ένα παιχνίδι σε ομάδες στην αίθουσα υπολογιστών.

Έπειτα από το παίξιμο του παιχνιδιού οι μαθητές ήταν έκπληκτοι από την εμπειρία και ρωτούσαν πότε θα το ξαναέπαιζαν.

Την επόμενη μέρα έμειναν στις ίδιες ομάδες και τους ζητήθηκε να δημιουργήσουν με δικά τους σκίτσα και διαλόγους εμπνευσμένους από το παιχνίδι ένα μικρό κόμικ με ήρωες του *Μαγικού Φίλτρου*. Αρχικά έφεραν σοβαρές αντιρρήσεις σχετικά με το βαθμό δυσκολίας κι έτσι τους ζητήθηκε να αποτυπώσουν τους ήρωες και τις εικόνες που τους φαίνονταν ευκολότερα. Μάλιστα προβλήθηκε ξανά στον προτζέκτορα της τάξης το περιβάλλον του παιχνιδιού και οι ήρωες για να βοηθηθεί η μνήμη τους. Ορισμένοι αποφάσισαν πως η αγαπημένη τους και πιο «εύκολη» ενότητα είναι αυτή με το *Παλάτι του Τσιγκούνη Βασιλιά*, άλλοι επέλεξαν να σχεδιάσουν το χωριό, τη θάλασσα και τους ήρωες ξεχωριστά. Αφού παρατηρήθηκε η επικοινωνία τους μέσα στις ομάδες και ξεπέρασαν την αρχική τους άρνηση, τους μοιράστηκαν λευκά φύλλα μεγέθους Α3 και τους ζητήθηκε να σχεδιάσουν 4 σκηνές εμπνευσμένες από το παιχνίδι. Αξιοσημείωτο είναι πως μοίρασαν ρόλους σκιτσογράφου, εικονογράφου, ορθογράφου στις ομάδες τους και πως κάποιοι μαθητές εξέπληξαν με τη δημιουργικότητά τους. Η παρότρυνση της εκπαιδευτικού σε αυτό το στάδιο ήταν να θυμηθούν τον τρόπο που οι ήρωες του παιχνιδιού συνεργάστηκαν και βοήθησαν ώστε να πετύχουν το στόχο τους. Είναι πραγματικά εντυπωσιακό να παρατηρεί κανείς τον τρόπο που οι μαθητές επηρεάζονται από εικονικούς ήρωες και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους έτσι ώστε να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και να βρουν λύσεις αντιμετώπισης ενός προβλήματος. Κάποιες ομάδες αντιμετώπισαν σοβαρές δυσκολίες στο συντονισμό και στην αποδοχή των υπόλοιπων μελών της ομάδας. Παρόλα αυτά όμως κατάφεραν να ολοκληρώσουν έστω και με μια μικρή παράταση χρόνου ή αφήνοντας ατέλειες και λάθη στα σκίτσα τους. Στα φύλλα παρατήρησης καταγράφεται περεταίρω ο τρόπος αντίδρασης και αλληλεπίδρασής τους. Όταν ολοκλήρωσαν τα κόμικ ενθουσιάστηκαν με τις ικανότητές τους και το αισθητικό αποτέλεσμα. Η εκπαιδευτικός τους πρότεινε πως αυτή η δουλειά θα μπορούσε να γίνει μια μικρή ταινία με τα σκίτσα τους αλλά απαιτούσε πολύ υπομονή και ομαδική συνεργασία για να τα φωτογραφίσουν και να τα βάλουν σε μια σειρά έτσι ώστε να υπάρχει αφηγηματική ροή και να είναι η ιστορία κατανοητή από το θεατή. Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν πολύ με αυτή την ιδέα και η εκπαιδευτικός τους υποσχέθηκε πως αν έμενε χρόνος μετά το τέλος της παρέμβασης θα μπορούσε να υλοποιηθεί αυτή η ιδέα. Γι' αυτή τη δράση δε συμπληρώθηκαν φύλλα παρατήρησης καθώς στο τέλος της σχολικής χρονιάς δεν υπήρχε χρόνος για κάτι τέτοιο. Η μικρή ταινία ήταν απλώς ένας τρόπος να παρουσιαστούν τα όμορφα σκίτσα των μαθητών με στόχο να απολαύσουν οι ίδιοι το αισθητικό αποτέλεσμα της ομαδικής δουλειάς και να πιστέψουν πως αν συνεργάζονται θα μπορούν να κάνουν σχεδόν τα πάντα στη ζωή τους!

6.6 Στάδιο Γ' - Μάιος 2016

6.6.1 Χρονικό διάστημα από 9-5-2016 ως 17-5-2016

Στις αρχές Μαΐου, έπειτα από τις διακοπές του Πάσχα, δόθηκε για δεύτερη φορά το ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση των κοινωνικών προτιμήσεων και απορρίψεων μέσα στην τάξη. Οι μαθητές εξοικειωμένοι και άνετοι απάντησαν εχέμυθα και ειλικρινά και η εκπαιδευτικός συγκέντρωσε τα ερωτηματολόγια για να τα επεξεργαστεί και να εισάγει τα νέα στοιχεία στο πρόγραμμα *Sociometrics*. Παρατηρήθηκαν ορισμένες διαφοροποιήσεις και αλλαγές στις προτιμήσεις κατά την 2^η περίοδο μέτρησης. Η εκπαιδευτικός μελετώντας τα δεδομένα στα κοινωνιογράμματα και τους κοινωνιομετρικούς πίνακες προέβη σε νέο σχηματισμό ομάδων. Για την επόμενη δραστηριότητα αυξημένης δυσκολίας σε σύγκριση με την προηγούμενη συστάθηκαν τρεις ομάδες των πέντε ατόμων, οι οποίες περιείχαν έναν παραμελημένο μαθητή, δυο μαθητές του μέσου όρου, έναν δημοφιλή και έναν απορριπτόμενο. Κατά περίπτωση προέκυπτε να είναι δύο δημοφιλείς σε μια ομάδα ή δύο απορριπτόμενοι ανάλογα με τα αποτελέσματα. Η επιλογή τους για την εισαγωγή στην ομάδα έγινε σύμφωνα με τους πίνακες θετικών και αρνητικών ψήφων αλλά και τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια. Όσο ήταν δυνατό αποφεύχθηκε να μπουν στην ίδια ομάδα οι απορριπτόμενοι που συγκέντρωσαν τις περισσότερες αρνητικές ψήφους, το ίδιο ίσχυσε και για τους δημοφιλείς που συγκέντρωσαν τις περισσότερες θετικές ψήφους.

Εμπνευσμένη από το *Μαγικό Φίλτρο* και πιο συγκεκριμένα από την ενότητα του «*Παλατιού του Τσιγκούνη Βασιλιά*», όπου κατά τη διάρκεια ενός σεισμού στο παλάτι, γκρεμίζονται τα αγάλματα του κήπου και σπάνε σε κομμάτια, είναι και αυτή η ομαδική εργασία. Οι μαθητές πρέπει να σχεδιάσουν το ολόγραμμα ενός μαθητή από την ομάδα τους σε χαρτί του μέτρου, όσο αυτός είναι ξαπλωμένος στο χαρτί. Βάσει του κοινωνιογράμματος επιλέχθηκε για κάθε ομάδα να σχεδιαστεί το ολόγραμμα του μαθητή που αναδείχθηκε ως ο πλέον απορριπτόμενος ανάμεσα στα πέντε μέλη της, με κύριο στόχο να έχει πρωταγωνιστικό ρόλο ο απορριπτόμενος μαθητής και να παρατηρηθεί αν κάτι τέτοιο επηρεάζει τις μεταβλητές της έρευνας. Οι τρεις μαθητές στη συνέχεια ξάπλωσαν στο χαρτί του μέτρου και τα υπόλοιπα 4 μέλη των τριών ομάδων άρχισαν να σχεδιάζουν με μολύβι το περίγραμμα του σώματός τους. Συμπληρωματικά και για να αυξηθεί ο βαθμός δυσκολίας, τους ζητήθηκε να γεμίσουν το ολόγραμμα με μικρά κομμάτια από εφημερίδες, να φτιάξουν δηλαδή ένα ολόγραμμα με κολάζ.

Αρχικά οι μαθητές έφεραν πολλές αντιρρήσεις ως προς το ποιος επιλέχθηκε για να του σχεδιαστεί το ολόγραμμα, έπειτα συνάντησαν δυσκολίες στο συντονισμό, καθώς ο ξαπλωμένος μαθητής δε μπορούσε να μείνει ακίνητος για πολύ ώρα. Κάποιοι παραιτήθηκαν και άφησαν τους άλλους να εργάζονται, άλλοι γκρίνιαζαν ως το τέλος και έχασαν πολύτιμο χρόνο. Συχνά έσβηναν με μανία και έσκισαν το χαρτί σε ορισμένα σημεία, χάθηκε χρόνος να κολληθεί με σελοτέιπ και να συνεχίσουν έτσι. Γενικά είχαν

δυσκολίες να αποδεχτούν την όλη διαδικασία αλλά κυρίως τον πρωταγωνιστικό ρόλο του απορριπτόμενου μαθητή. Μάλιστα πρότειναν «αφού αυτός κουνιέται, κυρία, να ξαπλώσω εγώ στο χαρτί...». Με την παρότρυνση της εκπαιδευτικού και τονίζοντας πόσο σημαντικό είναι να απευθύνονται στα μέλη της ομάδας τους για να βρουν λύσεις στα προβλήματά τους, τελικά αρκετοί ήταν εκείνοι που προσαρμόστηκαν στις απαιτήσεις, μοίρασαν τις αρμοδιότητες σύμφωνα με τις ικανότητες του κάθε μέλους και αυτό φάνηκε με την ολοκλήρωση της δουλειάς τους και το αποτέλεσμα αυτής. Όσο πλησίαζαν στην ολοκλήρωση του δικού τους έργου καμάρωναν για το αποτέλεσμα αλλά και για την ομαδική προσπάθεια. Μάλιστα ένας μαθητής αναφέρει «Κυρία, κοίτα τι ωραία που συνεργαζόμαστε! Εμείς δε γκρινιάζουμε και κοντεύουμε να τελειώσουμε...» Στα φύλλα παρατήρησης καταγράφηκαν οι αντιδράσεις τους και τα στοιχεία παρατίθενται στα σχετικά διαγράμματα του παραρτήματος.

6.6.2 Χρονικό διάστημα από 18-5-2016 ως 27-5-2016

Στο χρονικό διάστημα αυτό δε γίνεται νέα κοινωνιομετρική έρευνα. Η εκπαιδευτικός δημιουργεί νέες πεντάδες βάσει των στοιχείων που έχει από τη 2^η περίοδο, μέτρησης, καθώς κρίνει απαραίτητη την ανακατανομή με στόχο να αλληλεπιδράσουν όλοι οι μαθητές της τάξης με όλους όσο αυτό είναι εφικτό. Έτσι διαμορφώνει τρεις πεντάδες στις οποίες συμμετέχουν ένας απορριπτόμενος, ένας δημοφιλής, ένας παραμελημένος και δυο μαθητές του μέσου όρου αλλά διαφορετικοί αυτή τη φορά για την επόμενη δραστηριότητα.

Με αφορμή την ενότητα του ψηφιακού παιχνιδιού το «Μαγικό Κουκλόσπιτο» στην οποία οι μαθητές τοποθετούσαν στα δωμάτια του σπιτιού της Κουκλογιαγιάς τα έπιπλα που έλειπαν (όταν έπαιξαν στον Η/Υ) τους ζητήθηκε να κατασκευάσουν με πλαστελίνες τα δωμάτια του σπιτιού της Κουκλογιαγιάς. Οι πλαστελίνες είναι η πιο ευχάριστη εργασία που μπορεί να τους ζητηθεί, όπως η εκπαιδευτικός έχει παρατηρήσει τα τελευταία χρόνια στους μαθητές αυτής της ηλικίας. Ανέθεσε λοιπόν στις τρεις ομάδες να δημιουργήσουν από ένα δωμάτιο με όλα τα απαραίτητα έπιπλα και αντικείμενα που πρέπει να περιλαμβάνει. Η πρώτη ομάδα ανέλαβε την κουζίνα, η δεύτερη το υπνοδωμάτιο και η τρίτη το σαλόνι. «...όχι, κυρία ... είναι πολύ δύσκολο αυτό ... δε μπορούμε ... να κάνουμε μόνο το μπάνιο; ... αδύνατο ... αποκλείεται.....» ήταν μόνο κάποιες από τις πρώτες αντιδράσεις στο άκουσμα της εργασίας που έπρεπε να υλοποιήσουν. Αρχικά υπήρχαν αρκετές δυσκολίες στο συντονισμό, άρνηση της υλοποίησης, μειωμένο αίσθημα αυτοπεποίθησης σχετικά με τις ικανότητές τους. Όλα αυτά καταγράφηκαν στα φύλλα παρατήρησης. Αξιοσημείωτο είναι πως όταν συντονίστηκαν, ειδικά τα μέλη της τρίτης ομάδας, έφτιαξαν όχι μόνο το δωμάτιο που ανέλαβαν αλλά ζήτησαν να κατασκευάσουν και ένα ακόμη. Επίσης έφτιαχναν και διακοσμητικά αντικείμενα για κάθε δωμάτιο, τα οποία δεν υπήρχαν στο παιχνίδι και δεν υποχρεώθηκαν από την εκπαιδευτικό να δημιουργήσουν περισσότερα. Παρατηρήθηκε

πως αφού ξεπέρασαν τις δυσκολίες, επικοινωνήσαν με τα μέλη της ομάδας τους, συνεργάστηκαν και εντέλει απόλαυσαν την όλη διαδικασία.

6.7. Στάδιο Δ – Ιούνιος 2016

Χρονικό διάστημα από 1-6-2016 ως 14-6-2016

Στο τελικό στάδιο της παρέμβασης μελετώντας προσεκτικά τα στοιχεία που προέκυψαν από την πρώτη και δεύτερη μέτρηση των κοινωνικών προτιμήσεων γίνεται μια ανακατανομή στη σύσταση των ομάδων. Σύμφωνα με τα κοινωνιομετρικά δεδομένα οργανώνονται τρεις ομάδες των πέντε μαθητών, οι οποίες συγκροτούνται επίσης από έναν δημοφιλή, έναν απορριπτόμενο, έναν παραμελημένο και δυο μαθητές του μέσου όρου.

Αποστολή τους αυτή τη φορά (έχουν ήδη αποκτήσει μεγάλη άνεση με τη διαδικασία και το βλέπουν σαν καινούρια πρόκληση) είναι να φτιάξουν ένα επιτραπέζιο παιχνίδι. Εμπνευσμένη η δραστηριότητα από την ενότητα «Πίσω στο Χωριό» του παιχνιδιού *Μαγικό Φίλτρο*, όπου όλοι οι κάτοικοι τσακώνονται και οι ήρωες αναφέρουν την έλλειψη κανόνων στο παιχνίδι, οι μαθητές πρέπει να κατασκευάσουν ένα ταμπλό με αριθμούς (για το παιχνίδι), τρισδιάστατα σχήματα για πόνια, τρισδιάστατα ζάρια και να υπολογίσουν πράξεις πολλαπλασιασμού για να απεικονίσουν τους αριθμούς στο παιχνίδι. Οι αριθμοί πρέπει να είναι μεγάλοι, ευδιάκριτοι και χρωματιστοί. Οι ήρωες από πλαστελίνη θα είναι οι ήρωες του *Μαγικού Φίλτρου*: το κοτόπουλο, ο Άρης, η Λένα και ο παππούς. Τα εμπόδια σχεδιάζονται από τους μαθητές σε ξεχωριστά μικρά χαρτιά και απεικονίζουν το βυθό, τον τσιγκούνη βασιλιά, την κουκλογιαγιά. Ακόμη σχεδιάζουν «βοηθητικά» εικονίδια με την πριγκίπισσα Έλλη και τη Νεραϊδούλα Νάντια, όλοι ήρωες από το *Μαγικό Φίλτρο*.

Οι κανόνες του παιχνιδιού γράφτηκαν στον πίνακα. Απλώς έπρεπε να ρίξουν το ζάρι και να πολλαπλασιάσουν τους 2 αριθμούς που έτυχαν για να προχωρήσουν το πόνι τους στον αριθμό που βρίσκουν ως γινόμενο. Το γινόμενο θα το εντοπίσουν βάσει θέσης και σειράς, υπολογίζοντας οριζόντια και κάθετα. Για παράδειγμα: αν φέρει στα ζάρια τους αριθμούς 3 και 6, ο παίκτης πρέπει να πολλαπλασιάσει $3 \times 6 = 18$, και να ψάξει τον αριθμό 18 σύμφωνα με την 3^η σειρά και την 6^η θέση στο ταμπλό του παιχνιδιού. Νικητής θα είναι όποιος τερματίσει τη διαδρομή, ξεπερνώντας τα εμπόδια που πολλές φορές γυρίζουν τον παίκτη στην αρχή.

Μιας και ήταν από τις τελευταίες δραστηριότητες ξεκίνησε με πολύ ενθουσιασμό και μοίρασμα αρμοδιοτήτων στις ομάδες. Κάποιοι όμως κουράστηκαν γρήγορα, άλλοι αποχώρησαν για λίγο ή παρατήθηκαν. Στο τέλος όμως όλες οι ομάδες ολοκλήρωσαν και έπαιξαν το παιχνίδι. Αναλυτικά οι αντιδράσεις τους καταγράφηκαν στα φύλλα παρατήρησης.

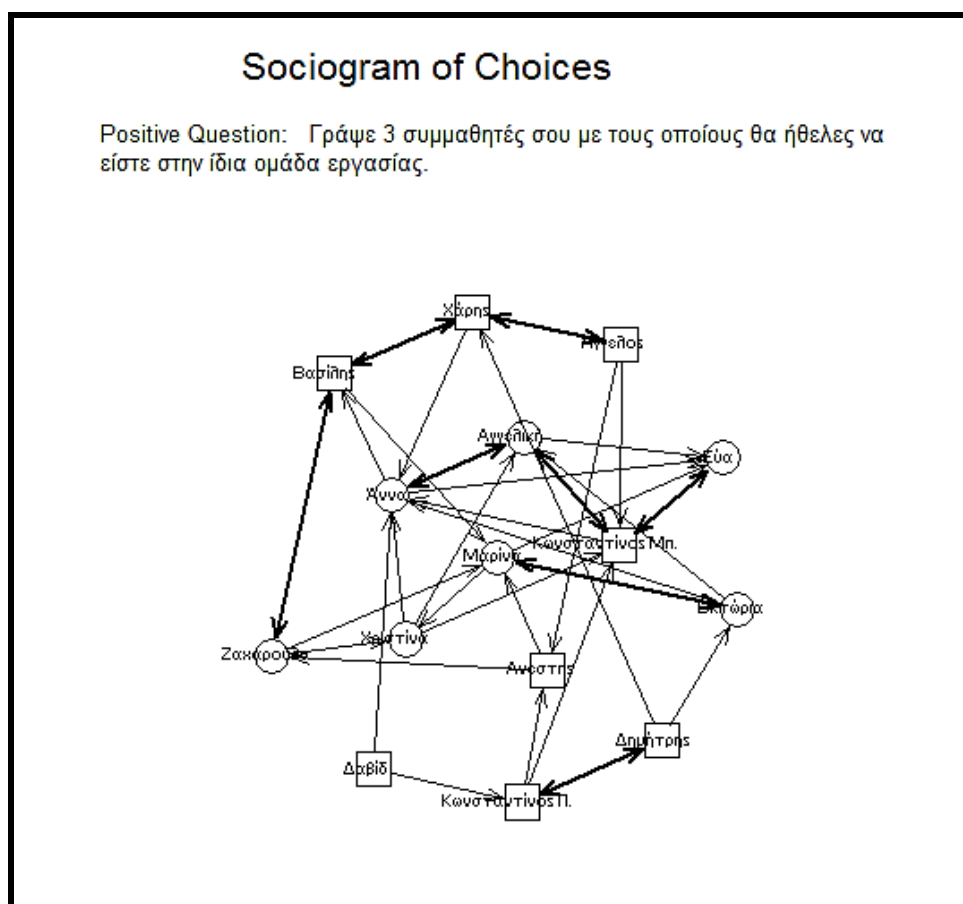
Με την ολοκλήρωση αυτής της δραστηριότητας δόθηκαν τα ερωτηματολόγια στους μαθητές για την τελική κοινωνιομετρική έρευνα. Τα αποτελέσματα αναλυτικά στο κεφάλαιο 7.

Κεφάλαιο 7

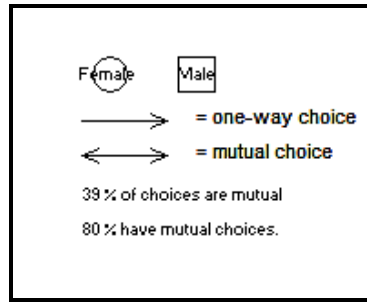
Κεφάλαιο 7^ο : Κοινωνιομετρική έρευνα ανά στάδιο εργασίας

7.1 Στάδιο Α' - 1^η περίοδος μέτρησης

Σε αυτό το στάδιο δόθηκαν τα ερωτηματολόγια στους μαθητές για να δημιουργηθεί μια πρώτη εικόνα των προτιμήσεων και απορρίψεων μέσα στην τάξη. Βάσει των κοινωνιομετρικών δεδομένων που προέκυψαν δημιουργήθηκαν οι ομάδες εργασίας για τις ομαδικές δραστηριότητες που ακολούθησαν στην τάξη. Παρατηρώντας το **κοινωνιόγραμμα 1** φαίνεται από τη διάταξη των βελών στο σχήμα πως τα πιο δημοφιλή παιδιά έχουν κεντρική θέση. Η Άννα και ο Κωνσταντίνος Μπ. έλαβαν τις περισσότερες θετικές προτιμήσεις στην ερώτηση που αφορούσε την ομάδα εργασίας. Τα έντονα μαύρα βέλη δείχνουν τις αμοιβαίες επιλογές μεταξύ των μαθητών που ανέρχονται στο 80% του συνόλου της τάξης στην θετική ερώτηση «Γράψε 3 συμμαθητές σου με τους οποίους θα ήθελες να είστε στην ίδια ομάδα εργασίας».

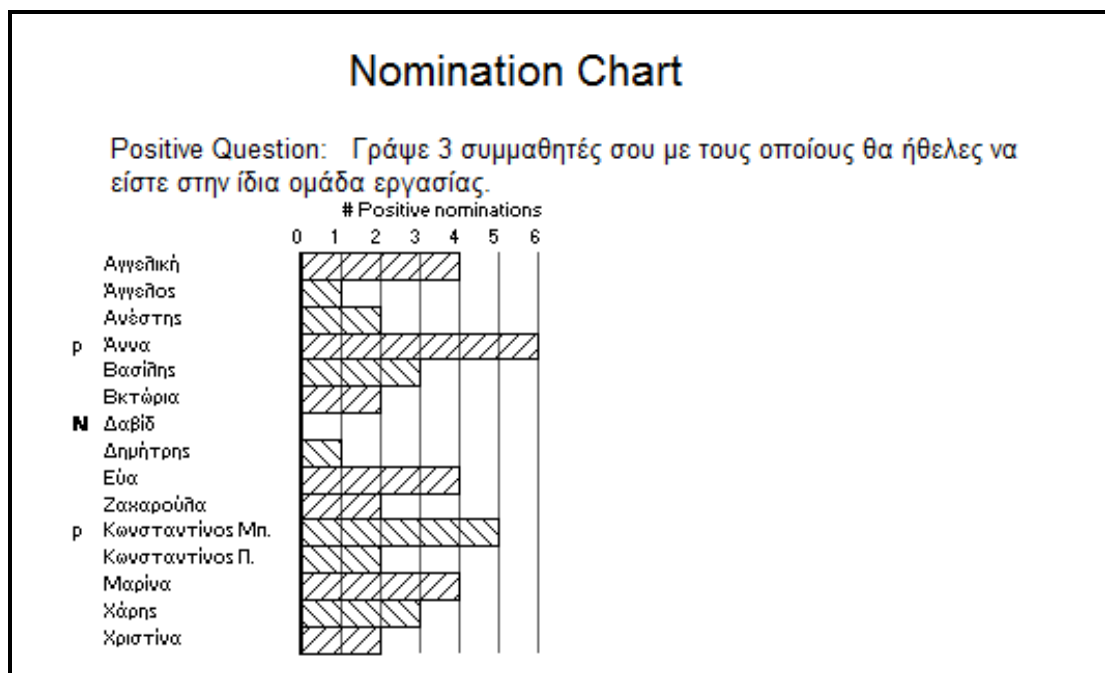


Κοινωνιόγραμμα 1: Απεικονίζει τις κοινωνικές προτιμήσεις της 1^{ης} περιόδου μέτρησης



Κοινωνιόγραμμα 1: Απεικονίζει τις κοινωνικές προτιμήσεις της 1ης περιόδου μέτρησης

Στο **γράφημα 1** αποτυπώνεται ο αριθμός των θετικών επιλογών που είχαν οι μαθητές στην ερώτηση «Γράψε 3 συμμαθητές σου που θα ήθελες να είστε στην ίδια ομάδα εργασίας».



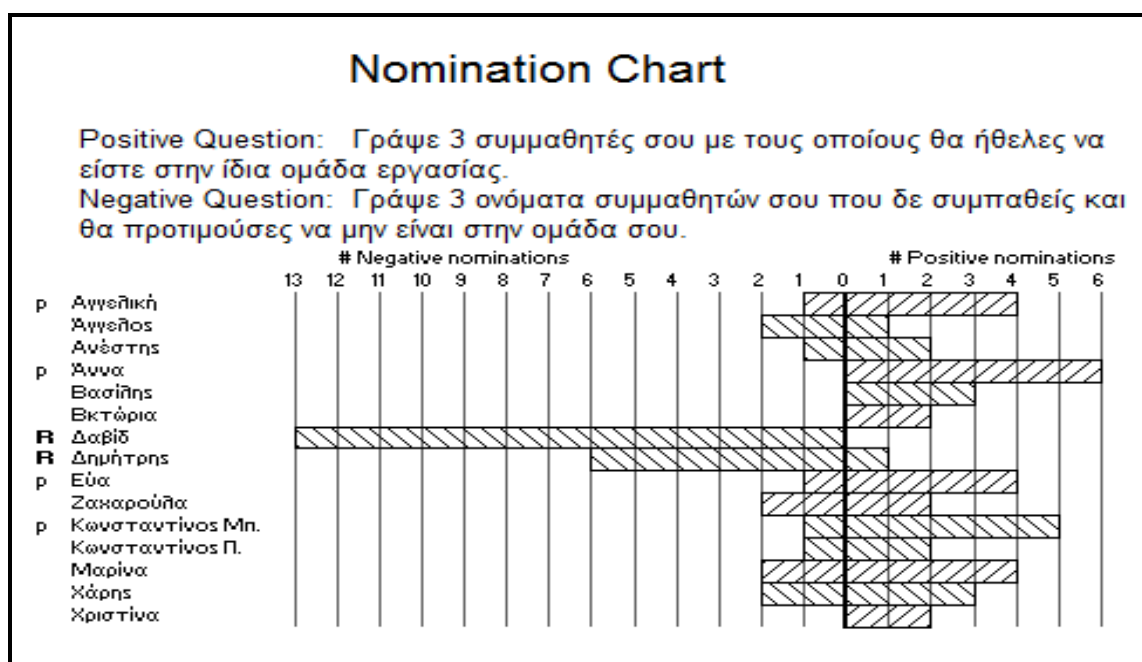
Γράφημα1: Απεικονίζει τις θετικές επιλογές των μαθητών της 1ης περιόδου μέτρησης

Η ένδειξη «p» στα αριστερά των ονομάτων αναδεικνύει τους δημοφιλείς (popular) μαθητές σύμφωνα με τις περισσότερες ψήφους. Η ένδειξη «N» (Neglected) αναδεικνύει τους παραμελημένους μαθητές δηλαδή εκείνους που δεν τους επέλεξε κανένας. Σε αυτή την περίπτωση ο παραμελημένος είναι ο Δαβίδ. Όπως θα φανεί από το γράφημα 2 υπάρχει μια συσχέτιση των παραμελημένων και των απορριπτόμενων μαθητών στον τρόπο που παρουσιάζει τα δεδομένα το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Στο **γράφημα 2** απεικονίζονται οι θετικές προτιμήσεις για την ερώτηση «Γράψε 3 συμμαθητές σου που θα ήθελες να είστε στην ίδια ομάδα εργασίας» και οι αρνητικές για την ερώτηση «Γράψε 3 ονόματα συμμαθητών σου που δε συμπαθείς και θα προτιμούσες να μην είναι στην ομάδα σου». Οι δημοφιλείς μαθητές σε αυτή την περίπτωση προκύπτουν από το σύνολο των θετικών προτιμήσεων σε σχέση με τις αρνητικές.

Επομένως δημοφιλείς χαρακτηρίζονται και εκείνοι που έλαβαν καμία ή μία αρνητική ψήφο. Δηλαδή δημοφιλείς σε αυτό το στάδιο είναι η Αγγελική, η Άννα, η Εύα και ο Κωνσταντίνος Μπ.

Η ένδειξη «R» στα αριστερά χαρακτηρίζει τους Rejected (απορριπτόμενους) μαθητές. Στη 2^η περίοδο μέτρησης είναι ο Δαβίδ και ο Δημήτρης, οι οποίοι έλαβαν τις περισσότερες αρνητικές ψήφους. Οι υπόλοιποι μαθητές χαρακτηρίζονται ως μαθητές του μέσου όρου. Από την επεξεργασία και μελέτη των παραπάνω κοινωνιογραμμάτων και γραφημάτων προέκυψαν οι 5 πρώτες ομάδες εργασίας για το παίξιμο του ψηφιακού παιχνιδιού στην αίθουσα ηλεκτρονικών υπολογιστών. Η σύσταση των ομάδων περιείχε έναν δημοφιλή, έναν απορριπτόμενο και μαθητές του μέσου όρου.



Γράφημα 2: Απεικονίζει τις θετικές και αρνητικές επιλογές των μαθητών της 1ης περιόδου μέτρησης

Επειδή οι απορριπτόμενοι δεν ήταν 5 αλλά 2, οι υπόλοιποι 3 αναδείχθηκαν σύμφωνα με τη συσχέτιση θετικών και αρνητικών ψήφων έτσι ώστε κάθε ομάδα να περιλαμβάνει έναν απορριπτόμενο ή λιγότερο δημοφιλή μαθητή. Επομένως οι υπόλοιποι 3 είναι ο Άγγελος, η Ζαχαρούλα και ο Χάρης. Επειδή οι δημοφιλείς διαφαίνονται από το γράφημα και είναι 4, την πέμπτη θέση των δημοφιλών μαθητών καλύπτει ο μαθητής με τις περισσότερες θετικές ψήφους έναντι των αρνητικών. Είναι η Μαρίνα. Τα υπόλοιπα μέλη που συμπλήρωσαν τον αριθμό κάθε ομάδας είναι οι μαθητές του μέσου όρου και καλύπτουν την τρίτη θέση στις τριάδες που σχηματίστηκαν.

Έτσι ο σχηματισμός των πρώτων τριάδων για τις ομαδικές εργασίες έχει ως εξής:

ΟΜΑΔΑ 1	ΟΜΑΔΑ 2	ΟΜΑΔΑ 3	ΟΜΑΔΑ 4	ΟΜΑΔΑ 5
ΑΓΓΕΛΙΚΗ	ANNA	ΚΩΝ/ΝΟΣ ΜΠ.	ΕΥΑ	ΜΑΡΙΝΑ
ΑΓΓΕΛΟΣ	ΔΑΒΙΔ	ΔΗΜΗΤΡΗΣ	ΖΑΧΑΡΟΥΛΑ	ΧΑΡΗΣ
ΑΝΕΣΤΗΣ	ΒΑΣΙΛΗΣ	ΒΙΚΤΩΡΙΑ	ΧΡΙΣΤΙΝΑ	ΚΩΝ/ΝΟΣ Π.

Πίνακας 2: Απεικονίζει τον 1ο σχηματισμό ομάδων

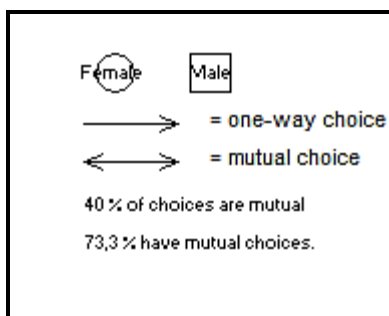
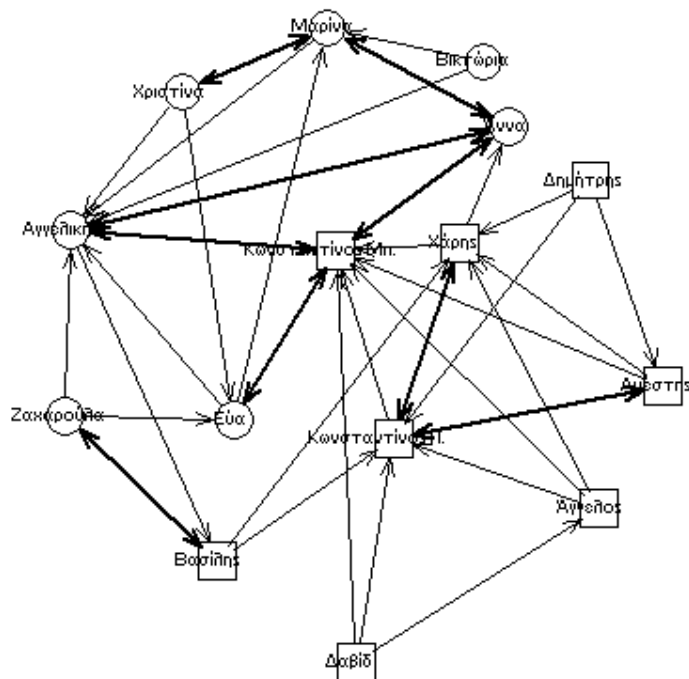
Οι μαθητές με αυτή τη σύσταση των ομάδων έπαιξαν το ψηφιακό παιχνίδι και έπειτα τους ανατέθηκε η δημιουργία κόμικ. Οι αλληλεπιδράσεις τους και η πορεία και ολοκλήρωση της εργασίας τους καταγράφηκαν στα φύλλα παρατήρησης και σε φωτογραφίες. Τα πρώτα αποτελέσματα παρατίθενται στο κεφάλαιο 8 και αναλυτικά στο Παράρτημα Β.

7.2 Στάδιο Β' - 2^η περίοδος μέτρησης

Σε αυτό το στάδιο μοιράζονται τα ερωτηματολόγια στους μαθητές για να δημιουργηθεί μια δεύτερη εικόνα των προτιμήσεων και απορρίψεων μέσα στην τάξη και να δημιουργηθούν ομάδες με τα νέα στοιχεία που θα προκύψουν με στόχο πάντα την ανακατανομή της κοινωνικής δομής και την αύξηση της αποδοχής, της συνεργασίας και της επικοινωνίας των μαθητών. Όπως φαίνεται και από τη διάταξη των βελών στο **κοινωνιόγραμμα 2** τα πιο δημοφιλή παιδιά έχουν τα περισσότερα βέλη με κατεύθυνση προς το όνομά τους. Η Αγγελική, ο Κωνσταντίνος Μπ. και ο Κωνσταντίνος Π. έλαβαν τις περισσότερες θετικές προτιμήσεις στην ερώτηση 1 που αφορούσε την ομάδα εργασίας.

Sociogram of Choices

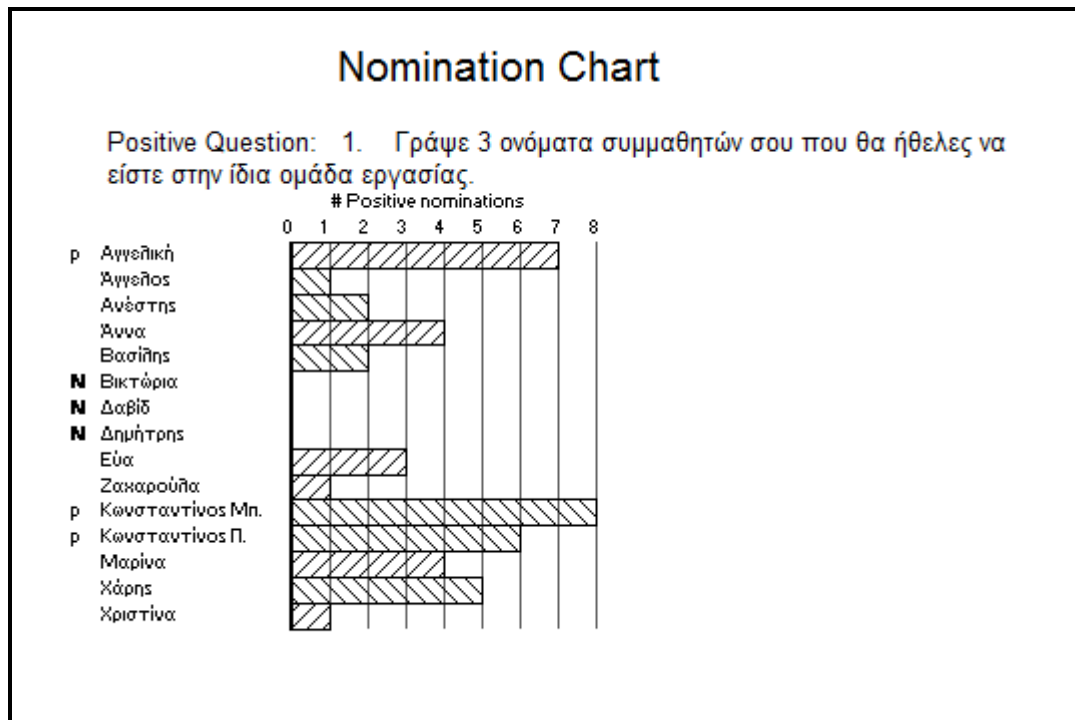
Positive Question: 1. Γράψε 3 ονόματα συμμαθητών σου που θα ήθελες να είστε στην ίδια ομάδα εργασίας.



Κοινωνιόγραμμα 2: Απεικονίζει τις θετικές κοινωνικές προτιμήσεις της 2ης περιόδου μέτρησης

Στο παραπάνω σχήμα το 73,3 % των μαθητών παρουσίασαν αμοιβαίες επιλογές στην ερώτηση «Γράψε 3 συμμαθητές σου που θα ήθελες να είστε στην ίδια ομάδα εργασίας», επέλεξαν δηλαδή ένα συμμαθητή τους και επιλέχθηκαν ταυτόχρονα από τον ίδιο.

Στη συνέχεια στο **γράφημα 3** απεικονίζονται τα αποτελέσματα της θετικής ερώτησης «Γράψε 3 ονόματα συμμαθητών σου που θα ήθελες να είστε στην ίδια ομάδα εργασίας» της 2ης περιόδου μέτρησης για το σχηματισμό ομάδων εργασίας.

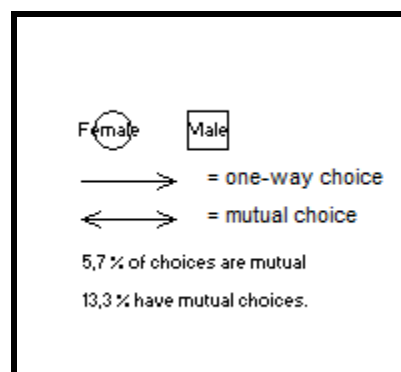
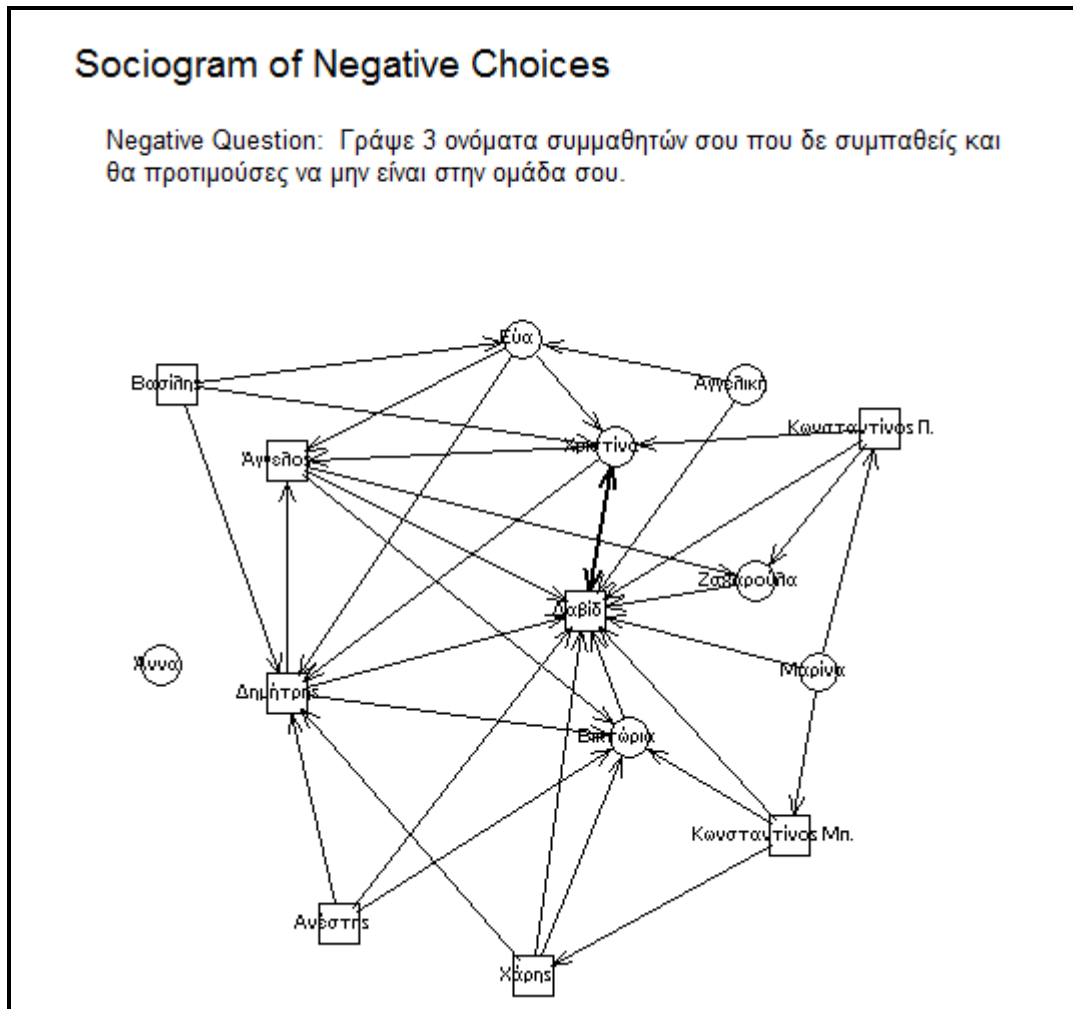


Γράφημα 3: Απεικονίζει τις θετικές επιλογές των μαθητών της 2ης περιόδου μέτρησης

Αποτυπώνεται ξεκάθαρα πως με τις περισσότερες θετικές προτιμήσεις παρουσιάζονται οι Αγγελική, Κωνσταντίνος Μπ. και Κωνσταντίνος Π. ως οι δημοφιλείς μαθητές και οι Βικτώρια, Δαβίδ και Δημήτρης ως οι παραμελημένοι. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί πως στη βιβλιογραφία σύμφωνα με την κοινωνιομετρία, παιδιά όπως τα παραπάνω, τα οποία δέχονται αρνητικές επιλογές ή/ και λίγες θετικές, χαρακτηρίζονται ως αγνοημένα (neglected). Δηλαδή τα παιδιά αυτά, παρότι δε θεωρούνται αντιπαθητικά, αγνοούνται από τους συμμαθητές τους και συνήθως δεν καταφέρνουν να συνάψουν φιλικές σχέσεις (Coie et al., 1990). Παρ' όλα αυτά, επικρατεί η άποψη ότι τα αγνοημένα παιδιά δε συνιστούν μια ομάδα «κινδύνου», δηλαδή δεν εκδηλώνουν δυσπροσαρμοστικούς τρόπους σκέψης και δράσης (Coie & Kupersmidt, 1983· Asher, 1990) και δεν παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα προσαρμογής στην εφηβεία και την ενηλικίωση (Parker & Asher, 1985). Ο ισχυρισμός αυτός στηρίζεται στο ότι τα αγνοημένα παιδιά, αντίθετα με τα παιδιά που απορρίπτονται, δε βιώνουν ιδιαίτερα έντονα αρνητικά συναισθήματα, όπως μοναξιά και κατάθλιψη (Coie & Kupersmidt, 1983· Asher et al., 1990). Σύμφωνα λοιπόν με την άποψη αυτή, δεν πρέπει να εξάγεται το συμπέρασμα ότι τα αγνοημένα, από κοινωνιομετρική άποψη, παιδιά είναι οπωσδήποτε και κοινωνικά απομονωμένα, καθώς η κοινωνιομετρική αγνόηση δε συνεπάγεται απαραίτητα και την απομόνωση ενός παιδιού (Rubin et al., 1990).

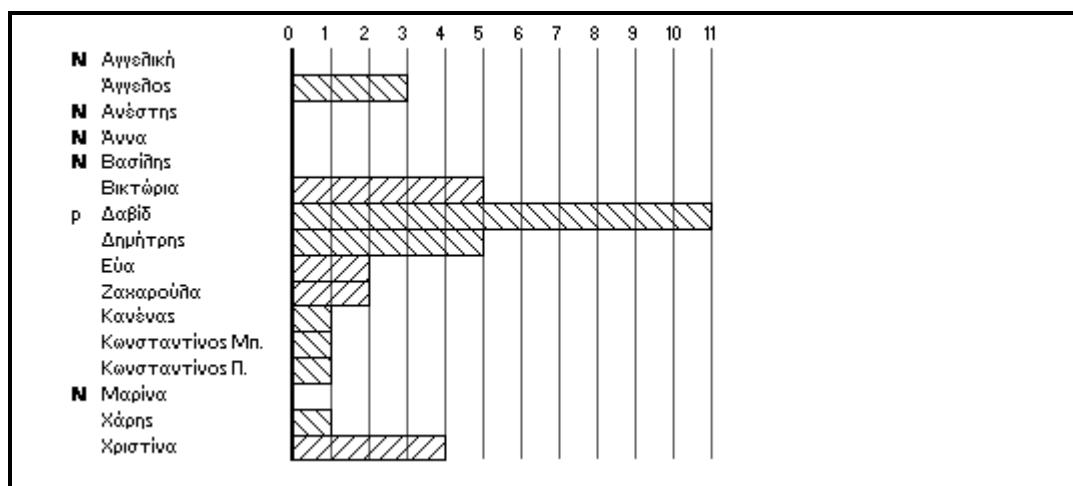
Στο **κοινωνιογράμμα 3** απεικονίζονται με βέλη οι αρνητικές επιλογές από/προς κάθε μαθητή για την αρνητική ερώτηση «Γράψε 3 ονόματα συμμαθητών σου που δε συμπαθείς και θα προτιμούσες να μην είναι στην ομάδα σου». Στο κέντρο του κοινωνιογράμματος αρνητικών επιλογών απεικονίζεται ο Δαβίδ ο οποίος έλαβε τις

περισσότερες αρνητικές ψήφους. Το έντονα χρωματισμένο βέλος απεικονίζει τις αμοιβαίες αρνητικές προτιμήσεις. Η αρνητική αμοιβαία προτίμηση που διαφαίνεται στο σχήμα είναι μεταξύ Χριστίνας και Δαβίδ. Αξιοσημείωτο το γεγονός πως στα αριστερά φαίνεται η Άννα χωρίς να δίνει αρνητική ψήφο αλλά ούτε να λαμβάνει. Παρακάτω φαίνεται πως χαρακτηρίζεται ως δημοφιλής.



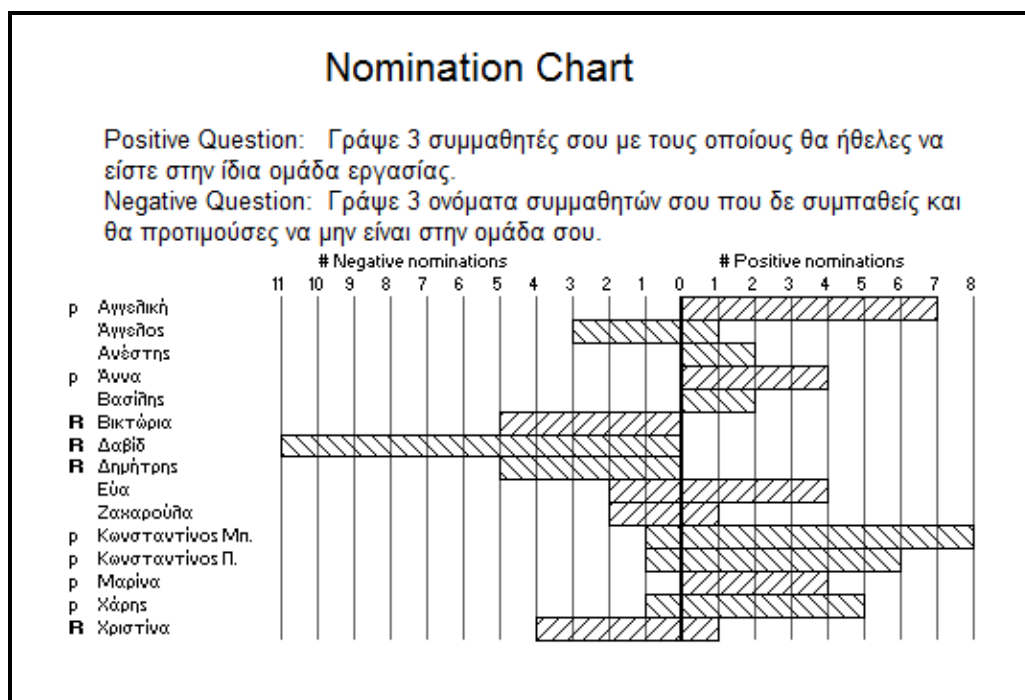
Κοινωνιόγραμμα 3: Απεικονίζει τις αρνητικές κοινωνικές προτιμήσεις της 2ης περιόδου μέτρησης

Στο **γράφημα 4** απεικονίζονται οι αρνητικές επιλογές για την ερώτηση «Γράψε 3 ονόματα συμμαθητών σου που δε συμπαθείς και θα προτιμούσες να μην είναι στην ομάδα σου». Ο πιο δημοφιλής (αρνητικά) είναι ο Δαβίδ, μετά η Βικτώρια και ο Δημήτρης, οι οποίοι φαίνονταν στο γράφημα 3 ως παραμελημένοι. Στο επόμενο γράφημα θα φανεί πως είναι απορριπτόμενοι γι' αυτό και δεν έλαβαν θετική ψήφο (βλ. γράφημα 3) αλλά μόνο αρνητικές.



Γράφημα 4: Απεικονίζει τις αρνητικές επιλογές των μαθητών της 2ης περιόδου μέτρησης

Ακολουθώς το **γράφημα 5** θετικών και αρνητικών ψήφων αποτυπώνει τους απορριπτόμενους και δημοφιλείς μαθητές. Συγκριτικά με το αντίστοιχο της 1ης περιόδου μέτρησης και αφού στο ενδιαμέσο χρονικό διάστημα πραγματοποιήθηκαν οι ομαδικές εργασίες των μαθητών υπάρχουν αλλαγές που είναι απαραίτητο να σχολιαστούν.



Γράφημα 5: Απεικονίζει τις θετικές και αρνητικές επιλογές των μαθητών της 2ης περιόδου μέτρησης

Αναδεικνύονται περισσότεροι δημοφιλείς στη δεύτερη περίοδο μέτρησης αλλά και περισσότεροι απορριπτόμενοι. Φαίνεται πως όσοι χαρακτηρίστηκαν ως παραμελημένοι κατά την 1^η περίοδο μέτρησης, με τις ομαδικές εργασίες εντάχθηκαν στο σύνολο της τάξης.

Δημοφιλείς στην πρώτη και δεύτερη περίοδο παραμένουν οι Αγγελική, Άννα και ο Κωνσταντίνος Μπ. Στη δεύτερη μέτρηση αναδεικνύονται επίσης ως δημοφιλείς ο Χάρης, η Μαρίνα και ο Κωνσταντίνος Π. που ανήκαν στην κατηγορία του μέσου όρου στην 1^η μέτρηση.

Παρατηρείται πως αυξήθηκε ο αριθμός των απορριπτόμενων. Εκτός από τους Δαβίδ και Δημήτρη είναι πλέον η Χριστίνα και η Βικτώρια.

Επομένως βάσει των στοιχείων του γραφήματος 5 της 2^{ης} περιόδου προκύπτουν οι εξής ομάδες εργασίας.

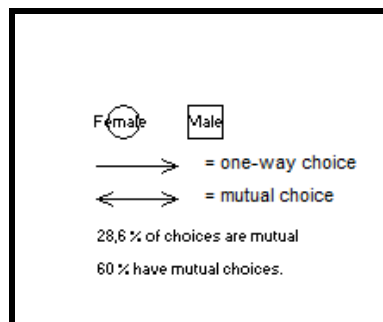
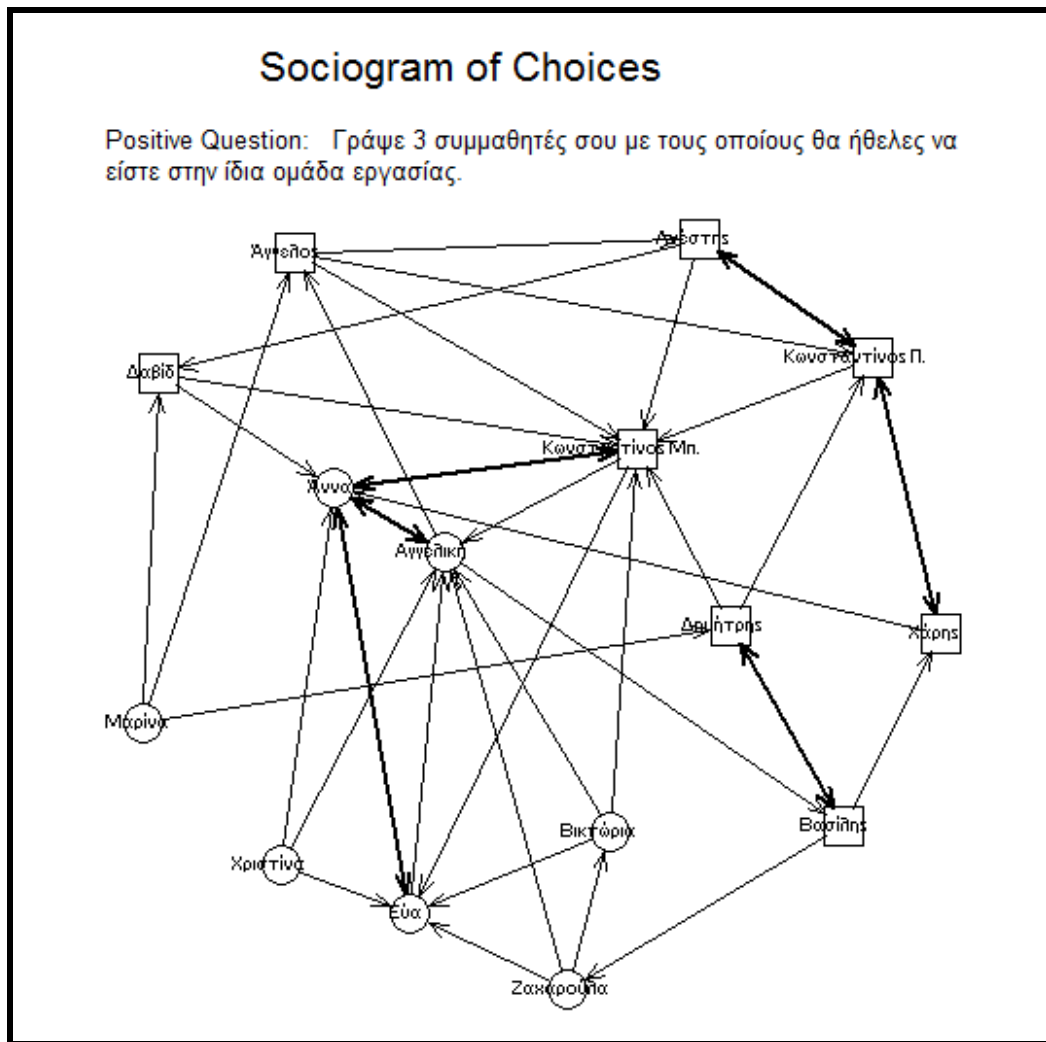
1 ^η ΟΜΑΔΑ	2 ^η ΟΜΑΔΑ	3 ^η ΟΜΑΔΑ
ΑΓΓΕΛΙΚΗ	ANNA	ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΠ.
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Π.	MARINA	ΧΑΡΗΣ
ΒΙΚΤΩΡΙΑ	ΔΑΒΙΔ	ΔΗΜΗΤΡΗΣ
ΧΡΙΣΤΙΝΑ	ΑΓΓΕΛΟΣ	ΕΥΑ
ΖΑΧΑΡΟΥΛΑ	ΒΑΣΙΛΗΣ	ΑΝΕΣΤΗΣ

Πίνακας 3: Απεικονίζει τον 2ο σχηματισμό ομάδων

Οι παραπάνω ομάδες εργάστηκαν στην ομαδική δραστηριότητα σχεδιασμού ολογράμματος και κολάζ. Οι αλληλεπιδράσεις τους αναλυτικά στο κεφάλαιο 8.

7.3 Στάδιο Γ' - 3^η περίοδος μέτρησης

Σε αυτή την χρονική περίοδο μοιράζονται τα ερωτηματολόγια στους μαθητές για να δημιουργηθεί η τρίτη εικόνα των προτιμήσεων και απορρίψεων μεταξύ των μαθητών μέσα στην τάξη. Όπως φαίνεται και από τη διάταξη των βελών στο **κοινωνιόγραμμα 4** τα πιο δημοφιλή παιδιά έχουν κεντρική θέση. Η Αγγελική, ο Κωνσταντίνος Μπ. και η Άννα έλαβαν τις περισσότερες θετικές προτιμήσεις στην ερώτηση 1 που αφορούσε την ομάδα εργασίας. Οι αμοιβαίες επιλογές εμφανίζονται σε ποσοστό 28,6% στο σύνολο της τάξης.



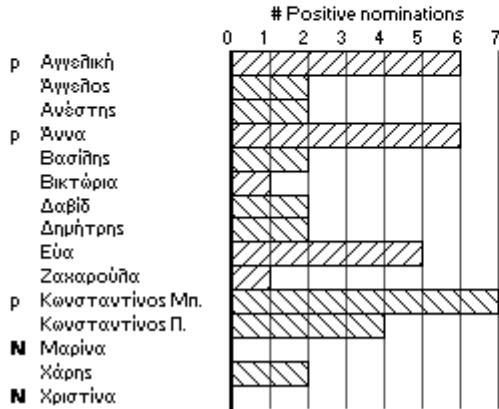
Κοινωνιόγραμμα 4: Απεικονίζει τις θετικές κοινωνικές προτιμήσεις της 3ης περιόδου μέτρησης

Στο **γράφημα 6** φαίνεται ο αριθμός των θετικών επιλογών που δέχτηκαν οι μαθητές στη διάρκεια της τρίτης περιόδου μέτρησης. Σύμφωνα με αυτό αναδεικνύονται οι δημοφιλείς και απορριπτόμενοι. Προκύπτει πως δημοφιλείς είναι οι Αγγελική, Άννα, Κωνσταντίνος Μπ. όπως και στην 1^η περίοδο και οι παραμελημένοι οι Μαρίνα και Χριστίνα. Παραμελημένοι με την έννοια πως δεν τους προτίμησε κάποιος για να είναι στην ίδια ομάδα και όχι με την έννοια της αντιπάθειας. Η τελευταία φαίνεται στο κοινωνιόγραμμα 5 αρνητικών επιλογών λίγο παρακάτω.

Nomination Chart

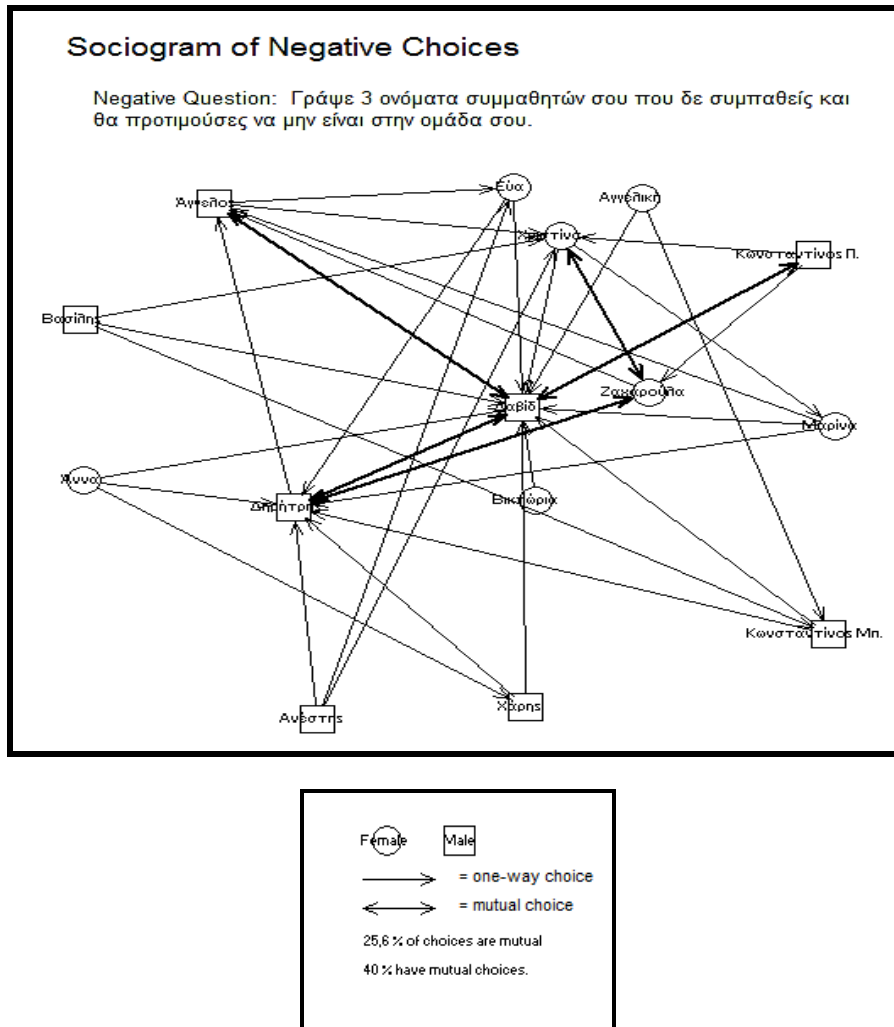
Positive Question: Γράψε 3 συμμαθητές σου με τους οποίους θα ήθελες να είστε στην ίδια ομάδα εργασίας.

Negative Question: Γράψε 3 ονόματα συμμαθητών σου που δε συμπαθείς και θα προτιμούσες να μην είναι στην ομάδα σου.



Γράφημα 6: Απεικονίζει τις θετικές επιλογές των μαθητών της 3ης περιόδου μέτρησης

Το **κοινωνιόγραμμα 5** στη συνέχεια απεικονίζει τις αρνητικές επιλογές για την τρίτη περίοδο μέτρησης σχετικά με την ερώτηση "Γράψε 3 ονόματα συμμαθητών σου που δε συμπαθείς και θα προτιμούσες να μην είναι στην ομάδα σου». Στο κέντρο βρίσκεται ο Δαβίδ, ο οποίος έχει λάβει τα περισσότερες αρνητικές επιλογές και παρατηρείται ότι το 25,6% των μαθητών είχε αμοιβαίες επιλογές. Αξιοσημείωτο είναι πως η Άννα (στα αριστερά) ενώ στο κοινωνιόγραμμα 3 της 2ης περιόδου δε δίνει ούτε δέχεται αρνητική ψήφο, σε αυτή την περίοδο δίνει 3 αρνητικές ψήφους.



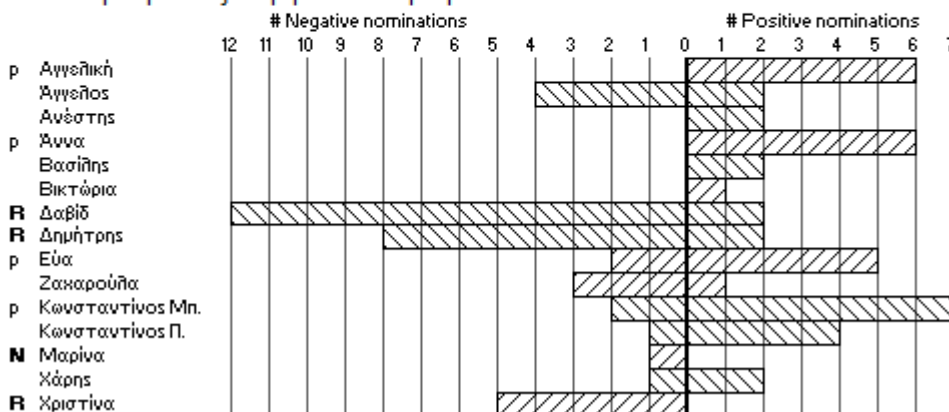
Κοινωνιόγραμμα 5: Απεικονίζει τις αρνητικές κοινωνικές προτιμήσεις της 3ης περιόδου μέτρησης

Στο **γράφημα 7**, το οποίο συγκεντρώνει τις θετικές και αρνητικές επιλογές των μαθητών, αναδεικνύονται οι δημοφιλείς της 3^{ης} περιόδου μέτρησης Αγγελική, Άννα, Εύα, Κωνσταντίνος Μπ., οι απορριπτόμενοι Δαβίδ, Δημήτρης και Χριστίνα και η παραμελημένη Μαρίνα. Οι υπόλοιποι χαρακτηρίζονται ως μαθητές του μέσου όρου σχετικά με τις κοινωνικές προτιμήσεις μέσα στην τάξη.

Nomination Chart

Positive Question: Γράψε 3 συμμαθητές σου με τους οποίους θα ήθελες να είστε στην ίδια ομάδα εργασίας.

Negative Question: Γράψε 3 ονόματα συμμαθητών σου που δε συμπαθείς και θα προτιμούσες να μην είναι στην ομάδα σου.



Γράφημα 7: Απεικονίζει τις θετικές και αρνητικές επιλογές των μαθητών της 3ης περιόδου μέτρησης

Συγκριτικά με το αντίστοιχο της 2ης περιόδου μέτρησης και αφού στο ενδιάμεσο χρονικό διάστημα πραγματοποιήθηκαν περισσότερες ομαδικές εργασίες των μαθητών υπάρχουν αλλαγές που είναι απαραίτητο να σχολιαστούν.

Αναδεικνύονται λιγότεροι δημοφιλείς σε σχέση με τη δεύτερη περίοδο μέτρησης αλλά και λιγότεροι απορριπτόμενοι. Δημοφιλείς στην πρώτη, δεύτερη και τρίτη περίοδο παραμένουν οι Αγγελική, Άννα και ο Κωνσταντίνος Μπ. Στη δεύτερη μέτρηση αναδείχθηκαν ως δημοφιλείς επιπλέον ο Χάρης, η Μαρίνα και ο Κωνσταντίνος Π. ενώ στην τρίτη μέτρηση οι Χάρης και Κωνσταντίνος Π. εμφανίζονται στην κατηγορία του μέσου όρου και η Μαρίνα από δημοφιλής χαρακτηρίζεται παραμελημένη. Στους δημοφιλείς της 3ης περιόδου εντάχθηκε η Εύα που φάνηκε δημοφιλής και στην 1η περίοδο. Απορριπτόμενοι και στις 3 περιόδους μέτρησης ο Δαβίδ και ο Δημήτρης, ενώ η Χριστίνα στην 2η και στην 3η.

7.4 Ανάλυση αποτελεσμάτων ανά ερευνητικό ερώτημα

7.4.1. Ως προς τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών

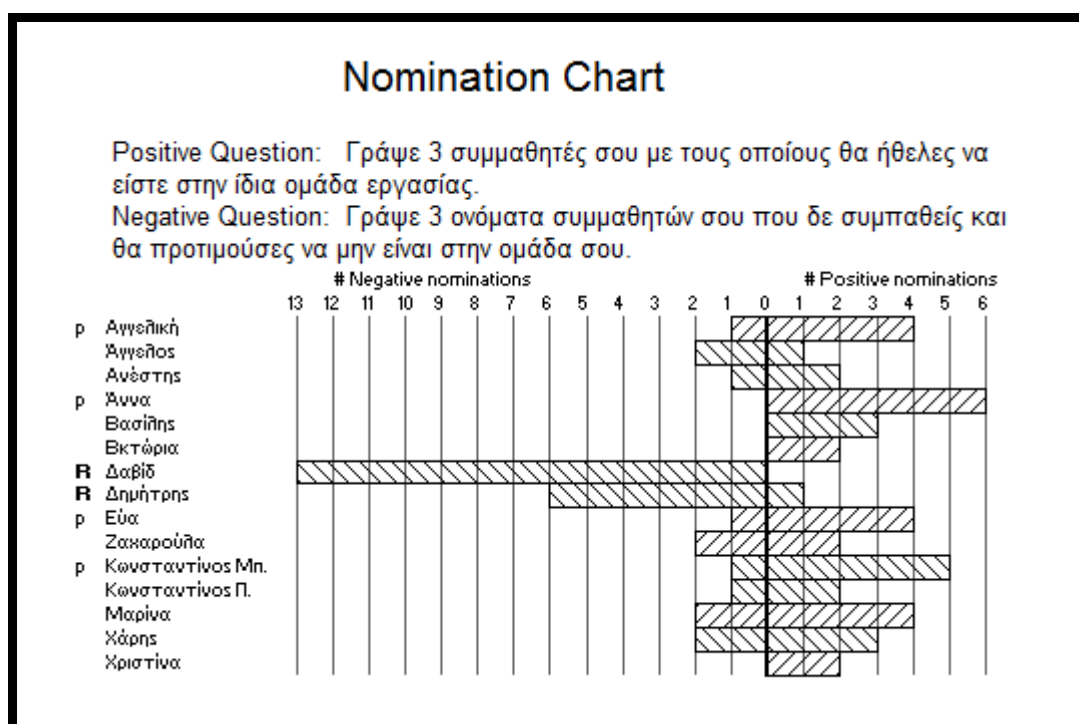
Οι ερωτήσεις 1 «Γράψε 3 ονόματα συμμαθητών σου που θα ήθελες να είστε στην ίδια ομάδα εργασίας» και 2 «Γράψε 3 ονόματα συμμαθητών σου που δε συμπαθείς και θα προτιμούσες να μην είναι στην ομάδα σου» του ερωτηματολογίου κοινωνικών προτιμήσεων που δόθηκε στα παιδιά απεικονίστηκαν παραπάνω με κοινωνιογράμματα και γραφήματα. Τα αποτελέσματα συνδυαζόμενα, σχετίζονται με την έννοια της συνεργασίας ενός μαθητή μέσα στην ομάδα. Οι απαντήσεις τους απεικονίζονται στον πίνακα 5 συγκεντρωτικά για κάθε περίοδο.

ΠΙΝΑΚΕΣ ΘΕΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΡΝΗΤΙΚΩΝ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΩΝ

ΑΝΑ ΠΕΡΙΟΔΟ ΜΕΤΡΗΣΗΣ

1^η περίοδος

Ερωτήσεις 1 & 2



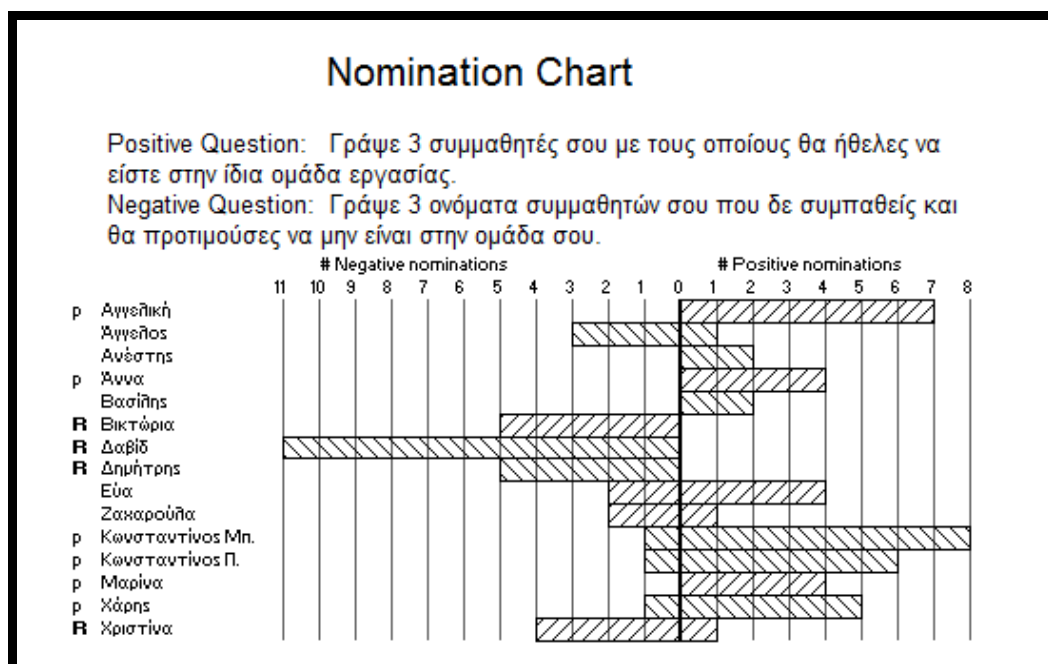
Γράφημα 8: Απεικονίζει τις θετικές και αρνητικές προτιμήσεις για συνεργασία στη μέτρηση της 1^{ης} περιόδου

Στην 1^η περίοδο μέτρησης δημοφιλείς για συνεργασία στην ίδια ομάδα αναδεικνύονται η Αγγελική, η Άννα, η Εύα και ο Κωνσταντίνος Μπ. Αντίθετα οι απορριπτόμενοι, δηλαδή εκείνοι που το σύνολο της τάξης δεν επιθυμεί να συνεργαστεί μαζί τους είναι ο Δαβίδ και ο Δημήτρης. Οι υπόλοιποι μαθητές φαίνονται στο γράφημα 8 ως μαθητές του

μέσου όρου καθώς δε συγκεντρώνουν σημαντικό αριθμό θετικών ή αρνητικών προτιμήσεων.

2^η περίοδος

Ερωτήσεις 1 & 2



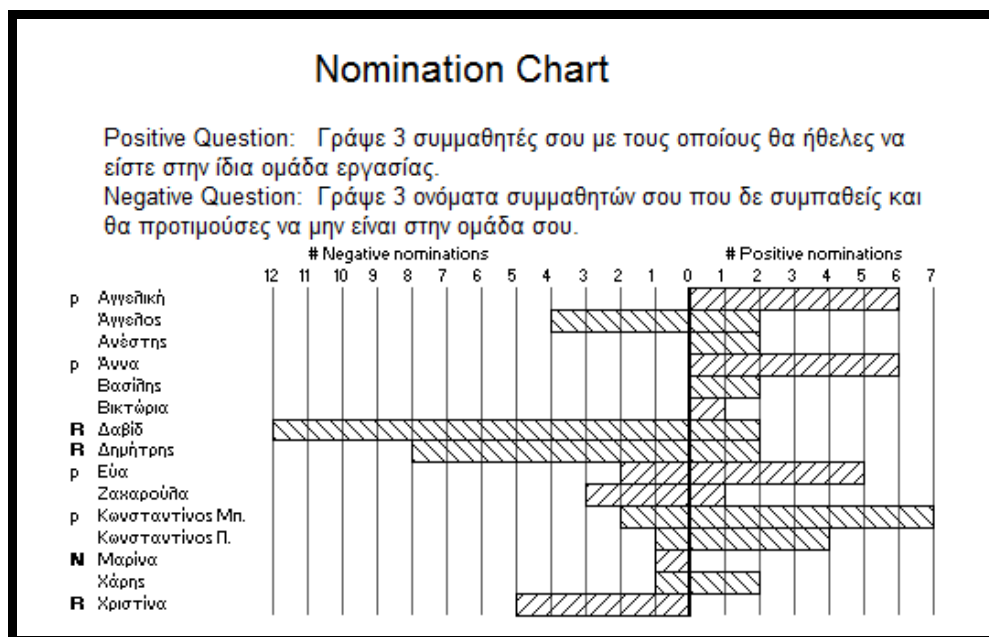
Γράφημα 9: Απεικονίζει τις θετικές και αρνητικές προτιμήσεις για συνεργασία στη μέτρηση της 2^{ης} περιόδου

Στην 2^η περίοδο μέτρησης δημοφιλείς για συνεργασία στην ίδια ομάδα αναδεικνύονται η Αγγελική, η Άννα, ο Κωνσταντίνος Μπ., ο Κωνσταντίνος Π., η Μαρίνα και ο Χάρης. Αντίθετα οι απορριπτόμενοι, δηλαδή εκείνοι που το σύνολο της τάξης δεν επιθυμεί να συνεργαστεί μαζί τους είναι η Βικτώρια, ο Δαβίδ, η Χριστίνα και ο Δημήτρης. Οι υπόλοιποι μαθητές φαίνονται στο **γράφημα 9** ως μαθητές του μέσου όρου καθώς δε συγκεντρώνουν σημαντικό αριθμό θετικών ή αρνητικών προτιμήσεων.

Παρατηρείται πως στη 2^η κοινωνιομετρική έρευνα κάποιοι μαθητές του μέσου όρου εμφανίζονται ως δημοφιλείς ή απορριπτόμενοι. Διαπιστώνεται πως οι ομαδικές εργασίες επηρέασαν την αλληλεπίδραση και τις προτιμήσεις των μαθητών θετικά και αρνητικά, επειδή αυξήθηκαν οι δημοφιλείς μαθητές αλλά και οι απορριπτόμενοι.

3^η περίοδος

Ερωτήσεις 1 & 2



Γράφημα 10: Απεικονίζει τις θετικές και αρνητικές προτιμήσεις για συνεργασία στη μέτρηση της 3^{ης} περιόδου

Στην 3^η περίοδο μέτρησης δημοφιλείς για συνεργασία στην ίδια ομάδα αναδεικνύονται η Αγγελική, η Άννα, η Εύα και ο Κωνσταντίνος Μπ. όπως ακριβώς και στην 1^η περίοδο. Αντίθετα οι απορριπτόμενοι, δηλαδή εκείνοι που το σύνολο της τάξης δεν επιθυμεί να συνεργαστεί μαζί τους είναι ο Δαβίδ και ο Δημήτρης, όπως ακριβώς στις 2 προηγούμενες περιόδους αλλά και η Χριστίνα που εμφανίστηκε ως απορριπτόμενη και στην 2^η περίοδο μέτρησης. Αξιοσημείωτο είναι πως η Μαρίνα από δημοφιλής της 2^{ης} περιόδου αναδεικνύεται παραμελημένη στην 3^η περίοδο, ενώ η Βικτώρια από απορριπτόμενη εντάσσεται στο σύνολο των μαθητών του μέσου όρου. Οι υπόλοιποι μαθητές φαίνονται στο **γράφημα 10** ως μαθητές του μέσου όρου καθώς δε συγκεντρώνουν σημαντικό αριθμό θετικών ή αρνητικών προτιμήσεων. Αναλυτικά και συγκεντρωμένα τα στοιχεία που προέκυψαν απεικονίζονται στον **πίνακα 4**.

δημοφιλείς 1 ^{ης} περιόδου	απορριπτόμενοι 1 ^{ης} περιόδου	δημοφιλείς 2 ^{ης} περιόδου	απορριπτόμενοι 2 ^{ης} περιόδου	δημοφιλείς 3 ^{ης} περιόδου	απορριπτόμενοι 3 ^{ης} περιόδου	παραμελημένοι 3 ^{ης} περιόδου
ΑΓΓΕΛΙΚΗ	ΔΑΒΙΔ	ΑΓΓΕΛΙΚΗ	ΔΑΒΙΔ	ΑΓΓΕΛΙΚΗ	ΔΑΒΙΔ	ΜΑΡΙΝΑ
ANNA	ΔΗΜΗΤΡΗΣ	ANNA	ΔΗΜΗΤΡΗΣ	ANNA	ΔΗΜΗΤΡΗΣ	
ΚΩΝ/ΝΟΣΜΠ.		ΚΩΝ/ΝΟΣΜΠ.	ΧΡΙΣΤΙΝΑ	ΕΥΑ	ΧΡΙΣΤΙΝΑ	
ΕΥΑ		ΚΩΝ/ΝΟΣ Π.	ΒΙΚΤΩΡΙΑ	ΚΩΝ/ΝΟΣΜΠ.		
		ΧΑΡΗΣ				
		ΜΑΡΙΝΑ				

Πίνακας 4: Απεικόνιση προτιμήσεων συνεργασίας ή μη συνεργασίας για τις 3 περιόδους μέτρησης

Ως προς την επιλογή συμμαθητών για συνεργασία μεταξύ τους φαίνεται πως οι προτιμήσεις των μαθητών προς το άτομο που θα συνεργαστούν δεν άλλαξαν σημαντικά στη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Οι δημοφιλείς για συνεργασία και οι απορριπτόμενοι είναι σχεδόν οι ίδιοι και στις 3 περιόδους μέτρησης.

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα των φύλλων παρατήρησης, όπως απεικονίζονται στα γραφήματα σε συνδυασμό με την ποιοτική ανάλυση από τα παραχθέντα των ομαδικών εργασιών, ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών ολοκλήρωσε τη δραστηριότητα που του ανατέθηκε και συνεργάστηκε με σκοπό την ολοκλήρωσή της ακόμη και αν δε βρισκόταν στην ίδια ομάδα με τα πρόσωπα που προτιμά. Σημαντικό είναι να ληφθεί υπόψη το ποσοστό των κοριτσιών σε σχέση με των αγοριών αν κατάφεραν να συνεργαστούν αρμονικά και χωρίς πολλές εντάσεις για να ολοκληρώσουν την ομαδική εργασία.

Άρα οι θετικές ή αρνητικές προτιμήσεις μεταξύ των μαθητών δεν επηρεάζουν σημαντικά την ομαλή συνεργασία αφού όλοι τελικά συνεργάζονται για ένα κοινό σκοπό ξεπερνώντας το εμπόδιο της αντιπάθειας. Αξίζει να σημειωθεί πως σε κάποιες ομάδες χρειάστηκε ένα χρονικό διάστημα προσαρμογής και αποδοχής των μελών της ομάδας (παρατήρηση από σημειώσεις ημερολογίου ερευνητή).

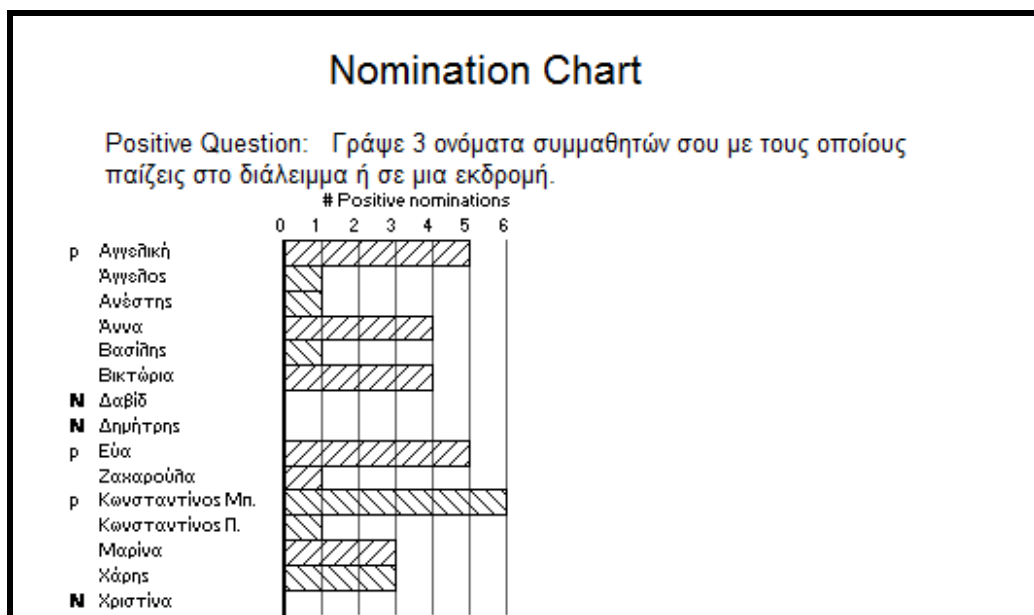
7.4.2. Ως προς τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών

Οι ερωτήσεις 3 «Γράψε 3 ονόματα συμμαθητών σου με τους οποίους παίζεις στο διάλειμμα ή σε μια εκδρομή», 4 «Μάντεψε 3 συμμαθητές σου που σε διάλεξαν για να παίζεις ή να καθίσεις μαζί τους» και 5 «Μάντεψε 3 παιδιά που πιστεύεις ότι δε σε συμπαθούν ιδιαίτερα και θα προτιμούσαν να μην είστε στην ίδια ομάδα» επιχειρούν να αποκαλύψουν την επικοινωνία και συνεπώς τον τρόπο που δομούνται οι διατομικές και ομαδικές αλληλεπιδράσεις.

Στη συνέχεια απεικονίζονται με κοινωνιογράμματα, γραφήματα και πίνακες τα αντίστοιχα αποτελέσματα για κάθε περίοδο μέτρησης.

1^η περίοδος

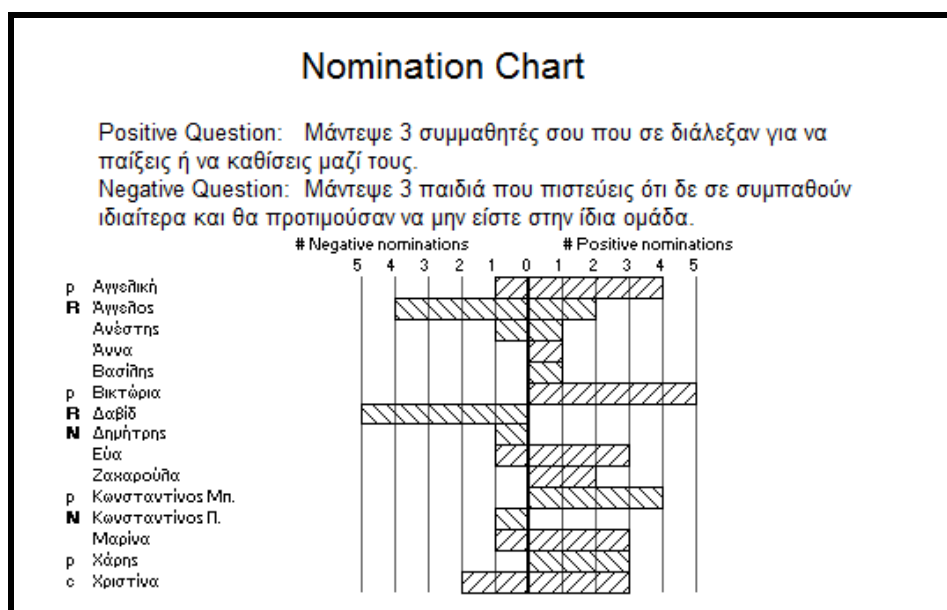
Ερώτηση 3



Γράφημα 11: Απεικονίζει τις θετικές προτιμήσεις για παιχνίδι στη μέτρηση της 1^{ης} περιόδου

Στον **γράφημα 11** απεικονίζονται οι δημοφιλείς και οι παραμελημένοι της 1^{ης} περιόδου μέτρησης για την επιλογή συμμαθητών για παιχνίδι στο διάλειμμα ή σε μια εκδρομή. Στον **πίνακα 6**, στη συνέχεια, φαίνονται αναλυτικά οι προτιμήσεις των μαθητών και για τις 3 περιόδους μέτρησης.

Ερωτήσεις 3 & 4

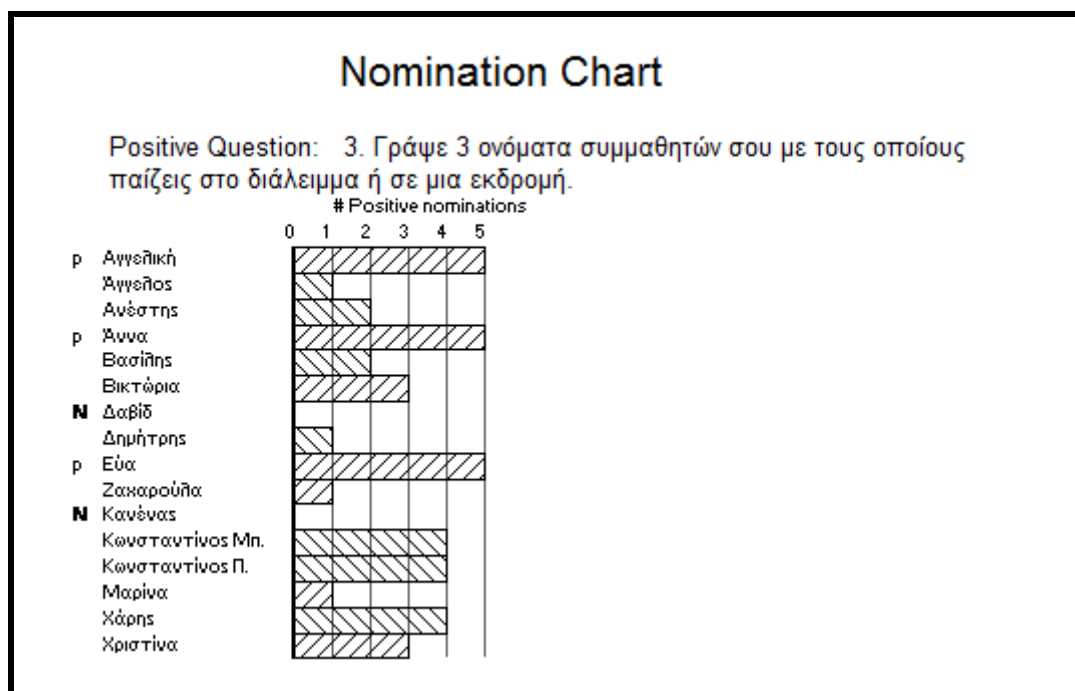


Γράφημα 12: Απεικονίζει τις θετικές και αρνητικές προτιμήσεις της 1^{ης} περιόδου σε ερωτήσεις που οι μαθητές μαντεύουν ποιοι τους επέλεξαν και ποιοι όχι

Στο **γράφημα 12** απεικονίζονται οι θετικές και αρνητικές προτιμήσεις της 1^{ης} περιόδου σε ερωτήσεις που οι μαθητές πρέπει ναμαντέψουν ποιοι τους διάλεξαν για να παίξουν ή να καθίσουν μαζί τους και ποιοι δεν θα τους ήθελαν στην ίδια ομάδα. Οι ερωτήσεις αυτές αποκαλύπτουν τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών αλλά και το βαθμό της πρόθεσης που έχουν να επικοινωνήσουν με άλλους συμμαθητές τους. Αναλυτικά και για τις 3 περιόδους μέτρησης φαίνονται τα στοιχεία στον **πίνακα 7** παρακάτω.

2^η περίοδος

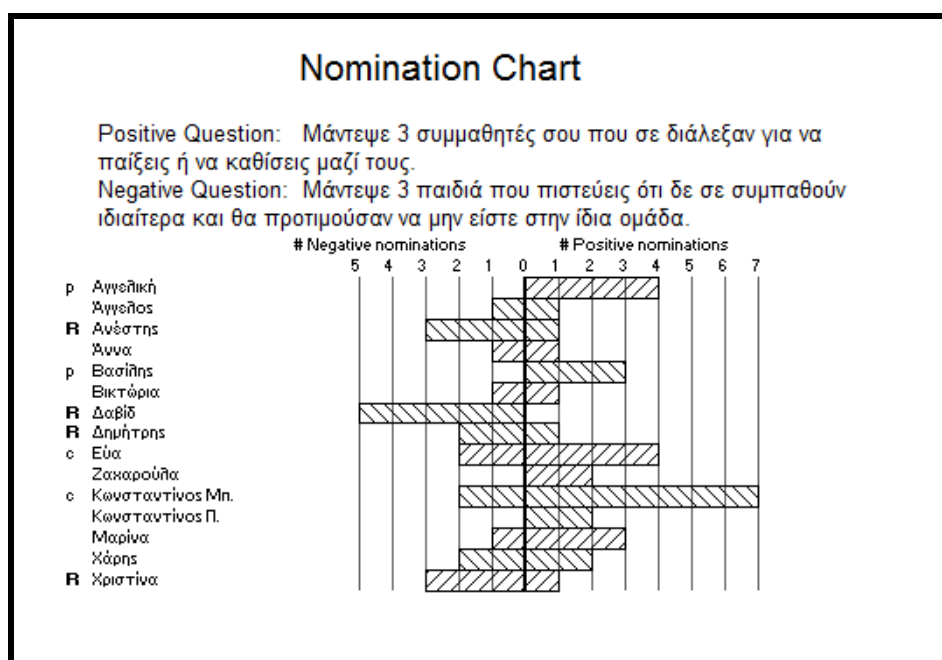
Ερώτηση 3



Γράφημα 13: Απεικονίζει τις θετικές προτιμήσεις για παιχνίδι στη μέτρηση της 2^{ης} περιόδου

Στον **γράφημα 13** απεικονίζονται οι δημοφιλείς και οι παραμελημένοι της 2^{ης} περιόδου μέτρησης για την επιλογή συμμαθητών για παιχνίδι στο διάλειμμα ή σε μια εκδρομή.

Ερωτήσεις 4 & 5

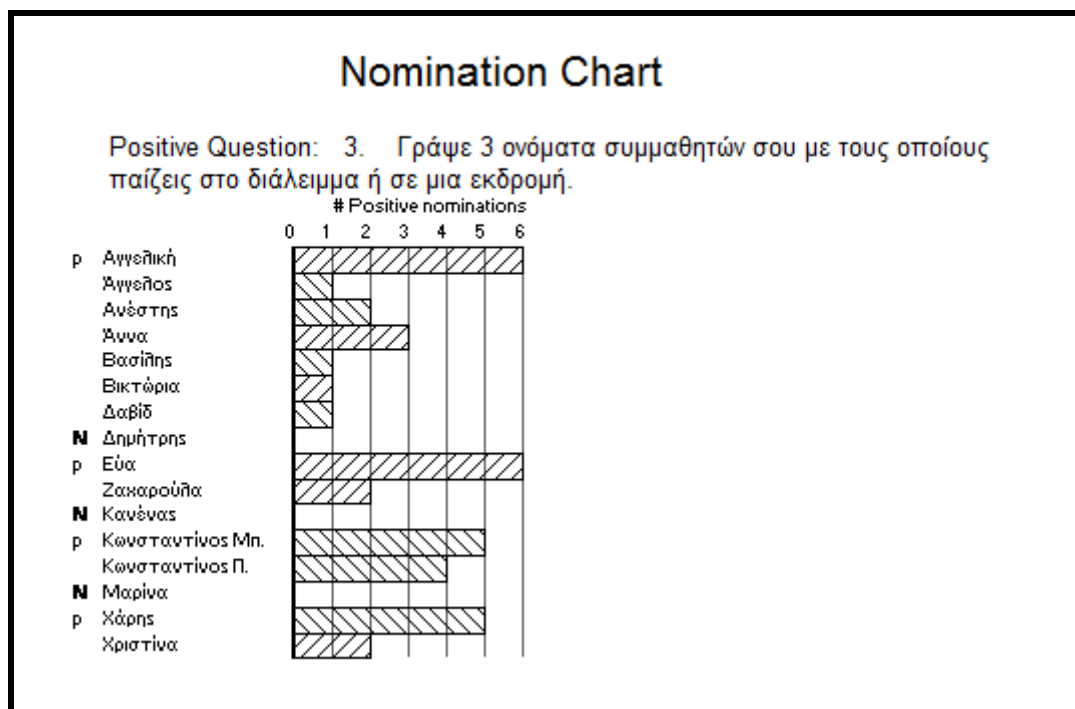


Γράφημα 14: Απεικονίζει τις θετικές και αρνητικές προτιμήσεις της 2^{ης} περιόδου σε ερωτήσεις που οι μαθητές μαντεύουν ποιοι τους επέλεξαν και ποιοι όχι

Στο **γράφημα 14** απεικονίζονται οι θετικές και αρνητικές προτιμήσεις της 2^{ης} περιόδου σε ερωτήσεις που οι μαθητές πρέπει να μαντέψουν ποιοι τους διάλεξαν για να παίξουν ή να καθίσουν μαζί τους και ποιοι δεν θα τους ήθελαν στην ίδια ομάδα.

3^η περίοδος

Ερώτηση 3

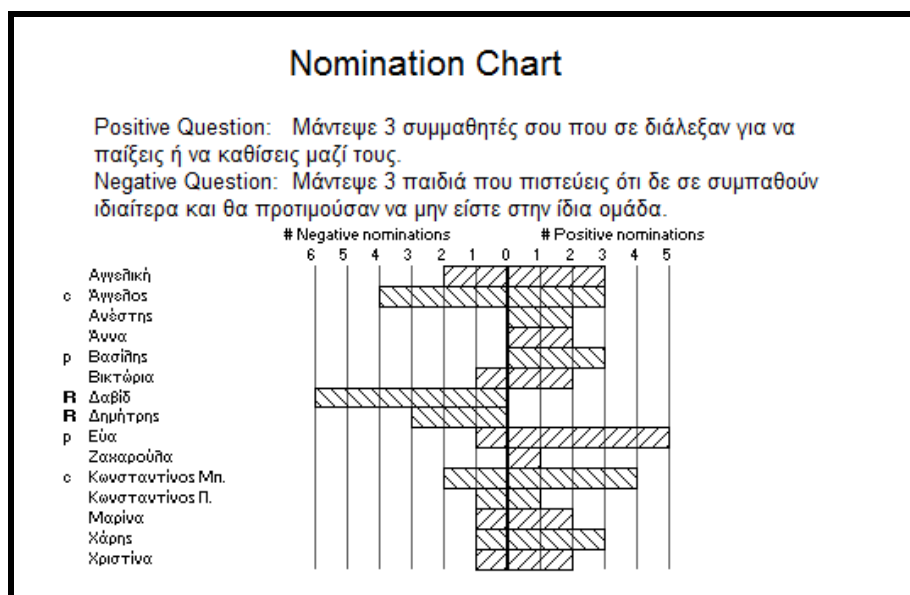


Γράφημα 15: Απεικονίζει τις θετικές προτιμήσεις για παιχνίδι στη μέτρηση της 3^{ης} περιόδου

Στο **γράφημα 15** απεικονίζονται οι δημοφιλείς και οι παραμελημένοι της 3^{ης} περιόδου μέτρησης για την επιλογή συμμαθητών για παιχνίδι στο διάλειμμα ή σε μια εκδρομή.

3^η περίοδος

Ερωτήσεις 4 & 5



Γράφημα 16: Απεικονίζει τις θετικές και αρνητικές προτιμήσεις της 3^{ης} περιόδου σε ερωτήσεις που οι μαθητές μαντεύουν ποιοι τους επέλεξαν και ποιοι όχι

Στο **γράφημα 16** απεικονίζονται οι θετικές και αρνητικές προτιμήσεις της 3^{ης} περιόδου σε ερωτήσεις που οι μαθητές πρέπει να μαντέψουν ποιοι τους διάλεξαν για να παίξουν ή να καθίσουν μαζί τους και ποιοι δεν θα τους ήθελαν στην ίδια ομάδα. Στους ακόλουθους **πίνακες 5, 6, 7, 8** φαίνονται συγκεντρωτικά τα στοιχεία που προέκυψαν για τις ερωτήσεις 3,4 και 5 στις μετρήσεις των τριών περιόδων κοινωνιομετρικής έρευνας. Στον **πίνακα 5** παρατηρούνται τα αποτελέσματα για την ερώτηση 3 «Γράψε 3 ονόματα συμμαθητών σου που παίζεις στο διάλειμμα ή σε μια εκδρομή».

δημοφιλείς 1 ^{ης} περιόδου	παραμελημένοι 1 ^{ης} περιόδου	δημοφιλείς 2 ^{ης} περιόδου	παραμελημένοι 2 ^{ης} περιόδου	δημοφιλείς 3 ^{ης} περιόδου	παραμελημένοι 3 ^{ης} περιόδου
ΑΓΓΕΛΙΚΗ	ΔΗΜΗΤΡΗΣ	ΑΓΓΕΛΙΚΗ	ΔΑΒΙΔ	ΑΓΓΕΛΙΚΗ	ΔΗΜΗΤΡΗΣ
ΕΥΑ	ΔΑΒΙΔ	ANNA		ΕΥΑ	ΜΑΡΙΝΑ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΠ.	ΧΡΙΣΤΙΝΑ	ΕΥΑ		ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΠ.	
				ΧΑΡΗΣ	

Πίνακας 5: Απεικόνιση θετικών προτιμήσεων για παιχνίδι κατά τις 3 περιόδους μέτρησης

Όπως φαίνεται παραπάνω οι μαθητές σε αυτή την ερώτηση δεν απορρίπτουν ευθέως, όμως επειδή δεν επιλέγουν ορισμένους εμφανίζονται ως απορριπτόμενοι. Διαπιστώνεται λοιπόν πως τα δημοφιλή άτομα για συνεργασία είναι δημοφιλή και για παιχνίδι ή παρέα σε μια εκδρομή. Τα δημοφιλή άτομα προτιμούνται και για επικοινωνία στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Η Αγγελική, η Εύα και ο Κωνσταντίνος Μπ. είναι δημοφιλείς και

στις 3 περιόδους μέτρησης. Επιλέγονται θετικά για συνεργασία και για επικοινωνία. Οι παραμελημένοι σε αυτήν την ερώτηση είναι οι απορριπτόμενοι των προηγούμενων 1 και 2 ερωτήσεων. Ο Δαβίδ και ο Δημήτρης είναι παραμελημένοι, δεν τους προτίμησαν για παιχνίδι και δεν έλαβαν θετικές ψήφους.

Με τις ομαδικές εργασίες που ολοκληρώθηκαν στην τάξη παρατηρήθηκε μείωση των παραμελημένων σε αυτή την ερώτηση αλλά αύξηση των απορριπτόμενων για συνεργασία (βλ. πίνακα 5). Συνδυάζοντας τα στοιχεία των πινάκων 5 και 6 θα μπορούσε να αναφερθεί πως οι μαθητές επιλέγουν τους συνεργάτες τους και με άλλα κριτήρια όταν έχουν να εργαστούν σε ένα αντικείμενο, ενώ για το παιχνίδι και την εκδρομή ενδεχομένως να μη θέτουν τόσο αυστηρά κριτήρια επιλογής.

Στους πίνακες 6, 7, 8 παρατηρούνται τα αποτελέσματα για τις ερωτήσεις 4 «Μάντεψε 3 συμμαθητές σου που σε διάλεξαν για να παίξεις ή να καθίσεις μαζί τους» και 5 «Μάντεψε 3 παιδιά που πιστεύεις ότι δε σε συμπαθούν ιδιαίτερα και θα προτιμούσαν να μην είστε στην ίδια ομάδα».

δημοφιλείς 1 ^{ης} περιόδου	παραμελημένοι 1 ^{ης} περιόδου	απορριπτόμενοι 1 ^{ης} περιόδου	αμφιλεγόμενοι 1 ^{ης} περιόδου
ΑΓΓΕΛΙΚΗ	ΔΗΜΗΤΡΗΣ	ΑΓΓΕΛΟΣ	ΧΡΙΣΤΙΝΑ
ΒΙΚΤΩΡΙΑ	ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Π.	ΔΑΒΙΔ	
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΠ.			
ΧΑΡΗΣ			

Πίνακας 6: Απεικονίζει τις θετικές και αρνητικές προτιμήσεις της 1^{ης} περιόδου σε ερωτήσεις που οι μαθητές μαντεύουν ποιοι τους επέλεξαν και ποιοι όχι για παιχνίδι ή/και ομάδα

δημοφιλείς 2 ^{ης} περιόδου	παραμελημένοι 2 ^{ης} περιόδου	απορριπτόμενοι 2 ^{ης} περιόδου	αμφιλεγόμενοι 2 ^{ης} περιόδου
ΑΓΓΕΛΙΚΗ		ΑΝΕΣΤΗΣ	ΕΥΑ
ΒΑΣΙΛΗΣ		ΔΑΒΙΔ	ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΠ.
		ΔΗΜΗΤΡΗΣ	
		ΧΡΙΣΤΙΝΑ	

Πίνακας 7: Απεικονίζει τις θετικές και αρνητικές προτιμήσεις της 2^{ης} περιόδου σε ερωτήσεις που οι μαθητές μαντεύουν ποιοι τους επέλεξαν και ποιοι όχι για παιχνίδι ή/και ομάδα

δημοφιλείς 3 ^{ης} περιόδου	παραμελημένοι 3 ^{ης} περιόδου	απορριπτόμενοι 3 ^{ης} περιόδου	αμφιλεγόμενοι 3 ^{ης} περιόδου
ΒΑΣΙΛΗΣ		ΔΑΒΙΔ	ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΠ.
ΕΥΑ		ΔΗΜΗΤΡΗΣ	ΑΓΓΕΛΟΣ

Πίνακας 8: Απεικονίζει τις θετικές και αρνητικές προτιμήσεις της 3^{ης} περιόδου σε ερωτήσεις που οι μαθητές μαντεύουν ποιοι τους επέλεξαν και ποιοι όχι για παιχνίδι ή/και ομάδα

Οι ερωτήσεις 4 και 5 στόχο έχουν να αναδείξουν τι πιστεύουν οι μαθητές σχετικά με το ποιοι τους διάλεξαν και ποιοι όχι για να παίξουν ή/και να καθίσουν ή/και να συνεργαστούν μαζί τους. Προκύπτουν επομένως στοιχεία για την επιθυμία τους να έχουν επιλεχθεί και την ανάγκη τους να επιλεχθούν για να επικοινωνήσουν ή όχι με τους συμμαθητές που ανέφεραν στις απαντήσεις τους. Οι δημοφιλείς των προγενέστερων μετρήσεων και ερωτήσεων δεν είναι εντελώς οι ίδιοι με τα αποτελέσματα των ερωτήσεων 4 και 5. Προκύπτουν νέα ονόματα ως δημοφιλή, τα οποία στις προηγούμενες μετρήσεις για τα ερωτήματα 1 ως 3, φαινόταν ως μαθητές του μέσου όρου. Θα μπορούσε να αναφερθεί πως αυτές οι ερωτήσεις αναδεικνύουν συμπάθειες και αντιπάθειες, προτιμήσεις και μη για την επικοινωνία εντός και εκτός τάξης και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον.

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα, δημοφιλή παιδιά, που θα ήθελαν δηλαδή οι συμμαθητές τους να τους έχουν επιλέξει, αναδεικνύονται η Αγγελική και ο Βασίλης στις περισσότερες περιόδους μέτρησης. Ο Κωνσταντίνος Μπ. και η Εύα φαίνονται δημοφιλείς και σε αυτές τις ερωτήσεις αλλά όχι σε όλες τις περιόδους μέτρησης.

Οι απορριπτόμενοι (έτσι τους εμφανίζει το πρόγραμμα Sociometrics) αυτών των ερωτήσεων είναι οι μαθητές που το σύνολο της τάξης πιστεύει πως δεν θα τους ήθελαν (οι απορριπτόμενοι) στην ίδια ομάδα ή πως δεν τους συμπαθούν ιδιαίτερα. Ο Δαβίδ και ο Δημήτρης σε όλες τις περιόδους και σε όλες τις ερωτήσεις ως τώρα εμφανίζονται ως απορριπτόμενοι. Στην παρούσα περίπτωση όμως διαφαίνεται πως οι περισσότεροι στην τάξη θεωρούν ότι ο Δαβίδ και ο Δημήτρης δεν τους επιθυμούν για παρέα ή/και για παιχνίδι-συνεργασία. Θα μπορούσε να αναφερθεί πως αυτά τα παιδιά λόγω της απορριπτικής συμπεριφοράς που είχαν από τους άλλους συμμαθητές τους δεν είχαν την ευκαιρία να δείξουν τη συμπάθειά τους σε ορισμένους.

Για τους παραμελημένους τα αποτελέσματα δείχνουν πως για το σύνολο της τάξης την πρώτη περίοδο, οι μαθητές Δημήτρης και Κωνσταντίνος Π. δεν αποτέλεσαν επιλογές για παιχνίδι/παρέα/επικοινωνία. Στις επόμενες 2 περιόδους ο Δημήτρης κατατάσσεται στους απορριπτόμενους και ο Κωνσταντίνος Π. στους μαθητές μέσου όρου.

Οι αμφιλεγόμενοι μαθητές είναι οι Χριστίνα, Εύα, Κωνσταντίνος Μπ. και Άγγελος, για τους οποίους οι αρνητικές και θετικές ψήφοι ήταν περισσότερες από το μέσο όρο της τάξης και έτσι δεν κατατάσσονται ευκρινώς σε μια κατηγορία. Ο Κωνσταντίνος Μπ.

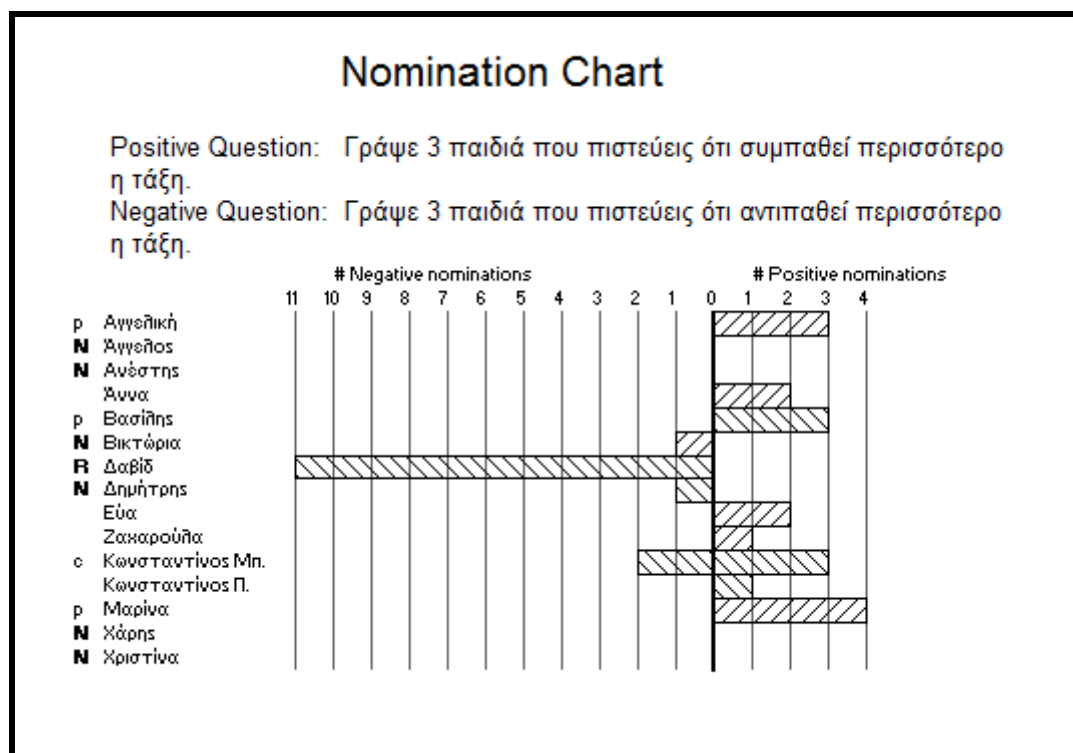
υπήρξε δημοφιλής και μετά αμφιλεγόμενος ενώ οι Άγγελος και Χριστίνα χαρακτηρίστηκαν απορριπτόμενοι και έπειτα αμφιλεγόμενοι. Θα μπορούσε να πει κανείς πως το σύνολο της τάξης είναι κάπως συγχυσμένο στο να επιλέξει ή όχι αυτούς τους μαθητές για να εκφράσει αν υπάρχει συμπάθεια ή αντιπάθεια από τη μεριά τους. Παρατηρείται λοιπόν πως κάποιοι συμπαθούν πολύ ή αντιπαθούν πολύ τους προαναφερόμενους ως αμφιλεγόμενους.

7.4.3. Ως προς τη βελτίωση της αποδοχής μεταξύ των μαθητών

Με τις ερωτήσεις 6 «Γράψε 3 παιδιά που πιστεύεις ότι συμπαθεί περισσότερο η τάξη», και 7 «Γράψε 3 παιδιά που πιστεύεις ότι αντιπαθεί περισσότερο η τάξη», γίνεται προσπάθεια να αποκαλυφθούν οι θετικές και αρνητικές συναισθηματικές σχέσεις μέσα στα όρια των ομάδων. Σχετίζονται με την έννοια της αποδοχής μέσα στην ομάδα και ευρύτερα μέσα στην τάξη.

1^η περίοδος

Ερωτήσεις 6 & 7



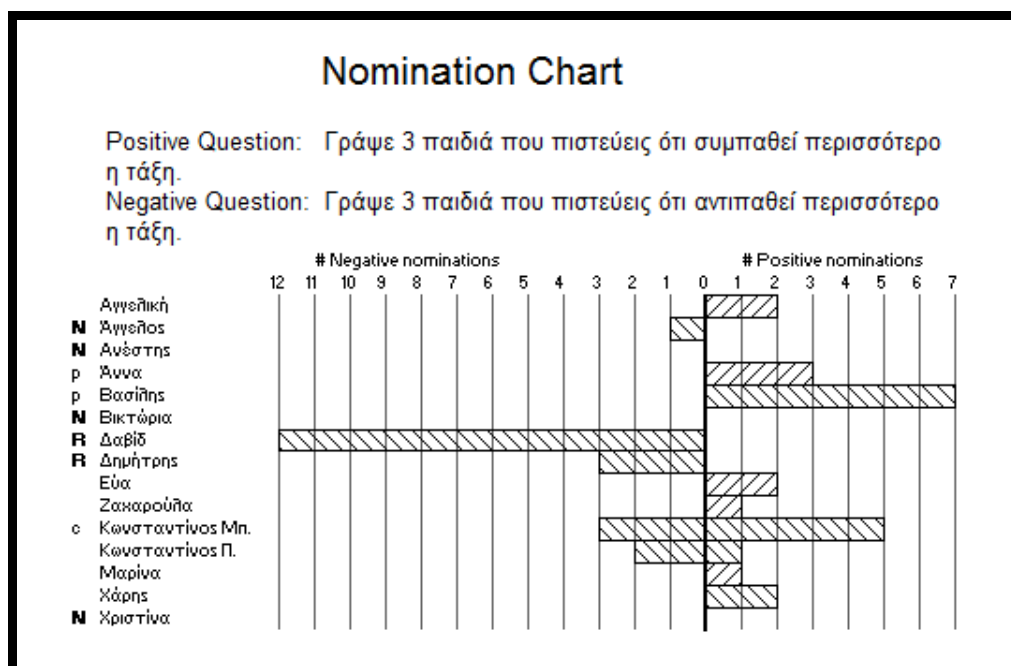
Γράφημα 17: Απεικονίζει τις συμπάθειες και αντιπάθειες 1^{ης} περιόδου

Στο γράφημα 17 φαίνεται πως δημοφιλείς για τη συμπάθεια του συνόλου της τάξης είναι η Αγγελική, ο Βασίλης και η Μαρίνα για την 1^η περίοδο μέτρησης. Απορρίπτεται ο Δαβίδ, δηλαδή η πλειοψηφία της τάξης τον αντιπαθεί. Αμφιλεγόμενος ο Κωνσταντίνος Μπ. με σχεδόν ισάριθμες θετικές και αρνητικές ψήφους. Αρκετοί είναι οι παραμελημένοι

σε αυτή την ερώτηση. Έλαβαν καμία ή μία αρνητική ψήφο. Παρατηρείται πως οι Άννα και Εύα ενώ φαίνονται στις περισσότερες μετρήσεις ως δημοφιλείς το σύνολο της τάξης δε θεωρεί πως τις συμπαθούν περισσότερο.

2^η περίοδος

Ερωτήσεις 6 & 7

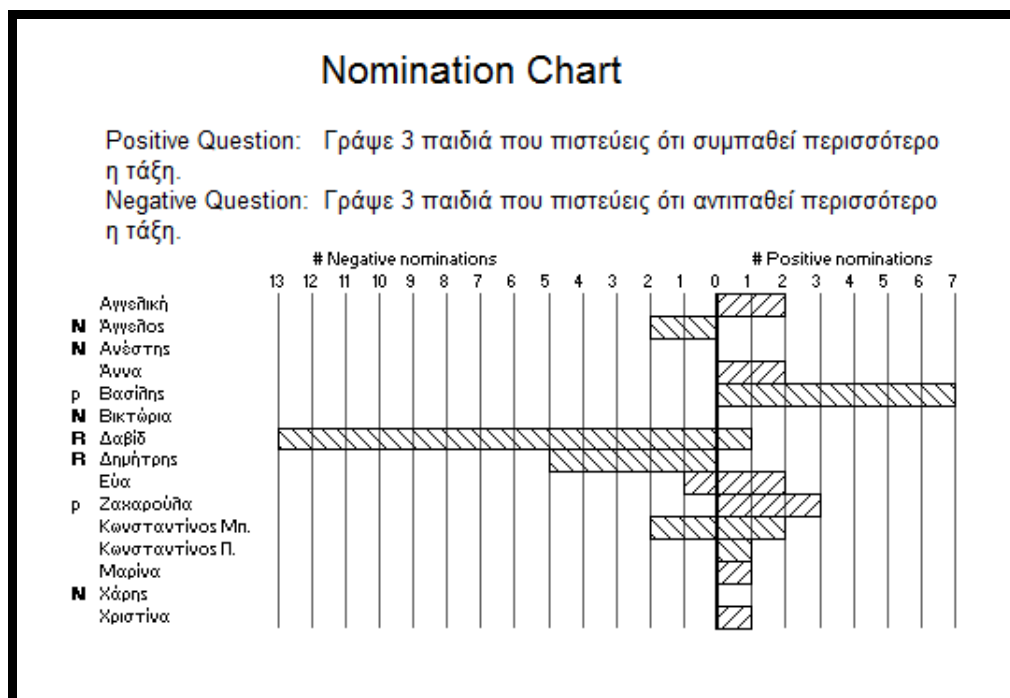


Γράφημα 18: Απεικονίζει τις συμπάθειες και αντιπάθειες 2^{ης} περιόδου

Στο **γράφημα 18** φαίνεται πως δημοφιλείς σχετικά με τη συμπάθεια του συνόλου της τάξης είναι η Άννα και ο Βασίλης για την 2^η περίοδο μέτρησης, οι οποίοι δεν έλαβαν αρνητικές ψήφους. Απορρίπτονται ο Δαβίδ και ο Δημήτρης, δηλαδή η πλειοψηφία της τάξης τους αντιπαθεί. Οι τελευταίοι δεν έλαβαν καμία θετική ψήφο. Αμφιλεγόμενος φαίνεται ο Κωνσταντίνος Μπ., ο οποίος δείχνει να έχει εξίσου συμπάθειες και αντιπάθειες στο σύνολο της τάξης. Αξιοσημείωτη η εμφάνιση των Ανέστη, Βικτώριας και Χριστίνας ως παραμελημένους. Δεν έλαβαν καμία ψήφο.

3^η περίοδος

Ερωτήσεις 6 & 7



Γράφημα 19: Απεικονίζει τις συμπάθειες και αντιπάθειες 3^{ης} περιόδου

Στο **γράφημα 19** φαίνεται πως δημοφιλείς σχετικά με τη συμπάθεια του συνόλου της τάξης είναι η Ζαχαρούλα και ο Βασίλης για την 3^η περίοδο μέτρησης, οι οποίοι δεν έλαβαν αρνητικές ψήφους. Απορρίπτονται οι Δαβίδ και Δημήτρης, δηλαδή η πλειοψηφία της τάξης τους αντιπαθεί. Αξιοσημείωτη η εμφάνιση των Άγγελου, Ανέστη, Βικτώριας και Χάρη ως παραμελημένους. Δεν έλαβαν καμία ψήφο, εκτός από 2 αρνητικές ο Άγγελος. Πρέπει να σχολιαστεί πως ο Δαβίδ φαίνεται πως έλαβε μια θετική ψήφο, δηλαδή ένας συμμαθητής του πιστεύει πως τον συμπαθεί κάποιος, παρόλο που εμφανίζεται σε όλα σχεδόν τα γραφήματα της κοινωνιομετρικής έρευνας ως απορριπτόμενος. Το ίδιο και ο Δημήτρης που έλαβε 2 θετικές ψήφους ενώ χαρακτηρίζεται στην πλειοψηφία του συνόλου των γραφημάτων κι εκείνος ως απορριπτόμενος. Συγκεντρωμένα τα δεδομένα όλων των περιόδων μέτρησης στους παρακάτω πίνακες **9, 10 και 11**.

δημοφιλείς 1 ^{ης} περιόδου	απορριπτόμενοι 1 ^{ης} περιόδου	παραμελημένοι 1 ^{ης} περιόδου	αμφιλεγόμενοι 1 ^{ης} περιόδου
ΑΓΓΕΛΙΚΗ	ΔΑΒΙΔ	ΑΓΓΕΛΟΣ	ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΠ.
ΒΑΣΙΛΗΣ		ΑΝΕΣΤΗΣ	
ΜΑΡΙΝΑ		ΒΙΚΤΩΡΙΑ	
		ΔΗΜΗΤΡΗΣ	
		ΧΑΡΗΣ	
		ΧΡΙΣΤΙΝΑ	

Πίνακας 9: Απεικονίζει τις συμπάθειες και αντιπάθειες μεταξύ των μαθητών 1^{ης} περιόδου

δημοφιλείς 2 ^{ης} περιόδου	απορριπτόμενοι 2 ^{ης} περιόδου	παραμελημένοι 2 ^{ης} περιόδου	αμφιλεγόμενοι 2 ^{ης} περιόδου
ΑΝΝΑ	ΔΑΒΙΔ	ΑΓΓΕΛΟΣ	ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΠ.
ΒΑΣΙΛΗΣ	ΔΗΜΗΤΡΗΣ	ΑΝΕΣΤΗΣ	
		ΒΙΚΤΩΡΙΑ	
		ΧΡΙΣΤΙΝΑ	

Πίνακας 10: Απεικονίζει τις συμπάθειες και αντιπάθειες μεταξύ των μαθητών 2^{ης} περιόδου

δημοφιλείς 3 ^{ης} περιόδου	απορριπτόμενοι 3 ^{ης} περιόδου	παραμελημένοι 3 ^{ης} περιόδου	αμφιλεγόμενοι 3 ^{ης} περιόδου
ΒΑΣΙΛΗΣ	ΔΑΒΙΔ	ΑΓΓΕΛΟΣ	
ΖΑΧΑΡΟΥΛΑ	ΔΗΜΗΤΡΗΣ	ΑΝΕΣΤΗΣ	
		ΒΙΚΤΩΡΙΑ	
		ΧΑΡΗΣ	

Πίνακας 11: Απεικονίζει τις συμπάθειες και αντιπάθειες μεταξύ των μαθητών 3^{ης} περιόδου

Συγκρίνοντας τους πίνακες 9,10 και 11 προκύπτει πως ο πλέον συμπαθής μαθητής της τάξης είναι ο Βασίλης καθώς έλαβε τις περισσότερες θετικές ψήφους και στις 3 περιόδους μέτρησης. Ο πιο αντιπαθής αναδεικνύεται ο Δαβίδ σύμφωνα με όσα απάντησαν στα ερωτηματολόγια οι μαθητές. Παρατηρήθηκε πως οι παραμελημένοι δύσκολα εντάχθηκαν στο μέσο όρο συμπάθειας της τάξης. Προκύπτει πως οι παραμελημένοι μπορούν να γίνουν απορριπτόμενοι αλλά όχι δημοφιλείς. Κι ακόμη είναι πιθανό να παραμείνουν παραμελημένοι, εκτός δηλαδή του συνόλου των συμπαθειών ή αντιπαθειών κατά το μέσο όρο. Οι αμφιλεγόμενοι μαθητές είναι εκείνοι που έχουν μόνο συμπάθειες ή μόνο αντιπάθειες και με αυτά τα στοιχεία φαίνεται πως έτσι περιγράφεται ο Κωνσταντίνος Μπ.

Κεφάλαιο 8

Κεφάλαιο 8ο : Πρωτογενή αποτελέσματα αλληλεπίδρασης μαθητών ανά ομαδική δραστηριότητα

8.1 Παίξιμο ψηφιακού παιχνιδιού «Το Μαγικό Φίλτρο»

Η σύσταση των πρώτων τριάδων σύμφωνα με την κοινωνιομετρική έρευνα είχε ως εξής:

ΟΜΑΔΑ 1	ΟΜΑΔΑ 2	ΟΜΑΔΑ 3	ΟΜΑΔΑ 4	ΟΜΑΔΑ 5
ΑΓΓΕΛΙΚΗ	ANNA	ΚΩΝ/ΝΟΣ ΜΠ.	ΕΥΑ	ΜΑΡΙΝΑ
ΑΓΓΕΛΟΣ	ΔΑΒΙΔ	ΔΗΜΗΤΡΗΣ	ΖΑΧΑΡΟΥΛΑ	ΧΑΡΗΣ
ΑΝΕΣΤΗΣ	ΒΑΣΙΛΗΣ	ΒΙΚΤΩΡΙΑ	ΧΡΙΣΤΙΝΑ	ΚΩΝ/ΝΟΣ Π.

Πίνακας 2: 1^{ος} σχηματισμός ομάδων

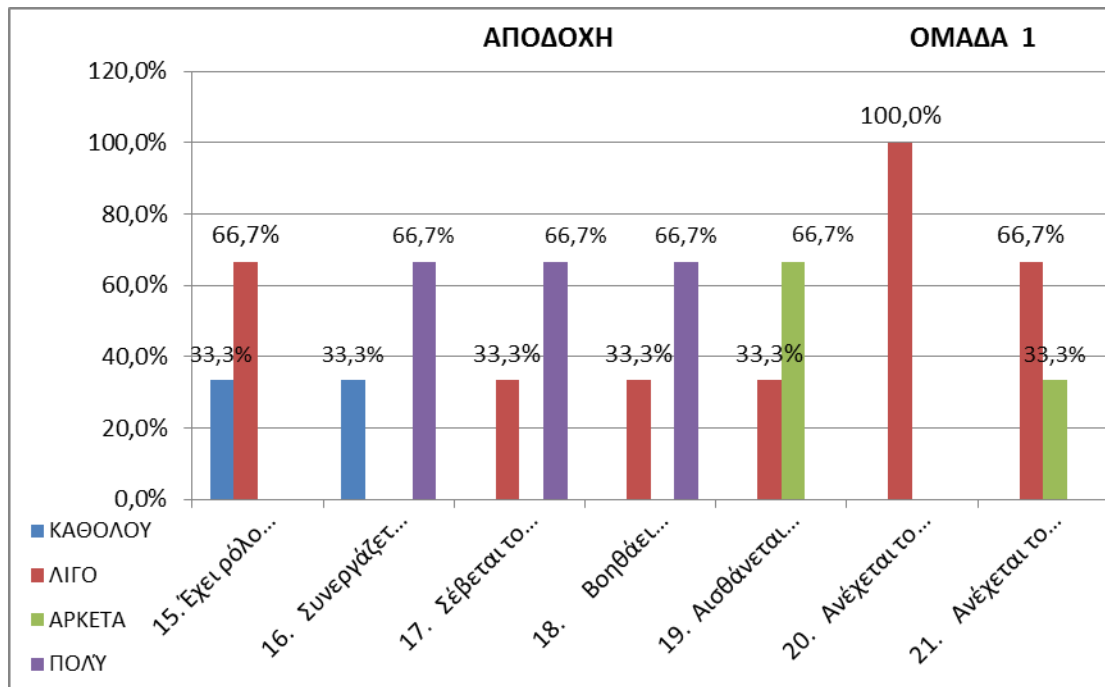
Οι μαθητές στη συνέχεια έπαιξαν το ψηφιακό παιχνίδι. Οι αλληλεπιδράσεις τους και η πορεία ολοκλήρωσης της εργασίας τους καταγράφηκαν στα φύλλα παρατήρησης και σε φωτογραφίες. Τα αποτελέσματα παρατίθενται στη συνέχεια με επιλεγμένα γραφήματα που αφορούν τις μεταβλητές της έρευνας και αναλυτικά στο Παράρτημα Β.

Οι πρώτες ομάδες έπαιξαν το ψηφιακό παιχνίδι «Μαγικό Φίλτρο» στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές στην αίθουσα υπολογιστών του σχολείου. Πρέπει να αναφερθεί πως ήταν ιδιαίτερα ενθουσιασμένοι και ανυπομονούσαν για αυτό, καθώς είχαν ενημερωθεί νωρίτερα για την όλη διαδικασία. Η δασκάλα της Πληροφορικής είχε ενημερωθεί και πρόθυμα μας παραχώρησε την αίθουσα και είχε φροντίσει να εγκαταστήσει το «Μαγικό Φίλτρο» στους υπολογιστές που απαιτούνταν για τη δραστηριότητα. Στη συνέχεια κάθισαν με τη σύσταση που τους υπέδειξε η εκπαιδευτικός και άρχισαν να παίζουν και να παρατηρούν χαρούμενοι και ενθουσιασμένοι. Ορισμένα πρωτογενή αποτελέσματα σχετικά με την αλληλεπίδρασή τους παρουσιάζονται παρακάτω ανά ομάδα εργασίας και ανά δραστηριότητα.

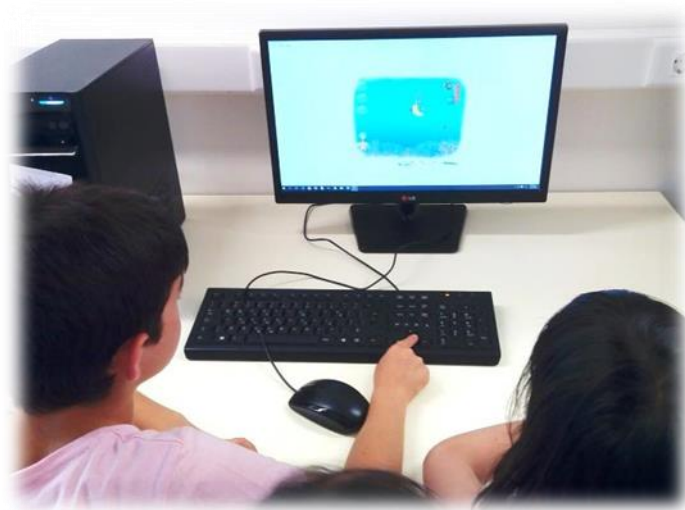
1^η ΟΜΑΔΑ

Ως προς την επικοινωνία και τη συνεργασία τα ποσοστά από την ανάλυση δεδομένων της πρώτης ομάδας είναι αρκετά υψηλά και δηλώνουν πως συνεργάστηκαν μέσα στο παιχνίδι και επικοινωνήσαν για να λύσουν απορίες και να συνεχίσουν το παιχνίδι. (βλ. Παράρτημα Β).

Ως προς την αποδοχή φαίνεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό της ομάδας σέβεται το συμμαθητή του και τον βοηθάει. Η πλειοψηφία δεν ανέχεται τα μέλη της ομάδας όταν διακόπτουν ή στριφογυρίζουν διαρκώς. Στην επόμενη σελίδα ακολουθεί το **γράφημα 20** της 1^{ης} ομάδας ως προς το ερευνητικό ερώτημα της αποδοχής.



Γράφημα 20: Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 1ης ομάδας ως προς την αποδοχή

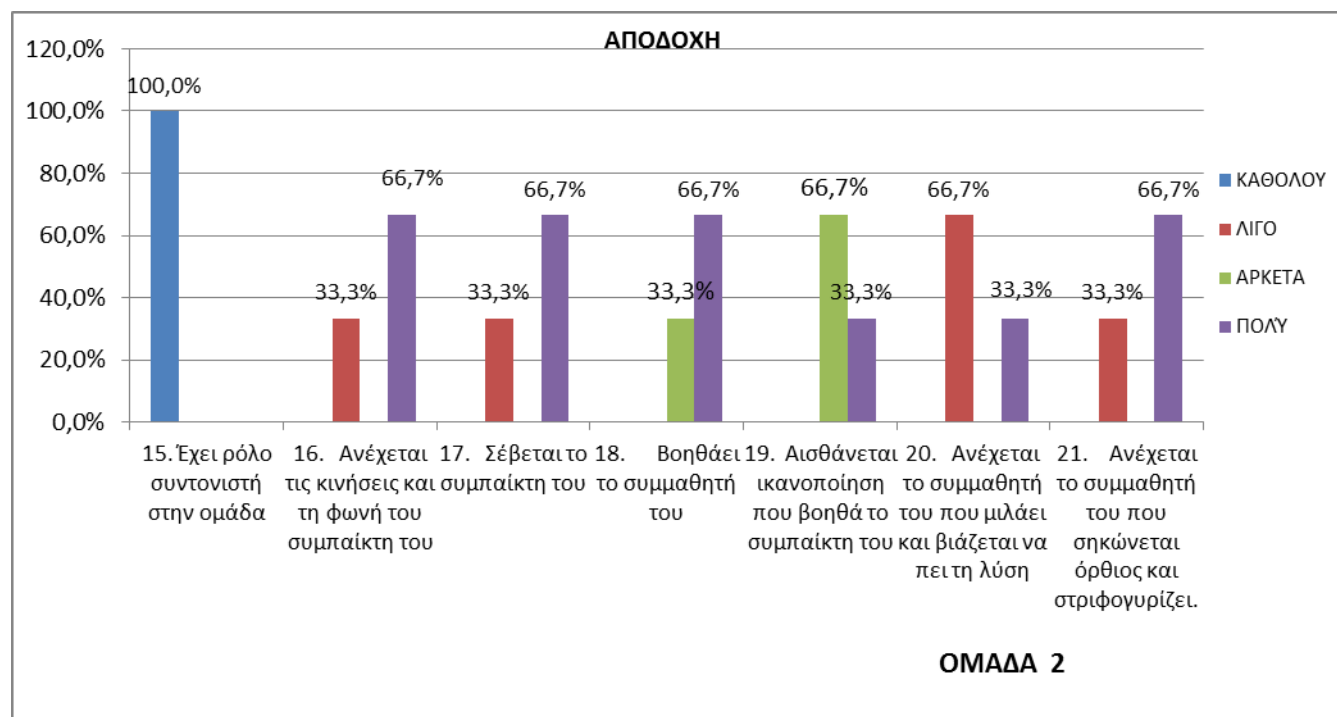


Εικόνα 17: Η 1η ομάδα παίζει το παιχνίδι στον Η/Υ

2^Η ΟΜΑΔΑ

Η **δεύτερη** ομάδα εμφάνισε κι αυτή υψηλά ποσοστά ως προς την επιτυχή επικοινωνία και τη συνεργασία κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του παιχνιδιού «*Μαγικό Φίλτρο*» στην αίθουσα Ηλεκτρονικών Υπολογιστών.

Ως προς την αποδοχή παρόμοια είναι τα ποσοστά με αυτά της 1^{ης} ομάδας όπως φαίνεται στο **γράφημα 21**.



Γράφημα 21: Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 2ης ομάδας ως προς την αποδοχή

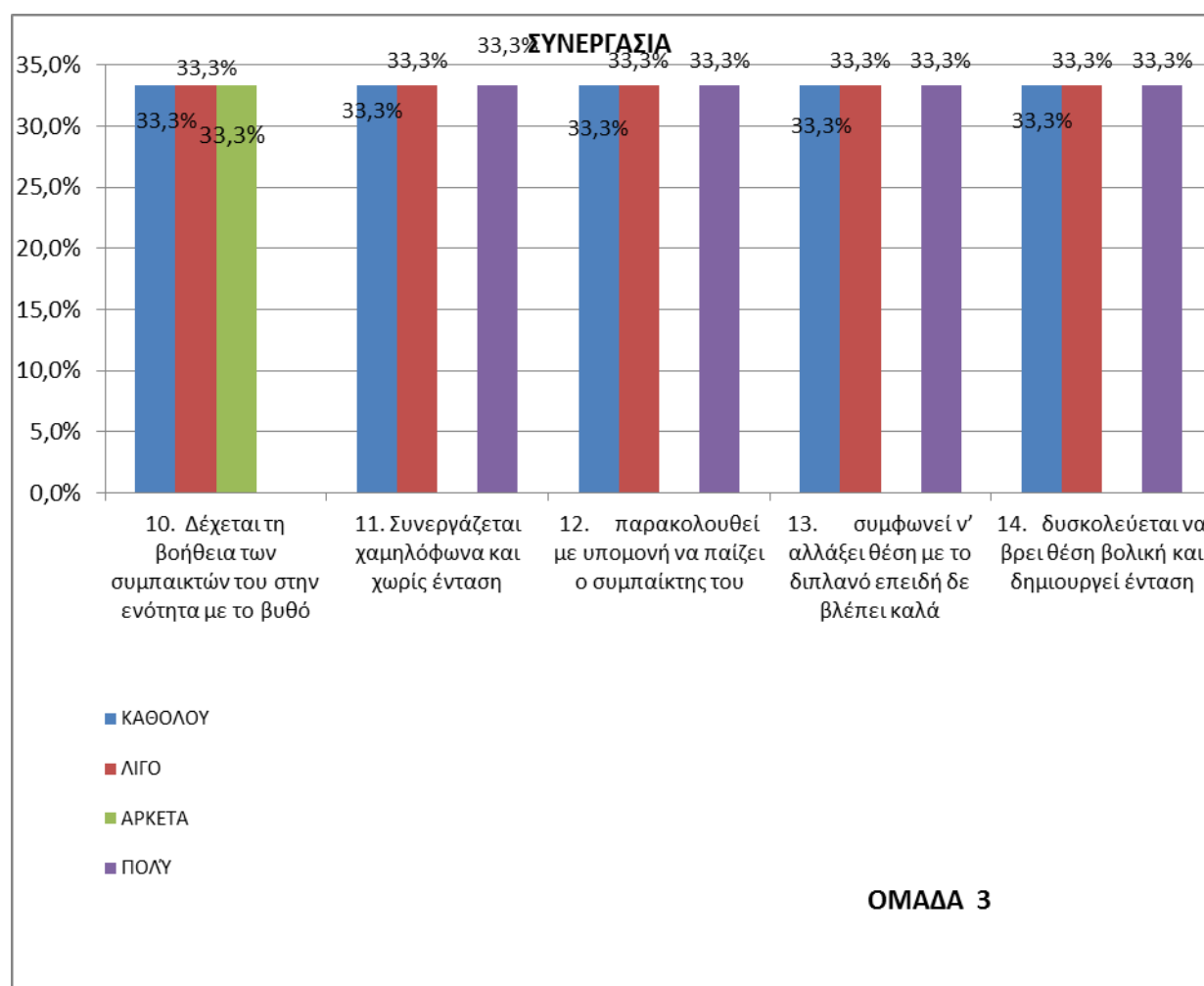


Εικόνα 18: Η 2^η ομάδα παίζει το παιχνίδι στον Η/Υ

3^Η ΟΜΑΔΑ

Η **τρίτη** ομάδα εμφάνισε μέτρια ποσοστά σε σχέση με το μέσο όρο ως προς την επικοινωνία και τη συνεργασία κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του παιχνιδιού «Μαγικό Φίλτρο» στην αίθουσα Ηλεκτρονικών Υπολογιστών. Από το **γράφημα 22** φαίνεται πως ο καθένας από τα μέλη της ομάδας αντέδρασε διαφορετικά.

Ως προς την αποδοχή παρόμοια είναι τα ποσοστά με αυτά των προηγούμενων ομάδων. Γενικά μπορεί να αναφερθεί πως αποδέχονται τους συνεργάτες τους αλλά δυσκολεύονται με αυτούς που στριφογυρίζουν και ενοχλούν. Ενδεικτικά παρατίθεται το γράφημα της συνεργασίας όπου φαίνεται η ανομοιογένεια στις αντιδράσεις τους.



Γράφημα 22: Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 3ης ομάδας ως προς τη συνεργασία

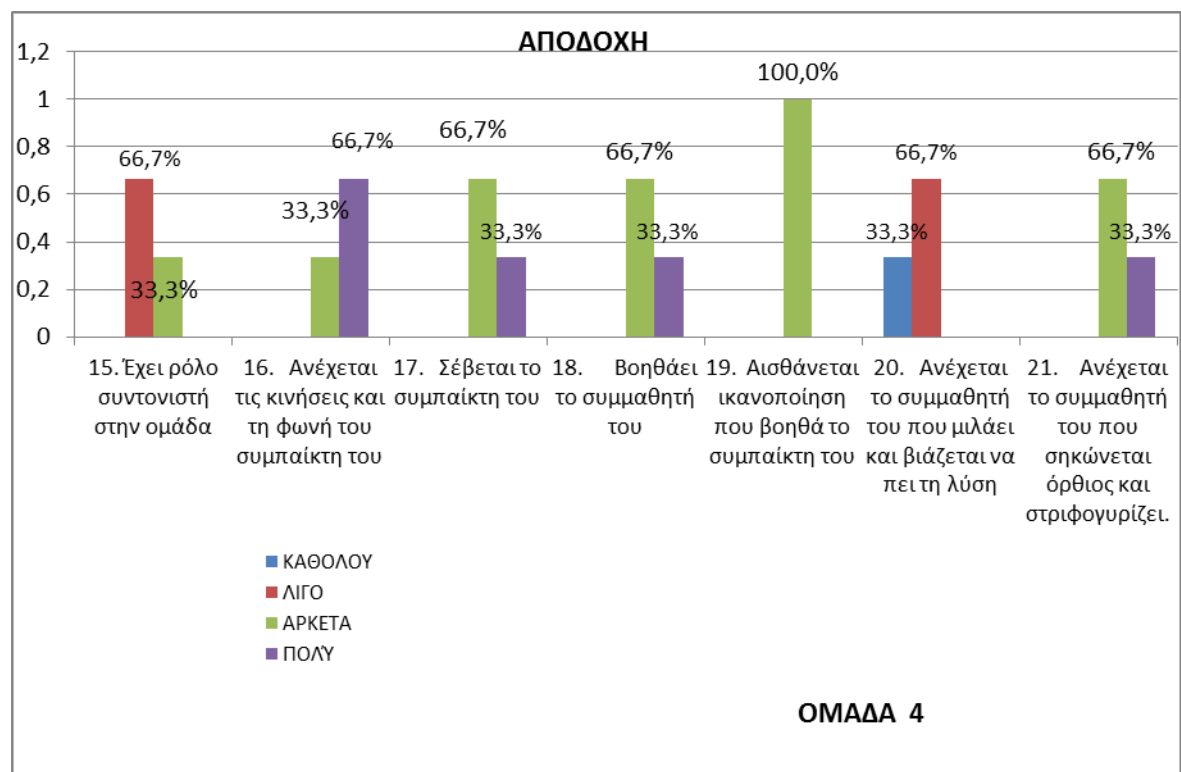


Εικόνα 19: Η 3^η ομάδα παίζει το παιχνίδι στον Η/Υ

4^η ΟΜΑΔΑ

Η **τέταρτη** ομάδα εμφάνισε υψηλά ποσοστά ως προς την επικοινωνία και τη συνεργασία κατά τη διάρκεια του παιξίματος του ψηφιακού παιχνιδιού «Μαγικό Φίλτρο».

Ως προς την αποδοχή τα ποσοστά δείχνουν πως δεν είχαν πρόβλημα μέσα στην ομάδα. Το μόνο που φαίνεται ξεκάθαρα είναι πως υπάρχει δυσκολία να αποδεχτούν όσους βιάζονται να πουν τη λύση και να μιλήσουν πρώτοι. (βλ. **γράφημα 23**).



Γράφημα 23: Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 4ης ομάδας ως προς την αποδοχή

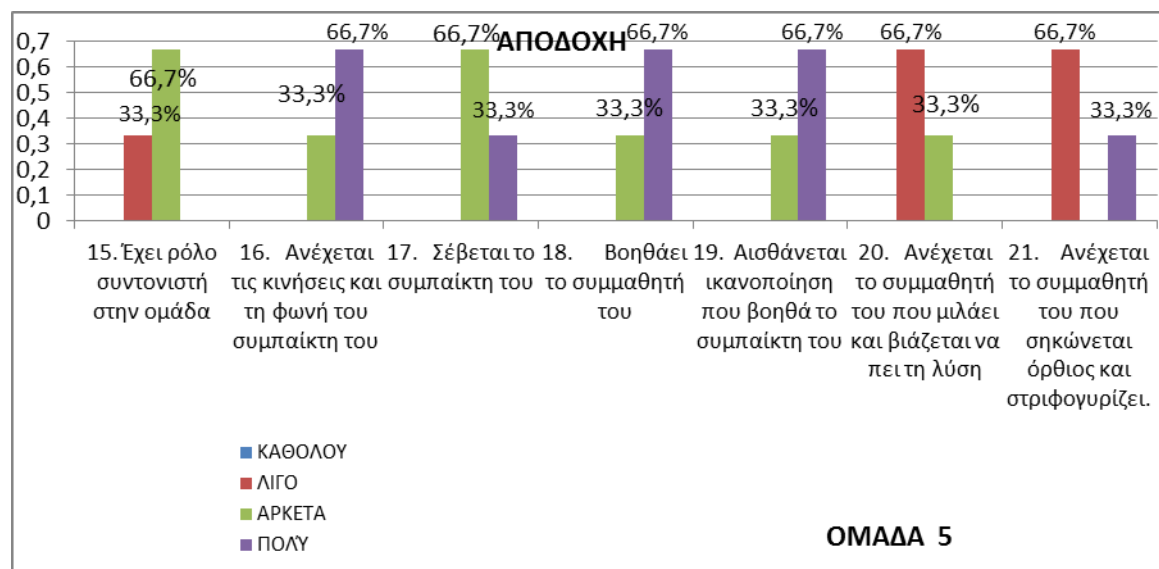


Εικόνα 20: Η 4^η ομάδα παίζει το παιχνίδι στον Η/Υ

5^Η ΟΜΑΔΑ

Τέλος, η **πέμπτη** ομάδα δεν παρατηρήθηκε να έχει δυσκολίες στην επικοινωνία και τη συνεργασία κατά τη διάρκεια του παιξίματος του ψηφιακού παιχνιδιού «Μαγικό Φίλτρο».

Ως προς την αποδοχή τα ποσοστά δείχνουν πως δεν είχαν πρόβλημα μέσα στην ομάδα. Το μόνο που φαίνεται και σε αυτή την περίπτωση είναι πως λίγοι ανέχονται αυτούς που δημιουργούν περισπασμούς και ενοχλούν κατά τη διάρκεια μιας εργασίας. (βλ. γράφημα 24).



Γράφημα 24: Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 5ης ομάδας ως προς την αποδοχή



Εικόνα 21: Παίξιμο του παιχνιδιού στην αίθουσα Η/Υ

Συγκεντρωτικά στον ακόλουθο πίνακα απεικονίζεται ο μέσος όρος των ποσοστών ως προς τις μεταβλητές της έρευνας για την **πρώτη** ομαδική δραστηριότητα που ανατέθηκε στο δείγμα των μαθητών.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΔΕΙΚΤΗΣ	ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	ΑΠΟΔΟΧΗ
Μαγικό Φίλτρο στον ΗΥ	ΚΑΘΟΛΟΥ	31,85%	18,67%	8,57%
Μαγικό Φίλτρο στον ΗΥ	ΛΙΓΟ	15,56%	14,67%	27,62%
Μαγικό Φίλτρο στον ΗΥ	ΑΡΚΕΤΑ	25,93%	28,00%	31,43%
Μαγικό Φίλτρο στον ΗΥ	ΠΟΛΥ	26,67%	38,67%	32,38%

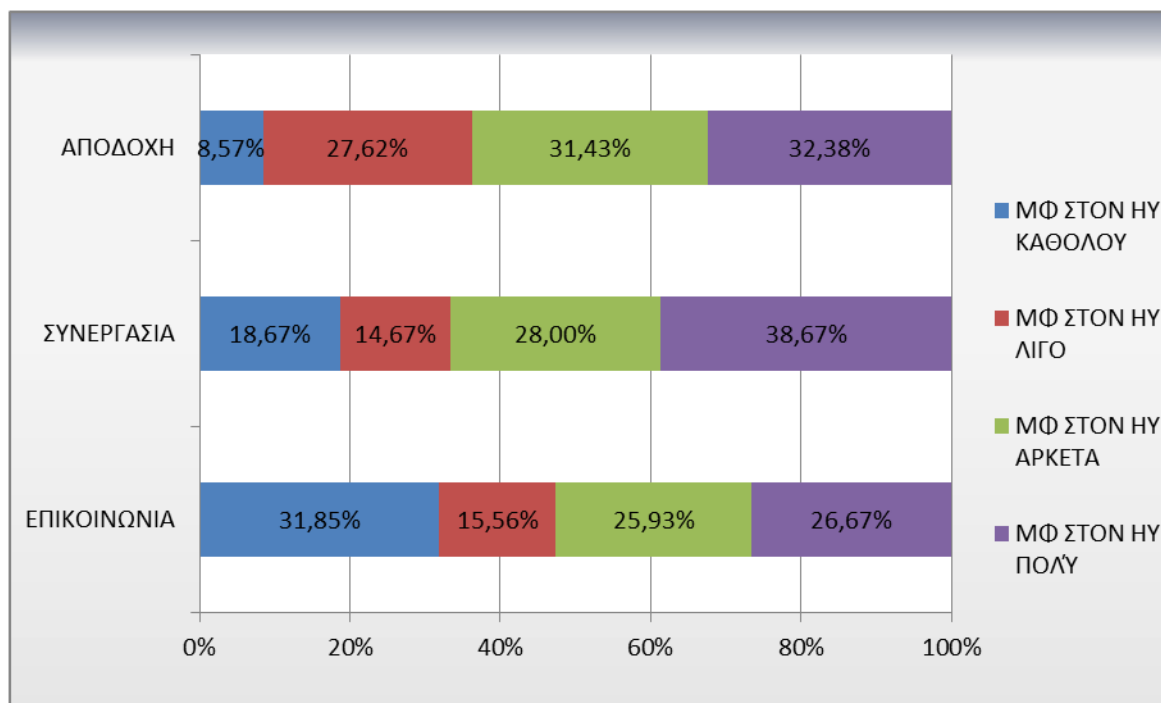
Πίνακας 12: Απεικονίζει τα ποσοστά των μεταβλητών για την πρώτη δραστηριότητα

Παρατηρήθηκε πως το 31,85% δεν είχε προβλήματα ως προς την επικοινωνία ενώ προσθέτοντας τους δείκτες ΑΡΚΕΤΑ-ΠΟΛΥ διαπιστώνεται πως σχεδόν το 60% των μαθητών φάνηκε τα κατάφερε μέσα στην ομάδα εργασίας. Παραπάνω από τους μισούς μαθητές προσπάθησαν και κατάφεραν να αυξήσουν τα επίπεδα επικοινωνίας μεταξύ τους.

Ως προς τη συνεργασία διαπιστώνεται πως αν προστεθούν οι θετικοί δείκτες ΑΡΚΕΤΑ-ΠΟΛΥ το 66% των μαθητών φαίνεται πως συνεργάστηκε εξαιρετικά παίζοντας το Ψηφιακό Παιχνίδι.

Σημαντικά είναι τα ευρήματα ως προς την αποδοχή καθώς οι δείκτες είναι αρκετά θετικοί και αν προστεθούν οι ΑΡΚΕΤΑ – ΠΟΛΥ προκύπτει πως το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών , δηλαδή σχεδόν το 64% των μαθητών αποδέχθηκε τα μέλη της ομάδας, στην οποία εργάστηκε έναντι του 27,62% που τα αποδέχτηκε λιγότερο.

Στο **γράφημα 25** απεικονίζονται με διαφορετικά χρώματα οι δείκτες των μεταβλητών που ερευνήθηκαν για την παρούσα εργασία. Το ψηφιακό παιχνίδι *Μαγικό Φίλτρο* ανέδειξε υψηλά ποσοστά για την αποδοχή, συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών που αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας.



Γράφημα 25: Απεικονίζει τις μεταβλητές της έρευνας για το παίξιμο του Ψηφιακού Παιχνιδιού

8.2 Δημιουργία κόμικ με τους ήρωες του «Μαγικού Φίλτρου»

Στη συνέχεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης οι μαθητές παρέμειναν στις ίδιες ομάδες για να υλοποιήσουν την επόμενη ομαδική δραστηριότητα, η οποία όπως έχει ήδη αναφερθεί ήταν η δημιουργία ενός μικρού κόμικ με τους ήρωες του παιχνιδιού και τις αγαπημένες ενότητες από αυτό. Τους ανατέθηκε να περιγράψουν με σκίτσα και διαλόγους αποσπάσματα της ιστορίας που εκτυλίσσεται στο παιχνίδι.

Παρά τις δυσκολίες που καταγράφηκαν στη συνεργασία και επικοινωνία, το αποτέλεσμα ήταν πραγματικά εντυπωσιακό και οι ίδιοι ενθουσιάστηκαν όταν η δασκάλα τους, είπε πως τα σκίτσα τους μπορούν να ενωθούν και όλη η δουλειά τους να γίνει μια μικρή ταινία. Η ταινία θα είχε θέμα την ιστορία του «Μαγικού Φίλτρου» και ολοκληρώθηκε με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού. Ως εκ τούτου δεν υπάρχουν φύλλα παρατήρησης γι' αυτή την δράση. Στις σημειώσεις της εκπαιδευτικού γίνεται αναφορά για τον ενθουσιασμό και τη χαρά της πλειοψηφίας της τάξης για όλη αυτή τη δουλειά τους που ετοιμαζόταν να οργανωθεί για να είναι εμφανίσιμη και κοινοποιήσιμη στους γονείς τους.

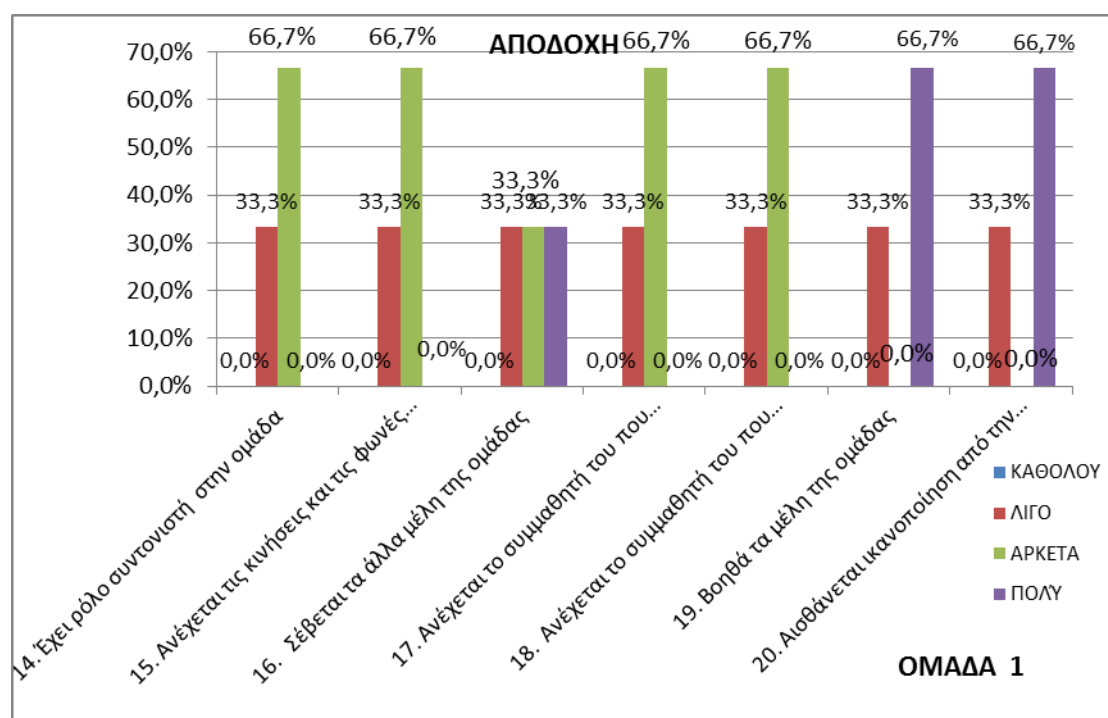
Πιο αναλυτικά η αλληλεπίδραση μέσα στις ομάδες κατά την υλοποίηση του κόμικ είχε ως εξής:

1^Η ΟΜΑΔΑ

Ως προς την επικοινωνία τα ποσοστά από την ανάλυση δεδομένων της **πρώτης** ομάδας είναι ικανοποιητικά και φαίνεται πως οι δύο από τους τρεις μαθητές επικοινωνήσαν για να λύσουν απορίες και να προχωρήσουν στην υλοποίηση. (βλ. Παράρτημα Β).

Ως προς τη συνεργασία παρατηρείται στο γράφημα μια σύγχυση των μελών, φαίνεται να υπήρξε πρόβλημα αρχικά. Δυσκολεύτηκαν να αρχίσουν, ζητούσαν να αλλάξουν αντικείμενο αλλά τελικά κατάφεραν να συνεργαστούν ως ένα βαθμό χαμηλόφωνα.

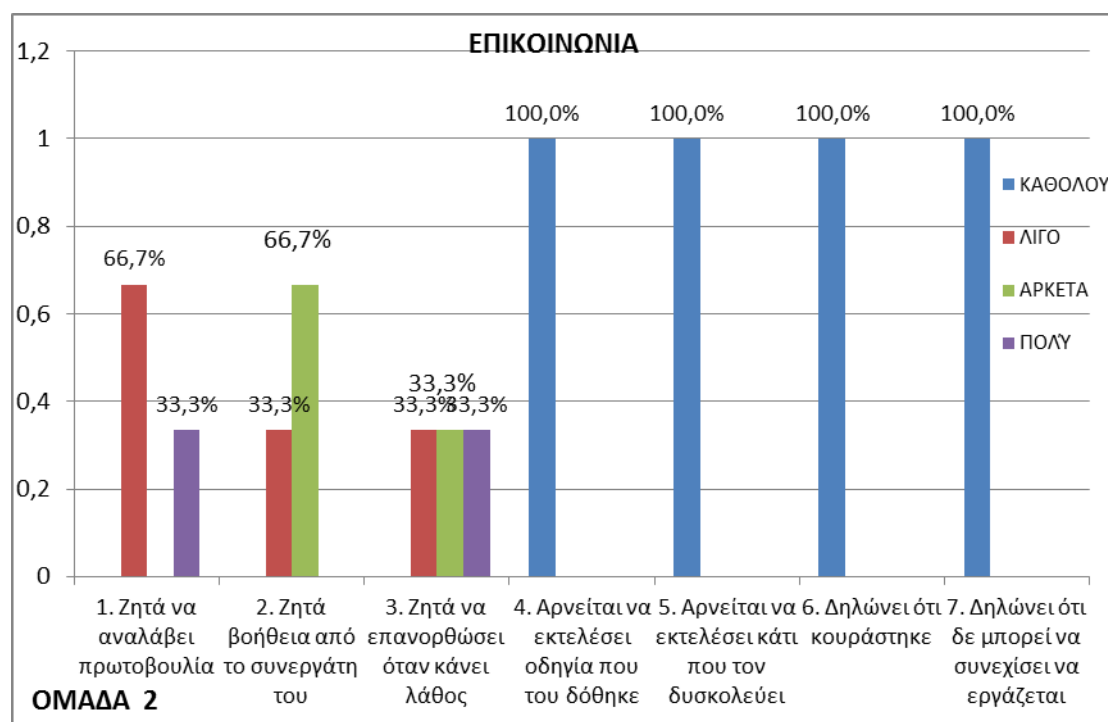
Ως προς την αποδοχή τα 2/3 της ομάδας αποδέχτηκαν τους συμμαθητές τους σε μεγάλο ποσοστό κα εργάστηκαν μαζί τους. Μόνο το 1/3 παρουσίασε δυσκολία στην αποδοχή. (βλ. **γράφημα 26**)



Γράφημα 26: Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 1ης ομάδας ως προς την αποδοχή

2^Η ΟΜΑΔΑ

Ως προς την επικοινωνία τα ποσοστά από την ανάλυση δεδομένων της **δεύτερης** ομάδας δείχνουν πως τα μέλη δυσκολεύτηκαν να αναλάβουν πρωτοβουλία και να επανορθώσουν σε περίπτωση λάθους. Παρόλα αυτά όλοι τους δήλωσαν πως δεν κουράστηκαν και θέλησαν να ολοκληρώσουν και όχι να εγκαταλείψουν την εργασία. Χαρακτηριστικό είναι πως δεν αρνήθηκαν τα μέλη αυτής της ομάδας να προχωρήσουν στην υλοποίηση παρά τις δυσκολίες συντονισμού. (βλ. **γράφημα 27**).



Γράφημα 27: Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 2ης ομάδας ως προς την επικοινωνία

Ως προς τη συνεργασία και την αποδοχή παρατηρείται στα γραφήματα πως σε ένα μεγάλο ποσοστό και σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό, η ομάδα παρουσίασε υψηλά ποσοστά στα σχετικά ερωτήματα και αυτό φαίνεται και από το αισθητικό αποτέλεσμα της δουλειάς τους.



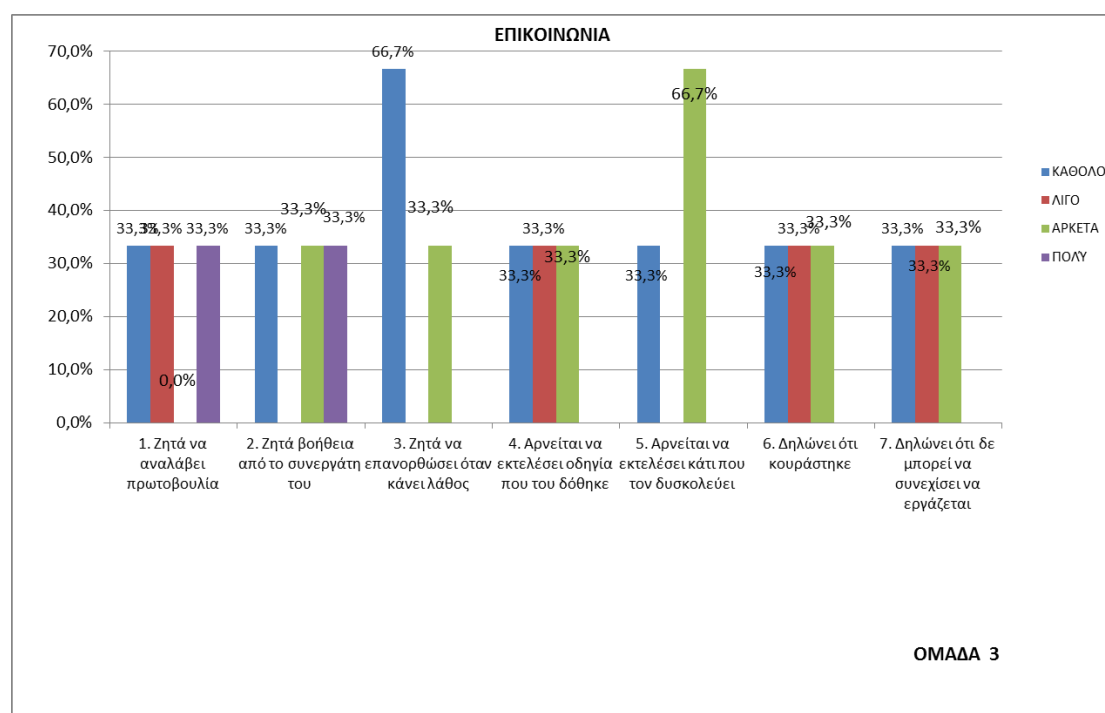
Εικόνα 22: Σκίτσο της 2^{ης} ομάδας για το κόμικ

3^Η ΟΜΑΔΑ

Ως προς την επικοινωνία τα ποσοστά από την ανάλυση δεδομένων της τρίτης ομάδας δείχνουν πως διχάστηκαν στο να αναλάβουν πρωτοβουλία και να επανορθώσουν σε περίπτωση λάθους. Παρατηρείται κούραση και άρνηση σε μεγάλο ποσοστό αλλά και η διάθεσή τους να εγκαταλείψουν την εργασία.

Ως προς τη συνεργασία δέχτηκαν τη βοήθεια των άλλων σε μεγάλο ποσοστό, δεν έδειξαν μεγάλα ποσοστά υπομονής και δυσκολεύτηκαν ν' αρχίσουν δημιουργώντας ένταση.

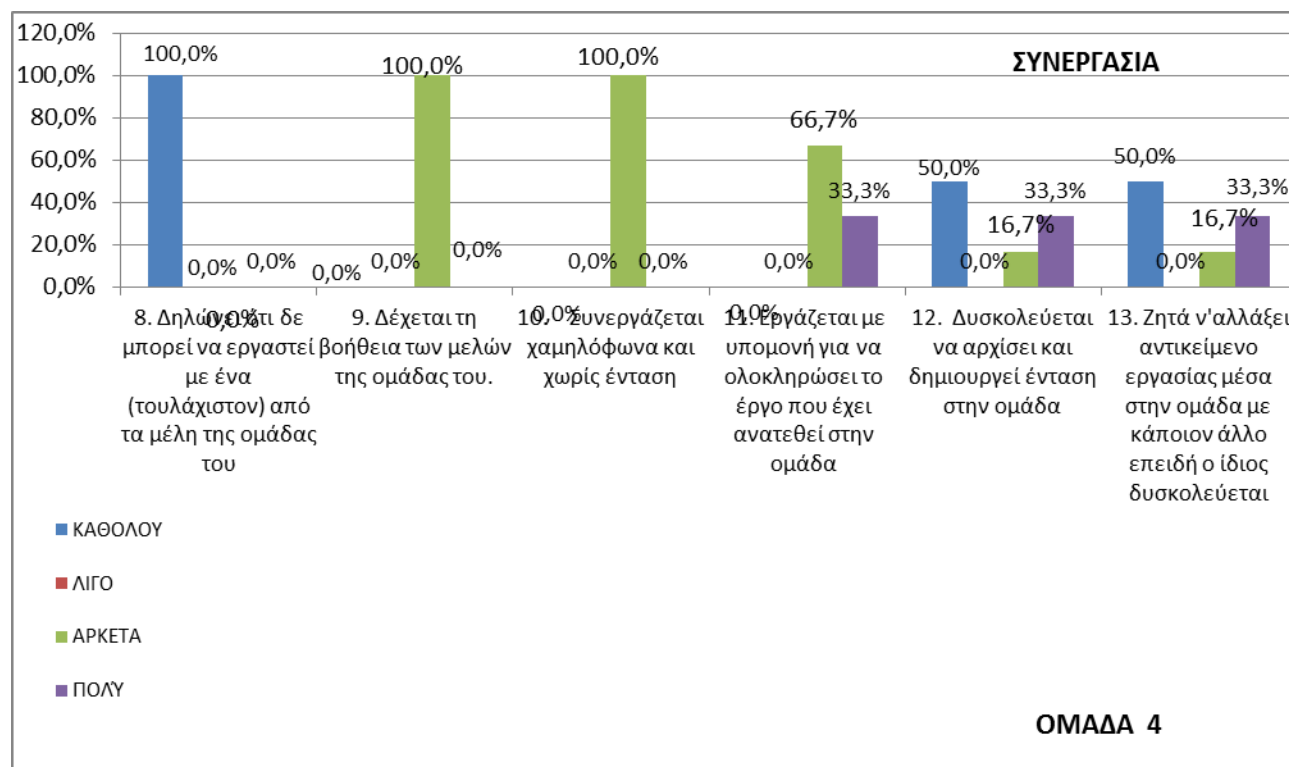
Ως προς την αποδοχή «καθόλου ως λίγο» αξιοσημείωτα είναι τα υψηλά ποσοστά περί ανοχής στο γράφημα καθώς δεν ανέχονται τον «αρχηγό», το συμμαθητή τους που ενοχλεί και παρατηρείται μικρό ποσοστό αλληλοβοήθειας και διάθεσης προσφοράς στην ομάδα. Φαίνεται πως η τρίτη ομάδα δε λειτούργησε όπως οι προηγούμενες και πως όλα τα μέλη διεκδίκησαν ρόλο συντονιστή. (βλ. γραφήματα για δυναμική ομάδων στο Παράρτημα Β).



Γράφημα 28 : Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 3ης ομάδας ως προς την επικοινωνία

4^Η ΟΜΑΔΑ

Ως προς την επικοινωνία, τη συνεργασία και την αποδοχή τα ποσοστά από την ανάλυση δεδομένων της **τέταρτης** ομάδας δείχνουν πως δεν δυσκολεύτηκαν να αναλάβουν πρωτοβουλία και να επανορθώσουν σε περίπτωση λάθους. Σχεδόν όλοι δήλωσαν πως δεν κουράστηκαν και θέλησαν να ολοκληρώσουν και όχι να εγκαταλείψουν την εργασία.. (βλ. **γράφημα 29**). Υψηλά είναι τα ποσοστά των δεικτών για την ποιότητα της συνεργασίας.



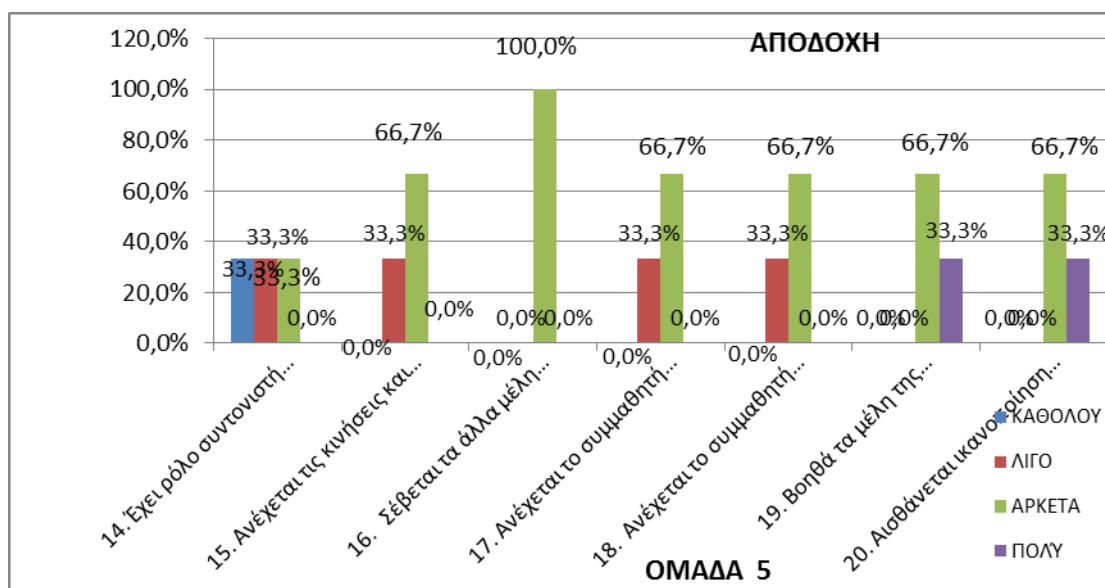
Γράφημα 29: Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 4ης ομάδας ως προς τη συνεργασία



Εικόνα 23: Σκίτσο της 4ης ομάδας για το κόμικ

5^Η ΟΜΑΔΑ

Ως προς την επικοινωνία τη συνεργασία και την αποδοχή τα ποσοστά από την ανάλυση των δεικτών της **πέμπτης** ομάδας είναι υψηλά και δείχνουν πως δεν δυσκολεύτηκαν να αναλάβουν πρωτοβουλία και να επανορθώσουν σε περίπτωση λάθους. Δεν κουράστηκαν και θέλησαν να ολοκληρώσουν και όχι να εγκαταλείψουν την εργασία. Αξιοσημείωτα είναι τα ποσοστά υψηλής αποδοχής ως προς την αλληλοβοήθεια και το σεβασμό που έδειξαν μεταξύ τους. (βλ. **γράφημα 30**). Η ποιότητα στο αισθητικό αποτέλεσμα κατά τη συνεργασία της 5^{ης} ομάδας έχει σημαντική διαφορά από τις προηγούμενες καθώς προηγήθηκε η αποδοχή και η επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της.



Γράφημα 30: Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 5ης ομάδας ως προς την αποδοχή



Εικόνα 24: Σκίτσο της 5ης ομάδας για το κόμικ

Στη συνέχεια, στον πίνακα 13 απεικονίζεται ο μέσος όρος σε ποσοστά ως προς τις μεταβλητές της έρευνας για την **δεύτερη** ομαδική δραστηριότητα που ανατέθηκε στο δείγμα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΔΕΙΚΤΗΣ	ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	ΑΠΟΔΟΧΗ
ΚΟΜΙΚ	ΚΑΘΟΛΟΥ	46,67%	40,00%	10,48%
ΚΟΜΙΚ	ΛΙΓΟ	16,19%	8,89%	27,62%
ΚΟΜΙΚ	ΑΡΚΕΤΑ	31,43%	41,11%	40,00%
ΚΟΜΙΚ	ΠΟΛΥ	5,71%	10,00%	21,90%

Πίνακας 13: Απεικονίζει τα ποσοστά των μεταβλητών για την δεύτερη δραστηριότητα

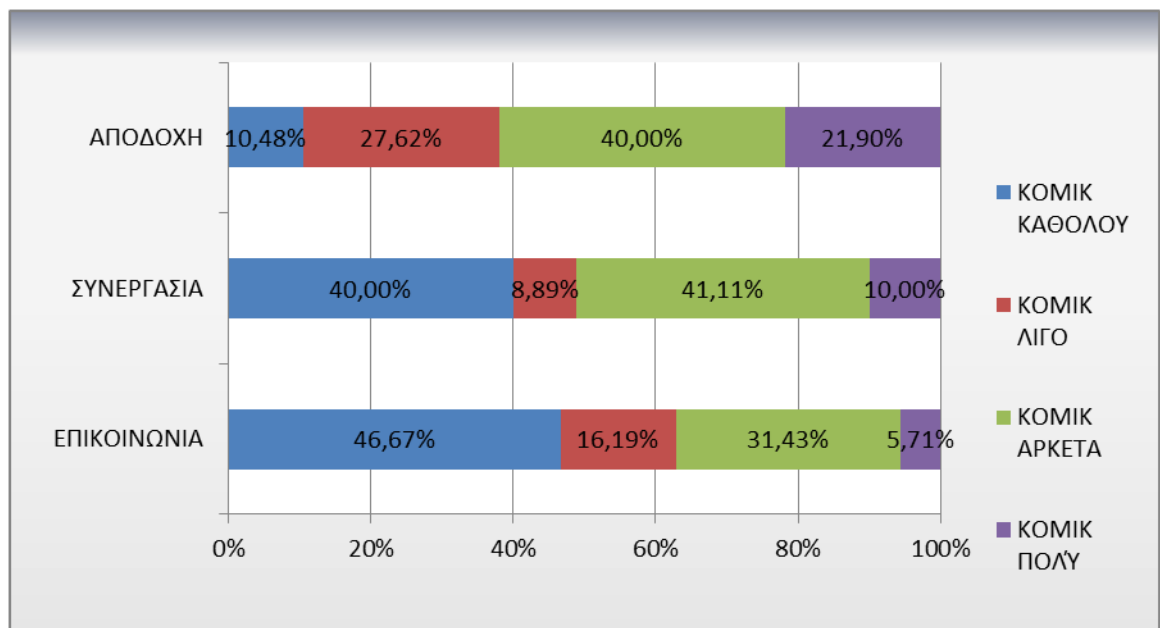
Ως προς την επικοινωνία φαίνεται πως υπάρχει διχασμός στη συμπεριφορά των μαθητών. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών, σχεδόν το 47%, δε παρουσίασε βελτίωση στην επικοινωνία. Ενώ το 31% φαίνεται να προσπάθησε αρκετά να επικοινωνήσει στα πλαίσια της ομάδας.

Ως προς τη συνεργασία διαπιστώνεται πως η δραστηριότητα του ΚΟΜΙΚ που ήταν αρκετά απαιτητική δίχασε το σύνολο των μαθητών καθώς οι μισοί σχεδόν δε συνεργάστηκαν επαρκώς ενώ οι άλλοι μισοί τα κατάφεραν.

Ως προς την αποδοχή σημαντικό είναι πως αν προστεθούν οι δείκτες ΑΡΚΕΤΑ – ΠΟΛΥ προκύπτει πως το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών, δηλαδή σχεδόν το 62% επί του συνόλου, αποδέχθηκε τα μέλη της ομάδας, όπου εργάστηκε έναντι του 27,62% που τα αποδέχθηκε λιγότερο και του 10% που δε τα αποδέχθηκε καθόλου.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να αναρωτηθεί κανείς για τον λόγο που τα επίπεδα επικοινωνίας και συνεργασίας μειώθηκαν σε αυτή την εργασία σε σύγκριση με την προηγούμενη που είχε όμως μια σημαντική διαφορά. Σχετιζόταν με ένα ψηφιακό παιχνίδι.

Στο **γράφημα 31** στην επόμενη σελίδα απεικονίζονται με διαφορετικά χρώματα οι δείκτες των μεταβλητών που ερευνήθηκαν για την παρούσα εργασία. Η δημιουργία του ΚΟΜΙΚ επηρέασε αρκετά τις μεταβλητές της έρευνας σε σύγκριση με το παίξιμο του παιχνιδιού στον Η/Υ. Ως προς την αποδοχή μπορεί να αναφερθεί πως είναι πολύ μικρή η διαφορά των ποσοστών προσθέτοντας τους θετικούς δείκτες. Άρα οι περισσότεροι μαθητές προφανώς αποδέχονται το συμμαθητή τους ως μέλος μιας ομάδας για να ολοκληρώσουν μια εργασία που τους ανατίθεται. Δυσκολεύονται όμως να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν ικανοποιητικά.

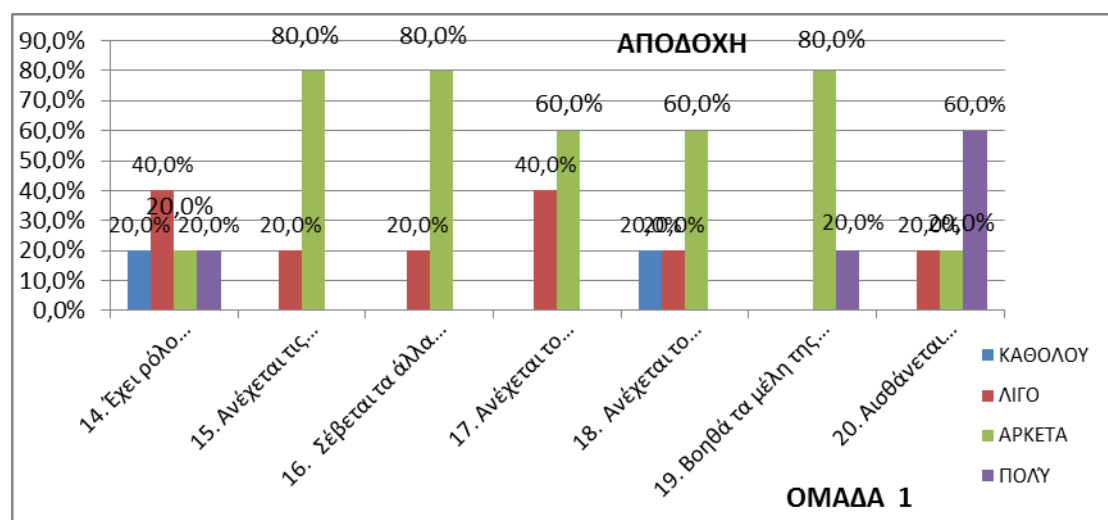


Γράφημα 31: Απεικονίζει τις μεταβλητές της έρευνας για τη δημιουργία κόμικ

8.3 Δημιουργία ολογράμματος μαθητή

1^η ΟΜΑΔΑ

Από την ανάλυση και επεξεργασία των δεικτών στα φύλλα παρατήρησης παρουσιάζονται αυξημένα ποσοστά επικοινωνίας, συνεργασίας και αποδοχής συγκριτικά με την 1^η περίοδο μέτρησης των κοινωνικών προτιμήσεων στην τάξη και την αρχική σύσταση των ομάδων σε 3άδες. Οι μαθητές φαίνεται να έχουν εξοικειωθεί με την ανάληψη ρόλων σε μια ομάδα, δρουν πιο συντονισμένα, αποδέχονται τα μέλη πολύ ευκολότερα ανεξάρτητα αν είναι φίλοι ή όχι, προσπαθούν να συνεργαστούν για να ολοκληρώσουν την εργασία τους. Ενδεικτικά ακολουθεί το **γράφημα 32** για την αποδοχή. Αναλυτικά όλα τα γραφήματα για τη δυναμική των ομάδων στο Παράρτημα Β.



Γράφημα 32: Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 1ης ομάδας ως προς την αποδοχή

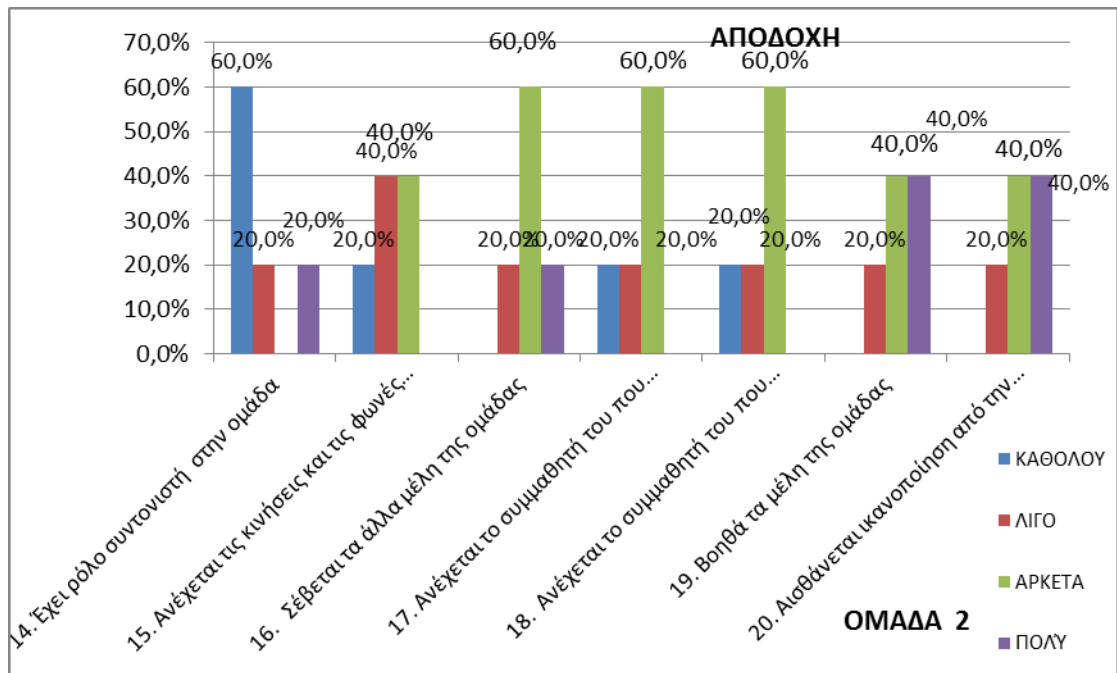
Η επόμενη εικόνα αναπαριστά την **πρώτη** ομάδα κατά την διαδικασία του κολάζ. Σημειώνεται πως ολοκλήρωσε πρώτη από τις υπόλοιπες ομάδες και τα μέλη της έδειξαν αυξημένη διάθεση για διορθώσεις τυχόν παραλείψεων.



Εικόνα 25: Η πρώτη ομάδα ολοκληρώνει το κολάζ του ολογράμματος

2^Η ΟΜΑΔΑ

Από την ανάλυση και επεξεργασία των δεικτών στα φύλλα παρατήρησης παρουσιάζεται στα ποσοστά ως προς την επικοινωνία και συνεργασία μια ανομοιογένεια στον τρόπο αλληλεπίδρασης της 2^{ης} ομάδας. Οι μαθητές φαίνεται να μην έχουν διάθεση να εργαστούν ομαδικά, δε δρουν αρκετά συντονισμένα, δείχνουν πως δυσκολεύονται με κάποια αντικείμενα και δηλώνουν κουρασμένοι. Παρά τις δυσκολίες τελικά αποδέχονται τα μέλη ανεξάρτητα αν είναι φίλοι ή όχι και προσπαθούν να συνεργαστούν για να ολοκληρώσουν την εργασία τους. Ενδεικτικά ακολουθεί το **γράφημα 33** περί αποδοχής που μάλλον είναι και το σπουδαιότερο αφού αποτελεί προϋπόθεση επικοινωνίας και συνεργασίας. Όλα τα γραφήματα αναλυτικά στο Παράρτημα Β.



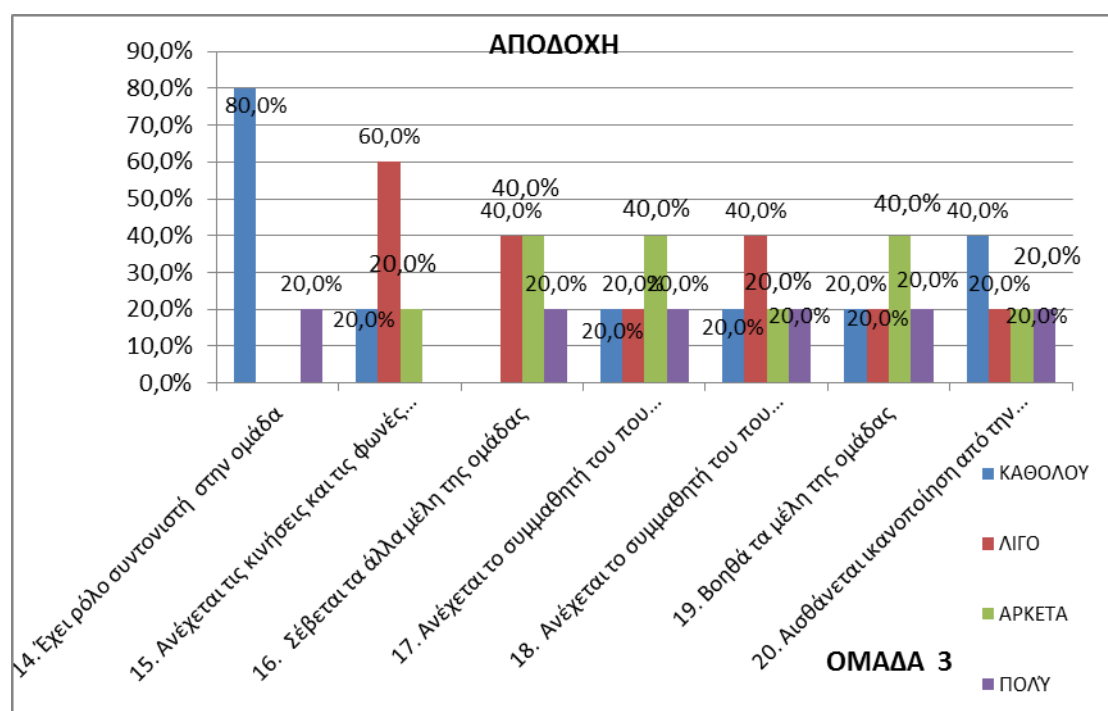
Γράφημα 33: Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 2ης ομάδας ως προς την αποδοχή



Εικόνα 26: Η δεύτερη ομάδα σχεδιάζει το ολόγραμμα του μαθητή

3^Η ΟΜΑΔΑ

Από την ανάλυση και επεξεργασία των δεικτών στα φύλλα παρατήρησης παρουσιάζεται στα ποσοστά ως προς την επικοινωνία, συνεργασία και αποδοχή δυσκολία λειτουργίας της 3^{ης} ομάδας. Οι μαθητές φαίνεται να μην έχουν διάθεση να εργαστούν ομαδικά, δε δρουν αρκετά συντονισμένα, δείχνουν πως δυσκολεύονται με κάποια αντικείμενα και δηλώνουν ότι θέλουν να σταματήσουν. Όπως φαίνεται και στην **εικόνα 28** ένας μαθητής έχει αποσυρθεί από την ομάδα. Παρά τις δυσκολίες τελικά κάποια από τα μέλη ανεξάρτητα αν είναι φίλοι ή όχι προσπάθησαν να συνεργαστούν για να ολοκληρώσουν την εργασία τους. Ακολουθεί το **γράφημα 34** περί αποδοχής. Όλα τα γραφήματα αναλυτικά στο Παράρτημα Β.



Γράφημα 34 : Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 3ης ομάδας ως προς την αποδοχή



Εικόνα 27: Η τρίτη ομάδα εργάζεται κολλώντας αποκόμματα εφημερίδων

Στη συνέχεια, στον πίνακα 14 απεικονίζεται ο μέσος όρος σε ποσοστά ως προς τις μεταβλητές της έρευνας για την **τρίτη** ομαδική δραστηριότητα που ανατέθηκε στο δείγμα των μαθητών.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΔΕΙΚΤΗΣ	ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	ΑΠΟΔΟΧΗ
ΟΛΟΓΡΑΜΜΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ	40,00%	25,56%	17,14%
ΟΛΟΓΡΑΜΜΑ	ΛΙΓΟ	10,48%	23,33%	24,76%
ΟΛΟΓΡΑΜΜΑ	ΑΡΚΕΤΑ	43,81%	40,00%	41,90%
ΟΛΟΓΡΑΜΜΑ	ΠΟΛΥ	5,71%	11,11%	16,19%

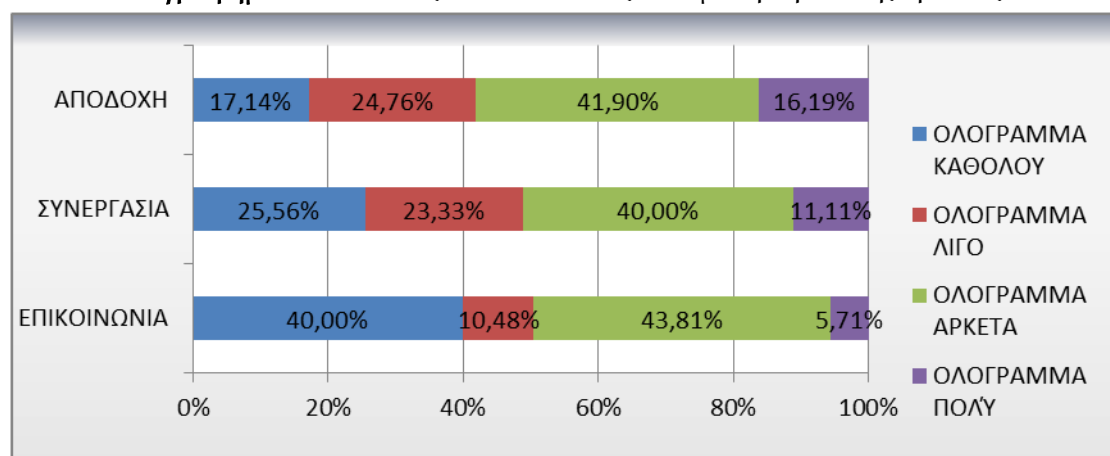
Πίνακας 14: Απεικονίζει τα ποσοστά των μεταβλητών για την τρίτη δραστηριότητα

Ως προς την επικοινωνία φαίνεται πως υπάρχει διαφορετική συμπεριφορά των μαθητών. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών, σχεδόν το 50%, δε προσπάθησε ιδιαίτερα να βελτιώσει τους κώδικες επικοινωνίας μέσα στην ομάδα. Ενώ το υπόλοιπο ποσοστό των μαθητών φαίνεται πως προσπάθησε αρκετά να επιτύχει ουσιαστική επικοινωνία στα πλαίσια της ομάδας όπου εργάστηκε.

Ως προς τη συνεργασία σημαντικό είναι πως φαίνεται μικρή βελτίωση αφού μειώθηκε το ποσοστό των μαθητών που δε συνεργάστηκαν ΚΑΘΟΛΟΥ και αυξήθηκε το ποσοστό εκείνων που συνεργάστηκαν ΛΙΓΟ σε αντίθεση με το σταθερό 50% που συνεργάστηκαν από αρκετά έως πολύ.

Ως προς την αποδοχή φαίνεται πολύ μικρό ποσοστό βελτίωσης με αυτή την εργασία, αν και δυσκολεύτηκαν, ιδιαίτερα στην αρχή, να αποδεχτούν το γεγονός ότι θα σχεδιάσουν το ολόγραμμα των απορριπτόμενων μαθητών σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από την 2^η κοινωνιομετρική μέτρηση.

Στο **γράφημα 35** απεικονίζονται οι δείκτες των μεταβλητών της έρευνας.



Γράφημα 35: Απεικονίζει τις μεταβλητές της έρευνας για τη δημιουργία ολογράμματος

8.4 Δημιουργία «γλυπτών» από πλαστελίνη

Για την τέταρτη δραστηριότητα κρίθηκε απαραίτητο να γίνει μια ανακατανομή στις προηγούμενες ομάδες η οποία βασίστηκε στα κοινωνιομετρικά αποτελέσματα της 2^{ης} μέτρησης.

Ως εκ τούτου οι ομάδες διαμορφώθηκαν ως εξής:

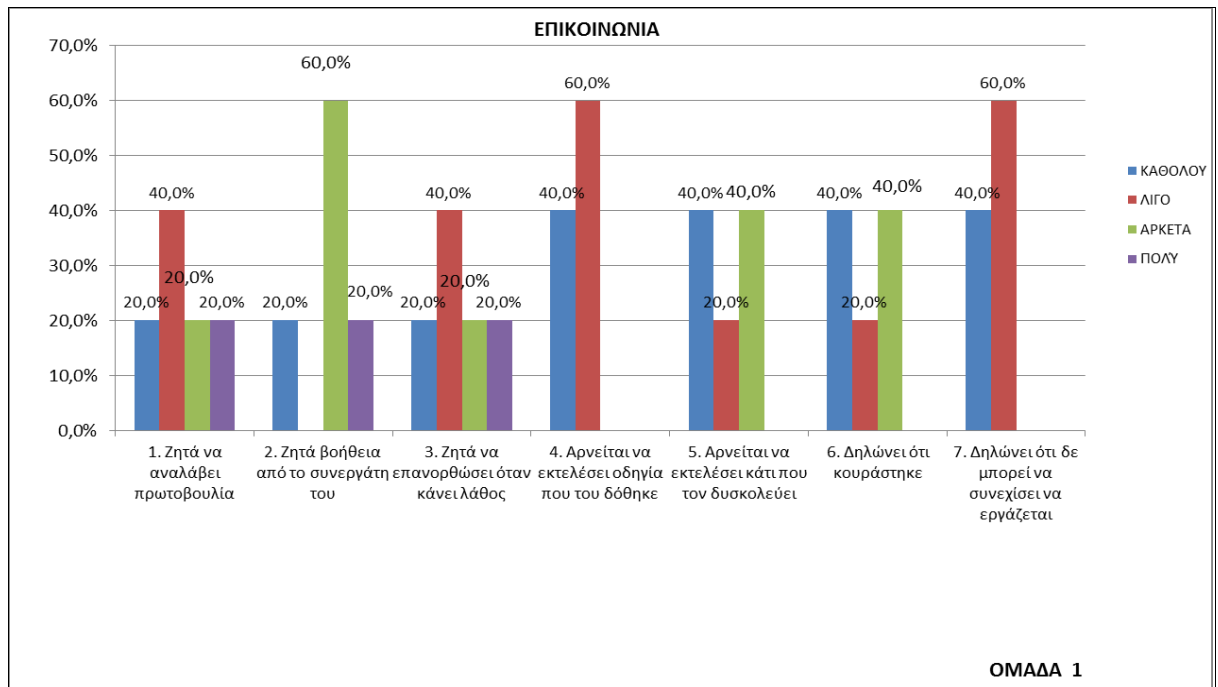
1 ^η ΟΜΑΔΑ	2 ^η ΟΜΑΔΑ	3 ^η ΟΜΑΔΑ
ΑΓΓΕΛΙΚΗ	ANNA	ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΠ.
ΜΑΡΙΝΑ	ΧΑΡΗΣ	ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Π.
ΔΑΒΙΔ	ΒΙΚΤΩΡΙΑ	ΧΡΙΣΤΙΝΑ
ΑΝΕΣΤΗΣ	ΔΗΜΗΤΡΗΣ	ΖΑΧΑΡΟΥΛΑ
ΒΑΣΙΛΗΣ	ΕΥΑ	ΑΓΓΕΛΟΣ

Πίνακας 15: Απεικονίζει τον 3ο σχηματισμό ομάδων

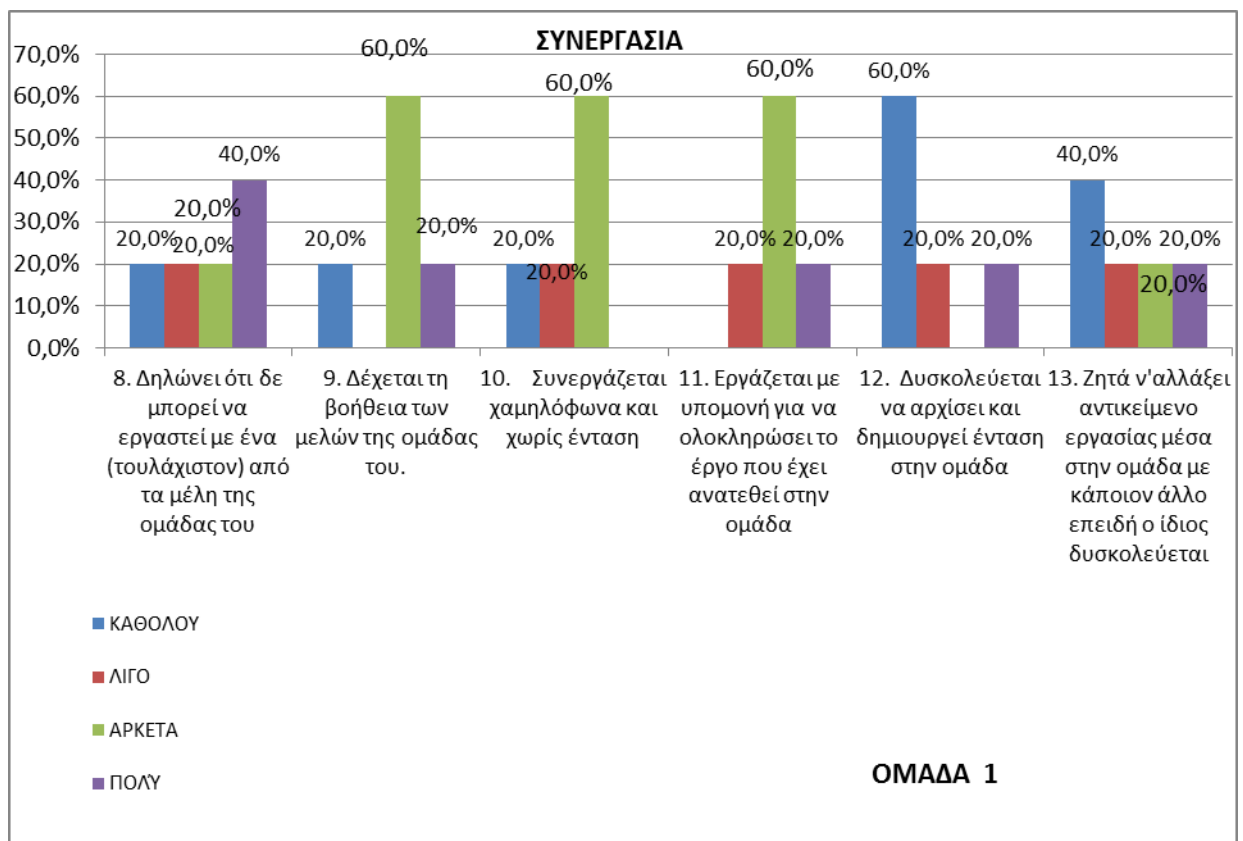
Σε αυτό το στάδιο εργασίας ζητήθηκε από τις νεοσύστατες ομάδες να κατασκευάσουν με πλαστελίνες τα δωμάτια του σπιτιού της κουκλογιαγιάς (ηρωίδα του παιχνιδιού από την ενότητα «*Το Μαγικό Κουκλόσπιτο*»). Οι αλληλεπιδράσεις τους καταγράφηκαν στα φύλλα παρατήρησης και προέκυψαν τα εξής στοιχεία:

1^η ΟΜΑΔΑ

Από την ανάλυση και επεξεργασία των δεικτών στα φύλλα παρατήρησης παρουσιάζεται στα ποσοστά ως προς την επικοινωνία, πως υπήρχε αρκετά μεγάλη δυσκολία να συντονιστούν και να αποδεχτούν το αντικείμενο εργασίας. Όπως σημειώνεται και στο ημερολόγιο του ερευνητή «*υπάρχουν μεγάλες αντιδράσεις και άρνηση εκτέλεσης της εργασίας από την 1^η ομάδα. Σχεδόν όλοι αναζητούν εύκολη εναλλακτική λύση*». Παρά τις δυσκολίες τελικά κατάφεραν να συνεργαστούν σε ικανοποιητικό βαθμό για να ολοκληρώσουν την εργασία τους. Ως προς την αποδοχή σε ποσοστά 60% βοήθησαν ο ένας τον άλλο και ένωσαν ικανοποίηση από αυτό. Ικανοποιητικό αρκετά το ποσοστό της αποδοχής. Φαίνεται πως έχουν αρχίσει να αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα της δυναμικής των ομάδων και τα θετικά αποτελέσματα από την ομαδική συνεργασία στις προγενέστερες δραστηριότητες. Ακολουθούν τα **γραφήματα 36 και 37** ως προς την επικοινωνία και τη συνεργασία. Όλα τα γραφήματα αναλυτικά στο Παράρτημα Β.



Γράφημα 36: Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 1ης ομάδας ως προς την επικοινωνία



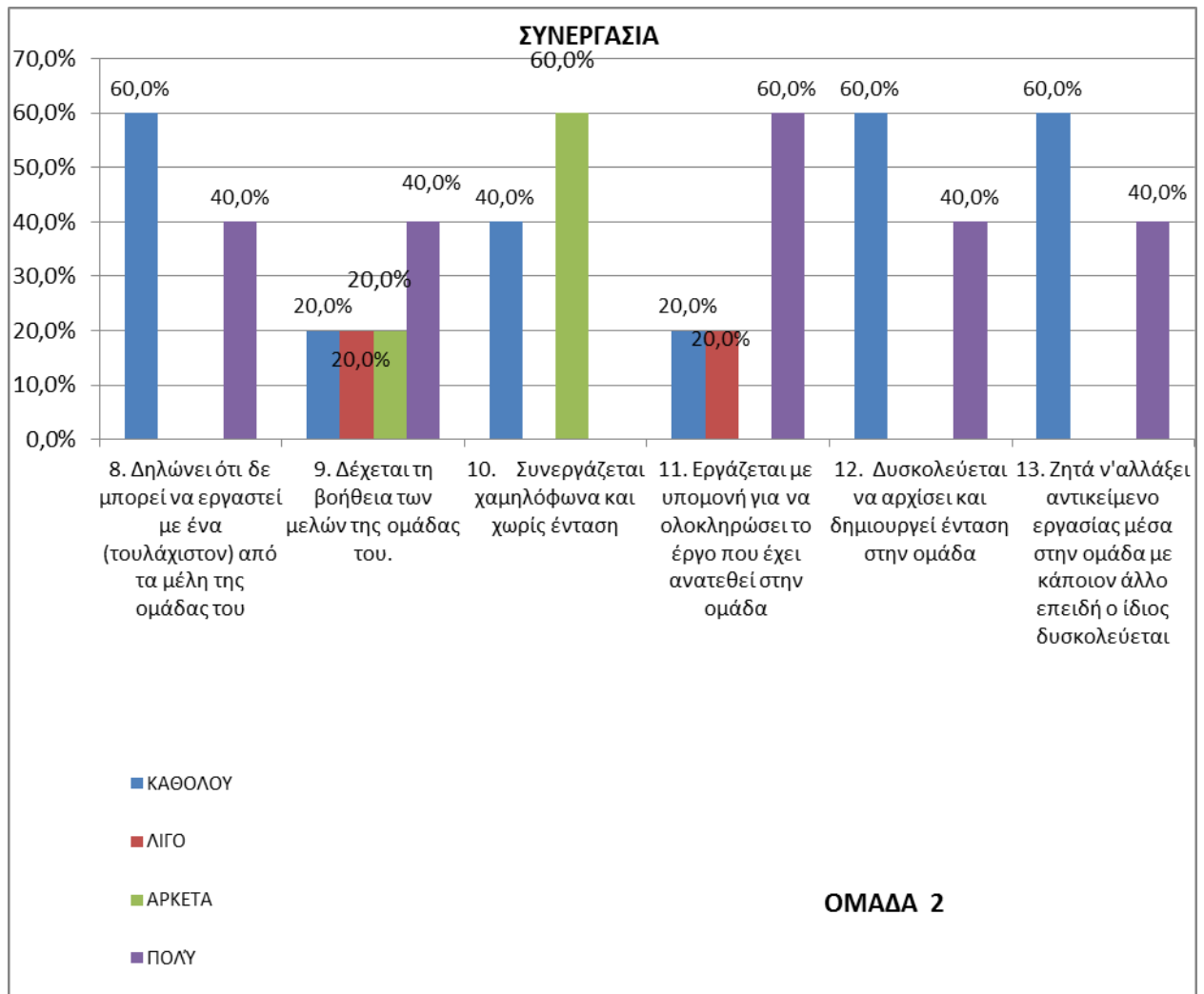
Γράφημα 37: Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 1ης ομάδας ως προς τη συνεργασία



Εικόνα 28: Η πρώτη ομάδα στην αρχή της δημιουργίας

2^Η ΟΜΑΔΑ

Από την ανάλυση και επεξεργασία των δεικτών στα φύλλα παρατήρησης παρουσιάζεται στα ποσοστά ως προς την επικοινωνία, πως ο βαθμός δυσκολίας της εργασίας έφερε αναστάτωση στην ομάδα. Οι μισοί σχεδόν ήταν έτοιμοι να παραιτηθούν αλλά έπειτα από καθοδήγηση και παρότρυνση της εκπαιδευτικού άρχισαν να ζητούν βοήθεια ο ένας από τον άλλο και τελικά συνεργάστηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό. Ως προς την αποδοχή παρατηρείται σε αυτό το στάδιο υλοποίησης της παρέμβασης πως όλες οι ομάδες έχουν αυξημένα ποσοστά στους δείκτες της αποδοχής. Φαίνεται πως αποδέχτηκαν το γεγονός πως δεν είναι δυνατό να συνεργάζονται μόνο με τους φίλους τους ή όσους συμπαθούν αλλά με όλους τους συμμαθητές τους για να ολοκληρώσουν την εργασία τους. Ακολουθεί το **γράφημα 38** ως προς τη συνεργασία στην επόμενη σελίδα. Όλα τα γραφήματα αναλυτικά στο Παράρτημα Β.



Γράφημα 38: Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 2ης ομάδας ως προς τη συνεργασία

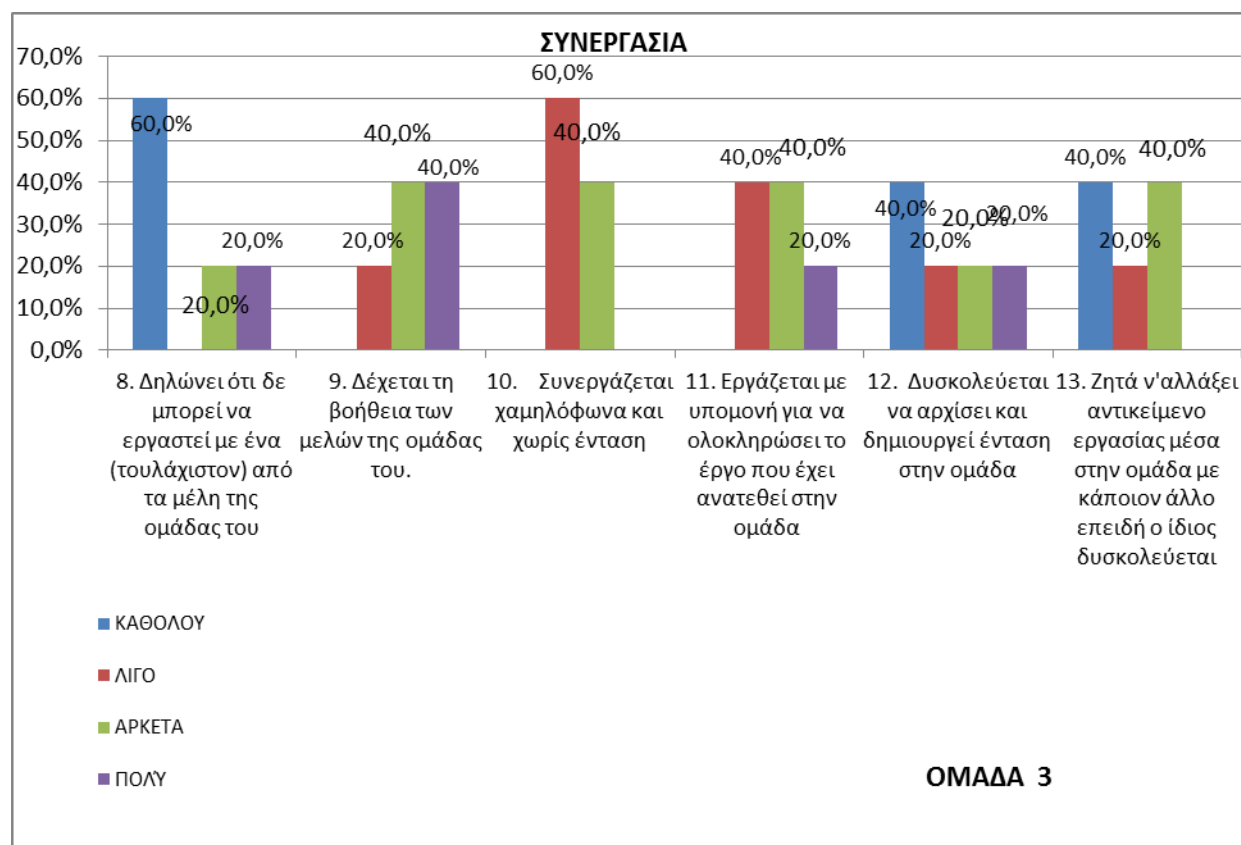


Εικόνα 29: Η δεύτερη ομάδα μοιράζει αρμοδιότητες

3^Η ΟΜΑΔΑ

Από την ανάλυση και επεξεργασία των δεικτών στα φύλλα παρατήρησης φαίνεται τα ποσοστά ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα επικοινωνίας, συνεργασίας και αποδοχής είναι διαφοροποιημένα ως προς τη βελτίωση της αλληλεπίδρασης των μελών. Πιο συγκεκριμένα το μεγαλύτερο ποσοστό ζητάει βοήθεια καθώς είναι αυξημένη η δυσκολία της εργασίας και στη συνέχεια συνεργάζεται με τα μέλη χαμηλόφωνα και συντονισμένα. Ως προς την αποδοχή η 3^η ομάδα κατά ένα μεγάλο ποσοστό δεν αποδέχεται όσους ενοχλούν κατά τη διάρκεια της εργασίας. Σύμφωνα με τις σημειώσεις του ερευνητή «ενθουσιάστηκαν τόσο από τα αποτελέσματα της δουλειάς τους, που ζήτησαν να φτιάξουν και άλλα δωμάτια από το σπίτι της κουκλογαγιάς».

Ακολουθεί το **γράφημα 39** για τη συνεργασία. Όλα τα γραφήματα αναλυτικά στο Παράρτημα Β.



Γράφημα 39: Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 3ης ομάδας ως προς τη συνεργασία



Εικόνα 30: Η τρίτη ομάδα κατά τη διάρκεια εργασίας

Στον πίνακα 16 απεικονίζεται ο μέσος όρος των ποσοστών ως προς τις μεταβλητές της έρευνας για την **τέταρτη** ομαδική δραστηριότητα που ανατέθηκε στις ομάδες εργασίας.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΔΕΙΚΤΗΣ	ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	ΑΠΟΔΟΧΗ
ΓΛΥΠΤΑ ΠΛΑΣΤΕΛΙΝΗΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	38,10%	31,11%	26,67%
ΓΛΥΠΤΑ ΠΛΑΣΤΕΛΙΝΗΣ	ΛΙΓΟ	19,05%	16,67%	20,00%
ΓΛΥΠΤΑ ΠΛΑΣΤΕΛΙΝΗΣ	ΑΡΚΕΤΑ	25,71%	27,78%	40,00%
ΓΛΥΠΤΑ ΠΛΑΣΤΕΛΙΝΗΣ	ΠΟΛΥ	17,14%	24,44%	13,33%

Πίνακας 16: Απεικονίζει τα ποσοστά των μεταβλητών για την τέταρτη δραστηριότητα

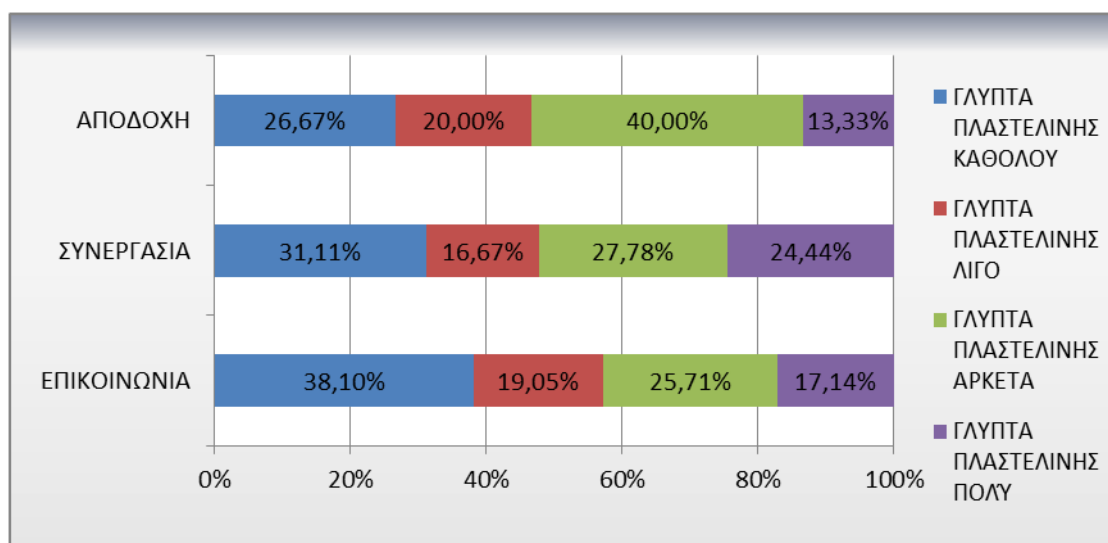
Παρατηρώντας τα ποσοστά φαίνεται πως οι μαθητές αντιμετώπισαν πρόβλημα ως προς την επικοινωνία. Η δραστηριότητα τους φάνηκε δύσκολη (όπως έχει προαναφερθεί) και το μεγαλύτερο ποσοστό δυσκολεύτηκε να επικοινωνήσει, ενώ μόλις το 25% τα κατάφερε αρκετά και το 17% πολύ. Σε σύγκριση με την προηγούμενη δραστηριότητα δε παρουσιάστηκε βελτίωση της επικοινωνίας αλλά μείωση.

Ως προς τη συνεργασία οι μαθητές διχάζονται ως προς τη συμπεριφορά τους. Οι μισοί συνεργάστηκαν από αρκετά ως πολύ ενώ οι υπόλοιποι σχεδόν καθόλου. Ανεξάρτητα

από τη δυσκολία συνεργασίας στο τέλος ολοκλήρωσαν έστω κι αν εργάστηκαν ατομικά ή αποσύρθηκαν σε κάποιες στιγμές έντασης της ομάδας. (Τα παραχθέντα των μαθητών στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ).

Ως προς την αποδοχή παρατηρείται πως παραμένει αρκετά υψηλό το θετικό ποσοστό στις περισσότερες εργασίες. Σχεδόν οι μισοί μαθητές δεν παρουσιάζουν προβλήματα αποδοχής. Σε αυτή την εργασία όμως αυξήθηκε το ποσοστό εκείνων που δεν αποδέχτηκαν καθόλου τους συμμαθητές τους ως μέλη της ομάδας που εργάζονταν.

Στο **γράφημα 40** απεικονίζονται με διαφορετικά χρώματα οι δείκτες των μεταβλητών που ερευνήθηκαν για την παρούσα εργασία.



Γράφημα 40: Απεικονίζει τις μεταβλητές της έρευνας για τη δημιουργία γλυπτών από πλαστελίνη

8.5 Κατασκευή παιχνιδιού πολλαπλασιασμού

Μελετώντας τα στοιχεία της 1^{ης} και 2^{ης} κοινωνιομετρικής έρευνας και λαμβάνοντας υπόψη τη σύσταση των πρότερων ομάδων εργασίας προκύπτουν οι εξής ομάδες:

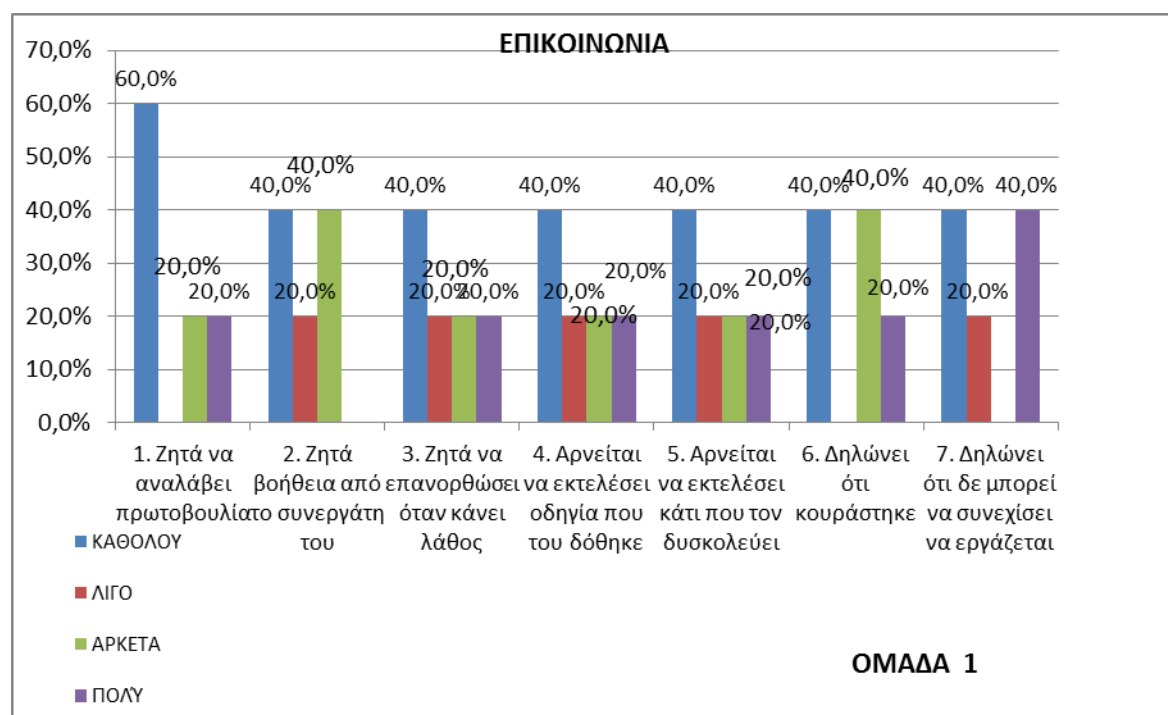
1η ΟΜΑΔΑ	2η ΟΜΑΔΑ	3η ΟΜΑΔΑ
ΑΓΓΕΛΙΚΗ	ANNA	ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΠ.
ΔΗΜΗΤΡΗΣ	ΔΑΒΙΔ	ΧΡΙΣΤΙΝΑ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Π.	ΑΝΕΣΤΗΣ	MARINA
ΒΙΚΤΩΡΙΑ	ΕΥΑ	ZACHAROYΛA
ΧΑΡΗΣ	ΑΓΓΕΛΟΣ	ΒΑΣΙΛΗΣ

Πίνακας 17: Απεικονίζει τον 4^ο σχηματισμό ομάδων

Οι παραπάνω ομάδες εργάστηκαν στην τελευταία ομαδική δραστηριότητα (αυξημένης δυσκολίας) για την κατασκευή παιχνιδιού πολλαπλασιασμού. Οι αλληλεπιδράσεις τους καταγράφηκαν στα φύλλα παρατήρησης και προέκυψαν τα εξής στοιχεία.

1^Η ΟΜΑΔΑ

Από την ανάλυση και επεξεργασία των δεικτών στα φύλλα παρατήρησης φαίνεται πως τα ποσοστά ως προς την επικοινωνία είναι αρκετά χαμηλά. Δεν παρουσιάζεται μεγάλο ποσοστό πρωτοβουλίας, παρατηρείται άρνηση εκτέλεσης της εντολής και μικρό ποσοστό αναζήτησης βοήθειας στα άλλα μέλη της ομάδας. Ως προς τη συνεργασία τα ποσοστά των δεικτών είναι χαμηλά και απεικονίζεται έτσι μια σύγχυση που επηρεάζει την αποτελεσματικότητά της. Παρατηρώντας το γράφημα που αποτυπώνει τους δείκτες ως προς την αποδοχή των μελών είναι ευκρινής ο λόγος των χαμηλών ποσοστών επικοινωνίας και συνεργασίας, καθώς δεν σημειώθηκε η απαιτούμενη αποδοχή για να λειτουργήσουν συνεργατικά τα μέλη της ομάδας. Ακολουθεί το **γράφημα 41** το οποίο απεικονίζει τα ποσοστά ως προς την επικοινωνία στην επόμενη σελίδα. Είναι ιδιαίτερα εμφανής η απροθυμία να εργαστούν και να αναλάβουν πρωτοβουλία. Επίσης το μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζει κούραση και διάθεση να εγκαταλείψει. Αργότερα και έπειτα από παρότρυνση και καθοδήγηση της εκπαιδευτικού οι μαθητές ανέλαβαν δράση με όχι τόσο χαρούμενη διάθεση. Καθώς όμως παρατηρούσαν τους συμμαθητές τους να προχωρούν στην υλοποίηση, αναγκάστηκαν έστω και για ανταγωνιστικούς λόγους να ολοκληρώσουν την εργασία. Όλα τα γραφήματα αναλυτικά στο Παράρτημα Β.



Γράφημα 41 : Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 1ης ομάδας ως προς την επικοινωνία



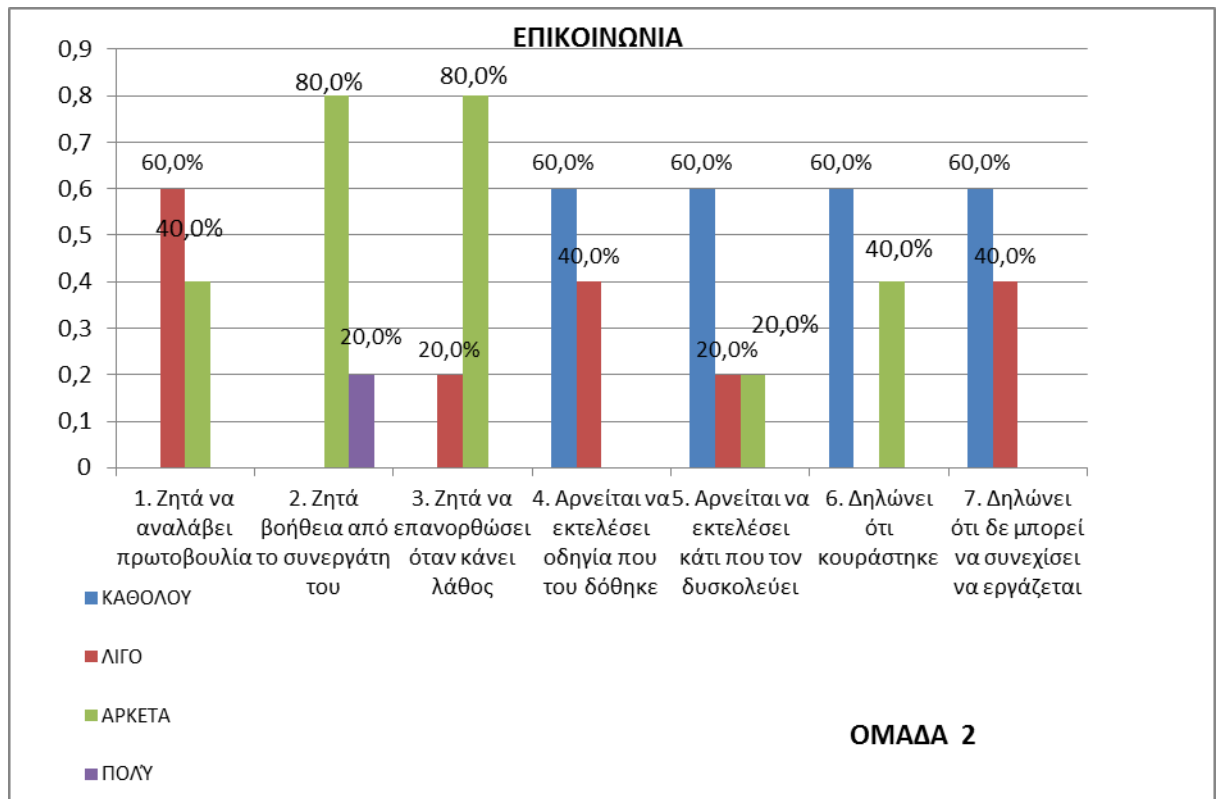
Εικόνα 31: Η πρώτη ομάδα εργάζεται με αφοσίωση

2^Η ΟΜΑΔΑ

Από την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων παρατήρησης προκύπτει πως η 2^η ομάδα σε αντίθεση με την πρώτη ανέδειξε υψηλά ποσοστά στους δείκτες ως προς την επικοινωνία. Η πλειοψηφία της ομάδας ζητά βοήθεια, επανορθώνει τα λάθη και αν και δηλώνει ότι κουράζεται δε σταματά να εργάζεται για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας.

Ως προς τη συνεργασία αξίζει να σημειωθεί το μεγάλο ποσοστό (80%) αλληλοβοήθειας και υπομονής. Ως προς την αποδοχή αναφέρεται πως τα ποσοστά είναι υψηλά και ικανοποιητικά με υψηλότερο το ποσοστό αποδοχής του «αρχηγού» στην ομάδα.

Ακολουθεί το **γράφημα 42** για την επικοινωνία. Όλα τα γραφήματα αναλυτικά στο Παράρτημα Β.



Γράφημα 42 : Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 2ης ομάδας ως προς την επικοινωνία

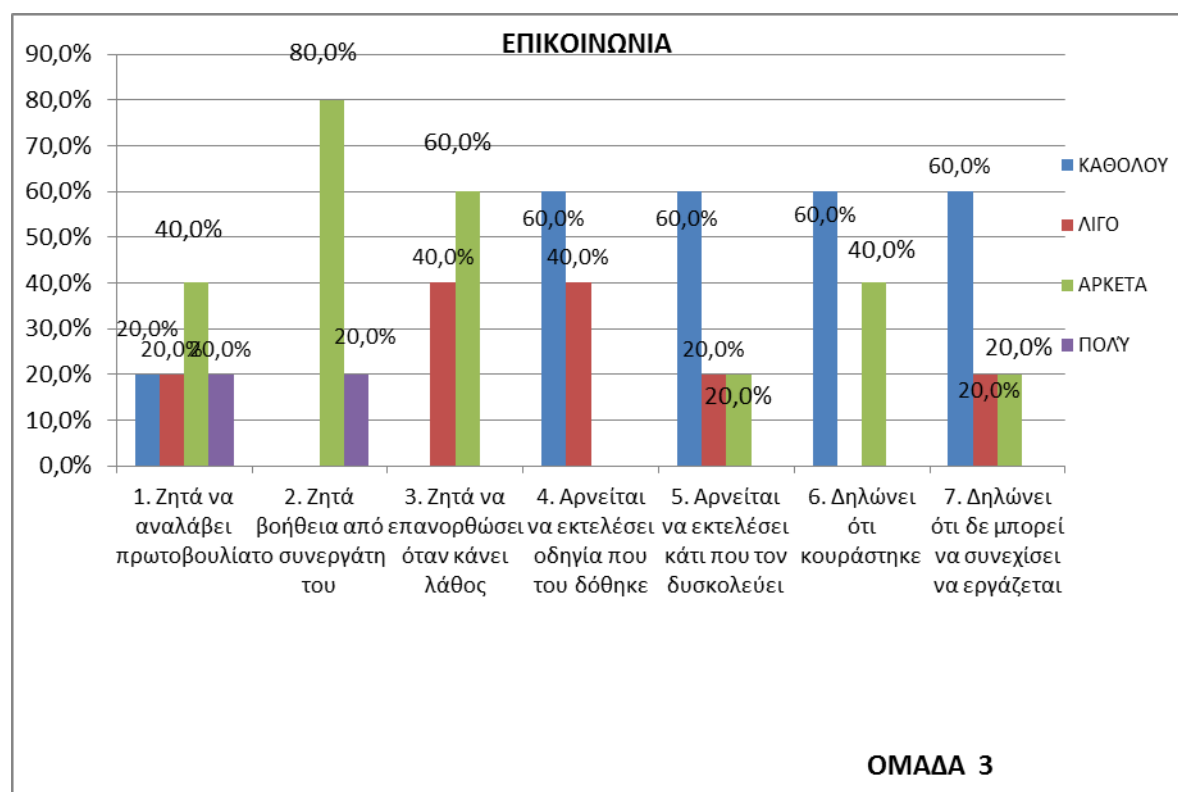


Εικόνα 32: Η δεύτερη ομάδα έχει μοιράσει αρμοδιότητες

3^Η ΟΜΑΔΑ

Από την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων παρατήρησης προκύπτει πως η 3^η ομάδα ανέδειξε υψηλά ποσοστά στους δείκτες ως προς την επικοινωνία. Η πλειοψηφία της ομάδας ζητά βοήθεια από το συνεργάτη, επανορθώνει τα λάθη και δεν αρνείται να εκτελέσει τις εντολές. Αν και δηλώνει ότι κουράζεται δε σταματά να εργάζεται για την ολοκλήρωση της εργασίας.

Ως προς τη συνεργασία αξίζει να σημειωθεί το μεγάλο ποσοστό (80%) αλληλοβοήθειας και το γεγονός πως δεν δυσκολεύονται να αρχίσουν την εργασία. Ως προς την αποδοχή τα ποσοστά είναι σημαντικά, έως 100% στον δείκτη αλληλοβοήθειας και ικανοποίησης από αυτήν αλλά και έως 80% στους δείκτες . περί αποδοχής του «ανήσυχου» μαθητή ή του μαθητή «αρχηγού». Ακολουθεί το **γράφημα 43** για την επικοινωνία στην επόμενη σελίδα. Όλα τα γραφήματα αναλυτικά στο Παράρτημα Β.



Γράφημα 43 : Απεικονίζει την αλληλεπίδραση της 3ης ομάδας ως προς την επικοινωνία



Εικόνα 33: Η τρίτη ομάδα έχει ολοκληρώσει το παιχνίδι

Στον πίνακα 18 φαίνεται ο μέσος όρος των ποσοστών ως προς τις μεταβλητές της έρευνας για την **πέμπτη** ομαδική δραστηριότητα που ανατέθηκε στους μαθητές.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΔΕΙΚΤΗΣ	ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	ΑΠΟΔΟΧΗ
ΠΟΛΛΑΠΛΑΣΙΑΣΜΟΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	38,10%	25,56%	13,33%
ΠΟΛΛΑΠΛΑΣΙΑΣΜΟΣ	ΛΙΓΟ	20,00%	24,44%	28,57%
ΠΟΛΛΑΠΛΑΣΙΑΣΜΟΣ	ΑΡΚΕΤΑ	32,38%	36,67%	35,24%
ΠΟΛΛΑΠΛΑΣΙΑΣΜΟΣ	ΠΟΛΥ	9,52%	13,33%	22,86%

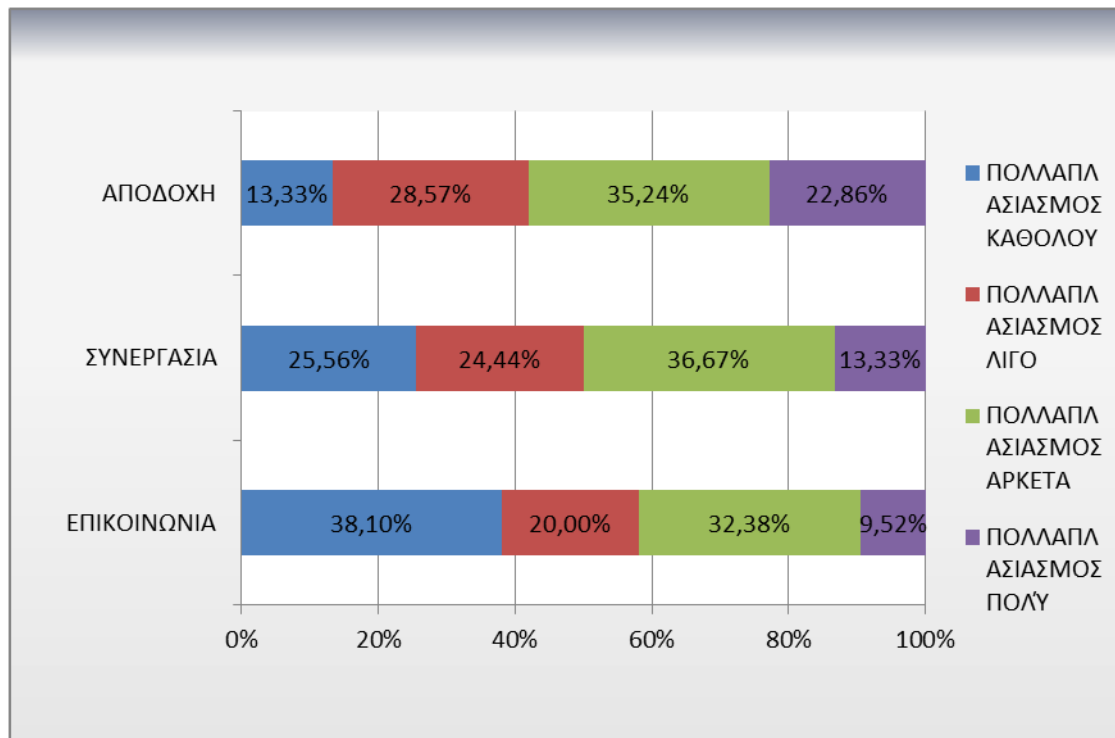
Πίνακας 18: Απεικονίζει τα ποσοστά των μεταβλητών για την πέμπτη δραστηριότητα

Παρατηρώντας τα ποσοστά φαίνεται πως οι μαθητές δε παρουσίασαν σημαντική βελτίωση ως προς την επικοινωνία. Από την επεξεργασία των δεδομένων παρατήρησης προκύπτουν τα ίδια σχεδόν ποσοστά με την προηγούμενη δραστηριότητα.

Ως προς τη συνεργασία παρατηρείται μια μικρή αύξηση του ποσοστού που συνεργάστηκε **ΑΡΚΕΤΑ** και μια μείωση εκείνων που δε συνεργάστηκαν **ΚΑΘΟΛΟΥ**. Φαίνεται να έγινε μια προσπάθεια συνεργασίας μεταξύ των μαθητών αυτή τη φορά.

Ως προς την αποδοχή παρατηρείται πως βελτιώθηκε από την προηγούμενη δραστηριότητα και μειώθηκε αρκετά το ποσοστό των μαθητών που δεν αποδέχονται **ΚΑΘΟΛΟΥ** τους συμμαθητές τους.

Στο επόμενο γράφημα απεικονίζονται με διαφορετικά χρώματα οι δείκτες των μεταβλητών που ερευνήθηκαν για την παρούσα εργασία.



Γράφημα 44: Απεικονίζει τις μεταβλητές της έρευνας για τη δημιουργία παιχνιδιού πολλαπλασιασμού

III

Ευρήματα Έρευνας

Κεφάλαιο 9

«Η συνεργατική μάθηση δεν είναι μόνο μια συναρπαστική εμπειρία με ουσιαστικά οφέλη για τα παιδιά μας, αλλά και μια απαραίτητη προϋπόθεση για τη μελλοντική τους επιβίωση» A. L. Brown



Εικόνα 34: Απεικονίζει τη σημασία της συνεργασίας

<http://www.nesta.org.uk/blog/collaboration-not-competition-questioning-culture-giving/>

Κεφάλαιο 9ο: Συμπεράσματα και αξιολόγηση της έρευνας

Στόχος της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος ήταν η ανάδειξη αποτελεσμάτων μέσα από τη μελέτη ομαδικών δραστηριοτήτων με αφορμή το παίξιμο και την αφήγηση ενός ψηφιακού παιχνιδιού. Σημαντικό στοιχείο ήταν η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών στις ομάδες εργασίες αλλά και τα αποτελέσματα της ομαδικής δουλειάς τους.

9.1 Συμπεράσματα ως προς την επικοινωνία

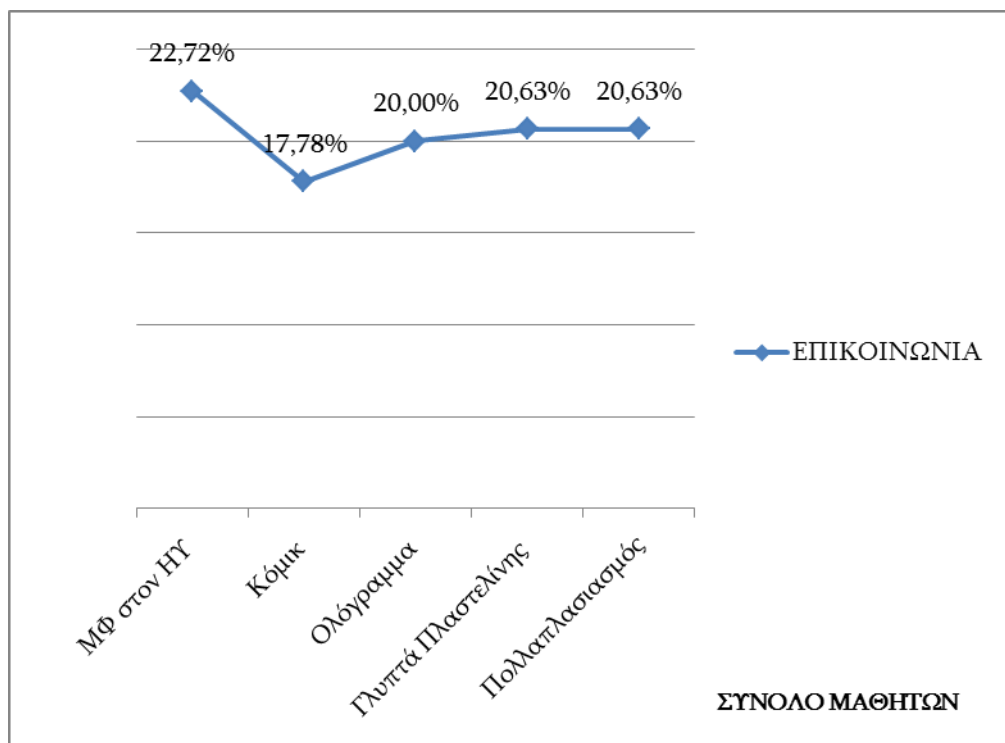
Σύμφωνα με την κοινωνιομετρική έρευνα που περιγράφεται εκτενώς στο κεφάλαιο 7:

- Η σύσταση των ομάδων, επηρέασε τα επίπεδα της επικοινωνίας των μελών τους.
- Οι δημοφιλείς μαθητές ενίοτε αναλάμβαναν ρόλο αρχηγού μέσα στην ομάδα.
- Οι απορριπτόμενοι μαθητές δεν είχαν πολλές ευκαιρίες για πρωτοβουλίες και έπρεπε να προσπαθήσουν πολύ για να εκφράσουν τις ιδέες τους.

Σύμφωνα με την έρευνα για τη δυναμική των ομάδων που περιγράφεται εκτενώς στο κεφάλαιο 8:

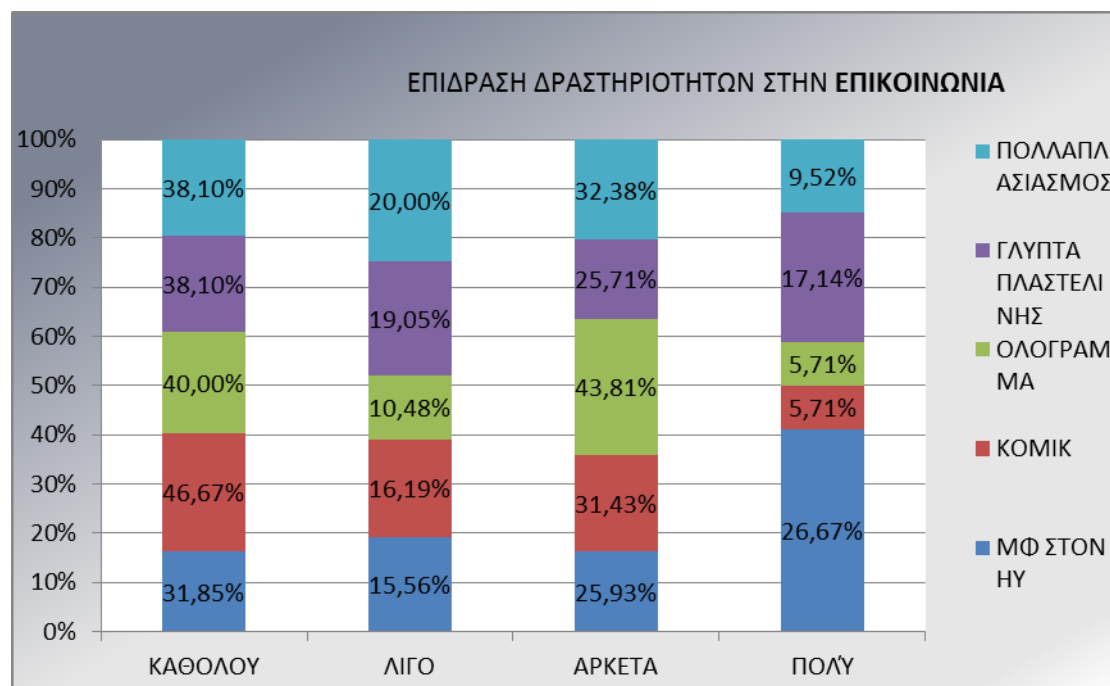
- Η επικοινωνία εμφανίζεται με ένα υψηλό ποσοστό στην πρώτη μέτρηση, το οποίο διαφέρει κατά πολύ από τη δεύτερη κι αυτό ενδέχεται να σχετίζεται με το γεγονός ότι η πρώτη δραστηριότητα αφορά ένα παιχνίδι στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, ενώ οι επόμενες αφορούν εργασίες που οργανώθηκαν στην τάξη.
- Η επικοινωνία παρουσίασε μεγάλη πτώση στη δεύτερη μέτρηση και στη συνέχεια μικρή και σταθερή βελτίωση στις επόμενες δραστηριότητες αυξανόμενης δυσκολίας.
- Η παρατήρηση από το παίξιμο του ψηφιακού παιχνιδιού ανέδειξε πως μόνο το 1/3 των μαθητών (γράφημα 25) δυσκολεύτηκε στην επικοινωνία, ποσοστό που δείχνει πως τα ψηφιακά παιχνίδια επηρεάζουν τον τρόπο επικοινωνίας των μαθητών.
- Σε όλα τα στάδια της παρέμβασης διαπιστώθηκε αρχική άρνηση επικοινωνίας, η οποία σταδιακά ξεπεράστηκε.
- Ο βαθμός δυσκολίας μιας ομαδικής εργασίας επηρεάζει τα επίπεδα της επικοινωνιακής επικοινωνίας.

Στο **διάγραμμα 1** φαίνεται η εξέλιξη της επικοινωνίας του συνόλου των μαθητών σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης.



Διάγραμμα 1: Αποτυπώνει την εξέλιξη της επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Στο **γράφημα 45** φαίνεται η επίδραση που είχαν στην επικοινωνία οι δραστηριότητες που ανατέθηκαν στους μαθητές κατά τη διάρκεια της έρευνας.



Γράφημα 45: Απεικονίζει την επίδραση όλων των εργασιών σχετικά με την επικοινωνία

9.2 Συμπεράσματα ως προς τη συνεργασία

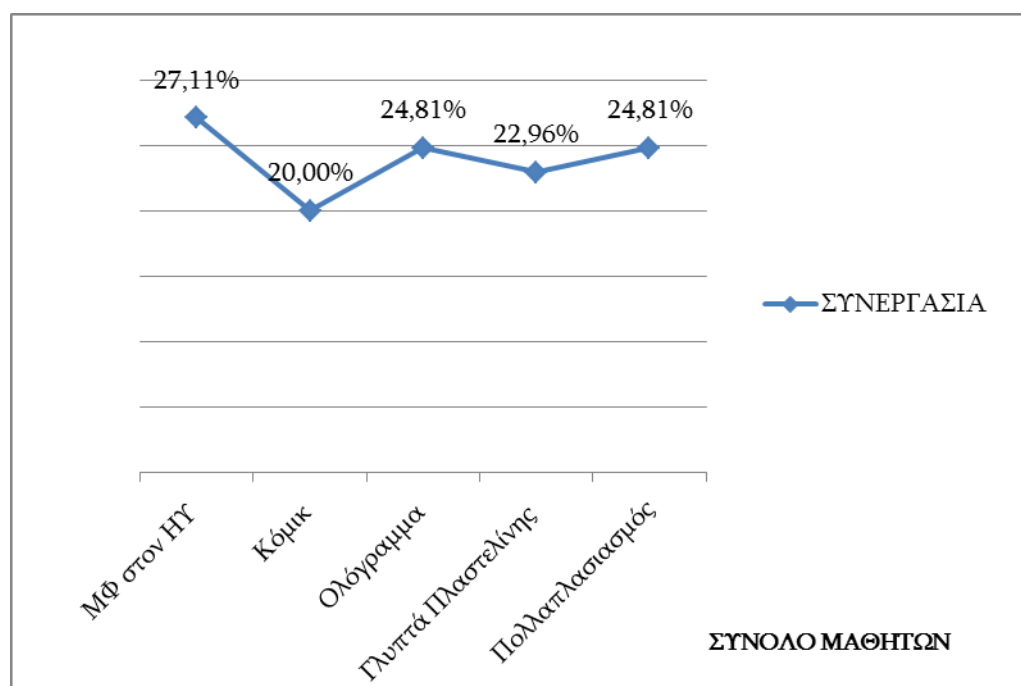
Σύμφωνα με την κοινωνιομετρική έρευνα που περιγράφεται εκτενώς στο κεφάλαιο 7:

- Με τις ομαδικές εργασίες αναδείχθηκε πως επηρεάζεται θετικά και αρνητικά η αλληλεπίδραση και οι προτιμήσεις των μαθητών. Οι συνεργάτες εργάζονται ομαδικά για έναν κοινό στόχο αλλά δεν είναι απαραίτητο πως θα προτιμηθούν για παρέα ή παιχνίδι.
- Οι δημοφιλείς για παρέα ή παιχνίδι προτιμούνται (είναι δημοφιλείς) και για συνεργάτες σε μια ομαδική εργασία.

Σύμφωνα με την έρευνα για τη δυναμική των ομάδων που περιγράφεται εκτενώς στο κεφάλαιο 8:

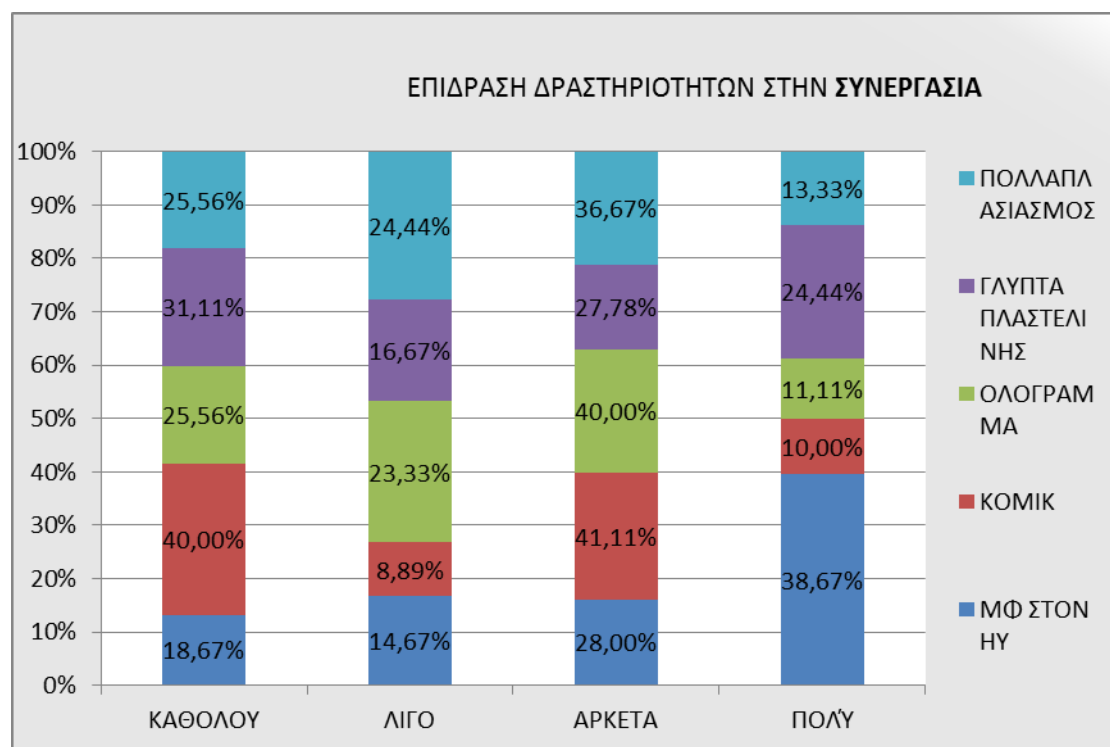
- Η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη των ομάδων παρουσιάζει διακυμάνσεις ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας των εργασιών και τη σύσταση των ομάδων.
- Βελτιώθηκε η αντίληψή τους ως προς την έννοια της αλληλοβοήθειας, σύμφωνα με τα πρωτογενή αποτελέσματα της έρευνας.
- Βελτιώθηκε η υπομονή και η επιμονή των μαθητών σε θέματα που τους φάνηκαν αρχικά δύσκολα.
- Μετά την πτώση της συνεργασίας στη 2^η δραστηριότητα, η οποία δυσκόλεψε αρκετά τους μαθητές, όπως έχει αναφερθεί πρότερα, παρατηρείται σταδιακή βελτίωσή της, μικρή πτώση και τελικά σταθεροποίηση.

Στο **διάγραμμα 2** φαίνεται η εξέλιξη της συνεργασίας των μαθητών κατά την έρευνα.



Διάγραμμα 2: Αποτυπώνει την εξέλιξη της συνεργασίας κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Στο **γράφημα 46** φαίνεται η επίδραση που είχαν στη συνεργασία οι δραστηριότητες που ανατέθηκαν στους μαθητές κατά τη διάρκεια της έρευνας.



Γράφημα 46: Απεικονίζει την επίδραση όλων των εργασιών σχετικά με τη συνεργασία

9.3 Συμπεράσματα ως προς την αποδοχή

Σύμφωνα με την κοινωνιομετρική έρευνα που περιγράφεται εκτενώς στο κεφάλαιο 7:

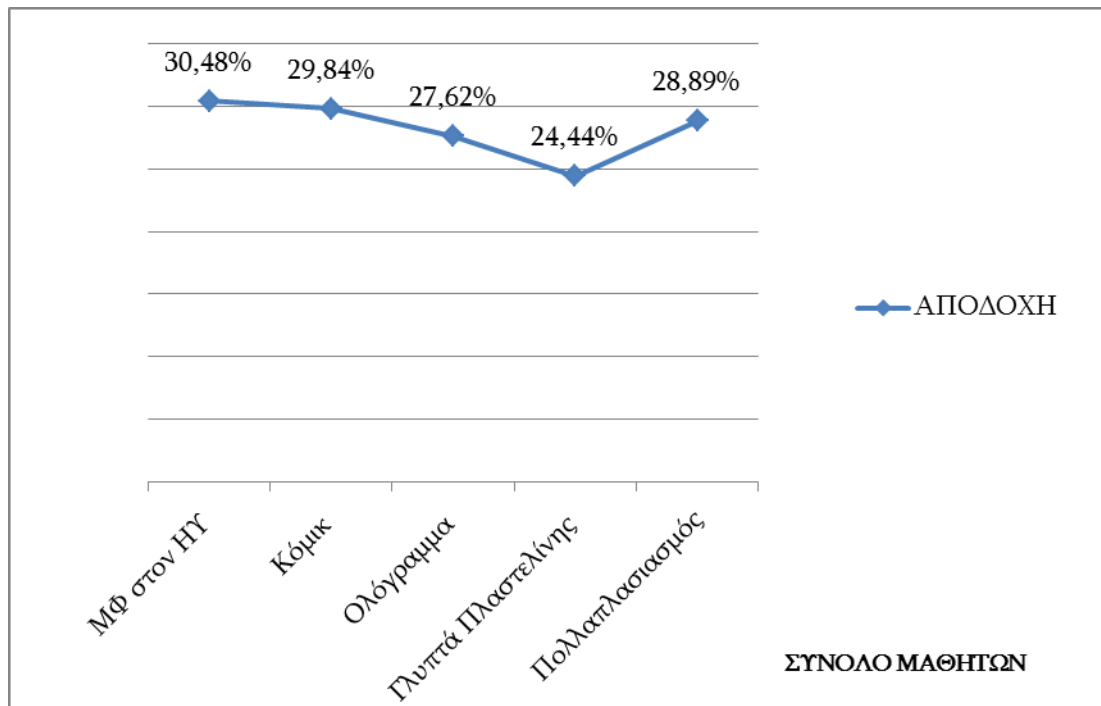
- Οι απορριπτόμενοι μαθητές δεν εντάχθηκαν στην κατηγορία μαθητών του μέσου όρου αλλά παρέμειναν απορριπτόμενοι.
- Οι δημοφιλείς μαθητές δύσκολα παύουν να είναι δημοφιλείς.
- Με τις ομαδικές εργασίες που ολοκληρώθηκαν στην τάξη παρατηρήθηκε μείωση των παραμελημένων αλλά αύξηση των απορριπτόμενων για συνεργασία.
- Οι παραμελημένοι δύσκολα εντάχθηκαν στο μέσο όρο συμπάθειας της τάξης. Προκύπτει πως οι παραμελημένοι μπορούν να γίνουν απορριπτόμενοι αλλά όχι δημοφιλείς. Κι ακόμη είναι πιθανό να παραμείνουν παραμελημένοι, εκτός δηλαδή του συνόλου των συμπαθειών ή αντιπαθειών κατά το μέσο όρο.
- Αναδείχθηκαν συμπάθειες και αντιπάθειες. Οι μαθητές αυτής της ηλικίας είναι ικανοί να διακρίνουν τον πλέον συμπαθή μαθητή της τάξης και το αντίθετο.
- Οι ομαδικές εργασίες είναι δυνατό να αλλάξουν τις συμπάθειες και αντιπάθειες αν εφαρμόζονται για μεγάλο χρονικό διάστημα.
- Οι ομαδικές εργασίες είναι δυνατό να μειώσουν τις αντιπάθειες ή τις συμπάθειες στο σύνολο της τάξης.
- Οι απορριπτόμενοι δύσκολα βρίσκουν ευκαιρίες να εκφράσουν τη συμπάθειά τους προς τους άλλους μαθητές.
- Ένας δημοφιλής μαθητής πιθανό να είναι ταυτόχρονα και αντιπαθής μαθητής.

Σύμφωνα με την έρευνα για τη δυναμική των ομάδων που περιγράφεται εκτενώς στο κεφάλαιο 8:

- Η αποδοχή εμφανίστηκε αρχικά σε υψηλά επίπεδα, στη συνέχεια παρουσίασε σταδιακή πτώση και τελικά βελτιώθηκε με τις ομαδικές εργασίες.
- Οι απορριπτόμενοι μαθητές, ως μέλη των ομάδων, δεν εμπόδισαν το σύνολο των μελών τους να ολοκληρώσουν τις εργασίες που ανατέθηκαν σε κάθε ομάδα.
- Κατά το παίξιμο του ψηφιακού παιχνιδιού σημειώθηκε βελτίωση ως προς την αναμονή της σειράς τους αλλά δεν ανέχτηκαν, στην πλειοψηφία, τους μαθητές που ενοχλούσαν με κάθε είδους περισπασμούς.
- Η δυσκολία στην αποδοχή κάποιων έχει αρνητικά αποτελέσματα στο συντονισμό της ομάδας αλλά και στο τελικό παραχθέν προϊόν ως προς την ποιότητά του.
- Το μεγαλύτερο ποσοστό αποδοχής των μελών μιας ομάδας σημειώθηκε κατά το παίξιμο του *Μαγικού Φίλτρου* στον υπολογιστή, γεγονός που επιβεβαιώνει την ψηφιακή εποχή στην οποία ανήκουν πλέον οι μαθητές.

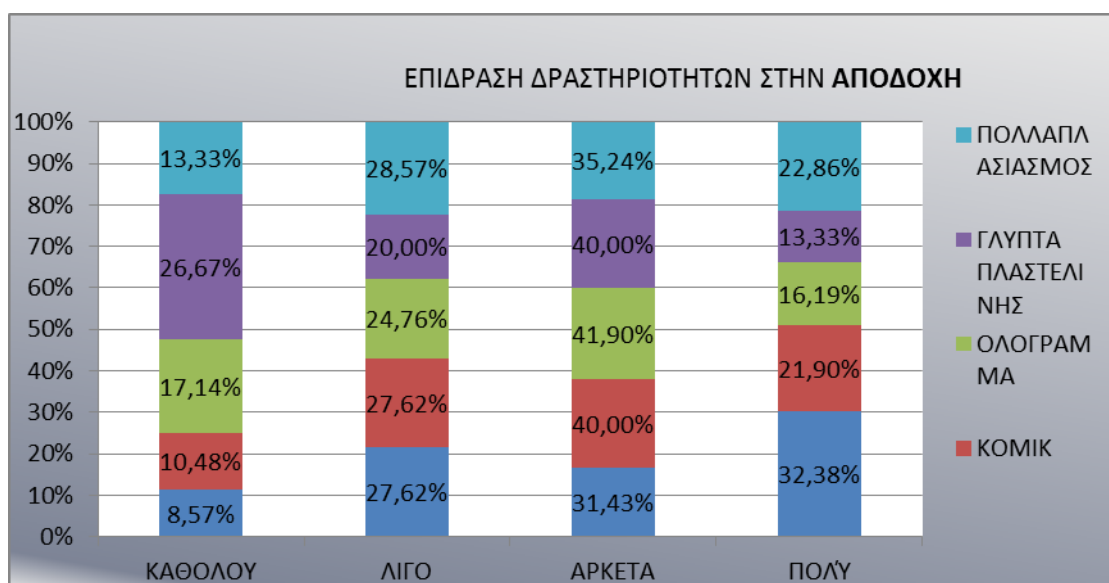
- Στην τρίτη δραστηριότητα η μείωση της αποδοχής επηρεάστηκε από το γεγονός πως «πρωταγωνιστές» σε αυτή την εργασία ήταν οι τρεις απορριπτόμενοι μαθητές της τάξης. Οι υπόλοιποι δυσκολεύτηκαν εμφανώς να το αποδεχτούν.

Στο **διάγραμμα 3** απεικονίζεται η εξέλιξη της αποδοχής του συνόλου των μαθητών σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης.



Διάγραμμα 3: Αποτυπώνει την εξέλιξη της αποδοχής κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Στο **γράφημα 47** φαίνεται η επίδραση που είχαν στην αποδοχή οι δραστηριότητες που ανατέθηκαν στους μαθητές κατά τη διάρκεια της έρευνας.



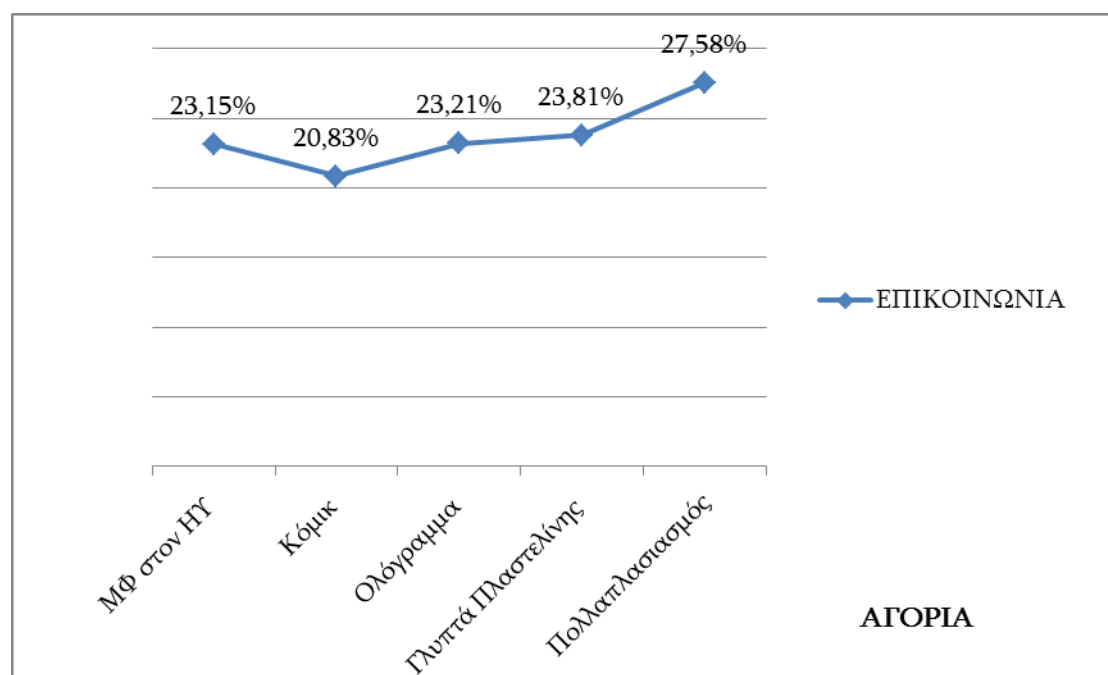
Γράφημα 47: Απεικονίζει την επίδραση όλων των εργασιών σχετικά με την αποδοχή

9.4 Συμπεράσματα ως προς το φύλο των μαθητών

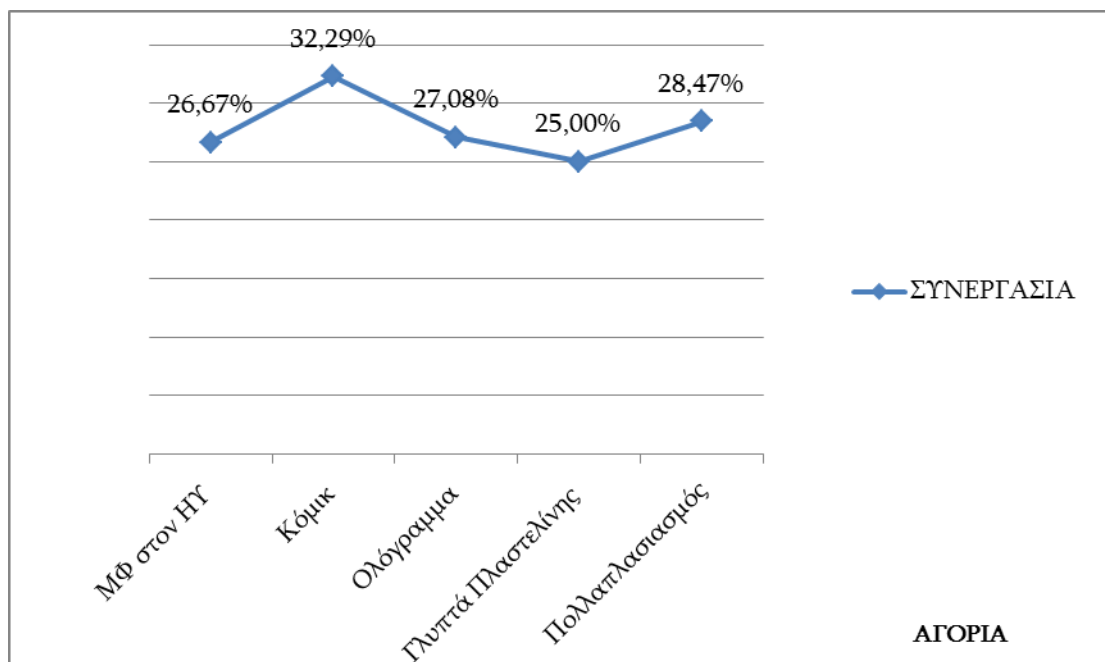
ΑΓΟΡΙΑ

- Ζητούν την επικοινωνία για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες στο παιχνίδι.
- Δε διορθώνουν τα λάθη τους.
- Δεν αποδέχονται εύκολα τους συμμαθητές που δημιουργούν περισπασμούς και δεν τηρούν τους κανόνες του παιχνιδιού.
- Ικανοποιούνται όταν βοηθούν τους άλλους.
- Το 50% των αγοριών μπορεί να έχει ρόλο συντονιστή.
- Δεν αναλαμβάνουν εύκολα πρωτοβουλία.
- Εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά άρνησης να υλοποιήσουν μια εργασία.
- Ο βαθμός δυσκολίας μιας εργασίας μπορεί να επηρεάσει την υπομονή και την ανοχή τους.
- Δηλώνουν ότι εγκαταλείπουν μια «δύσκολη εργασία» σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια.
- Βελτιώθηκε ο σεβασμός και η αποδοχή προς τους άλλους με τις ομαδικές εργασίες.
- Με τις ομαδικές εργασίες βελτιώθηκε η επικοινωνία μεταξύ τους.
- Με τις ομαδικές εργασίες μειώθηκε η άρνηση να εκτελέσουν μια «δύσκολη» εργασία.

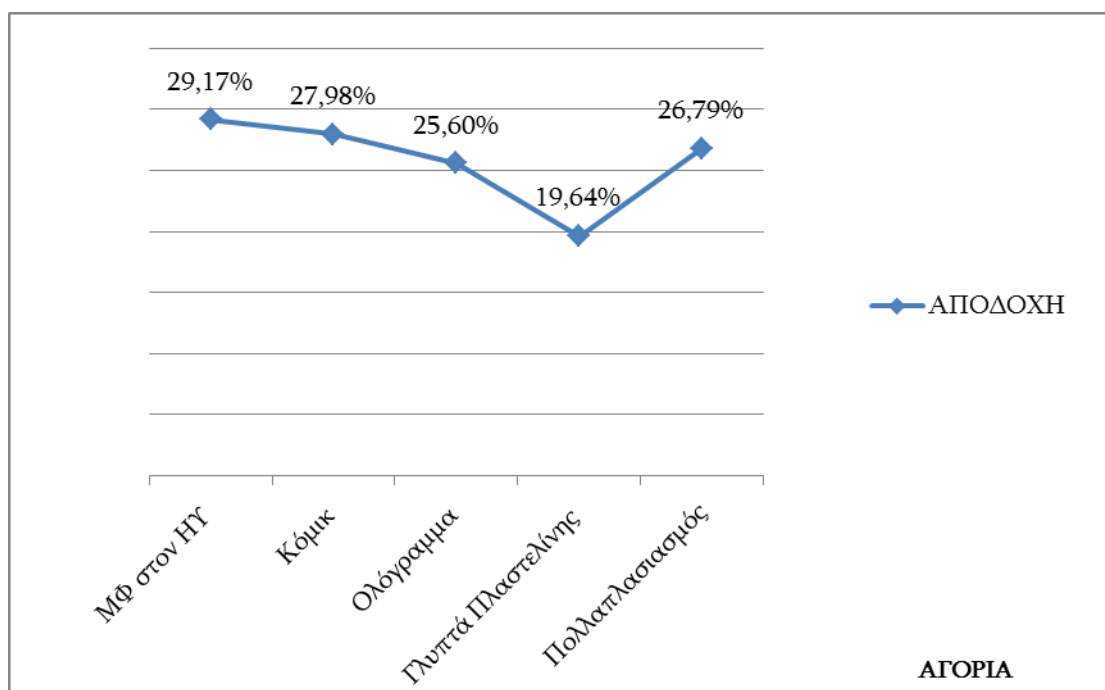
Τα επόμενα διαγράμματα απεικονίζουν την εξέλιξη των τριών μεταβλητών ως προς την αλληλεπίδραση των αγοριών σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.



Διάγραμμα 4: Αποτυπώνει την εξέλιξη της επικοινωνίας στα αγόρια



Διάγραμμα 5: Αποτυπώνει την εξέλιξη της συνεργασίας στα αγόρια

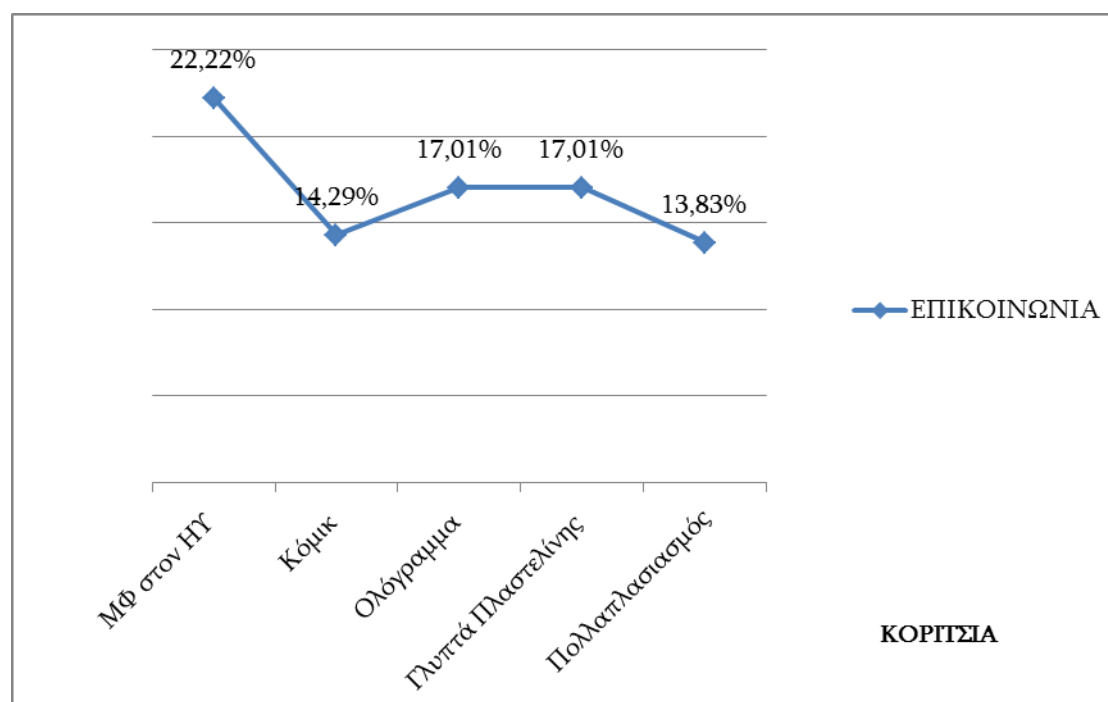


Διάγραμμα 6: Αποτυπώνει την εξέλιξη της αποδοχής στα αγόρια

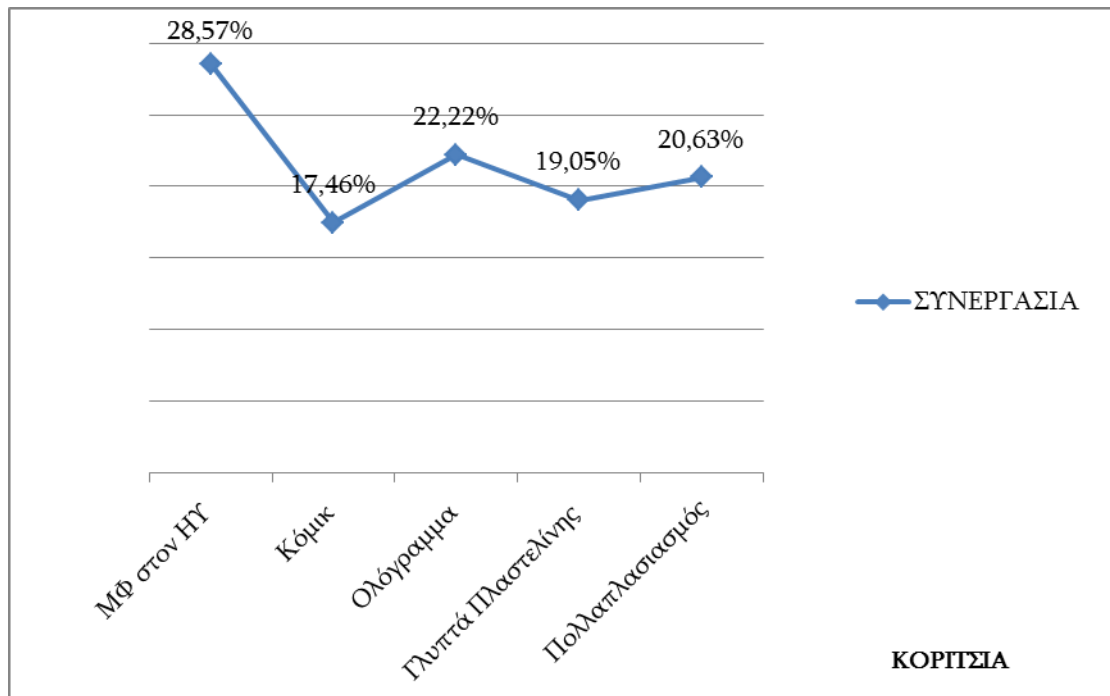
ΚΟΡΙΤΣΙΑ

- Ορισμένες φορές επικοινωνούν σε ποσοστό έως και 100% κατά τη διάρκεια μιας εργασίας και δε θέλουν να έχουν λάθη.
- Έχουν περισσότερη υπομονή από τα αγόρια.
- Δείχνουν μεγαλύτερη διάθεση αλληλοβοήθειας (85,7%) από τ' αγόρια (50%).
- Το 71,4% των κοριτσιών μπορεί να αναλάβει ρόλο συντονιστή σε μια ομάδα.
- Δεν αποδέχονται τους συμμαθητές που δημιουργούν περισπασμούς και δεν τηρούν τους κανόνες του παιχνιδιού.
- Τα κορίτσια συνεργάζονται ήρεμα και χαμηλόφωνα περισσότερο από τ' αγόρια.
- Με τις ομαδικές εργασίες βελτιώθηκε η υπομονή και η αποδοχή προς τους άλλους συμμαθητές.
- Δείχνουν να ανέχονται τον αρχηγό αλλά δε τον χρειάζονται απόλυτα.

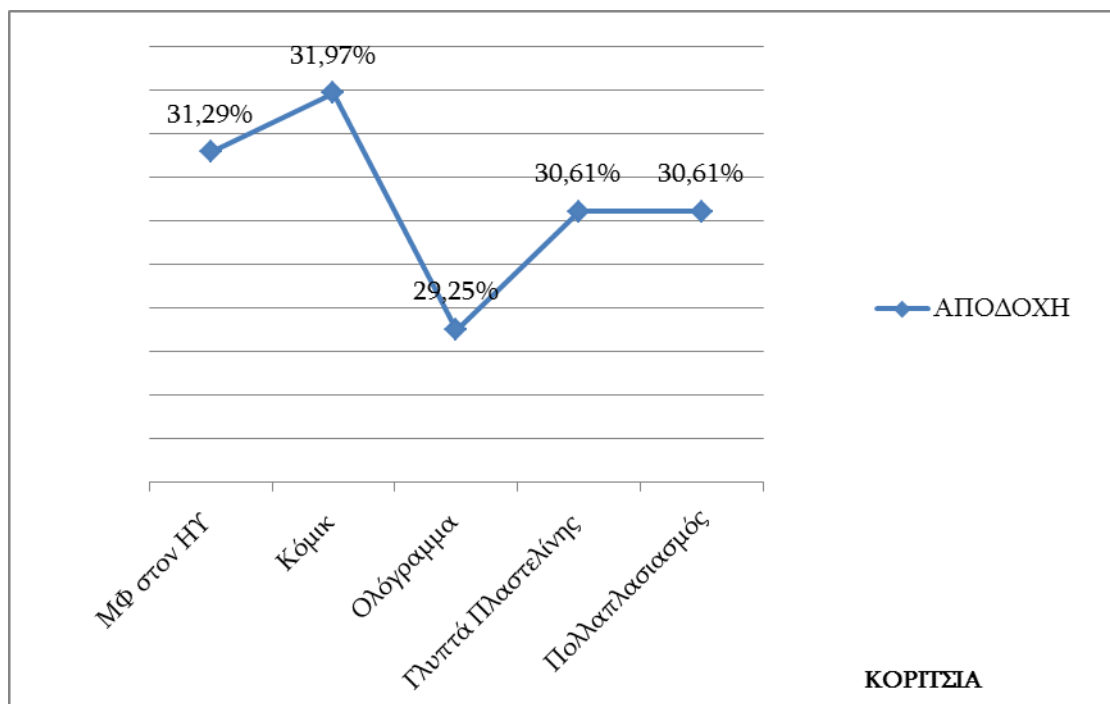
Τα επόμενα διαγράμματα απεικονίζουν την εξέλιξη των τριών μεταβλητών ως προς την αλληλεπίδραση των κοριτσιών σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.



Διάγραμμα 7: Αποτυπώνει την εξέλιξη της επικοινωνίας στα κορίτσια



Διάγραμμα 8: Αποτυπώνει την εξέλιξη της συνεργασίας στα κορίτσια



Διάγραμμα 9: Αποτυπώνει την εξέλιξη της αποδοχής στα κορίτσια

9.5 Αξιολόγηση

Κατά την αξιολόγηση της έρευνας συμπεραίνεται πως κάποια από τα ευρήματα συμπίπτουν με την υπάρχουσα θεωρία. Παρατηρήθηκε πως σε όλο το χρονικό διάστημα εφαρμογής της έρευνας δημιουργήθηκαν ερωτήματα και δόθηκαν απαντήσεις σε αυτά, ενώ παράλληλα προστέθηκαν νέα δεδομένα στο ζήτημα αλληλεπίδρασης της ομάδας και τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών για μάθηση στο σχολικό περιβάλλον.

Καθώς όμως το δείγμα έρευνας ήταν μικρό και το χρονικό διάστημα υλοποίησής περιορισμένο υπάρχουν κάποια σημεία που δεν είναι απόλυτα κατανοητά. Σε αυτή την περίπτωση είναι απαραίτητο να διεξαχθούν επιπλέον μελέτες και έρευνες.

Ορισμένα από αυτά είναι:

- Με ποια κριτήρια επιλέγουν οι μαθητές τους συνεργάτες τους όταν πρέπει να εργαστούν σε μια εργασία;
- Με ποια κριτήρια επιλέγουν παρέα για το παιχνίδι και την εκδρομή;
- Αν υπήρχε περισσότερος χρόνος, οι αμφιλεγόμενοι μαθητές θα εντάσσονταν στο μέσο όρο;
- Γιατί ορισμένοι μαθητές έχουν την ανάγκη «αρχηγού» μέσα στην ομάδα;
- Πόσο επηρεάζει η κοινωνική θέση της οικογένειας του μαθητή το ρόλο του μέσα σε μια ομάδα (δημοφιλής, απορριπτόμενος, κλπ.);
- Πόσο επηρεάζει τις κοινωνικές προτιμήσεις και απορρίψεις των μαθητών το χρονικό διάστημα των διακοπών κατά το οποίο απέχουν από το σχολικό περιβάλλον;
- Πόσο ηθικά σωστό είναι να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός στις σχέσεις των παιδιών και να προσπαθεί να τις βελτιώσει;
- Ποιος ο ρόλος και η στάση του συντονιστή-εκπαιδευτικού στην περίπτωση που οι μαθητές είναι απρόθυμοι και εκδηλώνουν παντελή έλλειψη ενδιαφέροντος να συμμετέχουν σε μια εργασία;
- Ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού όταν ο μαθητής παρουσιάζει άρνηση και αποσύρεται οικειοθελώς;
- Αν όλες οι δραστηριότητες που υλοποίησαν οι μαθητές, σχετίζονταν με ψηφιακά παιχνίδια θα βελτιώνονταν περισσότερο οι μεταβλητές της παρούσας έρευνας;

Κρίνεται επιπλέον απαραίτητο να σχολιαστούν κάποια σημεία στη διάρκεια υλοποίησης της έρευνας τα οποία επηρέασαν τα συμπεράσματα και την όλη διεξαγωγή της. Αυτά είναι:

- η δυσκολία να συντονίσει η εκπαιδευτικός τις δράσεις και κυρίως να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών για ομαδικές εργασίες και δραστηριότητες, επειδή ως τμήμα από την Α' τάξη, σύντομα στην πλειοψηφία τους, οι μαθητές, διακρίθηκαν για την άρνηση και την απώλεια ενδιαφέροντος

να συμμετέχουν με ζήλο σε οτιδήποτε και αν γινόταν στα πλαίσια του προγράμματος μαθημάτων. Το τελευταίο σχόλιο είναι παρατήρηση όχι μόνο της εκπαιδευτικού αλλά και όλων των άλλων εκπαιδευτικών που δίδασκαν στο συγκεκριμένο τμήμα (αγγλικά, φυσική αγωγή, τεχνολογία-επικοινωνία-πληροφορία, μουσική, εικαστικά).

- συνυφασμένος με την παραπάνω δυσκολία είναι και ο τρόπος που επικοινωνούσαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της έρευνας, καθώς υπήρχε πολλές φορές καθοδήγηση και παρότρυνση από την εκπαιδευτικό ώσπου να συντονιστούν μέσα στις ομάδες και να αναλάβουν ενεργό δράση.
- δεν έλειπαν οι τσακωμοί, οι διαμάχες και η άρνηση σε κάθετι καινούριο που θα αναλάμβαναν ως ομάδα.
- παρατηρήθηκε πως οι δημοφιλείς μαθητές σε ρόλο αρχηγού, οι απορριπτόμενοι σε ρόλο διεκδίκησης ίσης αντιμετώπισης στην ομάδα, οι παραμελημένοι σε ρόλο υπομονετικό ή αδιάφορο και οι μαθητές του μέσου όρου σε ρόλο ενεργού μέλους στην ομάδα για να ολοκληρώσουν και να παραδώσουν στην εκπαιδευτικό το έργο που δινόταν κάθε φορά.
- είναι εμφανές στα τελικά διαγράμματα το χαμηλό ποσοστό της επικοινωνίας μέσα στις ομάδες, η οποία είναι και προϋπόθεση για τη συνεργασία και την αποδοχή. Κάτι τέτοιο δικαιολογείται από την άρνηση που διέκρινε τους μαθητές, τη δυσκολία κάθε δραστηριότητας και τους διαφορετικούς ρόλους σε μια ομάδα τους οποίους υιοθετούσαν οι μαθητές και πολλές φορές διαπληκτίζονταν μεταξύ τους.
- οι μετρήσεις έδειξαν πως η αποδοχή και η συνεργασία είχαν μεγαλύτερα ποσοστά από την επικοινωνία και αυτό συνέβη επειδή η εκπαιδευτικός παρατηρούσε την επικοινωνία τους στην αρχή, έπειτα συνήθως παρέμβαινε για να επιλύσει διαμάχες και να τους θυμίσει πως πρέπει να ολοκληρώσουν. Κάπως έτσι ολοκλήρωναν τις δραστηριότητες και συνεργάζονταν με όποιο τρόπο μπορούσαν αφού αποδέχονταν τα μέλη της ομάδας, μιας και δεν υπήρχε άλλη λύση.
- ως προς το φύλο των μαθητών, τα φύλλα παρατήρησης ήταν αρκετά αναλυτικά και παρατηρήθηκαν σχεδόν ατομικά όλοι οι μαθητές. Καταγράφηκε ο τρόπος αλληλεπίδρασή τους μέσα στις ομάδες, ο οποίος διέφερε ανάλογα με τις προτιμήσεις που είχαν για τα πρόσωπα μέσα στην ομάδα που ενεργούσαν κάθε φορά. Για το λόγο αυτό φαίνεται στα διαγράμματα μια ανομοιογένεια ως προς τα ποσοστά επικοινωνίας, συνεργασίας και αποδοχής. Ανάλογα επηρέασε τα ποσοστά και η δυσκολία κάθε δραστηριότητας αλλά και το ενδιαφέρον που γεννιόταν κάθε φορά.

Συνοψίζοντας, σημαντικό είναι πως μέσα από τη μελέτη και την έρευνα δημιουργήθηκε η ευκαιρία να παρατηρηθεί ένα θέμα, που απασχολεί αρκετά την εκπαιδευτική κοινότητα. Βασικό είναι πως διεξάχθηκαν κάποια πρώτα, συμπεράσματα που καλύπτουν το θέμα του ψηφιακού παιχνιδιού σε σχέση με τη δυναμική της ομάδας και την αλληλεπίδραση των μελών της. Η έρευνα αυτή πιθανότατα να μην έχει τόσο στατιστικό χαρακτήρα αλλά έγινε προσπάθεια να απεικονίσει τον προβληματισμό και τις παρατηρήσεις από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού, ο οποίος αναζητά νέες μεθόδους που μπορούν να οδηγήσουν σε καλύτερα αποτελέσματα μάθησης και λειτουργίας της δυναμικής των ομάδων μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

9.6 Περιορισμοί έρευνας

Η έρευνα που διεξήχθη για την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας στα πλαίσια του σχολικού ωρολογίου προγράμματος πραγματοποιήθηκε τη μορφή μιας μελέτης περίπτωσης της σχολικής τάξης που είχε αναλάβει η εκπαιδευτικός για 2 χρόνια. Το εγχείρημα αυτό είχε εξ αρχής αρκετά δύσκολα θέματα και περιοριστικές καταστάσεις, τα οποία συνοψίζονται ως εξής:

- το μικρό δείγμα των μαθητών
- η απροθυμία και η έλλειψη κινήτρων των μαθητών
- η άρνηση των γονέων για ηχογράφηση απόψεων των μαθητών (σχετικά με την κοινωνιομετρική έρευνα)
- η άρνηση των γονέων για ηχογράφηση απόψεων των μαθητών (σχετικά με την δημιουργία του κόμικ)
- ο μικρός χρόνος υλοποίησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης
- το γεγονός ότι δεν έγινε μέτρηση πριν την έναρξη της παρέμβασης στις μεταβλητές της έρευνας έτσι ώστε να υπάρχει μια βάση για τις επόμενες μετρήσεις

9.7 Κατευθύνσεις περαιτέρω έρευνας

Με το πέρας της έρευνας, την ολοκλήρωση συλλογής ερευνητικών στοιχείων, την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν και τη διεξαγωγή των συμπερασμάτων σημαντικά είναι τα θέματα που χρήζουν περαιτέρω έρευνας.

- Παρατηρήθηκε πως τα ερευνητικά ερωτήματα ως προς τη βελτίωση της επικοινωνίας –συνεργασίας - αποδοχής των μαθητών ίσως δεν έπρεπε να διαχωριστούν αλλά να παρατηρηθούν σε άμεση συσχέτιση το ένα με το άλλο, επειδή το ένα αποτελεί προϋπόθεση του άλλου.
- Ενδεχομένως να υπήρξε απώλεια ευρημάτων αφού κάποια ποσοστά ως προς την επικοινωνία εμφανίστηκαν χαμηλότερα σε σύγκριση με την αποδοχή και τη συνεργασία και αυτό αποτελεί προβληματισμό εφόσον η επικοινωνία είναι προϋπόθεση για τις άλλες δύο μεταβλητές.
- Επιπλέον κατά την ανάλυση των δεδομένων ως προς τον τρόπο που αλληλεπίδρασαν τα αγόρια και τα κορίτσια, υπάρχουν αρκετές αυξομειώσεις στα διαγράμματα και σημαίνουσες διαφορές ανάμεσα στα 2 φύλα. Στην περίπτωση αυτή κρίνεται απαραίτητη μια νέα διερεύνηση και ίσως ένα μεγαλύτερο δείγμα μαθητών.
- Η ηχογράφηση των απόψεων των μαθητών θα αποτελούσε μια ποιοτική έρευνα στο λόγο των μαθητών που θα έδινε σημαντικά ευρήματα για τον τρόπο αλληλεπίδρασής τους κατά τη διάρκεια δημιουργίας του κόμικ από τον αρχικό σχεδιασμό των σκίτσων ως τη φωτογράφησή τους και τη σκηνοθεσία στο πρόγραμμα moviemaker.
- Σημαντική θα ήταν και η περίπτωση παρατήρησης και αξιολόγησης της επίπτωσης που είχε στις 3 μεταβλητές (επικοινωνία, συνεργασία, αποδοχή) η δημιουργία της μικρής ταινίας με τα σκίτσα των μαθητών. Επιπλέον το αισθητικό αποτέλεσμα θα ήταν πολύ καλύτερο αν οι μαθητές είχαν ηχογραφηθεί και δάνειζαν τις φωνές τους στους ήρωες του κόμικ. Έτσι θα μοιράζονταν διαφορετικούς ρόλους και θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι απόψεις τους και τα συναισθήματά τους κατά τη διάρκεια μια τέτοιας δραστηριότητας.
- Εύλογο είναι και το ερώτημα αν θα διεξάγονταν διαφορετικά αποτελέσματα αν υπήρχε η δυνατότητα να παρατηρηθεί η αλληλεπίδραση των μαθητών και στη χρήση άλλων ψηφιακών μέσων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.
- Θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο η δυσκολία της κάθε εργασίας επηρέασε τις μεταβλητές της παρούσας έρευνας.
- Μια τέτοια έρευνα πρέπει να παρατηρηθεί από πολλές και διαφορετικές σκοπιές. Δεν είναι μόνο η συμπεριφορά των μαθητών μέσα σε μια σχολική τάξη που καθορίζει την αλληλεπίδρασή τους σε μια ομάδα. Η συμπεριφορές των μαθητών είναι προϊόν μίμησης και απόρροια του οικογενειακού περιβάλλοντος στο οποίο ζει το κάθε παιδί. Επομένως τα δημογραφικά στοιχεία των οικογενειών θα ήταν χρήσιμα για να συνυπολογιστούν στα συμπεράσματα της έρευνας.

- Σημαντική ακόμη θα ήταν και η συμπλήρωση φύλλων παρατήρησης στα διαλείμματα, όπου οι μαθητές επιλέγουν ελεύθερα να βρίσκονται με όσους προτιμούν χωρίς την επιρροή ή καθοδήγηση των εκπαιδευτικών.
- Ένα μεγάλο κεφάλαιο για τις μικρές σχολικές τάξεις αλλά και την κοινωνία γενικότερα είναι το θέμα αποδοχής και απόρριψης και πόσο ικανά είναι τα άτομα να διαχειριστούν τέτοιου είδους καταστάσεις. Πόσο μπορεί τελικά να παρέμβει ο εκπαιδευτικός σε τέτοιες επιλογές; Ή μήπως είναι προτιμότερο να βοηθά τους μαθητές να διαχειρίζονται την απόρριψη με τέτοιο τρόπο ώστε να μην υπάρχει επίπτωση στην αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους;
- Επιπλέον δημιουργείται ένας προβληματισμός σχετικά με τον λόγο έλλειψης κινήτρων και ενδιαφέροντος στα παιδιά. Τι είναι αυτό που τα ενδιαφέρει τελικά; Πώς μπορεί να γίνει ενθουσιώδες και ελκυστικό ένα μάθημα για τους μικρούς μαθητές που γεννήθηκαν στον ψηφιακό κόσμο και δε μπορούν να εκτιμήσουν και να κατανοήσουν τον αναλογικό; Μήπως τελικά θα έπρεπε να αναπροσαρμοστούν οι τρόποι διδασκαλίας και οι στόχοι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων; Γιατί να διδάσκουμε σε μαθητές που βαριούνται και απλώς κάνουν υπομονή μέχρι να χτυπήσει το κουδούνι για διάλειμμα;

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξένη Βιβλιογραφία

1. Abrahamson C. E., (1998). *Storytelling as a pedagogical tool in higher education*. Education, Indianapolis, 118: 440-451.
2. Adelman, C., Kemmis, S. & Jenkins D. (1980). “*Rethinking case study: Notes from the second Cambridge conference*”. In H.Simons “towards a science of the singular”, Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, p. 45-61.
3. Adler, P. A. & Adler, P. (1994) ‘*Observational techniques*’, Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S (Eds) Handbook of qualitative research, Thousand Oaks, CA, Sage.
4. Aldrich, C., (2009). Virtual worlds, simulations, and games for education: A unifying view. *Journal of Online education*, 5(5).
5. Alexander, A. Brunyé, T., Sidman, J. & Weil, S.A. (2005). *From Gaming to training: A review of Studies on Fidelity, immersion, Presence, and buy-in and their effects on transfer in PC-based Simulations and Games*. Available at: www.darwars.bbn.com/downloads/DARWARS%20Paper%2012205.pdf.
6. Alison D. (2007). *Storytelling in the Classroom: Enhancing Traditional Oral Skills for Teachers and Pupil*, Lucky Duck Books.
7. Allen, V. (1981). *Self, social group and social structure: Surmises about the study of children’s friendships*’, in S.R. Asher & J. Gottman (eds), The development of children’s friendships, New York, Cambridge University Press.
8. Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, Δεληγιάννη, Μ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.
9. Asher, S.R. & Renshaw, P.D. (1981). “*Children without friends: Social knowledge and social skill training*” in S.R. Asher & J.M. Gottman (eds), The Development of Children Friendships, New York, Cambridge University Press.
10. Asher, S.R. & Coie, J.D. (1990). *Peer rejection in childhood*, Cambridge: Cambridge University Press.
11. Asher, S.R. (1990). *Recent advances in the study of peer rejection*, in S.R. Asher & J.D. Coie (eds), Peer Rejection in Childhood, Cambridge: Cambridge University Press.
12. Asher, S.R. (1983). ‘Social competence and peer status: Recent advances and future directions’, *Child Development*, 54, 1427-1434.
13. Baker, et.al. & Delacruz, G.C. (2008). *What do we know about assessment in games?* In American educational research Association. Available at: www.cse.ucla.edu/products/overheads/AERA2008/baker_assessment.pdf.

14. Becker BJ, (2005). Physical activity and psychological well-being in advanced age: a meta-analysis of intervention studies. *Psychol Aging*. 2005 Jun. 20(2):272-84.
15. Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Οδηγός για Φοιτητές και Υποψήφιους Διδάκτορες. Ρήγα, Α.-Β. (πρόλογος-εισαγωγή-απόδοση). Αθήνα: Gutenberg.
16. Brookfield, S.D. (1990). *Using critical incidents to explore learners' assumptions*. In pages 177-193.
17. Broomley, D. B. (1986). *The Case-Study Method in Psychology and Related Disciplines*. New York: John Wiley and Sons.
18. Brooks L., (2011). *Story Engineering Mastering the Core Competences of Successful Writing*, Cincinnati, Ohio: Writer's Diggers Books.
19. Brown, R. (2000). *Social identity theory: past achievements, current problems and future challenges*. Volume 30, Issue 6, November/December 2000, Pages 745–778.
20. Bukowski, W.M. & Cillessen, A.H. (1998). 'Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the peer group' *New Directions for Child and Adolescent Development*, Jossey-Bass.
21. Burgess, R. G. (1984). *In the Field: An Introduction to Field Research*, London: Routledge.
22. Cambell, J. (1949). *The hero with a thousand faces*. United States: Pantheon Books.
23. Cillessen, A.H.N., Bukowski, W.M., Haselager, G.J.T.(2000). 'A review of the empirical literature of sociometric categories and a discussion of four conceptual issues related to the stability of sociometric status' in A.H. Cillessen & W.M. Bukowski (eds), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system*, *New Directions for Child and Adolescent Development*, Jossey-Bass.
24. Clark C. Abt (1970). *Serious Games*. New York: The Viking Press.
25. Cohen, L., Manion, L. (1980). *Research Methods in Education*. London: Croom Helm Ltd. (Μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα με τον τίτλο: Cohen, L., Manion, L. (1997).
26. Coleman, James S. (1973). *The Mathematics of Collective Action*. Chicago: Aldine.
27. Clements, D. & Sarama, J. (2009). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*, New York: Routledge.
28. Coie, J., Dodge, K., & Coppotelli, H. (1983). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557 – 570.
29. Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
30. Coventry, M. (2008). Engaging Gender: student application of theory through digital storytelling, *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), pp.205-219.
31. Croll, P. (1986). *Systematic classroom observation*, Lewes: Falmer Press.

32. Day K. (2005). *Gaming as an educational tool* [online: http://librarianedge.pbworks.com/f/KDay_Gaming_paper.htm].
33. Delamont, S. (1992). *Fieldwork in Educational Settings: Methods, Pitfalls and Perspectives*, London: Falmer Press.
34. Denzin, N. K. (1989). *The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*, New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
35. Douglas, T. (1992). *Η επιβίωση στις ομάδες*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
36. Durkheim, E. (1895). *The rules of the sociological method*. Eighth edition. Tran. S.A. Solvay and John Mueller, and edited by E.G. Catlin, 1938, 1958, New York: Free Press.
37. Egenfeldt-Nielsen, S., (2007). Third generation educational use of computer games. *Journal of educational Multimedia and Hypermedia*, 16(3), 263.
38. Elliott S., Kratochwill T., Littlefield Cook J., Travers J. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. (επιστ. Επιμ. Λεονταρή Α., Συγκολλίτου Ε.) Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
39. Freitas, S. de., Maharg, P. (2011). *Digital Games and Learning*. Continuum International Publishing Group.
40. Gee, J. P. (2005). *Why Video Games Are Good for your Soul: Pleasure and Learning*. Melbourne, AU: Common Ground.
41. Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillian.
42. Gersie A. (1992). *Earthtales: Storytelling in times of change*, London: Green Print.
43. Giere, W. (1975). *Kritisches Lexikon den Erziehungs-Wissenschaft und Bildungspolitik*, Hamburg: Rowohlt Teschenbuch Verlag.
44. Graumann, C.F. (1969). *Handbuch der Psychologie*, Bd 7, Goettingen: Hogrefe.
45. Graumann, C.F. (1972). *Sozialpsychologie*, 2 Bde Goettingen: Hogrefe.
46. Graumann, C.F. *Die Scheu des Psychologen vor der Interaktion*, Z. Soz. Psychologie 10 (284-304).
47. Graumann, G. (1974). *Die Klasse als Gruppe*, S.473-491.
48. Gros, B. (2007). Digital Games in Education: The Design of Games-Based Learning Environments. *Journal of Research on Technology in Education*, 40 (1), 23-28.
49. Hayvren, M. & Hymel, S. (1984). Ethical issues in sociometric testing: Impact of sociometric measures on interaction behavior. *Developmental Psychology*, 20, 844-849.
50. Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.
51. Howard, K., Sharp, J., A. (1994). *Η επιστημονική μελέτη. Οδηγός σχεδιασμού και διαχείρισης πανεπιστημιακών ερευνητικών εργασιών*. Νταλάκου, Π. (μτφ.). Σοφούλη, Κ. Μ. (πρόλογος-επιμέλεια). Αθήνα: Gutenberg.
52. Huizinga, (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo ludens)*, (μτφ. Ροζάνης Σ., Λυκιαρδόπουλος Γ.) Αθήνα: Γνώση.

53. Jaques, D. (2001). *Μάθηση σε ομάδες*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
54. Cao Y., Klamma R., Jarke M. (2011). The Hero's Journey - Template-Based Storytelling for Ubiquitous Multimedia Management. *Journal of multimedia*, V. 6, NO. 2, Information Systems and Databases, RWTH Aachen University, 52056 Aachen, Germany.
55. Kazdin, A. E. (2011). *Single-Case Research Designs*, Second Edition.
56. Kliebisch, U. (1981). *Einführung in die Pädagogik der personellen Interaktion*. Brockmeyer, Bochum: Studienverlag.
57. Kupersmidt J., Coie J. & Dodge, K. (1990). *The role of poor peer relationships in the development of disorder* in S.R. Asher & J.D. Coie (eds), *Peer Rejection in Childhood*, Cambridge: Cambridge University Press.
58. Levine J. & Moreland R.L. (1994). *European Review of Social Psychology* Vol. 5, Issue 1, Special Issue: *European Review of Social Psychology* p. 305-336. *Group Socialization: Theory and Research*.
59. Lieberman D., Bates, C., Jiyeon S. (2009). Young children's learning with digital media. *Computers in the schools*, 26, pp.271-283.
60. Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*, New York: Harper & Row.
61. Malone, T. W. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 5 (4), 333-369.
62. Meyer, E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία, Θεμελίωση και παραδείγματα*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
63. Moreno, J.L. (1934). *Who Shall Survive? A New Approach to the Problem of Human Interrelations*, Washington D.C: Nervous and Mental Disease Publishing Co. A motivation and collaboration being triggered via computers while creating digital stories: a case study, *International Journal of Knowledge and Learning*. Special Issue: *Advanced Knowledge-intensive Approaches Support for Social Networks*.
64. Moreno, J.L., (1954). *Die Grundlagen der Soziometrie*, Köln: Westdeutscher Verlag.
65. Mucchielli R. (1995). *La dynamique des groupes*, ESF, Paris.
66. Nanson A. (2005). *Storytelling and Ecology: reconnecting nature and people through oral narrative*, University of Glamorgan Press.
67. Ohler, J. (2006). *The world of digital storytelling*. *Educational Leadership*, 63(4), 44-47.
68. Parlebas, P. (1992). *Sociométrie réseaux et communication*. Paris: Presses Universitaires de France.
69. Pierson, M. E. (2001). Technology integration practice as a function of pedagogical expertise. *Journal of Research on Computing in Education*, 33, 413-430.
70. Prenksy, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9, 5, 1-6.
71. Prensky M., (2005). *Computer games and learning: digital game-based learning*. In Joost R., Goldstein J. (eds.), *Handbook of Computer Game Studies* (pp. 97-122). Cambridge: London: The MIT Press.

72. Prensky, M. (2002). The motivation of gameplay. *On the Horizon*, 10 (1).
73. Prensky, M. (2007). *Digital Game-Based Learning*. Paragon House.
74. Protopsaltis, A., Pannese, L., Pappa, D. & Hetzner, S. (2011). *Serious Games and Formal and Informal Learning*.
75. Redl, F. (1970). Personnalité centrale et émotion de groupe in Levy (ed.), *Textes fondamentaux de psychologie sociale*, Paris: Dunod.
76. Redl, F. (1978). Émotion de groupe et leadership in A. Lévy (ed.), *Psychologie sociale*, Paris: Dunod.
77. Regan, B. (2008). Why we need to teach 21st century skills – and how to do it *Multimedia Internet@Schools*, 15(4), 10-13.
78. Robin, B. (2008). *The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool*. In J. Flood, S. Heath, & D. Lapp (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual*.
79. Robin, B. R., & Pierson, M. E. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. *Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Information Technology Teacher Education*. Phoenix, AZ Arts (2) (pp. 429-440). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
80. Sandford, R. et al. (2006). *Teaching with Games: using commercial off-the-shelf computer games in formal education*, Futurelab. Available at: [www.futurelab.org.uk/resources/documents/project_reports/teaching_with_games/TWG_report.pdf.]
81. Schmidt, A. (1980). *Didaktik der Lehrerfortbildung II-Kursgestaltung und Evaluation*, Schroedel Verlag.
82. Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*, London, Temple Smith.
83. Schratz, M. (1997). *Initiating change through self-evaluation: methodological implications for school development*, CIDREE Collaborative Project Self-Evaluation in School Development, Dundee, Scottish CCC.
84. Siraj-Blatchford, I., & Siraj-Blatchford, J. (2006). *A guide to developing the ICT curriculum for early childhood education*. UK: Trentham books.
85. Spaulding A. E. (2011). *The Art of Storytelling: Telling Truths through Telling Stories*.
86. Stephen, C., & Plowman, L. (2008). Enhancing learning with information and communication technologies in preschool. *Early Child Development and Care*, 178(6), 637-654.
87. Squire, K. (2005). Changing the game: what happens when video games enter the classroom. *Journal of online education*, 1(6).
88. Stake, R. E. (1994). *Case Studies* Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds) *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage.
89. Thomas, K. (2009). *A social worker took the kids away: the power of games to help children learn*.
90. Van Scoter, J., Ellis, D. & Railsback, J. (2001). *How Technology Can Enhance Early Childhood Learning*.

91. Vogler C. (1985). *A Practical Guide to Joseph Cambell's The Hero with a Thousand Faces*.
92. Vygotsky L.S. (1997). *Νοϋς στην κοινωνία*, (μτφ. Μπίμπου Α., Βοσνιάδου Σ.), Gutenberg: Αθήνα.
93. Walker, R. (1985). *Methods: Issues and Problems* Moon, B., Isaac, I. & Powney, J. (Eds) (1990) Judging Standards and Effectiveness in Education, London: Hodder and Stoughton.
94. Weber E. (1976). *Erziehungsstile*, Donauwoerth: Verlag Ludwig Auer.
95. Wesch, M. (2009). *New Media Technologies and the Scholarship of Teaching and Learning*, Academic Commons.
96. Williamson, B. (2009). *Computer games, schools, and young people: A report for educators on using games for learning*, Futurelab. Available at: [www.futurelab.org.uk/resources/documents/project_reports/becta/Games_and_Learning_educators_report.pdf.]
97. Woletz J. D. (2008). Digital Storytelling from Artificial Intelligence to YouTube. Sigrid Kelsey and Kirk St Amant (eds.) Handbook of research on computer mediated communication. Hershey, PA: *Information Science Reference*, 587-601.
98. Woods, P. (1986). *Inside Schools: Ethnography in Educational Research*. London: Routledge and Kogan Paul.
99. Wragg, E. C. (1994). *An introduction to classroom observation*, London: Routledge.
100. Yelland, N. (2005). Curriculum, pedagogies and practice with ICT in the information age. In N. Yelland (ed.), *Criticalissues in early childhood education* (pp. 224-242). UK: Open University Press.
101. Zagalo N., Branco P.(2015). *Creativity in the Digital Age*, London: Springer.

Ελληνική Βιβλιογραφία

102. Αυγητίδου Σ. (2001). *Το Παιχνίδι: σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, (μτφ. Γολέμη Α.) Αθήνα: Δάρδανος Γ.
103. Αυδίκος, Ε. (1994). *Το λαϊκό παραμύθι*. Θεωρητικές προσεγγίσεις, Αθήνα: Οδυσσέας.
104. Αυδίκος, Ε. (2002). *Η αφηγηματική κοινότητα και η μαθησιακή διαδικασία*, πρακτικά διημερίδας Κουβεντιάζοντας για τα παραμύθια, 31/3 - 1/4/2001, Αθήνα: Μολύβιος Νιάου.
105. Βάμβουκας, Μ. Ι. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
106. Βολιώτη Ν. (1989). Η Κοινωνιομετρία στο Σχολείο, *Νέα Παιδεία*, τευχ. 12.
107. Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg

108. Γέωργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία Β' τόμος*, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
109. Γκότοβος, Α.Ε. (1985). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg .
110. Γκούσκος, Δ. (2008). *Παρουσίαση του έργου «ΕΠΙΝΟΗΣΗ»*. Πρακτικά ημερίδας Ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης για το έργο «Επινόηση», Ναύπλιο.
111. Δεληκωστοπούλου Μ., & Γράψα Σ. (1981). *Η Κοινωνιομετρία της τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
112. Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική.
113. Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
114. Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη Π. (1977). *Νηπιαγωγική 1 Συστήματα και μέθοδοι. Σύγχρονες τάσεις και κατευθύνσεις*. Αθήνα: Α. Βλάσση.
115. Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
116. Μαυράκη, Μ., Γκούσκος, Δ. & Παππούδη Δ. (2014). *Μάθηση βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι. Η βελτίωση της επικοινωνίας μαθητών στο φάσμα του αυτισμού παίζοντας το ψηφιακό παιχνίδι «Μαγικό Φίλτρο»*, Πρακτικά του Συνεδρίου «Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.», Αθήνα, 22 και 23 Νοεμβρίου 2014.
117. Μαυράκη, Μ., Γκούσκος, Δ. & Παππούδη Δ. & Μειμάρης, Μ. (2016). *Μάθηση βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι: Αξιολόγηση της δεξιότητας της επικοινωνίας και της γενίκευσης βασικών εννοιών του ψηφιακού παιχνιδιού «Μαγικό Φίλτρο» μετά το παίξιμο από μαθητές με αυτισμό*. i-Teacher - ISSN : 1792-4146 Διαδικτυακό Περιοδικό, 12ο ΤΕΥΧΟΣ.
118. Μειμάρης, Μ. & Γκούσκος, Δ. (2009). *Το Παιχνίδι της Μάθησης: Εκπαιδευτικές Διαδικασίες με τη Βοήθεια Ψηφιακών Παιχνιδιών*. Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικής Δημερίδας Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού «Αλλαγή και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων», 29-31 Μαΐου, Ρόδος.
119. Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ. και Μειμάρης, Μ. (2011). *Ψηφιακή Αφήγηση, Μάθηση και Εκπαίδευση*, στα πρακτικά του 6th International Conference in Open Distance Learning, Λουτράκι, Ελλάδα.
120. Μπέλλα, Θ.(1977). *Η έρευνα στις επιστήμες της συμπεριφοράς*, τομ. 1, Αθήνα.
121. Νικηφορίδου & Παγγέ (2011). *Ψηφιακό παιχνίδι στην Προσχολική Ηλικία*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.
122. Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (τόμος 1 & 2), Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

123. Παγγέ Τ., Σεντελέ Α. (2002). *Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής ως εκπαιδευτικό εργαλείο στις στρατηγικές μάθησης και μελέτης*, Σύγχρονη Εκπαίδευση.
124. Παπαθανασίου, Π. και Κόμης, Β. (2003). *Δραστηριότητες με υπολογιστή σχεδιασμένες με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη». Σύρος 9-11/5/2003.
125. Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Ελληνικά Γράμματα.
126. Ράπτης Α. & Ράπτη Α. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας, Συνολική προσέγγιση, Α' & Β' Τόμος*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
127. Ρέλλος, Ν. (2000). *Για μια επίκαιρη διδασκαλία*, Αθήνα: Gutenberg.
128. Ρέλλος, Ν. (2003). *Έλεγχος μάθησης-Αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης*, Αθήνα: Gutenberg.
129. Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
130. Τζάνη Μ. (2000). *Σημειώσεις Μεθοδολογίας έρευνας κοινωνικών επιστημών*.
131. Τριλιανός, Α. (1997). *Η παρώθηση ή πως καλλιεργείται στο μαθητή η έφεση για μάθηση*, Αθήνα.
132. Τριλιανός, Θ. Α. (2000). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*, τ. Α' και Β'. Αθήνα.
133. Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή: Γενική και ειδική θεώρηση*. Δυνατότητες και περιορισμοί για μια «νέα» συνάντηση του σύγχρονου ανθρώπου με την προφορική τέχνη του λόγου.
134. Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, Αθήνα: Ατραπός.
135. Χρήστου Ι. (2007). *Παιδί & Ηλεκτρονικό Παιχνίδι*, Ταξιδευτής: Αθήνα.

Πηγές Ιστογραφίας

1. Αβλάμη, Κ., Γκούσκος, Δ., Μειμάρης, Μ. Μάθηση βασισμένη σε ψηφιακά παιχνίδια: η περίπτωση του έργου ΕΠΙΝΟΗΣΗ [τελευταία προσπέλαση 22/8/2016]. Διαθέσιμο: <http://www2.media.uoa.gr/epinoisi/docs/papers/OMEP2009.pdf>
2. Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες, στην ηλεκτρονική διεύθυνση. [τελευταία προσπέλαση 22/8/2016]. Διαθέσιμο: http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf

3. Ομάδα έργου ΕΠΙΝΟΗΣΗ 2007. [τελευταία προσπέλαση 20/7/2016]. Διαθέσιμο: <http://www2.media.uoa.gr/epinoisi/bros.html>
4. Egenfeldt-Nielsen, S., Smith, J.H. & Tosca, S.P. (2008). Understanding video Games: the essential introduction, Routledge. [τελευταία προσπέλαση 19/7/2016]. Διαθέσιμο: www.futurelab.org.uk/projects/games-in-education
5. Derryberry, A., (2007). Serious Games: online games for learning - adobe whitepaper. [τελευταία προσπέλαση 23/7/2016]. Διαθέσιμο: <http://seriousgames.ning.com/forum/topics/show?id=630751%3ATopic%3A13204>
6. Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology---integrated approach for engaged student learning. Educational Technology Research & Development, 56(4), 487- 506. [Τελευταία προσπέλαση 15/7/2016]. Διαθέσιμο: <https://educatorsweb20.wikispaces.com/file/view/meaningful+tech.pdf>
7. Τσιλιμένη Τ. Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή. [τελευταία προσπέλαση 22/8/2016]. Διαθέσιμο: <http://www.pofa.uth.gr/index.php/el/arthra/57-afigisi-sti-sigxroni-epoxi>
8. <http://www.storynet.org/> [τελευταία προσπέλαση 22/8/2016].
9. Αφήγηση ιστοριών. [τελευταία προσπέλαση 10/7/2016]. Διαθέσιμο: <http://cosy.ds.unipi.gr/wiki/index.php/Storytelling>
10. Smith K. Exploring groups and their dynamics. [τελευταία προσπέλαση 23/7/2016]. Διαθέσιμο: <http://www.ivoryresearch.com/writers/kat-smith/>
11. Walsh's Classroom Sociometrics. [τελευταία προσπέλαση 22/8/2016]. Διαθέσιμο: <http://www.classroomsociometrics.com>