

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία ειδίκευσης
της φοιτήτριας Μαρινάκη Σταυρούλας

**Θέμα: «Η επίδραση της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας
στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και
στην ικανότητά τους για συνεργασία και λήψη αποφάσεων»**

Επόπτης καθηγητής: Κανάκης Ιωάννης
Συνεπόπτες καθηγητές: Ανδρεαδάκης Νικόλαος
Μακράκης Βασίλειος

ΡΕΘΥΜΝΟ, 2006

Στον παππού μου Δημήτρη Αρχοντάκη
και στη γιαγιά μου Χρυσούλα που πάντα
μ' ενθάρρυναν σε κάθε μου προσπάθεια.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	2
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	5
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	6
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	7
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10

1 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	12
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	12
3.1 Η ΟΜΑΔΑ	12
3.2 ΜΟΡΦΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ	17
3.3 Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	18
3.4 Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	20
3.5 Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	20
3.6 ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	21
2 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	23
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	23
1.1 ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	24
1.2 ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	41
3 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	47
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	48
2.1 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	48
2.2 ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	53
2.3 ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	63
2.4 Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΑΣ	70
2.5 ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	87
2.6 ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΦΥΣΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	99
2.7 ΕΙΔΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ.....	100
2.8 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	101
2.10 Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.....	115
2.10.1 Λειτουργίες της αξιολόγησης	116
2.10.2 Αναγκαιότητα της αξιολόγησης	117
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	122
1 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	122
ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	122
1.1 ΕΙΔΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	123

1.2 ΧΡΟΝΟΣ ΚΑΙ ΤΟΠΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	123
1.3 ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	123
1.4 ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ.....	126
1.5 ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΜΑΣ.....	127
1.6 ΔΕΙΓΜΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ.....	130
1.7 ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ.....	130
1.8 ΤΡΟΠΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ.....	131
1.9 ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΠΟΥ ΛΗΦΘΗΚΑΝ ΥΠΟΨΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΑΣ.....	131
1.10 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ.....	132
2 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	136
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	136
2.1 ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΦΗΜΑ.....	136
2.2 ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ.....	140
2.3 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	143
2.4 ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ	146
2.5 ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ.....	149
3 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	136
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	152
3.1 ΚΛΕΙΔΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ.....	152
3.2 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ.....	163
3.3 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	173
3.4 ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΦΗΜΑΤΑ	176
4 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	182
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	182
4.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	182
4.2 ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	183
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	184
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	195
ΣΥΝΤΟΜΟ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ.....	202

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Τα γενικά αποτελέσματα των κλειδών παρατήρησης με τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες ανά ερώτηση.....	152
Τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου του παιδαγωγικού ημερολογίου	163
Τα γενικά αποτελέσματα του ερωτηματολογίου με τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες ανά ερώτηση.....	173
Αρχικός κοινωνιομετρικός πίνακας	176
Τελικός κοινωνιομετρικός πίνακας	178

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Αρχικό κοινωνιογράφημα.....	177
Τελικό κοινωνιογράφημα.....	179

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

σελ.	σελίδα
ό. π.	όπου παραπάνω
ερ.	ερώτηση
κατ.	κατηγορία

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η ανάγκη για εύρεση κι εφαρμογή νέων μοντέλων διδασκαλίας είναι ανάγκη διαχρονική και πάντα επίκαιρη. Στις μέρες μας, που ο σύγχρονος εκπαιδευτικός κατακλύζεται συνεχώς από πληροφορίες και τη διατύπωση καινούριων θεωριών, αισθάνεται έντονη την ανάγκη να τα ξεκαθαρίσει και να βεβαιωθεί για τ' αποτελέσματά τους στην πράξη, αφού εκεί κρίνεται κι αγωνίζεται καθημερινά ο εκπαιδευτικός .

Παρακινούμενοι απ' αυτή την ανάγκη, επιχειρήσαμε αυτό ακριβώς. Να διαπιστώσουμε αν τ' αποτελέσματά της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας είναι αυτά που αναμένονται, σύμφωνα με τη θεωρία που έχει διατυπωθεί γύρω απ' αυτήν.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Το πρώτο μέρος, που είναι το θεωρητικό αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο γίνεται μία ανασκόπηση στις έρευνες που έχουν γίνει για τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας τόσο στην ξενόγλωσση, όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία. Στο δεύτερο κεφάλαιο προσπαθούμε να κάνουμε μία θεωρητική τεκμηρίωση του θέματός μας και στο τρίτο κεφάλαιο προσπαθούμε να προσεγγίσουμε εννοιολογικά, το θέμα μας.

Εδώ θα ήθελα να ευχαριστήσω πρώτον απ' όλους τον επόπτη καθηγητή μου κύριο Ι. Κανάκη, ο οποίος ήταν συνεχώς συμπαραστάτης και κυρίως εμπνευστής και καθοδηγητής μου σ' αυτή την εργασία. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τους

συνεπότες μου κυρίους Ν. Ανδρεαδάκη και Β. Μακράκη, τόσο για την καθοδήγηση που μου παρείχαν στο μεθοδολογικό μέρος της εργασίας μου, όσο και για την βοήθεια που έλαβα ως προς τις γνώσεις μου στο SPSS, πρόγραμμα απαραίτητο για την ανάλυση των δεδομένων που είχα συλλέξει.

Στη συνέχεια θα ήθελα να ευχαριστήσω του μαθητές μου, οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα για την έρευνά μου, τη διευθύντρια του σχολείου μου, η οποία με στήριξε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, και τον προϊστάμενο του 1^{ου} γραφείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνου κύριο Ν. Φωτάκη.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις μεταπτυχιακές φοιτήτριες Κ. Δαμιανάκη και Ζ. Λέκκα για τη βοήθεια και τις ιδέες που μου πρόσφεραν ως προς την εργασία μου, αλλά και τις προπτυχιακές φοιτήτριες Κ. Δετοράκη και Χρ. Μπουντρογιάννη, οι οποίες διεξήγαγαν την παρατήρηση μέσα στην τάξη.

Τέλος, θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου Στέλιο και Γεωργία, οι οποίοι ήταν δίπλα μου και με στήριζαν σε όλη τη διάρκεια τόσο των προπτυχιακών, όσο και των μεταπτυχιακών μου σπουδών, στον θείο μου Γ. Αρχοντάκη για την ηθική συμπαράσταση που μου προσέφερε στις δυσκολίες που αντιμετώπισα και τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Αποστόλη τόσο για την ηθική συμπαράσταση που μου προσέφερε σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας μου, όσο και για την ουσιαστική βοήθεια γύρω από πράγματα που ήταν απαραίτητα για τη συγγραφή της.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μελετώντας την ιστορία της αντιαυταρχικής αγωγής βλέπουμε διαπιστώνουμε ότι στο κέντρο της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης βρίσκεται ο μαθητής κι ο σκοπός για τη σωστή ανάπτυξή του, έτσι ώστε να ενταχθεί όσο το δυνατό πιο ομαλά στην κοινωνία. Δηλαδή να είναι ικανός όχι μόνο να υπάρχει σ' αυτήν, αλλά και να πετυχαίνει στη ζωή του τους στόχους που έχει θέσει. Γι' αυτό οι οπαδοί της αντιαυταρχικής αγωγής θεωρούσαν αναγκαίο να γίνονται διάφορες δραστηριότητες και να εφαρμόζονται εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας μέσα στην τάξη, δηλαδή μορφές διαφορετικές από εκείνες που εφαρμόζονται στο παραδοσιακό σχολείο.

Η συγκεκριμένη εργασία έχει ως αντικείμενο μελέτης και έρευνας την διδασκαλία των μαθητών σε ομάδες εργασίας. Η σύγχρονη κοινωνία της γνώσης, έχει δημιουργήσει νέες απαιτήσεις στο σύγχρονο άνθρωπο. Τα πάντα γίνονται πάρα πολύ γρήγορα, γι' αυτό εξίσου γρήγορα πρέπει να λαμβάνονται οι διάφορες αποφάσεις, κι ο άνθρωπος οφείλει να έχει όσο το δυνατό περισσότερες δεξιότητες οι οποίες να τον βοηθούν στην επίλυση των διαφόρων προβλημάτων που του παρουσιάζονται καθημερινά. Έχει αρχίσει να διαφαίνεται η ανάγκη για αλλαγή του ίδιου του σχολείου, ως μέρους της συγκεκριμένης κοινωνίας, ώστε να παρέχει στους μαθητές του τις απαραίτητες δεξιότητες, που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις όποιες δυσκολίες. Έτσι, η εφαρμογή νέων κοινωνικών μορφών διδασκαλίας και μάθησης θεωρείται επιτακτική. Μία απ' αυτές είναι και η διδασκαλία των μαθητών σε ομάδες εργασίας.

Η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας δεν είναι πανάκεια, αλλά ούτε κι ο μοναδικός τρόπος διδασκαλίας. Ωστόσο, η θεωρία υποστηρίζει ότι οπλίζει τους μαθητές με πολύ σημαντικές ικανότητες για την καλύτερη και πιο ομαλή ένταξή τους στην ομάδα, αλλά κι αφού ενταχθούν σ' αυτή να είναι ικανοί για ατομική κι ομαδική δράση. Με

την εργασία μας θα προσπαθήσουμε να διαπιστώσουμε πειραματικά ποια είναι η επίδραση που ασκεί η εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας στους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα θα ερευνήσουμε τα αποτελέσματα αυτής της κοινωνικής μορφής διδασκαλίας και μάθησης σε σχέση με τρεις από τους στόχους της. Την ικανότητα λήψης αποφάσεων, την ικανότητα για αποδοτική συνεργασία και τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών. Αυτό θα το κάνουμε γιατί υποστηρίζεται ότι η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας συμβάλλει στην ουσιαστική κι όχι μόνο στην τυπική ένταξη του ατόμου στην ομάδα, ενώ παράλληλα προάγει και τη βιωματική μάθηση μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες.

Τέλος θα ερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι μαθητές αντιλήφθηκαν τις αλλαγές που επέφερε η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας στους ίδιους, καθώς και τις απόψεις που είχαν οι μαθητές μας για τις δραστηριότητες που έκαναν κατά την εφαρμογή της έρευνας.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Λόγω της πολυδιάστατης και πολύπλευρης φύσης του θέματος υπάρχει έντονη ανάγκη για αποσαφήνιση αρκετών εννοιών. Οι έννοιες τις οποίες πραγματευόμαστε σ' αυτό το κεφάλαιο είναι η ομάδα σαν γενικός όρος, θα προσδιορίσουμε εννοιολογικά τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, κι αφού πρόκειται για μία κοινωνική μορφή διδασκαλίας, θ' αναφερθούμε και σ' αυτόν τον όρο. Τέλος, θα προσπαθήσουμε να κάνουμε αποσαφήνιση των όρων ικανότητα για συνεργασία, ικανότητα για λήψη αποφάσεων και βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων.

3.1 Η ΟΜΑΔΑ

Οι D. Johnson και F. Johnson (1997) αναφέρουν ότι οι Mills, Deutsch και Freedman υποστηρίζουν ότι σαν ομάδα θα μπορούσαμε να ορίσουμε ένα σύνολο ατόμων τα οποία είναι ενωμένα για την επίτευξη ενός σκοπού¹.

Ο Δ. Γεώργας (1995) αναφέρει τους ορισμούς που έδωσαν για την ομάδα οι K. Lewin και Bass. Ο K. Lewin χαρακτηρίζει την ομάδα σαν «ένα δυναμικό σύνολο ατόμων βασισμένο στην αλληλεξάρτηση και όχι στην ομοιότητα ανάμεσα στα άτομα»², στο οποίο εφαρμόζεται επιτυχώς η αρχή ότι «το σύνολο είναι διαφορετικό από το

¹ Johnson D. W., Johnson G. P., 1997, σελ. 9.

² Γεώργας Δ., 1995, σελ. 15.

άθροισμα των μερών του»³. Στον ορισμό που δίνει ο Bass η ομάδα είναι «ένα σύνολο ατόμων, που η ύπαρξη του συνόλου δίνει κάποια ευχαρίστηση στα μέλη»⁴.

Ο ίδιος αναφέρεται και στον ορισμό που έδωσε ο Newcomb. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει στην ομάδα, υποστηρίζει ότι «το διακριτικό στοιχείο της ομάδας είναι ότι τα μέλη συμμερίζονται κοινούς θεσμούς... Απαραίτητα, οι θεσμοί περιλαμβάνουν τους ρόλους των μελών της ομάδας»⁵.

Τα χαρακτηριστικά της ομάδας είναι τα εξής :

- 1) Η αλληλεπίδραση – αλληλεξάρτηση,
- 2) η συνείδηση του να είσαι μέλος,
- 3) η παραδοχή κι απόδοση ταυτότητας μέλους ομάδας από τρίτους,
- 4) οι κοινοί θεσμοί, οι αξίες και οι στάσεις,
- 5) το σύστημα των αλληλοεξαρτώμενων ρόλων,
- 6) η ταύτιση των μελών με το πρότυπο του ιδανικού αρχηγού,
- 7) η ικανοποίηση αναγκών,
- 8) οι κοινοί στόχοι,
- 9) η ομοιογενής συμπεριφορά και
- 10) η ενότητα, η σύμπνοια, η συνοχή και η λειτουργικότητα.

1) Αλληλεπίδραση – αλληλεξάρτηση

Η αλληλεπίδραση, δηλαδή η επίδραση του ενός πάνω στον άλλον, είναι ένα χαρακτηριστικό το οποίο μπορεί να παρουσιαστεί και μεταξύ ατόμων τα οποία απλώς τυχαίνει να βρίσκονται στον ίδιο χώρο. Άρα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι το ελάχιστο στοιχείο που μπορεί να χαρακτηρίζει μία ομάδα. Μία ομάδα χαρακτηρίζεται περισσότερο από την αλληλεξάρτηση των μελών, στοιχείο που δείχνει κατά κάποιο τρόπο την αμοιβαία εκπλήρωση αναγκών.

2) Συνείδηση του να είσαι μέλος

Τα άτομα που ανήκουν σε μία ομάδα είναι απαραίτητο να συνειδητοποιήσουν το γεγονός ότι ανήκουν στη συγκεκριμένη ομάδα.

3) Παραδοχή κι απόδοση ταυτότητας μέλους ομάδας από τρίτους

³ Μπακιρτζής Κ. Ν., 1996, σελ. 44.

⁴ Γεώργας Δ., 1995, σελ. 16.

⁵ Γεώργας Δ., 1983, σελ. 137.

Αυτό το κριτήριο αναφέρεται στο γεγονός ότι οι άλλοι αντιλαμβάνονται ότι κάποια άτομα ανήκουν σε κάποια συγκεκριμένη ομάδα.

4) Κοινοί θεσμοί, αξίες και στάσεις

Αυτό το χαρακτηριστικό σημαίνει ότι τα μέλη που ανήκουν σε μία ομάδα διαμορφώνουν κοινές αξίες και στάσεις και κοινούς θεσμούς για τα πράγματα, ενώ καθένα διατηρεί την ιδιαιτερότητά του. Αυτά τα στοιχεία καθορίζουν και διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά των μελών της ομάδας για κάποια θέματα.

5) Σύστημα αλληλεξαρτώμενων ρόλων

Κάθε ομάδα, προκειμένου να μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά, δημιουργεί ιεραρχικές σχέσεις ανάμεσα στους ρόλους που έχουν αναλάβει τα μέλη της.

6) Ταύτιση μελών με το πρότυπο του ιδανικού αρχηγού

Αυτό το χαρακτηριστικό προέρχεται από την ψυχαναλυτική θεωρία σύμφωνα με την οποία στο υπερεγώ του ανθρώπου υπάρχει το πρότυπο του πατέρα. Ο ιδανικός αρχηγός έχει τα χαρακτηριστικά του πατέρα. Αυτό ισχύει για όλα τα μέλη, αφού όλα έχουν κοινά πρότυπα.

7) Ικανοποίηση αναγκών

Όσο πιο εκούσια συμμετέχουν τα μέλη σε μία ομάδα κι όσο περισσότερο ικανοποιούνται οι ανάγκες τους μέσα σ' αυτήν την ομάδα, τόσο περισσότερο η ομάδα είναι ενωμένη και τόσο περισσότερο πιο λειτουργική κι αποδοτική είναι.

8) Κοινοί στόχοι

Για να είναι μία ομάδα αποδοτική είναι απαραίτητο να έχει κοινούς σκοπούς, οι οποίοι να είναι αποδεκτοί απ' όλα τα μέλη. Επειδή τα μέλη της ομάδας στοχεύουν στην επίτευξη αυτών των στόχων, είναι δύο έννοιες τόσο συνδεδεμένες, που ο Δ. Γεώργας (1995), τις λέξεις ομάδα και στόχος τις θεωρεί ως ταυτόσημες έννοιες.

9) Ομοιογενής συμπεριφορά

Στα μέλη της ομάδας παρατηρείται ομοιογένεια στη συμπεριφορά των μελών, η οποία, όσο πιο ενωμένη είναι η ομάδα, τόσο πιο έντονη είναι.

10) Ενότητα, σύμπνοια, συνοχή και λειτουργικότητα

Είναι γνωστό ότι όσο πιο ενωμένη είναι μία ομάδα και υπάρχει σύμπνοια και συνοχή μεταξύ των μελών της, τόσο πιο λειτουργική κι αποδοτική γίνεται.

Απ' όλα αυτά τα χαρακτηριστικά ο Δ. Γεώργας (1995) έχει διατυπώσει τον εξής ορισμό για την ομάδα : *«Ομάδα είναι ένα δυναμικό σύνολο ατόμων με κάποιο σκοπό, που κάτω από συνθήκες που ευνοούν την ενότητα, εξελίσσεται σε ένα οργανωμένο σύστημα με αλληλεξαρτώμενους ρόλους, θεσμούς, κοινούς στόχους, αξίες, στάσεις και ομοιογενή συμπεριφορά που ικανοποιεί τις ανάγκες των μελών⁶.»*

Ο Ι. Κογκούλης (1994) αναφέρει ότι *«ομάδα είναι αριθμός ατόμων που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση, η οποία ξεχωρίζει από τον όχλο. Είναι σύνολο ατόμων που αλληλοσχετίζονται. Έχουν ομοιότητες, κοινά ενδιαφέροντα, αλληλοεπηρεάζονται και επιδιώκουν κοινούς σκοπούς⁷.»*

Η έκφραση ομάδα σχολικής εργασίας δηλώνει το σκοπό της ομάδας. Πρόκειται για μια ομάδα στην οποία οργανώνονται οι μαθητές, για να συνεργαστούν και να διεκπεραιώσουν σχολικές εργασίες⁸. Μέσα από αυτές τις ομάδες κατορθώνονται οι στόχοι του σχολείου.

Βασικά στοιχεία της ομάδας είναι η επικοινωνία, η συμμόρφωση και η κοινωνική αλληλεπίδραση.

Ως προς την **κοινωνική αλληλεπίδραση** ο Δ. Γεώργας (1995) αναφέρει ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση περιλαμβάνει τη συμπεριφορά μας γενικότερα, ανάλογα με τις διάφορες καταστάσεις και τη θέση που κατέχουμε εμείς ή οι άλλοι στην ομάδα. Δηλαδή, η συμπεριφορά μας μπορούμε να πούμε ότι διαφοροποιείται ανάλογα με το πρόσωπο στο οποίο μιλάμε⁹. Σύμφωνα με τον Κλ. Χινστ (χ. χ.) όταν λέμε αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ατόμων εννοούμε ότι ο ένας έκανε ή είπε κάτι, το οποίο προκάλεσε την αντίδραση ή την απάντηση του άλλου κι αυτό με τη σειρά του είχε ως αποτέλεσμα να προκαλέσει την αντίστοιχη αντίδραση του πρώτου¹⁰. Ένας τρίτος

⁶ Γεώργας Δ., 1995, σελ. 17 – 22.

⁷ Κογκούλης Ι. Β., 1994, σελ. 52.

⁸ Δερβίσης Σ., 1998, σελ. 66.

⁹ Γεώργας Δ., 1995, σελ. 304 – 309.

¹⁰ Χινστ Κλ., χ. χ., σελ. 102.

ορισμός που θα μπορούσαμε να αναφέρουμε για την κοινωνική αλληλεπίδραση ορίζει την κοινωνική αλληλεπίδραση ως την «αμφίπλευρη επιρροή μεταξύ των ατόμων, η οποία αρχίζει με την επικοινωνία μέσω γλωσσικών και μη γλωσσικών συμβόλων και διεξάγεται :

- α) μέσω της δύναμης επιρροής του ενός προς τον άλλον ή τους άλλους,
- β) μέσω της καθοδήγησης του ενός προς τον άλλον ή τους άλλους,
- γ) μέσω της επιβολής ποινών ή απονομής αμοιβών του δυνατού προς τον αδύνατο ή τους αδυνάτους και
- δ) μέσω της απόκτησης κέρδους του ενός από τον άλλο ή τους άλλους»¹¹.

Σύμφωνα με τον Ι. Κογκούλη (1994), η διαρκής διαδικασία αλληλεπίδρασης, στην οποία υποβάλλεται το άτομο, καλύπτει τις βιολογικές και κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες του, ενώ μειώνει το αίσθημα κενότητας που αισθάνεται το άτομο όταν δεν επικοινωνεί με τους άλλους. Ο ίδιος κάνει διάκριση τεσσάρων ειδών αλληλεπίδρασης. Αυτά είναι :

- 1) Οι διατομικές αλληλεπιδράσεις, οι οποίες αναφέρονται στα άτομα ξεχωριστά.
- 2) Οι ενδοομαδικές, αλληλεπιδράσεις, οι οποίες παρατηρούνται μεταξύ των μελών μιας ομάδας.
- 3) Οι διομαδικές αλληλεπιδράσεις, οι οποίες έχουν σχέση με τις σχέσεις μεταξύ ομάδων.
- 4) Οι συλλογικές αλληλεπιδράσεις, οι οποίες παρατηρούνται σε συγκεντρώσεις, ακροατήρια κ. τ. λ.¹².

Οι D. Johnson και R. Johnson (1992) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν δύο είδη κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά είναι :

- 1) Η συνεργασία, η οποία βασίζεται στη θετική αλληλεπίδραση κι
- 2) ο ανταγωνισμός, ο οποίος βασίζεται στην αρνητική αλληλεπίδραση.¹³

Ως **επικοινωνία** θα μπορούσαμε να ορίσουμε όλες τις λέξεις, τις χειρονομίες ή τις ενέργειες, οι οποίες γίνονται αντιληπτές από τους άλλους και τους δίνουν το ερέθισμα να μας απαντήσουν. Το πόσο συχνά επικοινωνούν δύο άτομα είναι ένας καθοριστικός παράγοντας για το είδος των σχέσεων που θ' αναπτυχθούν ανάμεσά τους. Δηλαδή,

¹¹ Τσιπλητάρης Α. Φ., 2004, σελ. 27.

¹² Κογκούλης Ι. Β., 1994, σελ. 59.

¹³ Johnson D. W., Johnson R. T., 1992, σελ. 174.

όσο πιο συχνά επικοινωνούν δύο άτομα, τόσο πιο πολλή συμπάθεια αναπτύσσεται μεταξύ τους¹⁴.

Οι D. Johnson και F. Johnson (1997) ως διαπροσωπική επικοινωνία ορίζουν την αποστολή ενός μηνύματος από ένα άτομο σε κάποιον αποδέκτη (ή αποδέκτες) με τη συνειδητή πρόθεση να επηρεάσει τη συμπεριφορά του αποδέκτη¹⁵. Αντίστοιχα ο Α. Τσιπλητάρης (2004) ορίζει την επικοινωνία ως «*διαδικασία της μεταβίβασης και αμοιβαίας ανταλλαγής πληροφοριών μεταξύ των ατόμων*»¹⁶.

Ένα άλλο βασικό στοιχείο της ομάδας είναι η **συμμόρφωση**. Σαν συμμόρφωση μπορούμε να ορίσουμε την ομοιότητα στη συμπεριφορά των μελών της ομάδας. Πολλές φορές η συμμόρφωση είναι εμφανής, αλλά άλλες φορές δεν είναι. Είναι γνωστό ότι καμία ομάδα δεν μπορεί να λειτουργήσει αν δεν υπάρχει ομοιομορφία στη συμπεριφορά των μελών της¹⁷.

Όταν πρόκειται για νεαρά άτομα, η απαίτηση για συμμόρφωση των μελών της ομάδας με την ομάδα είναι ακόμα μεγαλύτερη κι όταν κάποιο μέλος παρεκκλίνει, τα υπόλοιπα μέλη μπορεί να του φερθούν με πολύ μεγάλη σκληρότητα¹⁸.

3.2 ΜΟΡΦΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Επειδή η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας ανήκει στις κοινωνικές μορφές διδασκαλίας, θεωρούμε αναγκαία την εννοιολογική οριοθέτηση του όρου «μορφές κοινωνικής οργάνωσης της τάξης». Οι μορφές κοινωνικής οργάνωσης της τάξης έχουν σχέση με τον τρόπο που ο δάσκαλος οργανώνει τους μαθητές της τάξης του και το είδος των σχέσεων που κάθε μία μορφή δημιουργεί ανάμεσά τους. Τέσσερις είναι οι βασικές μορφές οργάνωσης της τάξης. Η μετωπική διδασκαλία, η εξατομικευμένη διδασκαλία, η εταιρική εργασία και η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας.

Το τι σημαίνει η κάθε μία φαίνεται από τ' όνομά της. Η μετωπική μορφή διδασκαλίας είναι η διδασκαλία κατά την οποία οι μαθητές κάθονται ο ένας δίπλα

¹⁴ Χινστ Κλ., χ. χ., σελ. 79 – 88.

¹⁵ Johnson D. W., Johnson G. P., 1997, σελ. 140.

¹⁶ Τσιπλητάρης Α. Φ., 2004, σελ. 23.

¹⁷ Χινστ Κλ., χ. χ., σελ. 119, 122.

¹⁸ Κοσμόπουλος Α., 2000, σελ. 350.

στον άλλο και τα θρανία τους είναι στραμμένα προς τον πίνακα¹⁹. Εξατομικευμένη είναι η διδασκαλία κατά την οποία ο δάσκαλος προσαρμόζει, μέσα από τις απαραίτητες δραστηριότητες, το μάθημα στις ανάγκες του κάθε μαθητή²⁰. Εταιρική εργασία εφαρμόζεται όταν οι μαθητές καλούνται να εργαστούν σε δυάδες. Συχνά, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η εταιρική εργασία θεωρείται ένα από τα βασικά στάδια προετοιμασίας των μαθητών για τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας. Με την τέταρτη μορφή κοινωνικής οργάνωσης της τάξης, τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, θ' ασχοληθούμε εκτενέστερα στο επόμενο υποκεφάλαιο της εργασίας μας, καθώς αποτελεί και το αντικείμενο μελέτης μας.

3.3 Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Κάτι που είναι αναγκαίο να οριοθετηθεί εννοιολογικά είναι η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας. Η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας παίρνει το όνομα της, όπως και η μετωπική διδασκαλία, από τον τρόπο με τον οποίο είναι διατεταγμένα τα θρανία. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι αν τα θρανία έχουν διαταχθεί μ' αυτόν τον τρόπο η μέθοδος που εφαρμόζεται είναι η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας²¹. Ο Chr. Salzmann (χ. χ.) ορίζει τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας ως τη «*διδασκαλία με την τάξη ολόκληρη ή διαιρεμένη σε επιμέρους ομάδες μαθητών κατά ικανότητα ή ενδιαφέροντα ή με κάποιο άλλο κριτήριο, κατά την οποία ο δάσκαλος κατευθύνει την όλη εργασία ενώ η ατομική δραστηριότητα των μαθητών είναι περιορισμένη*»²².

Οι Hong – Kwen Boo, M. Ng, J. Chew, Chr. Lee, A. Ambrose – Yeoh και V. D' Rozario (2001) ορίζουν τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας ως μέθοδο μάθησης, στην οποία οι μαθητές συνεργάζονται σε μικρές ομάδες με σκοπό τη μάθηση και είναι υπεύθυνοι για τη μάθηση των συμμαθητών τους, όπως και για τη δική τους μάθηση²³. Η L. Jones (2001) ορίζει τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας ως την μορφωτική χρήση των μικρών ομάδων, ώστε οι μαθητές να εργάζονται μαζί με σκοπό να μεγιστοποιήσουν τόσο τη δική τους, όσο και τη μάθηση των άλλων²⁴.

¹⁹ Κανάκης Ι. Ν., 2001, σελ. 26.

²⁰ Ματσαγγούρας Γ. Η., 2000, σελ. 217.

²¹ Κοσσυβάκη Φ., 2003, σελ. 387 – 388.

²² Salzmann Chr., χ. χ., σελ. 3477.

²³ Boo Hong – Kwen, Ng Maureen, Chew Joy, Lee Christine, Ambrose – Yeoh Aundrey, D' Rosario V., 2001, σελ. 2.

²⁴ Jones L., 2001, σελ. 1.

Η J. Dotson (2001) αναφέρει ότι διδασκαλία σε ομάδες εργασίας είναι η διδακτική διευθέτηση, η οποία αναφέρεται σε ετερογενείς ομάδες μαθητών, οι οποίοι εργάζονται μαζί για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού²⁵. Ο Η. Ματσαγγούρας (2001) αναφέρει ότι η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας «χρησιμοποιεί συνεργατικές διαδικασίες για τη διερευνητική, κατά κανόνα, επεξεργασία του διδακτικού υλικού»²⁶.

Η Ε. Σταυρίδου (2000) δίνει έναν άλλο ορισμό για τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας. Σύμφωνα μ' αυτόν, διδασκαλία σε ομάδες εργασίας είναι «η εργασία των παιδιών σε μικρές ομάδες, έτσι ώστε το κάθε παιδί να συμμετέχει σε συλλογικές δραστηριότητες που έχουν προσδιοριστεί με σαφήνεια»²⁷. Σ' αυτή τη μορφή διδασκαλίας οι μαθητές διεκπεραιώνουν την εργασία τους χωρίς ο δάσκαλος να παρεμβαίνει άμεσα κι απευθείας²⁷.

Κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας, οι μαθητές μιας τάξης χωρίζονται σε μικρότερες ομάδες και συνεργάζονται για την ολοκλήρωση κάποιας εργασίας. Αυτή η μορφή διδασκαλίας ανήκει στην εσωτερική διαφοροποίηση, αφού οι ομάδες είναι ουσιαστικά υποομάδες της μεγάλης ομάδας, της τάξης²⁸. Για την ολοκλήρωση οποιασδήποτε εργασίας στα πλαίσια αυτής της μεθόδου διδασκαλίας, είναι αναγκαία η αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της ομάδας, καθώς και το αίσθημα ευθύνης του καθενός τόσο ως προς την επιτυχία του κάθε μέλους χωριστά, όσο κι ως προς την επιτυχία ολόκληρης της ομάδας.

Βασικό χαρακτηριστικό της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας είναι ότι για την εφαρμογή κάποιων ή όλων των διδακτικών δραστηριοτήτων χρησιμοποιείται «η μαθητική μικρό-ομάδα μέσα σε πλαίσια συνεργατικών σχέσεων»²⁹. Μέσα από αυτές τις ομάδες μπορούν να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου. Αυτή η μορφή διδασκαλίας θέτει σε ενέργεια τους μαθητές ως βασικούς παράγοντες της διδακτικής εργασίας, ενώ η ομάδα της τάξης ωφελείται περισσότερο από τα αποτελέσματα της μάθησης³⁰.

²⁵ Dotson J. M., 2001, σελ. 1.

²⁶ Ματσαγγούρας Η. Γ., Θεωρία της διδασκαλίας, 2001, σελ. 155.

²⁷ Σταυρίδου Ε., 2000, σελ. 17.

²⁸ Hopf Diether, 1982, σελ. 20.

²⁹ Δερβίσης Σ., 1998, σελ. 66.

³⁰ Ο. π., σελ. 68.

3.4 Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

Ο G. Jacobs (1990) αναφέρει ότι ως συνεργατικές ικανότητες μπορούμε να ορίσουμε τις ικανότητες που είναι απαραίτητες ώστε να μπορούν τα άτομα να εργαστούν με άλλους³¹ ή ακόμα να μπορούν να προσφέρουν και να δέχονται βοήθεια με στόχο την επίτευξη ενός κοινού σκοπού³². Ικανότητα για συνεργασία είναι η ικανότητα του ατόμου να μπορεί να συνδέει τους ατομικούς του στόχους με τους ατομικούς στόχους των υπόλοιπων μελών της ομάδας του, «ώστε να υπάρχει συνάφεια μεταξύ των επιτευγμάτων τους»³³. Ένας άλλος ορισμός που μπορεί να δοθεί στην ικανότητα για συνεργασία είναι ότι ικανότητα για συνεργασία είναι η ικανότητα του ατόμου «να ενεργεί με τρόπο που να προάγει το γενικό σκοπό της ομάδας» του³⁴.

Η συνεργασία μέχρι πρόσφατα θεωρήθηκε ότι ήταν «η σχετική απουσία ανταγωνισμού από τις ανθρώπινες σχέσεις»³⁵. Με την έννοια του ανταγωνισμού εννοούμε τη «συνθήκη, όπου η επίτευξη του στόχου κάποιου μέλους πραγματοποιείται μόνο αν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας δεν επιτύχουν τους στόχους τους»³⁶. Σύμφωνα με τον Σ. Δερβίση (1998), «η συνεργασία είναι αποτέλεσμα λειτουργικής οργάνωσης με σκοπό την εντατικότερη μαθησιακή ενεργοποίηση των μελών της ομάδας για την κατάκτηση και δημιουργική αξιοποίηση της γνώσης»³⁷. Βασιζόμενοι λοιπόν στον παραπάνω κανόνα, μπορούμε να πούμε ότι ικανότητα για συνεργασία είναι η ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να κατακτά και να αξιοποιεί τη γνώση δημιουργικά μαζί με άλλα άτομα.

3.5 Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

Όταν λέμε ικανότητα για λήψη αποφάσεων εννοούμε το να μπορεί το άτομο να παίρνει αποφάσεις, κι από ένα σύνολο εναλλακτικών λύσεων, εκείνο να διαλέξει τη λύση που του είναι πιο χρήσιμη απ' όλες. Επίσης, ικανότητα για λήψη αποφάσεων

³¹ Jacobs G., 1990, σελ. 3.

³² Μονοτονικό λεξικό δημοτικής, από την Εγκυκλοπαίδεια Υδρόγειος, Τόμος 3, σελ. 1338.

³³ Γεώργας Δ., Γκαρή Κ. Δ., χ. χ., 4568.

³⁴ Owens L., χ. χ., σελ. 4569.

³⁵ Ο. π., σελ. 4568.

³⁶ Γεώργας Δ., Γκαρή Κ. Δ., χ. χ., 4568.

³⁷ Δερβίσης Σ., 1998, σελ. 66.

είναι η ικανότητα του ατόμου να φτάνει σε τελική κρίση για το πώς θα πράξει για κάποιο θέμα³⁸ ή η διαμόρφωση γνώμης για κάποιο θέμα μετά από σκέψη³⁹. Ο Ε. Δημητρόπουλος (2003) αναφέρει ότι λήψη αποφάσεων είναι «η διαδικασία επιλογής μιας κατεύθυνσης δραστηριοτήτων ανάμεσα σε έναν αριθμό εναλλακτικών λύσεων»⁴⁰. Ένας άλλος ορισμός που θα μπορούσε να δοθεί για την ικανότητα για λήψη αποφάσεων είναι ότι είναι η ικανότητα του ατόμου να λαμβάνει αποφάσεις, οι οποίες «προκύπτουν μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και τη συζήτηση μεταξύ των μελών της ομάδας»⁴¹. Επίσης, ως ικανότητα για λήψη αποφάσεων θα μπορούσαμε να ορίσουμε την ικανότητα του ατόμου να παίρνει αποφάσεις μετά από συζήτηση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας⁴². Ο G. Jacobs (1990) αναφέρει ότι η αρχή της ανεξαρτησίας ενθαρρύνει τους μαθητές να ψάχνουν λύση στα προβλήματά τους, μόνοι τους, χωρίς να βασίζονται μόνο στο δάσκαλο⁴³. Σύμφωνα με τον K. Frey (1986), βασική προϋπόθεση για τη λήψη μίας απόφασης είναι η συζήτηση, ώστε ν' ανταλλάξουν οι μαθητές απόψεις μεταξύ τους⁴⁴. Οι D. Johnson και R. Johnson (χ. χ.) αναφέρει ότι η συζήτηση για τη λήψη μίας απόφασης είναι η διαδικασία που καθιστά ικανή την ομάδα να κάνει μία καλά μελετημένη, κατανοητή και ρεαλιστική επιλογή ανάμεσα από δραστηριότητες, οι οποίες αποσκοπούν σε στόχους που όλα τα μέλη της ομάδας θα ήθελαν να επιτύχουν⁴⁵. Καθώς οι μαθητές συζητούν για να λάβουν μία απόφαση για κάποιο θέμα, καλούνται να επινοήσουν πολλαπλές δυνατότητες μιας κατάστασης και να διαπιστώσουν τη σημασία τους, προκειμένου να οδηγηθούν σε καλύτερες εναλλακτικές λύσεις ή προτάσεις⁴⁶.

3.6 ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Όταν μιλάμε για βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων εννοούμε τη βελτίωση της επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα πρόσωπα. Υποδηλώνει επίσης και

³⁸ Ερμηνευτικό λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας, από την Εγκυκλοπαίδεια Παιδεία, Τόμος 28, σελ. 316.

³⁹ Μονοτονικό λεξικό δημοτικής, από την Εγκυκλοπαίδεια Υδρόγειος, Τόμος 1, σελ. 172.

⁴⁰ Δημητρόπουλος Ε. Γ., 2003, σελ. 26.

⁴¹ Κανάκης Ι. Ν., 2001, σελ. 292.

⁴² Γεώργας Δ., χ. χ., σελ.

⁴³ Jacobs G., 1990, σελ. 3.

⁴⁴ Frey K., 1986, σελ. 22.

⁴⁵ Johnson D., Johnson R., χ. χ., σελ. 1.

⁴⁶ Κοσσυβάκη Φ., 1998, σελ. 108.

τη βελτίωση «του συναισθήματος που διαπερνά τη σχέση αυτή» και της αλληλεπίδρασης «που η επικοινωνία ασκεί στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των προσώπων, τα οποία εμπλέκονται στη σχέση αυτή»⁴⁷. Ένας δεύτερος ορισμός που μπορεί να δοθεί για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων είναι ότι είναι η βελτίωση των αλληλεπιδράσεων «μεταξύ ατόμων που συμβιώνουν ή συνεργάζονται ή και απλώς συνυπάρχουν»⁴⁸.

Έναν άλλον ορισμό που μπορούμε να δώσουμε στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων κάποιων ατόμων είναι ότι είναι η βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων, ώστε ο ένας να συμπαθεί τον άλλον και να επιθυμεί την συντροφιά του και τελικά να τον αποδεχτεί όπως είναι. Λέγοντας αποδοχή εννοούμε «την μη επικριτική στάση μας σε σχέση με τις ενέργειες και τα κίνητρα του ατόμου που έχουμε απέναντί μας, αποφεύγοντας έτσι να καταδικάζουμε ή να παραβλέπουμε τις σκέψεις, τα συναισθήματα ή τις ενέργειές του»⁴⁹.

Η επικοινωνία «θεωρείται από όλους, ερευνητές, επαγγελματίες, κλινικούς ψυχολόγους, ειδικούς και μη ειδικούς, ως ο ακρογωνιαίος λίθος για μία επιτυχημένη σχέση»⁵⁰, οποιασδήποτε μορφής. Για να μπορούμε να θεωρήσουμε την επικοινωνία δύο ή περισσότερων ατόμων ως επιτυχημένη, είναι απαραίτητο να πληροί τα εξής τέσσερα κριτήρια :

- 1) Τη διάθεση για αυτοέκφραση, δηλαδή την επιθυμία του ατόμου να εκφράσει αυτά που σκέφτεται για τον εαυτό του, κάποιον άλλον ή κάποιο γεγονός,
- 2) την ευαισθησία στα συναισθήματα του άλλου, να κατανοεί και ν' αποδέχεται δηλαδή τα συναισθήματα και τις σκέψεις που εκφράζει ο άλλος,
- 3) την αποδοχή της κριτικής εκ μέρους του άλλου, χωρίς αρνητικές αντιδράσεις, και με τη βεβαιότητα ότι η κριτική ασκείται μέσα σε καλοπροαίρετα πλαίσια και
- 4) την έκφραση σεβασμού κι εκτίμησης προς τον άλλον.

⁴⁷ Μπεζεβέγκης Η. Γ., χ. χ., σελ. 1413.

⁴⁸ Σμυρνόφ Λ. Μ., χ. χ., σελ. 1414.

⁴⁹ Κλεφτάρας Γ., 1997, σελ. 282.

⁵⁰ Guernsey B. G., 1996, σελ. 12 – 13.

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Μπορεί η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας να εντάσσεται στις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, ως έννοια όμως δεν είναι καινούρια. Ήδη από το 1908 βλέπουμε ότι ο **Αλέξανδρος Δελμούζος** προσπάθησε να την εφαρμόσει όταν ίδρυσε το **Ανώτερο Παρθενγωγείο του Βόλου**⁵¹. Πολλοί εμπνευσμένοι παιδαγωγοί που διαπίστωσαν τα οφέλη αυτής της μεθόδου όχι μόνο την υποστήριξαν, αλλά προχώρησαν και στη συστηματική εφαρμογή της στην τάξη.

Ακριβώς όμως επειδή, όπως προαναφέρθηκε, αυτή η μέθοδος διδασκαλίας ανήκει στις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, προκάλεσε έντονη αβεβαιότητα κι αμηχανία στους Έλληνες εκπαιδευτικούς όσον αφορά στα αποτελέσματά της στην πράξη, ενώ πολλοί παιδαγωγοί άρχισαν να αναζητούν τρόπους για την αποτελεσματική εφαρμογή της μεθόδου στην τάξη. Από εδώ άρχισε ο έντονος προβληματισμός γύρω από τη διδασκαλία των μαθητών σε ομάδες εργασίας⁵².

Οι έρευνες για τη διδασκαλία και μάθηση σε ομάδες εργασίας άρχισαν τη δεκαετία του 1950, όπου ερευνήθηκε η δυναμική της ομάδας και καθιερώθηκε η ομάδα σαν παιδαγωγικός θεσμός⁵³.

⁵¹ Κανάκης Ι. Ν., 2001, σελ. 59.

⁵² Αβέρωφ – Ιωάννου Τ., 1990, σελ. 28, Κανάκης Ι. Ν., 2001,

⁵³ Κοσσυβάκη Φ., 2003, σελ. 388.

Μετά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώσαμε ότι πολλές από τις μελέτες που έχουν γίνει για τη διδασκαλία και μάθηση σε ομάδες εργασίας αναφέρονται στο θεωρητικό της πλαίσιο και την πρακτική της εφαρμογή. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις μελέτες των Ι. Κανάκη (1987) , Η. Ματσαγγούρα (1995, 2002) και Ε. Meyer (1987).

1.1 ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Πάρα πολλές έρευνες για τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας έχουν γίνει τις δύο τελευταίες δεκαετίες στον ελληνικό χώρο, αλλά κυρίως στο διεθνή χώρο. Τις έρευνες που παραθέτουμε παρακάτω τις έχουμε κατηγοριοποιήσει ανάλογα με το θέμα τους.

1.1.1 Έρευνες για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών στα πλαίσια της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας και για την κοινωνική αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται στα πλαίσια της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας

Οι Cohen, Lotan και Catanzarite έκαναν μία έρευνα, που έγινε σε δύο φάσεις. Το σχολικό έτος 1979 – 1980 και το σχολικό έτος 1982 – 1983. Κατά τη δεύτερη φάση οι ερευνητές εφάρμοσαν τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας και μετά συνέκριναν τα αποτελέσματα που είχε η πρώτη φάση με τ' αποτελέσματα που είχε η δεύτερη φάση. Η εν λόγω έρευνα έγινε για να ερευνηθούν τα εξής :

- 1) Αν, λόγω της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, αυξήθηκε ή όχι η αλληλεπίδραση ανάμεσά τους.
- 2) Αν μειώθηκε η επίδραση της κοινωνικής θέσης των μαθητών μέσα στην τάξη στην αλληλεπίδραση καθώς και στα μαθησιακά οφέλη που λαμβάνουν οι μαθητές από τη διδασκαλία.

- 3) Αν υπάρχει κάποια βελτίωση στη θέση των μη δημοφιλών παιδιών μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.
- 4) Αν η θέση των μη δημοφιλών παιδιών σε σχέση με τη θέση των δημοφιλών παιδιών, βελτιώθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.
- 5) Αν υπάρχει κάποιο στοιχείο στην τάξη που να δείχνει μειωμένη επίδραση της κοινωνικής θέσης των μαθητών μέσα στην τάξη στη διανομή των κοινωνιομετρικών επιλογών σε τάξεις, στις οποίες το πρόγραμμα εφαρμόστηκε εντατικά.
- 6) Ποια είναι η σχέση των κοινωνικών διαφορών όπως μετρήθηκαν από κοινωνιομερικά στοιχεία και των κοινωνικών διαφορών όπως μετρήθηκαν από τις συζητήσεις μεταξύ συνομηλίκων⁵⁴.

Σύμφωνα με τους ερευνητές, μετά το τέλος της έρευνας διαπιστώθηκαν τα εξής :

- 1) Αυξήθηκε η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.
- 2) Οι μαθητές θεωρούσαν ότι είχαν την ικανότητα να κάνουν πνευματικές δραστηριότητες, η οποία διαφέρει από τον παραδοσιακό ορισμό που έχει δοθεί για την ικανότητα στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες.
- 3) Διαφοροποιήθηκαν οι αντιλήψεις ως προς το τι είναι ικανότητα των μαθητών στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες και μειώθηκαν τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη δημοτικότητα των δημοφιλών μαθητών, παρά το γεγονός ότι δεν εξαλείφθηκαν.
- 4) Οι μαθητές έκαναν διαφορετικές εκτιμήσεις ανάλογα με καθημερινές πληροφορίες που λάμβαναν από τα μαθηματικά⁵⁵.

Τη δεκαετία του `80 στο σχολείο Durham District άρχισε να εφαρμόζεται η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας. Τα τελευταία 10 χρόνια, αυτός που συνεισφέρει σ' αυτήν την προσπάθεια είναι ο Dr. Kagan⁵⁶. Μετά την παρέμβαση στο σχολείο παρατηρήθηκε μία βελτίωση στην αυτοεικόνα των μαθητών, στις κοινωνικές / διαπροσωπικές τους σχέσεις, στα κίνητρά τους για μάθηση, στην ακαδημαϊκή τους επίδοση και μία αύξηση στο ενδιαφέρον τους για το σχολείο⁵⁷.

Οι Solomon, Watson, Schaps, Battistich και Solomon το 1982 έκαναν μία έρευνα προκειμένου να μελετήσουν την επίδραση της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας στην

⁵⁴ Cohen E. G., Lotan R., Catanzarite L., 1990, σελ. 205 – 206.

⁵⁵ Ο. π., σελ. 225 – 226.

⁵⁶ Ward Chr., Craigen J., 2000, σελ. 1.

⁵⁷ Ο. π., σελ. 2.

κοινωνική στάση των παιδιών, στα κίνητρα και στη συμπεριφορά⁵⁸. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι η πειραματική ομάδα των μαθητών παρουσίασε μεγαλύτερη κοινωνική ικανότητα κι ενδιαφέρον για τους άλλους. Επίσης, οι μαθητές παρουσίασαν καλύτερη κατανόηση για κοινά διαπροσωπικά προβλήματα και μία πιο στοχαστική κι εξεζητημένη προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων απ' ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου. Για την επίλυση των προβλημάτων εφαρμόστηκε η κοινωνική προσέγγιση, αφού οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ήταν πιο πρόθυμοι να λαμβάνουν υπ' όψιν τους τόσο τις ανάγκες των άλλων, όσο και τις δικές τους και να προτείνουν μία αμοιβαία ωφέλιμη λύση στο πρόβλημα. Παρόμοια, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ήταν πιο πρόθυμοι από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου να αισθάνονται ότι είναι σημαντικό να πάρουν το μέρος κάποιου σε περίπτωση κάποιας διαφωνίας κι ενδιαφέρονταν επίσης και για δικαιοσύνη και ισότητα. Σύμφωνα με τους ερευνητές, αυτά τα αποτελέσματα ανακλούν μία ισορροπία μεταξύ του εγώ και του άλλου, δηλαδή μία τάση να ενδιαφερόμαστε για τις ανάγκες του άλλου χωρίς κάθε ένας ν' αγνοεί τις δικές του ανάγκες και να βρίσκουμε λύσεις οι οποίες να μπορούν να εφαρμοστούν και στις περιπτώσεις που υπάρχει διαφωνία⁵⁹.

Το 1994 οι Johnson και Johnson έκαναν μία έρευνα για την κοινωνική αλληλεπίδραση που κυριαρχεί στη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας. Σ' αυτή την έρευνα πήραν μέρος αγόρια και κορίτσια από διάφορα οικονομικά επίπεδα, διάφορες ηλικίες και διαφόρων πολιτισμικών υποβάθρων⁶⁰. Η έρευνα έδειξε ότι το να εργάζονται οι μαθητές συνεργατικά είναι ένας πολύ καλός τρόπος γι' αυτούς να μάθουν κι έχει θετικά αποτελέσματα στην τάξη και στο κλίμα που διαμορφώνεται στο σχολείο⁶¹.

Άλλες έρευνες έδειξαν ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση δεν έχει μόνο θετικά αποτελέσματα. Με έρευνά τους οι Hogan και Tudge το 1999 διαπίστωσαν ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση δεν έχει πάντα θετικά αποτελέσματα, ενώ ανέφεραν ότι οι συγγραφείς αρκετών μελετών, μετά από έρευνές τους, δεν διαπίστωσαν ότι η συνεργασία μεταξύ συνομηλίκων οδηγεί πάντα σε βελτίωση ως προς την ικανότητα για λύση προβλημάτων. Επίσης, ανέφεραν ότι κάποιοι ερευνητές έκαναν λόγο για τα καταστροφικά αποτελέσματα της συνεργασίας μεταξύ των συνομηλίκων⁶².

⁵⁸ Solomon D., Watson M., Schaps Er., Battistich V., Solomon J., 1990, σελ. 232.

⁵⁹ Ο. π., σελ. 255 – 256.

⁶⁰ Johnson R. T., Johnson D. W., 1994, σελ. 6.

⁶¹ Ο. π., σελ. 9.

⁶² Ο. π., σελ. 8 – 10.

Η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας εφαρμόστηκε και στο δημοτικό σχολείο Walberta Park κατά την περίοδο 2000 – 2003. Μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση στους μαθητές. Οι μαθητές έδειχναν σεβασμό ο ένας για τον άλλον, υπευθυνότητα για την εργασία τους, συναισθηματική ταύτιση με τους άλλους κι ανοχή γι' αυτούς⁶³.

1.1.2 Έρευνες για την επίδραση της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και στη γνωστική ανάπτυξή τους

Το 1995 στο δημοτικό σχολείο Long Hill εφαρμόστηκε η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας. Μετά τον πρώτο χρόνο τα παιδιά, στα οποία είχε εφαρμοστεί η παρέμβαση, παρουσίασαν βελτίωση στην ανάγνωση και στα μαθηματικά. Επίσης, στα παιδιά της Δ' τάξης παρατηρήθηκε βελτίωση και στη γραφή. Το σχολικό έτος 1997 – 1998 σε σχετικά τεστ που έγιναν στους μαθητές παρατηρήθηκε ότι το 58% των μαθητών είχε επίδοση από το 2,5 και πάνω στην τετράβαθμη κλίμακα. Το σχολικό έτος 1998 – 1999 το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών αυξήθηκε στο 80% και το σχολικό έτος 1999 – 2000 το ποσοστό των μαθητών αυξήθηκε στο 91,1%⁶⁴.

Στο σχολείο Catalina Ventura ο Kagan εφάρμοσε κάποιο πρόγραμμα διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας την τριετία 1996 – 1999. Μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκαν τα εξής :

1) Στη γραφή :

Στη Γ' τάξη ενώ αρχικά παρουσίαζε επιτυχία το 75,44% των μαθητών, μετά την παρέμβαση επιτυχία παρουσίαζε το 94,44% των μαθητών. Στην Δ' τάξη αντίστοιχα, το ποσοστό των μαθητών που επιτύγχαναν στη γραφή αυξήθηκε από το 72,44% στο 95,46% και στην Α' Γυμνασίου το ποσοστό αυτό αυξήθηκε από το 56,67% στο 81,87% των μαθητών.

2) Στην ανάγνωση :

Στο νηπιαγωγείο ενώ αρχικά επιτυχία παρουσίαζε το 92,19% των μαθητών, μετά από την παρέμβαση το ποσοστό αυξήθηκε στο 98,25% των μαθητών. Στην ΣΤ' τάξη του δημοτικού αντίστοιχα, το ποσοστό αυξήθηκε από το 64,41% στο 85,76% των μαθητών και στην Β' Γυμνασίου παρατηρήθηκε

⁶³ Muldering M. A., 2003, σελ. 1.

⁶⁴ Kennedy K., 2000, σελ. 1.

αύξηση από το 68,33% στο 81,59% των μαθητών.

3) Στα μαθηματικά :

Στην Α΄ Δημοτικού παρατηρήθηκε αύξηση του ποσοστού των μαθητών που επιτύγχανε στα μαθηματικά από το 92,79% στο 96,49% των μαθητών. Στην Β΄ τάξη του δημοτικού η αύξηση ήταν από το 93,58% στο 95,07% των μαθητών και στην Ε΄ Δημοτικού αντίστοιχα το ποσοστό των μαθητών αυξήθηκε από το 84,85% στο 92,45% των μαθητών⁶⁵.

Το 1999 οι Kumpulainen και Kaartinen έκαναν μία έρευνα με θέμα: *Οι διαπροσωπικές δυναμικές του συνεργατικού τρόπου σκέψης στις αλληλεπιδραστικές δυάδες των συνομηλίκων*. Στην έρευνα πήραν μέρος 20 δωδεκάχρονοι μαθητές μίας φινλανδικής τάξης δημοτικού σχολείου. Οι μαθητές εργάστηκαν σε δυάδες ίδιου φύλου με άτομα που επέλεξαν οι ίδιοι⁶⁶. Η έρευνα έδειξε ότι η συνεργατική σκέψη σε ετερογενείς δυάδες μέσα στο πλαίσιο της ανοιχτής μάθησης μπορεί να προσφέρει στους μαθητές πολύπλευρες ευκαιρίες να αναπτύξουν την κατανόησή τους στα μαθηματικά, τα γεωμετρικά σχήματα και την αίσθηση του χώρου⁶⁷.

Οι Glasner και Mahmoud το 2003 έκαναν μία έρευνα στο Fleecefield primary school στο Enfield για να διαπιστώσουν :

- 1) Κατά πόσο η μάθηση κατά ζεύγη συμβάλλει στην βελτίωση των επιδόσεων.
- 2) Αν και κατά πόσο η μάθηση κατά ζεύγη ενισχύει την ανάπτυξη σίγουρων και ικανών διαβίου μαθητών (learners).
- 3) Πώς η μάθηση κατά ζεύγη μπορεί να συμβάλλει στο να ξεπεραστεί η συμπεριφορά χαμηλών επιδόσεων και η προκλητική συμπεριφορά⁶⁸.

Σ' αυτή την έρευνα οι μαθητές εργάστηκαν κατά ζεύγη. Μετά την παρέμβαση οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι όταν οι μαθητές εργάζονται κατά ζεύγη η εργασία τους γίνεται πιο εύκολα, αφού ο ένας βοηθάει τον άλλον όταν χρειάζεται κι ότι οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι κάθε άνθρωπος έχει τις δικές του στρατηγικές εργασίας, αφού παρατηρούσαν ότι ο διπλανός τους μπορούσε να έχει το ίδιο αποτέλεσμα μ' αυτούς αν και είχαν εργαστεί με εντελώς διαφορετικό τρόπο⁶⁹.

Οι Martin και Pender το 2003 έκαναν μία έρευνα στο Sanner primary school στην Κορνουάλη για να ερευνήσουν :

⁶⁵ Moenich D., 2000, σελ. 1.

⁶⁶ Kumpulainen Kr., Kaartinen S., 2003, σελ. 337.

⁶⁷ Ο. π., σελ. 367.

⁶⁸ Glasner E., Mahmoud U., 2004, σελ. 1.

⁶⁹ Ο. π., σελ. 7.

- 1) τη σημασία που έχουν οι διάφορες προσεγγίσεις αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης στην αύξηση των βαθμών,
- 2) πώς οι προσεγγίσεις αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης ενισχύουν την ανάπτυξη σίγουρων και ικανών διαβίου μαθητών (learners) και
- 3) αν οι προσεγγίσεις αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης συνδέουν διάφορα περιβάλλοντα μάθησης κι αυτά επηρεάζουν την επίδοση⁷⁰.

Στη συγκεκριμένη έρευνα οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες, στα πλαίσια των οποίων και συνεργάστηκαν για τη διεκπεραίωση διαφόρων δραστηριοτήτων. Μετά την παρέμβαση οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι :

- 1) τα παιδιά ήταν πιο ενεργητικά στο να παίρνουν αποφάσεις για το τι θα μάθουν, οι οποίες τα έκαναν να δείξουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό και συμμετοχή,
- 2) οι σχέσεις των παιδιών που ήταν στις ομάδες διαφόρων ηλικιών βελτιώθηκαν με το να φροντίζουν τα μεγαλύτερα παιδιά τα μικρότερα και να επιδεικνύουν υπεύθυνη συμπεριφορά και
- 3) οι μαθητές γίνονταν πιο ικανοί στο να ρισκάρουν και να δείχνουν επιμονή για την διεκπεραίωση των καθηκόντων τους⁷¹.

Οι Loizides και Wood (2003) έκαναν μία έρευνα στο Oakthorpe primary school στο Enfield με σκοπό να διαπιστώσουν πώς οι προσεγγίσεις αυτόνομης μάθησης βοηθούν στο να αμβλύνονται οι διαφορές ως προς την επίδοση στο σχολείο⁷². Στη συγκεκριμένη έρευνα οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες (στην πειραματική ομάδα, στην οποία οι μαθητές συνεργάζονταν κι επικοινωνούσαν και στην ομάδα ελέγχου)⁷³. Μετά την παρέμβαση οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η πειραματική ομάδα είχε καλύτερη επίδοση από την ομάδα ελέγχου. Επίσης, συγκρίνοντας τις επιδόσεις των παιδιών κατά φύλο διαπίστωσαν ότι τα κορίτσια είχαν καλύτερες επιδόσεις από τ' αγόρια⁷⁴.

Ο Σ. Δερβίσης (1998) αναφέρει έρευνες που έχουν γίνει στη Γερμανία και στις Η. Π. Α.. Στη Γερμανία σε τρεις έρευνες που έγιναν σε μαθητές δημοτικού οι μισοί μαθητές εργάστηκαν ομαδικά και οι άλλοι μισοί εργάστηκαν ατομικά. Οι μαθητές που εργάστηκαν ομαδικά είχαν καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές που

⁷⁰ Martin L., Pender P., 2004, σελ. 1.

⁷¹ Ο. π., σελ. 11.

⁷² Loizides L., Wood N., 2004, σελ. 1.

⁷³ Ο. π., σελ. 4.

⁷⁴ Ο. π., σελ. 6.

εργάστηκαν ατομικά. Παρόμοιες έρευνες έγιναν και στις Η. Π. Α. και είχαν τα ίδια αποτελέσματα⁷⁵.

Η Dotson στις αρχές του σχολικού έτους 2000 – 2001 έκανε μία έρευνα στην οποία συνέκρινε μαθητές στους οποίους είχε εφαρμοστεί η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας (πειραματική ομάδα) με μαθητές στους οποίους δεν είχε εφαρμοστεί η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας (ομάδα ελέγχου), προκειμένου να διαπιστώσει την επίδραση αυτής της μεθόδου στην επίδοση των μαθητών⁷⁶. Η έρευνα αυτή έγινε στο Dunbar Middle School στο Fairmont της δυτικής Virginia⁷⁷. Μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα παρουσιάστηκε σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των δύο ομάδων. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν πολύ καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου⁷⁸. Το ίδιο παρατηρήθηκε και στις επιδόσεις των διανοητικά αδύναμων μαθητών, των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και στις επιδόσεις των χαρισματικών μαθητών⁷⁹.

Η Mele το 2001 εφάρμοσε τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας σε δύο τάξεις ενός λυκείου στο New Jersey. Μετά την εφαρμογή της μεθόδου στις τάξεις της συνέκρινε τους βαθμούς που πήραν οι μαθητές εκείνη τη σχολική χρονιά με τους βαθμούς που είχαν πάρει την προηγούμενη σχολική χρονιά, και διαπίστωσε ότι υπήρχε σημαντική αύξηση στους βαθμούς τους⁸⁰.

Ο Murie έκανε το 2003 μία έρευνα προκειμένου να διαπιστώσει αν η συχνή επικοινωνία μεταξύ των μαθητών επηρεάζει τη μάθησή τους. Για να κάνει την έρευνα χώρισε τους μαθητές σε μικρές ομάδες. Η έρευνα έγινε στο μάθημα της άλγεβρας⁸¹. Οι μαθητές υποβλήθηκαν σε δύο τεστ (προτέστ και μετατέστ). Ο μέσος όρος των αποτελεσμάτων της δεύτερης εξέτασης ήταν καλύτερος από τον μέσο όρο των αποτελεσμάτων της πρώτης εξέτασης. Το γεγονός ότι οι μαθητές άρχισαν να επικοινωνούν περισσότερο στα πλαίσια του μαθήματος βελτίωσε τις επιδόσεις τους στις εξετάσεις⁸².

Οι Palinscar και Brown (αναφέρεται στο Tinzmann M. B., Jones R. F., Fennimore Y. F., Bakker J., Fine C., Pierce J., 1990) έκαναν μία έρευνα με σκοπό να βρουν

⁷⁵ Δερβίσης Σ. Ν., 1998, σελ. 61 – 62.

⁷⁶ Dotson J. M., 2001, σελ. 1.

⁷⁷ Ο. π., σελ. 3.

⁷⁸ Ο. π., σελ. 5.

⁷⁹ Ο. π., σελ. 6.

⁸⁰ Mele J. A., 2001, σελ. 2.

⁸¹ Murie C. R., 2004, σελ. 2.

⁸² Ο. π., σελ. 8.

τρόπους για να κάνουν τον διάλογο το κύριο μέσο για την αλληλεπίδραση που επικρατεί ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές ώστε να ενισχυθεί η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η αλληλεπιδραστική διδασκαλία, η οποία είναι αποτέλεσμα του διαλόγου μεταξύ δασκάλου και μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους, ήταν επιτυχημένη, αλλά μόνο όταν οι δάσκαλοι υποστηρίζουν τη βασική αρχή σύμφωνα με τη οποία, η συνεργασία μεταξύ δασκάλων και μαθητών για τη δημιουργία νοημάτων, για τη λύση προβλημάτων κ. τ. λ. οδηγεί σε μάθηση υψηλότερου επιπέδου⁸³.

Το 1992 ο Webb σε έρευνά του διαπίστωσε ότι το να προσπαθούν οι μαθητές να εξηγήσουν αυτό που σκέφτονται σε κάποιον άλλον είναι πολύ επιβοηθητικό γι' αυτούς. Επίσης, οι Berkowitz και Gibbs το 1992 κι ο Kruger την ίδια χρονιά με έρευνά τους διαπίστωσαν ότι κάποιες γνωστικές διαδικασίες, όπως το να εκμεταλλεύονται οι μαθητές τις ιδέες ενός συνεργάτη τους, οδηγούν σε γνωστικές προόδους κ.τ.λ.⁸⁴.

Ο D. Jaques (1991) αναφέρει διάφορες έρευνες, οι οποίες έγιναν σε διάφορα πανεπιστήμια. Σ' αυτές τις έρευνες εφαρμόστηκε η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας σε φοιτητές με σκοπό :

1) Την ανάπτυξη διαφόρων ικανοτήτων

Απ' αυτές τις έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι μικρές ομάδες προσφέρουν στους φοιτητές τη δυνατότητα να δοκιμάσουν νέες μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες συμβάλλουν στην άσκηση ικανοτήτων. Επίσης, οι μικρές ομάδες παρέχουν στο δάσκαλο τη βεβαιότητα ότι όλοι οι μαθητές συμμετείχαν στο μάθημα. Γι' αυτό η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας συμβάλλει ουσιαστικά στη μάθηση.

2) Την απόκτηση περισσότερων γνώσεων από εργαστηριακή εργασία

Όταν εφαρμόζεται η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας υπάρχει η δυνατότητα ν' αναπτύξουν οι φοιτητές ικανότητες πειραματισμού, μία συνεργατική μέθοδο για μελέτη, καθώς και την ικανότητα να συζητούν αυτά που έχουν ανακαλύψει.

3) Την απόκτηση αληθινής μάθησης μέσα από την εμπειρία

Στις θετικές επιστήμες, λόγω των εργαστηρίων, οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα

⁸³ Tinzmann M. B., Jones R. F., Fennimore Y. F., Bakker J., Fine C., Pierce J., 1990, σελ. 11 – 12.

⁸⁴ Chinn C. A. – O' Donnell A. M. – Jinks T. S., 2000, σελ. 78.

να εφαρμόσουν τις ακαδημαϊκές γνώσεις που έχουν αποκτήσει σε πειράματα.

4) Την παροχή στους φοιτητές ποικιλίας εμπειριών

Αυτές οι έρευνες έδειξαν ότι όταν οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν μια ποικιλία από εμπειρίες μάθησης, εξοικειώνονται σιγά σιγά στο να ικανοποιούν τις ιδιαίτερες ανάγκες που τους παρουσιάζονται καθημερινά. Επίσης, προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να κατανοούν αντικείμενα, τα οποία δεν περίμεναν ότι θα μπορούσαν να κατανοήσουν.

5) Την αυτονομία στη μάθηση

Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών έδειξαν ότι αν και οι συζητήσεις κατά ομάδες είναι πιο δημοκρατικές απ' ό,τι οι διαλέξεις, δεν εγγυώνται από μόνες τους ότι οι φοιτητές θα συμμετέχουν στην επιλογή του θέματος κι ότι θα έχουν τη δυνατότητα ν' ακολουθήσουν τη ροή της εργασίας και να καθορίσουν οι ίδιοι τον προσανατολισμό της εργασίας τους. Προκειμένου ο δάσκαλος να εξασφαλίσει όλα τα παραπάνω, είναι αναγκαίος από την πλευρά του ένας προσεκτικός και συνετός χειρισμός⁸⁵.

Ο Σ. Δερβίσης (1998) αναφέρει ότι σε έρευνα που έγινε στη Γερμανία σε 80 φοιτητές, 80 μαθητές επαγγελματικών σχολών κι 80 τελειόφοιτους λυκείου, τα υποκείμενα της έρευνας χωρίστηκαν σε ομάδες και κάθε φοιτητής επεξεργάστηκε ένα κείμενο σε ομάδα κι ένα κείμενο ατομικά. Όταν έγινε η παρουσίαση των εργασιών, οι ομαδικές εργασίες ήταν κατά 20% καλύτερες από τις ατομικές⁸⁶.

1.1.3 Έρευνες για την επίδραση της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας στην ανάπτυξη ικανοτήτων σκέψης, στη διατύπωση ορθών κρίσεων, στην κατανόηση διδακτική ενότητας και στην εξάσκηση πολλαπλών τύπων νοημοσύνης

Άλλες έρευνες έχουν γίνει γύρω από την αποδοτικότητα της συνεργασίας μεταξύ των συνομηλίκων. Τέτοιες έρευνες έκαναν το 1991 οι Dimant και Bearison, οι οποίοι εξέτασαν τις συνέπειες που έχει η επιτυχής αλληλεπίδραση, που υπάρχει μεταξύ των συνομηλίκων, στην ανάπτυξη επίσημων ικανοτήτων σκέψης. Στην έρευνα αυτή

⁸⁵ Jaques D., 1991, σελ. 150 – 161.

⁸⁶ Δερβίσης Σ. Ν., 1998, σελ. 61.

πήραν μέρος σπουδαστές κολεγίου. Αφού έκαναν την έρευνα διαπίστωσαν ότι η συνεργασία μεταξύ συνομηλίκων είναι αποδοτική, αφού στους σπουδαστές που εφαρμόστηκε η παρέμβαση παρατηρήθηκε σημαντική πρόοδος ως προς τη διαμόρφωση επίσημων ικανοτήτων σκέψης. Επίσης, οι ίδιοι σπουδαστές παρουσίασαν και γνωστική πρόοδο, ανεξάρτητα από το αν συνεργάζονταν με σπουδαστές ίδιου ή διαφορετικού επιπέδου ικανοτήτων⁸⁷.

Επίσης, οι Gignone και Hastie σε έρευνά τους το 1997 για το επίπεδο ορθότητας των κρίσεων που εκφράζονται από την ομάδα και των ατομικών κρίσεων, διαπίστωσαν ότι οι κρίσεις που εκφράζονται από την ομάδα είναι πιο ακριβείς από τις ατομικές κρίσεις. Ακόμα, οι Moshman και Geil το 1998, οι οποίοι συνέκριναν τον συλλογισμό που είναι αποτέλεσμα συνεργασίας και τον ατομικό συλλογισμό. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι μαθητές οι οποίοι δεν μπορούσαν να κάνουν σωστές κρίσεις για ένα θέμα όταν εργάζονταν μόνοι τους συνήθως απέβαλλαν τη λανθασμένη αντίληψη που είχαν γι' αυτό το θέμα μετά από τη συμμετοχή τους σε ομαδικές συζητήσεις⁸⁸.

Μία έρευνα έγινε στο New Jersey γύρω από την κατανόηση συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας από φοιτητές για τη διδασκαλία της οποίας εφαρμόστηκε η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας. Η έρευνα αυτή έγινε το 2000 από τις Golbeck και Sinagra και πήραν μέρος σ' αυτήν 81 φοιτητές ενός μαθήματος παιδαγωγικής ψυχολογίας. Το δείγμα αποτελούνταν από 49 γυναίκες και 22 άνδρες⁸⁹ και υποβλήθηκε σε προτέστ και μετατέστ. Τελικά, οι ερευνήτριες δεν κατόρθωσαν να επαληθεύσουν τις υποθέσεις τους, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές θα έδειχναν μεγαλύτερη πρόοδο σ' αυτό το θέμα μετά από τη συνεργασία τους με κάποιο συμφοιτητή τους απ' ότι αν εργάζονταν μόνοι τους⁹⁰.

Την ίδια χρονιά οι Chinn, O' Donnell και Jinks έκαναν μία έρευνα γύρω από τις δομές του λόγου που αναπτύσσονται στη συνεργατική μάθηση. Σ' αυτή την έρευνα πήραν μέρος 109 μαθητές από επτά τμήματα Ε' τάξης δύο προαστιακών σχολικών περιοχών του κεντρικού New Jersey⁹¹.

Σύμφωνα με τους ερευνητές τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συζητήσεις των μαθητών αναδεικνύουν σημαντικές πλευρές της δομής του λόγου κι

⁸⁷ Vanderhey Samaha N. – De Lisi R., 2000, σελ. 7.

⁸⁸ Vanderhey Samaha N. – De Lisi R., 2000

⁸⁹ Golbeck L. S. - Sinagra K., 2000, σελ. 22, 26.

⁹⁰ Ο. π., σελ. 30.

⁹¹ Chinn C. A. – O' Donnell A. M. – Jinks T. S., 2000, σελ. 81.

ότι η ποιότητα αυτής της δομής υποδηλώνει τι μαθαίνουν οι μαθητές από τις μεταξύ τους συζητήσεις. Ακόμα, συμπέραναν ότι η αλληλεπιδραστική δομή που επιδεικνύουν αυτά τα χαρακτηριστικά ήταν πιο αποτελεσματική, αφού οδηγεί σε βελτίωση της ικανότητας των μαθητών ως προς το να μπορούν να φτιάχνουν τα δικά τους συμπεράσματα. Τέλος, σύμφωνα μ' αυτή την έρευνα η μέθοδος του να συγκρίνουν οι μαθητές αντικείμενα (κείμενα, πειράματα) μεταξύ τους ήταν πολύ πιο αποτελεσματική από τη μέθοδο του να βρίσκουν οι μαθητές αν κάποιο αντικείμενο πληροί τους κανόνες ή όχι για να είναι σωστό, αφού η πρώτη ομάδα, διατύπωσε πιο σύνθετα επιχειρήματα από τη δεύτερη ομάδα⁹².

Σε μια σειρά ερευνών που έκανε ο Kagan (χ. χ.) για τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης για την εξάσκηση των οποίων εφαρμόστηκε η μέθοδος της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας παρατηρήθηκαν τα εξής :

- 1) Στο δημοτικό σχολείο Russell στο μετατέστ οι επιδόσεις των μαθητών ως προς τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης διπλασιάστηκαν.
- 2) Στο σχολείο Exposition οι μαθητές απέδωσαν 75 ποσοστιαίες μονάδες στο Metropolitan Achievement Tests, το οποίο χρησιμοποιήθηκε σαν μετατέστ, ενώ στο προτέστ είχαν αποτύχει.
- 3) Στο Skyview Junior High school μαθητές της Β΄ Γυμνασίου απέδωσαν 20% υψηλότερα απ' ότι οι συμμαθητές τους τόσο σε επίπεδο πολιτείας, όσο και σε επίπεδο έθνους στο CTBS, απέδωσαν 60% υψηλότερα στην ανάγνωση WASL κι 82% στα μαθηματικά WASL.
- 4) Στο σχολείο KeyLearning Community οι μαθητές, στους οποίους εφαρμόστηκε η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, απέδωσαν πάνω από μέσο το βαθμό επίδοσης σ' όλα τα γνωστικά αντικείμενα σε εξετάσεις εθνικού επιπέδου.
- 5) Στο σχολείο Mountlake Terrace High, στο μετατέστ παρατηρήθηκε αύξηση της επίδοσης των μαθητών ειδικά σε δύο περιοχές. Κατά 16% στα προφορικά και κατά 9% στα μαθηματικά.
- 6) Στο Lincoln High School στο προτέστ που οι μαθητές παρακολουθούσαν παραδοσιακές διδασκαλίες, παραδοσιακά κείμενα και φύλλα εργασιών βαριόνταν. Μετά από την παρέμβαση παρατηρήθηκε ότι σε τεστ μέτρησης ικανοτήτων τα παιδιά αυτά είχαν τις καλύτερες αποδόσεις σ' όλη τη χώρα. Το

⁹² Ο. π., σελ. 92 – 94.

90% των αποφοίτων πήγε στο κολέγιο, πήγαν πολύ καλύτερα στα τεστ S.A.T. κι A.C.T. απ' ότi συμμαθητές τους τόσο από την περιοχή τους όσο κι απ' όλη τη χώρα κι απ' αυτό το σχολείο μόνο αποφοίτησε το 97%, τη στιγμή που το 87% των παιδιών αποφοιτά συνήθως απ' τα σχολεία όλης της χώρας⁹³.

1.1.4 Έρευνες για την επίδραση της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων

Έρευνες ως προς την ηθική λογική έκαναν ο Kruger το 1992 και οι Phelps και Damon το 1989, που ερεύνησαν την επίδραση της συνεργασίας των συνομηλίκων στην επίλυση προβλημάτων εμπλέκοντας μαθηματικές λογικές και λογικές του χόρου. Τα αποτελέσματα των ερευνών τους ενίσχυσαν τη σημασία της συνεργασίας των μαθητών ως προς τις δύο προηγούμενες παραμέτρους⁹⁴.

Το 2000 οι Vanderhey Samaha και de Lisi έκαναν μία έρευνα στο New Jersey με θέμα : *Συνεργασία συνομηλίκων σ' ένα μη λεκτικό διαλεκτικό θέμα από παιδιά μειονότητας στην επαρχία*. Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστώσουν ποιες είναι οι επιδράσεις της συνεργασίας των συνομηλίκων ως προς την επίλυση διαφόρων προβλημάτων και την επεξεργασία κάποιου θέματος. Η έρευνα αυτή έγινε με πειραματική εφαρμογή της μεθόδου διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας. Έγινε προτέστ και μετατέστ σε 86 μαθητές μειονότητας της Α΄ Γυμνασίου ενός αστικού σχολείου με μαθητές από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα στο Perth Amboy⁹⁵.

Στο μετατέστ οι μαθητές που συνεργάστηκαν παρουσίασαν καλύτερα αποτελέσματα στις απαντήσεις που χρειαζόταν κριτική ικανότητα στην ερευνητική φάση απ' ότi στο προτέστ, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου η οποία στο μετατέστ παρουσίασε χειρότερα αποτελέσματα από την πειραματική ομάδα. Δηλαδή οι μαθητές που συνεργάστηκαν έδωσαν περισσότερες ολοκληρωμένες απαντήσεις από τα παιδιά που εργάστηκαν μόνα τους. Οι εμπειρίες συνεργασίας βοήθησαν τους μαθητές γύρω από το συλλογισμό τους σε μη οικεία, λογικά δύσκολα, μη λεκτικά προβλήματα⁹⁶.

⁹³ Kagan Sp., 2001, σελ. 8 – 9.

⁹⁴ Vanderhey Samaha N. – De Lisi R., 2000, σελ. 7.

⁹⁵ Ο. π., σελ. 11.

⁹⁶ Ο. π., σελ. 17 – 18.

1.1.5 Έρευνες για την δυνατότητες και τους τρόπους ενσωμάτωσης της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας στο σχολείο

Η Sand – Jecklin (2005) έκανε μια έρευνα για τις δυνατότητες που υπάρχουν να ενσωματωθούν στρατηγικές ενεργητικής και συνεργατικής διδασκαλίας / μάθησης σε πολυπληθείς τάξεις νηπιαγωγείου στις προτιμήσεις των μαθητών και στις μεθόδους μάθησης που χρησιμοποιούν. Σ' αυτή την έρευνα πήραν μέρος 104 μαθητές νηπιαγωγείου, οι οποίοι χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα ήταν η ομάδα που οι μαθητές διδάσκονταν με τον παραδοσιακό τρόπο και η άλλη ήταν η ομάδα των μαθητών στους οποίους έγινε η παρέμβαση. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, διαπιστώθηκε ότι ενώ και οι δύο ομάδες μαθητών στην αρχή έδειχναν προτίμηση για τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, στο τέλος της έρευνας οι μαθητές, στους οποίους έγινε η παρέμβαση έδειχναν μεγαλύτερη προτίμηση στη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας και στην ενεργητική μάθηση⁹⁷.

Οι Eklund και Kwan (2000) έκαναν μία έρευνα με θέμα : *Ενισχύοντας τη συνεργατική μάθηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από την εργασία των σχολείων της Αυστραλίας Web Challenge*. Σκοπός της έρευνας ήταν ν' αναγνωρίσουν τρόπους με τους οποίους μία συνεργατική εργασία στο Internet μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση στους μαθητές του δημοτικού σχολείου και ειδικά τον τρόπο με τον οποίο δουλεύουν συνεργατικά χρησιμοποιώντας I.C.T. (Information and Communication Technologies)⁹⁸. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι η εργασία Web Challenge ήταν ένας αποτελεσματικός τρόπος για να προάγουν την ομαδική εργασία στην τάξη. Επίσης, σ' αυτό το δείγμα ήταν σχεδόν ίδια η πιθανότητα μαθητές με προηγούμενες μαθησιακές δυσκολίες μετά από την εργασία τους σε ομάδες να γίνονται τόσο αποτελεσματικά μέλη ομάδας, όσο και οι μαθητές που δεν είχαν δυσκολίες⁹⁹.

Το 2001 οι Boo, Chew, Lee, Ambrose – Yeoh και Rosario έκαναν μία έρευνα με θέμα : *Προκλήσεις της ενσωμάτωσης της συνεργατικής μάθησης στα φυσικά του δημοτικού σχολείου*¹⁰⁰. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι δεν είχαν ξεκαθαρίσει τους σκοπούς, τις αρχές και τη θεωρητική θεμελίωση της συνεργατικής

⁹⁷ Sand – Jecklin K., 2005, σελ. 1.

⁹⁸ Eklund J., Kwan V., 2000, σελ. 4.

⁹⁹ Ο. π., σελ. 7.

¹⁰⁰ Hong – Kwen B., Ng M., Chew J., Lee Chr., Ambrose Yeoh A., D' Rosario V., 2001, σελ. 3.

μάθησης. Ακόμα, οι δάσκαλοι δεν προσπαθούσαν να ενθαρρύνουν κάθε μέλος των ομάδων να είναι υπεύθυνο για τη συμμετοχή και τη μάθησή του. Διαπίστωσαν δηλαδή έλλειψη διδασκαλίας της υπευθυνότητας. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές δεν ήταν εξασκημένοι στις ικανότητες συνεργασίας και λόγου. Τέλος, παρατηρήθηκε γενικά ότι οι δάσκαλοι δεν εκμεταλλεύονται τα οφέλη που προσφέρει η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας¹⁰¹.

Στο σχολείο Anton Tomaz Linhart στη Σλοβενία έγινε το 1997 μία έρευνα με θέμα : *Από περιβάλλον σε περιβάλλον*. Σκοπός της έρευνας ήταν :

- 2) να εισάγει και να εξετάσει μία νέα προσέγγιση στη διδασκαλία σε αρκετά γνωστικά αντικείμενα για διάφορα επίπεδα ανάμεσα στις ηλικίες 6 και 14,
- 3) να εισάγει τη σημασία που έχουν οι περιβαλλοντικές έρευνες για το τοπικό περιβάλλον,
- 4) να διδαχθούν οι μαθητές για το περιβάλλον από το ίδιο το περιβάλλον,
- 5) να ενθαρρύνει τους μαθητές να συνεργάζονται και να εργάζονται σε ομάδες και
- 6) να μάθουν οι μαθητές να εξαρτώνται από άλλους και να βοηθούν τους άλλους στη μάθησή τους¹⁰².

Μετά την έρευνα οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι :

- 1) προκειμένου ο εκπαιδευτικός να εκπληρώσει τους στόχους του υποχρεωτικού Αναλυτικού Προγράμματος με επιτυχία, μπορεί να χρησιμοποιήσει το περιβάλλον, το οποίο μπορεί, μέσα από τη βιωματική μάθηση να διδάξει τα πάντα στα παιδιά,
- 2) οι εργασίες που μπορεί να κάνουν οι μαθητές για το περιβάλλον δεν είναι απαραίτητο να είναι κάτι περίπλοκο κι εξαιρετικό, αλλά μπορεί να είναι και κάτι απλό κι εύκολο,
- 3) η μάθηση που προέρχεται από το περιβάλλον είναι εξίσου καλή και μερικές φορές καλύτερη από τη μάθηση που συντελείται μέσα στην τάξη,
- 4) το ν' αλλάξουν οι δάσκαλοι τις μεθόδους διδασκαλίας τους προϋποθέτει μακροπρόθεσμη υποστήριξη κι ενθάρρυνση, ειδικά σε χώρες όπως η Σλοβενία όπου υπάρχει μακρά παράδοση συγκεντρωτικού ελέγχου και λογοδότησης και

¹⁰¹ Ο. π., σελ. 7 – 8.

¹⁰² Anton Tomaz Linhart primary school., χ. χ., σελ. 1.

- 5) εξαιτίας της καινοτομίας και της πρόσθετης εργασίας που απαιτούνται, αν δεν παρέχεται στους δάσκαλους η απαιτούμενη υποστήριξη, εκείνοι θα ξαναγυρίσουν στις παλιές μεθόδους με τις οποίες έχουν εξοικειωθεί ακόμα κι αν εκτιμούν ότι οι νέες μέθοδοι είναι πολύ καλύτερες απ' αυτές¹⁰³.

1.1.6 Έρευνες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας

Οι Abdullah και Jacobs (2004) αναφέρουν ότι πραγματοποιήθηκε κάποιο πρόγραμμα σύμφωνα με το οποίο οι δάσκαλοι καλούνταν να εφαρμόσουν τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας στην ξένη γλώσσα σε σχολεία της Σιγκαπούρης. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος οι δάσκαλοι ζητούσαν να εφαρμόσουν ομαδικές δραστηριότητες κι όταν τους ανακοίνωναν ότι θα εφαρμόζαν κάποιες ομαδικές δραστηριότητες εκείνοι το επιδοκίμαζαν. Επίσης, σύμφωνα με τον υποδιευθυντή, κάποιοι δάσκαλοι ενσωμάτωναν στη διδασκαλία τους τις εμπειρίες τους από το πρόγραμμα¹⁰⁴.

1.1.7 Έρευνες για την επίδραση της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας στην επιθυμία των μαθητών για συνεργασία και για τη συμπεριφορά των μαθητών στις συνεργατικές τάξεις

Η Hertz – Lazarowitz έκανε μία σειρά 10 ερευνών μεταξύ των ετών 1983–1989. Μ' αυτές τις έρευνες προσπαθούσε να διαπιστώσει τι κάνουν οι μαθητές όταν εμπλέκονται σε ακαδημαϊκή εργασία μέσα στην τάξη. Γι' αυτό παρατηρήθηκε η συμπεριφορά των μαθητών ως προς το αν μαθαίνουν, μελετούν, ακούνε το δάσκαλο, γράφουν, διαβάζουν, κάνουν καθιστική δουλειά, ρωτούν κι απαντούν ερωτήσεις, συζητούν, ονειροπολούν και περιμένουν το κουδούνι να χτυπήσει. Έτσι παρατήρησαν τη συμπεριφορά που παρουσιάζουν οι μαθητές στις παραδοσιακές τάξεις, στις μη παραδοσιακές τάξεις και στις συνεργατικές τάξεις. Όταν λέμε μη παραδοσιακές τάξεις εννοούμε τάξεις στις οποίες η παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας δεν

¹⁰³ Ο. π., σελ. 3.

¹⁰⁴ Abdullah M., Jacobs G., χ.χ., σελ. 9.

εφαρμόζεται ακριβώς όπως είναι, αλλά εμπλουτισμένη με κάποια καινοτομικά στοιχεία και οι οποίες ανάλογα από το βαθμό στον οποίο εμπεριέχουν ή όχι αυτά τα στοιχεία, συγκλίνουν ή αποκλίνουν από την κλασική παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας.

Οι έρευνες αυτές έδειξαν ότι στις παραδοσιακές τάξεις παρατηρούνταν πολύ μικρή αλληλεπίδραση σε σχέση με τις συνεργατικές τάξεις, στις οποίες προάγεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών πάνω στο μάθημα. Στις μη παραδοσιακές τάξεις, ο βαθμός στον οποίο αλληλεπιδρούσαν οι μαθητές μεταξύ τους είχε σχέση με το βαθμό απόκλισης ή σύγκλισης ανάλογα, από την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας¹⁰⁵.

Το 2003 οι Zimbardo, Butler και Wolfe έκαναν μία έρευνα με θέμα : *Εξετάσεις με συνεργασία στο κολέγιο : Περισσότερο όφελος, λιγότερος πόνος όταν οι φοιτητές μοιράζονται πληροφορίες και βαθμούς*. Η έρευνα χωρίστηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση έγινε μια πρώτη έρευνα σε ένα εισαγωγικό μάθημα ψυχολογίας στο πανεπιστήμιο του Stanford και την επόμενη χρονιά έγινε μία δεύτερη έρευνα σε ένα ανάλογο μάθημα. Στην πρώτη έρευνα πήραν μέρος 292 φοιτητές¹⁰⁶ και στη δεύτερη πήραν μέρος 176 φοιτητές¹⁰⁷.

Μετά τη διεξαγωγή της έρευνας οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι :

- 1) Η συνεργατική εξέταση προσφέρει στους φοιτητές περισσότερα οφέλη, αφού τους κάνει να κατανοήσουν ότι τη γνώση μπορούμε ή θα πρέπει να τη μοιραζόμαστε μ' άλλους ανθρώπους,
- 2) Οι διαφορές των απόψεων μπορούν να ξεπεραστούν ακόμα και κάτω από τις πιέσεις που ασκεί ένα τεστ.
- 3) Οι διαδικασίες της συνεργατικής μάθησης μπορούν να είναι ευχάριστες και παραγωγικές.
- 4) Η συνεργατική εξέταση, σε αντίθεση με την παραδοσιακή μορφή εξέτασης, προκαλεί στους φοιτητές λιγότερη πίεση, αφού μειώνει το άγχος των φοιτητών, την αντιγραφή στις εξετάσεις, καθώς και την πεποίθηση των φοιτητών ότι πρέπει να συναγωνιστούν μόνοι τους όλους τους υπόλοιπους που βρίσκονται σε παρόμοια κατάσταση¹⁰⁸.

¹⁰⁵ Hertz – Lazarowitz R., 1992, σελ. 83 – 89.

¹⁰⁶ Zimbardo Ph. G., Butler S. D., Wolfe V. A., 2003, σελ. 106.

¹⁰⁷ Ο. π., σελ. 105 – 107.

¹⁰⁸ Ο. π., σελ. 120.

Μετά την δεύτερη έρευνα, κι αφού οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι στο δεύτερο μέρος της έρευνας αν και είχαν ενημερώσει τους φοιτητές για τα οφέλη που προσέφερε η συνεργατική εξέταση στους φοιτητές που είχαν λάβει μέρος στο πρώτο μέρος της έρευνας, ήταν πολλοί εκείνοι που δεν επέλεξαν την ομαδική εξέταση. Έτσι, έκαναν μία δεύτερη έρευνα για να δουν τους λόγους για τους οποίους οι φοιτητές αυτοί δεν επέλεξαν αυτόν τον τρόπο εξέτασης. Στην έρευνα πήραν μέρος 158 φοιτητές ενός εισαγωγικού μαθήματος ψυχολογίας στο ίδιο πανεπιστήμιο¹⁰⁹. Η έρευνα έδειξε ότι οι φοιτητές που θα επέλεγαν τη συνεργατική εξέταση είναι περισσότεροι από εκείνους που θα επέλεγαν τον παραδοσιακό τρόπο εξέτασης¹¹⁰.

1.1.8 Έρευνες για τις συνέπειες της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Το 2000 οι Gillies και Ashman έκαναν μία έρευνα με θέμα : *Τα αποτελέσματα της συνεργατικής μάθησης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου*. Στην έρευνα αυτή πήραν μέρος 25 τμήματα Γ΄ τάξης δημοτικού σε σχολεία του Brisbane της Αυστραλίας. Για την έρευνα αυτή τα 22 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, που βρίσκονταν σ' αυτά τα τμήματα, χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Και στις δύο ομάδες τα παιδιά θα χωρίζονταν σε μικρές ομάδες. Στα παιδιά της πρώτης ομάδας, που αποτελούνταν από 12 μέλη, θα εφαρμοζόταν κάποια διδακτική παρέμβαση σε δύο φάσεις. Αντίθετα, στα παιδιά που ανήκαν στη δεύτερη ομάδα, η οποία αποτελούνταν από 10 μέλη, δεν εφαρμοζόταν καμία διδακτική παρέμβαση¹¹¹. Η έρευνα έδειξε ότι κατά την δεύτερη φάση της, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, που ανήκαν στη δεύτερη ομάδα, επέδειξαν ξεκάθαρα λιγότερη ομαδική συμμετοχή, ενώ παρουσίασαν συμπεριφορά, η οποία δεν ήταν η κατάλληλη για τις εργασίες τους, σε σχέση με τους συμμαθητές τους που ήταν στην πρώτη ομάδα¹¹².

1.1.9 Έρευνες για τις ικανότητες που διδάσκονται μέσα από τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, οι οποίες είναι απαραίτητες για την επιτυχία στη ζωή

¹⁰⁹ Ο. π., σελ. 117.

¹¹⁰ Ο. π., σελ. 118.

¹¹¹ Gillies R. M., Ashman A. F., 2000, Page 2 , σελ. 1 – 3.

¹¹² Ο. π., Page 5, σελ. 1.

Ο Moll και οι συνεργάτες του (αναφέρεται στο Tinzmann M. B., Jones R. F., Fennimore Y. F., Bakker J., Fine C., Pierce J., 1990) μελέτησαν πώς κάποιες οικογένειες Μεξικανών στην Αμερική, παρά τις εξουθενωτικές συνθήκες στις οποίες ζούσαν, όπως η φτώχεια κι ο ρατσισμός, τον οποίο υφίστανταν, είχαν επιβιώσει με επιτυχία. Μετά την έρευνά τους συμπέραναν ότι σ' αυτές τις οικογένειες επικρατούσαν οι ίδιες διαδικασίες μάθησης που επικρατούν σε μία τάξη, στην οποία εφαρμόζεται η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας¹¹³.

1.1.10 Έρευνες για τις ομαδικές δραστηριότητες που παρέχουν τα βιβλία των μαθητών

Μία τέτοια έρευνα έκαναν οι Jacobs, Crookal και Thiyaragarajali (1997) με θέμα : *Η εξέλιξη των ομαδικών δραστηριοτήτων στα βιβλία του μαθητή* και είχαν στόχο να μελετήσουν τις πιθανές αλλαγές που έγιναν στα βιβλία του μαθητή που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας ως προς την παρουσία και τη φύση των ομαδικών δραστηριοτήτων¹¹⁴. Σύμφωνα με τ' αποτελέσματα αυτής της έρευνας, οι ομαδικές δραστηριότητες θα είναι ένα χαρακτηριστικό της διδασκαλίας της δεύτερης ξένης γλώσσας για πολλά χρόνια, γιατί η επικοινωνία έχει καθιερωθεί σαν ο κύριος σκοπός της μάθησης μιας άλλης γλώσσας και οι ομάδες παρέχουν δυνατότητες για εξάσκηση κι ανάπτυξη ικανοτήτων κι ευχέρειας στην επικοινωνία¹¹⁵.

1.2 ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

¹¹³ Tinzmann M. B., Jones R. F., Fennimore Y. F., Bakker J., Fine C., Pierce J., 1990, σελ. 10.

¹¹⁴ Jacobs J. M., Crookal P., Thiyaragarajali R., 1997, σελ. 1.

¹¹⁵ Ο. π., σελ. 3.

Με ανάλογο τρόπο έχουμε χωρίσει και τις έρευνες που παραθέτουμε από την ελληνική βιβλιογραφία.

1.2.1 Έρευνες για την επίδραση της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών

Η Κουλουμπαρίτση έκανε μία τέτοια έρευνα το σχολικό έτος 1997 – 1998. Σ' αυτή την έρευνα πήραν μέρος 22 μαθητές της Δ' τάξης του δημοτικού μίας αστικής περιοχής της Αθήνας. Σκοπός της έρευνας ήταν η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών, όπως και του ψυχολογικού κλίματος της τάξης¹¹⁶. Μετά το τέλος της παρέμβασης η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι η μέθοδος αυτή διδασκαλίας συνέβαλε στην αλλαγή των στάσεων και της συμπεριφοράς των μαθητών¹¹⁷.

1.2.2 Έρευνες για την επίδραση της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας στη μάθηση

έγινε μία έρευνα από τον Χαραλάμπους (1991) στα πλαίσια της διδακτορικής του διατριβής στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας με θέμα : *Η διαφορετική επίδραση της συνεργατικής και ατομικής μάθησης στη σχολική επίδοση*, προσπάθησε να μελετήσει :

- 1) Τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στα αποτελέσματα που έχει η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας και τα αποτελέσματα που έχει η ατομική μάθηση.
- 2) Την αλληλεπίδραση που ίσως υπάρχει ανάμεσα στη σχολική ικανότητα και στην δομή οργάνωσης και στην επίδοση.
- 3) Το είδος και τη συχνότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που δημιουργούν οι μαθητές της Ε' τάξης δημοτικού όταν βρίσκονται σε μικρές ομάδες.
- 4) Τη σχέση που ίσως υπάρχει ανάμεσα στη σχολική ικανότητα και στη διαπροσωπική συμπεριφορά.
- 5) Τη σχέση που ίσως υπάρχει ανάμεσα στη διαπροσωπική συμπεριφορά και στην επίδοση του μαθητή¹¹⁸.

¹¹⁶ Κουλουμπαρίτση Α., 2000, σελ. 51.

¹¹⁷ Ο. π., σελ. 59.

¹¹⁸ Χαραλάμπους Ν., 1996, σελ. 99.

Στην έρευνα αυτή πήραν μέρος συνολικά 37 τμήματα Ε΄ Τάξης δημοτικού σε σχολεία της Λευκωσίας. Τα τμήματα αυτά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Τα 20 αποτελούσαν την πειραματική ομάδα και τα άλλα 17 αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου¹¹⁹. Οι μαθητές υποβλήθηκαν σε ένα προτέστ και σε ένα μετατέστ¹²⁰.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα που βγήκαν από την έρευνα φαίνεται ότι η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας είναι πιο αποτελεσματική από την ατομική διδασκαλία τόσο για το μάθημα των ελληνικών, όσο και για το μάθημα των μαθηματικών¹²¹. Ακόμα, διαπιστώθηκε ότι η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας ευνοεί τους μαθητές κάθε επιπέδου ως προς τη σχολική επίδοση (αδύνατους, μέτριους, πολύ καλούς)¹²². Επίσης, οι μαθητές αξιολογούν τον εαυτό τους πιο ψηλά από την ομάδα, ενώ θεωρούν ως αρνητική συμπεριφορά την εξίσωσή τους μ' αυτήν¹²³. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι αν και η αρνητική διαπροσωπική συμπεριφορά του μαθητή μπορεί να συσχετιστεί με τη χαμηλή του επίδοση, δεν ισχύει το ίδιο και για τη θετική συμπεριφορά του¹²⁴.

1.2.3 Έρευνες για την επίδραση της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας στη στάση και τη συμπεριφορά των παιδιών

Ο Παναγάκος (χ. χ.) έκανε μία έρευνα προκειμένου να μελετήσει τις αλλαγές στη στάση και στη συμπεριφορά των μαθητών όταν ο δάσκαλός τους μεταβάλλει τη διδασκαλία του από την παραδοσιακή διδασκαλία, στη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας. Για τη διεξαγωγή της έρευνας ο ερευνητής χώρισε τους μαθητές σε ανομοιογενείς ομάδες ως προς την επίδοση και το φύλο των μαθητών κι έκανε κάποιες προκαταρκτικές παρατηρήσεις στους μαθητές. Στη συνέχεια έκανε προτέστ και προκαταρκτική συνέντευξη, μετά ακολούθησε η διδακτική παρέμβαση και τέλος, έκανε το μετατέστ και την τελική συνέντευξη¹²⁵. Μετά τη διεξαγωγή της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η συνεργασία που πραγματοποιείται μεταξύ παιδιών που βρίσκονται σε ανομοιογενείς ομάδες συμβάλλει στην αύξηση της αυτοπεποίθησης

¹¹⁹ Ο. π., σελ. 54, 56.

¹²⁰ Ο. π., σελ. 60 – 61.

¹²¹ Ο. π., σελ. 99.

¹²² Ο. π., σελ. 101.

¹²³ Ο. π., σελ. 115.

¹²⁴ Ο. π., σελ. 118.

¹²⁵ Παναγάκος Ι., χ.χ., σελ. 84.

μαθητών μέτριας και χαμηλής επίδοσης¹²⁶. Ακόμα, ο ερευνητής διαπίστωσε ότι η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας δεν είναι πάντα αποτελεσματική όταν πρόκειται για μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς. Σε μία περίπτωση μπορεί η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας να συμβάλλει θετικά στη συμπεριφορά του παιδιού και σ' άλλη περίπτωση να μην την επηρεάσει καθόλου. Τέλος, ο ρόλος του δασκάλου – ερευνητή αποδείχτηκε ότι είναι σημαντικός για τη διαμόρφωση της στάσης και της συμπεριφοράς των μαθητών όσον αφορά στην επίλυση προβλημάτων με την προσέγγιση της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας¹²⁷.

1.2.4 Έρευνες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας

Το 1991 ο Κανάκης έκανε μία έρευνα προκειμένου να μελετήσει τη μεθοδολογία διδασκαλίας – μάθησης που εφαρμόζεται από τους δασκάλους στα δημοτικά σχολεία του Ρεθύμνου¹²⁸. Γι' αυτήν την έρευνα παρατηρήθηκαν οι διδασκαλίες 42 δασκάλων¹²⁹. Απ' αυτήν την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εξακολουθούν ακόμα να εφαρμόζουν δασκαλοκεντρικές και βερμπαλιστικές μεθόδους διδασκαλίας, στις οποίες κυριαρχεί η ατομική εργασία, ο κατευθυνόμενος διάλογος, η ερωταπόκριση, ο δασκαλικός μονόλογος και η αναπαραγωγή των γνώσεων¹³⁰.

Η Αναγνωστοπούλου (1998) ερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από τη διδασκαλία και μάθηση σε ομάδες εργασίας. Για να γίνει η συλλογή των δεδομένων δόθηκαν στους δασκάλους ανώνυμα ερωτηματολόγια¹³¹. Σύμφωνα μ' αυτή την έρευνα, αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας στην τάξη τους, έχουν θετική άποψη γι' αυτήν γιατί :

- 1) Εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και
- 2) ενδυναμώνει το ενδιαφέρον των μαθητών για τα μαθήματα στα οποία εφαρμόζεται.

¹²⁶ Ο. π., σελ. 85 – 86.

¹²⁷ Ο. π., σελ. 88.

¹²⁸ Κανάκης Ι. Ν., 1991, σελ. 6.

¹²⁹ Ο. π., σελ. 11.

¹³⁰ Ο. π., σελ. 18.

¹³¹ Αναγνωστοπούλου Μ. Σ., χ.χ., σελ. 86.

Ακόμα, όσο αφορά στο κατά πόσο η εφαρμογή αυτής της μεθόδου διδασκαλίας είναι δυνατή, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι :

- 1) Δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστεί σ' όλα τα μαθήματα.
- 2) Για να επιτύχουν την εφαρμογή της μεθόδου είναι αναγκαίο να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια.
- 3) Εφαρμόζεται ευκολότερα στην ΣΤ' τάξη του Δημοτικού σχολείου απ' ότι σε μικρότερες τάξεις.
- 4) Κάθε ομάδα πρέπει να αποτελείται από μαθητές με διαφορετική επίδοση.
- 5) Δεν είναι δυνατό να επιτευχθούν οι στόχοι της στο διαθέσιμο διδακτικό χρόνο.
- 6) Είναι αναγκαίο να γίνουν αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα προκειμένου να εφαρμόσουν ευκολότερα αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας¹³².

Η Χρονάκη (2000) έκανε μία έρευνα έχοντας ως στόχο της να παρουσιάσει τις περιγραφές και τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών, ως προς το τι σημαίνουν γι' αυτούς οι έννοιες συνεργασία κι αλληλεπίδραση μαθητών. Για την διεξαγωγή της έρευνας έγιναν πρώτα παρατηρήσεις μαθημάτων και στη συνέχεια ημιδομημένες κι ανοιχτές συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς, αφού πρώτα είχε γίνει μία διδακτική ενότητα με την διδασκαλία σε ομάδες εργασίας¹³³. Απ' αυτή την έρευνα βγήκε το συμπέρασμα ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται υπεύθυνοι για την καλλιέργεια των γνωστικών και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών τους κι ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θέλουν να προοδεύουν οι μαθητές τους και να εργάζονται ομαδικά. Διαπιστώνουν όμως και τα προβλήματα, αλλά και τις δυσκολίες μιας καλής συνεργασίας¹³⁴.

Το 1996 ο Θεοφιλίδης εφάρμοσε τη συνεργατική μάθηση σε ένα εισαγωγικό μάθημα, το οποίο ασχολούνταν με τις θεωρητικές βάσεις της αγωγής. Στην έρευνα αυτή πήραν μέρος 35 πρωτοετείς φοιτητές. Σκοπός της έρευνας ήταν η μελέτη της άποψης των φοιτητών, σχετικά με τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας¹³⁵. Σύμφωνα με αυτήν την έρευνα οι φοιτητές αξιολόγησαν θετικά τις δραστηριότητες της συνεργατικής μάθησης, χαρακτηρίζοντάς τες ενδιαφέρουσες, βοηθητικές, πρωτοποριακές, αποτελεσματικές στην οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας¹³⁶.

¹³² Ο. π., σελ. 123 – 128.

¹³³ Χρονάκη Α., 2000, σελ. 40.

¹³⁴ Ο. π., σελ. 46 – 47.

¹³⁵ Θεοφιλίδης Χρ., 1996, σελ. 114.

¹³⁶ Ο. π., σελ. 122.

1.2.5 Έρευνες για τις απόψεις των μαθητών για τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας

Ο Δερβίσης (χ. χ.) με τη βοήθεια φοιτητών και φοιτητριών Ζ' και Η' εξαμήνων του Π.Τ.Δ.Ε. του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης μελέτησε τις απόψεις των μαθητών γύρω από τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας. Στην έρευνα αυτή πήραν μέρος 244 μαθητές και μαθήτριες Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού σε σχολεία της Θεσσαλονίκης. Η έρευνα ακολούθησε την εξής πορεία. Πρώτα έγινε η διδακτική παρέμβαση από τον ερευνητή κι από τους φοιτητές του και στο τέλος δόθηκαν ερωτηματολόγια στους μαθητές στα οποία συνέκριναν τις δύο μεθόδους διδασκαλίας. Τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία με τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας¹³⁷. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς του ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών προτιμά τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας κι ένας από τους λόγους είναι ότι αισθάνονται σαν ξεχωριστές προσωπικότητες. Ακόμα, μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών αισθάνεται πιο υπεύθυνο για τις εργασίες που έχει να κάνει μέσα στην ομάδα απ' ό,τι αν εργάζονται μόνοι τους. Επίσης, στη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας περισσότεροι μαθητές ενδιαφέρονται να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους ψάχνοντας μόνοι τους γι' αυτές, αντί να τους τις προσφέρει ο δάσκαλος έτοιμες. Ένα ακόμα συμπέρασμα είναι ότι στα πλαίσια της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας οι μαθητές έχουν περισσότερες δυνατότητες να συναποφασίζουν για την επιλογή των βοηθητικών μαθησιακών τους μέσων. Ακόμα, οι περισσότεροι μαθητές αναφέρουν ότι στη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόζουν δημοκρατικές αρχές και τέλος έχουν περισσότερες δυνατότητες να συνεργάζονται¹³⁸.

Αν δούμε τις παραπάνω έρευνες, τόσο της ξενόγλωσσης όσο και της ελληνικής βιβλιογραφίας συνοπτικά, βλέπουμε ότι κάθε μία απ' αυτές είχε σαν στόχο να ερευνησει την επίδραση που έχει η διδασκαλία σε ομάδες σε κάποια ή κάποιες από τις παρακάτω μεταβλητές. Την επιθυμία των μαθητών για συνεργασία, την επιτυχία στη ζωή, την αυτοεικόνα, την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη μάθηση, τη γνωστική βελτίωση των μαθητών, την ικανότητα για λύση προβλημάτων, τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, τις απόψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών και τις

¹³⁷ Δερβίσης Σ., 1998, σελ. 90 – 91.

¹³⁸ Ο. π., σελ. 97 – 98.

ομαδικές δραστηριότητες που υπάρχουν στα εγχειρίδια. Απ' όλες τις παραπάνω έρευνες επισημάνθηκαν τα θετικά αποτελέσματα της μεθόδου αυτής, αφού σύμφωνα με τα' αποτελέσματά τους η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας έχει θετικά αποτελέσματα σε όλες τις παραπάνω μεταβλητές.

Μετά την παραπάνω ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διαπιστώσαμε ότι έχουν πραγματοποιηθεί κάποιες εργασίες γύρω από την επίδραση της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, μία εργασία, η οποία μελετά την επίδραση της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας, στην επιθυμία των μαθητών για συνεργασία και δύο εργασίες για την επίδραση της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας στην ικανότητα για λύση προβλημάτων. Παρ' όλα αυτά, κρίνουμε ότι είναι αναγκαία η μελέτη αυτών των περιοχών, ώστε να διαπιστώσουμε ακριβώς σε ποια σημεία επαληθεύονται ή όχι τόσο οι θεωρητικοί ισχυρισμοί για τη μέθοδο αυτή, όσο και τα' αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Πολλοί είναι οι παιδαγωγοί που θεωρούν αναγκαία την εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας, τόσο για παιδαγωγικούς, όσο και για κοινωνικούς λόγους. Σύμφωνα με τον Α. Ανδρέου (1988), η ατομική μάθηση, σε αντίθεση με την διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, ωφελεί τα παιδιά που προέρχονται από ανώτερες κοινωνικές τάξεις, επιβάλλει τον ατομικισμό και την ανταγωνιστικότητα ανάμεσα στους μαθητές, ενώ επιβεβαιώνει συνεχώς την ιδεολογία των «φυσικών χαρισμάτων»¹³⁹. Κάτι τέτοιο όμως δεν συμβαδίζει με τη σύγχρονη παιδαγωγική. Έτσι, κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή μίας τέτοιας μεθόδου διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο, η οποία να συμβάλλει στην εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων.

Ακόμα, αν θέλουμε να προάγουμε και να καλλιεργήσουμε στους μαθητές μας το ενδιαφέρον για τον άλλον και για την επιτυχία του συνόλου, τις κοινωνικές ικανότητες μεγαλύτερης αυτοεκτίμησης, τη χρήση ανώτερων ικανοτήτων σκέψης και την αυξημένη εκτίμηση για τις διαφορετικές απόψεις, είναι αναγκαία η εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας¹⁴⁰. Σύμφωνα με τον Κ. Bruffee (1995) δύο ήταν οι λόγοι που επέβαλαν την εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας. Ο πρώτος ήταν για να εκπαιδεύσουν ανθρώπους διαφόρων ηλικιών, εμπειριών κι επιπέδων ικανότητας στην αλληλεξάρτηση. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι ανάλογα με τη μέθοδο διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι διαμορφώνουν κι ανάλογη αντίληψη για τη φύση και την αυθεντία της γνώσης. Αυτό που καθορίζει ποια προσέγγιση θα χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος είναι το πόσο περίπλοκα μπορούν να σκέφτονται οι μαθητές, η φιλοσοφία και η προετοιμασία του δασκάλου¹⁴¹.

Ως προς αυτό ο Η. Ματσαγγούρας (2000) υποστηρίζει ότι πολλοί ήταν οι λόγοι που κατέστησαν τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας αναγκαία για το σύγχρονο σχολείο. Πρώτος λόγος είναι η ελλιπής κοινωνικοποίηση που γίνεται από την οικογένεια, η οποία παλιότερα εντασσόταν στους κυριότερους φορείς

¹³⁹ Ανδρέου Α., 1988, σελ. 14.

¹⁴⁰ Jones L., 2001, σελ. 1.

¹⁴¹ Panitz T., χ. χ., σελ. 2.

κοινωνικοποίησης. Σ' αυτό συμβάλλει η μείωση των ενήλικων μελών της, αφού είναι γνωστό ότι η επικοινωνία με τα ενήλικα μέλη της οικογένειας κοινωνικοποιεί τα παιδιά. Αυτό έρχεται να το συμπληρώσουν η όλο αυξανόμενη παρουσία της τηλεόρασης στο σπίτι, μπροστά στην οποία τα παιδιά περνάνε το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας με αποτέλεσμα να μην επικοινωνούν με κανένα¹⁴², καθώς και το γεγονός ότι πλέον όλο και λιγότευει ο χώρος στον οποίο μπορούν τα παιδιά να παίξουν, όπως είναι η γειτονική «αλάνα», κάτι το οποίο ήταν βασικό μέσο κοινωνικοποίησης των παιδιών σε παλιότερες εποχές¹⁴³.

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας και της πληροφορικής οδηγούν σε μία κοινωνία στην οποία για να μπορεί το άτομο να συμμετέχει είναι απαραίτητο να γνωρίζει σε μεγάλο βαθμό «γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες και στρατηγικές»¹⁴⁴, οι οποίες μπορούν να αναπτυχθούν και να καλλιεργηθούν πάρα πολύ εύκολα με τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας. Επίσης, όσο περνάνε οι δεκαετίες, τόσο πιο πολύπλοκα γίνονται τα προβλήματα που καλούνται να λύσουν σήμερα οι επιστήμονες. Γι' αυτό, προκειμένου να λυθούν όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά αυτά τα προβλήματα, χρειάζεται διεπιστημονική προσέγγιση και συλλογική δράση, τα οποία διδάσκονται μέσα από τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας.

Λόγω της μετακίνησης των πληθυσμών σήμερα κυρίως για μεταναστευτικούς λόγους, δημιουργούνται όλο και περισσότερο πολυπολιτισμικές και πολυεθνικές κοινωνίες. Για να προοδεύσουν οι συγκεκριμένες κοινωνίες επιβάλλεται τα μέλη τους να μπορούν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με άτομα άλλης εθνικής, πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης, χωρίς να έχουν προκαταλήψεις και στερεότυπες αντιλήψεις. Αυτό είναι απαραίτητο γιατί όσο αυξάνεται ο πληθυσμός των μεγαλουπόλεων, τόσο περισσότερο αναπτύσσεται το πνεύμα της προκατάληψης, της βίας, του ανταγωνισμού και της εκμετάλλευσης. Η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, φέρνοντας πιο κοντά παιδιά διαφορετικής εθνικότητας καταφέρνει να εξαλείψει ως ένα βαθμό αυτές τις προκαταλήψεις.

Ως προς τους διδακτικούς λόγους, οι οποίοι επέβαλαν τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, ο Η. Ματσαγγούρας (2000) αναφέρει τρεις λόγους. Αυτοί είναι :

- 1) Η μετωπική διδασκαλία δεν βοηθάει στην ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών στο μάθημα.

¹⁴² Ματσαγγούρας Η. Γ., 2000, σελ. 26 – 28.

¹⁴³ Ματσαγγούρας Η. Γ., Στρατηγικές διδασκαλίας., 2000, σελ. 511.

¹⁴⁴ Ματσαγγούρας Η. Γ., 2000, σελ. 28.

- 2) Η μετωπική διδασκαλία δεν μπορεί να προάγει τις δύο βασικές επιδιώξεις του σχολείου. Την ατομοκεντρική και την κοινωνιοκεντρική πλευρά της αποστολής του.
- 3) Η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας έχει συμβάλει στην επίλυση τριών βασικών οργανωτικών προβλημάτων. Αυτά είναι :
 - α) Της αξιοποίησης του χρόνου ενεργού εμπλοκής των μαθητών στο μάθημα.
 - β) Της συμπεριφοράς και της απειθαρχίας των μαθητών, που πολλές φορές είναι αποτέλεσμα της μη εμπλοκής τους στο μάθημα.
 - γ) Της ανομοιογένειας της τάξης.

Ο ίδιος ισχυρίζεται ότι επειδή η παραδοσιακή διδασκαλία προάγει τον ανταγωνισμό κι όχι τη συνεργασία κι επειδή παρατηρείται έλλειψη του δημοκρατικού πνεύματος στην τάξη, είναι αναγκαία η εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας. Τέλος, την αναγκαιότητα της εφαρμογής της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας μέσα στην τάξη επιβάλλουν και οι σύγχρονες αντιλήψεις για τη φύση της γνώσης, οι οποίες τονίζουν το πόσο σημαντικοί είναι οι κοινωνικοί παράγοντες για τη φύση της γνώσης και για τις διαδικασίες απόκτησής της. Αυτό σημαίνει αναπόφευκτα ότι το σχολείο πρέπει να ξεπεράσει τις «ιδεαλιστικές καταβολές του»¹⁴⁵. Είναι αναγκαίο δηλαδή, το σχολείο να μεταφέρει το ενδιαφέρον του από το περιεχόμενο της γνώσης που προσφέρει στους μαθητές, στη διαδικασία με την οποία τους την προσφέρει, αφού οι νέες αυτές θεωρίες τοποθετούν τη διαδικασία απόκτησης γνώσεων στα πλαίσια της κοινωνικής επικοινωνίας¹⁴⁶.

Ο Ι. Παναγάκος (χ. χ.) υποστηρίζει ότι η εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας είναι αναγκαία γιατί διευκολύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση κι επικοινωνία, οι οποίες είναι στοιχεία σημαντικά προκείμενου να προαχθεί και να οικοδομηθεί η μαθηματική γνώση¹⁴⁷. Σύμφωνα με την κοινωνική ψυχολογία, βασική αρχή της συμπεριφοριστικής θεωρίας είναι ότι η συχνή επανάληψη ενός μηνύματος έχει σαν αποτέλεσμα τη μάθησή του. Αυτήν τη συμπεριφοριστική αρχή μπορεί να την εκμεταλλευτεί ο δάσκαλος που εφαρμόζει τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, αν και η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας δεν έχει καμία σχέση μ' αυτό το θεωρητικό ρεύμα. Παρ' όλα αυτά, η συχνή εφαρμογή της στην τάξη και η εξοικείωση των μαθητών μ'

¹⁴⁵ Ο. π., σελ. 33.

¹⁴⁶ Ο. π., σελ. 28 – 33.

¹⁴⁷ Παναγάκος Ι., χ. χ., σελ. 81.

αυτήν οδηγεί ευκολότερα στην επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού¹⁴⁸. Άλλη θέση της κοινωνικής ψυχολογίας όσον αφορά στη διαμόρφωση ή στην αλλαγή των στάσεων του ατόμου είναι ότι η πηγή του μηνύματος παίζει πολύ σημαντικό ρόλο¹⁴⁹. Αν σαν πηγή του μηνύματος δεχτούμε τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος με την καθημερινή συμπεριφορά του στην τάξη αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για του μαθητές του, μπορούμε να πούμε ότι η εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας είναι αναγκαία προκειμένου οι μαθητές να διαμορφώσουν δημοκρατικό και φιλελεύθερο χαρακτήρα, καθώς και να διαμορφώσουν κι αντίστοιχες στάσεις και πεποιθήσεις για τη ζωή τους γενικότερα.

Σύμφωνα με τον Ι. Κανάκη (2001), η μετωπική διδασκαλία καταδικάζει το μαθητή να παραμένει παθητικός αποδέκτης των γνώσεων που του προσφέρει ο δάσκαλος – αυθεντία, ενώ οι μαθητές έχουν ελάχιστα τη δυνατότητα να μιλάνε στην τάξη και πόσο μάλλον να επικοινωνούν μεταξύ τους. Αυτό έχει σαν συνέπεια οι μέτριοι και οι αδύνατοι μαθητές να μιλάνε σπάνια, αφού οι καλοί μαθητές είναι εκείνοι που συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα. Η μετωπική διδασκαλία είναι ομοιόμορφη και δεν λαμβάνει υπόψη την ανομοιογένεια των μαθητών. Έτσι, ακολουθείται η ίδια διαδικασία μάθησης για όλους τους μαθητές. Στη μετωπική διδασκαλία τα κίνητρα για μάθηση είναι εξωτερικά και δεν προέρχονται από τους ίδιους τους μαθητές. Μ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές δεν μαθαίνουν να λαμβάνουν πρωτοβουλίες κι ευθύνες μόνοι τους, αφού πάντα κάποιος τους υποδεικνύει τι να κάνουν και με ποιο τρόπο, χωρίς πολλές φορές να τους εξηγεί για ποιο λόγο. Έτσι, δεν μαθαίνουν να λειτουργούν ελεύθερα κι αυτόνομα. Τέλος, στην μετωπική διδασκαλία, ο δάσκαλος ποτέ δεν μπορεί να είναι βέβαιος ότι όλοι οι μαθητές του έμαθαν αυτά που τους δίδαξε, αφού έχει τη δυνατότητα να επικοινωνεί με πολύ λίγους μαθητές κι έτσι δεν μπορεί να βγάλει συμπεράσματα για όλους¹⁵⁰.

Ο Η. Ματσαγγούρας (2001) αναφέρει ότι ο J. Piaget υποστηρίζει ότι η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας έγινε αναγκαία για την εκπαίδευση γιατί συντάσσονταν αφενός με τη στροφή των πολιτικοκοινωνικών ιδεολογιών της εποχής προς τη συλλογικότητα κι αφετέρου με την επιδίωξη των παιδαγωγών να ενθαρρύνουν την αυθόρμητη συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία. Τέλος, σύμφωνα με τον βιολόγο R. Dawkins αν θέλουμε οι μαθητές μας να συνηθίσουν να

¹⁴⁸ Δανασσή – Αφεντάκη Α. Κ., 1996, σελ. 170 – 171.

¹⁴⁹ Ο. π., σελ. 168 – 170.

¹⁵⁰ Κανάκης Ι. Ν., 2001, σελ. 28 – 29.

δρουν και να λειτουργούν μέσα σε κοινωνικά συστήματα είναι αναγκαίο να εφαρμόζουμε συλλογικές και συνεργατικές διαδικασίες μέσα στην τάξη¹⁵¹.

Στους λόγους για τους οποίους η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας έγινε αναγκαία ο ίδιος προσθέτει και το γεγονός ότι οι ψυχοπαιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι τα παιδιά της σχολικής ηλικίας σχηματίζουν ομάδες από μόνα τους λόγω της ανάγκης που έχουν για δράση. Καθώς τα παιδιά δραστηριοποιούνται ομαδικά «παράγουν και χρησιμοποιούν αντικείμενα, διαλευκαίνουν καταστάσεις και τελειοποιούν τεχνικές», προκειμένου να επιτύχουν τους κοινούς στόχους που έχουν θέσει. Εδώ προσθέτει και την άποψη της ψυχολογίας ότι το παιδί εσωτερικεύει τους κοινωνικούς ρόλους κι αναπτύσσει την αυτοαντίληψή του, τόσο μέσα από τις αντιδράσεις της ομάδας των συνομήλικων μ' αυτό παιδιών, όσο και των ενηλίκων.

Ακόμα, η παιδοκεντρική αγωγή υποστηρίζει την αξία που έχουν για τους μαθητές η αξία των αρχών της αυτενέργειας και της διερεύνησης για τη διδασκαλία και οι αρχές αυτές υλοποιούνται ευκολότερα μέσα από την εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας. Επίσης, μέσα από έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι η συνεργασία είναι ένα μέσο που προάγει τη σχολική μάθηση¹⁵².

Ο Η. Ματσαγγούρας (2000) κάνει λόγο και για τους ψυχολογικούς λόγους, για τους οποίους κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας. Οι πιο σημαντικοί απ' αυτούς είναι ότι συμβάλλει στην μάθηση και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Το γεγονός ότι οι μαθητές διαπιστώνουν ότι μπορούν να μαθαίνουν και να κατανοούν καλύτερα κάποιες έννοιες έχει ως επακόλουθο ν' αυξάνεται η αυτοπεποίθηση και να βελτιώνεται η αυτοεικόνα τους, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για αδύναμους μαθητές, οι οποίοι το έχουν κι ανάγκη. Ακόμα, προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο για την αναδιοργάνωση κάποιων εννοιών ή αντιλήψεων, τις οποίες έχουν διαμορφώσει ατελώς τα παιδιά. Επίσης, ο μαθητής αναπτύσσει τις σχέσεις του με το κοινωνικό του περιβάλλον κι αναπτύσσεται μέσα απ' αυτό¹⁵³.

Με λίγα λόγια η εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας είναι μία αναπόφευκτη εναλλακτική μορφή διδασκαλίας και μάθησης για το σύγχρονο, αλλά και για το μελλοντικό σχολείο, αν θέλει ν' ανταποκριθεί επιτυχώς στις απαιτήσεις και τις ανάγκες της κοινωνίας και να επιτύχει την αποστολή του.

¹⁵¹ Ματσαγγούρας Η. Γ., 2001, σελ. 431.

¹⁵² Ματσαγγούρας Η. Γ., 1995, σελ. 11 – 13.

¹⁵³ Ματσαγγούρας Η. Γ., 2000, σελ. 31 – 32.

2.2 ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας προσφέρει «δυνατότητες έκφρασης μηνυμάτων αποδοχής, ενθάρρυνσης, αλτρουϊσμού, εμπιστοσύνης και αξιοποίησης των δυνατοτήτων των άλλων, καθώς και επιμερισμού της εργασίας και των ρόλων»¹⁵⁴, δυνατότητες που είναι αναγκαίες για μια αποδοτική συνεργασία και δεν παρέχονται από τη μετωπική διδασκαλία¹⁵⁴. Ως προς αυτό οι M. Sapon – Shevin, B. Ayres και J. Duncan (1994) υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας είναι ωφέλιμη για όλους τους μαθητές, αφού όλοι οι μαθητές έχουν ανάγκη να εργάζονται σε περιβάλλοντα, στα οποία θα αναγνωρίζονται τα προτερήματα και οι ανάγκες του καθενός. Όλοι οι μαθητές έχουν ανάγκη να εργάζονται σε μία κοινότητα που θα τους ενισχύει έτσι ώστε να αισθάνονται ασφαλείς όταν παίρνουν ρίσκα. Επίσης, η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας αναιρεί την τυπική έννοια της λέξης έξυπνος κι επιτρέπει στους μαθητές να εργάζονται όλοι μαζί και κάθε ένας απ’ αυτούς να βιώνει τόσο το ρόλο του δασκάλου, όσο και το ρόλο του μαθητή¹⁵⁵. Σ’ αυτό το σημείο ο I. Ζήκος (1984) προσθέτει ότι η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας ενισχύει την τάση που έχουν οι μαθητές για δράση κι αναγνώριση, αφού βλέπουν ότι η δική τους συμβολή στην ομάδα είναι σημαντική για τη διεκπεραίωση της συλλογικής εργασίας τους¹⁵⁶.

Η Μ. Αναγνωστοπούλου (χ. χ.) υποστηρίζει ότι η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας συμβάλλει και στη διαμόρφωση θετικής στάσης τόσο απέναντι στο σχολείο, όσο κι απέναντι στον εκπαιδευτικό. Επίσης, διευκολύνει την κατανόηση και τη διατήρηση πληροφοριών στην μνήμη, τους μηχανισμούς για λύση συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, και την εμπιστοσύνη στα άλλα μέλη¹⁵⁷. Από την πλευρά της η Α. Post (χ. χ.) προτείνει τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας γιατί, όπως υποστηρίζει, μία σημαντική προσφορά της είναι ότι τα παιδιά μαθαίνουν να εκτιμούν τις διαφορετικές απόψεις¹⁵⁸.

Πάνω σ’ αυτό ο Sp. Kagan (2000) προσθέτει ότι από τη στιγμή που ο δάσκαλος εφαρμόζει μία μέθοδο διδασκαλίας, όπως είναι η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, αρέσει περισσότερο στα παιδιά σε σχέση με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας κι έτσι αρχίζει να τους αρέσει περισσότερο και το σχολείο. Αυτό ενισχύεται ακόμα περισσότερο κι από το γεγονός ότι η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας βασίζεται σ’ αρχές σύμφωνα με τις οποίες η μάθηση είναι αναγκαίο να κατακτείται με τρόπο,

¹⁵⁴ Ματσαγγούρας Η. Γ., 2000, σελ. 46.

¹⁵⁵ Sapon – Shevin M., Ayres B. J., Duncan J., 1994, σελ. 12.

¹⁵⁶ Ζήκος Ι. Ν., 1984, σελ. 155.

¹⁵⁷ Αναγνωστοπούλου Μ. Σ., χ. χ., σελ. 22 – 23.

¹⁵⁸ Post A., χ. χ., σελ. 1.

οποίος να είναι συμβατός με το μυαλό του κάθε μαθητή. Βασικό χαρακτηριστικό αυτού του τρόπου κατάκτησης της γνώσης είναι ο μειωμένος φόβος. Αυτό συμβαίνει γιατί το παιδί δεν φοβάται μήπως δεν καταφέρει να κατακτήσει τη νέα γνώση από τη στιγμή που χρησιμοποιεί τρόπους κατάκτησης της γνώσης, οι οποίοι ταιριάζουν στο ίδιο¹⁵⁹. Οι R. Johnson και D. Johnson (1994) ισχυρίζονται ότι από τη στιγμή που οι μαθητές αισθάνονται λιγότερο φόβο για το σχολείο, τότε αυτό αρχίζει να τους αρέσει περισσότερο. Ως προς τη σχέση των μαθητών με τον δάσκαλο οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι όταν οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες συμπαθούν τον δάσκαλο κι αντιλαμβάνονται ότι τους υποστηρίζει και τους αποδέχεται, όπως είναι τόσο ακαδημαϊκά, όσο και προσωπικά¹⁶⁰.

«Οι θετικές επιδράσεις της συνεργασίας στο κλίμα των διαπροσωπικών σχέσεων δημιουργούν μια προωθητική δυναμική, που εκφράζεται με δραστηριότητες αμοιβαίας βοήθειας, ανταλλαγής πληροφοριών και αλληλοανατροφοδότησης»¹⁶¹. Όλα αυτά οδηγούν στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών. Στα πλαίσια ενός τέτοιου συστήματος οι μαθητές δε βλέπουν τη μαθησιακή διαδικασία ως ατομική τους υπόθεση, αλλά ως μία διαδικασία, για την οποία είναι απαραίτητη η βοήθεια και η συμμετοχή των άλλων.

Οι μαθητές στους οποίους έχει εφαρμοστεί η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας μαθαίνουν πώς να ορίζουν τον εαυτό τους. Αυτό βοηθά τους μαθητές να γίνονται ικανοί να ζητούν και να δέχονται βοήθεια, να εφαρμόζουν διάφορες στρατηγικές μελέτης, να προσφέρουν κίνητρα στους εαυτούς τους, να αυτοαξιολογούνται, να γίνονται πιο αποτελεσματικοί στην εργασία τους, να ελέγχουν καταστάσεις που τους αποσυντονίζουν από την εργασία τους και να ελέγχουν τους εαυτούς τους¹⁶².

Επίσης, ένα τέτοιο σύστημα προάγει τη διαμαθητική επικοινωνία, μια *«μορφή ισότιμης επικοινωνίας»*, που δίνει, όπως ήδη έχει αναφερθεί, τη δυνατότητα στους μαθητές να ζητούν και να προσφέρουν βοήθεια στην κοινή προσπάθεια, ώστε να γίνει η εργασία. *«Μέσα στο πλαίσιο της ισοτιμίας, των ελεύθερων επιλογών και της αυτενεργού δράσης και σκέψης οικοδομείται σταδιακά η αυτονομία του ατόμου και της ομάδας και διαγράφονται προοπτικές ατομικής και κοινωνικής χειραφέτησης από ιδεολογικές και κοινωνικές εξαρτήσεις και δεσμεύσεις»¹⁶³.*

¹⁵⁹ Kagan Sp., 2000, σελ. 3 – 4.

¹⁶⁰ Johnson R. T., Johnson D. W., 1994, σελ. 7.

¹⁶¹ Ματσαγγούρας Η. Γ., 2000, σελ. 47.

¹⁶² Orange C., 1999, σελ. 21 – 23.

¹⁶³ Ματσαγγούρας Η. Γ., 2000, σελ. 47.

Σύμφωνα με τους G. Jacobs και P. Gallo (2002), όταν οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες μπορεί ο ένας να επηρεάζει τον άλλον ως προς τον ενθουσιασμό του για το διάβασμα. Οι μαθητές μπορούν να προτείνουν καλά υλικά για την εργασία τους στους συμμαθητές τους, ενώ κάθε μαθητής μπορεί να δημιουργεί υλικά για την εργασία της ομάδας του. Επίσης, οι πιο ικανοί μαθητές μπορούν να βοηθούν τους πιο αδύνατους, ενώ ο κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να μοιράζεται με τα μέλη της ομάδας του ό,τι έχει διαβάσει, αφού τα μέλη της ομάδας του λειτουργούν σαν κοινό, το οποίο καλείται να ενημερώσει γι' αυτά που έχει ήδη διαβάσει¹⁶⁴.

Ο Ι. Κανάκης (2001) προσθέτει ότι όσον αφορά στο διανοητικό τομέα, η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας στοχεύει στο να βοηθήσει τους μαθητές «να αντιμετωπίζουν άμεσα δυσκολίες και προβλήματα, να αυτενεργούν δημιουργικά, να πειραματίζονται ατομικά ή ομαδικά», να εκφράζουν ό,τι σκέφτονται με σαφήνεια κι ακρίβεια, να κάνουν κριτική χωρίς προκατάληψη, να κάνουν εποικοδομητική συζήτηση, «να σκέφτονται λογικά, να διευρύνουν συστηματικά την εμπειρία τους» και να εξελίσσουν όσο περισσότερο μπορούν τις πνευματικές τους ικανότητες¹⁶⁵. Ο J. Dewey (από το Χατζηγεωργίου Γ., χ. χ.), ο οποίος είναι ένας από τους κύριους υποστηρικτές της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας, αντιλαμβάνεται τη σκέψη ως μία προσπάθεια του μαθητή για δράση. Ο ίδιος λέει ότι «οι ιδέες είναι χωρίς αξία, εκτός αν μετατρέπονται σε πράξεις οι οποίες επαναδιευθετούν και ανασυγκροτούν λίγο ή πολύ με κάποιο τρόπο, τον κόσμο στον οποίο ζούμε»¹⁶⁶.

Οι R. Johnson και D. Johnson (1994) ισχυρίζονται ότι η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας προάγει την ομάδα. Έτσι, κάθε μέλος της ομάδας ενδιαφέρεται για τα υπόλοιπα μέλη, μοιράζεται την ενεργητικότητά του με την ομάδα και δεν επιτρέπει να αισθάνεται κανένα από τα μέλη της ομάδας του μόνο του ή αποκομμένο¹⁶⁷.

Ως προς αυτά που προσφέρει η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας οι T. Gabriel, P. Gallo, G. Jacobs και Chr. Kim – Eng Lee (1999) υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας προσφέρει τα εξής :

- 1) **Θετική αλληλεξάρτηση**, η οποία είναι το συναίσθημα, που υπάρχει ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, σύμφωνα με το οποίο βουλιάζουν ή κολυμπούν όλοι μαζί κι ό,τι βοηθά ή βλάπτει το ένα, βοηθά ή βλάπτει και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

¹⁶⁴ Jacobs G., Gallo P., 2002, σελ. 2 –3.

¹⁶⁵ Κανάκης Ι. Ν., 2001, σελ. 71.

¹⁶⁶ Χατζηγεωργίου Γ., χ. χ., σελ. 75.

¹⁶⁷ Johnson R. T., Johnson D. W., 1994, σελ. 4.

- 2) **Ατομική υπευθυνότητα**, που είναι το συναίσθημα που υπάρχει ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας ότι κάθε ένας είναι υπεύθυνος για το τι θα μάθει ο ίδιος, αλλά και για το τι θα μάθουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του.
- 3) **Συνεργατικές ικανότητες**, οι οποίες είναι αναγκαίες για τους μαθητές προκειμένου να συνεργαστούν επιτυχώς και συχνά πρέπει να τις διδάσκονται με σαφήνεια.
- 4) **Ομαδική αλληλεπίδραση**, η οποία αναπτύσσεται από τη στιγμή που οι ομάδες ξόδεψαν χρόνο ώστε να σκεφτούν πόσο καλά έχουν συνεργαστεί και πώς να βελτιώσουν τη μελλοντική τους συνεργασία.
- 5) **Δημιουργία ανομοιογενών ομάδων**, αφού οι μαθητές εργάζονται με άτομα που είναι διαφορετικά απ' αυτούς ως προς το φύλο, την επίδοση, την εθνικότητα και την επιμέλεια.

Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι έρευνες έχουν δείξει ότι η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας μπορεί να προσφέρει οφέλη ως προς την επίδοση, το ενδιαφέρον για το σχολείο, τις ενδοεθνικές σχέσεις, τις ικανότητες σκέψης, το αυτοσυναίσθημα και τη διασκέδαση¹⁶⁸.

Ως προς τη θετική αλληλεπίδραση οι R. Johnson και D. Johnson (1994) ισχυρίζονται ότι μπορεί να πάρει διάφορες μορφές μέσα σε μια ομάδα. Αυτές είναι :

- 1) **Θετική αλληλεπίδραση ως προς το σκοπό**, αφού οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η ομάδα μπορεί να πετύχει τους σκοπούς της, μόνο αν κάθε ένα από τα μέλη της ομάδας πετύχει τους στόχους του.
- 2) **Αλληλεπίδραση ως προς τον έπαινο**, αφού όλα τα μέλη της ομάδας λαμβάνουν τον ίδιο έπαινο όταν η ομάδα πετυχαίνει τους στόχους της.
- 3) **Θετική αλληλεπίδραση ως προς τις πηγές**, αφού κάθε μέλος της ομάδας έχει στην κατοχή του μόνο ένα μέρος των πηγών, των πληροφοριών ή των υλικών που είναι απαραίτητες για το θέμα που πρέπει να ολοκληρώσουν. Προκειμένου λοιπόν η ομάδα να επιτύχει τους σκοπούς της, το κάθε μέλος της είναι αναγκαίο να συνδυάσει το μέρος των πληροφοριών που κατέχει με το μέρος των πληροφοριών που κατέχουν και τα υπόλοιπα μέλη.
- 4) **Θετική αλληλεπίδραση ως προς τους ρόλους**, αφού σε κάθε μέλος της ομάδας ανατίθενται συμπληρωματικοί κι αλληλένδετοι ρόλοι, οι οποίοι

¹⁶⁸ Tan G., Gallo P. B., Jacobs G. M., Lee Chr. Kim – Eng., 1999, σελ. 2.

καθορίζουν τις δραστηριότητες που χρειάζεται να κάνει η ομάδα προκειμένου να ολοκληρώσει την εργασία της¹⁶⁹.

Τα οφέλη που έχει η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις επιβεβαίωσαν κι ερευνητές όπως οι Dunne και Bennett, ενώ οι Galton και Williamson ισχυρίστηκαν ότι η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας συμβάλλει στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και τους προσφέρει όλο και περισσότερα κίνητρα για μάθηση¹⁷⁰.

Ο Ι. Ν. Κανάκης (2001) αναφέρει ότι η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας συμβάλλει στο συναισθηματικό τομέα με το να ασκεί τους μαθητές στο να δέχονται την καλοπροαίρετη κριτική, να κάνουν αυτοκριτική καθώς και να αναγνωρίζουν τα λάθη τους¹⁷¹. Το γεγονός ότι οι μαθητές συνεργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού έργου, έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται συναισθηματικοί δεσμοί ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, *«όπως είναι η αμοιβαία συμπάθεια, η φιλία και η προθυμία για αλληλοβοήθεια»*¹⁷². Αυτοί οι συναισθηματικοί δεσμοί λειτουργούν ως εσωτερικά κίνητρα για εργασία, τα οποία είναι πολύ πιο ισχυρά από τα εξωτερικά κίνητρα. Μία άλλη προσφορά της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας είναι η μείωση του άγχους των μαθητών. Απ' τη στιγμή που αυτή η μέθοδος διδασκαλίας φέρνει κοντά άτομα που έχουν άγχος για την εργασία τους για αν συνεργαστούν με συμμαθητές τους, οι οποίοι βρίσκονται στην ίδια κατάσταση, συμβάλλει στη μείωση του άγχους τους¹⁷³.

Ο Ε. Meyer (1987) προσθέτει ότι το παιδί δεν είναι σε θέση ν' αμφισβητήσει τις απόψεις κάποιου ενήλικου γιατί τον φοβάται κι έτσι, χωρίς να πείθεται για την ορθότητα των απόψεων του ενήλικα, πειθαρχεί σ' αυτά που του ζητάει¹⁷⁴. Επίσης, ο Η. Ματσαγγούρας (2000) αναφέρει ότι ο Piaget υποστηρίζει ότι κάποιος μπορεί ν' αμφισβητήσει τις απόψεις κάποιου άλλου ατόμου, μόνο αν το θεωρεί ισότιμό του. Η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να συζητούν μεταξύ τους, τους προσφέρει τη δυνατότητα να κρίνουν και ν' αμφισβητήσουν, αν χρειαστεί, τις απόψεις των συμμαθητών τους¹⁷⁵. Έτσι σταδιακά, οι μαθητές μαθαίνουν να δέχονται και ν' ασκούν κριτική.

¹⁶⁹ Johnson R. T., Johnson D. W., 1994, σελ. 2.

¹⁷⁰ Παναγάκος Ι., χ. χ., σελ. 81 – 82.

¹⁷¹ Κανάκης Ι. Ν., 2001, σελ. 71.

¹⁷² Χαραλάμπους Ν., 1996, σελ. 39.

¹⁷³ Ο. π., σελ. 39 – 40.

¹⁷⁴ Meyer E., 1987, σελ. 282.

¹⁷⁵ Ματσαγγούρας Γ., 2000, σελ. 512.

Όσον αφορά στον ψυχοκινητικό τομέα, η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας αποσκοπεί στο να μην είναι οι μαθητές σ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος καθισμένοι στα θρανία τους, αλλά τους δίνει τη δυνατότητα να κινούνται ελεύθερα μέσα στην τάξη. Επίσης, στοχεύει στο να μαθαίνουν οι μαθητές συνεχώς νέες τεχνικές και μεθόδους εργασίας, «να αναπτύσσουν τις χειροτεχνικές τους δεξιότητες»¹⁷⁶ και να γίνονται ικανοί για πιο αποτελεσματική μη λεκτική επικοινωνία.

Η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας συμβάλλει και στην υποχώρηση των εθνικιστικών προκαταλήψεων και την ανάπτυξη θετικών διαθέσεων ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής εθνικότητας αυτό συμβαίνει επειδή η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας υποβάλλει τους μαθητές σε συστηματική επικοινωνία και συνεργασία¹⁷⁷. Αυτή η μέθοδος διδασκαλίας παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να μιμούνται ο ένας τον άλλον, λόγω της αλληλεπίδρασης που υπάρχει μεταξύ τους. Έρευνες έχουν δείξει ότι μαθητές, οι οποίοι παρακολουθούν συμμαθητές τους να μαθαίνουν μία δεξιότητα, έχουν τη δυνατότητα να μάθουν πολύ εύκολα αυτή τη δεξιότητα και οι ίδιοι. Ακόμα, η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, με το να δημιουργεί ομάδες συνεργασίας, ασκεί κοινωνικές πιέσεις στους μαθητές για να βελτιώσουν την επίδοσή τους. Έτσι, δίνει κίνητρα στους μαθητές για να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους¹⁷⁸.

Οι Μ. Κουτσελίνη και Χρ. Θεοφιλίδης (1998) υποστηρίζουν ότι όσον αφορά στον ακαδημαϊκό τομέα, λόγω της αντιπαράθεσης των απόψεων των μαθητών, οι μαθητές μαθαίνουν να διευρύνουν τον ορίζοντα της σκέψης τους, να βλέπουν τις διάφορες πτυχές του προβλήματος και να βρίσκουν τη λύση του¹⁷⁹.

Η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας δίνει τη δυνατότητα στους αδύνατους μαθητές να συμμετέχουν στην ομάδα κι έτσι, με το να ταυτίζονται μ' αυτήν, βιώνουν κι εκείνοι το αίσθημα της επιτυχίας, κάτι που δεν έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν στην παραδοσιακή διδασκαλία. Ακόμα, οι αδύνατοι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δεχτούν περισσότερη βοήθεια στα πλαίσια της ομάδας, αφού κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να εργαστεί με τους δικούς του ρυθμούς και σύμφωνα με τις δυνατότητές του. Αυτό συνεπάγεται κι ότι η βοήθεια που δέχεται ο αδύνατος μαθητής, ο οποίος την έχει και περισσότερο ανάγκη σε σχέση με οποιονδήποτε άλλο μαθητή, δεν δίνεται σε βάρος των υπόλοιπων μαθητών¹⁸⁰.

¹⁷⁶ Κανάκης Ι. Ν., 2001, σελ. 71.

¹⁷⁷ Μασσαγγούρας Η. Γ., 2000, σελ. 50 – 51.

¹⁷⁸ Χαραλάμπους Ν., 1996, σελ. 40.

¹⁷⁹ Κουτσελίνη Μ., Θεοφιλίδης Χρ., 1998, σελ. 117.

¹⁸⁰ Μασσαγγούρας Η. Γ., 2000, σελ. 49 – 50.

Στον ακαδημαϊκό, στο γνωστικό, στο συναισθηματικό και στον ηθικό τομέα η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας συμβάλλει στην απόκτηση αυτονομίας. Για να επιτευχθεί όμως κάτι τέτοιο, βασική προϋπόθεση είναι να ελαττωθεί η εξουσία του δασκάλου¹⁸¹. Αυτό έχει σαν συνέπεια την αναβάθμιση των διαμαθητικών σχέσεων και τη μετατροπή των δασκαλομαθητικών σχέσεων σε συμπληρωματικών ως προς τις διαμαθητικές σχέσεις. Εδώ συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο απ' ό,τι συμβαίνει στην παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας, στην οποία οι δασκαλομαθητικές σχέσεις κυριαρχούν. Από τη στιγμή που μειώνεται η δασκαλική εξουσία αναβαθμίζεται ο ρόλος των μαθητών, κάτι που σημαίνει ότι οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους κι αποκτούν εξουσία¹⁸². Για να μπορέσουν οι μαθητές να εμπεδώσουν και στη συνέχεια να ασκήσουν την εξουσία που τους παραχωρείται, είναι απαραίτητο να δοθεί η δυνατότητα σ' όλα τα μέλη της ομάδας ν' αναλαμβάνουν ρόλους, ν' αναγνωρίζεται το δικαίωμα και το χρέος της ομάδας να ρυθμίζει και ν' αξιολογεί την κοινωνική συμπεριφορά των μελών της, καθώς και να οργανώνονται διδασκαλίες αυτορυθμιζόμενης μάθησης¹⁸³. Επίσης, λόγω του ότι οι μαθητές αναλαμβάνουν εξουσίες μαθαίνουν ν' αντιλαμβάνονται τις ευθύνες τους¹⁸⁴. Σύμφωνα με τον Σ. Ν. Δερβίση, το να συμμετέχει το παιδί σε ομάδες του δίνει τη δυνατότητα να βρει τον κοινωνικό εαυτό του, να γίνει δηλαδή σύντροφος, και να μετατρέψει το φυσικό και υπαρξιακό του άτομο σε κοινωνικό, το οποίο όμως δεν είναι άβουλο, αλλά ελεύθερο και δημιουργικό¹⁸⁵.

Η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας συμβάλλει σημαντικά στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών. Απ' τη στιγμή που η επικοινωνία είναι ένα βασικό στοιχείο της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας, τα παιδιά αναγκάζονται να συνομιλούν περισσότερο μεταξύ τους. Επομένως, η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας βοηθά στην εξοικείωση των μαθητών με τη λεκτική μορφή επικοινωνίας. Επίσης, η γλωσσική ικανότητα των μαθητών αναπτύσσεται και ποιοτικά, αφού οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τη γλωσσική επικοινωνία για να εκφράσουν το δισταγμό τους, τις υποθέσεις τους και τη διαφωνία τους, για να διηγηθούν γεγονότα ή ιστορίες και για να τεκμηριώσουν την άποψή τους για κάτι¹⁸⁶.

¹⁸¹ Ο. π., σελ. 77.

¹⁸² Ματσαγγούρας Η. Γ., 2003, σελ. 240.

¹⁸³ Ματσαγγούρας Η. Γ., 2000, σελ. 77.

¹⁸⁴ Ματσαγγούρας Η. Γ., 2000, σελ. 81.

¹⁸⁵ Δερβίσης Σ. Ν., 1998, σελ. 164.

¹⁸⁶ Κουτσελίνη Μ., Θεοφιλιδης Χρ., 1998, σελ. 117.

Στις τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών η χρήση της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας προάγει τη μάθηση. Στις πολυπληθείς τάξεις είναι απαραίτητο τα πάντα γίνονται γρήγορα, ώστε ο δάσκαλος να προλαβαίνει να ασχολείται με όλα τα παιδιά. Αυτό συνεπάγεται ότι ο κάθε μαθητής συμμετέχει ελάχιστα στη διδασκαλία. Όταν όμως εφαρμόζεται η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, κάθε ομάδα εργάζεται με τους δικούς της ρυθμούς κι ο κάθε μαθητής είναι ενεργός για περισσότερη ώρα, είτε βοηθώντας τους άλλους να μάθουν, είτε μαθαίνοντας ο ίδιος. Εξάλλου, αυτό βοηθά τους μαθητές να διαπιστώνουν αν έχουν κατανοήσει κάτι ή όχι, αφού για να είναι κάποιος ικανός να εξηγήσει κάτι σε κάποιον άλλον, βασική προϋπόθεση είναι να το έχει κατανοήσει πρώτα ο ίδιος¹⁸⁷.

Ο E. Meyer (1987) υποστηρίζει ότι μέσα από τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας τα παιδιά μπορούν να αναλογιστούν, να εξετάσουν αντικειμενικά και να διαμορφώσουν τη δική τους προσωπική στάση για τα πράγματα. Δηλαδή, το παιδί δεν κατευθύνεται από κάποιο ενήλικα, αλλά είναι σε θέση μόνο του να διαμορφώσει την άποψή του σε σχέση με το καλό και το κακό¹⁸⁸. Αυτό ακριβώς υποστηρίζουν και οι Μ. Κουτσελίνη και Χρ. Θεοφιλίδης (1998) υποστηρίζοντας ότι μαθαίνουμε ενώ διδάσκουμε, αφού για να το κατορθώσουμε επιβάλλεται να οργανώσουμε τις σκέψεις μας με τέτοιο τρόπο και να χρησιμοποιήσουμε γνωστικές λειτουργίες και δομές, οι οποίες βοηθούν πρώτα εμάς τους ίδιους να κατανοήσουμε αυτά που θα κληθούμε στη συνέχεια να διδάξουμε¹⁸⁹.

Σ' αυτό το σημείο ο Ν. Χαραλάμπους (1996) αναφέρει ότι η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, λόγω της αντιπαράθεσης ιδεών κι απόψεων που προϋποθέτει, αναγκάζει τον μαθητή να διερευνήσει περισσότερο το θέμα που συζητάνε, να συγκεντρωθεί περισσότερο στα στοιχεία και στις πληροφορίες που έχει, να αναδιοργανώσει τις γνώσεις του κι έτσι να εμπεδώσει και να συγκρατήσει καλύτερα την ύλη. Επειδή η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας προϋποθέτει την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των μαθητών, έχει διπλό κέρδος γι' αυτούς. Αφενός ο μαθητής ο οποίος διαβάζει για να ενημερώσει τους άλλους εμπεδώνει καλύτερα ό,τι έχει διαβάσει, αφού αναγκάζεται να οργανώσει καλύτερα τις γνώσεις του κι αφετέρου οι μαθητές, οι οποίοι τον ακούνε, μπορούν να εμπεδώσουν και να συγκρατήσουν πολύ

¹⁸⁷ McKinney K., Graham – Buxton M., 2004, σελ. 1.

¹⁸⁸ Meyer E., 1987, σελ. 283.

¹⁸⁹ Κουτσελίνη Μ., Θεοφιλίδης Χρ., 1998, σελ. 117.

καλύτερα πληροφορίες που τους δίνει κάποιος συμμαθητής τους, παρά πληροφορίες που διαβάζουν μόνοι τους.

Η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας δίνει τη δυνατότητα για ανατροφοδότηση, έτσι ώστε ο μαθητής να μπορεί να συγκρίνει την απόδοσή του με κάποια προκαθορισμένη επίδοση. Στη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας η ανατροφοδότηση γίνεται από τους συμμαθητές, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτή η ανατροφοδότηση είναι πιο αποτελεσματική από την ανατροφοδότηση που κάνει ο δάσκαλος στο τέλος της διδασκαλίας και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές για μεταγνωστικές δεξιότητες. Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν να ελέγχουν το αποτέλεσμα της γνωστικής τους δραστηριότητας με συνέπεια η μάθηση να είναι πιο αποτελεσματική. Επειδή η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να κάνουν περίληψη προφορικά ενός κειμένου ή όσων διδάχτηκαν, να επεξηγούν και να επεξεργάζονται πληροφορίες, ιδέες και συμπεράσματα, τους δίνει τη δυνατότητα να εμπνέουν καλύτερα αυτά που μαθαίνουν¹⁹⁰.

Τέλος, το γεγονός ότι η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας οδηγεί στα αναμενόμενα αποτελέσματα δίνει στο μαθητή ικανοποίηση κι αυξάνει τα εσωτερικά του κίνητρα για συνεργασία και για μάθηση¹⁹¹. Αν λάβουμε υπ' όψιν όλα αυτά τα πλεονεκτήματα που έχει η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, μπορούμε να κατανοήσουμε τους λόγους για τους οποίους οι σύγχρονοι παιδαγωγοί τη θεωρούν ως ένα αξιόλογο μοντέλο διδασκαλίας.

¹⁹⁰ Χαραλάμπους Ν., 1996, σελ. 37 – 38.

¹⁹¹ Κουτσελίνη Μ., Θεοφιλιδής Χρ., 1998, σελ. 118.

2.3 ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ

ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Αν και η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας είναι μία μέθοδος, η οποία εφαρμόζεται σχετικά εύκολα, η σωστή εφαρμογή της προϋποθέτει κάποιες συνθήκες ή κάποιες δραστηριότητες από τη μεριά του εκπαιδευτικού. Οι προϋποθέσεις αυτές είναι τόσο βασικές, που αν δεν τηρηθούν, η εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας θα αποτύχει ή δεν θα έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Σ' αυτό το υποκεφάλαιο της εργασίας μας θα αναφερθούμε στις απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχημένη εφαρμογή της μεθόδου στην τάξη. Οι προϋποθέσεις χωρίζονται σε αυτές που σχετίζονται με τη στάση που οφείλει να διατηρήσει ο εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας, σ' εκείνες που αναφέρονται στις προαπαιτούμενες ικανότητες και δεξιότητες που είναι σημαντικό να κατέχουν οι μαθητές και κατά συνέπεια τις δραστηριότητες που υποχρεούται να εφαρμόσει ο δάσκαλος για την εξάσκηση των μαθητών σ' αυτές, καθώς και στις αντικειμενικές προϋποθέσεις, οι οποίες αναφέρονται στην ηλικία των μαθητών, στις συνθήκες που επικρατούν μέσα στην τάξη, τα διαθέσιμα μέσα διδασκαλίας κ. τ. λ..

Είναι γνωστό ότι τα παιδιά επηρεάζονται πάρα πολύ από το περιβάλλον τους κι από τα άτομα που βρίσκονται σ' αυτό. Επομένως, πρέπει να ξέρουμε ότι όταν πρόκειται να εφαρμόσουμε τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας σε μαθητές με κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς, συχνά είναι απαραίτητο να συνεργαστούμε με διάφορες ομάδες, οι οποίες συνδέονται με τους μαθητές μας και μπορούν να μας βοηθήσουν. Τέτοιες ομάδες είναι οι γονείς των παιδιών, άλλοι δάσκαλοι, κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχοπαιδαγωγοί.

Βασική προϋπόθεση για τη σωστή εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας είναι ο δάσκαλος να εγκαταλείψει την ηγετική θέση που κατέχει στην τάξη, να έρθει πιο κοντά στους μαθητές του και να συνεργάζεται μαζί τους σε ένα πνεύμα ανακάλυψης, πειραματισμού κι από κοινού εξαγωγή νοημάτων. Αυτό σημαίνει ότι οι δάσκαλοι και οι μαθητές συμφωνούν από κοινού ως προς τις περιοχές και τα θέματα που καλούνται να ερευνήσουν¹⁹². Για την ομαλή εφαρμογή της διδασκαλίας σε

¹⁹² Head G., 2003, σελ. 54, 58 – 59.

ομάδες εργασίας είναι απαραίτητο να γνωρίζονται τόσο οι μαθητές με το δάσκαλο, όσο και οι συμμαθητές μεταξύ τους. Γνωριμία φυσικά δεν σημαίνει μόνο το να ξέρει ο ένας το όνομα του άλλου, αλλά να γνωρίζει και τα ενδιαφέροντα καθώς και τις συνήθειές του¹⁹³. Γι' αυτό ο δάσκαλος οφείλει να διευκολύνει και να ενθαρρύνει μία τέτοια γνωριμία μεταξύ των μαθητών του αν διαπιστώσει ότι δεν το κάνουν από μόνοι τους.

Ο Π. Διαμαντόπουλος (1995) επισημαίνει ότι άλλη βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας είναι και η εφαρμογή της παιδοκεντρικής αρχής σύμφωνα με την οποία οι μαθητές δραστηριοποιούνται δημιουργικά¹⁹⁴. Οι Μ. Κουτσελίνη και Χρ. Θεοφιλίδη (1998) αναφέρουν ότι για να μπορέσει ο δάσκαλος να επιτύχει τη συνοχή της ομάδας, την οποία προϋποθέτει η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, οφείλει να αξιολογεί τόσο την ομάδα, όσο και τα άτομα χωριστά. Δηλαδή δεν είναι σωστό ο δάσκαλος ν' αξιολογεί μόνο το τελικό αποτέλεσμα, αλλά το τελικό αποτέλεσμα σε σχέση με την ατομική επίδοση του κάθε μέλους της ομάδας. Έτσι, οι μαθητές είναι καλό να γνωρίζουν ότι όλοι πρέπει να είναι ικανοί να εκπροσωπήσουν την ομάδα τους κι ότι όλοι θ' αξιολογηθούν ατομικά σε σχέση με την απόκτηση ή όχι κάποιων δεξιοτήτων που είναι αναγκαίο ν' αποκτηθούν¹⁹⁵.

Συχνά μέσα στις τάξεις ο δάσκαλος μπορεί να συναντήσει μαθητές οι οποίοι δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας ο δάσκαλος οφείλει να προετοιμάσει κατάλληλα τους μαθητές του. Αρχίζοντας με τον αριθμό των ατόμων στην ομάδα και συνεχίζοντας με τις προαπαιτούμενες δραστηριότητες στις οποίες θα υποβάλλει τους μαθητές του. Ως προς το ζήτημα του αριθμού των ατόμων μέσα στην ομάδα, η Φ. Κοσσυβάκη (2003) αναφέρει ότι η προετοιμασία των μαθητών για τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας μπορεί ν' αρχίσει με την εταιρική εργασία και σταδιακά ν' αυξάνεται ο αριθμός των ατόμων μέχρι που ο αριθμός των μελών της ομάδας να φτάσει τους 6 μαθητές¹⁹⁶.

Ως προς τις προαπαιτούμενες δραστηριότητες ο δάσκαλος να ασκήσει τους μαθητές του πρώτα σε προομαδικές δραστηριότητες. Μ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θ' αποκτήσουν τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη συμμετοχή τους στην ομάδα.

¹⁹³ Κανάκης Ι. Ν., 2001, σελ. 77.

¹⁹⁴ Διαμαντόπουλος Π., 1995, σελ. 136.

¹⁹⁵ Κουτσελίνη Μ., Θεοφιλίδης Χρ., 1998, σελ. 102 – 103.

¹⁹⁶ Κοσσυβάκη Φ., 2003, σελ. 396.

Οι προομαδικές εργασίες εισάγουν τους μαθητές σταδιακά στην έννοια της ομάδας. Αν και οι μαθητές αρχικά είναι χωρισμένοι σε ομάδες, δεν συνεργάζονται μεταξύ τους, αλλά ο κάθε ένας εργάζεται μόνος του. Στη συνέχεια σε κάθε ομάδα ανατίθεται ένα θέμα και κάθε μέλος της ομάδας επεξεργάζεται κάποιο μέρος της εργασίας. Στο τέλος, οι μαθητές, αφού ανταλλάξουν τις απόψεις τους για το θέμα αυτό, κάθε ένας μόνος του ετοιμάζει την εργασία του. Μία μορφή προομαδικών δραστηριοτήτων είναι τα ομαδικά παιχνίδια. Με τα ομαδικά παιχνίδια οι μαθητές μαθαίνουν ν' αναπτύσσουν τη συνεργατική ικανότητα, αφού μαθαίνουν να υπακούνε σε κανόνες, να πειθαρχούν και να συμμετέχουν σε κάποια δραστηριότητα. Άλλη μορφή προομαδικών δραστηριοτήτων είναι και η ομαδική συζήτηση. Με την ομαδική συζήτηση οι μαθητές μαθαίνουν ν' ανταλλάσσουν ιδέες και να καταλήγουν σε συμπεράσματα¹⁹⁷.

Η επιτυχής εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας ως βασική προϋπόθεση έχει το να κατέχουν οι μαθητές κάποιες βασικές δεξιότητες. Αυτές είναι:

- 1) Ο διάλογος,
- 2) η συνεργασία,
- 3) η ρύθμιση των διαπροσωπικών συγκρούσεων,
- 4) η παρατήρηση, δηλαδή η εξέταση και η διερεύνηση σε βάθος,
- 5) ο πειραματισμός των μαθητών με τα πράγματα γύρω τους,
- 6) η ικανότητα να κάνουν μετρήσεις,
- 7) να μπορούν να χειρίζονται όργανα, εργαλεία και συσκευές,
- 8) να μπορούν να μελετούν βιβλία,
- 9) να μπορούν να χρησιμοποιούν σωστά τα λεξικά και να κάνουν ανασκόπηση στα βιβλία,
- 10) να μπορούν να διαβάζουν και να κατανοούν το γεωγραφικό χάρτη και
- 11) να μπορούν να χρησιμοποιούν σωστά την υδρόγειο σφαίρα¹⁹⁸.

Ο Η. Ματσαγγούρας (1995) αναφέρει διάφορες ικανότητες των μαθητών που προϋποθέτει η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας. Αυτές είναι :

- 1) Οι ικανότητες για την τεχνική οργάνωση της ομάδας. Σύμφωνα μ' αυτές :
 - α) Οι μαθητές είναι αναγκαίο να μπορούν να τοποθετήσουν κατάλληλα τα έπιπλα σε μικρό χρονικό διάστημα.
 - β) Οι μαθητές είναι απαραίτητο να είναι σε θέση να επαναφέρουν στην τάξη

¹⁹⁷ Αναγνωστοπούλου Μ. Σ., χ. χ., σελ. 60 – 61.

¹⁹⁸ Κανάκης Ι. Ν., 2001, σελ. 80 – 125.

τους μαθητές που κάνουν φασαρία ή που χαζεύουν και δεν εργάζονται.

γ) Οι μαθητές όταν μιλάνε είναι αναγκαίο να χρησιμοποιούν πρώτο πρόσωπο κι όχι να μιλάνε απρόσωπα.

2) Οι ικανότητες για την επεξεργασία του διδακτικού υλικού. Αυτές είναι :

α) Να μπορεί ο κάθε υπεύθυνος εργασίας να καθοδηγεί το έργο της ομάδας.

Αυτό θα το κατορθώνει με το :

i) να διαπιστώνει αν όλα τα μέλη της ομάδας έχουν κατανοήσει τι πρέπει να κάνουν,

ii) να καθορίζει μαζί με τ' άλλα μέλη της ομάδας ποιες διαδικασίες θ' ακολουθήσουν για τη διεκπεραίωση της εργασίας και

iii) να υπενθυμίζει στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τα χρονικά περιθώρια που έχουν για τη διεκπεραίωση της εργασίας τους.

β) Οι μαθητές να έχουν την ικανότητα να συμμετέχουν στη συζήτηση. Έτσι, ο συντονιστής της ομάδας οφείλει να παροτρύνει τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας :

i) να εκφράζουν απόψεις, κρίσεις, συναισθήματα κ. τ. λ. και

ii) να δίνουν στους άλλους πληροφορίες και στοιχεία που έχουν.

3) Οι ικανότητες για τη μορφοποίηση της εργασίας. Αυτές είναι :

α) Οι μαθητές να έχουν την ικανότητα να βγάζουν συμπεράσματα και διαπιστώσεις. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα :

i) να ανακεφαλαιώνουν τα κύρια σημεία του μαθήματος,

ii) να βγάζουν συμπεράσματα ενός μαθήματος και

iii) να κάνουν περίληψη μιας ενότητας ή ενός κειμένου.

Για όλα τα παραπάνω, οι μαθητές επιβάλλεται να είναι σε θέση να ξεχωρίζουν τα σημαντικά από τα ασήμαντα σημεία του μαθήματος και να κάνουν σύνθεση των σημαντικών σημείων.

β) Οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάζουν δεδομένα.

γ) Οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να συσχετίζουν και να εξάγουν συνεπαγωγές¹⁹⁹.

Σύμφωνα με τον Η. Ματσαγγούρα (2000), μία ακόμα βασική προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας είναι και η ανάπτυξη συλλογικού πνεύματος. Στοιχεία του συλλογικού πνεύματος είναι τα εξής :

¹⁹⁹ Ματσαγγούρας Η. Γ., 1995, σελ. 60 – 63.

- 1) Η ταύτιση με την ομάδα,
- 2) η αποδοχή των μελών,
- 3) η καθιέρωση μορφών και κριτηρίων συμπεριφοράς που είναι αποδεκτή απ' όλους,
- 4) η ετοιμότητα των μελών της ομάδας να προσφέρουν βοήθεια κι ενθάρρυνση και να μοιραστούν πληροφορίες, ιδέες και υλικά²⁰⁰ και
- 5) η ικανότητα της ομάδας να δίνει κίνητρα στα μέλη της να δραστηριοποιηθούν και ν' αξιοποιεί από το κάθε ένα τις δυνατότητές που έχει²⁰¹.

Ο Π. Διαμαντόπουλος (1995) υποστηρίζει ότι βασικές προϋποθέσεις για την σωστή εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας είναι οι μαθητές :

- 1) να συνδέονται με αλληλοσεβασμό κι αλληλοκατανόηση,
- 2) να μπορούν να συζητούν και να εξειδικεύουν τους κοινούς σκοπούς σε συγκεκριμένους στόχους και
- 3) να μπορούν ν' αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να προγραμματίζουν δραστηριότητες²⁰².

Επίσης, οι μαθητές είναι καλό μετά το τέλος της εργασίας τους να κάνουν μία μετα-επικοινωνία, δηλαδή να κατανοήσουν τη μορφή και το επίπεδο της επικοινωνίας. Έτσι, οι μαθητές είναι ικανοί ν' αξιολογούν τη συμμετοχή τους και τη λειτουργία της ομάδας, συνειδητοποιώντας τη συνεισφορά και τις παραλείψεις τους. Βέβαια, για να μπορέσουν οι μαθητές ν' αυτοαξιολογηθούν είναι απαραίτητο να ξέρουν τα κριτήρια με τα οποία τους αξιολογεί ο δάσκαλος²⁰³. Αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος υποχρεούται να τα έχει εξηγήσει στους μαθητές του εκ των προτέρων.

Επίσης, η εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας προϋποθέτει την ύπαρξη τάξεων με μικρό αριθμό μαθητών, βιβλιοθήκης, εργαστηρίων κι εποπτικών μέσων²⁰⁴. Σύμφωνα με τον Ι. Κανάκη (2001), για τη σωστή εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας είναι αναγκαία μία αίθουσα διδασκαλίας, η οποία να είναι ευρύχωρη, να θερμαίνεται, να φωτίζεται, ν' αερίζεται και να είναι διακοσμημένη, αφού ένα τέτοιο περιβάλλον έχει θετικές επιδράσεις σε όσους εργάζονται σ' αυτό. Επίσης, για την εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας είναι αναγκαίο τα θρανία των μαθητών να τοποθετηθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να

²⁰⁰ Ματσαγγούρας Η. Γ., 2000, σελ. 72.

²⁰¹ Κουτσελίνη Μ., Θεοφιλίδης Χρ., 1998, σελ. 104.

²⁰² Διαμαντόπουλος Π., 1995, σελ. 130.

²⁰³ Κουτσελίνη Μ., Θεοφιλίδης Χρ., 1998, σελ. 102 – 103.

²⁰⁴ Αναγνωστοπούλου Μ. Σ., χ. χ., σελ. 60.

διευκολύνουν τη μετακίνηση των μαθητών μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά και να επιτρέπουν τη διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, την οπτική τους επαφή, την άμεση ανταλλαγή απόψεων και τη συνεργασία²⁰⁵.

Μέσα στις βασικές προϋποθέσεις εντάσσεται και η ηλικία των παιδιών. Η συνεργασία μεταξύ των παιδιών αρχίζει να πραγματοποιείται από την ηλικία των 8 ετών και πάνω, ενώ πραγματική συνεργασία μεταξύ των μαθητών βλέπουμε να γίνεται μετά την ηλικία των 10 ετών. Στην ηλικία δηλαδή που αρχίζουν να δημιουργούνται σχέσεις αμοιβαιότητας, αναπτύσσεται η κοινή λογική και τα παιδιά αρχίζουν να μεταβαίνουν στην αυτόνομη ηθική και να επιδιώκουν την ενεργώ συμμετοχή στην ομάδα. Γι' αυτό, η συστηματική εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας είναι καλό να γίνεται στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για την επιτυχή όμως εφαρμογή της μεθόδου αυτής σ' αυτή την ηλικία βασική προϋπόθεση είναι η προετοιμασία και η σταδιακή εξάσκηση των μαθητών σ' αυτήν από πιο μικρή ηλικία²⁰⁶.

Άλλες προϋποθέσεις για την επιτυχία της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας είναι και οι παρακάτω :

- 1) Το στοιχείο της θετικής αλληλεξάρτησης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας²⁰⁷,
- 2) το στοιχείο της παρωθητικής αλληλεπικοινωνίας,
- 3) η αποκέντρωση της δασκαλικής εξουσίας, η οποία περιλαμβάνει :
 - α) την ανάληψη ρόλων από τα μέλη της ομάδας,
 - β) την κατανόηση από τους μαθητές των αρμοδιοτήτων της συλλογικής αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς των μελών της ομάδας και
 - γ) την κατανόηση από τους μαθητές των αρμοδιοτήτων συλλογικής αυτορρύθμισης της μάθησης της ομάδας.
- 4) η απόδοση λόγου για τις δραστηριότητες της ομάδας τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο,
- 5) η ύπαρξη ίσων ευκαιριών για επιτυχία για όλα τα μέλη της ομάδας,
- 6) οι δυνατότητες για άμεση προσωπική επαφή ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και
- 7) η ανομοιογένεια των ομάδων ως προς τη σύνθεση²⁰⁸.

²⁰⁵ Κανάκης Ι. Ν., 2001, σελ. 72 – 79.

²⁰⁶ Ο. π., σελ. 80.

²⁰⁷ Κουτσελίνη Μ., Θεοφιλίδης Χρ., 1998, σελ. 102.

²⁰⁸ Ματσαγγούρας Η. Γ., 2000, σελ. 75 – 83.

Προκειμένου λοιπόν ο δάσκαλος να έχει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα μέσα από την εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας, είναι αναγκαίο να εξασφαλίσει στο μέγιστο δυνατό βαθμό την ύπαρξη των παραπάνω προϋποθέσεων και συνθηκών στη διδασκαλία του.

2.4 Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΑΣ

Το παρόν κεφάλαιο έχει στόχο να προσεγγίσει θεωρητικά σε ποιο βαθμό η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας προωθεί τους τρεις στόχους τους οποίους μελετούμε σε αυτή την εργασία.

2.4.1 Διδασκαλία σε ομάδες εργασίας και διαμαθητική συνεργασία

Βασική προϋπόθεση για την αντιμετώπιση των αναγκών και των προβλημάτων της σύγχρονης κοινωνίας είναι η ικανότητα των ανθρώπων να συνεργάζονται. Ως προς τη διαμαθητική συνεργασία μπορούμε να πούμε ότι προάγεται μέσα από τις διαδικασίες κοινού σχεδιασμού, διεξαγωγής κι αξιολόγησης της διδασκαλίας και μάθησης²⁰⁹. Ακόμα, στα πλαίσια μιας ετερογενούς ομάδας, ο δειλός μαθητής μαθαίνει να λειτουργεί στην ομάδα, να αντιλαμβάνεται τις ικανότητές του και να εργάζεται κοντά σε ικανούς και θαρραλέους μαθητές, οι οποίοι τον παρασέρνουν και τον ωθούν να εργαστεί και να προσφέρει. Από την άλλη πλευρά, ο θαρραλέος μαθητής αντιλαμβάνεται τις ικανότητές του, μαθαίνει να βοηθάει τους αδύνατους συμμαθητές του, μαθαίνει να βάζει όρια στην ελευθερία του και ν' ασκείται στην αλληλεγγύη²¹⁰. Αυτό βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν την ανάγκη για ισότητα των δικαιωμάτων των ανθρώπων. Επίσης, μέσα από τη συνεργασία και τη συζήτηση που απαιτείται γι' αυτήν, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν ότι όταν κάποιος απορρίψει κάποιες ιδέες τους, δεν απορρίπτει τους ίδιους ως ανθρώπους, αλλά τις ιδέες, τις οποίες δεν έχουν τεκμηριώσει ή δεν τις έχουν διατυπώσει καλά²¹¹.

Ο Η. Ματσαγγούρας (1995) υποστηρίζει ότι σύμφωνα με έρευνες, η συνεργασία μεταξύ των μαθητών συμβάλλει :

- 1) στην ακαδημαϊκή μάθηση (Cousinet, Thelen, Johnson και Johnson),

²⁰⁹ Κοσσυβάκη Φ., 2003, σελ. 457.

²¹⁰ Κανάκης Ν. Ι., 2001, σελ. 70 – 71.

²¹¹ Κουτσελίνη Μ., Θεοφιλίδης Χρ., 1998, σελ. 118.

- 2) στην νοητική ανάπτυξη (Piaget, Kohlberg),
- 3) στην κοινωνικοποίηση,
- 4) στην ψυχική υγεία (Roff),
- 5) στον εκδημοκρατισμό του ατόμου (Μασσιάλας) και
- 6) στη γλωσσική ανάπτυξη²¹².

Τα μέλη της ομάδας μέσω της συνεργασίας τους, αναπτύσσουν μία ομαδική συνείδηση κι ευθύνη. Αυτό είναι ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της ομάδας²¹³. Επίσης, η συνεργασία συμβάλλει στο να μάθουν οι μαθητές ν' αποδέχονται την ιδιαιτερότητα των άλλων με τους οποίους συνεργάζονται²¹⁴.

Σύμφωνα με τους M. Tinzmann, B. Jones, T. Fennimore, J. Bakker, C. Fine και J. Pierce (1990), όταν οι μαθητές συνεργάζονται, υποδύονται δύο σημαντικούς ρόλους. Το ρόλο του συνεργάτη και το ρόλο του ενεργού συμμετέχοντα. Αυτοί οι ρόλοι βλέπουμε ότι επηρεάζουν τις διαδικασίες και τις δραστηριότητες των μαθητών πριν από τη μάθηση, κατά τη διάρκειά της και μετά απ' αυτήν. Δηλαδή, αυτοί οι ρόλοι επιβάλλουν κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες στην ομάδα, τις οποίες επειδή οι μαθητές συνεργάζονται για μια εργασία, καλούνται να τις επιτελέσουν²¹⁵.

O G. Jacobs (1990) υποστηρίζει ότι μέσα από τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας οι μαθητές δεν μαθαίνουν απλώς πώς να μαθαίνουν μέσα από τη συνεργασία τους μ' άλλα άτομα, αλλά η συνεργασία γίνεται και το αντικείμενο της διδασκαλίας. Η συνεργασία ως αξία έχει ως βασική αρχή της το «όλοι για ένα κι ένας για όλους». Έτσι, αρχίζοντας ο μαθητής να συμμετέχει στη μικρή υποομάδα της τάξης του, σιγά σιγά αναπροσδιορίζει την έννοια που έχει η ομάδα για τον ίδιο κι αρχίζει να αντιλαμβάνεται σαν μέλη της ομάδας του όλο και περισσότερα άτομα. Τελικά, στην ομάδα του θα συμπεριλάβει όλα τα παιδιά του σχολείου και θα συνεχίσει κι ακόμα παραπέρα διαπιστώνοντας ότι υπάρχουν κι άλλα άτομα με τα οποία θα μπορούσε να συνεργαστεί²¹⁶.

Η συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά δεν είναι ούτε δεδομένη, ούτε βέβαιη για κάθε ηλικία. Αυτό συμβαίνει λόγω τριών χαρακτηριστικών που έχουν τα μικρά παιδιά και τα οποία εμποδίζουν τη συνεργασία. Αυτά είναι :

²¹² Μασσαγγούρας Η. Γ., 1995, σελ. 18 – 24.

²¹³ Δερβίσης Σ., 1998, σελ. 67 – 68.

²¹⁴ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 1991, σελ. 118.

²¹⁵ Tinzmann M. B., Jones B.F., Fennimore T. F., Bakker J., Fine C., Pierce J., 1990, σελ. 5.

²¹⁶ Jacobs G., Hannah D., 1990, σελ. 5.

1) Ο εγωκεντρισμός

Τα παιδιά δεν είναι ικανά να μπουν με τη σκέψη τους στη θέση του άλλου, αφού λόγω του εγωκεντρισμού που τα διακατέχει, η σκέψη τους μένει προσκολλημένη στον εαυτό τους²¹⁷.

2) Η ετερονομία

Τα παιδιά μπορεί να εφαρμόζουν κάποιους κανόνες, τους οποίους όμως δεν έχουν εσωτερικεύσει και δεν τους έχουν κατανοήσει. Έτσι, τους αντιλαμβάνονται σαν κάτι ξένο κι έξω απ' αυτά, άρα δεν θεωρούν αναγκαία την εφαρμογή τους²¹⁸. Το ίδιο συμβαίνει και με τους κανόνες που ορίζει μία ομάδα για τα μέλη της.

3) Η αστάθεια του χαρακτήρα του παιδιού

Το μικρό παιδί δεν έχει σταθερότητα στο χαρακτήρα του. Η προσοχή του αποσπάται εύκολα, το ενδιαφέρον του μετατοπίζεται, κουράζεται και βαριέται γρήγορα. Μόνο όταν παίζει μόνο του μπορεί να ασχοληθεί με κάτι για πολλή ώρα. Όταν όμως παίζει με άλλους παιχνίδια τα οποία έχουν κανόνες, χάνει την υπομονή που επιβάλλεται να δείξει κι ασχολείται με πράγματα που αρέσουν σ' εκείνο. Έτσι έρχεται η αναρχία και η διάλυση²¹⁹.

Προκειμένου να υπάρξει συνεργασία μεταξύ των μαθητών είναι αναγκαία η ύπαρξη αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών. Πιο συγκεκριμένα, ο βαθμός της συνεργασίας που πραγματοποιείται μέσα στην τάξη, εξαρτάται άμεσα από το βαθμό αλληλεξάρτησης που έχει επιτύχει ο δάσκαλος ανάμεσα στους μαθητές του²²⁰. Έτσι, όταν ο δάσκαλος αξιολογεί τις ομάδες, οφείλει να το κάνει με τέτοιο τρόπο ώστε να προάγει την αλληλεξάρτηση μεταξύ των μαθητών²²¹.

Για να επιτευχθεί η ομαλή συνεργασία των μαθητών βασική προϋπόθεση είναι ο δάσκαλος να τους ασκήσει σε ανάλογες δεξιότητες, όπως είναι οι παρακάτω :

- 1) Να εκφράζουν ιδέες και συναισθήματα με σαφήνεια,
- 2) να μεταδίδουν ολοκληρωμένα μηνύματα,

²¹⁷ Ρέιμον – Ριβιέ Μπ., 2001, σελ. 95 – 97.

²¹⁸ Ο. π., σελ. 100.

²¹⁹ Ο. π., σελ. 105.

²²⁰ Hertz – Lazarowitz R., 1992, σελ. 80.

²²¹ Ματσαγγούρας Η. Γ., 2003, σελ. 245.

- 3) να συνδυάζουν λεκτική κι εκφραστική συμπεριφορά,
- 4) να βεβαιώνονται ότι τα μηνύματά τους ερμηνεύονται ορθά,
- 5) να εξακριβώνουν ότι ερμηνεύουν σωστά τα μηνύματα των άλλων,
- 6) να αξιολογούν ιδέες και σκέψεις με βάση συγκεκριμένα κριτήρια,
- 7) να παρουσιάζουν τις πληροφορίες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους με ανοικτή διάθεση,
- 8) να μοιράζονται μέσα, βοηθήματα και ιδέες με άλλα μέλη,
- 9) να υποστηρίζουν τη συμμετοχή των άλλων ατόμων – μελών,
- 10) να ενθαρρύνουν την ανταλλαγή σκέψεων και συναισθημάτων,
- 11) να προσεγγίζουν τα διάφορα επίμαχα θέματα σαν προβλήματα που χρειάζονται λύση,
- 12) να συνοψίζουν τα βασικά σημεία διαφοράς,
- 13) να επισημαίνουν τα σημεία στα οποία συγκλίνουν οι διάφορες απόψεις,
- 14) να αντιλαμβάνονται την προοπτική, από την οποία προσεγγίζουν το πρόβλημα τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας,
- 15) να επανεξετάζουν και να αναθεωρούν, αν χρειαστεί, τις αρχικές τους απόψεις και
- 16) να συνθέτουν απόψεις.

Ο Η. Ματσαγγούρας (2000) υποστηρίζει ότι προκειμένου ο δάσκαλος να μπορέσει να διδάξει στους μαθητές του τις δεξιότητες που είναι αναγκαίες για τη συνεργασία τους είναι απαραίτητο ν' ακολουθήσει μία διαδικασία, η οποία αποτελείται από τέσσερα βήματα.

Το **πρώτο βήμα** είναι η συνειδητοποίηση από την πλευρά των μαθητών της ανάγκης που υπάρχει για ν' αποκτήσουν τη συγκεκριμένη δεξιότητα. Αυτό γίνεται με το που θ' αντιμετωπίσουν οι μαθητές το πρόβλημα.

Το **δεύτερο βήμα** είναι η παρουσίαση της δεξιότητας από το δάσκαλο στους μαθητές, είτε λεκτικά, είτε υποδειγματικά χρησιμοποιώντας σαν πρότυπο τον εαυτό του.

Το **τρίτο βήμα** είναι η σταδιακή εξάσκηση των μαθητών στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Η εξάσκηση των μαθητών μπορεί να έχει ήδη αρχίσει από τη μετωπική διδασκαλία, ώστε να είναι προετοιμασμένοι όταν ο δάσκαλος εφαρμόσει τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας.

Το **τελευταίο βήμα** είναι η συμπλήρωση από τους μαθητές ενός ερωτηματολογίου στο οποίο θα καταγράφουν τις δεξιότητες που χρησιμοποίησαν για

κάθε δραστηριότητα που κάνουν στην τάξη. Ελέγχοντας δηλαδή ο δάσκαλος αν οι μαθητές του χρησιμοποιούν αυτή τη δεξιότητα, θα διαπιστώσει αν και σε ποιο βαθμό την έχουν μάθει.

Ο ίδιος αναφέρει κάποιες τεχνικές που συμβάλλουν στη διδασκαλία των συνεργατικών δεξιοτήτων. Αυτές είναι :

- 1) Η τεχνική της παράφρασης,
- 2) η τεχνική της διαδοχικής συμμετοχής,
- 3) η τεχνική της ελάχιστης ουσιαστικής συμμετοχής,
- 4) η τεχνική της κατανομής ρόλων,
- 5) η τεχνική ατομικής και συλλογικής αυτό-αξιολόγησης και
- 7) η τεχνική των συνεργατικών παιχνιδιών.

Παρακάτω θα δούμε αναλυτικότερα τις συγκεκριμένες τεχνικές καθώς κι αυτά που προσφέρει η κάθε μία.

1) Η τεχνική της παράφρασης

Η συγκεκριμένη τεχνική υποχρεώνει κάθε καινούριο ομιλητή ν' ανακεφαλαιώσει αυτά που είτε ο προηγούμενος ομιλητής. Αυτή η τεχνική :

- 1) εξασκεί τους μαθητές στο να μάθουν ν' ακούν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους όταν μιλάνε,
- 2) προάγει τη μάθηση σ' αυτούς που εμπλέκονται σ' αυτή τη δραστηριότητα,
- 3) δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να διαπιστώσουν κατά πόσο γίνονται αντιληπτές οι απόψεις τους, καθώς επίσης και τον βαθμό στον οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τις απόψεις των άλλων και
- 4) βοηθάει στο ν' αποκτήσουν οι μαθητές αυτοεκτίμηση, αφού βλέπουν ότι οι συμμαθητές τους προσέχουν αυτά που λένε.

2) Η τεχνική της διαδοχικής συμμετοχής

Αυτή η τεχνική συμβάλλει στο να εμπλακούν όλα τα μέλη της ομάδας στη συζήτηση και δεν επιτρέπει σε κάποιο μέλος να μιλήσει δεύτερη φορά πριν μιλήσουν όλα τα μέλη της ομάδας γι' αυτό το θέμα.

3) Η τεχνική της ελάχιστης ουσιαστικής συμμετοχής

Αυτή η τεχνική έχει ως στόχο της να λαμβάνουν μέρος οι μαθητές στη συζήτηση με 3 – 4 παρεμβάσεις ο κάθε ένας. Αυτή η τεχνική :

- 1) συμβάλλει στη λειτουργικότητα της ομάδας και
- 2) προωθεί τη μάθηση, αφού βοηθά τους μαθητές να δουν μεταγλωσσικά και μεταγνωστικά της συμμετοχής τους, οι οποίες είναι γνωστικές λειτουργίες υψηλού επιπέδου.

4) Η τεχνική της κατανομής των ρόλων

Μ' αυτή τη τεχνική επιτυγχάνεται :

- 1) η αποκέντρωση της εξουσίας από το δάσκαλο στους μαθητές και
- 2) η λειτουργικότητα της ομάδας.

Αυτή η τεχνική προϋποθέτει ότι ο δάσκαλος κατανέμει στους μαθητές συγκεκριμένους ρόλους όπου ο καθένας απ' αυτούς διευκολύνει τη συλλογική εργασία. Έτσι, όλα τα μέλη της ομάδας, κι όχι μόνο κάποια απ' αυτά, είναι υπεύθυνα για τη λειτουργία της ομάδας, κάτι το οποίο εξασφαλίζει και την ενεργό συμμετοχή όλων.

Το πόσοι ρόλοι θα διανεμηθούν, αλλά και το είδος των ρόλων εξαρτάται από την ηλικία των μαθητών, το μέγεθος της ομάδας και το είδος της εργασίας που καλούνται να κάνουν οι μαθητές. Όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο θα διανεμηθούν οι ρόλοι, μπορούμε να πούμε ότι κάποιοι ρόλοι που ίσως χρειάζονται συγκεκριμένα προσόντα, ο δάσκαλος οφείλει να τους δώσει στους μαθητές εκείνους που έχουν τα εν λόγω προσόντα. Ο Η. Ματσαγγούρας (2000) αναφέρει ενδεικτικά έξι ρόλους. Αυτοί είναι :

- 1) Ο **συντονιστής**, ο οποίος συντονίζει τη συζήτηση, συγκρατεί τα πολύ ομιλητικά μέλη της ομάδας, ενώ παροτρύνει τα πιο δειλά.
- 2) Ο **υπεύθυνος εργασίας**, ο οποίος μοιράζει το υλικό στα μέλη της ομάδας, φροντίζει να διαπιστώσει αν όλα τα μέλη της ομάδας έχουν κατανοήσει αυτό που καλούνται να κάνουν, επαναφέρει τη συζήτηση στο θέμα που πρέπει να συζητήσουν όταν παρεκτραπούν τα μέλη της ομάδας σε άλλα θέματα και προσπαθεί ώστε να ολοκληρωθεί το έργο μέχρι τη χρονική στιγμή που έχουν την υποχρέωση να το τελειώσουν.
- 3) Ο **γραμματέας**, ο οποίος διαβάξει τις οδηγίες και το διδακτικό υλικό και καταγράφει την απάντηση της ομάδας.
- 4) Ο **παρατηρητής**, ο οποίος καταγράφει σε ειδικές κλειδες παρατήρησης το βαθμό και τη συχνότητα της συμμετοχής του κάθε μέλους της ομάδας,

ώστε να είναι δυνατόν ν' αξιολογηθούν αντικειμενικά όλα τα μέλη της ομάδας, αλλά και η ίδια η ομάδα ως προς τη λειτουργικότητά της.

- 5) Ο **εμψυχωτής**, ο οποίος τονίζει κι επαινεί με άμεσο ή έμμεσο τρόπο τη συμμετοχή των μελών της ομάδας, ενώ διευκρινίζει ότι η κριτική που ασκούν τα μέλη της ομάδας δεν είναι σωστό να γίνεται για τα ίδια τα πρόσωπα, αλλά για τις πράξεις και τις ιδέες τους.
- 6) Ο **φροντιστής**, ο οποίος βοηθά όσους έχουν ανάγκη από βοήθεια ή καθοδήγηση.

5) Η τεχνική της ατομικής και της συλλογικής αξιολόγησης

Αυτή η τεχνική βοηθά στο να επισημανθούν οι συμπεριφορές που αξιολογούνται και να επισημανθεί η αξία τους. Επίσης, συζητούνται τα προβλήματα που έχουν, τίθενται στόχοι και δίνονται χρονοδιαγράμματα για τη βελτίωση των μαθητών. Σ' αυτή την τεχνική συμβάλλουν οι κλείδες που έχει συμπληρώσει ο παρατηρητής της ομάδας. Οι κλείδες παρατήρησης αναφέρονται σε δεξιότητες επικοινωνίας, οι οποίες είναι πολύ σημαντικές για τη συνεργασία των μελών της ομάδας.

6) Η τεχνική των συνεργατικών παιχνιδιών

Προκειμένου ο δάσκαλος να εξασκήσει τους μαθητές του στη συνεργασία, μπορεί να εφαρμόσει στην τάξη κάποια ομαδικά παιχνίδια. Αυτά, ανάλογα με το επίπεδό τους, περιλαμβάνουν δραστηριότητες όπως οι παρακάτω :

- 1) Παράλληλες δραστηριότητες,
- 2) αθροιστικές δραστηριότητες,
- 3) δραστηριότητες συλλογικής προετοιμασίας κι ατομικής εκτέλεσης και
- 4) δραστηριότητες συλλογικής προετοιμασίας κι ολοκλήρωσης του έργου²²².

Επίσης, για να καταφέρει ο δάσκαλος οι μαθητές του να συνεργάζονται καλύτερα οφείλει :

- 1) Να σχηματίζει ομάδες που τα μέλη τους να έχουν ικανότητες σε διαφορετικά επίπεδα και τομείς.
- 2) Να μοιράζει καθήκοντα σε όλα τα μέλη της ομάδας, ώστε να γίνει πιο δίκαιος επιμερισμός της εργασίας.

²²² Ματσαγγούρας Η. Γ., 2000, σελ. 102 – 112.

- 3) Να δίνει σαφείς οδηγίες, για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να εργαστεί η ομάδα κι ο κάθε μαθητής χωριστά.
- 4) Να αξιολογεί και το βαθμό στον οποίο συνεργάστηκαν τα μέλη της ομάδας.
- 5) Να ομαδοποιεί τους μαθητές δίνοντας σε όλα τα μέλη της κάθε ομάδας θέμα με ίδιο ή όμοιο βαθμό δυσκολίας²²³.

Ο δάσκαλος, ο οποίος ως στόχο του έχει τη βελτίωση της αποδοτικότητας της ομάδας των μαθητών, οφείλει να αξιολογεί την ομάδα κι ως προς το κλίμα συνεργασίας που επικράτησε σ' αυτήν²²⁴.

2.4.2 Η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας και η δυνατότητα για λήψη αποφάσεων

Κάθε μέρα, από τη μικρή μας ηλικία, είναι ανάγκη να λαμβάνουμε αποφάσεις για τη ζωή μας, προκειμένου να κάνουμε ή να μην κάνουμε κάτι²²⁵. Η λήψη αποφάσεων εντάσσεται στις δεξιότητες του συμμετοχικού τομέα. Αυτές οι δεξιότητες είναι απαραίτητες, προκειμένου το άτομο να μπορεί να επηρεάζει τις αποφάσεις που παίρνονται από το περιβάλλον του²²⁶.

Σύμφωνα με τους Χ. Θεοφιλίδη και Μ. Κουτσελίνη (1998), το να μαθαίνει το παιδί να λαμβάνει αποφάσεις το βοηθά στο να μπορεί να εκλογικεύει αποφάσεις και στο να μπορεί ν' αντιμετωπίζει σταθμισμένα διλήμματα, καθώς και προσωπικά ή άλλα προβλήματα. Όταν η ομάδα καλείται να πάρει μία απόφαση για κάποιο θέμα πρέπει να λάβει υπόψη της όλες τις εναλλακτικές λύσεις, να δει τα θετικά και τ' αρνητικά της κάθε μίας και στο τέλος, σύμφωνα με κάποια κριτήρια, να πάρει την τελική απόφαση²²⁷.

Βέβαια, το να μπορεί κάποιος να λαμβάνει αποφάσεις προϋποθέτει την ύπαρξη επικοινωνίας μεταξύ του ατόμου αυτού και των ατόμων από το περιβάλλον του, αφού *«η επικοινωνία εμπεριέχει την τάση να παρέχει στον καθένα τη δυνατότητα της επίδρασης στους άλλους μετόχους της επικοινωνίας»*²²⁸. Κάποιοι παιδαγωγοί πιστεύουν ότι για να μπορέσει το παιδί να πάρει αποφάσεις για τα διάφορα κοινωνικά προβλήματα είναι απαραίτητο πρώτα να τα κατανοήσει και να τα βιώσει²²⁹.

²²³ Κοσσυβάκη Φ., 2003, σελ. 396.

²²⁴ Ματσαγγούρας Η. Γ., 2000, σελ. 113.

²²⁵ Καλογήρου Κ., 1987, σελ. 23.

²²⁶ Sharan Shl., Shaulov A., 1990, σελ. 174 – 175.

²²⁷ Κουτσελίνη Μ., Θεοφιλίδης Χρ., 1998, σελ. 49.

²²⁸ Κοσσυβάκη Φ., 1998, σελ. 102.

²²⁹ Sharan Shl., Shaulov A., 1990, σελ. 174 – 175.

Οι βασικές προϋποθέσεις για να μπορεί κάποιος να λάβει μία απόφαση για κάποιο θέμα είναι :

- 1) να μπορεί να διαχωρίσει το πραγματικό γεγονός από την άποψη κάποιου,
- 2) να διασταυρώνει πληροφορίες και να συγκρίνει απόψεις²³⁰ και
- 3) να κατανοεί τις πληροφορίες που έχει στη διάθεσή του.

Ο Ι. Κανάκης, ως προς την τελευταία προϋπόθεση, αναφέρει ότι προκειμένου να κατανοήσουμε τις πληροφορίες που έχουμε στη διάθεσή, μας συχνά είναι ανάγκη να αναδιοργανώσουμε ή να αναδομήσουμε τις πληροφορίες αυτές²³¹.

Οι Sh. Sharan και A. Shaulov (1990) υποστηρίζουν ότι όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε ομάδες εργασίας, με το να εμπλέκονται στη διαδικασία του να επιλέγουν μία απόφαση από ένα σύνολο εναλλακτικών επιλογών, μαθαίνουν να λαμβάνουν αποφάσεις²³².

Για να ασκήσουμε τα παιδιά στο να λαμβάνουν αποφάσεις είναι απαραίτητο να οργανώσουμε κάποιες δραστηριότητες. Τέτοιες δραστηριότητες είναι οι παρακάτω :

- 1) Η παρατήρηση, δηλαδή να μπορεί το άτομο να αναπαράγει αυτό που βλέπει.
- 2) Η υποστήριξη, δηλαδή η ενεργός βοήθεια στο έργο που πρόκειται να γίνει.
- 3) Η πρόταση ορισμένων θεμάτων, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να προτείνει λύσεις για κάποια προβλήματα.
- 4) Η κινητοποίηση, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να υποστηρίζει τις απόψεις του.
- 5) Η οργάνωση, δηλαδή ο συστηματικός προγραμματισμός για την επίτευξη ενός σκοπού.
- 6) Η ανάλυση των υπέρ και των κατά του σχεδίου που μελετάται.
- 7) Το παζάρεμα ή διαπραγμάτευση, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να επηρεάζει τα άλλα άτομα να δεχτούν μια απόφαση.
- 8) Η θέσπιση κανόνων, δηλαδή η δέσμευση που προκαλεί η λήψη κάποιας απόφασης σε κάποιους ανθρώπους και η οποία κατοχυρώνεται γραπτά.
- 9) Η ψηφοφορία, κατά την οποία με ψήφο δηλώνει κάποιος την προτίμησή του για μια ενέργεια²³³.

Οι D. Johnson κι R. Johnson (χ. χ.) προτείνουν έξι βήματα για την εξάσκηση των μαθητών στη λήψη αποφάσεων. Αυτά είναι :

1) Η καθιέρωση ενός πλαισίου συνεργασίας

²³⁰ Θεοφιλίδης Χρ., 1997, σελ. 25.

²³¹ Κανάκης Ι. Ν., σελ. 12.

²³² Sharan Shl., Shaulov A., 1990, σελ. 174 – 175.

²³³ Μασσιάλας Β., 1984, σελ. 113 – 116.

Προκειμένου τα παιδιά να μάθουν να λαμβάνουν αποφάσεις είναι αναγκαίο να μπου σε διαδικασίες συνεργασίας. Αν τα παιδιά δεν συνεργάζονται, λειτουργούν ανταγωνιστικά και δεν λύνουν προβλήματα, αλλά καθένας καταλογίζει στον άλλο τις δικές του ελλείψεις.

2) Η αναγνώριση κι ο ορισμός του προβλήματος

Οι ομάδες οφείλουν να εξετάσουν τη διαφορά ανάμεσα σ' αυτό που συμβαίνει στο σχολείο και σ' αυτό το οποίο θα ήθελαν να συμβαίνει. Μ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές ορίζουν ποιο είναι το πρόβλημα και προσπαθούν να βρουν λύσεις ώστε να κατορθώσουν να επιτύχουν αυτό που επιθυμούν.

3) Η διάγνωση της ύπαρξης, του μεγέθους και της φύσης του προβλήματος

Οι μαθητές πρέπει να μαζέψουν έγκυρες πληροφορίες για την ύπαρξη του προβλήματος. Μετά οι πληροφορίες πρέπει να συζητηθούν λεπτομερώς και ν' αναλυθούν ώστε να επιβεβαιωθεί ότι όλα τα μέλη της ομάδας τις κατανοούν.

4) Η αναγνώριση και η ανάλυση των εναλλακτικών λύσεων για την επίλυση του προβλήματος

Αρκετές εναλλακτικές λύσεις είναι απαραίτητο να αναγνωριστούν και να εξεταστούν ώστε να βρουν αυτή που είναι πιο αποτελεσματική. Ένα συχνό λάθος στις περιπτώσεις λήψης απόφασης είναι να συμφωνήσουν πρόωρα στην πρώτη εναλλακτική λύση που αναφέρεται. Αυτό που οφείλουν να κάνουν οι ομάδες εργασίας με τη λήψη της απόφασης είναι να πάρουν μία απόφαση, η οποία να μεγιστοποιεί την επιτυχία τους. Αυτό μπορεί να το επιτύχει η ομάδα μόνο αν φροντίσει να εξασφαλίσει ότι τα μέλη θα μελετήσουν όλες τις εναλλακτικές λύσεις εξίσου καλά κι ότι θα τις συζητήσουν όλες στον ίδιο βαθμό. Ο μόνος τρόπος για να εξασφαλίσουν οι ομάδες ότι όλες οι εναλλακτικές λύσεις λαμβάνονται υπόψη στον ίδιο βαθμό, είναι να ανατεθεί κάθε εναλλακτική λύση σε μία υποομάδα, η οποία θ' αναλάβει να παρουσιάσει την καλύτερη δυνατή πλευρά αυτής της λύσης.

5) Η λήψη της απόφασης για το ποια δραστηριότητα να κάνουν για να λύσουν το πρόβλημα

Η ομάδα μπορεί να λάβει μία απόφαση είτε με ψηφοφορία, είτε μετά από κάποιο ειδικό συμβούλιο στο οποίο τα μέλη της ομάδας θα συζητήσουν ποια απόφαση θα λάβουν για το συγκεκριμένο πρόβλημα.

6) Η εφαρμογή της λύσης που επέλεξαν και η αξιολόγηση της επιτυχίας της στη λύση του προβλήματος

Όσον αφορά στις υποομάδες που αναφέρθηκαν παραπάνω, ο ρόλος τους στη διαδικασία λήψης μιας απόφασης είναι:

- α) να ερευνούν και να προετοιμάζουν μία θέση,
- β) να παρουσιάζουν την καλύτερη δυνατή εκδοχή κάποιας εναλλακτικής λύσης,
- γ) ν' ανοίξουν συζητήσεις για να ανασκευάσουν και να αντικρούσουν μία άποψη,
- δ) να μελετούν ένα θέμα απ' όλες τις πλευρές του ταυτόχρονα και
- ε) να συνθέτουν απόψεις και ν' αποφασίζουν²³⁴.

Ο δάσκαλος, ο οποίος θέλει ν' ασκήσει τους μαθητές του να λαμβάνουν αποφάσεις, είναι απαραίτητο να τους διδάξει ότι δεν υπάρχει μόνο ένας τρόπος για να προσεγγίσουμε ένα ζήτημα – πρόβλημα. Ο μαθητής επιβάλλεται να κατανοήσει ότι όλα τα προβλήματα είναι πολύπλευρα κι επιδέχονται περισσότερες της μίας λύσεις. Είναι δηλαδή αναγκαίο για το μαθητή να αποκτήσει νοητική κινητικότητα κι ευελιξία, τα οποία θα του επιτρέψουν να ανακαλύψει νέες προοπτικές και προσεγγίσεις για το εκάστοτε πρόβλημα. Η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας προσφέρει τη δυνατότητα στο μαθητή να το διδαχτεί αυτό. Από τη στιγμή που εργάζεται σε ομάδες κι έρχεται σ' επαφή με άλλα παιδιά, διαπιστώνει ότι για κάθε πρόβλημα δεν υπάρχει μόνο μία λύση, αλλά ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο το προσεγγίζει κάποιος, βρίσκει και διαφορετική λύση. Εξοικειώνεται δηλαδή ο μαθητής με την πληθώρα εναλλακτικών λύσεων, από τις οποίες όμως εκείνος καλείται να επιλέξει μόνο μία. Η επιλογή αυτή απαιτεί κρίση κι αξιολόγηση των λύσεων που έχει στη διάθεσή του. Σταδιακά, και με τη συνεχή άσκηση των μαθητών στο να έρχονται σ' επαφή με πολλές εναλλακτικές λύσεις, αρχίζουν να διακρίνουν από μόνοι τους συνεχώς περισσότερες εναλλακτικές λύσεις και σταδιακά γίνονται ικανοί λήπτες αποφάσεων. Με λίγα λόγια, η ομάδα στην οποία εντάσσονται οι μαθητές τους προσφέρει συναισθηματική ασφάλεια, νοητική ελευθερία, μέθεξη και παιγνιώδη διάθεση, στοιχεία τα οποία βοηθούν το άτομο να λάβει αποφάσεις²³⁵.

Έρευνες των R. Johnson και D. Johnson, στις οποίες μαθητές χωρίς δυσκολίες συνεργάστηκαν με μαθητές με δυσκολίες, έδειξαν ότι και οι δύο ομάδες μαθητών παρουσίασαν την ικανότητα να μελετούν καταστάσεις από πολλές οπτικές γωνίες²³⁶.

²³⁴ Johnson D., Johnson R., χ. χ., σελ. 1 – 3.

²³⁵ Ξανθάκου Γ., Καϊλα Μ., 2002, σελ. 62.

²³⁶ Johnson R. T., Johnson D. W., 2000, σελ. 6 – 7.

Για να γίνουν οι μαθητές ικανοί να λαμβάνουν αποφάσεις θα πρέπει να αισθάνονται ότι η γνώμη τους και οι παρατηρήσεις τους γίνονται αποδεκτές από το δάσκαλό τους κι από τους συμμαθητές τους. Έτσι, οι μαθητές μπορούν να ασκηθούν στο να λένε τη γνώμη τους χωρίς να φοβούνται την απόρριψη ή την αποδοκιμασία, καθώς και να μουν στη θέση του άλλου, κάτι το οποίο είναι σημαντικό όταν πρέπει να πάρουν κάποια απόφαση, η οποία αφορά όλα τα μέλη της ομάδας. Αυτό βέβαια βοηθά και στην ανάπτυξη καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων²³⁷.

Αναφορικά με την ικανότητα του ανθρώπου να λαμβάνει αποφάσεις και τις ενδεικνυόμενες στρατηγικές άσκησης του σ' αυτές, ο R. Gulick (1979) αναφέρει ότι οι άνθρωποι έχουν ελαττωματική διαίσθηση, επεξεργάζονται δισταμένες πληροφορίες πολύ φτωχά και είναι προκατειλημμένοι κι ασταθείς λήπτες απόφασης. Ο ίδιος αναφέρει βέβαια, ότι παρ' όλα αυτά δεν μπορούμε να παραβλέψουμε τα δυνατά εκείνα ανθρώπινα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις σημαντικές αποφάσεις. Επομένως, μία αποτελεσματική και χρήσιμη στρατηγική για λήψη μιας απόφασης είναι αναγκαίο ν' αποσκοπεί σε μία όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική, από την πλευρά του ατόμου, κρίση.

Ο ίδιος αναφέρει τρία βασικά βήματα για τη λήψη αποφάσεων. Αυτά είναι :

- 1) Να χωρίσουν το πρόβλημα σε μικρότερα προβλήματα και να δημιουργήσουν μία επίσης, λογική και σχετικά απλή αντιπροσώπευση του προβλήματος, η οποία δένει αποτελεσματικά την κατάσταση απόφασης κι εκτοπίζει τα βασικά της χαρακτηριστικά.
- 2) Να πάρουν ποσοτικές μονάδες μέτρησης για τις πιθανότητες των μελλοντικών θέσεων και των ωφελειών που παίρνουν αυτοί που λαμβάνουν μία απόφαση απ' τ' αποτελέσματα που είχε γι' αυτούς.
- 3) Να επιλεγεί εκείνη η εναλλακτική λύση που έχει τη μεγαλύτερη αναμενόμενη ωφέλεια γι' αυτόν που παίρνει την απόφαση²³⁸.

Όσον αφορά στη διαδικασία που είναι αναγκαίο ν' ακολουθηθεί για τη λήψη μίας απόφασης ο E. Δημητρόπουλος (2003) αναφέρει τα εξής 5 στάδια :

- 1) Να εντοπίσει η ομάδα των μαθητών το πρόβλημα.
- 2) Να αναπτύξει εναλλακτικές λύσεις γι' αυτό.
- 3) Να αναλύσει όλες τις εναλλακτικές λύσεις.

²³⁷ Κοσσυβάκη Φ., 2003, σελ. 397.

²³⁸ Gulick R. M., 1979, σελ. 257.

- 4) Να αξιολογήσει τις εναλλακτικές λύσεις που έχει στη διάθεσή της και να επιλέξει μία απ' αυτές.
- 5) Να εφαρμόσει την απόφαση που επέλεξε²³⁹.

Οι A. Blanchet κι A. Trognon (1997) αναφέρουν ότι σύμφωνα με τον Steiner υπάρχουν τέσσερις μορφές δραστηριοτήτων που κάθε μία απ' αυτές έχει ως αποτέλεσμα και διαφορετικό επίπεδο απόδοσης της ομάδας. Αυτές είναι :

- 1) Οι συζευκτικές δραστηριότητες στις οποίες η ομάδα επωφελείται από τη δραστηριοποίηση του πιο αποδοτικού μέλους της.
- 2) Οι διαζευκτικές δραστηριότητες, το επίπεδο των οποίων περιορίζεται στο επίπεδο του λιγότερο αποδοτικού μέλους της ομάδας, αφού κάθε μέλος της ομάδας εξαρτάται απ' όλα τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του.
- 3) Οι αθροιστικές δραστηριότητες κατά τις οποίες η αποδοτικότητα της ομάδας είναι αποτέλεσμα του αθροίσματος της απόδοσης του κάθε μέλους χωριστά. Δηλαδή, όσο πιο πολλά μέλη έχει η ομάδα, τόσο μεγαλύτερη είναι η αποδοτικότητά της.
- 4) Οι συνθετικές δραστηριότητες κατά τις οποίες η αποδοτικότητα της ομάδας εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίον οι μαθητές έχουν οργανώσει την εργασία τους, τόσο σαν ομάδα, όσο και σαν άτομα, καθώς κι από την πρόοδο της ομάδας ως προς τους σκοπούς της εργασίας²⁴⁰.

2.4.3 Διδασκαλία σε ομάδες εργασίας και η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών

Επειδή ο άνθρωπος είναι από τη φύση του «κοινωνικό ον», έχει έμφυτη την ανάγκη για ένταξη σε κοινωνία και για επικοινωνία μ' άλλους ανθρώπους, καθώς και για κοινωνική αποδοχή κι αναγνώριση, που συμβάλλουν στην αυτοαναγνώριση και στην αυτοεπιβεβαίωσή του. Μόνο μέσω της ένταξής του στην κοινωνία το άτομο μπορεί να αναπτύξει και να ολοκληρώσει την προσωπικότητά του²⁴¹. Η κοινωνικοποίηση του ατόμου είναι μία από τις σπουδαιότερες υποχρεώσεις του σχολείου, ειδικά σήμερα που στη σύγχρονη κοινωνία συναντάμε συχνά άτομα μ'

²³⁹ Δημητρόπουλος Ε. Γ., 2003, σελ. 193.

²⁴⁰ Blanchet A., Trognon A., 1997, σελ. 104 – 105.

²⁴¹ Δερβίσης Σ., 1998, σελ. 79.

αντικοινωνική συμπεριφορά²⁴². Οι N. Miller και H. Harrington (1992) αναφέρουν ότι οι σχέσεις με ένα μέτριο ή υψηλό επίπεδο φιλίας σταδιακά γίνονται πιο σημαντικές κατά τη σχολική ηλικία και η ανάπτυξή τους είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της κοινωνικοποίησης²⁴³.

Ο Κ. Μπίκος (2004) υποστηρίζει ότι οι μαθητές δημιουργούν άτυπες ομάδες, οι οποίες εξαρτώνται από το πόσο συχνά έρχονται σ' επαφή τα παιδιά. Στη σχολική τάξη τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν διαπροσωπικές σχέσεις με συνομηλίκους τους. Η ένταξή τους σ' αυτή την ομάδα απαιτεί απ' αυτούς να προσαρμόζονται συνεχώς από την αρχή μέχρι το τέλος της μαθητικής τους ζωής. Η δημιουργία σχέσεων του παιδιού με συνομηλίκους του είναι πολύ σημαντική για την κοινωνική, τη γνωστική και τη συναισθηματική του ανάπτυξη, αλλά και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων για διαπροσωπικές σχέσεις και για την ένταξή τους στην κοινωνική ζωή αργότερα. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι ο U. Bronfenbrenner προσθέτει ότι η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων συμβάλλει στην ανάπτυξη της ευφυΐας του παιδιού.

Όσον αφορά στον τύπο των σχέσεων που δημιουργεί το παιδί στο σχολείο, οι Colemann (1974), Jackson και Tome – Rodrigues (1993) υποστηρίζουν ότι οι σχέσεις που δημιουργεί δεν είναι μόνιμες κι ασφαλείς. Η ένταξή τους σ' αυτές και η αποδοχή τους από τα υπόλοιπα μέλη δεν είναι δεδομένη. Το παιδί γνωρίζει ότι προκειμένου να γίνει αποδεκτό από τ' άλλα παιδιά οφείλει να έχει και την ανάλογη συμπεριφορά²⁴⁴. Ξέρει ότι για να μπορέσει να δημιουργήσει σχέσεις συμπάθειας και για να υπάρχει εκτίμηση μεταξύ εκείνου και των άλλων, βασική προϋπόθεση είναι η ειλικρίνεια²⁴⁵. Σύμφωνα με έρευνες, η συνεργασία των παιδιών με συνομηλίκους τους, η αίσθηση της συντροφικότητας που υπάρχει ανάμεσά τους, αλλά και η επιτυχία ένταξης του παιδιού στην ομάδα, του προκαλούν ευχάριστα συναισθήματα, ενώ η αίσθηση του ότι κάποιος ανήκει σε μία ομάδα μικρή ή μεγαλύτερη, γίνεται στα παιδιά ψυχοσυναισθηματική ανάγκη²⁴⁶.

Οι R. Johnson και D. Johnson (2000) επισημαίνουν τη σημασία που έχει για μια χώρα όπως η Αμερική η αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων των άλλων, όπου πρέπει ν' αμβλυνθούν οι διακρίσεις που γίνονται εις βάρος των εθνικών μειονοτήτων, μαθητών με δυσκολίες, μη αγγλόφωνων μαθητών, καθώς και κοριτσιών που ενδιαφέρονται για

²⁴² Κανάκης Ν. Ι., 2001, σελ. 71.

²⁴³ Miller N., Harrington H. J., 1992, σελ. 216.

²⁴⁴ Μπίκος Κ. Γ., 2004, σελ. 74 – 77.

²⁴⁵ Meyer E., 1987, σελ. 283.

²⁴⁶ Μπίκος Κ. Γ., 2004, σελ. 77.

τις θετικές επιστήμες²⁴⁷. Βέβαια, αν προεκτείνουμε όλα τα παραπάνω θα δούμε ότι ισχύουν πέρα από τα σύνορα της συγκεκριμένης χώρας, αφού πλέον οι περισσότερες χώρες είναι πολυπολιτισμικές. Επομένως, είναι κάτι το οποίο θα πρέπει ν' απασχολεί και τη χώρα μας.

Ένας τρόπος για να επιτευχθούν τα παραπάνω είναι η εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας, αφού προσφέρει στο παιδί δυνατότητες για διατομική επικοινωνία, δημιουργεί συνθήκες αλληλοβοήθειας, εξαλείφει τη ζήλια ανάμεσα στους μαθητές²⁴⁸ και προάγει το σεβασμό των δικαιωμάτων των άλλων²⁴⁹. Επίσης, στη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας εφαρμόζεται ο νόμος του Homans, σύμφωνα με τον οποίο όταν αυξάνονται οι σχέσεις ανάμεσα σε δύο άτομα αυξάνονται και οι πιθανότητες ν' αναπτυχθούν μεταξύ τους σχέσεις συμπάθειας²⁵⁰.

Από έρευνες που έχουν γίνει, έχει διαπιστωθεί ότι όταν ο δάσκαλος εφαρμόζει αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας, βοηθά τους μαθητές του να εκτιμήσουν ο ένας τον άλλον και να γίνουν φίλοι χωρίς να έχουν προκαταλήψεις ο ένας ως προς τον άλλον, ακόμα κι όταν οι μαθητές του διαφοροποιούνται ως προς το γένος, την εθνότητα, τη φυλή, τη θρησκεία, την κουλτούρα και τα φυσικά χαρίσματά τους²⁵¹. Πάνω σ' αυτό οι R. Johnson και D. Johnson (2000) προσθέτουν ότι οι εμπειρίες συνεργατικής μάθησης προάγουν τη συμπάθεια ανάμεσα στους μαθητές ανεξάρτητα από την ομάδα και την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει ο καθένας ή τον προσανατολισμό της εργασίας τους. Οι μαθητές οι οποίοι συνεργάζονται στις σπουδές τους αναπτύσσουν πολύ το ενδιαφέρον τους για τους συμμαθητές τους, καθώς και τη συμμετοχή σε διάφορες δραστηριότητες, ανεξάρτητα από τις αρχικές εντυπώσεις και τη στάση που είχε ο ένας για τον άλλον όταν άρχισαν.

Το γεγονός ότι μαθητές με αδυναμίες είναι συμπαθείς κι αποδεκτοί και οι άλλοι τους επιλέγουν σαν φίλους, αποτελεί μία θετική επίδραση στις ζωές μαθητών με ή χωρίς δυσκολίες. Οι μαθητές με δυσκολίες είναι απαραίτητο να έρχονται κοντά σε μαθητές οι οποίοι είναι πολύ κινητοποιημένοι και συμπεριφέρονται σωστά, γιατί οι τελευταίοι θ' αποτελέσουν παράδειγμα προς μίμηση για τους πρώτους. Το να περιθωριοποιούμε τους μαθητές με δυσκολίες, απομονώνοντάς τους σε μια γωνία της τάξης και παρέχοντάς τους ατομικιστικές εμπειρίες μάθησης δεν είναι

²⁴⁷ Johnson D., Johnson R., 2000, σελ. 7.

²⁴⁸ Αναγνωστοπούλου Μ. Σ., χ. χ., σελ. 15.

²⁴⁹ Κανάκης Ν. Ι., 2001, σελ. 71.

²⁵⁰ Καψάλη Α. Γ., 1998, σελ. 431.

²⁵¹ Αναγνωστοπούλου Μ. Σ., χ. χ., σελ. 16.

αποτελεσματικό. Τα αποτελέσματα ερευνών των R. Johnson και D. Johnson, στις οποίες μαθητές χωρίς δυσκολίες συνεργάστηκαν με μαθητές με δυσκολίες, έδειξαν ότι μεταξύ των δύο κατηγοριών μαθητών υπήρχε αυξημένη συναισθηματική ταύτιση κι αλτρουισμός²⁵².

Η Φ. Κοσσυβάκη (2003) αναφέρει ότι με τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας τα παιδιά μαθαίνουν να κατανοούν και να επεξεργάζονται καλύτερα συναισθήματα και καταστάσεις, ενώ σιγά σιγά γίνονται λιγότερο σκληροί προς τους συμμαθητές τους²⁵³. Αυτό έχει σαν συνέπεια ότι οι μαθητές έρχονται πιο κοντά ο ένας με τον άλλον και δημιουργούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις.

Οι ομαδικές εργασίες, οι οποίες έχουν σαφές αντικείμενο ενασχόλησης, παρέχουν τη δυνατότητα δημιουργίας αυθεντικών διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη. Μετατρέπουν δηλαδή τις σχέσεις των παιδιών από απλές ψυχολογικές, σε κοινωνικές σχέσεις. Όταν λέμε κοινωνικές σχέσεις, εννοούμε σχέσεις δράσης, οι οποίες σαν στόχο τους έχουν την ολοκλήρωση κάποιου κοινού έργου²⁵⁴.

Μία βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων είναι το να αποφεύγουν οι μαθητές τις εντάσεις μεταξύ τους και να είναι ικανοί να επιλύουν τις διαφορές τους ειρηνικά. Οι R. Johnson και D. Johnson (χ. χ.) αναφέρουν επτά βήματα με τα οποία ο δάσκαλος μπορεί να διδάξει τους μαθητές πώς να διευθετούν τις διαφωνίες τους ειρηνικά. Αυτά είναι :

- 1) Ο σχηματισμός ενός πλαισίου συνεργασίας.
- 2) Να διδάξει τους μαθητές ώστε να καταλάβουν τι είναι και τι δεν είναι διαφωνία κι ότι οι διαφωνίες μπορεί να έχουν πολλά χρήσιμα αποτελέσματα.
- 3) Να διδάξει στους μαθητές τη διαδικασία διαπραγμάτευσης με σκοπό την επίλυση προβλημάτων.
- 4) Να διδάξει στους μαθητές πώς να μεσολαβούν στις διαφωνίες των συμμαθητών τους.
- 5) Να εφαρμόσει το πρόγραμμα μεσολάβησης των μαθητών στους συμμαθητές τους.
- 6) Να διδάξει στους μαθητές τρόπους με τους οποίους θα είναι ικανοί να χρησιμοποιούν περισσότερο και πιο αποτελεσματικά διαδικασίες διαπραγμάτευσης και μεσολάβησης.

²⁵² Johnson R. T., Johnson D. W., 2000, σελ. 7.

²⁵³ Κοσσυβάκη Φ., 2003, σελ. 398.

²⁵⁴ Ματσαγγούρας Η. Γ., 2003, σελ. 240 – 241.

7) Κάθε χρόνο ο δάσκαλος να επαναλαμβάνει τα προηγούμενα βήματα σε κάθε τάξη του δημοτικού²⁵⁵.

Ο Η. Ματσαγγούρας (2000) υποστηρίζει ότι αν ο δάσκαλος παρατηρήσει ότι ένα μέλος μίας ομάδας δέχεται έντονη απόρριψη από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, οφείλει εκείνος να το στηρίξει. Γενικά, η στήριξη των μελών των ομάδων είναι υποχρέωση των ίδιων των ομάδων, αλλά όταν παρατηρηθεί ότι κάποιο μέλος δέχεται απόρριψη, ο δάσκαλος είναι υποχρεωμένος να καθοδηγήσει τις ομάδες και να μην τις αφήσει να το διευθετήσουν μόνες τους. Όταν ο δάσκαλος στηρίζει τις ομάδες εργασίας, εκείνες μπορούν να ενσωματώσουν κοινωνικά και ν' αποδεχτούν ή έστω ν' ανεχτούν άτομα τα οποία στις παραδοσιακές τάξεις είναι περιθωριοποιημένα. Ο ίδιος αναφέρει ότι προκειμένου να το κατορθώσει αυτό ο δάσκαλος μπορεί :

- 1) Να επιβραβεύει μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν στοιχεία αυτοβελτίωσης.
- 2) Να εξατομικεύει την εργασία που αναθέτει στους αδύνατους μαθητές.

Επειδή πολλοί μαθητές μένουν παθητικοί παρατηρητές των εργασιών που ανατίθενται στην ομάδα και δεν συμμετέχουν σχεδόν καθόλου, ο δάσκαλος οφείλει να διαπιστώσει πού οφείλεται αυτό. Αν διαπιστώσει ότι αυτό οφείλεται στο ότι οι μαθητές που απορρίπτονται απ' τους υπόλοιπους δεν έχουν τις γνώσεις που είναι απαραίτητες για τη συνεργασία τους με τους υπόλοιπους, είναι ανάγκη να διδάξει στα παιδιά τις αρχές της συνεργασίας μέσα στην ίδια την ομάδα. Επίσης, ο δάσκαλος οφείλει να προσέχει το είδος των ερωτήσεων που απευθύνει στους αδύνατους μαθητές, ώστε να μην τους υποβάλει ερωτήσεις, οι οποίες θα τους δυσκολέψουν.

Αν ο λόγος για τον οποίον δε συμμετέχουν κάποιοι μαθητές είναι ότι δεν ενδιαφέρονται για τις εργασίες των ομάδων, ο δάσκαλος μπορεί :

- α) Να τους αναθέσει τέτοιες εργασίες, οι οποίες θα ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον τους.
- β) Να εφαρμόσει συστηματικά μεθόδους ατομικής αξιολόγησης ανάλογα με το βαθμό συμμετοχής τους στην εργασία της ομάδας.

Αν οι μαθητές δέχονται απόρριψη επειδή παρουσιάζουν προβληματική συμπεριφορά, ο δάσκαλος μπορεί :

- α) Να τους τοποθετήσει σε ομάδες με μαθητές, οι οποίοι έχουν ισχυρή και πειθαρχημένη προσωπικότητα, γιατί αυτές οι ομάδες έχουν τη

²⁵⁵ Johnson D., Johnson R. Teaching students to be peacemakers, χ. χ., σελ. 1 – 2.

δυνατότητα να ελέγξουν τις προβληματικές συμπεριφορές.

β) Προκειμένου η προβληματική τους συμπεριφορά να μην αποτελεί εμπόδιο για τη λειτουργία της ομάδας και κατ' επέκταση να γίνεται αιτία για την περιθωριοποίηση αυτών των μαθητών, ο δάσκαλος θα μπορούσε να τους αναθέσει ρόλους²⁵⁶.

Επομένως, αν ο δάσκαλος λάβει υπόψη του όλα τα παραπάνω, ίσως καταφέρει να εντάξει τους μαθητές που περιθωριοποιούνται, στην ομάδα της τάξης και να κατορθώσει να δημιουργηθούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές του.

2.5 ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

²⁵⁶ Ματσαγγούρας Η. Γ., 2000, σελ. 92 – 93.

Η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες εργασίας γίνεται με συγκεκριμένα κριτήρια. Τα πιο σημαντικά απ' αυτά είναι οι φιλίες, οι συμπάθειες, τα κοινά ενδιαφέροντα και οι κλίσεις, το πνευματικό επίπεδο, η σχολική επίδοση των μαθητών, η φύση της διδακτέας ύλης κ.ά.. Ως πιο σημαντικό κριτήριο μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι οι σχέσεις που έχουν οι μαθητές μεταξύ τους²⁵⁷. Πάνω σ' αυτό η Μ. Αναγνωστοπούλου (χ. χ.) αναφέρει ότι η φιλία ανάμεσα στους μαθητές είναι απαραίτητο να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τους εκπαιδευτικούς, αφού επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά των μαθητών. Προκειμένου όμως να προστατεύσει μαθητές, οι οποίοι δεν είναι δημοφιλείς και ίσως να μην τους επιλέξει κανένας, είναι αναγκαίο να παρέμβει ο ίδιος έχοντας ήδη εφαρμόσει το κοινωνιογράφημα²⁵⁸. Αυτό το κριτήριο έχει το μειονέκτημα ότι οι μαθητές μπορεί να σχηματίσουν ομάδες οι οποίες είναι ακατάλληλες για τη συγκεκριμένη εργασία²⁵⁹.

Όσον αφορά στο κριτήριο του κοινού ενδιαφέροντος, η Μ. Αναγνωστοπούλου (χ.χ.) αναφέρει ότι αφού ο δάσκαλος μοιράσει τα θέματα για την εργασία, οι μαθητές ομαδοποιούνται σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα τους κι έτσι έχουν μεγαλύτερη διάθεση για να συνεργαστούν. Η αίσθηση ότι υπάρχουν κοινά γνωρίσματα μεταξύ των μελών της ομάδας ενισχύει τους δεσμούς μεταξύ τους.

Ως προς το κριτήριο του φύλου, η ίδια αναφέρει ότι επειδή η συνεργασία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών συχνά δεν είναι αποτελεσματική, ο δάσκαλος οφείλει να το σκεφτεί πολύ σοβαρά σε σχέση με τους στόχους που έχει θέσει. Παρ' όλα αυτά όταν συνεργάζονται κορίτσια με αγόρια αναπτύσσονται μεταξύ τους σχέσεις συναδελφικότητας και μπορεί να αμβλυνθούν οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσά τους.

Για το κριτήριο της επίδοσης αναφέρει ότι αν κι ο αρχικός του στόχος ήταν οι καλύτερες επιδόσεις των μελών μίας ομοιογενούς ομάδας, η αξιολόγηση που έγινε δεν το επιβεβαίωσε. Διαπιστώθηκε δηλαδή ότι όταν τοποθετούμε τους μαθητές σε ομοιογενείς ομάδες, οι αδύναμοι μαθητές περιθωριοποιούνται κάτι το οποίο χειροτερεύει τη ήδη χαμηλή αυτοεκτίμησή τους, ενώ η επίδοσή τους προσδιορίζεται από την αυτοεκπληρούμενη προφητεία²⁶⁰.

Σύμφωνα με τον Η. Ματσαγγούρα (1995), η δημιουργία ομοιογενών ομάδων εργασίας στηρίζεται στις παρακάτω παραδοχές :

²⁵⁷ Δερβίσης Σ., 1998, σελ. 66.

²⁵⁸ Αναγνωστοπούλου Μ. Σ., χ. χ., σελ. 67.

²⁵⁹ Κουτσελίνη Μ., Θεοφιλίδης Χρ., 1998, σελ. 100.

²⁶⁰ Αναγνωστοπούλου Μ. Σ., χ. χ., σελ. 68 – 70.

- 1) Βασική αποστολή του σχολείου είναι η γνώση.
- 2) Η ευφυΐα είναι ο πιο βασική προαπαιτούμενη ικανότητα για τη μάθηση.
- 3) Η ευφυΐα είναι μονοδιάστατη σχηματοποιημένη ικανότητα.
- 4) Είναι εύκολο να μετρήσουμε την ευφυΐα μ' ακρίβεια.

Ως προς τις ανομοιογενείς ομάδες, που μπορούν να δημιουργηθούν μέσα στην τάξη, ο ίδιος αναφέρει ότι όταν η ανομοιογένεια των ομάδων είναι ως προς την επίδοση, ο καλός μαθητής μπορεί να βοηθήσει τον πιο αδύνατο. Όταν η ανομοιογένεια της ομάδας είναι σύμφωνα με την ηλικία, οι μεγαλύτεροι μαθητές βοηθούν τους μικρότερους κι αποκτούν το αίσθημα της ευθύνης απέναντί τους²⁶¹.

Ο ίδιος αναφέρει ότι οι ανομοιογενείς ομάδες έχουν και τα μειονεκτήματά τους. Αυτά είναι :

- 1) Δεν παρέχουν στους καλούς μαθητές δυνατότητες διαλεκτικής αντιπαράθεσης και
- 2) δεν δίνουν τη δυνατότητα στους μέτριους και στους αδύνατους μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες²⁶².

Ένας άλλος τρόπος με τον οποίον μπορούμε να χωρίσουμε τα παιδιά σε ομάδες είναι η μέθοδος του κοινωνιογραφήματος. Μ' αυτή τη μέθοδο ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει ομάδες σύμφωνα με τα κριτήρια της ικανότητας, της φιλίας και των ενδιαφερόντων²⁶³. Περισσότερα για την τεχνική αυτή θα δούμε σε επόμενο κεφάλαιο, το οποίο πραγματεύεται τη μεθοδολογία της έρευνάς μας.

Ακόμα ένας τρόπος για να χωρίσουμε τα παιδιά σ' ομάδες είναι η κλήρωση. Μ' αυτόν τον τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται μ' όλους, ακόμα κι αν τους αντιπαθούν²⁶⁴. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για τη ζωή τους αργότερα, όταν θα βγουν στην αγορά εργασίας, όπου θα είναι υποχρεωμένοι να συμβιβάζονται και να συνεργάζονται ακόμα και με άτομα που δεν συμπαθούν και θα είναι υποχρεωμένοι να είναι αποτελεσματικοί στην εργασία τους.

Ως προς τις ομοιογενείς και τις ανομοιογενείς ομάδες ο Ι. Κανάκης (2001) αναφέρει ότι ο δάσκαλος μπορεί να κάνει ένα συνδυασμό των δύο αυτών ειδών ανάλογα με το είδος της εργασίας και τους στόχους που έχει θέσει ο ίδιος. Δηλαδή, αν οι μαθητές πρέπει να εμβαθύνουν την ανάλυση ενός θέματος, καλό είναι να χωριστούν σε ομοιογενείς ομάδες, στις οποίες θα διανεμηθούν εργασίες με

²⁶¹ Μασσαγγούρας Η. Γ., 1995, σελ. 34.

²⁶² Μασσαγγούρας Η. Γ., 2000, σελ. 89.

²⁶³ Κουτσελίνη Μ., Θεοφιλίδης Χρ., 1998, σελ. 101.

²⁶⁴ Δερβίσης Σ., 1998, σελ. 176.

διαφορετικό επίπεδο αφαίρεσης και δυσκολίας. Από την άλλη, για να μπορούν οι ανομοιογενείς ομάδες να λειτουργήσουν σωστά είναι απαραίτητο οι ικανότητες των μαθητών ν' αλληλοσυμπληρώνονται και να μην είναι πολύ διαφορετικές²⁶⁵.

Για τη σωστή συγκρότηση των ομάδων ο Π. Διαμαντόπουλος (1995) αναφέρει ότι η σωστή συγκρότηση των ομάδων προϋποθέτει σωστή προετοιμασία των δασκάλων από την περίοδο των σπουδών τους²⁶⁶. Είναι δηλαδή αναγκαίο να έχουν έρθει σ' επαφή με τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας τόσο στην πράξη, όσο και στη θεωρία κι όχι να προσπαθήσουν ν' αυτοσχεδιάσουν στην τάξη τους χωρίς πρώτα να έχουν την απαραίτητη κατάρτιση.

Βέβαια, η δημιουργία των ομάδων έχει σχέση με το σκοπό για τον οποίο τις δημιουργεί ο δάσκαλος. Αν θέλει να δημιουργήσει ή να συνθέσει κάτι, μπορεί να εφαρμόσει την εταιρική εργασία, ενώ όταν θέλει οι μαθητές του ν' ασκηθούν σε κάτι είναι καλύτερο να χρησιμοποιήσει μικρές ομάδες μαθητών στη διδασκαλία²⁶⁷.

2.5.1 Τα είδη των ομάδων

Υπάρχουν διάφορα είδη ομάδων ανάλογα πάντα με τους σκοπούς που έχει θέσει ο δάσκαλος για τη διδασκαλία του. Οι ομάδες, όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο υποκεφάλαιο αυτής της εργασίας, μπορεί να είναι είτε ομοιογενείς, π.χ. οι μαθητές να έχουν ίδια ενδιαφέροντα, ίδια επίδοση κ. τ. λ., είτε ανομοιογενείς, π.χ. οι μαθητές να έχουν διαφορετική επίδοση, διαφορετικά ενδιαφέροντα κ. τ. λ.. Αυτές οι ομάδες δημιουργούνται από κάποια ιδιαίτερη αφορμή και διαλύονται αφού εκπληρωθεί η αποστολή τους²⁶⁸.

Μία άλλη διάκριση, που κάνει ο Η. Ματσαγγούρας (2001) ως προς τα είδη των ομάδων, είναι τα μικτά και τα αμιγή σχήματα. Στα μικτά σχήματα το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας γίνεται με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας και στη φάση των ασκήσεων ή της εμπέδωσης λειτουργούν οι εταιρικές ομάδες των δύο μαθητών, οι οποίες λειτουργούν είτε σαν φροντιστηριακές ομάδες, είτε σαν

²⁶⁵ Κανάκης Ν. Ι., 2001, σελ. 128 – 129.

²⁶⁶ Διαμαντόπουλος Π., 1995, σελ. 133.

²⁶⁷ Meyer E., 1987, σελ. 115.

²⁶⁸ Αναγνωστοπούλου Μ. Σ., χ. χ., σελ. 66.

συνεργαζόμενες ομάδες. Στα αμιγή σχήματα η διδασκαλία σε όλες τις φάσεις της γίνεται ομαδικά²⁶⁹.

Για την πιο αποτελεσματική διδασκαλία σε ομάδες εργασίας με τέσσερα μέλη είναι καλύτερο να δημιουργούνται ανομοιογενείς ομάδες, οι οποίες να αποτελούνται από έναν καλό μαθητή, δύο μέτριους κι έναν αδύνατο. Το να συνυπάρχουν ο καλός, οι μέτριοι κι ο αδύνατος μαθητής στην ίδια ομάδα, βοηθά στο να ενισχύεται ο αδύνατος μαθητής ως προς το επίπεδο σκέψης και δράσης²⁷⁰.

Άλλα είδη ομάδων είναι τα παρακάτω :

- 1) Οι **ομάδες ανά ζεύγη**, οι οποίες σχηματίζονται από τους μαθητές που κάθονται δίπλα δίπλα στο θρανίο. Μ' αυτόν τον τρόπο τους δίνεται η ευκαιρία για μια σύντομη συνεργασία, αφού μαζί αναλύουν πληροφορίες, ανακεφαλαιώνουν κάποια δεδομένα ή διατυπώνουν συμπεράσματα.
- 2) Οι **σταθερές ομάδες**, οι οποίες αποτελούνται από τέσσερις ή έξι μαθητές, οι οποίοι καλούνται να συνεργαστούν για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Σ' αυτές τις ομάδες οι μαθητές αναπτύσσουν σχέσεις μεταξύ τους, δημιουργούν φιλίες και δυνατότητες ανάπτυξης του αυτοσεβασμού, αλληλοβοηθούνται, συνεργάζονται και συνεισφέρουν.
- 3) Οι **μεταβλητές ομάδες**, οι οποίες στοχεύουν στο να βοηθήσουν τα παιδιά, τα οποία έχουν ήδη την εμπειρία από προηγούμενες ομάδες, να ενταχθούν σε νέες ομάδες και να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες τους με νέες σχέσεις. Έτσι, τα παιδιά γνωρίζονται καλύτερα με περισσότερους συμμαθητές τους κι έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν με άτομα που έχουν ίδια ή διαφορετικά χαρακτηριστικά.
- 4) **Συνδυασμός της βασικής ομάδας με κάποια μεταβλητή**. Σ' αυτή την περίπτωση κάθε μαθητής ανήκει σε μία βασική ομάδα, αλλά ταυτόχρονα συμμετέχει και σε κάποια, η οποία δημιουργείται για την επεξεργασία ενός συγκεκριμένου θέματος. Δηλαδή, αφού έχει γίνει μία πρώτη επεξεργασία στη βασική ομάδα, κάθε μέλος της βασικής ομάδας εντάσσεται σ' ομάδες στις οποίες υπάρχει μόνο το ένα μέλος από κάθε μία από τις υπόλοιπες βασικές ομάδες. Αφού επεξεργαστούν τις απόψεις των βασικών ομάδων και καταλήξουν σε κάποια συμπεράσματα, επανέρχονται στη βασική τους

²⁶⁹ Ματσαγγούρας Η. Γ., 2001, σελ. 432.

²⁷⁰ Ματσαγγούρας Η. Γ., 2000, σελ. 89.

ομάδα, με τα μέλη της οποίας συνεχίζουν την επεξεργασία των συμπερασμάτων της προσωρινής ομάδας.

- 5) Οι **αντιπροσωπευτικές ομάδες**, οι οποίες είναι ομάδες που σχηματίζονται από τους αντιπροσώπους της κάθε βασικής ομάδας. Δηλαδή, αφού οι βασικές ομάδες συζητήσουν κάποιο θέμα, στέλνουν έναν αντιπρόσωπό τους σε μία αντιπροσωπευτική ομάδα, που την ώρα που συζητά, τα υπόλοιπα μέλη των ομάδων παρακολουθούν τη συζήτηση, ενώ έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν σ' αυτήν²⁷¹.

Οι D. Johnson και F. Johnson (1997) κάνουν έναν αρχικό διαχωρισμό των ομάδων ως προς τα είδη τους σε σχέση με τον στόχο, την αλληλεπίδραση και τις σχέσεις που αναπτύσσονται σ' αυτές. Αυτά είναι :

- 1) Οι **ψευδείς ομάδες**, που είναι ομάδες τα μέλη των οποίων υποχρεώθηκαν να δουλέψουν μαζί, αλλά δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον για να το κάνουν. Οι στόχοι του κάθε ενός έρχονται σ' αντίθεση με τους στόχους που έχουν θέσει οι υπόλοιποι. Αλληλεπιδρούν, αλλά δεν θέλουν να εργαστούν μαζί ή να βοηθήσουν τους άλλους να επιτύχουν. Τα μέλη αυτών των ομάδων μπλοκάρουν ή καθένα απ' αυτά έρχεται σ' αντίθεση με την παραγωγικότητα των άλλων μελών, επικοινωνούν και συνεργάζονται ελάχιστα κι ο ένας μπερδεύει τον άλλον, χαζεύοντας και γενικά, τα μέλη τέτοιων ομάδων ψάχνουν για μια ελεύθερη πορεία. Η επίδραση που ασκεί ο ένας στον άλλο είναι μικρή, αν όχι ανύπαρκτη. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας μειώνεται λόγω της αυξημένης ατομικής παραγωγικότητας, η οποία δεν παρέχει κάποιο όφελος στην ομάδα. Σ' αυτές τις ομάδες τα άτομα μόνα τους είναι πιο αποτελεσματικά απ' ό,τι η ομάδα σαν σύνολο. Η ομάδα δεν ωριμάζει γιατί τα μέλη δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον ή ανάμειξη με τους άλλους και δεν ενδιαφέρονται για το μέλλον της ομάδας.
- 2) Οι **παραδοσιακές ομάδες** εργασίας, οι οποίες είναι ομάδες τα μέλη των οποίων συμφωνούν στο να συνεργαστούν, αλλά ξέρουν ότι η ωφέλεια απ' αυτό θα είναι μικρή. Ο κοινός σκοπός έρχεται μετά από τους ατομικούς σκοπούς και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη είναι χαμηλή. Η εργασία είναι δομημένη με τέτοιο τρόπο ώστε τα μέλη χρειάζεται να συνεργαστούν από λίγο έως καθόλου. Τα μέλη δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη για την

²⁷¹ Κογκούλη Ι. Β., 1994, σελ. 174 – 175.

παραγωγικότητα κανενός άλλου εκτός από τη δική τους. Τα μέλη της ομάδας αλληλεπιδρούν κυρίως για να μοιράζονται πληροφορίες και να διευκρινίζουν πώς να συμπληρώσουν τις ασκήσεις τους. Μετά κάθε ένας κάνει την εργασία μόνος του. Η παραγωγικότητά τους αναγνωρίζεται κι αμείβεται ατομικά. Τα μέλη της ομάδας υπολογίζονται σαν ανεξάρτητα άτομα κι όχι σαν ομάδα. Δεν ασκούνται στις κοινωνικές δεξιότητες, ενώ καθορίζεται ένας αρχηγός, ο οποίος είναι υπεύθυνος για να κατευθύνει τη συμμετοχή των μελών της ομάδας. Τέλος, σ' αυτές τις ομάδες δεν υπάρχει καμία βελτίωση ως προς την εξέλιξη των προσπαθειών τους.

- 3) Οι **αποτελεσματικές ομάδες**, οι οποίες είναι οι ομάδες που πληρούν τις προϋποθέσεις για τη σωστή εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας.
- 4) Οι **ομάδες υψηλών επιτευγμάτων**, οι οποίες, έχουν όλα τα κριτήρια για να είναι αποτελεσματικές κι ανταποκρίνονται σ' όλες τις λογικές προσδοκίες που παρέχει η συμμετοχή σ' αυτές. Αυτό που τις διαφοροποιεί από τις αποτελεσματικές ομάδες είναι ο βαθμός της δέσμευσης που έχει το κάθε μέλος για την επιτυχία τόσο των άλλων μελών της ομάδας όσο και της ίδιας της ομάδας²⁷². Σ' αυτές τις ομάδες δηλαδή, τα μέλη δεσμεύονται περισσότερο από τις αποτελεσματικές ομάδες για την επιτυχία των υπόλοιπων μελών, αλλά και για την επιτυχία της ομάδας τους.

Ακόμα, οι ομάδες μπορεί να είναι είτε σταθερές, δηλαδή να παραμένουν ίδιες για όλο το σχολικό έτος, είτε μεταβλητές, δηλαδή να διαφοροποιούνται²⁷³ ανάλογα με τις ανάγκες της διδασκαλίας. Τέλος, οι ομάδες διακρίνονται σε ελεύθερες και σε καθορισμένες. Οι ελεύθερες ομάδες δημιουργούνται από τα ίδια τα παιδιά, μετά από μεταξύ τους συνεννόηση και δική τους επιλογή των μελών που θα συγκροτούν την ομάδα τους χωρίς να αναμειγνύεται ο εκπαιδευτικός. Οι καθορισμένες ομάδες δημιουργούνται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό²⁷⁴.

2.5.2 Το μέγεθος και το σχήμα της ομάδας

²⁷² Johnson D. W., Johnson F. R., 1997, σελ. 16 – 18 .

²⁷³ Κανάκης Ι. Ν., 2001, σελ. 125.

²⁷⁴ Αναγνωστοπούλου Μ. Σ., χ. χ., σελ. 66.

Η συνεργασία και η επικοινωνία των μαθητών εξαρτάται επίσης σε πολύ μεγάλο βαθμό κι από το μέγεθος της ομάδας. Η ομάδα ενδείκνυται να έχει τέτοιο αριθμό μελών, ο οποίος δεν θα είναι ούτε πολύ μικρός ώστε να περιορίζεται η δυνατότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της, ούτε και πολύ μεγάλος, ώστε οι περισσότερες δραστηριότητες να γίνονται από κάποια άτομα και τα υπόλοιπα μέλη να μη συμμετέχουν ενεργά²⁷⁵. Το μέγεθος της ομάδας καθορίζεται από την ηλικία των μαθητών, τα περιεχόμενα και τους στόχους της διδασκαλίας – μάθησης, τα εποπτικά μέσα που έχει στη διάθεσή του ο δάσκαλος και το μέγεθος της αίθουσας διδασκαλίας. Ένας πολύ καλός αριθμός μελών μιας ομάδας είναι ο αριθμός τέσσερα, αφού πολλές φορές οι ομάδες δημιουργούνται και διαλύονται στα μέσα της διδακτικής ώρας, άρα η διαμόρφωση της ομάδας μπορεί να γίνει πολύ εύκολα. Επίσης, όταν η ομάδα αποτελείται μόνο από τέσσερα μέλη μπορεί να συνεργαστεί ακόμα κι όταν οι μαθητές κάθονται σε θρανία παλιού τύπου, αν τοποθετηθούν δύο τέτοια θρανία αντικριστά το ένα στο άλλο²⁷⁶.

Μπορούμε ν' αναφέρουμε δύο ακόμα λόγους για τους οποίους θεωρείται καλός ο αριθμός τέσσερα για τα μέλη της ομάδας. Ο ένας είναι το γεγονός ότι αυτός ο αριθμός μελών δημιουργεί πιο απλό πλέγμα επικοινωνίας απ' αυτό που δημιουργούν οι πολυπληθέστερες ομάδες κι ο άλλος είναι ότι μπορούν να δημιουργηθούν δύο υποομάδες. Αυτό έχει ως συνέπεια την επιτάχυνση και την απλοποίηση της διαδικασίας επεξεργασίας πληροφοριών για τη διεκπεραίωση της εργασίας²⁷⁷. Οι δύο υποομάδες μοιράζονται την εργασία, κάνουν σύνθεση των αποτελεσμάτων ή εργάζονται ακριβώς πάνω στην ίδια εργασία και στο τέλος συγκρίνουν τ' αποτελέσματά τους και κάνουν τις αναγκαίες αλλαγές ή προσθέτουν στοιχεία όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο. Σ' αυτήν την περίπτωση διπλασιάζεται κι ο αριθμός των παιδιών που εμπλέκονται στο μάθημα²⁷⁸.

Ο Π. Διαμαντόπουλος (1995) πάντως υποστηρίζει ότι ο δάσκαλος για τη συγκρότηση των ομάδων εργασίας οφείλει να κινείται ανάμεσα σε δύο πόλους. Ο ένας είναι ο αριθμός των μελών που θα έχει κάθε ομάδα κι ο άλλος είναι ο αριθμός των ομάδων που θα δημιουργηθούν μέσα στην τάξη προκειμένου ο δάσκαλος να μπορεί να τις επιβλέπει ικανοποιητικά²⁷⁹.

²⁷⁵ Κανάκης Ι. Ν., 2001, σελ. 130, 132.

²⁷⁶ Μασαγγούρας Η. Γ., 1995, σελ. 30.

²⁷⁷ Μασαγγούρας Γ., Στρατηγικές διδασκαλίας, 2000, σελ. 518.

²⁷⁸ Μασαγγούρας Η. Γ., 2000, σελ. 87.

²⁷⁹ Διαμαντόπουλος Π., 1995, σελ. 132.

Πολλοί είναι οι παιδαγωγοί, οι οποίοι προτείνουν τη σύσταση ολιγομελών ομάδων. Το πρόβλημα όμως που δημιουργείται από τις ολιγομελείς ομάδες είναι ότι όσο λιγότερα μέλη έχει μία ομάδα, τόσο περισσότερες ομάδες δημιουργούνται μέσα στην τάξη με αποτέλεσμα ο δάσκαλος να μην μπορεί να τις επιβλέπει όλες στον απαιτούμενο βαθμό, αφού δεν μπορεί να παρακολουθήσει σωστά περισσότερες από πέντε ομάδες²⁸⁰. Βέβαια, η δημιουργία περισσότερων από έξι ομάδων δίνει τη δυνατότητα σε περισσότερα παιδιά να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία. Ακριβώς, αυτή η αυξημένη εμπλοκή είναι που διαφοροποιεί τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας από την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία²⁸¹.

Οι μαθητές της ομάδας δεν πρέπει να είναι λίγοι, γιατί αναλογικά θα είναι λίγες και οι απόψεις που ανταλλάσσονται για τη λύση των διαφόρων προβλημάτων²⁸², ενώ η ποιότητα των προτάσεων για τη λύση τους θα είναι χαμηλότερη²⁸³. Όσον αφορά στη δημιουργία διμελών ομάδων ο E. Meyer (1987) αναφέρει μια σειρά επιστημόνων, οι οποίοι διαφωνούν μ' αυτόν τον αριθμό των μελών. Ο Petersen υποστηρίζει ότι οι ομάδες των δύο μελών συμβάλλουν στο να δημιουργούνται κλίκες, ενώ έχει αρνητική επίδραση στην εξέλιξη και των δύο μελών. Ο Morg ισχυρίζεται ότι στη διμελή ομάδα εύκολα ο ένας μπορεί να επισκιαστεί από τον άλλον²⁸⁴.

Η Μ. Αναγνωστοπούλου (χ. χ.) αναφέρει ότι αφενός οι ομάδες των δύο και των τριών ατόμων μεγιστοποιούν τη δυνατότητα συμμετοχής όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία κι αφετέρου όταν δημιουργούνται ομάδες των τριών ατόμων συχνά συνεργάζονται τα δύο μέλη και το τρίτο μένει απλώς παρατηρητής²⁸⁵.

Στις ομάδες οι οποίες αποτελούνται από περισσότερα από έξι μέλη οι αδύναμοι μαθητές καλύπτονται πίσω από τους δυναμικούς μαθητές, οι οποίοι αναλαμβάνουν τις περισσότερες, αν όχι όλες, δραστηριότητες της εργασίας. Ακόμα, στις μεγαλύτερες ομάδες χρειάζεται περισσότερος χρόνος, για να επεξεργαστούν οι μαθητές τα διάφορα θέματα, αφού με την αύξηση των μελών της ομάδας αυξάνεται και το πλέγμα των διαπροσωπικών επικοινωνιών, σύμφωνα με τη συνάρτηση $v(v-1)$, όπου v το πλήθος των μελών της ομάδας²⁸⁶. Βέβαια σ' αυτές τις ομάδες, η πληθώρα

²⁸⁰ Ματσαγγούρας Η. Γ., 1995, σελ. 30.

²⁸¹ Ματσαγγούρας Η. Γ., 2000, σελ. 87.

²⁸² Διαμαντόπουλος Π., 1995, σελ. 131.

²⁸³ Ματσαγγούρας Η. Γ., 2000, σελ. 86.

²⁸⁴ Meyer E., 1987, σελ. 90.

²⁸⁵ Αναγνωστοπούλου Μ. Σ., χ. χ., σελ. 64.

²⁸⁶ Ματσαγγούρας Η. Γ., 1995, σελ. 30.

διαφορετικών απόψεων δυσχεραίνει τη σύνθεση κι επεξεργασία του υλικού²⁸⁷. Όσον αφορά στις μεγάλες ομάδες, ο E. Meyer (1987) αναφέρει ότι σ' αυτές είναι δύσκολο να γίνει κάποιος έλεγχος της εργασίας ή να υποβοηθηθούν οι μαθητές κι ότι οι μαθητές που χωρίζονται σε μεγάλες ομάδες, αυτόματα οργανώνονται οι ίδιοι σε υποομάδες²⁸⁸. Ακόμα, στις πολυπληθείς ομάδες ασκείται μεγαλύτερη πίεση στα μέλη να συμμορφωθούν²⁸⁹.

Η δημιουργία μεγάλων ομάδων συνιστάται σε τρεις περιπτώσεις. Όταν τα παιδιά είναι μικρής ηλικίας, όταν το μάθημα είναι τέτοιο, ώστε να απαιτείται η δημιουργία μεγαλύτερων ομάδων κι όταν δεν υπάρχουν πολλά διδακτικά μέσα²⁹⁰. Βέβαια, όταν ο δάσκαλος εφαρμόζει τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας τόσο σε μικρές, όσο και σε μεγάλες τάξεις, καλό είναι πρώτα να δημιουργήσει εταιρικές ομάδες κι όσο οι μαθητές εξοικειώνονται μ' αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας, ν' αυξάνει σταδιακά τον αριθμό των μελών των ομάδων²⁹¹. Αυτό συνιστάται επειδή ο δάσκαλος δεν είναι σωστό να μεταβεί απότομα από την παραδοσιακή διδασκαλία στη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, με ομάδες των τεσσάρων μελών. Αν κάνει κάτι τέτοιο, υπάρχει πολύ μεγάλη πιθανότητα αποτυχίας, αφού τα παιδιά που δεν έχουν εξοικειωθεί μ' αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας δεν μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά μέσα σε μία τόσο μεγάλη ομάδα²⁹². Η μετάβαση από τα δύο στα τρία μέλη μπορεί να δημιουργήσει πολύ περισσότερες αλλαγές στην ομάδα, απ' ότι η μετάβαση από τα τρία στα τέσσερα μέλη, από τα τέσσερα στα πέντε κ.τ.λ.²⁹³.

Ως προς το μέγεθος των ομάδων που προτιμούν οι δάσκαλοι, έρευνες έχουν δείξει ότι προτιμούν τις τριμελείς, τις τετραμελείς και τις πενταμελείς ομάδες²⁹⁴, ενώ οι μαθητές προτιμούν τις τετραμελείς ομάδες²⁹⁵.

Ο Η. Ματσαγγούρας (2000) αναφέρει μερικά κριτήρια σύμφωνα με τα οποία καθορίζεται το μέγεθος της ομάδας. Αυτά είναι :

- 1) Η φύση της εργασίας,
- 2) ο διαθέσιμος χρόνος κι

²⁸⁷ Αναγνωστοπούλου Μ. Σ., χ. χ., σελ. 65.

²⁸⁸ Meyer E., 1987, σελ. 90 – 91.

²⁸⁹ Ματσαγγούρας Η. Γ., 2000, σελ. 86.

²⁹⁰ Ματσαγγούρας Η. Γ., 2000, σελ. 89.

²⁹¹ Ματσαγγούρας Η. Γ., 1995, σελ. 29.

²⁹² Ματσαγγούρας Η. Γ., 2000, σελ. 87.

²⁹³ Ματσαγγούρας Η. Γ., Στρατηγικές διδασκαλίας, 2000, σελ. 517.

²⁹⁴ Κανάκης Ι. Ν., 2001, σελ. 132.

²⁹⁵ Ματσαγγούρας Η. Γ., 2000, σελ. 87.

3) ο βαθμός στον οποίον οι μαθητές γνωρίζουν τις απαιτούμενες για τη συνεργατική μάθηση δεξιότητες.

Έτσι, αν οι μαθητές έχουν να κάνουν μία πολύπλοκη εργασία καλό είναι να χωριστούν σε μεγάλες ομάδες, αρκεί να υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος και οι μαθητές να είναι ασκημένοι στις δεξιότητες συνεργασίας²⁹⁶.

Ο Π. Διαμαντόπουλος (1995) αναφέρει ότι οι Bales και Borgatta συστήνουν στους εκπαιδευτικούς τη δημιουργία ομάδων με μονό αριθμό μελών, γιατί μ' αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται πλειοψηφία και μειοψηφία, κι έτσι η ομάδα μπορεί εύκολα να πάρει κάποια απόφαση όταν αυτό είναι αναγκαίο²⁹⁷.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι απόψεις, ως προς τον αριθμό των μελών που υπαγορεύεται να έχει μία ομάδα, δίστανται. Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο καλύτερος αριθμός είναι ο αριθμός τέσσερα (Η. Ματσαγγούρας, Π. Διαμαντόπουλος κ. τ. λ.) κι άλλοι όπως ο E. Meyer (1987) υποστηρίζουν ότι ο καλύτερος αριθμός μελών είναι ο αριθμός τρία κι ότι το τέταρτο μέλος ωφελεί μόνο όταν ο δάσκαλος σκοπεύει να κάνει καταμερισμό εργασίας²⁹⁸.

Σημαντικό ρόλο για την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών παίζει και το σχήμα της ομάδας. Όπως αναφέρει ο Ι. Κανάκης (2001), έρευνα που έκαναν οι A. Bavelas και H. Leavitt οδήγησε στο συμπέρασμα ότι παρά το γεγονός ότι τα σχήματα τροχός, αλυσίδα και ύψιλον ήταν πιο γρήγορα κι αποτελεσματικά ως προς τη διεκπεραίωση των εργασιών των παιδιών, ενώ στον κύκλο χρειάστηκε περισσότερος αριθμός επικοινωνιών, τα παιδιά αισθάνθηκαν μεγαλύτερη ικανοποίηση στο σχήμα του κύκλου²⁹⁹. Από έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι το είδος των εργασιών προσδιορίζει και το είδος της ομάδας. Αν είναι εύκολες ασκήσεις, οι ομάδες στις οποίες κάποιο μέλος αναλαμβάνει να συντονίζει την εργασία είναι προτιμότερες. Τέτοιες ομάδες είναι οι ομάδες με σχήμα τροχού, αλυσίδας και ύψιλον. Αντίθετα, αν οι ασκήσεις είναι περίπλοκες κι απαιτούν ανταλλαγή απόψεων, πιο αποτελεσματικές είναι οι αποκεντρωτικές ομάδες. Τέτοιες ομάδες είναι οι ομάδες που έχουν σχήμα κύκλου³⁰⁰. Γενικά, το σχήμα του κύκλου ευνοεί τη διαπροσωπική επικοινωνία, ωθεί τους μαθητές ν' ανταλλάξουν απόψεις και διευκολύνει τη συζήτηση και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας³⁰⁰.

²⁹⁶ Ο. π., σελ. 88 – 89.

²⁹⁷ Διαμαντόπουλος Π., 1995, σελ. 132.

²⁹⁸ Meyer E., 1987, σελ. 91.

²⁹⁹ Κανάκης Ι. Ν., 2001, σελ. 132 – 133.

³⁰⁰ Ο. π., σελ. 133.

2.6 ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΦΥΣΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Επειδή η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται οι μαθητές, η θέση στην οποία κάθονται οι μαθητές αλλά κι τρόπος με τον οποίον θα διαμορφώσει ο δάσκαλος τον φυσικό χώρο της τάξης παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχία της μεθόδου. Μία τάξη χωρίς χρώμα και η οποία έχει γυμνούς τοίχους στους οποίους ίσως να κρέμονται κάποιοι χάρτες, προκαλεί αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές και δεν τους εμπνέει για να εργαστούν και να συνεργαστούν μεταξύ τους μέσα σ' αυτήν. Επομένως, ο δάσκαλος οφείλει να φροντίσει ώστε να διακοσμηθεί η τάξη με αφίσες, με έργα ζωγραφικής ή χειροτεχνίες από τον ίδιο ή από τους μαθητές του, λουλούδια και γλαστράκια, τα οποία θα τα φροντίζουν οι μαθητές.

Ακόμα, για να μπορεί ο δάσκαλος να εφαρμόσει τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας είναι απαραίτητο να γυρίσει τα θρανία των μαθητών το ένα απέναντι στο άλλο, έτσι ώστε να διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών³⁰¹. Επίσης, τα θρανία είναι απαραίτητο να τοποθετηθούν με τέτοιο τρόπο ώστε όλοι οι μαθητές να είναι σε θέση να βλέπουν τον πίνακα και να έχουν εύκολη πρόσβαση τόσο σ' αυτόν, όσο και στα υπόλοιπα εποπτικά μέσα που υπάρχουν μέσα στην τάξη³⁰².

Ακόμα, η τάξη είναι αναγκαίο να εξοπλιστεί με τα κατάλληλα εποπτικά μέσα ώστε οι μαθητές να μπορούν ανά πάσα στιγμή την ώρα του μαθήματος ν' ανατρέξουν σ' αυτά. Πράγματα τα οποία είναι απαραίτητα για μία τάξη στην οποία εφαρμόζεται η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας είναι :

- 1) Μία πλούσια μαθητική βιβλιοθήκη με εγκυκλοπαίδειες και λεξικά, αλλά κι άλλα είδη βιβλίων,
- 2) χάρτες διαφόρων τύπων και υδρόγειος σφαίρα και
- 3) χαρτόνια και είδη για χειροτεχνία³⁰³.

³⁰¹ Κανάκης Ι. Ν., 2001, σελ. 73, 76.

³⁰² Ματσαγγούρας Η. Γ., 2000, σελ. 148.

³⁰³ Κανάκης Ι. Ν., 2001, σελ. 73 – 74.

2.7 ΕΙΔΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Τα είδη των εργασιών που μπορούν να γίνουν στα πλαίσια της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας είναι τα εξής :

1) Ομαδικές εργασίες με ίδιο θέμα εργασίας

Σ' αυτή την περίπτωση οι ομάδες παίρνουν το ίδιο θέμα για την εργασία τους. Όταν ανακοινώνουν τ' αποτελέσματα γίνεται σύγκριση των αποτελεσμάτων των ομάδων. Μ' αυτόν τον τρόπο το κάθε θέμα εξετάζεται πολύπλευρα και οι μαθητές το κατανοούν καλύτερα.

2) Ομαδικές εργασίες με χωρισμό του αρχικού θέματος σε υποενότητες

Αυτή η μορφή εργασίας σημαίνει ότι κάθε ομάδα έχει την υποχρέωση να παρουσιάσει ένα μέρος της εργασίας. Βέβαια, αυτό προϋποθέτει την ύπαρξη ομάδων, οι οποίες είναι ικανές να επεξεργαστούν κάποιο θέμα σε ικανοποιητικό βαθμό, ώστε όταν παρουσιάσουν την εργασία τους να μην υπάρχουν κενά.

3) Ομαδικές εργασίες με ίδιο θέμα εργασίας και ταυτόχρονο χωρισμό του σε υποενότητες

Αυτό το είδος ομαδικής εργασίας προϋποθέτει την ύπαρξη πολλών ομάδων εργασίας μέσα στην τάξη, οι οποίες παίρνουν το ίδιο θέμα εργασίας, και το οποίο μετά χωρίζεται σε υποενότητες ανά δύο ομάδες. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τη λεπτομερή και σε βάθος ανάλυση του θέματος³⁰⁴.

Όπως αναφέρει ο Ι. Κανάκης, στα πλαίσια της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας μπορούν να διεξαχθούν και τα σχέδια δράσης, γνωστά ως projects. Οι εργασίες αυτού του τύπου στηρίζονται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των μαθητών. Σ' αυτές τις εργασίες οι μαθητές είναι αυτοί που καθορίζουν τους στόχους της εργασίας τους, επιλέγουν το θέμα τους, τα μέσα για να την ολοκληρώσουν, τη στρατηγική δράσης,

³⁰⁴ Διαμαντόπουλος Π., 1995, σελ. 134 – 136.

τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιάσουν την εργασία τους και τέλος αξιολογούν την εργασία τους και κάνουν αυτοκριτική³⁰⁵.

2.8 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

2.8.1 Ο ρόλος του δασκάλου

Όπως σε κάθε μορφή διδασκαλίας έτσι και στη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, η συμπεριφορά του δασκάλου και η στάση που θα κρατήσει απέναντι στους μαθητές του είναι καθοριστική για τη σωστή εφαρμογή της.

Ο δάσκαλος που εφαρμόζει μία τέτοια εναλλακτική μορφή διδασκαλίας, πριν απ' οτιδήποτε, είναι απαραίτητο να διαφοροποιήσει τη στάση του από την τυπική κι αυταρχική στάση του παραδοσιακού δασκάλου και να υιοθετήσει ένα δημοκρατικό και φιλελεύθερο ύφος, καθώς και μία κριτική κι αυτοκριτική στάση κατά την οργάνωση της διδασκαλίας – μάθησης³⁰⁶. Ως προς τη δημιουργία δημοκρατικού και φιλελεύθερου κλίματος μέσα στην τάξη, ο Κ. Καλέμης (1984) τονίζει ότι αυτό μπορεί να δημιουργηθεί με το να διεξάγεται μέσα στην τάξη διάλογος, συζήτηση και κριτική για τα διάφορα θέματα, υποστήριξη κάποιας γνώμης ή διατύπωση μίας νέας ριζοσπαστικής άποψης³⁰⁷.

Βασικό χαρακτηριστικό της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας είναι ότι ο δάσκαλος από μοναδική πηγή γνώσης μετατρέπεται σε μεσολαβητή της γνώσης. Η επιτυχημένη διαμεσολάβηση βοηθά τους μαθητές να συνδέσουν τις νέες πληροφορίες που λαμβάνουν, με τις εμπειρίες τους και με τη μάθηση που έχουν πάρει από άλλες γνωστικές περιοχές. Επίσης, βοηθά τους μαθητές να ξεκαθαρίσουν τι να κάνουν όταν κολλήσουν σε κάποιο σημείο της εργασίας και τους βοηθά να μάθουν πώς να μαθαίνουν. Κυρίως, ο δάσκαλος σαν μεσολαβητής ρυθμίζει το επίπεδο των πληροφοριών που παρέχει στους μαθητές και τους ενισχύει, έτσι ώστε να

³⁰⁵ Κανάκης Ι., 2001, σελ. 290.

³⁰⁶ Κανάκης Ι. Ν., 1991, σελ. 48.

³⁰⁷ Καλέμης Κ., 1984, σελ. 275.

μεγιστοποιήσει την ικανότητά τους ν' αναλαμβάνουν την ευθύνη γι' αυτά που μαθαίνουν.

Σαν διαμεσολάβηση θα μπορούσαν να οριστούν τρεις δραστηριότητες. Η διευκόλυνση, ο παραδειγματισμός και η προετοιμασία. Οι περισσότεροι δάσκαλοι εφαρμόζουν αυτές τις πρακτικές κατά διαστήματα.

1) Η διευκόλυνση

Η διευκόλυνση περιλαμβάνει τη δημιουργία περιβαλλόντων και δραστηριοτήτων πλούσιων ώστε να συνδέουν οι μαθητές τις καινούργιες πληροφορίες με την ήδη υπάρχουσα γνώση, την παροχή ευκαιριών για συνεργατική εργασία κι επίλυση προβλημάτων και την προσφορά στους μαθητές μίας πολλαπλότητας αυθεντικών καταστάσεων μάθησης. Αρχικά, αυτό ίσως στρέψει την προσοχή του δασκάλου στο φυσικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, οι δάσκαλοι μετακινούν τα θρανία ώστε οι μαθητές να βλέπουν ο ένας το πρόσωπο του άλλου, μία τοποθέτηση που προάγει τη συζήτηση.

Επίσης, οι δάσκαλοι μπορεί να δομήσουν τις πηγές στη τάξη έτσι ώστε να παρέχουν μία ποικιλία ρυθμών και προοπτικών, να χρησιμοποιούν και να στηρίζονται σε πολιτιστικά είδη τέχνης από τα σπίτια και τις κοινότητες των μαθητών και να οργανώνουν διάφορες δραστηριότητες μάθησης. Γι' αυτό μία συνεργατική τάξη συχνά έχει ποικιλία εργασιών ή γωνιών δραστηριοτήτων. Για να παρουσιάσει ο δάσκαλος τις αναρίθμητες αυτές πληροφορίες με κατανοητό τρόπο και για να κάνει πειράματα τα οποία λύνουν αληθινά προβλήματα μπορεί να χρησιμοποιήσει καθημερινά αντικείμενα. Μέσα στην τάξη οι μαθητές οργανώνονται σε ετερογενείς ομάδες με ρόλους όπως ο αρχηγός της ομάδας, ο εμπνευστής, το άτομο που επαναλαμβάνει τις πληροφορίες, ο γραμματέας και το άτομο που ανακοινώνει τις απαντήσεις. Επίσης, οι δάσκαλοι που εφαρμόζουν τέτοιες μεθόδους διδασκαλίας εργάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να εμπλέκονται στη διδασκαλία γονείς και μέλη της κοινότητας.

Ένας άλλος τρόπος με τον οποίον οι δάσκαλοι διευκολύνουν τη συνεργατική μάθηση είναι να δημιουργήσουν τάξεις με ποικίλες κι ελαστικές κοινωνικές δομές, οι οποίες προάγουν το είδος της συμπεριφοράς στην τάξη που θεωρούν κατάλληλο για την ύπαρξη επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές. Αυτές οι δομές είναι κανόνες και τύποι συμπεριφορών, οι οποίοι επιτελούν αρκετές λειτουργίες στην αλληλεπίδραση της ομάδας κι επηρεάζουν τις στάσεις που

διαμορφώνουν οι ομάδες για τα πράγματα. Οι συγκεκριμένοι κανόνες εξαρτώνται από το γενικό πλαίσιο της κάθε τάξης. Γι' αυτό οι δάσκαλοι συχνά τους διαμορφώνουν σε συνεργασία με τους μαθητές τους και τους κάνουν κριτική ή τους αλλάζουν ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες και τις ανάγκες της τάξης τους. Για να επιτύχουν οι δάσκαλοι αλληλεπίδραση υψηλής ποιότητας στην ομάδα ίσως χρειαστεί να διδάξουν στους μαθητές τους κανόνες και λειτουργίες της αλληλεπίδρασης στην ομάδα, τα οποία στη συνέχεια τα παιδιά θα τα κάνουν πράξη.

Τελικά, οι δάσκαλοι διευκολύνουν τη συνεργατική μάθηση με το να δημιουργούν μαθησιακές καταστάσεις, οι οποίες ενθαρρύνουν τη διαφορά, κάτι που αποσκοπεί σε υψηλές επιδόσεις απ' όλους τους μαθητές. Αυτές οι καταστάσεις εμπλέκουν τους μαθητές σε ανώτερες νοητικές λειτουργίες όπως η λήψη αποφάσεων και η επίλυση προβλημάτων, οι οποίες πραγματοποιούνται καλύτερα μέσω της συνεργασίας τους με άλλα άτομα. Ακόμα, αυτές οι καταστάσεις βοηθούν τους μαθητές να συσχετίζουν πράγματα και γεγονότα που συμβαίνουν στον αληθινό κόσμο με πράγματα και γεγονότα που συμβαίνουν στο δικό τους μικρόκοσμο.

2) Ο παραδειγματισμός

Ο παραδειγματισμός δίνει έμφαση στο να μοιράζεται καθένας με τους άλλους αυτό που σκέφτεται, να λέει τη γνώμη του ή να εξηγεί κάτι. Αυτό σημαίνει ότι στις συνεργατικές τάξεις ο δάσκαλος μπορεί να το διδάξει με το να γίνει ο ίδιος παράδειγμα για τους μαθητές του. Δηλαδή μπορεί να λέει δυνατά τη σκέψη του για τις διαδικασίες που ακολουθεί προκειμένου να κάνει προβλέψεις για ένα επιστημονικό πείραμα, να συνοψίσει ιδέες σ' ένα κείμενο, να ξεκαθαρίσει το νόημα μιας άγνωστης λέξης, να εξηγήσει και να λύσει ένα πρόβλημα, να οργανώσει πολύπλοκες πληροφορίες κ. τ. λ.. Επίσης, είναι σημαντικό ο δάσκαλος να λέει δυνατά τις σκέψεις του για κάποιους ενδοιασμούς κι αβεβαιότητες που έχει για κάποιο θέμα. Τέλος, με σεβασμό προς τις διαδικασίες των ομάδων μπορεί να μοιράζεται τις σκέψεις του για τη μορφή που ενδείκνυται να έχουν οι ρόλοι, οι κανόνες και οι σκέψεις στις συνεργατικές τάξεις.

3) Η προετοιμασία

Η προετοιμασία περιλαμβάνει το να κάνει ο δάσκαλος νύξεις ή υποδείξεις, να παρέχει ανατροφοδότηση, να επανακατευθύνει τις προσπάθειες των μαθητών και να τους βοηθά να χρησιμοποιήσουν μία στρατηγική. Βασική αρχή της προετοιμασίας

είναι να παρέχει ο δάσκαλος στους μαθητές τόση βοήθεια, όση χρειάζονται, ώστε να μπορέσουν να διατηρήσουν όσο το δυνατόν περισσότερη υπευθυνότητα γι' αυτά που μαθαίνουν.

Ακόμα, οι δάσκαλοι είναι απαραίτητο να συμφιλιωθούν με την ιδέα ότι στις τάξεις στις οποίες εφαρμόζεται η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας γίνεται περισσότερη φασαρία, αφού τα παιδιά είναι αναγκαίο να κινούνται, να μιλάνε, να κάνουν ερωτήσεις κ. τ. λ.. Οφείλουν δηλαδή οι δάσκαλοι ν' ανέχονται τον θόρυβο σαν ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας³⁰⁸.

Οι G. Jacobs, D. Holt, J. W – B. Olsen και S. Goldstein (1998) προτείνουν ότι όταν ο δάσκαλος διαπιστώσει ότι κάποιες ομάδες δεν συνεργάζονται ό,τι κι αν κάνει, είναι αναγκαίο να εφαρμόσει νέες τεχνικές και να αναδιαμορφώσει τη διδασκαλία του έτσι ώστε να βοηθήσει τις ομάδες να συνεργαστούν. Επίσης, όταν ο δάσκαλος αντιληφθεί ότι τα παιδιά δεν εμπιστεύονται τους συμμαθητές τους για τη μάθησή τους είναι αναγκαίο να υιοθετήσει τεχνικές που θα βοηθήσουν τους μαθητές να εμπιστεύονται τους συμμαθητές τους³⁰⁹.

Αν παρά τις προσπάθειες που έχει καταβάλει ο δάσκαλος για να ασκήσει τους μαθητές του στο να λαμβάνουν αποφάσεις, διαπιστώσει ότι οι μαθητές του δυσκολεύονται να πάρουν απόφαση για κάποιο θέμα οφείλει να προσπαθήσει να βοηθήσει τα μέλη των ομάδων να φτάσουν σε μια σύνθεση απόψεων. Ανάλογα με την περίπτωση ο δάσκαλος :

- 1) δείχνει στους μαθητές με ποιο τρόπο θα μπορούσαν να συνδυάσουν όλες τις γνώμες ή τουλάχιστον τα σημαντικότερα στοιχεία της άποψης του καθενός,
- 2) ωθεί τους μαθητές να εκφράσουν καινούριες ιδέες που θα μπορούσαν να είναι πιο αποδεκτές απ' όλα τα μέλη και να βγάλουν την ομάδα από τ' αδιέξοδο,
- 3) «φανερώνει την αντικειμενικότητα του αδιεξόδου κι αφήνει την ομάδα να δει ότι ή θα πρέπει να μην πάρει καμία απόφαση ή ν' ακολουθήσει κάποιες αρχές δικαιοσύνης για να φτάσει σε μια πιο συμβιβαστική λύση³¹⁰» και
- 4) επιμένει γενικά ώστε τα μέλη της ομάδας να συνεχίσουν τη συζήτηση μέχρι να φανεί ότι η απόφαση της ομάδας τους ικανοποιεί πραγματικά όλους ή τουλάχιστον ότι όλοι θεωρούν ότι είναι μια δίκαιη συμβιβαστική λύση³¹¹.

³⁰⁸ Tinzmann M. B., Jones B.F., Fennimore T. F., Bakker J., Fine C., Pierce J., 1990, σελ. 2, 3 – 5, 7.

³⁰⁹ Jacobs G. M., Holt D. D., Olsen J. W B., Goldstein S., 1998, σελ. 1 – 4.

³¹⁰ Αβέρωφ – Ιωάννου Τ., 1990, σελ. 26.

³¹¹ Ο. π., σελ. 26.

Οι C. Gilbert, S. Goldstein, G. Jacobs και J. Winn – Bell Olsen (1997) προτείνουν ότι σε περίπτωση που υπάρχουν αλλοεθνείς μαθητές, οι οποίοι, παρά το γεγονός ότι συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα, καλό είναι να παρέμβει ο ίδιος ο δάσκαλος, υιοθετώντας τεχνικές οι οποίες ενθαρρύνουν τη χρήση της δεύτερης γλώσσας³¹².

Οι Η. Ματσαγγούρας και Σ. Χέλμης (2002), αναφερόμενοι στις φιλοσοφικές κατευθύνσεις που έχουν επηρεάσει το σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων, τονίζουν τα εξής :

- 1) Η θεωρία του πραγματισμού, της οποίας εκπρόσωπος είναι ο J. Dewey, προϋποθέτει έναν δάσκαλο ο οποίος να καλλιεργεί την κριτική σκέψη και την επιστημονική διαδικασία και να δίνει έμφαση στην αντιμετώπιση των συνθηκών που προκύπτουν από το συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον.
- 2) Η θεωρία του υπαρξισμού προϋποθέτει έναν δάσκαλο, ο οποίος να καλλιεργεί την προσωπική επιλογή και τον αυτοπροσδιορισμό και να δίνει έμφαση στη γνώση, στις αρχές των ανθρώπινων συνθηκών και στις δραστηριότητες επιλογής.

Η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας είναι συνδυασμός των δύο παραπάνω θεωριών. Άρα, προϋποθέτει έναν δάσκαλο με τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι ο δάσκαλος που εφαρμόζει τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας δεν ασχολείται μόνο με τη διδασκαλία, αλλά :

- 1) διατηρεί μία κριτική στάση για τη ζωή, αμφισβητεί τα δεδομένα,
- 2) ψάχνει να βρει εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης για οποιοδήποτε πρόβλημα,
- 3) οι αποφάσεις του είναι αποτέλεσμα αξιολόγησης των εναλλακτικών προτάσεων και
- 4) καλείται να αιτιολογεί τις επιλογές του με πειστικότητα³¹³.

Σε περίπτωση που ο δάσκαλος αντιληφθεί ότι κάποιοι μαθητές αποφεύγουν να λάβουν μέρος στη συζήτηση, οφείλει να ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας να εκφράσουν τη γνώμη τους καθώς και να συζητήσουν την άποψη κάποιου μέλους³¹⁴. Επίσης, ο Κ. Μπίκος (2004) υποστηρίζει ότι σε περίπτωση που ο δάσκαλος διαπιστώσει ότι σε κάποια ομάδα υπάρχει σύγκρουση μεταξύ κάποιων μελών, είναι

³¹² Gilbert C., Goldstein S., Jacobs G. M., Winn – Bell Olsen J., 1997, σελ. 1 – 2.

³¹³ Ματσαγγούρας Η. Γ., Χέλμης Σ. Κ., 2002, σελ. 18.

³¹⁴ Αβέρωφ – Ιωάννου Τ., 1990, σελ. 25.

αναγκαίο να αφήσει αυτή τη σύγκρουση να εξελιχθεί, αλλά παράλληλα να προσπαθήσει να συμβάλλει στην επίλυσή της. Βέβαια, είναι βασικό να ψάξει να βρει τα αίτια της σύγκρουσης, γιατί μπορεί πολλές φορές αυτά να είναι εμφανή, αλλά αρκετές φορές δεν είναι. Όταν ο δάσκαλος προσπαθήσει να βοηθήσει τους μαθητές να λύσουν τις διαφορές τους είναι απαραίτητο να φροντίσει ώστε κανένα από τα παιδιά που είχαν εμπλακεί στη σύγκρουση να μην βγει χαμένο. Επίσης, οι λύσεις αυτές είναι απαραίτητο να συνοδεύονται από όσο το δυνατόν λιγότερη επιθετικότητα, είτε από τη μεριά του δασκάλου, είτε από τη μεριά του μαθητή.

Επειδή το πρόβλημα δεν είναι μόνο αν ο δάσκαλος θέλει να καθοδηγήσει τους μαθητές του για τη σωστή συνεργασία με τους συμμαθητές τους, αλλά κι αν οι ίδιοι οι μαθητές είναι διατεθημένοι να δεχτούν την καθοδήγηση αυτή. Ο δάσκαλος είναι αναγκαίο να ξέρει ότι οι μαθητές του θα δεχτούν πρόθυμα να τους καθοδηγήσει μόνο αν ενταχθεί ο ίδιος στην ομάδα της τάξης και είναι έτοιμος κι ανοιχτός στην επικοινωνία. Γι' αυτό βασική προϋπόθεση είναι να κερδίσει την εμπιστοσύνη των μαθητών του. Αυτό θα το καταφέρει με τρεις τρόπους. Αυτοί είναι :

- 1) Να δείχνει εχεμύθεια όταν οι μαθητές του τον εμπιστεύονται με τα προσωπικά τους προβλήματα και να μην δέχεται ν' ακούει να κατηγορούν τρίτους.
- 2) Να τηρεί τις υποσχέσεις που δίνει, καθώς και τους κανόνες που θεσπίστηκαν από την ομάδα της τάξης.
- 3) Να δείχνει ότι υπερασπίζεται τα συμφέροντα της τάξης του, όταν πρόκειται για σύγκρουση με ομάδες έξω απ' αυτήν³¹⁵.

Ο Η. Ματσαγγούρας (2000) ισχυρίζεται ότι ο δάσκαλος οφείλει να επιδιώξει τη μετατροπή των δασκαλομαθητικών σχέσεων, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ιεραρχικές εξαρτήσεις, σε συμπληρωματικές και παράλληλα να ενισχύσει τις διαμαθητικές σχέσεις, οι οποίες είναι συμμετρικές³¹⁶.

Σε έρευνά τους οι R. Hertz – Lazarowitz και H. Shachar (1990) διαπίστωσαν ότι ο δάσκαλος που εφαρμόζει τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας δεν μιλάει λιγότερο, απλά διαφοροποιεί τη λεκτική συμπεριφορά του. Δηλαδή, ενώ ο παραδοσιακός δάσκαλος την περισσότερη ώρα της διδασκαλίας του κάνει σύντομες ερωτήσεις, δίνει πληροφορίες, προσπαθεί να πειθαρχήσει τους μαθητές του και μονολογεί, ο δάσκαλος

³¹⁵ Μπίκος Κ. Γ., 2004, σελ. 89 – 90.

³¹⁶ Ματσαγγούρας Γ., Στρατηγικές διδασκαλίας, 2000, σελ. 513.

που εφαρμόζει τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας βοηθά τους μαθητές του, διευκολύνει την επικοινωνία, ενθαρρύνει, ανατροφοδοτεί κι επαινεί³¹⁷.

Με λίγα λόγια ο ρόλος του δασκάλου στη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας είναι συμβουλευτικός, παραινετικός, δημιουργικός και να καλλιεργεί τις ικανότητες και τις κλίσεις των μαθητών του³¹⁸, ενώ είναι επιφορτισμένος και με τους ρόλους του εμπυχωτή και του υποκινητή.

Οι Μ. Κουτσελίνη και Χ. Θεοφιλίδης (1998) αναφέρουν ένα σύνολο τριαντατριών δραστηριοτήτων στις οποίες είναι αναγκαίο να προβεί ο εκπαιδευτικός όταν εφαρμόζει τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας και οι οποίες αφορούν :

- 1) στην διευκόλυνση της συνεργασίας,
- 2) στην αξιολόγηση και
- 3) στη διευκόλυνση της εργασίας και της ομαλής λειτουργίας των ομάδων.

Δηλαδή, οι ρόλοι που δίνουν στον εκπαιδευτικό είναι οι εξής :

- 1) προγραμματιστής,
- 2) εισηγητής,
- 3) διοργανωτής – διοικητικός,
- 4) υποστηρικτής της διερεύνησης κι
- 5) αξιολογητής³¹⁹.

Άλλη υποχρέωση του δασκάλου, ο οποίος θέλει να προάγει τη συνεργασία στην τάξη του είναι να δείχνει κατανόηση, υπομονή κι εκτίμηση στους μαθητές του, να δημιουργεί ζεστό κλίμα μέσα στην τάξη, να κάνει τους μαθητές του να αισθάνονται ότι ο δάσκαλος ενδιαφέρεται προσωπικά γι' αυτούς κι ότι δεν τους αντιμετωπίζει ανώνυμα σαν να είναι κάθε ένας απ' αυτούς ένας ακόμα μαθητής. Επίσης, το παιδί έχει ανάγκη από κοινωνική αναγνώριση από την πλευρά του δασκάλου, της ενεργού συμμετοχής στο μάθημα και της αίσθησης ότι το θεωρούν υπεύθυνο και ικανό. Όλα αυτά είναι ανάγκη να του τα προσφέρει ο δάσκαλος καθώς είναι βασικά στοιχεία της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας. Ακόμα, προκειμένου ο δάσκαλος να βοηθήσει τους μαθητές του να έχουν καλύτερες επιδόσεις, οφείλει να δημιουργήσει κλίμα συμπάθειας μεταξύ του ίδιου και των μαθητών του³²⁰.

Ο D. Jaques (1991) αναφέρει ότι ο δάσκαλος είναι αναγκαίο:

³¹⁷ Hertz – Lazrowitz R., Shachar H., 1990, σελ. 86 – 87.

³¹⁸ Καλέμης Κ., 1984, σελ. 277.

³¹⁹ Κουτσελίνη Μ., Θεοφιλίδης Χρ., 1998, σελ. 108 – 112.

³²⁰ Κογκούλης Ι. Β., 1994, σελ. 128 – 132.

- 1) Όταν μιλάει ένα μέλος της ομάδας να είναι κοντά στην ομάδα και να προτρέπει τα υπόλοιπα μέλη να το κοιτάνε και να το προσέχουν.
- 2) Να ψάχνει για σημάδια έκφρασης στους μαθητές του, για ό,τι συμβαίνει στην ομάδα.
- 3) Κατά τη διάρκεια κάποιας συζήτησης ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιεί τη μη λεκτική επικοινωνία, ώστε να μην τη διακόπτει.
- 4) Να επαναφέρει στην ομάδα άτομα που βλέπει ότι αφαιρούνται, χαζεύουν ή βαριούνται να συμμετέχουν με το να τα παρακινεί να πουν τη γνώμη τους.
- 5) Να μην απαντά αμέσως στις ερωτήσεις των παιδιών, αλλά ν' απευθύνει το λόγο στους συμμαθητές τους για να δώσουν απαντήσεις.
- 6) Να ελέγχει τι ακριβώς έχουν κατανοήσει οι μαθητές του με το να τους επαναλαμβάνει αυτό που είπαν και να προσπαθεί να το συνδέσει με την υπόλοιπη συζήτηση.
- 7) Ν' αναγνωρίζει πότε πρέπει να σταματήσει μία συζήτηση και να συζητήσουν κάτι άλλο.
- 8) Να κάνει ερωτήσεις που αφορούν :
 - α) στο να εξακριβώσει αν οι μαθητές έχουν γνώσεις,
 - β) στο να εξακριβώσει αν οι μαθητές έχουν κατανοήσει ό,τι διδάχθηκαν,
 - γ) στο να διαπιστώσει αν οι μαθητές προσέχουν στο μάθημα,
 - δ) στο να κάνουν οι μαθητές ανάλυση των δεδομένων τους,
 - ε) στο να κάνουν οι μαθητές μία σύνθεση όλων αυτών που έμαθαν και
 - στ) στο ν' αξιολογήσει.
- 9) Να κάνει διευκρινιστικές ερωτήσεις.
- 10) Να κάνει ερωτήσεις ανάπτυξης, τις οποίες όταν οι μαθητές τις απαντούν μπορούν να εκφράσουν καλύτερα αυτά που σκέφτονται κι αισθάνονται³²¹.

Προκειμένου ο δάσκαλος να εφαρμόσει σωστά τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας είναι απαραίτητο να είναι παρόν σε κάθε φάση της. Στη φάση της προετοιμασίας ο δάσκαλος είναι εκείνος που είτε μόνος του, είτε σε συνεργασία με τους μαθητές του θα οργανώσει και θα προγραμματίσει τις δραστηριότητες των μαθητών. Ο βαθμός στον οποίον θα προγραμματίσει ο δάσκαλος τις δραστηριότητες εξαρτάται από τα περιεχόμενα, το βαθμό δυσκολίας, το χρόνο που έχει στη διάθεσή του, τα εποπτικά υλικά που υπάρχουν και τις ικανότητες των μαθητών.

³²¹ Jaques D., 1991, σελ. 128 – 135.

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης ο δάσκαλος αναλαμβάνει το ρόλο του συντονιστή. Έτσι :

- 1) καθορίζει μαζί με τους μαθητές τους κανόνες της συζήτησης,
- 2) ορίζει τη σειρά με την οποία θα μιλήσουν οι μαθητές ή επιλέγει κάθε μαθητής να δίνει το λόγο στο συμμαθητή του,
- 3) φροντίζει ώστε οι μαθητές να ολοκληρώνουν τη σκέψη τους,
- 4) προσέχει τον μαθητή που μιλάει, ενώ ταυτόχρονα παρακολουθεί και τους υπόλοιπους,
- 5) εξηγεί πράγματα που δεν έχουν κατανοήσει οι μαθητές,
- 6) υπενθυμίζει τους κανόνες που έχουν θεσπίσει σε όσους τους παραβαίνουν,
- 7) αντιμετωπίζει όλες τις απόψεις των μαθητών με σοβαρότητα, ενώ δεν επιτρέπει σε κανέναν μαθητή να ειρωνευτεί συμμαθητή του ή να γελάσει σε βάρος του,
- 8) φροντίζει ώστε όλες οι γνώμες να γίνονται δεκτές και ν' απορρίπτονται μόνο μετά από συζήτηση,
- 9) επαινεί τα παιδιά που εκφράζουν πρωτότυπες ιδέες και
- 10) καταγράφει ο ίδιος ή κάποιοι μαθητές λέξεις κλειδιά, σημαντικές έννοιες ή σημαντικά συμπεράσματα από το μάθημα ή τη συζήτηση που έγινε³²².

Όταν κάποιος εκπαιδευτικός εφαρμόζει τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας είναι αναγκαίο να οργανώσει με τέτοιο τρόπο τα στοιχεία που έχουν στη διάθεσή τους οι ομάδες για να εργαστούν, ώστε οι μαθητές να μπορούν να δουν με ποιον τρόπο αυτά συμβάλλουν στη διαμόρφωση μίας συνολικής δομής³²³.

Τέλος, στη φάση της αξιολόγησης, ο ρόλος του δασκάλου είναι ν' ανατροφοδοτεί τους μαθητές του και να τους πληροφορεί σε ποιο βαθμό εκπλήρωσαν τους στόχους της εργασίας τους³²⁴.

2.8.2 Οι απόψεις των μαθητών για τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας

³²² Κανάκης Ι. Ν., 2001, σελ. 154.

³²³ Glover D., Law S., 2002, σελ. 72.

³²⁴ Κανάκης Ι. Ν., 2001, σελ. 155.

Η Κ. Allard (2000), η οποία εφάρμοσε τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας στην τάξη της, παραθέτει τις απόψεις κάποιων από τους μαθητές της κι όλοι τους είχαν θετική άποψη για τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας. Θεωρούν ότι τους βοηθά να μαθαίνουν καλύτερα, ότι είναι πιο αποτελεσματική σαν μέθοδος, ότι τους βοηθά στο να συγκρατούν στη μνήμη τους αυτά που μαθαίνουν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ότι τους βοηθά στο να παράγουν ιδέες, ενώ ως σημαντικό πλεονέκτημα θεωρούν το γεγονός ότι δεν είναι υποχρεωμένοι να κάθονται όλη τη μέρα σε μία καρέκλα, αλλά έχουν τη δυνατότητα να κινούνται μέσα στην τάξη³²⁵.

Στο δημοτικό σχολείο Walberta Park εφαρμόστηκε η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας σε μαθητές πρώτης και δευτέρας τάξης. Οι μαθητές σε δηλώσεις τους αναφέρουν ότι αυτή η μέθοδος διδασκαλίας τους αρέσει γιατί έτσι η μάθηση είναι πιο διασκεδαστική, γιατί μοιράζονται τις ιδέες τους με άλλους και γιατί παίρνουν ιδέες από τους άλλους για να κάνουν την εργασία τους³²⁶.

Ο Ι. Κανάκης (2001) αναφέρει δύο έρευνες που έγιναν γύρω από την άποψη που έχουν οι μαθητές για τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας. Η πρώτη είναι η έρευνα που έκανε ο Σ. Γεδεών το 1935. Σ' αυτήν την έρευνα ο αριθμός των μαθητών που είχαν θετική άποψη για τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας ήταν σχεδόν ίδιος με τον αριθμό των μαθητών που προτιμούσαν την παραδοσιακή διδασκαλία. Η δεύτερη έρευνα είναι η έρευνα του Η. Ζομπανάκη στην οποία οι μισοί μαθητές προτιμούσαν τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας και οι άλλοι μισοί ήταν ουδέτεροι³²⁷.

Σε έρευνα που έκανε ο Σ. Δερβίσης (1998), από τους 244 μαθητές που συμμετείχαν, οι 221 προτιμούσαν τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, οι 12 απάντησαν ότι δεν τους άρεσε και οι υπόλοιποι 11 ήταν αδιάφοροι³²⁸. Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι λόγω των χαρακτηριστικών της, η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας είναι πιο προσιτή και οικεία στα παιδιά, τα οποία έχουν ανάγκη από περισσότερη δραστηριοποίηση και λιγότερη τυποποίηση της διδασκαλίας.

³²⁵ Allard K., 2000, σελ. 1 – 2.

³²⁶ Muldering J. A., 2003, σελ. 1 – 2.

³²⁷ Κανάκης Ι. Ν., 2001, σελ. 156 – 159.

³²⁸ Δερβίσης Σ., 1998, σελ. 111.

2.9 ΘΕΩΡΙΕΣ ΣΤΙΣ ΟΠΟΙΕΣ ΣΤΗΡΙΖΕΤΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Λόγω της μορφής της, η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας στηρίζεται θεωρητικά σε διάφορες θεωρίες, τις οποίες σκοπεύουμε να αναπτύξουμε σ' αυτό το υποκεφάλαιο της εργασίας μας. Αν κι εμείς συντασσόμαστε με τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού, την οποία και υιοθετήσαμε στη δική μας έρευνα, αναλύουμε και τις υπόλοιπες θεωρίες, που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αποτελούν τη βάση για τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας.

Μία από τις θεωρίες στις οποίες στηρίζεται η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας είναι η θεωρία του **κονστρουκτιβισμού**. Σύμφωνα μ' αυτήν, το παιδί ερμηνεύει κι ανασκευάζει την ήδη υπάρχουσα γνώση. Η γνώση βοηθά το παιδί να κατανοήσει τον εξωτερικό κόσμο και πηγάζει από το ίδιο το παιδί σύμφωνα με τις υποκειμενικές αντιλήψεις. Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού πρεσβεύει ότι η μάθηση είναι μία διαδικασία, η οποία συμβάλλει στην αντιμετώπιση των γεγονότων που συμβαίνουν στο περιβάλλον³²⁹. Σημαντική θέση στη θεωρία αυτή κατέχει η προηγούμενη γνώση, η οποία αποτελεί τη βάση για την απόκτηση κάθε νέας γνώσης. Αυτή η θεωρία είναι συμβατή με την ανθρώπινη φύση, αφού δεν εκλαμβάνει τον άνθρωπο ως σβησμένο πίνακα, χωρίς γνώσεις κι εμπειρίες. Αντίθετα, αποδέχεται το γεγονός ότι κάθε άνθρωπος, μέσα από την εμπειρία του, έχει ήδη σχηματίσει μία ιδέα για τον κόσμο και, χρησιμοποιώντας σαν βάση τις προηγούμενες γνώσεις του, κατακτά κάθε νέα γνώση³³⁰.

Επειδή συχνά οι απαντήσεις που δίνουν οι μαθητές αντανακλούν τις προηγούμενες γνώσεις που έχουν για κάποιο θέμα, όταν ο δάσκαλος δέχεται απαντήσεις από μαθητές του σε ερωτήσεις που τους κάνει, είναι αναγκαίο να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός πριν να απορρίψει μία «λανθασμένη» απάντηση. Επίσης, οποιαδήποτε απάντηση κι αν δώσει κάποιος μαθητής σε μία ερώτηση, είναι αυτό που ο μαθητής έχει κατανοήσει γι' αυτό που τον ρωτάμε. Επομένως, όσο περίεργη ή

³²⁹ Φλουρής Γ. Σ., 1999, σελ. 40 – 41.

³³⁰ Tobin K., Tippins D., 1993, σελ. 5 – 6.

«λάθος» κι αν φαίνεται αυτή η απάντηση στο δάσκαλο, εκείνος οφείλει να τη λάβει σοβαρά υπόψη του, γιατί ενδεχομένως, η απάντηση αυτή να είναι σωστή σύμφωνα μ' αυτό που κατάλαβε ο μαθητής ότι τον ρωτήσαμε.

Επίσης, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, δεν υπάρχει μόνο μία σωστή απάντηση σε κάποια ερώτηση, αλλά μπορούμε να την προσεγγίσουμε από διαφορετικές οπτικές γωνίες κι ανάλογα με την οπτική γωνία, είναι ανάλογη και η απάντηση που θα δώσουμε. Για να μπορέσει ο δάσκαλος να τροποποιήσει αυτά που γνωρίζουν οι μαθητές του, είναι αναγκαίο να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται. Γι' αυτή τη θεωρία περισσότερη σημασία έχει ο τρόπος σκέψης και η πορεία της εργασίας, απ' ό,τι το αποτέλεσμα. Έτσι, βασική αρχή της είναι ότι ο επιτυχημένος τρόπος σκέψης είναι πιο σημαντικός από το αν θα δώσουν οι μαθητές ή όχι σωστές απαντήσεις³³¹. Μια άλλη αρχή αυτής της θεωρίας είναι ότι οι μαθητές δεν κατασκευάζουν τις γνώσεις μόνο μέσα από τη δική τους δραστηριότητα, αλλά κι από την επικοινωνία τους με άτομα από το περιβάλλον τους. Οι μαθητές μπορεί να οικοδομούν μόνοι τις νέες γνώσεις, αλλά αυτό δεν μπορούν να το κάνουν όταν είναι κοινωνικά απομονωμένοι³³².

Για τους υποστηρικτές της θεωρίας, οι γνώσεις δεν υπάρχουν μέσα στα εγχειρίδια. Τα εγχειρίδια είναι απλώς τα σκαλοπάτια μέσω των οποίων οι αναγνώστες δομούν τις δικές τους ερμηνείες, οι οποίες παραμένουν υποκειμενικές³³³. Σύμφωνα με τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού, οι μαθητές είναι απαραίτητο να ενθαρρύνονται να φανερώνουν τις δικές τους απόψεις. Όταν η διδασκαλία διεξάγεται βασιζόμενη σ' αυτή τη θεωρία, ο μαθητής από απλός παρατηρητής μετατρέπεται σε πρωταγωνιστή της μαθησιακής διαδικασίας. Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός αντί να παρέχει έτοιμες γνώσεις στους μαθητές, κάθε νέα γνώση, την οποία τους καλεί να κατακτήσουν, τους την παρουσιάζει σαν πρόβλημα, το οποίο προκαλεί το ενδιαφέρον τους για να το λύσουν³³⁴.

Για αυτενεργό ανακάλυψη των νέων γνώσεων κάνει λόγο κι ο **Piaget**, ο οποίος θεωρεί ότι κάθε γνώση μπορεί να γίνει κτήμα του μαθητή μόνο στο βαθμό που το άτομο επιδρά πάνω σ' αυτήν. Το παιδί είναι αναγκαίο να ενθαρρύνεται για να δραστηριοποιείται και να παίρνει πρωτοβουλίες. Σύμφωνα με τον Piaget, σκοπός της εκπαίδευσης είναι να δημιουργήσει ανθρώπους δημιουργικούς κι εφευρετικούς, αλλά

³³¹ Von Glasersfeld E., 1993, σελ. 33.

³³² Λαγκά Αικ. Σ., Πέτρου Αθ., 2000, σελ. 86.

³³³ Von Glasersfeld E., 1993, σελ. 30.

³³⁴ Λαγκά Αικ. Σ., Πέτρου Αθ., 2000, σελ. 86.

και ικανούς να κρίνουν και να διαμορφώνουν τη δική τους άποψη κι όχι ανθρώπους που αποδέχονται άκριτα τις απόψεις και τις ιδέες των άλλων. Αυτό όμως για να το πετύχουμε είναι απαραίτητο να επιτρέπουμε στους μαθητές μας να είναι ενεργητικοί και δραστήριοι.

Ο Α. Δανασσής – Αφεντάκης (1996) αναφέρει ότι ο Piaget ισχυρίζεται ότι η αυτενέργεια του μαθητή είναι σημαντική γιατί :

- 1) Όσον αφορά στο επίπεδο της αντίληψης και της μάθησης το να αποκτήσει γνώσεις το παιδί προϋποθέτει τη δραστηριοποίησή του. Αυτό συμβαίνει γιατί κάθε γνώση που είναι αναγκαίο να κατακτηθεί, προϋποθέτει κι ανάλογη προετοιμασία των λογικών δομών του ατόμου. Για να προετοιμαστούν όμως κατάλληλα οι λογικές δομές, είναι αναγκαίες κάποιες δραστηριότητες από την πλευρά του ατόμου.
- 2) Οι λογικές δομές προέρχονται από τον συντονισμό των πράξεων. Έτσι, αρχίζουν να σχηματίζονται μόλις αρχίσουν να λειτουργούν τα πιο στοιχειώδη όργανα που είναι αναγκαία για την απόκτηση των γνώσεων.

Όταν ο Piaget μιλάει για αυτενέργεια του παιδιού, δεν μιλάει μόνο για απλό χειρισμό αντικειμένων, αλλά πιστεύει ότι μπορεί να είναι και κατάσταση προβληματισμού ή και μόνο γνωστική έρευνα³³⁵.

Ο Ι. Παρασκευόπουλος (χ. χ.) αναφέρει ότι ο Piaget υποστηρίζει ότι κάθε ζωντανός οργανισμός έχει την τάση της προσαρμογής, που σημαίνει ότι το άτομο διατηρεί μια ισορροπία ανάμεσα σ' αυτό και στο περιβάλλον. Η προσαρμογή, η οποία είναι μια ενεργός διαδικασία, έχει δύο λειτουργίες. Την αφομοίωση, που είναι η λειτουργία κατά την οποία το άτομο ενσωματώνει στις ήδη υπάρχουσες νοητικές δομές αυτά που αντιλαμβάνεται και τη συμμόρφωση, η οποία είναι η λειτουργία με την οποία το άτομο τροποποιεί τις υπάρχουσες νοητικές δομές του για να μπορεί να κατανοεί αυτά που μαθαίνει από την εμπειρία του³³⁶.

Άλλη θεωρία στην οποία βασίζεται η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας είναι η **ψυχοδυναμική θεωρία**, σύμφωνα με την οποία το παιδί έχει την ικανότητα, αλλά και την επιθυμία να μετατραπεί σε αυτορρυθμιζόμενο άτομο. Δηλαδή, η ανάπτυξη του παιδιού είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του εσωτερικού και του εξωτερικού κόσμου του παιδιού, όπως διαμορφώνεται από την επικοινωνία του με τους άλλους και τη συλλογική δράση. Βέβαια, «*το παιδί μπορεί να φτάσει στο επίπεδο της*

³³⁵ Δανασσής – Αφεντάκης Α. Κ., 1996, σελ. 479 – 481.

³³⁶ Παρασκευόπουλος Ι. Ν., χ. χ., σελ. 58.

υπεύθυνης κι αποτελεσματικής αυτορρύθμισης μόνο αν το καθοδηγήσει σωστά ο εκπαιδευτικός»³³⁷. Η ψυχοδυναμική θεωρία δεν αποδέχεται την αντίληψη της παθητικής επίδρασης και την αντίληψη της φυσικής «εκδίπλωσης της έμφυτης δομής της φύσης του ανθρώπου. Αντίθετα, αποδέχεται την αντίληψη της σταδιακής οικοδόμησης του αναπτυσσόμενου ατόμου σε όλο και πιο σύνθετα σχήματα κοινωνικής και γνωστικής συμπεριφοράς. Αυτά τα σχήματα είναι αποτέλεσμα της επεξεργασίας του περιβάλλοντος από την πλευρά του ατόμου, σύμφωνα με τις δομές που διαθέτει. Σύμφωνα μ' αυτή τη θεωρία ο μαθητής έχει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ ο δάσκαλος έχει το ρόλο του διαμεσολαβητή της γνώσης και του συμβουλευτή, ο οποίος βοηθά το μαθητή να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες και τις ανάγκες του και να προγραμματίσει αυτά που πρέπει να κάνει στο μέλλον³³⁸.

Η άλλη θεωρία στην οποία βασίζεται η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας είναι η **θεωρία της αλληλεπίδρασης**. Αυτή η θεωρία ασχολείται με τις εμφανείς διαπροσωπικές συμπεριφορές μεταξύ των μελών της ομάδας. Ο D. Jaques (1991) αναφέρει ότι ο McLeish υποστηρίζει ότι το αλληλεπιδραστικό σύστημα ανάλυσης είναι αναγκαίο να περιλαμβάνει τα εξής:

- 1) Τα επιδραστικά ή συναισθηματικά στοιχεία της συμπεριφοράς,
- 2) τα γνωστικά ή τα πνευματικά συστατικά,
- 3) τα μη λεκτικά ή μεταγλωσσικά συστατικά,
- 4) τα συστατικά του περιεχομένου ή του μηνύματος και
- 5) τα κοινωνιολογικά ή τα προσωπικά τμήματα του δικτύου της συμπεριφοράς.

Θεμελιώδης αρχή αυτής της θεωρίας είναι ότι οτιδήποτε λέει ή κάνει μία ομάδα συμπεριλαμβανομένων και των μη λεκτικών δραστηριοτήτων, μπορούν να κωδικοποιηθούν θεωρητικά. Η θεωρία αυτή αναφέρεται στο πώς εξελίσσεται η αλληλεπίδραση, αφού είναι μία μη σταθερή και συνεχώς μεταβαλλόμενη διαδικασία σε κάθε είδος επίδρασης. Ο D. Jaques (1991) αναφέρει ότι ο Bales υποστηρίζει ότι αν κάποιος μπορεί να εντοπίσει τις συμπεριφορές που παρατηρούνται σε μία ομάδα, όσο πιο αντικειμενικά γίνεται, θα είναι πιο εύκολο για τα μέλη της να δεχτούν αυτά που συμβαίνουν και ν' αλλάζουν με τέτοιο τρόπο ώστε να βελτιώσουν τις διαδικασίες της ομάδας³³⁹.

³³⁷ Ματσαγγούρας Η. Γ., 2001, σελ. 32 – 33.

³³⁸ Ματσαγγούρας Η. Γ., 2001, σελ. 32 – 33.

³³⁹ Jaques D., 1991, σελ. 21 – 22.

Ακόμα μία θεωρία στην οποία βασίζεται η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας είναι η **κοινωνικοπολιτιστική θεωρία** του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία το νόημα των πολιτιστικών συμβόλων συμπεριλαμβανομένων των λέξεων και των χειρονομιών, είναι συνυφασμένα και μεταβιβάζονται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η ανάπτυξη γίνεται καθώς τα άτομα εσωτερικεύουν τα νοήματα απ' αυτά τα σύμβολα και η καθοδήγηση από κάποιον πιο καταρτισμένο μπορεί να είναι μία αποτελεσματική βοήθεια για τη μετάβαση στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης³⁴⁰.

2.10 Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

³⁴⁰ Van Meter P., Stevens R. J., 2000, σελ. 120.

Η τελευταία φάση της εφαρμογής μιας διδασκαλίας, είναι η αξιολόγηση της μεθόδου. Σύμφωνα με τον Μ. Κασσωτάκη (1999) οι μετρήσεις στην εκπαίδευση δεν είναι αυτοσκοπός. Η αξιολόγηση δηλαδή δεν έχει ως στόχο να δώσει ακριβείς μετρήσεις σε ορισμένα στοιχεία, αλλά να βρει ένα σύστημα μέτρησης, το οποίο να εξυπηρετεί όσο γίνεται καλύτερα το σκοπό για τον οποίο γίνεται η μέτρηση. Παρ' όλα αυτά η αξιολόγηση στην εκπαίδευση μπορεί να είναι αντικειμενική αν χρησιμοποιούνται τα ίδια κριτήρια για όλες τις μετρήσεις³⁴¹.

Στο παραδοσιακό σχολείο υπήρχε η τάση να αξιολογούνται μόνο οι γνώσεις που αποκτούσε ο μαθητής, ενώ παραμελούνταν οι στάσεις και οι δεξιότητες που αυτός αποκτούσε μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας. Στο σύγχρονο σχολείο μια τέτοιου είδους αξιολόγηση θεωρείται ξεπερασμένη, αφού ο σύγχρονος πολίτης δεν αρκεί να έχει μόνο γνώσεις, αλλά μαζί μ' αυτές τις γνώσεις είναι αναγκαίο να αποκτήσει στάσεις, δεξιότητες καθώς κι ένα σύστημα αξιών³⁴².

Η αξιολόγηση έχει πολλές χρησιμότητες. Αυτές είναι οι παρακάτω :

- 1) Ενημερώνει το δάσκαλο και τους μαθητές τόσο για την ποιότητα της εργασίας τους, όσο και για τις δυσκολίες που συναντούν.
- 2) Συντελεί στην επιλογή και στην ομαδοποίηση των μαθητών .
- 3) Παρέχει τη δυνατότητα σε κάθε υπεύθυνο «να ελέγξει την αξία του Αναλυτικού προγράμματος»³⁴³.

2.10.1 Λειτουργίες της αξιολόγησης

Ενώ αρχικά η αξιολόγηση είχε ως στόχο τον έλεγχο της μάθησης, η την επιβράβευση του μαθητή και την επιλογή, σήμερα οι ανάγκες της κοινωνίας έχουν σαν αποτέλεσμα την απόδοση νέων λειτουργιών στην αξιολόγηση. Οι λειτουργίες της αξιολόγησης είναι οι παρακάτω :

- 1) Η επιλεκτική λειτουργία της αξιολόγησης που έχει σχέση άμεσα με τη μετάβαση των μαθητών στις διάφορες κοινωνικές κι επαγγελματικές βαθμίδες. Το σχολείο με την αξιολόγηση καταφέρνει ουσιαστικά να κατατάξει

³⁴¹ Κασσωτάκης Μ. Ι., 1999, σελ. 20 – 21.

³⁴² Πετρουλάκης Ν. Β., 1981, σελ. 347.

³⁴³ Ο. π., σελ. 348 – 349.

τους μαθητές στα διάφορα επαγγέλματα, σύμφωνα με τις «ικανότητες» και τις επιδόσεις τους.

- 2) Η επανατροφοδότηση δασκάλου και μαθητή, η οποία είναι αναγκαία προκειμένου να ενημερωθεί ο δάσκαλος για τις αλλαγές που οφείλει να κάνει προκειμένου να βελτιώσει τη διδασκαλία του.
- 3) Η πληροφόρηση των γονέων για τις επιδόσεις των παιδιών τους, η οποία είναι αναγκαία ώστε να ενημερώνονται οι γονείς για τις τυχόν ελλείψεις και τα τυχόν προβλήματα των παιδιών τους. Έτσι θα μπορούν να παρέμβουν έγκαιρα και θα βοηθήσουν το παιδί τους³⁴⁴.

2.10.2 Αναγκαιότητα της αξιολόγησης

Ως προς το αν είναι αναγκαία η αξιολόγηση στο σχολείο, οι απόψεις δίστανται. Υπάρχουν εκείνοι οι οποίοι υποστηρίζουν την αναγκαιότητά της γιατί πιστεύουν ότι παίζει σημαντικό ρόλο «τόσο μέσα στο κοινωνικό σύστημα όσο και μέσα στην ίδια την εκπαίδευση»³⁴⁵, γι' αυτό κι επιβάλλεται για κοινωνικούς και παιδαγωγικούς λόγους¹⁴.

1) Κοινωνικοί λόγοι που επιβάλλουν την αξιολόγηση

Σύμφωνα με τον M. Reuchlin (από το Κασσωτάκης Μ. Ι., 1999), η πρόοδος της τεχνολογίας και της επιστήμης επιβάλλει την ιεραρχία της μόρφωσης, σύμφωνα με την οποία, τα άτομα θα διαφοροποιούνται. Επίσης, η ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας έχει εξοπλίσει τον άνθρωπο με τεράστια δύναμη. Αν όμως αυτή η δύναμη βρεθεί σε λάθος χέρια, η κοινωνία κινδυνεύει. Προκειμένου λοιπόν η κοινωνία να προστατέψει τα μέλη της, οφείλει να εξασφαλίσει ότι αυτοί που έχουν τη δύναμη αυτή είναι ικανοί να τη χρησιμοποιούν σωστά. Ακόμα, η αξιολόγηση προστατεύει το κοινωνικό σύνολο από άτομα που δεν είναι ικανά να ασκούν κάποια επαγγέλματα. Τέλος, επειδή οι διάφορες κυβερνήσεις ξοδεύουν πάρα πολλά χρήματα στην

³⁴⁴ Χανιωτάκης Ν. Ι., 1999, σελ. 30, 33, 34.

³⁴⁵ Κασσωτάκης Μ. Ι., 1999, σελ. 35.

εκπαίδευση είναι αναγκαίο να ξέρουν αν η εκπαίδευση πηγαίνει προς το καλύτερο³⁴⁶.

2) Παιδαγωγικοί λόγοι που επιβάλλουν την αξιολόγηση

Σύμφωνα με τον M. Reuchlin (από το Κασσωτάκης M. I., 1999), η αξιολόγηση βοηθά τους μαθητές να πάρουν σωστές αποφάσεις, τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Ακόμα, όταν οι μαθητές ξέρουν ποιες είναι οι επιδόσεις τους στο σχολείο γίνονται πιο ικανοί ως προς την εργασία τους, γιατί ξέρουν τι είναι αυτό που οφείλουν να κάνουν για να βελτιωθούν. Ένας άλλος λόγος που επιβάλλει την αξιολόγηση είναι ότι αποτελεί κίνητρο για τους μαθητές κάθε ηλικίας για να έχει καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα. Σύμφωνα με τον M. Κασσωτάκη (1999), η αξιολόγηση ενημερώνει το δάσκαλο για τρία πράγματα:

- 3) Για το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές του όταν αναλαμβάνει την τάξη στην αρχή της χρονιάς, ώστε να μπορέσει να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις ανάγκες της τάξης.
- 4) Για τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς κι όπου διαπιστώνει ότι η διδασκαλία του δεν αποδίδει να διαφοροποιεί τη μέθοδο που ακολουθεί.
- 5) Για τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών του, ώστε να εφαρμόσει, όπου αυτό κριθεί αναγκαίο, εξατομικευμένη διδασκαλία.

Σύμφωνα με τον Davies, η αξιολόγηση είναι απαραίτητη στην εκπαίδευση για τους παρακάτω λόγους:

- 1) Δίνει ένα μέτρο για την εκτίμηση των ικανοτήτων των μαθητών.
- 2) Ενημερώνει για το ποιοι από τους στόχους που είχε θέσει ο δάσκαλος πραγματοποιήθηκαν.
- 3) Ενημερώνει το δάσκαλο για την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα του μαθήματός του, ενώ τον πληροφορεί και για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των μαθητών για τυχόν αναγκαίες παρεμβάσεις.

³⁴⁶ Ο. π., σελ. 35 – 37.

Ακόμα, πολλές φορές είναι απαραίτητο να γίνει σύγκριση ανάμεσα σε δύο διαφορετικές τάξεις ή σε διαφορετικά σχολεία στα οποία εφαρμόζονται διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας, για να διαπιστωθεί η καταλληλότητά τους ή να ελεγχθεί η επίδραση διαφόρων παραγόντων τους στην απόδοση των μαθητών³⁴⁷.

2.10.3 Η αξιολόγηση στη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας

Οι K. Exley και R. Dennick (2004) υποστηρίζουν ότι όταν εφαρμόζεται η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, ανάλογα με το τι θέλουμε ν' αξιολογήσουμε, αξιολογητές μπορούν να είναι οι ίδιοι οι μαθητές, οι συμμαθητές τους ή ο δάσκαλος³⁴⁸.

Οι δεξιότητες του κοινωνικού – συμμετοχικού τομέα, που αναφέρθηκαν σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, δεν αξιολογούνται με ποσοτικές μεθόδους, αλλά με την παρατήρηση διάφορων χαρακτηριστικών που περιγράφουν την κάθε μία απ' αυτές τις δεξιότητες.

Δύο εργαλεία που μπορούν να βοηθήσουν το δάσκαλο στην παρατήρηση αυτών των χαρακτηριστικών του μαθητή είναι τα εξής :

- 1) Το παιδαγωγικό ημερολόγιο και
 - 2) το δελτίο παρατήρησης.
- 1) Το **παιδαγωγικό ημερολόγιο** είναι ένα ημερολόγιο στο οποίο ο δάσκαλος σημειώνει σ' ελεύθερη μορφή τις παρατηρήσεις του για τον κάθε μαθητή ή για την τάξη ολόκληρη.
 - 2) Το **δελτίο παρατήρησης** βοηθάει το δάσκαλο να εντοπίζει τι είναι αυτό που πρέπει να προσέξει και ν' αξιολογήσει, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να καταγράψει τις παρατηρήσεις του ελεύθερα. Ακόμα, βοηθά τον δάσκαλο να ανατρέξει εύκολα και γρήγορα στις σημειώσεις που έχει ήδη κρατήσει.

Οι παρατηρήσεις μπορούν να κρατούνται στο τέλος του μαθήματος ή κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αν ο δάσκαλος έχει προσχεδιάσει την παρατήρησή του³⁴⁹.

³⁴⁷ Ο. π., σελ. 37 – 39.

³⁴⁸ Exley K., Dennick R., 2004, σελ. 170.

³⁴⁹ Χανιωτάκης Ν. Ι., 1999, σελ. 291 – 292.

Οι K. Exley και K. Dennick (2004) αναφέρουν ότι για να αξιολογήσουμε τους μαθητές στις δραστηριότητες των ομάδων, μπορούμε ν' αξιολογήσουμε τις παρακάτω δραστηριότητες :

- 1) Τη γραπτή εργασία,
- 2) τη συμμετοχή των μαθητών στις συζητήσεις και στην εργασία που γίνονται στην τάξη,
- 3) την παρουσίαση της εργασίας από τους μαθητές και τις ικανότητες της προφορικής επικοινωνίας,
- 4) την ομαδική εργασία και
- 5) τη διαρκή προσωπική, ακαδημαϊκή κι επαγγελματική ανάπτυξη.

Υπάρχουν τέσσερις βασικοί τρόποι με τους οποίους μπορούμε ν' αξιολογήσουμε μαθητές που εργάζονται σε ομάδες. Αυτοί είναι :

- 1) Η ατομική αξιολόγηση,
- 2) η ίση αξιολόγηση όλων των μελών της ομάδας,
- 3) η αξιολόγηση κάθε μέλους της ομάδας ανάλογα με την προσφορά του στην ομάδα, χωρίζοντας το συνολικό βαθμό σε μέρη και
- 4) η αυτοαξιολόγηση των ικανοτήτων εργασίας στην ομάδα, από τα ίδια τα μέλη της ομάδας³⁵⁰.

Σύμφωνα με τον Η. Ματσαγγούρα (2000), η ατομική αξιολόγηση είναι αναγκαία γιατί μ' αυτόν τον τρόπο βοηθά στη λειτουργικότητα της ομάδας, αλλά και στην ακαδημαϊκή μάθηση του μαθητή. Έτσι, για την ατομική αξιολόγηση καλό είναι να χρησιμοποιούνται ατομικά τεστ των οποίων ο βαθμός θα συνυπολογίζεται με την προσπάθεια του μαθητή για συμμετοχή κι αυτοβελτίωση³⁵¹.

Πάνω σ' αυτό η Τ. Αβέρωφ – Ιωάννου (1990) αναφέρει ότι ο δάσκαλος δεν μπορεί πολύ συχνά να αξιολογεί, να επιβραβεύει ή να επιπλήττει ατομικά τους μαθητές, αν θέλει να προάγει το συναίσθημα ότι ανήκουν σε μία ομάδα κι ότι ό,τι κάνει κάθε ένας απ' αυτούς επηρεάζει ή εκθέτει και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του³⁵².

Συχνά οι δάσκαλοι εφαρμόζουν τη συνεργατική αξιολόγηση. Κατά τη συνεργατική αξιολόγηση οι μαθητές, μόνοι τους, καλούνται ν' αξιολογήσουν τόσο τη δική τους εργασία, όσο και την εργασία των συμμαθητών τους. Μ' αυτό το είδος

³⁵⁰ Exley K., Dennick R., 2004, σελ. 182.

³⁵¹ Ματσαγγούρας Η. Γ., 2000, σελ. 161 – 162.

³⁵² Αβέρωφ – Ιωάννου Τ., 1990, σελ. 43 – 45.

αξιολόγησης οι μαθητές δεν αισθάνονται άνετα. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές πολλές φορές, από φόβο μήπως τους εκδικηθούν οι συμμαθητές τους την ώρα της αξιολόγησης, αποφεύγουν να συμμετέχουν κριτικά στην ομάδα³⁵³.

³⁵³ McWhaw, Schackenberg H., Sclater J., Abrami Pg. C., 2003, σελ. 80.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, η διδασκαλία και μάθηση σε ομάδες εργασίας είναι μια κοινωνική μορφή διδασκαλίας και μάθησης, η οποία έχει πολλά να προσφέρει στους μαθητές. Παρ' όλα αυτά δεν εφαρμόζεται συχνά από τους Έλληνες δασκάλους.

Ο κυριότερος σκοπός της έρευνάς μας είναι να την εφαρμόσουμε στην πράξη, για να διαπιστώσουμε την πραγματική επίδραση της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας

στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, στην ικανότητά τους για συνεργασία και στη λήψη αποφάσεων. Όλα αυτά θα τα ελέγξουμε μέσα από τη σύγκριση του θεωρητικού πλαισίου, δηλαδή των αποτελεσμάτων που αναμένονται από μία τέτοια διδασκαλία, και της πρακτικής της εφαρμογής, δηλαδή των αποτελεσμάτων που θα εμφανίσει πραγματικά.

1.1 ΕΙΔΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από την προηγούμενη ανάλυση προκύπτουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα :

- 1) Συμβάλλει και σε ποιο βαθμό η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών για να συνεργάζονται μεταξύ τους;
- 2) Συμβάλλει και κατά πόσο η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να λαμβάνουν αποφάσεις;
- 3) Συμβάλλει και κατά πόσο η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας στην βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών;

1.2 ΧΡΟΝΟΣ ΚΑΙ ΤΟΠΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για λόγους ιδιαιτερότητας της ίδιας της έρευνας, διεξήχθη στην Ε΄ Τάξη ενός 8/θεσίου Δ. Σ. του Ρεθύμνου. Η έρευνα έγινε από 13 – 1 – 2006 μέχρι 22 – 3 – 2006, εφαρμόστηκε σε 36 διδακτικές ώρες και το χρονοδιάγραμμά της ήταν το παρακάτω :

1.3 ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΦΥΣΙΚΑ

16 – 1 – 2006 : Ιδιότητες του αέρα	5 ^η διδακτική ώρα
23 – 1 – 2006 : Το νερό στη γη	»
31 – 1 – 2006 : Πού χρησιμοποιούμε το νερό	»
6 – 2 – 2006 : Ρύπανση του νερού	»
13 – 2 – 2006 : Ρύπανση του περιβάλλοντος	»
20 – 2 – 2006 : Ο ηλεκτρισμός χθες και σήμερα	»
27 – 2 – 2006 : Ηλεκτρικές συσκευές στο σπίτι μας	»
Πότε ανάβει το λαμπάκι;	
13 – 3 – 2006 : Ένα απλό κύκλωμα	»

ΙΣΤΟΡΙΑ

31 – 1 – 2006 : Το Βυζάντιο και οι γειτονικοί του λαοί	6 ^η διδακτική ώρα
7 – 3 – 2006 : Οι Βυζαντινοί μελετούν τους αρχαίους	»

ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ

31 – 1 – 2006 : Η ζωή στα βουνά και στις πεδιάδες (σελ. 78 – 80)	5 ^η διδακτική ώρα
7 – 3 – 2006 : Η χλωρίδα και η πανίδα της Ελλάδας	»

ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ

13 – 1 – 2006 : Καινούριος άνθρωπος	5 ^η διδακτική ώρα
20 – 1 – 2006 : Οι πειρασμοί του Χριστού στην έρημο	»
27 – 1 – 2006 : «Σχωράτ' μ' αδελφοί μ' ...»	»
3 – 2 – 2006 : Εν τούτω νικά	»
10 – 2 – 2006 : Ο άγιος Ιωάννης ο Ελεήμων	»
17 – 2 – 2006 : «Εκκλησία μολυβδωτή μολιβδοκοντιλοπελεκητή»	»
24 – 2 – 2006 : «Με το ρηγλί, με το ψηφί, με το μαργαριτάρι»	»

- 3 – 3 – 2006 : «Σέ υμνούμεν...» »
- 10 – 3 – 2006 : «Αινείτε τόν Κύριον...» »

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

- 16 – 1 – 2006 : Πώς λειτουργούν οι ομάδες 6^η διδακτική ώρα
- 23 – 1 – 2006 : Οι άνθρωποι ζουν σε κοινότητες »
- 6 – 2 – 2006 : Πως διοικούνται τα χωριά και οι πόλεις »
- 13 – 2 – 2006 : Κρατική μέριμνα »
- 20 – 2 – 2006 : Ανταλλαγή αγαθών και υπηρεσιών. »
Καταμερισμός εργασίας
- 27 – 2 – 2006 : Η σημασία του επαγγέλματος και η σωστή »
εκλογή του

ΕΥΕΛΙΚΤΗ ΖΩΝΗ

- 13 – 1 – 2006 : Καθορισμός θέματος 6^η διδακτική ώρα
- 20 – 1 – 2006 : Χωρισμός του θέματος σε ενότητες »
- 27 – 1 – 2006 : Επεξεργασία υλικού »
- 3 – 2 – 2006 : Επεξεργασία υλικού »
- 10 – 2 – 2006 : Ανακοίνωση πρώτων αποτελεσμάτων από »
τις μισές ομάδες
- 17 – 2 – 2006 : Ανακοίνωση πρώτων αποτελεσμάτων κι από τις »
υπόλοιπες ομάδες
- 24 – 2 – 2006 : Δεύτερη επεξεργασία υλικού »
- 3 – 3 – 2006 : Δεύτερη επεξεργασία υλικού »
- 10 – 3 – 2006 : Ανακοίνωση δεύτερων αποτελεσμάτων από τις »
μισές ομάδες

1.4 ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

Οι στόχοι που είχαμε θέσει ως προς τα μαθήματα είχαν προγραμματιστεί να πραγματοποιηθούν σε έξι φάσεις. Στις 6 πρώτες διδασκαλίες 13/1/2006 – 20/1/2006, στόχοι των μαθημάτων ήταν :

- 1) Να διαπιστώσουν οι μαθητές τα πλεονεκτήματα της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας.
- 2) Να δραστηριοποιούνται οι μαθητές στη συλλογική εργασία.
- 3) Να μάθουν οι μαθητές να εφαρμόζουν αυτά για τα οποία συμφωνούν με τους συμμαθητές τους.
- 4) Να αισθάνονται οι μαθητές άνετα με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους.

Στις επόμενες 6 διδασκαλίες, 23/1/2006 – 31/1/2006, είχαμε θέσει τους παρακάτω στόχους :

- 1) Ν' αποκτήσουν οι μαθητές το θάρρος να μιλούν μπροστά στους συμμαθητές τους.
- 2) Να μάθουν οι μαθητές ν' αναλαμβάνουν καθήκοντα για την ομαδική εργασία.
- 3) Ν' αποκτήσουν οι μαθητές το θάρρος να εκπροσωπούν την ομάδα τους.

Στις επόμενες 6 διδασκαλίες, 3/2/2006 – 10/2/2006, οι στόχοι μας ήταν :

- 1) Να μάθουν οι μαθητές να μην παραμοδιζ9ουν την ομάδα τους την ώρα που εργάζεται.
- 2) Να μάθουν οι μαθητές να λύνουν τις διαφορές που έχουν με τους συμμαθητές τους με ήρεμο τρόπο.
- 3) Να έχουν οι μαθητές καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους.

Στις επόμενες 6 διδασκαλίες, 13/2/2007 – 20/2/2007, οι στόχοι μας ήταν :

- 1) Να φροντίζουν οι μαθητές ώστε όταν συζητούν για κάποιο θέμα να είναι βέβαιοι ότι όλα τα μέλη της ομάδας έχουν τοποθετηθεί για το θέμα που συζητούν.
- 2) Να μάθουν οι μαθητές ν' ακούνε προσεκτικά τα μέλη της ομάδας τους όταν τοποθετούνται για κάποιο θέμα.
- 3) Να μάθουν οι μαθητές να προτείνουν διάφορες εναλλακτικές λύσεις.

Στην 5^η φάση των διδασκαλιών, 24/2/2006 – 3/3/2007, οι στόχοι μας ήταν :

- 1) Να μην επιμένουν οι μαθητές ώστε τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους ν' αποδεχτούν τη γνώμη τους, όταν η πλειοψηφία των μελών της ομάδας έχουν διαφορετική άποψη.
- 2) Να μάθουν οι μαθητές να στηρίζουν τη γνώμη τους με επιχειρήματα για να μπορούν να πείθουν τους συμμαθητές τους ότι η λύση που τους προτείνουν είναι η πιο σωστή ώστε να την επιλέξουν.
- 3) Να μάθουν οι μαθητές να παραβλέπουν τα προσωπικά τους συμφέροντα για το συμφέρον της ομάδας.

Στην τελευταία φάση των διδασκαλιών ως στόχο μας είχαμε οι μαθητές να εφαρμόζουν όλα αυτά που διδάχθηκαν στις προηγούμενες 5 προηγούμενες φάσεις.

1.5 ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΜΑΣ

Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι ακολουθήσαμε πολλές διαφορετικές στρατηγικές διδασκαλίας. Για τον κάθε στόχο ακολουθήσαμε και την ανάλογη στρατηγική διδασκαλίας.

1) Να χαίρονται οι μαθητές να εργάζονται ομαδικά

Αναδείξαμε τα πλεονεκτήματα της ομαδικότητας κάνοντας συζητήσεις με τα παιδιά για το τι προσφέρει η ομάδα, αλλά και η ομαδική δράση.

2) Να συμμετέχουν οι μαθητές δραστήρια στην ομαδική εργασία και να μην αδιαφορούν για την εργασία της ομάδας

Δίναμε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες στα παιδιά για να έχουν κίνητρο να δραστηριοποιηθούν.

3) Καθένας από τους μαθητές να φροντίζει ώστε να λένε τη γνώμη τους όλα τα παιδιά

Αναδεικνύαμε συνεχώς στους μαθητές το δικαίωμα που έχει κάθε άνθρωπος να λέει τη γνώμη του, καθώς και το πόσο άσχημο είναι να μονοπωλεί κάποιος τη συζήτηση, χωρίς ν' αφήνει στους άλλους το περιθώριο να πουν τη γνώμη τους.

4) Να ακούνε οι μαθητές τους συμμαθητές/τις συμμαθήτριές τους προσεκτικά όταν μιλάνε

Ζητούσαμε από τις ομάδες να καταγράφουν τη γνώμη που διατύπωνε το κάθε μέλος τους.

5) Να μην επιμένουν οι μαθητές στην άποψή τους όταν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους έχουν διαφορετική άποψη απ' αυτούς

Αναδεικνύαμε στους μαθητές τη σημασία που έχει να σέβονται τη γνώμη της πλειοψηφίας, ακόμα κι αν εκείνοι διαφωνούν εντελώς με τη γνώμη αυτή. Αυτό το ενισχύαμε καθημερινά, με το να αποτελούμε εμείς παράδειγμα για τους μαθητές μας.

6) Να κατορθώνουν οι μαθητές να πείθουν με επιχειρήματα την ομάδα τους να δεχτεί την άποψή τους

Προσπαθήσαμε να διδάξουμε τους μαθητές πόσο σημαντικό είναι να εκθέτουν τα κατάλληλα επιχειρήματα κάθε φορά για να πείσουν τους άλλους ότι έχουν δίκιο. Για να το κατορθώσουμε αυτό τους παραθέσαμε κάποιες προβληματικές καταστάσεις, κατά τις οποίες σε άλλες το άτομο ανέφερε τα κατάλληλα επιχειρήματα με αποτέλεσμα να είναι πειστικό και σε άλλες το άτομο δεν εξέθεσε τα κατάλληλα επιχειρήματα, ή δεν εξέθεσε καθόλου επιχειρήματα, κι έτσι δεν ήταν δυνατόν να πείσει τους υπόλοιπους ότι είχε δίκιο. Στη συνέχεια, κάναμε και κάποια δραματοποίηση με υποθετικές καταστάσεις, ώστε οι μαθητές ν' ανακαλύψουν την αξία της επιχειρηματολογίας.

7) Να μιλούν οι μαθητές μπροστά στους συμμαθητές/στις συμμαθήτριές τους ελεύθερα κι ανεμπόδιστα, να μην αποφεύγουν (ή να διστάζουν) να πουν στην ομάδα αυτά που σκέφτονται και να αισθάνονται και να αισθάνονται άνετα με τους συμμαθητές τους

Είχαμε επιφορτίσει τους πιο θαρραλέους μαθητές της κάθε ομάδας, με την ευθύνη

να παροτρύνουν τους πιο ντροπαλούς και δειλούς συμμαθητές τους να μιλήσουν. Επίσης, είχαμε φροντίσει από την αρχή, ώστε οι μαθητές να έχουν γνωριστεί μεταξύ τους και να αισθάνονται άνετα.

8) Ν' αναλαμβάνουν οι μαθητές καθήκοντα για την ομάδα τους

Αναδεικνύαμε στους μαθητές τη σημασία που έχει η ατομική συμβολή στη συλλογική εργασία, και παροτρύναμε τους μαθητές να αποφασίσουν σιγά σιγά για το ποιες δραστηριότητες ήταν σε θέση ν' αναλάβουν κάθε φορά, και να προσφέρονται από μόνοι τους να τις εκτελέσουν.

9) Να προσφέρονται οι μαθητές για να εκπροσωπήσουν την ομάδα τους

Ζητούσαμε απ' τις ομάδες να σημειώνουν κάθε φορά ποιος συμμαθητής τους εκπροσώπησε την ομάδα τους κάθε φορά και τους ζητήσαμε να φροντίσουν ώστε όλα τα μέλη της κάθε ομάδας να εκπροσωπήσουν την ομάδα τους κατά σειρά. Έτσι, σιγά σιγά και οι πιο δειλοί μαθητές ενθαρρύνθηκαν και συνήθισαν το να εκπροσωπούν την ομάδα τους κι από κάποια στιγμή και ύστερα προσφέρονταν από μόνοι τους να το κάνουν.

10) Να παραβλέπουν οι μαθητές τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα

Παραθέσαμε στους μαθητές προβληματικές καταστάσεις, κατά τις οποίες σε άλλες τα άτομα παρέβλεπαν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και σε άλλες δεν το έκαναν και συνέκριναν τα αποτελέσματα. Επίσης, συζητήσαμε με τους μαθητές μας το πόσο σημαντικό είναι για την ομάδα να παραβλέπουμε τα προσωπικά μας ενδιαφέροντα όταν είναι αναγκαίο.

11) Να τηρούν οι μαθητές αυτά που έχουν συμφωνήσει με τα υπόλοιπα παιδιά

Παρουσιάσαμε προβληματικές καταστάσεις στις οποίες τα άτομα δεν τήρησαν τους κανόνες που είχαν θέσει με την ομάδα τους και συζητήσαμε τα αποτελέσματα της εργασίας ή της δραστηριότητάς τους.

12) Να κάνουν οι μαθητές ποικίλες προτάσεις

Ζητούσαμε από τις ομάδες να καταγράφουν τις προτάσεις που έκανε το κάθε μέλος και παροτρύναμε τα παιδιά να κάνουν περισσότερες από μία προτάσεις για κάποιο θέμα, εξηγώντας τους ότι κάτι τέτοιο θα οδηγήσει σε εύρεση καλύτερης λύσης.

13) Να μην ενοχλούν οι μαθητές την ομάδα τους όταν εργάζεται

Αναδεικνύαμε στους μαθητές τα καταστροφικά αποτελέσματα που έχει, για την εργασία, κάποιο από τα μέλη μίας ομάδας παρουσιάζει αντίθετη συμπεριφορά.

14) Να μη θίγεται εύκολα

Προσπαθήσαμε να εξηγήσουμε στους μαθητές ότι όταν λένε τη γνώμη τους για κάτι, είναι φυσικό να μην έχουν όλοι την ίδια γνώμη μ' αυτούς, κι αυτοί είναι υποχρεωμένοι να το σεβαστούν κι όχι να θίγονται και σταματούν να εργάζονται. Στη συνέχεια τους παρουσιάσαμε ανάλογες προβληματικές καταστάσεις.

15) Να είναι φιλικός με τα άλλα παιδιά

Αναδείξαμε στους μαθητές μας τα προβλήματα που αντιμετωπίζει μία ομάδα, της οποίας τα μέλη δεν έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους και τους παρουσιάσαμε ανάλογες προβληματικές καταστάσεις.

1.6 ΔΕΙΓΜΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, την έρευνα την εφαρμόσαμε στην Ε΄ Τάξη ενός 8/θεσίου Δ. Σ. του Ρεθύμνου. Επομένως, το δείγμα της έρευνάς μας αποτελούνταν από τα παιδιά του τμήματος της Ε΄ Τάξης. Στην έρευνα συμμετείχαν 24 μαθητές, 12 αγόρια και 12 κορίτσια. Επειδή δεν υπήρχε δεύτερο τμήμα στο ίδιο σχολείο, όπου θα υπήρχαν οι ίδιες συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης και για τα δύο τμήματα, δεν είχαμε τμήμα ελέγχου.

1.7 ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

Για να δημιουργήσουμε τις ομάδες πριν αρχίσουμε την έρευνα εφαρμόσαμε ένα κοινωνιογράφημα, ώστε να διαπιστώσουμε το είδος των σχέσεων που επικρατούσε μεταξύ των παιδιών. Αφού διεξήγαμε το κοινωνιογράφημα φτιάξαμε 6 τετραμελείς

ομάδες στις κάθε μέλος είχε φιλικές σχέσεις με τα δύο μέλη της ομάδας του, κι όχι τόσο καλές σχέσεις με το ένα μέλος. Π. χ. σε μία ομάδα θα μπορούσαν να έχουν καλές σχέσεις τα άτομα 1,2 και 3 και το 4 να μην έχει καλές σχέσεις με το 1, αλλά να έχει καλές σχέσεις με τα άλλα δύο μέλη της ομάδας του. Έτσι θα επιτυγχάναμε τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των ατόμων 1 και 4, χωρίς τα παιδιά να αισθάνονται άσχημα που βρίσκονταν μαζί στην ίδια ομάδα, αφού ήταν και με άτομα με τα οποία είχαν καλές σχέσεις. Τέλος, φροντίζαμε ώστε κάθε ομάδα ν' αποτελείται από έναν καλό μαθητή, από δύο μέτριους κι από έναν αδύνατο, ώστε να υπάρχει όσο το δυνατόν μία ισορροπία ως προς τη δυναμικότητα των ομάδων.

1.8 ΤΡΟΠΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

Για να αξιολογήσουμε τις ομάδες αξιολογούσαμε την ομαδική εργασία σε συνδυασμό με την ατομική συμμετοχή του κάθε μέλους στην εργασία και συμπληρωματικά.

1.9 ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΠΟΥ ΛΗΦΘΗΚΑΝ ΥΠΟΨΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΑΣ

Προκειμένου να εφαρμόσουμε επιτυχώς τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, οφείλαμε να λάβουμε υπόψη μας τις προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της. Οι προϋποθέσεις που λάβαμε υπόψη μας ήταν οι εξής :

- 1) Συνεργαζόμασταν κι επικοινωνούσαμε συχνά με γονείς παιδιών που είχαν κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς.
- 2) Όταν επρόκειτο να επιλέξουμε θέμα εργασίας, το επιλέγαμε από κοινού με τους μαθητές μας.
- 3) Κατά τη διάρκεια της εργασίας τους, οι μαθητές δραστηριοποιούνταν δημιουργικά, ενώ εμείς είχαμε το ρόλο του εμπνευστή και του καθοδηγητή,

φροντίζοντας να αποκεντρώσουμε όσο το δυνατόν περισσότερο τη δασκαλική εξουσία.

- 4) Πριν από την εφαρμογή της έρευνάς μας φροντίσαμε ώστε οι μαθητές μας σταδιακά να συνηθίσουν να συνεργάζονται με συμμαθητές τους, αρχίζοντας με την εφαρμογή της εταιρικής εργασίας και των ομαδικών παιχνιδιών. Η εταιρική εργασία αποσκοπούσε στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών ως προς την επεξεργασία του διδακτικού υλικού και τη μορφοποίηση της εργασίας και τα ομαδικά παιχνίδια στην ανάπτυξη συλλογικού πνεύματος. Ακόμα, πριν απ' την εφαρμογή της έρευνας φροντίσαμε ώστε οι μαθητές μας ν' αναπτύξουν ικανότητες για την τεχνική οργάνωση των ομάδων³⁵⁴.
- 5) Κατά την αξιολόγηση των εργασιών, δεν αξιολογούσαμε μόνο το τελικό αποτέλεσμα των εργασιών, αλλά το αξιολογούσαμε πάντα σε συνδυασμό με την ατομική συμμετοχή του κάθε μαθητή στην εργασία.
- 6) Οι ομάδες αυτοαξιολογούνταν.
- 7) Οι αντικειμενικές προϋποθέσεις τηρούνταν όσο το δυνατόν περισσότερο. Η αίθουσα διδασκαλίας ήταν μία αίθουσα με καλό φωτισμό και θέρμανση, την οποία την είχαμε διακοσμήσει από κοινού με τα παιδιά. Μέσα στην αίθουσα υπήρχε βιβλιοθήκη με εγκυκλοπαίδειες κι άλλα βιβλία, καθώς κι εποπτικό υλικό. Επίσης, τα θρανία ήταν διατεταγμένα με τέτοιο τρόπο ώστε διευκολυνόταν η άμεση οπτική επαφή κι επικοινωνία των μαθητών, καθώς και η εύκολη πρόσβαση των μαθητών στον πίνακα, στη βιβλιοθήκη και στα εποπτικά υλικά. Τέλος, τα παιδιά είχαν την ιδανική ηλικία, αφού φοιτούσαν στην Ε' τάξη, κι επομένως ήταν 11 ετών.
- 8) Κάθε μαθητής είχε ίσες ευκαιρίες επιτυχίας με τους συμμαθητές του.
- 9) Οι ομάδες ήταν ανομοιογενείς ως προς τη σύνθεσή τους.
- 10) Οι μαθητές γνωρίζονταν ήδη πολύ καλά μεταξύ τους, αφού φοιτούσαν στο ίδιο τμήμα τα προηγούμενα τέσσερα χρόνια.

1.10 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ

³⁵⁴ Βλ. υποκεφάλαιο «Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας», σελ. 36–37.

Κάνοντας μία αποτίμηση των διδασκαλιών μας, μπορούμε να πούμε ότι αν κι αρχικά οι μαθητές δεν μπορούσαν ν' ανταποκριθούν ικανοποιητικά σ' αυτά που καλούνταν να κάνουν, σταδιακά, κι όσο προχωρούσε η έρευνα, άρχισαν να ανταποκρίνονται όλο και περισσότερο. Βέβαια, για να το κατορθώσουμε αυτό κρίθηκε απαραίτητο να εφαρμόσουμε κάποιες διορθωτικές στρατηγικές διδασκαλίας, όταν διαπιστώναμε ότι η στρατηγική διδασκαλία που εφαρμόζαμε δεν ήταν αποτελεσματική. Οι διορθωτικές στρατηγικές που εφαρμόσαμε για τον κάθε στόχο χωριστά ήταν οι εξής :

1) Να χαίρονται οι μαθητές να εργάζονται ομαδικά

Συζητούσαμε κατ' ιδίαν με το μαθητή, με σκοπό να διαπιστώσουμε τι είναι αυτό που δεν τον ικανοποιεί στην ομαδική εργασία, ώστε να προσπαθήσουμε να εξαλείψουμε, αν φυσικά αυτό ήταν δυνατόν, αυτό το στοιχείο ή να αναδείξουμε στο μαθητή τα θετικά στοιχεία της ομαδικής εργασίας με τρόπο που να γίνουν κατανοητά στον ίδιο.

2) Να συμμετέχουν οι μαθητές δραστήρια στην ομαδική εργασία και να μην αδιαφορούν για την εργασία της ομάδας και ν' αναλαμβάνουν οι μαθητές καθήκοντα για την ομάδα τους

Παροτρύναμε τους μαθητές μας να συμμετέχουν κι αν ακόμα και τότε δεν το έκαναν, τους προτρέπαμε προσωπικά είτε λεκτικά, είτε δίνοντάς τους συγκεκριμένες δραστηριότητες.

3) Καθένας από τους μαθητές να φροντίζει ώστε να λένε τη γνώμη τους όλα τα παιδιά

Παρουσιάζαμε στους μαθητές μας ανάλογες προβληματικές καταστάσεις ή συζητούσαμε ιδιαιτέρως με τους μαθητές που δεν παρουσίαζαν αυτή τη συμπεριφορά, ώστε να τους δώσουμε να καταλάβουν ότι οφείλουν να ζητούν απ' όλους να λένε τη γνώμη τους, τόσο γιατί έχουν το δικαίωμα να το κάνουν, όσο και για το καλό της ομαδικής εργασίας.

4) Να ακούνε οι μαθητές τους συμμαθητές/τις συμμαθήτριές τους προσεκτικά όταν μιλάνε

Αν διαπιστώναμε ότι κάποιος μαθητής δεν παρακολουθούσε τη συζήτηση, του ζητούσαμε να επαναλάβει αυτό που είχε πει ο συμμαθητής του προηγουμένως. Έτσι, οι μαθητές σιγά σιγά εξασκούσαν ώστε ν' ακούνε προσεκτικά τους συμμαθητές τους.

5) Να μην επιμένουν οι μαθητές στην άποψή τους όταν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους έχουν διαφορετική άποψη απ' αυτούς και να κατορθώνουν να πείθουν με επιχειρήματα την ομάδα τους να δεχτεί την άποψή τους

Όταν διαπιστώναμε ότι κάποιος μαθητής, αν και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του είχαν διαφορετική γνώμη απ' αυτόν, επέμενε χωρίς επιχειρήματα ότι η δική του γνώμη ήταν η σωστή, κάναμε προσωπικές συζητήσεις με το μαθητή αυτό, ώστε να του δώσουμε να καταλάβει ότι η συμπεριφορά του δεν είναι η ενδεικνυόμενη.

6) Να μιλούν οι μαθητές μπροστά στους συμμαθητές/στις συμμαθήτριές τους ελεύθερα κι ανεμπόδιστα, να μην αποφεύγουν (ή να διστάζουν) να πουν στην ομάδα αυτά που σκέφτονται και να αισθάνονται και να αισθάνονται άνετα με τους συμμαθητές τους

Προτρέπαμε εμείς τους μαθητές μας να μιλούν και να παίρνουν μέρος στη συζήτηση χωρίς να ντρέπονται ή να φοβούνται τους συμμαθητές τους, ενώ αποθαρρύνουμε μαθητές οι οποίοι δεν σέβονταν τους συμμαθητές τους όταν μιλούσαν και τους υποτιμούσαν.

8) Να προσφέρονται οι μαθητές για να εκπροσωπήσουν την ομάδα τους

Αν διαπιστώναμε ότι κάποιος μαθητής δεν είχε εκπροσωπήσει ποτέ την ομάδα του, τον προτρέπαμε εμείς να το κάνει.

9) Να παραβλέπουν οι μαθητές τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα

Όταν οι μαθητές δεν παρέβλεπαν, κατά την ώρα της εργασίας, τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, τους κάναμε παρατηρήσεις σε προσωπικό επίπεδο.

10) Να τηρούν οι μαθητές αυτά που έχουν συμφωνήσει με τα υπόλοιπα παιδιά

Όταν κάποιος μαθητής, παρά το γεγονός ότι είχε συμφωνήσει σε κάποιους κανόνες με τους συμμαθητές του δεν τους τηρούσε, του κάναμε παρατηρήσεις σε προσωπικό επίπεδο και του υπενθυμίζαμε τι είχε συμφωνήσει προηγουμένως με τους συμμαθητές του.

11) Να κάνουν οι μαθητές ποικίλες προτάσεις

Προτρέπαμε τους μαθητές μας σε προσωπικό επίπεδο να κάνουν περισσότερες από μία προτάσεις για όποιο θέμα συζητούσαν κάθε φορά, στα όρια του εφικτού.

12) Να μην ενοχλούν οι μαθητές την ομάδα τους όταν εργάζεται

Κάναμε παρατηρήσεις σε προσωπικό επίπεδο σε μαθητές, οι οποίοι παρά το γεγονός ότι οι συμμαθητές τους διαμαρτύρονταν ότι δεν τους άφηναν να εργαστούν, εκείνοι συνέχιζαν να τους ενοχλούν και να παρεμποδίζουν το έργο της ομάδας. Αν και πάλι οι μαθητές αυτοί συνέχιζαν, τους επιφορτίσαμε με συγκεκριμένες δραστηριότητες τις οποίες καλούνταν να κάνουν για την ομάδα, ώστε να μπορούν να εργαστούν και τα υπόλοιπα μέλη χωρίς να τα ενοχλούν.

14) Να μη θίγεται εύκολα και να είναι φιλικός με τα άλλα παιδιά

Συζητούσαμε προσωπικά με τους μαθητές μας ώστε να τους δώσουμε να καταλάβουν ότι μία τέτοια συμπεριφορά είναι πολύ άσχημή και ίσως τους δημιουργήσει προβλήματα στο μέλλον, ή ακόμα να οδηγήσει και στην περιθωριοποίησή τους.

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Λόγω της πολυπλοκότητας του θέματος και προκειμένου να επιτευχθεί η όσο το δυνατόν σφαιρικότερη και πιο ολοκληρωμένη μελέτη του κρίθηκε αναγκαίο να ακολουθήσουμε όχι μία, αλλά περισσότερες μεθόδους έρευνας. Ακριβώς επειδή πρόκειται για μελέτη των ανθρώπινων σχέσεων, αλλά και της μεταβολής της προσωπικότητας ατόμων, μία μέθοδος δεν είναι αρκετή για την ολοκληρωμένη διερεύνηση του θέματος. Γι' αυτό ακολουθήσαμε τις παρακάτω μεθόδους έρευνας :

- 1) Το κοινωνιογράφημα,
- 2) την παρατήρηση,
- 3) το ερωτηματολόγιο,
- 4) την ανάλυση περιεχομένου και
- 5) την έρευνα δράσης.

2.1 ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΦΗΜΑ

Προκειμένου να μελετήσουμε τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, ώστε να συγκροτήσουμε τις ομάδες εργασίας, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι σχέσεις μεταβλήθηκαν μετά την παρέμβασή μας, εφαρμόσαμε την τεχνική του κοινωνιογραφήματος.

Σύμφωνα με τον Ι. Πυργιωτάκη (1999), η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα σε μία τάξη επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη μάθηση. Έτσι, σε μία τάξη που η σύνθεση των μελών της παραμένει σταθερή, η δημιουργία αρνητικών διαπροσωπικών σχέσεων είναι δυνατόν να βλάψει σημαντικά τους μαθητές, αφού κάποιιοι θα είναι αναγκασμένοι να βιώνουν για πολλά χρόνια το αίσθημα της

αποδοκιμασίας και της απομόνωσης. Εκτός αυτού, είναι ευνόητο ότι η διαδικασία της μάθησης διεξάγεται καλύτερα όταν υπάρχουν ομαλές διαπροσωπικές σχέσεις κι ευνοϊκές επιδράσεις από το περιβάλλον. Για τους παραπάνω λόγους είναι ανάγκη να αξιοποιείται η δυναμική των ομάδων κατά τη διαδικασία της αγωγής.

Ο δάσκαλος είναι αναγκαίο να γνωρίζει το ανεπίσημο πρόσωπο της τάξης, το οποίο *«βασίζεται σε αυθόρμητες και μη τυπικές σχέσεις»*³⁵⁵. Οι ρόλοι, που διαμορφώνονται σύμφωνα μ' αυτό το ανεπίσημο πρόσωπο, καθώς και οι προσδοκίες που διαμορφώνουν αυτοί οι ρόλοι, επηρεάζουν τη δυναμική της τάξης κι επομένως, οποιαδήποτε δραστηριότητα συντελείται μέσα σ' αυτή. Για όλους τους παραπάνω λόγους είναι πολύ σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει για την ύπαρξη ή όχι επιμέρους ομάδων μέσα στο σύνολο της τάξης, τον τρόπο συγκρότησής τους, καθώς και το είδος των μεταξύ τους σχέσεων. Η πιο κατάλληλη τεχνική για την αποκάλυψη αυτού του «ανεπίσημου προσώπου» είναι το κοινωνιογράφημα³⁵⁶.

Ο Α. Τσιπλητάρης (2004) αναφέρει ότι ως κοινωνιογράφημα *«χαρακτηρίζεται 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»*³⁵⁷. Σύμφωνα με τον Μ. Βάμβουκα (1998), το κοινωνιογράφημα έχει ως σκοπό *«να ανακαλύψει και να περιγράψει τη σχέση αμοιβαίας αποδοχής ή και απόρριψης, που παρατηρείται μεταξύ των ατόμων μιας δεδομένης κοινωνικής ομάδας»*³⁵⁸. Ακόμα, μπορεί ν' αξιολογήσει τη δομή αυτών των σχέσεων, την εξέλιξη και τ' αποτελέσματά τους³⁵⁸.

Ο Κ. Μπίκος (2004) αναφέρει ότι ο J. Moreno, ο οποίος είναι ο δημιουργός του κοινωνιογραφήματος, λέει ότι το κοινωνιογράφημα *«δεν είναι μια αυστηρή ακολουθία κανόνων, αλλά πρέπει να τροποποιείται και να προσαρμόζεται σε οποιαδήποτε κατάσταση διαμορφώνεται μέσα στην ομάδα»*³⁵⁹. Το συγκεκριμένο τεστ είναι απλό ως προς τη δομή του. Απλώς κάθε μέλος της ομάδας καλείται να κατονομάσει το άτομο εκείνο που θα ήθελε ή δεν θα ήθελε να είναι μαζί του για τη διεκπεραίωση μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας και η διαδικασία αυτή είναι μυστική. Δηλαδή, τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας δεν γνωρίζουν τα άτομα που κατονόμασε καθένα απ'

³⁵⁵ Πυργιωτάκης Ι. Ε., 1999, σελ. 322.

³⁵⁶ Ο. π., σελ. 322

³⁵⁷ Τσιπλητάρης Α. Φ., 2004, σελ. 69.

³⁵⁸ Βάμβουκας Μ. Ι., 1998, σελ. 324.

³⁵⁹ Μπίκος Κ. Γ., 2004, σελ. 141.

αυτά³⁶⁰. Επίσης, είναι μία πολύ σύντομη διαδικασία, η οποία όμως χρειάζεται αρκετή ανάλυση και δίνει πολλές ψυχοκοινωνικές πληροφορίες.

Το κοινωνιογράφημα περιλαμβάνει τις παρακάτω φάσεις :

- 1) Τη συλλογή των δεδομένων,
- 2) το σχηματισμό του κοινωνιομετρικού πίνακα,
- 3) την κατάρτιση του κοινωνιογραφήματος και
- 4) την τήρηση ατομικού δελτίου κοινωνικών σχέσεων³⁶¹.

Κατά την εκφώνηση του κοινωνιομετρικού ερωτήματος είναι απαραίτητο ν' αναφέρονται :

- 1) Η ακτίνα προτίμησης,
- 2) το σημείο προτίμησης,
- 3) το κριτήριο εκλογής ή και απόρριψης,
- 4) ο αριθμός των επιλογών ή απορρίψεων και
- 5) η σειρά προτίμησης.

1) Η ακτίνα προτίμησης

Με την ακτίνα προτίμησης ο ερευνητής ορίζει τα όρια της περιοχής στην οποία θα στραφεί το υποκείμενο προκειμένου ν' αναζητήσει τα άτομα που θα επιλέξει ή θα απορρίψει. Η περιοχή αυτή αποτελεί το πεδίο δράσης ή συνάντησης των ατόμων της ομάδας.

2) Το σημείο προτίμησης

Μ' αυτό το στοιχείο ζητείται από το άτομο να δηλώσει με ποια άτομα θα ήθελε ή δεν θα ήθελε να είναι μαζί σε κάποια δραστηριότητα.

3) Το κριτήριο εκλογής ή και απόρριψης

Ως κριτήριο εννοούμε την κοινή δραστηριότητα για την οποία το κάθε άτομο καλείται να επιλέξει ή να απορρίψει ένα ή περισσότερα άτομα που του προτείνονται ή να δείξει την αδιαφορία του γι' αυτά. Το ερώτημα του κοινωνιογραφήματος αναφέρεται σε συγκεκριμένες καταστάσεις για τις

³⁶⁰ Βάμβουκας Μ. Ι., 1998, σελ. 324.

³⁶¹ Πυργιωτάκης Ι. Ε., 1999, σελ. 326 – 327.

οποίες τα άτομα επιλέγουν ή απορρίπτουν κάποια άλλα. Επίσης, οι καταστάσεις αυτές είναι αναγκαίο να είναι καταστάσεις τις οποίες τα άτομα έχουν αρκετές πιθανότητες να βιώσουν. Σ' ένα κοινωνιομετρικό τεστ είναι αναγκαία η μελέτη των λόγων για τους οποίους τα άτομα επιλέγουν ή απορρίπτουν κάποια άλλα. Τους λόγους επιλογής ή απόρριψης μπορούμε να τους διαπιστώσουμε με ειδικά ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις.

4) Ο αριθμός επιλογών ή απορρίψεων

Σ' ένα κοινωνιομετρικό τεστ είναι απαραίτητο να προσδιορίζεται ο αριθμός των επιλογών ή των απορρίψεων, ο οποίος μπορεί είτε να προσδιορίζεται από τον ερευνητή, είτε να είναι απεριόριστος.

5) Η σειρά προτίμησης

Όταν μιλάμε για σειρά προτίμησης, εννοούμε τη σειρά με την οποία τα άτομα δηλώνουν τις προτιμήσεις τους³⁶².

Πολλοί ερευνητές ζητούν από τα υποκείμενα της έρευνας να γράψουν και ποια άτομα απορρίπτουν. Όμως, πολλοί είναι εκείνοι να διαφωνούν με τις αρνητικές ερωτήσεις, γιατί πιστεύουν ότι με το να γράφουν τα παιδιά το όνομα κάποιου που αντιπαθούν, προκαλείται αντιπάθεια, ενώ πολλοί είναι και οι μαθητές, οι οποίοι δεν αισθάνονται άνετα όταν καλούνται να απορρίψουν κάποιον³⁶³.

Κατά τη διεξαγωγή του κοινωνιογραφήματος είναι αναγκαίο να τηρούνται τα εξής :

- 1) Να μην υπάρχει κανενός είδους επισημότητα, η οποία μπορεί να δώσει την εντύπωση ότι πρόκειται για διοικητική δημοσκόπηση ή για χαρακτηριστική αξιολόγηση.
- 2) Να παρωθούνται τα άτομα να απαντούν αυθόρμητα και ειλικρινά και να λαμβάνονται υπ' όψιν τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου όσο το δυνατόν περισσότερο.
- 3) Να μην πιέζουμε τα άτομα να απαντούν, κι όσα δέχονται ν' απαντήσουν, να τους παρέχουμε τον χρόνο που χρειάζονται.

³⁶² Βάμβουκας Μ. Ι. , 1998, σελ. 326 – 329.

³⁶³ Δερβίσης Στ. Ν., 1998, σελ. 30.

- 4) Τα άτομα που απουσιάζουν να αποτελούν αντικείμενα επιλογών ή απορρίψεων και να δώσουν κι αυτά τις επιλογές ή τις απορρίψεις τους όταν επιστρέψουν.
- 5) Να διαβεβαιωθούν τα άτομα ότι οι απαντήσεις τους θα κρατηθούν μυστικές κι ότι δεν θα τις γνωρίζει κανένας άλλος εκτός από τον ερευνητή³⁶⁴.

Το κοινωνιογράφημα το εφαρμόσαμε σε τρεις φάσεις. Στην αρχή, ώστε να διαπιστώσουμε ποια παιδιά είναι περιθωριοποιημένα, στη μέση για να διαπιστώσουμε την μέχρι τότε πορεία της έρευνας και στο τέλος της παρέμβασής μας, ώστε να διαπιστώσουμε αν η παρέμβασή μας είχε κάποια αποτελέσματα ως προς την ένταξη αυτών των παιδιών στην ομάδα της τάξης κι ως προς την αποδοχή τους απ' αυτήν. Το ερωτηματολόγιο που μοιράσαμε στα παιδιά το κατασκευάσαμε (βλ. παράρτημα) χρησιμοποιώντας μία ανάλογη περίπτωση συνεργασίας μεταξύ των παιδιών, στην οποία τα παιδιά καλούνταν να επιλέξουν ή να απορρίψουν κάποια παιδιά με τα οποία ήθελαν ή δεν ήθελαν να συνεργαστούν.

2.2 ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Προκειμένου να παρακολουθήσουμε την εξέλιξη της έρευνάς μας κατά την εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας, κρίθηκε αναγκαία η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης. Η παρατήρηση ως μέθοδος ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας έχει σχέση με την αντίληψη του μαθητή ή του εκπαιδευτικού, τις εκδηλώσεις, τις πράξεις και τα δημιουργήματά τους. Κατά την παρατήρηση σημειώνεται οποιαδήποτε κίνηση ή δραστηριότητα του υποκειμένου, που μπορεί να καταγραφεί. Το άτομο ή η ομάδα που παρατηρείται μπορούν να παρατηρούνται σ' οποιονδήποτε χώρο και σ' οποιαδήποτε χρονική στιγμή. Σύμφωνα με τον Μ. Βάμβουκα παρατήρηση είναι *«η προσεκτική παρακολούθηση και καταγραφή της εκτύλιξης των φαινομένων, χωρίς πρόθεση τροποποίησης τους, που γίνεται με ή χωρίς τη βοήθεια των κατάλληλων μέσων μελέτης και έρευνας»*³⁶⁵. Σύμφωνα με τον Ι. Πυργιωτάκη

³⁶⁴ Βάμβουκας Μ. Ι., 1998, σελ. 329 – 330.

³⁶⁵ Ο. π., σελ. 194 – 195.

(1999), η παρατήρηση είναι η βάση από την οποία αποσπάσθηκαν και διαμορφώθηκαν οι άλλες εμπειρικές μέθοδοι έρευνας³⁶⁶.

Κατά τη συμμετοχική παρατήρηση ο παρατηρητής – ερευνητής «είναι ενεργό μέλος του συστήματος ή της κατάστασης που μελετά»³⁶⁷. Ζει δηλαδή τη ζωή των μελών της ομάδας, συμμερίζεται τις έγνοιες και τους προβληματισμούς τους, ώστε να μπορέσει να κατανοήσει την κοσμοθεωρία και τη βιοθεωρία τους και να κατορθώσει να ερμηνεύσει τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους, με το να τοποθετεί τις αντιδράσεις τους στο πραγματικό χωροχρονικό τους περιβάλλον. Αυτό δίνει στον παρατηρητή τη δυνατότητα να συλλέξει πληροφορίες που διαφορετικά δεν θα μπορούσε να συλλέξει.

Το γεγονός όμως ότι ο παρατηρητής συμμετέχει ενεργά στην έρευνα δημιουργεί δύο προβλήματα. Αυτά είναι :

1) Η διαστρέβλωση της παρατηρούμενης κατάστασης

Το γεγονός ότι τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται την παρουσία του παρατηρητή, «μπορεί να εμποδίζει την ανάπτυξη φαινομένων αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας»³⁶⁸. Αυτό μπορεί να γίνει χωρίς να το καταλάβει ο ερευνητής.

2) Η επίδραση της κατάστασης του παρατηρητή

Η κατάσταση του παρατηρητή συχνά δεν του επιτρέπει να διατηρεί την ουδετερότητά του. Το γεγονός ότι κάθε μέρα ο παρατηρητής έρχεται σ' επαφή με τα υποκείμενα της έρευνας και τα γνωρίζει καλύτερα, έχει ως αποτέλεσμα να ασκείται μία βαθύτερη αλληλεπίδραση ανάμεσα σ' αυτόν και στα υποκείμενα. Έτσι, «οι ιδέες και τα συναισθήματά του επηρεάζονται»³⁶⁹ και η αυτοεικόνα του διαφοροποιείται κάτω από τη συγκεκριμένη διαδικασία.

Τα παραπάνω μειονεκτήματα μπορούν να περιοριστούν, αν ο παρατηρητής εφαρμόσει τους παρακάτω κανόνες :

³⁶⁶ Πυργιωτάκης Ι. Ε., 1999, σελ. 121.

³⁶⁷ Βάμβουκας Μ. Ι. , 1998, σελ. 201.

³⁶⁸ Ο. π., σελ. 201.

³⁶⁹ Ο. π., σελ. 201.

- 1) Ο παρατηρητής οφείλει να εξηγήσει με απλά λόγια και σύντομα το ρόλο του και το στόχο του, καθώς και να ενημερώσει τα υποκείμενα, πολύ γενικά και χωρίς να δώσει λεπτομέρειες, για τη μέθοδό του.
- 2) Να δείχνει φιλικό ενδιαφέρον σε όλα τα μέλη της ομάδας και να προσέχει τις δραστηριότητες όλων.
- 3) Να παρέχει στην παρατήρηση το χρόνο που είναι απαραίτητος, γιατί μόνο αν ο παρατηρητής ζήσει κάμποσο καιρό μαζί με τα υποκείμενα, μπορεί η συμμετοχική παρατήρηση να έχει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.
- 4) Σε περίπτωση διαφωνίας ενός ή περισσότερων μελών της ομάδας, να μην παίρνει το μέρος του ενός ή του άλλου μέλους³⁷⁰.

Μία παρατήρηση μπορεί να θεωρηθεί αντικειμενική, όταν δύο ή περισσότεροι παρατηρητές, οι οποίοι παρατηρούν ακριβώς την ίδια κατάσταση, συμφωνούν ως προς τις εκτιμήσεις και τις διαπιστώσεις τους. Αν δεν συμβαίνει το παραπάνω, η παρατήρηση δεν έχει νόημα κι όποιες πληροφορίες συγκεντρώσουν οι παρατηρητές είναι απλώς υποκειμενικές εντυπώσεις.

Επειδή ο παρατηρητής δεν είναι δυνατόν να καταγράψει τα πάντα, είναι απαραίτητο να προσδιορίσει ακριβώς ποια στοιχεία θα καταγράψει, καθώς και τα χρονικά διαστήματα κατά τα οποία θα κρατάει σημειώσεις. Προκειμένου ο ερευνητής να διαμορφώσει τους καταλόγους προκαθορισμένης συμπεριφοράς, είναι απαραίτητο να κάνει κάποιες τυχαίες παρατηρήσεις, από τις οποίες θα καταγράψει κάποιες κατηγορίες συμπεριφορών. Μ' αυτές τις κατηγορίες συμπεριφορών θα διαμορφώσει τους προσωρινούς καταλόγους, τους οποίους θα εφαρμόσει δοκιμαστικά, ώστε να βελτιώσει τις τυχόν ελλείψεις τους και τελικά να διαμορφώσει τους οριστικούς καταλόγους. Οι κατάλογοι προκαθορισμένης συμπεριφοράς είναι κατάλογοι στους οποίους αναγράφονται οι συμπεριφορές τις οποίες ο παρατηρητής καλείται να παρατηρήσει.

Υπάρχουν δύο τρόποι για να καταγράψει ο παρατηρητής τις διάφορες συμπεριφορές που παρατηρεί. Ο ένας είναι να σημειώνει αν παρατηρεί ή δεν παρατηρεί μία συμπεριφορά κι ο άλλος είναι να καταγράφει την ένταση στην οποία συμβαίνει μία συμπεριφορά. Τις κλειδες παρατήρησης, στις οποίες ο ερευνητής καταγράφει τις παρατηρήσεις του, τις δημιουργεί ο ίδιος σύμφωνα με τις ανάγκες της

³⁷⁰ Βάμβουκας Μ. Ι. , 1998, σελ. 201 – 202.

έρευνάς του. Προκείμενου όμως ο ερευνητής να εξασφαλίσει την επιστημονική αξία των αποτελεσμάτων της κλείδας παρατήρησης, είναι αναγκαίο πριν να τη χρησιμοποιήσει να ελέγξει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της³⁷¹.

Για τη διεξαγωγή της παρατήρησης, ως παρατηρητές λειτούργησαν δύο προπτυχιακές φοιτήτριες του Π. Τ. Δ. Ε. Κρήτης. Η παρατήρηση χωρίστηκε σε δύο φάσεις και η κάθε μία φοιτήτρια παρακολουθούσε τρεις ομάδες. Στην μέση της περιόδου της έρευνας οι παρατηρήτριες αντέστρεψαν τις ομάδες που παρατηρούσαν. Δηλαδή, τις ομάδες που παρατηρούσε η πρώτη παρατηρήτρια άρχισε να παρατηρεί η δεύτερη και το αντίστροφο. Αυτό έγινε για να εξασφαλισθεί η αντικειμενικότητα των παρατηρήσεων. Για την παρατήρηση χρησιμοποιήθηκαν κλείδες παρατήρησης τις οποίες κατασκευάσαμε εμείς βασιζόμενοι σε κάποια εγχειρίδια παιδαγωγικής διαγνωστικής. Οι ερωτήσεις που υπήρχαν στις κλείδες ήταν ερωτήσεις κλειστού τύπου. Δηλαδή, σε κάθε ερώτηση, οι παρατηρήτριες καλούνταν να σημειώσουν αν το κάθε μέλος της ομάδας που παρατηρούσε, παρουσίασε ή δεν παρουσίαζε τη συμπεριφορά που περιέγραφε η συγκεκριμένη ερώτηση. Οι ερωτήσεις ήλεγχαν τα εξής :

- 6) Ικανότητα για συνεργασία : ερ. 1, 2, 8, 9, 10, 11, 13, 15
- 7) Ικανότητα για λήψη αποφάσεων : ερ. 5, 6, 7, 12, 14
- 8) Βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών : ερ. 3, 4, 16, 17, 18

2.3 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Προκειμένου να διαπιστώσουμε με ποιο τρόπο ο ίδιος ο μαθητής αντιλαμβάνεται τη διαφορά στη συμπεριφορά τόσο τη δική του, όσο και των άλλων, η πιο αποτελεσματική μέθοδος κρίναμε ότι είναι το ερωτηματολόγιο. Τα ερωτηματολόγια τα επιδώσαμε στα παιδιά μετά από την παρέμβασή μας και χρησιμοποιήθηκαν ως μέσα αυτοαξιολόγησης των μαθητών. Δηλαδή, οι μαθητές μέσω των ερωτηματολογίων καλούνταν να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά που παρουσίασαν κατά τη διάρκεια της έρευνας.

³⁷¹ Ο. π., σελ. 203 – 204.

Ο Μ. Βάμβουκας (1998) αναφέρει ότι «ερωτηματολόγιο είναι ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων σχετικών με ένα πρόβλημα, τις οποίες ο ερευνητής απευθύνει ομοιόμορφα στα υποκείμενα του δείγματος με σκοπό να συγκεντρώσει τις αναγκαίες ερευνητικές πληροφορίες»³⁷².

Το περιεχόμενο των ερωτήσεων ενός ερωτηματολογίου διερευνά τις τάσεις, τις απόψεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των υποκειμένων που το συμπληρώνουν. Οι επιστήμες της Κοινωνικής Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια ως την κύρια τεχνική συλλογής πληροφοριών. Πρέπει να αναφερθεί ότι η χρηστικότητα και η επιστημονική αξία ενός ερωτηματολογίου, είναι στενά συνδεδεμένη με το είδος, την έκταση και τη διάρθρωση των ερωτήσεων, κάτι το οποίο είναι απαιτητική διαδικασία. Σε περίπτωση κατά την οποία οι συντάκτες ενός ερωτηματολογίου δεν είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί, ενδέχεται να μείνουν ακάλυπτες κάποιες αδυναμίες και μειονεκτήματα που έχει η χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής. Συγκεκριμένα, τα μειονεκτήματα του ερωτηματολογίου παρατίθενται παρακάτω:

- 1) Οι απαιτήσεις της γραπτής συμπλήρωσής του συχνά οδηγούν στον αποκλεισμό υποκειμένων που δυσκολεύονται στη γραπτή έκφραση.
- 2) Δεν είναι εγγυημένη η ειλικρίνεια, η ορθότητα και η ακρίβεια των απαντήσεων που δίνουν τα υποκείμενα.
- 3) Τα υποκείμενα, λόγω δυσπιστίας απέναντι στον ερευνητή, ενδέχεται να μην απαντούν αυθόρμητα και πηγαία.
- 4) Τα υποκείμενα καλούνται να απαντήσουν, μέσα από τη δική τους οπτική γωνία, για θέματα που απασχολούν κυρίως τον ερευνητή και που δίνονται σύμφωνα με τη δική του υποκειμενική σκοπιά (πράγμα που ενδέχεται να δημιουργήσει χάσμα ως προς την

³⁷² Βάμβουκας Μ. Ι., 1998, σελ. 246.

αντίληψη που έχουν τα υποκείμενα κι αντίστοιχα ο παρατηρητής για κάποιο θέμα).

- 5) Συχνά τα υποκείμενα που τελικά απαντούν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου απαρτίζουν ένα πολύ μικρότερο δείγμα από εκείνο στο οποίο υπολόγιζε ο ερευνητής, το οποίο συχνά δεν πληροί την προϋπόθεση της αντιπροσωπευτικότητας, αφού αυτήν την προϋπόθεση την πληρούσε το αρχικό δείγμα.

Παρά τα ελαττώματά της, η τεχνική του ερωτηματολογίου παρουσιάζει κι αδιαμφισβήτητα πλεονεκτήματα. Αυτά είναι :

- 1) Είναι οικονομικό από άποψη χρόνου, χρήματος και κόπου.
- 2) Η απουσία του ερευνητή την ώρα της συμπλήρωσης των απαντήσεων, συχνά ενισχύει την ελεύθερη διατύπωση απόψεων, που υπό άλλες συνθήκες δε θα εξέφραζαν τα υποκείμενα.
- 3) Ευνοεί τη μελέτη θεμάτων που απαιτούν μακροχρόνια παρατήρηση, π. χ. ο φόβος για το σκοτάδι.
- 4) Υπάρχει δυνατότητα συλλογής πληροφοριών για συμπεριφορές που είναι δύσκολο να παρατηρηθούν.
- 5) Η μέθοδος του ερωτηματολογίου έχει το θετικό ότι *«με μικρή σχετικά δαπάνη, λίγο κόπο και χρόνο, ερευνώνται πολλά υποκείμενα και συλλέγονται πολλά στοιχεία».*

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διατυπώνονται ανάλογα με τις ανάγκες της έρευνας. Τα είδη των ερωτήσεων που μπορεί να περιέχει ένα ερωτηματολόγιο είναι τα παρακάτω :

- 1) Ερωτήσεις γεγονότων,
- 2) ερωτήσεις γνώμων ή προθέσεων,
- 3) επεξηγηματικές ή ερμηνευτικές ερωτήσεις,
- 4) ακυρωτικές ερωτήσεις ή ερωτήσεις «παγίδες»,
- 5) εισαγωγική ερώτηση ή ερώτηση προπόνησης και

6) διηθητική ερώτηση³⁷³.

Οι ερωτήσεις χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Αυτές είναι :

- 1) Ερωτήσεις ανοικτού τύπου και
- 2) ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Για τις ανάγκες της έρευνάς μας στο ερωτηματολόγιο διατυπώσαμε μόνο ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Το ερωτηματολόγιο που δώσαμε στους μαθητές (βλ. παράρτημα) το κατασκευάσαμε βασιζόμενοι στις κλείδες παρατήρησης, ώστε να ελέγξουμε τις ίδιες ή σχεδόν τις ίδιες παραμέτρους. Για να το κατασκευάσουμε τροποποιήσαμε τις ερωτήσεις των κλειδών παρατήρησης, ώστε να είναι σε γλώσσα κατανοητή στα παιδιά. Οι ερωτήσεις που περιλάμβανε το ερωτηματολόγιο ήταν ερωτήσεις κλειστού τύπου, στις οποίες οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν σε ποιο βαθμό συνέβαινε η συμπεριφορά που περιέγραφε κάθε μία από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Οι ερωτήσεις ήλεγχαν τα εξής :

- 1) Ικανότητα για συνεργασία : ερ. 1, 2, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 19
- 2) Ικανότητα για λήψη αποφάσεων : ερ. 5, 6, 7, 12, 14
- 3) Βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών : ερ. 3, 4, 16, 17, 18

2.4 ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Για την καλύτερη παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών, διατηρήσαμε, συμπληρωματικά με τις κλείδες παρατήρησης, παιδαγωγικό ημερολόγιο. Στο παιδαγωγικό ημερολόγιο σημειώναμε τις αλλαγές συμπεριφοράς τους. Για την ανάλυση των σημειώσεων αυτών, καταλληλότερη μέθοδος θεωρήσαμε ότι είναι η ανάλυση περιεχομένου.

Σύμφωνα με την Ν. Κυριαζή (1998) «η ανάλυση περιεχομένου μετατρέπει δευτερογενές υλικό ποιοτικής φύσης σε μορφή ποσοτικών δεδομένων»³⁷⁴. Ο Μ. Βάμβουκας (1998) αναφέρει ότι ο Barelson υποστηρίζει ότι η ανάλυση περιεχομένου

³⁷³ Πυργιωτάκης Ι. Ε., 1999, σελ. 134 – 135.

³⁷⁴ Κυριαζή Ν., 1998, σελ. 283.

είναι μία «τεχνική έρευνας που έχει ως αντικείμενο την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας, γραπτού ή προφορικού λόγου, με τελική επιδίωξη την ερμηνεία»³⁷⁵.

Αναφορικά με τις έρευνες στις οποίες εφαρμόζεται η ανάλυση περιεχομένου, η Ν. Κυριαζή (1998) αναφέρει ότι οι έρευνες στις οποίες έχει εφαρμοστεί η συγκεκριμένη μέθοδος, εστιάζουν στα κύρια σημεία του κειμένου, «στη συγκριτική τους σημασία, στο χώρο ή στο χρόνο που αφιερώνεται σε αυτά, καθώς και σε άλλα στοιχεία του περιεχομένου, τα οποία επιτρέπουν στον ερευνητή να περιγράψει το μήνυμα σε σχέση με τις κατηγορίες που τον ενδιαφέρουν»³⁷⁶. Σε αντιδιαστολή με την απλή ανάγνωση του κειμένου, η ανάλυση περιεχομένου βοηθά στη συστηματική ανάλυση του κειμένου πάνω στο οποίο γίνεται η έρευνα³⁷⁶.

Κατά τον Μ. Βάμβουκα (1998) «η ανάλυση περιεχομένου αναφέρεται κυρίως στα γραπτής λεκτικής επικοινωνίας τεκμήρια»³⁷⁷. Επομένως, η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε είδους γραπτό τεκμήριο. Ακόμα, η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να εφαρμοστεί στον προφορικό λόγο, αφού πρώτα έχει ηχογραφηθεί, και σε μη γλωσσικό εικονικό υλικό³⁷⁸.

Η ανάλυση περιεχομένου βοηθάει στον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του περιεχομένου, στον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του πομπού της επικοινωνίας και στον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του ακροατηρίου. Αναφορικά με τον πομπό, η ανάλυση περιεχομένου μας βοηθάει να εντοπίσουμε τις στάσεις, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τους φόβους του. Όσον αφορά στο ακροατήριο, η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να δείξει τα ενδιαφέροντα, τις στάσεις και τις αξίες του κοινού στο οποίο απευθύνεται το περιεχόμενο του κειμένου. Τέλος, η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να δείξει και κατά πόσο το περιεχόμενο επηρέασε τη συμπεριφορά των αποδεκτών του³⁷⁹.

Όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η ανάλυση περιεχομένου, η Ν. Κυριαζή (1998) υποστηρίζει ότι η ανάλυση περιεχομένου θέτει ερωτήματα, όπως και στο ερωτηματολόγιο, απλά δεν απαντώνται από τα υποκείμενα της έρευνας, αλλά από τα δευτερογενή στοιχεία που βρίσκονται στο κείμενο³⁸⁰.

³⁷⁵ Βάμβουκας Μ. Ι., 1998, σελ. 264.

³⁷⁶ Κυριαζή Ν., 1998, σελ. 284.

³⁷⁷ Βάμβουκας Μ. Ι., 1998, σελ. 264.

³⁷⁸ Βάμβουκας Μ. Ι., 1998, σελ. 264.

³⁷⁹ Ο. π., σελ. 266 – 267.

³⁸⁰ Κυριαζή Ν., 1998, σελ. 288 – 289.

Υπάρχουν δύο είδη ανάλυσης περιεχομένου. Η ποιοτική και η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου.

Η **ποιοτική ανάλυση περιεχομένου** βασίζεται σε υποκειμενικά κριτήρια, αφού κριτήριο για τη σπουδαιότητα ενός κειμένου είναι το νέο, το ενδιαφέρον και η αξία του θέματός του. Στην **ποσοτική ανάλυση περιεχομένου** το κριτήριο στο οποίο βασίζεται η μελέτη είναι η συχνότητα εμφάνισης του θέματος. Αυτή η μορφή ανάλυσης περιεχομένου είναι αντικειμενική, όμως επειδή μειώνει την ανάλυση, μπορεί να μην συμπεριλάβει θέματα τα οποία δεν παρουσιάζονται συχνά.

Η ποσοτική και η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου δεν είναι δύο τελείως διαφορετικές μέθοδοι, αλλά δύο μέθοδοι που συχνά η μία συμπληρώνει την άλλη. Η Μ. Πάλλα (1992) αναφέρει ότι σύμφωνα με τον Pool, *«η σχέση τους είναι κυκλική, καθεμιά από τις δύο προσεγγίσεις παρέχει μία χρήσιμη πληροφορία στην άλλη και της επιτρέπει να εξελιχθεί»*³⁸¹.

Η επιλογή της μίας ή της άλλης μεθόδου έχει σχέση με το θέμα και τους στόχους της έρευνας. Αν θέλουμε δηλαδή να μελετήσουμε όλες τις ιδέες ενός κειμένου χωρίς να ενδιαφερόμαστε για το πόσο συχνά παρουσιάζονται, τότε η πιο κατάλληλη μέθοδος είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου³⁸¹.

Ο Μ. Βάμβουκας (1998) αναφέρει ότι για να μπορέσουμε να παρατηρήσουμε αυστηρά το περιεχόμενο ενός κειμένου είναι απαραίτητο να δημιουργήσουμε ένα σύστημα κατηγοριών. Όταν λέμε κατηγορία εννοούμε μια ομάδα πραγμάτων, αντικειμένων ή καταστάσεων τα οποία έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά ή ιδιότητες. Αυτά τα χαρακτηριστικά ή τις ιδιότητες τα έχει μόνο η συγκεκριμένη ομάδα κι αυτό είναι που τη διαφοροποιεί από τις υπόλοιπες. Αυτή λοιπόν η ομάδα δημιουργείται με ποιοτικά κριτήρια. Ο καθορισμός των κατηγοριών αποτελεί το πιο ουσιαστικό μέρος όλης της διαδικασίας, γιατί το πόσο επιτυχημένη ή όχι θα είναι η ανάλυση περιεχομένου που κάνουμε εξαρτάται από το πόσο καλά έχουμε καθορίσει τις κατηγορίες. Αυτό συμβαίνει γιατί μόνο αν καθορίσουμε με επιτυχία τις κατηγορίες μπορούμε να κάνουμε *«συστηματική απογραφή και ταξινόμηση του υλικού της επικοινωνίας»*³⁸². Το είδος κι ο αριθμός των κατηγοριών εξαρτώνται από το είδος και τους σκοπούς της έρευνας³⁸³.

³⁸¹ Πάλλα Μ., 1992, σελ. 47.

³⁸² Βάμβουκας Μ. Ι., 1998, σελ. 273 – 274.

³⁸³ Ο. π., σελ. 275.

Προκειμένου να εφαρμόσουμε την ανάλυση περιεχομένου στο παιδαγωγικό ημερολόγιο, κατηγοριοποιήσαμε τις συμπεριφορές που καταγράψαμε καθημερινά, έτσι ώστε τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από το παιδαγωγικό ημερολόγιο να μπορούν να συσχετισθούν και να συγκριθούν με τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από τις κλειδες παρατήρησης. Δηλαδή, οι κατηγορίες που χρησιμοποιήσαμε στην ανάλυση περιεχομένου ήταν ανάλογες με τις κατηγορίες συμπεριφοράς που αναγράφονταν στις κλειδες παρατήρησης. Οι κατηγορίες συμπεριφοράς (βλ. παράρτημα) ήλεγχαν τα εξής :

- 1) Ικανότητα για συνεργασία : κατ. 1,3,4,6,7,8,9,10
- 2) Ικανότητα για λήψη αποφάσεων : κατ. 7,11
- 3) Βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών : κατ. 2,5,12

2.5 ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ

Από τη στιγμή που η έρευνα έγινε στο χώρο εργασίας των υποκειμένων της έρευνας, τα οποία συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία, η μέθοδος που χρησιμοποιήσαμε είναι η έρευνα δράσης.

Η έρευνα δράσης εμπεριέχει δύο διαδικασίες. Την «Έρευνα» και τη «Δράση». Ο Γ. Μπαράλος (2002) αναφέρει ότι ο Tesch ορίζει την έρευνα δράσης ως *«την υπέρβαση της παθητικότητας της ερευνητικής διαδικασίας, μετατρέποντας την ίδια την έρευνα σε μια μετασχηματισμένη δραστηριότητα»*³⁸⁴.

Η έρευνα δράσης έχει σκοπό την ψυχοκοινωνική αλλαγή κι αποσκοπεί :

- 1) Στη λύση των πρακτικών ανησυχιών των ατόμων που βρίσκονται σε προβληματική κατάσταση,
- 2) στη διάγνωση των παραγόντων αυτής της κατάστασης,
- 3) στη συμμετοχή των μελών της ομάδας που προβληματίζονται,
- 4) στη συγκέντρωση του απαραίτητου υλικού από τα μέλη της ομάδας και
- 5) στην εκτέλεση των αναγκαίων πειραματισμών.

Αυτή η μέθοδος έρευνας έχει τόσο διαλεκτικό, όσο και συμμετοχικό χαρακτήρα κι ο ερευνητής έχει διπλό ρόλο. Ενεργεί ως υποκείμενο κι ως αντικείμενο. Είναι μέλος της ομάδας, αλλά ταυτόχρονα λειτουργεί και σαν ερευνητής.

Η έρευνα δράσης έχει τα παρακάτω γενικά χαρακτηριστικά :

³⁸⁴ Μπαράλος Γ., 2002, σελ. 72 – 73.

- 1) Το πρόβλημα εμφανίζεται στην ομάδα, η οποία το ορίζει, το αναλύει και το λύνει.
- 2) Σκοπός της έρευνας δράσης είναι η αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας και η βελτίωση της ζωής των ατόμων που λαμβάνουν μέρος σ' αυτήν. Ουσιαστικά, από την έρευνα δράσης επωφελούνται τα μέλη της ομάδας.
- 3) Τα μέλη της ομάδας συμμετέχουν ισότιμα στην ερευνητική διαδικασία και το ένα δεν έχει καμία εξουσία πάνω στο άλλο.
- 4) Η ερευνητική διαδικασία δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες και τις ικανότητές τους, να ενεργοποιηθούν και να εξελιχθούν.
- 5) Η συμμετοχή των μελών διευκολύνει την ακριβή κι αυθεντική ανάλυση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.
- 6) Ο ερευνητής είναι στενά συνδεδεμένος με τη διαδικασία, αφού δεν «αποστασιοποιείται» απ' αυτήν, αλλά αγωνίζεται και συμμετέχει³⁸⁵.

Σύμφωνα με τη Β. Ζωγράφου (2002), η έρευνα δράσης προκειμένου να εφαρμοστεί σωστά, έχει τις παρακάτω προϋποθέσεις :

1) Ομαδικό πνεύμα

Στην έρευνα δράσης δεν συμμετέχει μόνο ένας, αλλά περισσότεροι εκπαιδευτικοί, καθένας από τους οποίους είναι υποχρεωμένος να εξετάσει σε βάθος και κριτικά τον τρόπο εργασίας του άλλου και να κάνουν προτάσεις, να σχεδιάσουν, να εφαρμόσουν και ν' αξιολογήσουν παρεμβάσεις κι άλλες παιδαγωγικές δράσεις.

2) Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικής κι ακαδημαϊκής κοινότητας

Για την έρευνα δράσης είναι απαραίτητη η συμβουλευτική επιστημονική βοήθεια της ακαδημαϊκής κοινότητας, ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τα δεδομένα που έχουν στη διάθεσή τους όσο το δυνατόν περισσότερο.

3) Επιστημολογική στάση

³⁸⁵ Βάμβουκας Μ. Ι. , 1998, σελ. 90 – 91.

Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει την έρευνα δράσης οφείλει να τηρήσει κάποια απόσταση σαν παρατηρητής και να έχει την ικανότητα να ερμηνεύσει τα φαινόμενα που εξετάζει.

4) Διοικητική, οικονομική και υλικοτεχνική στήριξη

Όταν κάποιος εφαρμόζει έρευνα δράσης είναι αναγκαίο να βρει παραπάνω χρόνο, οικονομικούς κι ανθρώπινους πόρους, οι οποίοι θα συμβάλλουν στη διεκπεραίωση της έρευνας³⁸⁶.

Η έρευνα δράσης γίνεται πάντα στο χώρο εργασίας των υποκειμένων, δεν έχει συστηματικό πλαίσιο διερεύνησης κι επικεντρώνεται στη συμμετοχή όλων αυτών τους οποίους ενδιαφέρει το πρόβλημα που μελετάται³⁸⁷.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η έρευνά μας είναι έρευνα δράσης, αφού πληροί τις παρακάτω συνθήκες :

- 1) Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο σχολείο, το οποίο ουσιαστικά είναι ο χώρος εργασίας των υποκειμένων, στην προκειμένη περίπτωση, των μαθητών.
- 2) Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν ισότιμα στη διαδικασία.
- 3) Οι μαθητές επωφελήθηκαν από τ' αποτελέσματα της έρευνας, αφού βελτιώθηκε η ικανότητά τους να συνεργάζονται και να λαμβάνουν αποφάσεις και βελτιώθηκαν οι διαπροσωπικές τους σχέσεις.
- 4) Ο ερευνητής είχε διπλό ρόλο, αφού ήταν ταυτόχρονα υποκείμενο κι αντικείμενο της έρευνας. Είχε δηλαδή το ρόλο του δασκάλου και το ρόλο του ερευνητή.

³⁸⁶ Ζωγράφου Β., 2002, σελ. 84 – 85.

³⁸⁷ Βάμβουκας Μ. Ι. , 1998, σελ. 91.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε στο SPSS.

3.1 ΚΛΕΙΔΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Ο παρακάτω πίνακας I δείχνει τ' αποτελέσματα που βγήκαν από την ανάλυση που κάναμε στις κλείδες παρατήρησης μέσω του SPSS. Οι αριθμοί (1), (2), (3), (4), (5), (6), που αναφέρονται δίπλα από κάθε ερώτηση, δηλώνουν τις επαναλαμβανόμενες παρατηρήσεις που έγιναν, αφού σε κάθε ομάδα έγιναν 6 παρατηρήσεις.

Π. χ. Χαίρεται να δουλεύει ομαδικά (1), είναι αυτό που παρατηρήθηκε στην πρώτη παρατήρηση, χαίρεται να δουλεύει ομαδικά (2), αυτό που παρατηρήθηκε στη δεύτερη παρατήρηση κ. τ. λ..

Πίνακας I

Τα γενικά αποτελέσματα των κλειδών παρατήρησης με τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες ανά ερώτηση

α/α	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	f	%
1	Χαίρεται να δουλεύει ομαδικά. (1)	9	37,5
2	Χαίρεται να δουλεύει ομαδικά. (2)	12	50
3	Χαίρεται να δουλεύει ομαδικά. (3)	15	62,5

4	Χαίρεται να δουλεύει ομαδικά. (4)	11	45,8
5	Χαίρεται να δουλεύει ομαδικά. (5)	15	62,5
6	Χαίρεται να δουλεύει ομαδικά. (6)	19	79,2
7	Συμμετέχει δραστήρια. (1)	13	54,2
8	Συμμετέχει δραστήρια. (2)	17	70,8
9	Συμμετέχει δραστήρια. (3)	16	66,7
10	Συμμετέχει δραστήρια. (4)	15	62,5
11	Συμμετέχει δραστήρια. (5)	20	83,3
α/α	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	f	%
12	Συμμετέχει δραστήρια. (6)	20	83,3
13	Φροντίζει, ώστε καθένας να λέει τη γνώμη του. (1)	4	16,7
14	Φροντίζει, ώστε καθένας να λέει τη γνώμη του. (2)	10	41,7
15	Φροντίζει, ώστε καθένας να λέει τη γνώμη του. (3)	11	45,8
16	Φροντίζει, ώστε καθένας να λέει τη γνώμη του. (4)	13	54,2
17	Φροντίζει, ώστε καθένας να λέει τη γνώμη του. (5)	18	75
18	Φροντίζει, ώστε καθένας να λέει τη γνώμη του. (6)	17	70,8
19	Ακούει προσεκτικά τους συμμαθητές / τις συμμαθήτριές του. (1)	7	29,2
20	Ακούει προσεκτικά τους συμμαθητές / τις συμμαθήτριές του. (2)	8	33,3
21	Ακούει προσεκτικά τους συμμαθητές / τις συμμαθήτριές του. (3)	16	66,7
22	Ακούει προσεκτικά τους συμμαθητές / τις συμμαθήτριές του. (4)	14	58,3
23	Ακούει προσεκτικά τους συμμαθητές / τις συμμαθήτριές του. (5)	23	95,8
24	Ακούει προσεκτικά τους συμμαθητές / τις συμμαθήτριές του. (6)	22	91,7
25	Υποστηρίζει την άποψή του, ακόμα και αν οι υπόλοιποι συμμαθητές του έχουν διαφορετική άποψη και δεν σέβεται την άποψη της πλειοψηφίας. (1)	6	25
26	Υποστηρίζει την άποψή του, ακόμα και αν οι υπόλοιποι συμμαθητές του έχουν διαφορετική άποψη και δεν σέβεται	5	20,8

	την άποψη της πλειοψηφίας. (2)		
27	Υποστηρίζει την άποψή του, ακόμα και αν οι υπόλοιποι συμμαθητές του έχουν διαφορετική άποψη και δεν σέβεται την άποψη της πλειοψηφίας. (3)	4	16,7
28	Υποστηρίζει την άποψή του, ακόμα και αν οι υπόλοιποι συμμαθητές του έχουν διαφορετική άποψη και δεν σέβεται την άποψη της πλειοψηφίας. (4)	3	12,5
29	Υποστηρίζει την άποψή του, ακόμα και αν οι υπόλοιποι συμμαθητές του έχουν διαφορετική άποψη και δεν σέβεται την άποψη της πλειοψηφίας. (5)	4	16,7
α/α	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	f	%
30	Υποστηρίζει την άποψή του, ακόμα και αν οι υπόλοιποι συμμαθητές του έχουν διαφορετική άποψη και δεν σέβεται την άποψη της πλειοψηφίας. (6)	1	4,2
31	Καταφέρνει να πείσει την ομάδα του να δεχτεί την άποψή του με επιχειρήματα. (1)	7	29,2
32	Καταφέρνει να πείσει την ομάδα του να δεχτεί την άποψή του με επιχειρήματα. (2)	3	12,5
33	Καταφέρνει να πείσει την ομάδα του να δεχτεί την άποψή του με επιχειρήματα. (3)	17	29,2
34	Καταφέρνει να πείσει την ομάδα του να δεχτεί την άποψή του με επιχειρήματα. (4)	9	37,5
35	Καταφέρνει να πείσει την ομάδα του να δεχτεί την άποψή του με επιχειρήματα. (5)	18	75
36	Καταφέρνει να πείσει την ομάδα του να δεχτεί την άποψή του με επιχειρήματα. (6)	16	66,7
37	Μιλά μπροστά στους συμμαθητές / στις συμμαθήτριές του ελεύθερα κι ανεμπόδιστα. (1)	12	50
38	Μιλά μπροστά στους συμμαθητές / στις συμμαθήτριές του ελεύθερα κι ανεμπόδιστα. (2)	15	62,5
39	Μιλά μπροστά στους συμμαθητές / στις συμμαθήτριές του ελεύθερα κι ανεμπόδιστα. (3)	15	62,5
40	Μιλά μπροστά στους συμμαθητές / στις συμμαθήτριές του	12	50

	ελεύθερα κι ανεμπόδιστα. (4)		
41	Μιλά μπροστά στους συμμαθητές / στις συμμαθήτριές του ελεύθερα κι ανεμπόδιστα. (5)	16	66,7
42	Μιλά μπροστά στους συμμαθητές / στις συμμαθήτριές του ελεύθερα κι ανεμπόδιστα. (6)	21	87,5
43	Αναλαμβάνει καθήκοντα για την ομάδα. (1)	8	33,3
44	Αναλαμβάνει καθήκοντα για την ομάδα. (2)	11	45,8
45	Αναλαμβάνει καθήκοντα για την ομάδα. (3)	9	37,5
a/a	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	f	%
46	Αναλαμβάνει καθήκοντα για την ομάδα. (4)	17	70,8
47	Αναλαμβάνει καθήκοντα για την ομάδα. (5)	17	70,8
48	Αναλαμβάνει καθήκοντα για την ομάδα. (6)	22	91,7
49	Προσφέρεται ως εκπρόσωπος για την ομάδα του. (1)	6	25
50	Προσφέρεται ως εκπρόσωπος για την ομάδα του. (2)	11	45,8
51	Προσφέρεται ως εκπρόσωπος για την ομάδα του. (3)	11	45,8
52	Προσφέρεται ως εκπρόσωπος για την ομάδα του. (4)	15	62,5
53	Προσφέρεται ως εκπρόσωπος για την ομάδα του. (5)	16	66,7
54	Προσφέρεται ως εκπρόσωπος για την ομάδα του. (6)	19	79,2
55	Παραβλέπει τα προσωπικά του ενδιαφέροντα. (1)	6	25
56	Παραβλέπει τα προσωπικά του ενδιαφέροντα. (2)	11	45,8
57	Παραβλέπει τα προσωπικά του ενδιαφέροντα. (3)	12	50
58	Παραβλέπει τα προσωπικά του ενδιαφέροντα. (4)	17	70,8
59	Παραβλέπει τα προσωπικά του ενδιαφέροντα. (5)	20	83,3
60	Παραβλέπει τα προσωπικά του ενδιαφέροντα. (6)	20	83,3
61	Τηρεί τους κανόνες που συμφωνήθηκαν. (1)	9	37,5
62	Τηρεί τους κανόνες που συμφωνήθηκαν. (2)	18	75
63	Τηρεί τους κανόνες που συμφωνήθηκαν. (3)	6	25
64	Τηρεί τους κανόνες που συμφωνήθηκαν. (4)	7	29,2
65	Τηρεί τους κανόνες που συμφωνήθηκαν. (5)	19	79,2
66	Τηρεί τους κανόνες που συμφωνήθηκαν. (6)	21	87,5
67	Κάνει ποικίλες προτάσεις. (1)	8	33,3
68	Κάνει ποικίλες προτάσεις. (2)	9	37,5

69	Κάνει ποικίλες προτάσεις. (3)	14	58,3
70	Κάνει ποικίλες προτάσεις. (4)	10	41,7
71	Κάνει ποικίλες προτάσεις. (5)	18	75
72	Κάνει ποικίλες προτάσεις. (6)	17	70,8
73	Παρεμποδίζει το έργο της ομάδας με ποικίλους τρόπους (αταξίες, πειράγματα, ανέκδοτα κτλ). (1)	1	4,2
74	Παρεμποδίζει το έργο της ομάδας με ποικίλους τρόπους (αταξίες, πειράγματα, ανέκδοτα κτλ). (2)	4	16,7
α/α	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	f	%
75	Παρεμποδίζει το έργο της ομάδας με ποικίλους τρόπους (αταξίες, πειράγματα, ανέκδοτα κτλ). (3)	1	4,2
76	Παρεμποδίζει το έργο της ομάδας με ποικίλους τρόπους (αταξίες, πειράγματα, ανέκδοτα κτλ). (4)	3	12,5
77	Παρεμποδίζει το έργο της ομάδας με ποικίλους τρόπους (αταξίες, πειράγματα, ανέκδοτα κτλ). (5)	1	4,2
78	Παρεμποδίζει το έργο της ομάδας με ποικίλους τρόπους (αταξίες, πειράγματα, ανέκδοτα κτλ). (6)	0	0
79	Αποφεύγει (ή διστάζει) να πει τις σκέψεις του στην ομάδα. (1)	6	25
80	Αποφεύγει (ή διστάζει) να πει τις σκέψεις του στην ομάδα. (2)	5	20,8
81	Αποφεύγει (ή διστάζει) να πει τις σκέψεις του στην ομάδα. (3)	4	16,7
82	Αποφεύγει (ή διστάζει) να πει τις σκέψεις του στην ομάδα. (4)	5	20,8
83	Αποφεύγει (ή διστάζει) να πει τις σκέψεις του στην ομάδα. (5)	4	16,7
84	Αποφεύγει (ή διστάζει) να πει τις σκέψεις του στην ομάδα. (6)	3	12,5
85	Αδιαφορεί για τις εργασίες της ομάδας. (1)	2	8,3
86	Αδιαφορεί για τις εργασίες της ομάδας. (2)	2	8,3
87	Αδιαφορεί για τις εργασίες της ομάδας. (3)	0	0
88	Αδιαφορεί για τις εργασίες της ομάδας. (4)	1	4,2

89	Αδιαφορεί για τις εργασίες της ομάδας. (5)	0	0
90	Αδιαφορεί για τις εργασίες της ομάδας. (6)	0	0
91	Θίγεται εύκολα και σταματά να συνεργάζεται. (1)	0	0
92	Θίγεται εύκολα και σταματά να συνεργάζεται. (2)	0	0
93	Θίγεται εύκολα και σταματά να συνεργάζεται. (3)	0	0
94	Θίγεται εύκολα και σταματά να συνεργάζεται. (4)	0	0
95	Θίγεται εύκολα και σταματά να συνεργάζεται. (5)	0	0
96	Θίγεται εύκολα και σταματά να συνεργάζεται. (6)	0	0
α/α	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	f	%
97	Δεν αισθάνεται άνετα με τους συνεργάτες του στην ομάδα. (1)	2	8,3
98	Δεν αισθάνεται άνετα με τους συνεργάτες του στην ομάδα. (2)	0	0
99	Δεν αισθάνεται άνετα με τους συνεργάτες του στην ομάδα. (3)	0	0
100	Δεν αισθάνεται άνετα με τους συνεργάτες του στην ομάδα. (4)	0	0
101	Δεν αισθάνεται άνετα με τους συνεργάτες του στην ομάδα. (5)	0	0
102	Δεν αισθάνεται άνετα με τους συνεργάτες του στην ομάδα. (6)	0	0
103	Είναι φιλικός με τα άλλα παιδιά. (1)	13	54,2
104	Είναι φιλικός με τα άλλα παιδιά. (2)	19	79,2
105	Είναι φιλικός με τα άλλα παιδιά. (3)	20	83,3
106	Είναι φιλικός με τα άλλα παιδιά. (4)	16	66,7
107	Είναι φιλικός με τα άλλα παιδιά. (5)	21	87,5
108	Είναι φιλικός με τα άλλα παιδιά. (6)	22	91,7

3.1.1 Κριτήρια με τα οποία γινόταν η κατανομή των μαθητών σε κάθε κατηγορία

1) Χαίρεται να δουλεύει ομαδικά

- α) Ο μαθητής ήταν πρόθυμος να εργαστεί.
- β) Ο μαθητής έδειχνε ιδιαίτερο ενθουσιασμό όταν γίνονταν ομαδικές δραστηριότητες στα πλαίσια του μαθήματος.
- γ) Ο μαθητής έδειχνε εμφανή προτίμηση στις ομαδικές δραστηριότητες σε σχέση με κάποιες ατομικές δραστηριότητες που κάποιες φορές ήταν αναγκαίες για το μάθημα.
- δ) Ο μαθητής παρουσίαζε ιδιαίτερη κινητοποίηση στα πλαίσια των ομαδικών δραστηριοτήτων.
- ε) Λεκτικές εκφράσεις των μαθητών που έδειχναν τη διάθεσή τους απέναντι στη μέθοδο διδασκαλίας.

2) Συμμετέχει δραστήρια

- α) Ο μαθητής ήταν διατεθειμένος να ψάξει για πληροφορίες, από μόνος του, χωρίς να χρειάζεται την κινητοποίηση των συμμαθητών του ή του δασκάλου.
- β) Ο μαθητής ήταν πρόθυμος ν' αναλάβει να κάνει πράγματα που ήταν απαραίτητα για την εργασία τους.
- γ) Ο μαθητής ζητούσε βοήθεια ή διευκρινήσεις όταν δυσκολευόταν ή δεν κατανοούσε κάτι.

3) Φροντίζει, ώστε καθένας να λέει τη γνώμη του

- α) Ο μαθητής σιωπούσε, ώστε να δώσει και στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας την ευκαιρία να μιλήσουν.
- β) Όταν κάποιο μέλος της ομάδας δεν μιλούσε, ο μαθητής το παρακινούσε να μιλήσει ή να πάρει θέση για το θέμα για το οποίο μιλούσαν.
- γ) Ο μαθητής δεν προσέβαλε κάποιο συμμαθητή του επειδή είπε κάτι λάθος ή επειδή δεν συμφωνούσε μ' ό,τι έλεγε και δεν επέτρεπε σ' άλλα μέλη της ομάδας να κάνουν κάτι τέτοιο.
- δ) Ο μαθητής ρωτούσε τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του αν είχαν τοποθετηθεί όλοι, πριν προχωρήσουν στο να πάρουν μία απόφαση.

4) Ακούει προσεκτικά τους συμμαθητές / τις συμμαθήτριές του

- α) Ο μαθητής δεν μιλάει με κάποιο άλλο μέλος την ώρα που μιλάει κάποιο από τα μέλη της ομάδας του.
- β) Ο μαθητής λαμβάνει μέρος στη συζήτηση που γίνεται γύρω από τη γνώμη που

εξέφρασε κάποιο από τα μέλη της ομάδας του.

γ) Ο μαθητής εξέφραζε απορίες σε σχέση με τη γνώμη κάποιου συμμαθητή του.

δ) Ο μαθητής προσπαθούσε να επαναφέρει στην τάξη, μέλη της ομάδας του, τα οποία ενοχλούσαν και δεν του επέτρεπαν ν' ακούσει αυτό που έλεγε κάποιο από τα μέλη της ομάδας για το θέμα που συζητούσαν.

5) Υποστηρίζει την άποψή του, ακόμα και αν οι υπόλοιποι συμμαθητές του έχουν διαφορετική άποψη

Ο μαθητής δεν αποδέχεται ότι η άποψή του δεν είναι ορθή, παρά το γεγονός ότι τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του του εκφράζουν πειστικά επιχειρήματα γι' αυτό.

6) Καταφέρνει να πείσει την ομάδα του να δεχτεί την άποψή του

α) Η ομάδα εφαρμόζει αυτό που πρότείνει ο μαθητής ή κάποιο μέρος απ' αυτό.

β) Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας αποδέχονται την άποψη του μαθητή ως ορθή.

7) Μιλά μπροστά στους συμμαθητές / στις συμμαθήτριές του ελεύθερα κι ανεμπόδιστα

α) Ο μαθητής αποφάσιζε να μιλήσει μπροστά στους συμμαθητές / τις συμμαθήτριές του χωρίς να ντρέπεται ή να φοβάται ότι θα τον προσβάλλουν.

β) Ο μαθητής ήταν πάντα πρόθυμος να μιλήσει όταν είχε να πει κάτι για το θέμα που συζητούσε η ομάδα του.

γ) Ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής μιλούσε μπροστά στους συμμαθητές / στις συμμαθήτριές του έδειχνε θάρρος κι αποφασιστικότητα.

8) Αναλαμβάνει καθήκοντα για την ομάδα

α) Ο μαθητής προθυμοποιούνταν από μόνος του να κάνει ό,τι ήταν απαραίτητο για την εργασία τους.

β) Ο μαθητής δραστηριοποιούνταν στα πλαίσια της εργασίας τους.

9) Προσφέρεται ως εκπρόσωπος για την ομάδα του

Ο μαθητής ήταν πρόθυμος να είναι εκείνος που θα ανακοίνωνε τα αποτελέσματα

των εργασιών της ομάδας του μπροστά σ' όλη την τάξη.

10) Παραβλέπει τα προσωπικά του ενδιαφέροντα

- α) Όταν ο μαθητής ήθελε να κάνει κάτι, το οποίο ερχόταν σ' αντίθεση μ' αυτό που ήθελαν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, ο μαθητής υποχωρούσε.
- β) Ο μαθητής δεν ασχολούνταν με τίποτε άλλο εκτός απ' την εργασία που είχε να διεκπεραιώσει η ομάδα εκείνη τη στιγμή.

11) Τηρεί τους κανόνες που συμφωνήθηκαν

- α) Ο μαθητής εφάρμοζε τους κανόνες που είχε συμφωνήσει η ομάδα του και δεν παρέκκλινε τουλάχιστον εσκεμμένα.
- β) Όταν κάποιο μέλος της ομάδας, είτε εσκεμμένα, είτε κατά λάθος, παρέκκλινε από κάποιο κανόνα που είχε θεσπίσει η ομάδα, ο μαθητής του το υπενθύμιζε και προσπαθούσε να τον επαναφέρει στην τάξη.

12) Κάνει ποικίλες προτάσεις

Όταν τα μέλη της ομάδας καλούνται να προτείνουν λύσεις για κάποιο πρόβλημα, ο μαθητής προτείνει περισσότερες από μία λύσεις για το πρόβλημα και προσπαθεί να το προσεγγίσει πολύπλευρα.

13) Παρεμποδίζει το έργο της ομάδας με ποικίλους τρόπους (αταξίες, πειράγματα, ανέκδοτα κτλ)

- α) Ο μαθητής έλεγε ή έκανε πράγματα, τα οποία αποσυντόνιζαν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας από την εργασία τους.
- β) Ο μαθητής ενοχλούσε τους συμμαθητές την ώρα που εργάζονταν.

14) Αποφεύγει (ή διστάζει) να πει τις σκέψεις του στην ομάδα

- α) Ο μαθητής αποφεύγει να λάβει μέρος στη συζήτηση που γίνεται στην ομάδα.
- β) Ο μαθητής μιλάει μόνο μετά από προτροπή των υπόλοιπων μελών της ομάδας του.
- γ) Ο τρόπος με τον οποίο μιλάει ο μαθητής δείχνει φόβο ή δισταγμό.

15) Αδιαφορεί για τις εργασίες της ομάδας

- α) Ο μαθητής δεν δείχνει κανένα ενδιαφέρον για οτιδήποτε κάνει η

ομάδα του.

- β) Ο μαθητής δεν ρωτάει απορίες ούτε τα μέλη της ομάδας του, ούτε τον δάσκαλο.
- γ) Ο μαθητής δεν συμμετέχει στις εργασίες της ομάδας.
- δ) Ο μαθητής, την ώρα της εργασίας, κάνει πράγματα που δεν έχουν σχέση με την εργασία.

16) Θίγεται εύκολα και σταματά να συνεργάζεται

- α) Όταν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του διαφωνούν με ό,τι λέει, ο μαθητής αντιδρά άσχημα.
- β) Όταν ο μαθητής διαφωνεί με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του, σταματά να εργάζεται κι ασχολείται με πράγματα που ενδιαφέρουν μόνο τον ίδιο.

17) Δεν αισθάνεται άνετα με τους συνεργάτες του στην ομάδα

- α) Ο μαθητής δείχνει ότι δεν εμπιστεύεται τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του.
- β) Ο μαθητής δεν μιλάει για τα προσωπικά του με τους συμμαθητές του.

18) Είναι φιλικός με τα άλλα παιδιά

- α) Όταν διαφωνεί με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, ο μαθητής φροντίζει ώστε να λυθούν οι διαφορές τους ήρεμα.
- β) Ο μαθητής μιλάει στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του, με ωραίο τρόπο.
- γ) Ο μαθητής δείχνει σεβασμό προς τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του.

Προκειμένου να διαπιστώσουμε το βαθμό στον οποίο η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας επηρέασε την ικανότητα των μαθητών να συνεργάζονται, την ικανότητα τους να παίρνουν αποφάσεις και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, μπορούμε να δούμε τον πίνακα των συχνοτήτων. Έτσι, διαπιστώνουμε ότι οι επιθυμητές συμπεριφορές όπως :

- 1) χαίρεται να δουλεύει ομαδικά,
- 2) συμμετέχει δραστήρια,
- 3) φροντίζει, ώστε καθένας να λέει την γνώμη του,
- 4) ακούει προσεκτικά τους συμμαθητές / τις συμμαθήτριές του,
- 5) καταφέρνει να πείσει την ομάδα του να δεχτεί την άποψή του,

- 6) μιλά μπροστά στους συμμαθητές / στις συμμαθήτριές του ελεύθερα κι ανεμπόδιστα,
- 7) αναλαμβάνει καθήκοντα για την ομάδα,
- 8) προσφέρεται ως εκπρόσωπος για την ομάδα του,
- 9) παραβλέπει τα προσωπικά του ενδιαφέροντα,
- 10) τηρεί τους κανόνες που συμφωνήθηκαν,
- 11) κάνει ποικίλες προτάσεις και
- 12) είναι φιλικός με τα άλλα παιδιά

παρουσιάζονται πιο συχνά. Αυτό σημαίνει ότι με τη συνεχή επαφή των μαθητών με τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, οι μαθητές κατάφεραν να υιοθετήσουν τις συμπεριφορές που είναι αναγκαίες για τη σωστή συνεργασία. Βέβαια, από παρατήρηση σε παρατήρηση παρουσιάζονται κάποιες αυξομειώσεις στις συχνότητες που παρατηρούνται οι συμπεριφορές, αλλά συγκρίνοντας τις δύο πρώτες παρατηρήσεις με τις δύο τελευταίες, οι διαφορές που παρουσιάζονται στις συχνότητες είναι εμφανείς.

Αντίστοιχα, οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές όπως:

- 1) υποστηρίζει την άποψη του ακόμα και αν οι υπόλοιποι συμμαθητές του έχουν διαφορετική άποψη,
- 2) παρεμποδίζει το έργο της ομάδας με ποικίλους τρόπους αταξίες, πειράγματα, ανέκδοτα κ.τ.λ.
- 3) αποφεύγει ή διστάζει να πει τις σκέψεις του στην ομάδα,
- 4) αδιαφορεί για τις εργασίες της ομάδας,
- 5) θίγεται εύκολα και σταματά να συνεργάζεται και
- 6) δεν αισθάνεται άνετα με τους συνεργάτες του στην ομάδα

παρουσιάζονται όλο και λιγότερο ή κάποιες απ' αυτές δεν παρουσιάζονται καθόλου από την αρχή μέχρι το τέλος των παρατηρήσεων. Αυτό σημαίνει ότι με το να συνεργάζονται τα παιδιά, είτε από μόνα τους, είτε από την πίεση που δέχονταν από την ομάδα τους, απέβαλαν συμπεριφορές, οι οποίες αποτελούσαν εμπόδιο για την ομαλή συνεργασία.

3.2 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

Ο παρακάτω πίνακας II, παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την ανάλυση περιεχομένου του παιδαγωγικού ημερολογίου.

Πίνακας II

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου του παιδαγωγικού ημερολογίου

α/α	Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητή	Αριθμός ατόμων ανά διδασκαλία που παρουσίαζε τις παρατηρούμενες συμπεριφορές							
		1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	6 ^η	7 ^η	8 ^η
1	Οι μαθητές συζητούν – συνεργάζονται.	5	6	10	11	12	13	13	12
2	Οι μαθητές διαφωνούν έντονα (καβγαδίζουν) κι ανταγωνίζονται τους συμμαθητές τους.	16	12	9	8	8	6	8	8
3	Οι μαθητές τηρούν τους κανόνες, τους οποίους έχουν συμφωνήσει και διαχωρίζουν τους ρόλους στην ομάδα.	2	0	0	2	3	4	3	3
4	Οι μαθητές δεν ολοκληρώνουν την εργασία τους.	16	12	4	0	0	0	0	0
5	Οι μαθητές καθοδηγούν τους συμμαθητές τους και τους προτρέπουν να συμμετάσχουν στην ομαδική εργασία.	0	0	1	2	1	2	2	1

6	Οι μαθητές παρεμποδίζουν το έργο της ομάδας τους.	5	5	4	5	3	3	2	1
7	Οι μαθητές παίρνουν πρωτοβουλίες μόνοι τους, χωρίς πρώτα να συνηγορηθούν με την ομάδα τους για το τι θα κάνουν σαν ομάδα.	20	17	19	16	13	14	12	10
8	Οι μαθητές δεν παραβλέπουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα.	9	10	8	8	7	8	6	7
9	Οι μαθητές ζητούν βοήθεια και διευκρινίσεις για την εργασία τους.	1	1	2	1	2	2	3	2
10	Οι μαθητές αδιαφορούν για τις εργασίες της ομάδας και δεν παρακολουθούν το μάθημα.	11	10	11	9	10	8	8	6
11	Οι μαθητές δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις απαντήσεις που δίνουν, αλλά κατηγορούν τους άλλους.	4	5	4	3	2	2	3	2
12	Οι μαθητές παραμελούν τους πιο αδύνατους συμμαθητές τους.	10	11	10	8	9	9	7	6

α/α	Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητή	Αριθμός ατόμων ανά διδασκαλία που παρουσίαζε τις παρατηρούμενες συμπεριφορές						
		9 ^η	10 ^η	11 ^η	12 ^η	13 ^η	14 ^η	15 ^η
1	Οι μαθητές συζητούν – συνεργάζονται.	14	16	18	16	17	20	20
2	Οι μαθητές διαφωνούν έντονα (καβγαδίζουν) κι ανταγωνίζονται τους συμμαθητές τους.	6	4	6	4	4	2	4
3	Οι μαθητές τηρούν τους κανόνες, τους οποίους έχουν συμφωνήσει και διαχωρίζουν τους ρόλους στην ομάδα.	4	4	4	6	4	6	5
4	Οι μαθητές δεν ολοκληρώνουν την εργασία τους.	0	0	0	0	0	4	0
5	Οι μαθητές καθοδηγούν τους συμμαθητές τους και τους προτρέπουν να συμμετάσχουν στην ομαδική εργασία.	3	2	3	3	4	5	4
6	Οι μαθητές παρεμποδίζουν το έργο της ομάδας τους.	2	2	1	1	0	0	0
7	Οι μαθητές παίρνουν πρωτοβουλίες μόνοι τους, χωρίς πρώτα να συνεννοηθούν με την ομάδα τους για το τι θα κάνουν σαν ομάδα.	11	10	9	10	8	8	5
8	Οι μαθητές δεν παραβλέπουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα.	6	5	5	6	4	3	3

9	Οι μαθητές ζητούν βοήθεια και διευκρινίσεις για την εργασία τους.	3	3	4	6	6	5	7
10	Οι μαθητές αδιαφορούν για τις εργασίες της ομάδας και δεν παρακολουθούν το μάθημα.	6	7	6	5	5	6	4
11	Οι μαθητές δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις απαντήσεις που δίνουν, αλλά κατηγορούν τους άλλους.	1	1	0	0	0	0	0
12	Οι μαθητές παραμελούν τους πιο αδύνατους συμμαθητές τους.	5	6	4	3	3	1	3

α/α	Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητή	Αριθμός ατόμων ανά διδασκαλία που παρουσίαζε τις παρατηρούμενες συμπεριφορές						
		16 ^η	17 ^η	18 ^η	19 ^η	20 ^η	21 ^η	22 ^η
1	Οι μαθητές συζητούν – συνεργάζονται.	19	21	22	20	19	16	18
2	Οι μαθητές διαφωνούν έντονα (καβγαδίζουν) κι ανταγωνίζονται τους συμμαθητές τους.	4	2	0	0	2	0	1
3	Οι μαθητές τηρούν τους κανόνες, τους οποίους έχουν συμφωνήσει και διαχωρίζουν τους ρόλους στην ομάδα.	6	8	8	7	8	10	10
4	Οι μαθητές δεν ολοκληρώνουν την εργασία τους.	0	4	0	0	0	0	0
5	Οι μαθητές καθοδηγούν τους συμμαθητές τους και τους προτρέπουν να συμμετάσχουν στην ομαδική εργασία.	4	6	5	6	6	8	7
6	Οι μαθητές παρεμποδίζουν το έργο της ομάδας τους.	0	0	0	0	0	0	1
7	Οι μαθητές παίρνουν πρωτοβουλίες μόνοι τους, χωρίς πρώτα να συνηνοηθούν με την ομάδα τους για το τι θα κάνουν σαν ομάδα.	7	6	7	5	3	4	4
8	Οι μαθητές δεν παραβλέπουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα.	4	2	1	1	2	1	0

9	Οι μαθητές ζητούν βοήθεια και διευκρινίσεις για την εργασία τους.	8	8	7	10	9	10	10
10	Οι μαθητές αδιαφορούν για τις εργασίες της ομάδας και δεν παρακολουθούν το μάθημα.	4	5	3	4	5	2	2
11	Οι μαθητές δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις απαντήσεις που δίνουν, αλλά κατηγορούν τους άλλους.	0	0	0	0	0	0	0
12	Οι μαθητές παραμελούν τους πιο αδύνατους συμμαθητές τους.	2	1	3	2	2	1	1

α/α	Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητή	Αριθμός ατόμων ανά διδασκαλία που παρουσίαζε τις παρατηρούμενες συμπεριφορές						
		23 ^η	24 ^η	25 ^η	26 ^η	27 ^η	28 ^η	29 ^η
1	Οι μαθητές συζητούν – συνεργάζονται.	22	17	19	19	20	20	20
2	Οι μαθητές διαφωνούν έντονα (καβγαδίζουν) κι ανταγωνίζονται τους συμμαθητές τους.	0	1	1	0	2	0	1
3	Οι μαθητές τηρούν τους κανόνες, τους οποίους έχουν συμφωνήσει και διαχωρίζουν τους ρόλους στην ομάδα.	14	15	18	16	16	18	20
4	Οι μαθητές δεν ολοκληρώνουν την εργασία τους.	0	0	0	0	0	0	0
5	Οι μαθητές καθοδηγούν τους συμμαθητές τους και τους προτρέπουν να συμμετάσχουν στην ομαδική εργασία.	3	2	2	2	1	1	1
6	Οι μαθητές παρεμποδίζουν το έργο της ομάδας τους.	0	0	0	0	0	0	0
7	Οι μαθητές παίρνουν πρωτοβουλίες μόνοι τους, χωρίς πρώτα να συνεννοηθούν με την ομάδα τους για το τι θα κάνουν σαν ομάδα.	3	2	2	2	1	1	1
8	Οι μαθητές δεν παραβλέπουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα.	0	0	1	0	0	0	2

9	Οι μαθητές ζητούν βοήθεια και διευκρινίσεις για την εργασία τους.	12	11	11	13	12	15	14
10	Οι μαθητές αδιαφορούν για τις εργασίες της ομάδας και δεν παρακολουθούν το μάθημα.	3	2	2	1	1	0	1
11	Οι μαθητές δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις απαντήσεις που δίνουν, αλλά κατηγορούν τους άλλους.	0	0	0	0	0	0	0
12	Οι μαθητές παραμελούν τους πιο αδύνατους συμμαθητές τους.	0	0	0	3	0	1	0

α/α	Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητή	Αριθμός ατόμων ανά διδασκαλία που παρουσίαζε τις παρατηρούμενες συμπεριφορές						
		30 ^η	31 ^η	32 ^η	33 ^η	34 ^η	35 ^η	36 ^η
1	Οι μαθητές συζητούν – συνεργάζονται.	23	20	20	23	23	22	23
2	Οι μαθητές διαφωνούν έντονα (καβγαδίζουν) κι ανταγωνίζονται τους συμμαθητές τους.	1	0	0	0	1	0	0
3	Οι μαθητές τηρούν τους κανόνες, τους οποίους έχουν συμφωνήσει και διαχωρίζουν τους ρόλους στην ομάδα.	19	18	19	22	20	23	22
4	Οι μαθητές δεν ολοκληρώνουν την εργασία τους.	0	0	0	0	0	0	0
5	Οι μαθητές καθοδηγούν τους συμμαθητές τους και τους προτρέπουν να συμμετάσχουν στην ομαδική εργασία.	16	15	17	16	19	18	19
6	Οι μαθητές παρεμποδίζουν το έργο της ομάδας τους.	0	0	1	0	0	0	0
7	Οι μαθητές παίρνουν πρωτοβουλίες μόνοι τους, χωρίς πρώτα να συνεννοηθούν με την ομάδα τους για το τι θα κάνουν σαν ομάδα.	0	0	0	1	0	0	0
8	Οι μαθητές δεν παραβλέπουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα.	0	0	1	0	0	0	0

9	Οι μαθητές ζητούν βοήθεια και διευκρινίσεις για την εργασία τους.	16	17	17	15	16	16	17
10	Οι μαθητές αδιαφορούν για τις εργασίες της ομάδας και δεν παρακολουθούν το μάθημα.	0	0	1	0	0	1	1
11	Οι μαθητές δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις απαντήσεις που δίνουν, αλλά κατηγορούν τους άλλους.	0	0	0	0	0	0	0
12	Οι μαθητές παραμελούν τους πιο αδύνατους συμμαθητές τους.	0	1	1	0	1	1	1

Όπως διαπιστώνεται κι από τον παραπάνω πίνακα, τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης που κάναμε στις κλείδες παρατήρησης, ενισχύονται και συμπληρώνονται κι από τις σημειώσεις που κρατούσαμε καθημερινά στο παιδαγωγικό ημερολόγιο. Σύμφωνα μ' αυτές τις σημειώσεις, κάθε φορά οι μαθητές ήταν περισσότερο ικανοί να συνεργάζονται, να συζητούν, να διευθετούν πιο ομαλά τις διαφωνίες τους, να μοιράζουν αρμοδιότητες και ρόλους, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να παίρνουν αποφάσεις, να στηρίζουν και να βοηθούν τους συμμαθητές τους όταν έχουν ανάγκη. Ως προς αυτές τις ικανότητες φαίνονται να ωφελούνται περισσότερο οι αδύναμοι και ντροπαλοί μαθητές, οι οποίοι από τη στήριξη που βρήκαν από την ομάδα τους, κατάφεραν να ξεπεράσουν κάποιες δυσκολίες ή αδυναμίες τους.

3.3 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Ο παρακάτω πίνακας III δείχνει τ' αποτελέσματα που βγήκαν από την ανάλυση που κάναμε στα ερωτηματολόγια μέσω του SPSS.

Πίνακας III

Τα γενικά αποτελέσματα του ερωτηματολογίου με τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες ανά ερώτηση

α/α	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ		ΠΟΛΥ		ΣΠΑΝΙΑ		ΚΑΘΟΛΟΥ	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Μου άρεσαν οι ομαδικές εργασίες που κάναμε	11	45,8	10	41,7	2	8,3	1	4,2
2	Συμμετείχα δραστήρια στις εργασίες που η δασκάλα μου μας ανέθετε να κάνουμε ομαδικά	11	45,8	10	41,7	2	8,3	1	4,2
3	Όταν κάποιο παιδί δε μιλούσε πολύ, προσπαθούσα να το κάνω να πει τη γνώμη του για το θέμα της εργασίας μας	1	4,2	8	33,3	12	50	3	12,5
4	Άκουγα με προσοχή τους συμμαθητές μου, όταν έλεγαν κάτι για την εργασία μας	9	37,5	15	62,5	0	0	0	0
5	Όταν τα περισσότερα μέλη της ομάδας μου είχαν διαφορετική γνώμη για ένα θέμα, εγώ υποχωρούσα κι αποδεχόμουν τη γνώμη της πλειοψηφίας	3	12,5	4	16,7	12	50	5	20,8
6	Όταν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας είχαν διαφορετική γνώμη από μένα, εγώ κατάφερα να πείσω με επιχειρήματα τα υπόλοιπα μέλη να δεχτούν τη γνώμη μου.	4	16,7	5	20,8	10	41,7	5	20,8
7	Μιλούσα μπροστά στους συμμαθητές μου, χωρίς να ντρέπομαι ή να φοβάμαι	11	45,8	4	16,7	8	33,3	0	0
8	Αναλάμβανα	10	41,7	9	37,5	5	20,8	0	0

	πρωτοβουλίες που είχαν σχέση με την ομαδική εργασία								
α/α	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ		ΠΟΛΥ		ΣΠΑΝΙΑ		ΚΑΘΟΛΟΥ	
		f	%	f	%	f	%	f	%
9	Όταν έπρεπε να παρουσιάσουμε την εργασία μας στην τάξη, μου άρεσε να είμαι εγώ αυτός που θα την παρουσίαζε	11	45,8	8	33,3	4	16,7	1	4,2
10	Όταν ήταν απαραίτητο παρέβλεπα αυτά που μου άρεσαν να κάνω, προκειμένου να συνεργαστώ με τους συμμαθητές μου για την εργασία που είχαμε να κάνουμε	5	20,8	10	41,7	2	8,3	6	25
11	Όταν είχαμε συμφωνήσει κάποιους κανόνες στην ομάδα, τους τηρούσα	7	29,2	12	50	4	16,7	1	4,2
12	Έκανα διάφορες προτάσεις για την εργασία που έπρεπε να κάνουμε με την ομάδα μου	7	29,2	13	54,2	2	8,3	2	8,3
13	Όταν κάναμε μία εργασία, εγώ πείραζα τα υπόλοιπα παιδιά και δεν τα βοηθούσα όσο έπρεπε	0	0	0	0	12	50	11	45,8
14	Απέφευγα να πω στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας αυτά που σκεφτόμουν	0	0	2	8,3	8	33,3	14	58,3
15	Δεν ενδιαφερόμουν για τις εργασίες που έκανε η ομάδα μου	2	8,3	2	8,3	2	8,3	18	75
16	Όταν διαφωνούσα, μάλωνα με τα άλλα παιδιά της ομάδας μου	0	0	0	0	14	58,3	10	41,7
17	Είχα εμπιστοσύνη στα παιδιά που ήταν στην ίδια ομάδα με μένα	12	50	5	20,8	3	12,5	4	16,7
18	Είχα καλές σχέσεις με τους συμμαθητές / τις συμμαθήτριές μου	11	45,8	6	25	7	29,2	0	0
19	Όταν έπρεπε να ψάξουμε σε λεξικά και εγκυκλοπαίδειες εγώ	12	50	8	33,3	4	16,7	0	0

ήμουν πρόθυμος/πρόθυμη να το κάνω									
-----------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Αν παρατηρήσουμε τον πίνακα με τις συχνότητες μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι στα περισσότερα σημεία ενισχύονται τα συμπεράσματα που βγάλαμε από την παρατήρηση, αφού τα περισσότερα παιδιά δηλώνουν ότι τους άρεσαν πάρα πολύ οι ομαδικές εργασίες, ότι συμμετείχαν πάρα πολύ συχνά στις ομαδικές δραστηριότητες, ότι άκουγαν με προσοχή τους συμμαθητές τους όταν μιλούσαν, μιλούσαν μπροστά στους συμμαθητές τους χωρίς να ντρέπονται ή να φοβούνται, αναλάμβαναν πρωτοβουλίες για την ομαδική εργασία που είχαν να κάνουν, προσφέρονταν να εκπροσωπήσουν την ομάδα τους για την παρουσίαση κάποιας εργασίας, παρέβλεπαν αυτά που τους άρεσαν προκειμένου να κάνουν την εργασία τους, τηρούσαν τους κανόνες που είχαν συμφωνήσει με την ομάδα τους, έκαναν προτάσεις για την εργασία τους, ότι σπάνια πείραζαν τους συμμαθητές τους και δεν τους βοηθούσαν για να κάνουν την εργασία τους, ότι δεν απέφευγαν να πουν στους συμμαθητές τους αυτά που σκέφτονταν, ότι ενδιαφέρονταν για τις εργασίες που έκανε η ομάδα τους, ότι σπάνια μάλωναν με τους συμμαθητές τους σε περίπτωση διαφωνίας, ότι είχαν πάρα πολύ καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους κι ότι όταν έπρεπε να ψάξουν σε πηγές για τις εργασίες τους ήταν πάρα πολλές φορές πρόθυμοι να το κάνουν.

Εκεί που δεν ενισχύονται τα συμπεράσματα που είχαν διεξαχθεί από την παρατήρηση, είναι ότι τα παιδιά δήλωσαν ότι σπάνια προσπαθούσαν να κάνουν συμμαθητές τους, οι οποίοι δεν μιλούσαν πολύ, να πουν τη γνώμη τους, σπάνια υποχωρούσαν, όταν τα άλλα μέλη της ομάδας τους είχαν διαφορετική γνώμη απ' αυτούς κι ότι σπάνια κατάφερναν να πείσουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους να δεχτούν τη δική τους γνώμη. Σύμφωνα με την παρατήρηση τα παραπάνω όσο προχωρούσε η έρευνα είχαν πτωτική πορεία.

3.4 ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

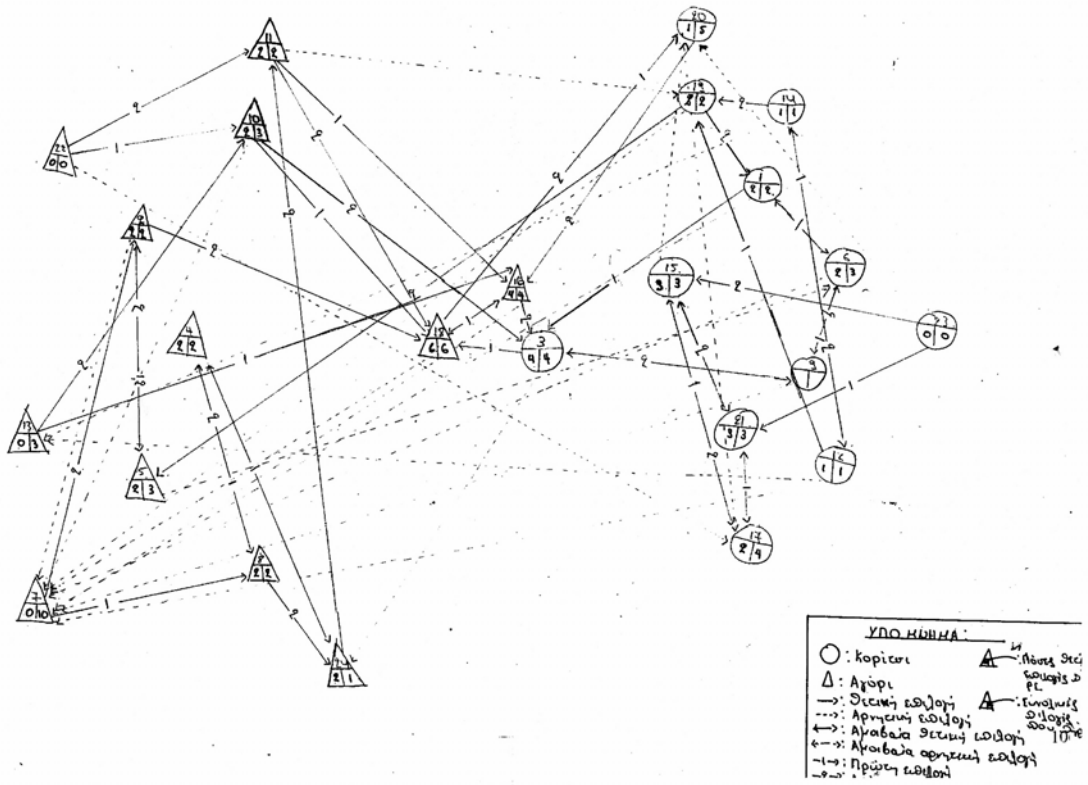
Πίνακας IV

Αρχικός κοινωνιομετρικός πίνακας

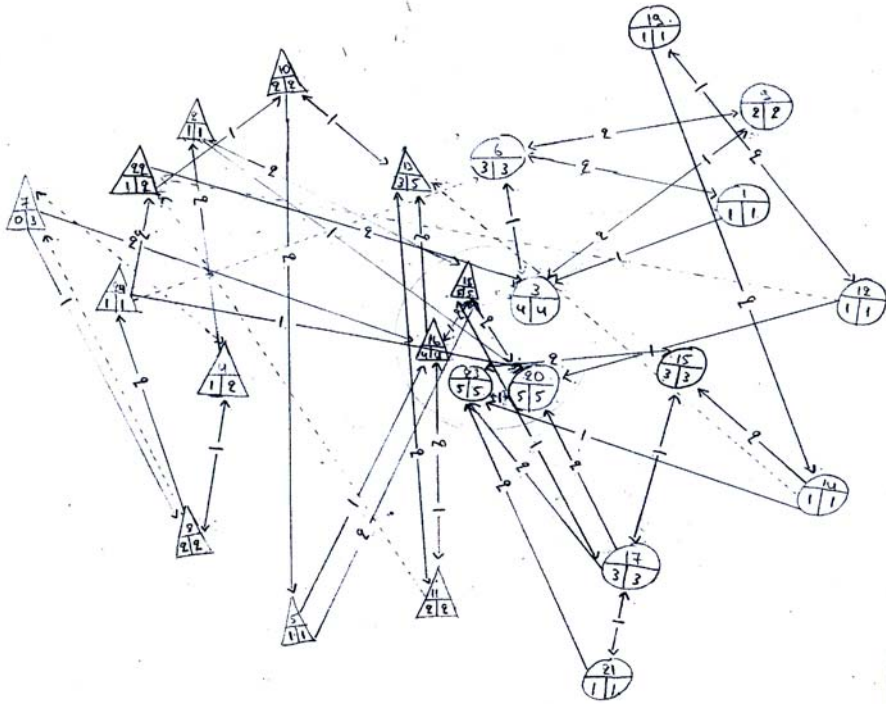
a/a	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	ΣΥΝΟΛΟ
1			+			+	-																		3
2					+		-											+							3
3									+									+						-	3
4								+																+	2
5		+				-																			2
6	+						-		+																3
7		+						+		-															3
8				+			-																	+	3
9			+			+	-																		3
10			+				-											+							3
11																+		+	-						3
12							-						-	+					+						4
13										+						+									2
14												+	-						+						3
15																	+			-	+				3
16			+				-											+							3
17															+					-	+				4
18							-									+				+					3
19	+				+		-																		3
20																+	-	+							3
21															+		+			-					3
22										+	+									-					3
23															+					-	+				3
24				+							+		-												3
+	2	2	4	2	2	2	0	2	2	2	2	1	0	1	3	4	2	6	2	1	3	0	0	2	48
-	0	0	0	0	0	1	10	0	0	1	0	0	3	0	0	0	2	0	1	4	0	0	0	1	23
+	2	2	4	2	2	3	10	2	2	3	2	1	3	1	3	4	4	6	3	5	3	0	0	3	71

α/α	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	ΣΥΝΟΛΟ
1			+			+																			2
2																	+			+					2
3						+			+																2
4		+					-	+																	2
5																+		+							2
6	+		+						+																3
7				-				+								+									3
8				+			-																	+	3
9			+			+																			2
10					+								+												2
11													+			+						-			3
12													-						+	+					3
13										+	+														2
14													-		+								+		3
15																	+						+		2
16											+		+					+							3
17															+			+			+		+		4
18																+	+			+					3
19												+		+											2
20																		+					+		2
21																	+						+		2
22			+							+															2
23															+					+					2
24							-													+		+			3
+	1	1	4	1	1	3	0	2	2	2	2	1	3	1	3	4	3	5	1	5	1	1	5	1	55
-	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	5
+	1	1	4	2	1	3	3	2	2	2	2	1	5	1	3	4	3	5	1	5	1	2	5	1	60

ΑΡΧΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΦΗΝ



ΤΕΛΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΦΗΜΑ



ΥΠΟΜΗΝΗ

○ : Κορίτσι. ▲ : Πόση δευτεία
 Δ : Αγόρι. ▴ : Πόση τριτοία
 → : Δευτεία ερώτηση
 - - - : Απορνητική ερώτηση
 ↔ : Αμφίδρομη δευτεία ερώτηση
 ← : Αμφίδρομη τριτοία ερώτηση
 - | → : Πρωτη ερώτηση
 - ε → : Δευτερη ερώτηση

Προκειμένου να διαπιστώσουμε ποια είναι η επίδραση της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών, εφαρμόσαμε το κοινωνιογράφημα.

Αν κι εφαρμόσαμε το κοινωνιογράφημα τρεις φορές, εμείς παραθέτουμε μόνο το αρχικό και το τελικό, γιατί εκεί φαίνεται πιο έντονα η επίδραση της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών.

Σύμφωνα με το αρχικό και το τελικό κοινωνιογράφημα, μπορούμε να πούμε ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών βελτιώθηκαν. Παρατηρώντας τους κοινωνιομετρικούς πίνακες παρατηρούμε ότι παιδιά όπως τα 13, 22 και 23, τα οποία στο αρχικό κοινωνιογράφημα ήταν περιθωριοποιημένα, διαπιστώνουμε ότι στο τελικό κοινωνιογράφημα έχουν επιλεγεί από άλλα παιδιά. Μάλιστα, το 23 έγινε κι από τα δημοφιλή παιδιά της τάξης, αφού έχει 5 θετικές επιλογές. Βέβαια, αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να μεταφερθούν ψήφοι από άλλα παιδιά., όπως το 18 που είχε 6 θετικές επιλογές και τώρα έχει 5, το 4 που είχε 2 επιλογές και τώρα έχει 1, το 19 που είχε 2 επιλογές και τώρα έχει 1, το 21 που είχε 3 επιλογές και τώρα έχει 1 και το 1 που είχε 2 επιλογές και τώρα έχει 1. Βέβαια, τα παιδιά που ήταν δημοφιλή στο πρώτο κοινωνιογράφημα όπως τα 3, 16 και 20 παραμένουν δημοφιλή και στο τρίτο κοινωνιογράφημα.

Όσον αφορά στο 7, το οποίο στην αρχή ήταν περιθωριοποιημένο και είχε 10 αρνητικές επιλογές, στο τρίτο κοινωνιογράφημα, αν και δεν είχε καμία θετική επιλογή είχε μόνο 3 αρνητικές επιλογές. Ακόμα, κάποια παιδιά που στο πρώτο κοινωνιογράφημα είχαν δώσει αρνητικές επιλογές, στο τελευταίο κοινωνιογράφημα δεν έδωσαν.

Στο δεύτερο κοινωνιογράφημα, το οποίο όπως αναφέραμε και παραπάνω δεν το παραθέτουμε στην εργασία μας, ήδη αρχίζει να φαίνεται μία διαφορά στα παιδιά 13, 22 και 23, τα οποία στο πρώτο κοινωνιογράφημα δεν είχαν καμία θετική επιλογή. Στο δεύτερο κοινωνιογράφημα είχαν κάποιες επιλογές. Μεγάλη διαφορά παρουσίασε το παιδί 20, το οποίο στο πρώτο κοινωνιογράφημα είχε μόνο 1 θετική επιλογή και 4 αρνητικές επιλογές και στο δεύτερο είχε 4 θετικές επιλογές και μόνο 1 αρνητική επιλογή. Τέλος, διαφορά αρχίζει να φαίνεται και στο παιδί 7, το οποίο στο πρώτο κοινωνιογράφημα είχε 10 αρνητικές επιλογές και στο δεύτερο κοινωνιογράφημα είχε 7 αρνητικές επιλογές.

Αν παρατηρήσουμε τώρα τα κοινωνιογραφήματα, βλέπουμε ότι τόσο στο πρώτο, όσο και στο τελικό, δημιουργούνται μικρές υποομάδες μαθητών ή αλλιώς κλίκες. Στο πρώτο κοινωνιογράφημα υπάρχουν 6 υποομάδες. Αυτές είναι :

- 1) μεταξύ των παιδιών 3, 16 και 18,
- 2) μεταξύ των παιδιών 12, 14 και 19,
- 3) μεταξύ των παιδιών 1, 3, 6 και 9,
- 4) μεταξύ των παιδιών 15, 17 και 21, ενώ τα παιδιά 15 και 21 τα έχει επιλέξει και το 23,
- 5) μεταξύ των παιδιών 16, 18 και 20 και
- 6) μεταξύ των παιδιών 4, 8 και 24.

Ακόμα παρατηρούμε ότι υπάρχουν αμοιβαίες επιλογές μεταξύ των τριών δημοφιλών παιδιών κι ότι το 7, αν κι έχει πάρει τις περισσότερες αρνητικές επιλογές, δεν έχει επιλέξει δημοφιλή παιδιά.

Στο τελικό κοινωνιογράφημα δημιουργούνται λιγότερες υποομάδες. Αυτές είναι :

- 4) μεταξύ των παιδιών 1, 3 και 6,
- 5) μεταξύ των παιδιών 1, 6 και 9 και
- 6) μεταξύ των παιδιών 11, 13 και 16.

Αυτή η διαφορά στα δύο κοινωνιογραφήματα ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι στα πλαίσια των εργασιών που είχαν να κάνουν τα παιδιά άρχισαν να συνεργάζονται με περισσότερα παιδιά από την τάξη τους και να κάνουν παρέα μαζί τους. Έτσι, διεύρυναν τον κύκλο των φίλων τους και στο τελικό κοινωνιογράφημα επέλεξαν διαφορετικά άτομα απ' αυτά που είχαν επιλέξει στο αρχικό, χωρίς να σημαίνει ότι απέρριπταν αυτά που είχαν επιλέξει στο αρχικό κοινωνιογράφημα.

Στο δεύτερο κοινωνιογράφημα σε σχέση με το πρώτο βρίσκονται περισσότερα παιδιά στο κέντρο και μόνο ένα βρίσκεται εκτός πλέγματος.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όσον αφορά στην ικανότητα των μαθητών να συνεργάζονται, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη αυτής της ικανότητας. Αυτό επιβεβαιώνεται κι από τ' αποτελέσματα της έρευνας των R. Zimbardo, S. Butler και V. Wolfe (2003). Απ' τη στιγμή που οι μαθητές ασκούνται καθημερινά στη συνεργασία, κατανοούν την αξία της κι έτσι τους δημιουργείται η επιθυμία να συνεργάζονται όλο και περισσότερο. Μ' αυτόν τον τρόπο αναπτύσσουν και την ικανότητα της συνεργασίας.

Ως προς την ικανότητα των μαθητών να λαμβάνουν αποφάσεις, τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν ότι η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας συμβάλλει ουσιαστικά και προς αυτήν την κατεύθυνση. Αυτό επιβεβαιώνεται κι από τις έρευνες των L. Martin και P. Pender (2003), Kruger (1992), Phelps και Damon (1989) και N. Vanderhey Samaya και R. de Lisi. Μέσα από τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, ο μαθητής καλείται να πάρει αποφάσεις για να επιλύσει προβλήματα ή ακόμα και για να διαχωρίσει τα ουσιώδη από τα επουσιώδη σημεία του μαθήματος. Έτσι, έχοντας οι μαθητές ν αντιμετωπίσουν καθημερινά προβλήματα και προβληματικές καταστάσεις, ασκούνται καθημερινά στο να λαμβάνουν αποφάσεις για την επίλυσή τους, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της ικανότητας αυτής.

Τέλος, σχετικά με τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών, μπορούμε να πούμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, συμβάλλει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών. Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύονται κι από τις έρευνες των S. Martin και P. Pender (2003), Sp. Kagan (δεκαετία του '80), D. Solomon, M. Watson, Er. Schaps, V. Batistich και J. Solomon (), A. Κουλουμπαρίτση (1997 – 1998) κι από τ' αποτελέσματα της έρευνας που έγινε στο δημοτικό σχολείο Walberta Park (2000 –

2003). Οι σχέσεις των μαθητών, πιστεύουμε ότι βελτιώνονται, επειδή οι μαθητές είναι καθημερινά ο ένας κοντά στον άλλον, τον γνωρίζει καλύτερα, μαθαίνει τις συνήθειές του και τελικά κατανοεί τον τρόπο σκέψης του.

Μετά από τη διεξαγωγή της έρευνας μπορούμε να πούμε συνοπτικά, ότι με τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας, οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται και να λαμβάνουν αποφάσεις, ενώ βελτιώνονται οι διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους συμμαθητές τους.

Παρά το γεγονός ότι εμβαθύνουμε αρκετά στην διερεύνηση του θέματος, πιστεύουμε ότι η διδασκαλία σε ομάδες εργασίας σε σχέση με την ικανότητα για συνεργασία, την ικανότητα για λήψη αποφάσεων και τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, είναι ένα αντικείμενο ανεξάντλητο ως προς τη μελέτη του. Λόγω του μικρού δείγματος που χρησιμοποιήσαμε, αλλά και των ιδιαιτεροτήτων του θέματος δεν μπορούμε να προβούμε σε γενικεύσεις. Αυτό που μπορούμε να πούμε είναι ότι το θέμα της έρευνάς μας θα μπορούσε ν' αποτελέσει αντικείμενο για περαιτέρω έρευνα και μελέτη. Σ' αυτό το σημείο θα μπορούσαμε ν' αναφέρουμε τους εξής περιορισμούς της έρευνας :

- 1) Η παρατήρηση δεν ήταν δυνατόν να διεξαχθεί από τον ίδιο τον ερευνητή, αφού ο ερευνητής ταυτόχρονα ήταν και δάσκαλος της τάξης στην οποία εφαρμόστηκε η έρευνα.
- 2) Το δείγμα των μαθητών ήταν μικρό (N=24).
- 3) Δεν υπήρχε τμήμα ελέγχου για να συγκρίνουμε τ' αποτελέσματα της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας με τ' αποτελέσματα της παραδοσιακής μορφής διδασκαλίας.

4.2 ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κάνοντας μία σύνοψη των αποτελεσμάτων της έρευνας, μπορούμε να πούμε ότι μετά από την εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας συνάγονται τα παρακάτω συμπεράσματα :

- 1) οι μαθητές χαίρονταν όταν καλούνταν να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους,
- 2) οι μαθητές βοηθούσαν και στήριζαν τους αδύναμους συμμαθητές τους,

- 3) οι μαθητές έγιναν πιο ικανοί λήπτες αποφάσεων κι αναλάμβαναν πρωτοβουλίες,
- 4) οι δειλοί μαθητές δραστηριοποιούνταν και συμμετείχαν ενεργά στις εργασίες,
- 5) οι θαρραλέοι μαθητές προσπαθούσαν να προτρέψουν συμμαθητές τους, οι οποίοι δεν συμμετείχαν πολύ να συμμετέχουν περισσότερο,
- 6) οι μαθητές έμαθαν να συζητούν και ν' ακούν τους συμμαθητές τους όταν μιλούσαν, το οποίο είναι βασική προϋπόθεση για τη συνεργασία,
- 7) οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών βελτιώθηκαν,
- 8) μαθητές τους οποίους οι συμμαθητές τους πριν την εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας τους απέρριπταν, μετά από την εφαρμογή της τους αποδέχονταν ή τουλάχιστον δεν τους απέρριπταν,
- 9) μαθητές που παρουσίαζαν συμπεριφορές, οι οποίες δεν βοηθούν στην συνεργασία, τις ελάττωσαν ή ακόμα τις απέβαλαν και
- 10) η αντίληψη που διαμόρφωσαν οι μαθητές για τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας είναι αρκετά θετική, ενώ οι ίδιοι αντιλήφθηκαν τα θετικά αποτελέσματα που είχε η εφαρμογή της για εκείνους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α΄ Ελληνική

- 1) Αβέρωφ – Ιωάννου Τ., Συνεργασία στη μάθηση. Διδασκαλία σε ομάδες στο μάθημα της μελέτης περιβάλλοντος, Αθήνα : εκδ. *Θυμάρι – Εκπαιδευτήρια Κωστέα – Γείτονα*, 1990.
- 2) Αναγνωστοπούλου Σ. Μ., Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη : εκδ. *Αδελφοί Κυριακίδη, χ. χ.*
- 3) Ανδρέου Α., Αναλυτικό Πρόγραμμα και ομάδες εργασίας. Περιορισμοί και δυνατότητες, από το περ. *Ανοιχτό Σχολείο*, Τεύχος 19, Σεπτέμβριος/Οκτώβριος 1988, σελ. 14 – 17
- 4) Βάμβουκας Ι. Μ., Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία, Αθήνα : εκδ. *Γρηγόρη*, 1998.
- 5) Γεώργας Δ., Στοιχεία κοινωνικής ψυχολογίας, Τόμος Β΄, Αθήνα : *χ. εκδ.*, 1983.
- 6) Γεώργας Δ., Κοινωνική ψυχολογία, Αθήνα : *χ. εκδ.*, 1995.
- 7) Γεώργας Δ., Απόφαση, λήψη αποφάσεων, από το *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, Τόμος 2, εκδ. *Ελληνικά Γράμματα, χ. χ.*, σελ.
- 8) Γεώργας Δ., Γκαρή Κ. Δ., Συνεργασία – Ανταγωνισμός, από το *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, Τόμος 8, εκδ. *Ελληνικά Γράμματα, χ. χ.*, σελ. 4568.
- 9) Δανασσής – Αφεντάκης Κ. Αντ., Παιδαγωγική ψυχολογία. Μάθηση και ανάπτυξη, Τόμος Α΄, Αθήνα : *χ. εκδ.*, 1996.
- 10) Δερβίσης Σ., Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία, Αθήνα : εκδ. *Gutenberg*, 1998.
- 11) Δημητρόπουλος Ε. Γ., Αποφάσεις – Λήψη αποφάσεων, Αθήνα : εκδ. *Γρηγόρη*, 2003.
- 12) Διαμαντόπουλος Π., Βασικά θέματα σχολικής παιδαγωγικής και μεθοδολογίας, Αθήνα : εκδ. *Παπαζήση*, 1995.
- 13) Ζήκος Ι. Ν., Η ενθάρρυνση ως παιδαγωγικό και διδακτικό αξίωμα, από το *Σχολείο και ζωή*, Τεύχος 4, Απρίλιος 1984, σελ. 155 – 159.
- 14) Ζωγράφου Β., Προϋποθέσεις και όρια της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης για τον Έλληνα / την Ελληνίδα εκπαιδευτικό της τάξης, από το *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Αθήνα : εκδ. *Μεταίχμιο*, 2002, σελ. 81 – 87.

- 15) Θεοφιλίδης Χρ., Αποτελέσματα της συνεργατικής μάθησης όπως τα αντιλήφθηκαν πρωτοετείς φοιτητές, από το περ. Νέα παιδεία, Τεύχος 9-, Αθήνα, Φθινόπωρο 1996, σελ. 112 – 124.
- 16) Θεοφιλίδης Χρ., Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας, Αθήνα : εκδ. Γρηγόρη, 1997.
- 17) Καλέμης Κ., Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο αντιαυταρχικό σχολείο, από το Σχολείο και ζωή, Τεύχος 7 – 8 – 9, Ιούλιος – Αύγουστος – Σεπτέμβριος 1984, σελ. 275 – 277.
- 18) Καλογήρου Κ., Μάθηση – Άσκηση για λήψη αποφάσεων, Αθήνα : εκδ. Παπαδήμα, 1987.
- 19) Κανάκης Ι. Ν., Στρατηγικές και μέθοδοι για την κατανόηση των γνώσεων και τη λύση προβλημάτων, από το Παιδαγωγικό βήμα Αιγαίου, σελ. 9 – 19.
- 20) Κανάκης Ι. Ν., Η εσωτερική διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας – μάθησης, από το Νεοελληνική Παιδεία, Τεύχος 23, Αθήνα, Μάρτιος – Αύγουστος 1991, σελ. 33 – 51.
- 21) Κανάκης Ι. Ν., Η οργάνωση της διδασκαλίας - μάθησης με ομάδες εργασίας. Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή, Αθήνα : εκδ. Τυποθήτω – Γιώργος Δαρδανός, 2001.
- 22) Κανάκης Ι., Η μαθητική εργασία σε μικρές ομάδες, το σχέδιο δράσης και η εφαρμογή τους στο ελληνικό σχολείο, Παιδαγωγική και εκπαίδευση. Τιμητικός τόμος για τα 65χρονα του Καθηγητή Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη, Επιμέλεια Χατζηδήμου Δ., εκδ. Αδελφοί Κυριακίδη α.ε., 2001, σελ. 279 – 302.
- 23) Κασσωτάκης Ι. Μιχ., Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές, Αθήνα : εκδ. Γρηγόρη, 1999.
- 24) Καψάλης Α. Γ., Παιδαγωγική ψυχολογία, Θεσσαλονίκη : εκδ. Αδελφοί Κυριακίδη, 1998.
- 25) Κλεφτάρας Γ., Η διαπροσωπική σχέση ως θεμελιώδης έννοια στη διαδικασία της εκπαίδευσης, Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις, 1997,
- 26) Κογκούλη Β. Ι., Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση, Θεσσαλονίκη : εκδ. Αδελφοί Κυριακίδη Α. Ε., 1994.
- 27) Κοσμόπουλος Α., Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου, Αθήνα : εκδ. Γρηγόρη, 1995.

- 28) Κοσσυβάκη Φ., Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης, Αθήνα : εκδ. Gutenberg, 1998.
- 29) Κοσσυβάκη Φ., Εναλλακτική διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου, Αθήνα : εκδ. Gutenberg, 2003
- 30) Κουλουμπαρίτση Α., Ομάδες σχέσεων και συνεργασίας. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός προγράμματος για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στο Δημοτικό Σχολείο, από το περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Τεύχος 112, Μάιος – Ιούνιος 2000, σελ. 50 – 60
- 31) Κουτσελίνη Μ. – Θεοφιλίδης Χ., Διερεύνηση και συνεργασία για μια αποτελεσματική διδασκαλία, Αθήνα : εκδ. Γρηγόρη, 1998.
- 32) Κυριαζή Ν., Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών, Αθήνα : εκδ. Ελληνικά γράμματα,
- 33) Λαγκά Σ. Α. – Πέτρου Β. Α., Από ο παραδοσιακά στα νέα μοντέλα διδασκαλίας. Κονστрукτιβισμός π Θεωρία και πράξη, από το περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Τεύχος 112, Μάιος – Ιούνιος 2000, σελ. 75 – 90.
- 34) Μασσιάλας Β., Το σχολείο - εργαστήριο ζωής. Εισαγωγή στη μεθοδολογία της διδασκαλίας των κοινωνικών σπουδών, Αθήνα : εκδ. Γρηγόρη, 1984.
- 35) Ματσαγγούρας Γ. Η., Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες, Αθήνα : εκδ. Γρηγόρη, 1995.
- 36) Ματσαγγούρας Γ. Η., Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 2000.
- 37) Ματσαγγούρας Γ. Η., Στρατηγικές διδασκαλίας. Κριτική σκέψη στην διδακτική πράξη, Αθήνα : εκδ. Gutenberg, 2000.
- 38) Ματσαγγούρας Γ. Η., Η σχολική τάξη, Τόμος Α', Αθήνα : χ. εκδ., 2001.
- 39) Ματσαγγούρας Γ. Η., Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης, Αθήνα : εκδ. Gutenberg, 2001.
- 40) Ματσαγγούρας Η. Γ., Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας, Αθήνα : εκδ. Γρηγόρη, 2003.
- 41) Μπακιρτζής Κ. Ν., Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία, Αθήνα : εκδ. Gutenberg, 1996.
- 42) Μπαράλος Γ., Βασικά χαρακτηριστικά μιας έρευνας δράσης και το πλαίσιο αναφοράς του ερευνητή, από το Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής, Αθήνα : εκδ. Μεταίχμιο, 2002, σελ. 72 – 80.

- 43) Μπεζεβέγκης Η. Γ., Διαπροσωπικές σχέσεις, από το Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, Τόμος 3, εκδ. *Ελληνικά Γράμματα*, χ. χ., σελ. 1413 – 1414.
- 44) Μπίκος Κ. Γ., Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη, Αθήνα : εκδ. *Ελληνικά γράμματα*, 2004.
- 45) Ξανθάκου Γ., Καΐλα Μ., Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα, Αθήνα : εκδ. *Ατραπός*, 2002.
- 46) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Ενεργητική μάθηση και συνεργασία. Απάντηση στις προκλήσεις της εποχής, Λευκωσία, 1991.
- 47) Πάλλα Μ., Η ανάλυση περιεχομένου, Φιλολόγος, Τεύχος 67, Άνοιξη 1992, σελ. 45 – 54.
- 48) Παρασκευόπουλος Ι. Ν., Εξελικτική ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση, Τόμος 1, Αθήνα : χ. εκδ., χ.χ..
- 49) Πετρουλάκης Β. Ν., Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία, Αθήνα: εκδ. *Φελέκη*, 1981.
- 50) Πυργιωτάκης Ε. Ι., Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη, Αθήνα : εκδ. *Ελληνικά Γράμματα*, 1999.
- 51) Ρέιμον – Ριβιέ Μπ., Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, μτφρ. Ντε Κάστρο Μ., εκδ. *Καστανιώτη*, 2001.
- 52) Σμιρνόφ Λ. Μ., Ψυχολογία των διαπροσωπικών σχέσεων (σοβιετική θεώρηση), από το Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, Τόμος 3, εκδ. *Ελληνικά Γράμματα*, χ. χ., σελ. 1414.
- 53) Σταυρίδου Ε., Συνεργατική μάθηση στις φυσικές επιστήμες. Μια εφαρμογή στο δημοτικό σχολείο, Βόλος : εκδ. *Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας*, 2000.
- 54) Τσιπλητάρης Α. Φ., Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης, Αθήνα : εκδ. *Ατραπός*, 2004.
- 55) Φλουρής Γ. Σ., Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση, Αθήνα : εκδ. *Γρηγόρη*, 1999.
- 56) Χανιωτάκης Ν. Ι., Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, Διατριβή επί διδακτορία, Ρέθυμνο : 1999.
- 57) Χαραλάμπους Ν., Η διαφορική επίδραση της συνεργατικής και ατομικής μάθησης στη σχολική επίδοση, Λευκωσία, 1996.
- 58) Χατζηγεωργίου Γ., Κείμενα παιδείας. John Dewey, εκδ. *Ατραπός*, χ.χ..

- 59) Χρονάκη Α., Συνεργασία μαθητών σε ομάδες : Μια προσέγγιση από την σκοπιά των εκπαιδευτικών, από το περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Τεύχος 112, Μάιος – Ιούνιος 2000, σελ. 38 – 49.
- 60) Χινστ Κλ., Εμείς και οι άλλοι, χ. χ..
- 61) Blanchet A., Trognon A., Ψυχολογία ομάδων, Θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές των ομαδικών μοντέλων, Αθήνα : εκδ. Σαββάλα, 1997.
- 62) Guernev B. G., Βελτίωση σχέσεων, μτφρ. Χάιντς Ε., Αθήνα : εκδ. *Ελληνικά Γράμματα*, 1996.
- 63) Frey K., Η «Μέθοδος Project» Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη, μτφρ. Μάλλιου Κλ., Θεσσαλονίκη : εκδ. *Αδελφοί Κυριακίδη*, 1986.
- 64) Hopf Diether, Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας. Παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας, μτφρ. Δεληγιάννη – Κουϊμτζή Β., Θεσσαλονίκη : εκδ. *Αδελφοί Κυριακίδη*, 1982.
- 65) Meyer E., Ομαδική διδασκαλία. Θεμελίωση και παραδείγματα, μτφρ. Κουτσούκη Λ., Θεσσαλονίκη : εκδ. *Αδελφοί Κυριακίδη*, 1987.
- 66) Owens L., Συνεργασία στη σχολική τάξη, από το Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, Τόμος 8, εκδ. *Ελληνικά Γράμματα*, χ. χ., 4568 – 4570.
- 67) Salzmann Chr., Ομαδική διδασκαλία – διδασκαλία με ομάδες εργασίας, από το Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, Τόμος 6, εκδ. *Ελληνικά Γράμματα*, χ. χ., σελ. 3477 – 3478.

Β' Ξενόγλωσση

- 1) Chinn A. C., O' Donnell M. A., Hins S. T., The structure of discourse in collaborative learning, από το *The Journal of experimental education* , Vol. 69 Fall 2000, σελ. 77 – 97.
- 2) Cohen E. G., Lotan R., Catanzarite L., Treating status problems in the cooperative classroom, από το *Cooperative learning. Theory and research*, ed. Sharan S., London : ed. *Westport, Connecticut*, 1990, σελ. 203 – 229.
- 3) Exley K. - Dennick R., *Small group teaching. Tutorials, seminars and beyond*, London and New York : pub. *RoutledgeFalmer*, 2004.

- 4) Glover D. P., Law S., Improving learning. Professional practice in secondary schools, Buckingham – Philadelphia : pub. Open University Press, 2002.
- 5) Golbeck L. S. – Sinagra K., Effects of gender and collaboration on college students' performance on a piagetian spatial task, από το The Journal of experimental education, Vol. 69 Fall 2000, σελ. 22 – 35.
- 6) Gulick R. M., Decision analysis as a learning strategy, από το Cognitive and affective learning strategies, ed. O' Neil H. F., Spielberger Ch. D., London : *ed. Academic press*, 1979, σελ. 249 – 273.
- 7) Head G., Effective collaboration : deep collaboration as an essential element of the learning process, από το Journal of Educational Enquiry, Vol. 4, 2003, σελ. 47 – 62.
- 8) Hertz – Lazarowitz R. – Shachar H., Teachers' verbal behavior in cooperative and whole – class instruction, από το Cooperative learning. Theory and research, pub. Sharan S., London : *ed. Westprort, Connecticut*, 1990, σελ. 77 – 94.
- 9) Hertz – Lazarowitz R., Understanding interactive behaviors : Looking at six mirrors of the classroom, από το Interaction in cooperative groups, 1992, σελ. 71 – 101.
- 10) Jaques D., Learning in groups, London : *pub. Kogan Page*, 1991.
- 11) Johnson D. W., Johnson R. T., Positive interdependence: Key to effective cooperation, από το Interaction in cooperative groups, 1992, σελ. 174 – 199.
- 12) Johnson W. D. – Johnson P. F., Joining together. Group theory and group skills, Boston : Mass : Allyn and Bacon, 1997.
- 13) Kumpulainen K., Kaartinen S., Then interpersonal dynamics of collaborative reasoning in peer interactive dyads, από το The journal of experimental education, Vol. 71, Summer 2003, σελ. 333 – 370.
- 14) McWhaw, Schackenberg H., Sclater J., Abrami Pg. C., From co-operation to collaboration. Helping students become collaborative learners, από το Cooperative learning, ed. Gillies R. M., Ashman A. F., New York : *pub. RoutledgeFalmer*, 2003.
- 15) Miller N., Harrington H. J., Social categorization and intergroup acceptance: Principles for the design and development of cooperative learning teams, Interaction in cooperative groups, 1992, σελ. 203 – 227.

- 16) Sharan Shl., – Shaulov A., Cooperative learning, motivation to learn, and academic achievement, από το Cooperative learning. Theory and research, ed. Sharan S., London : *ed. Westport, Connecticut*, 1990, σελ. 173 – 202.
- 17) Solomon D., Watson M., Schaps Er., Battistich V., Solomon J., Cooperative learning as part of a comprehensive classroom program designed to promote prosocial development, από το Cooperative learning. Theory and research, ed. Sharan S., London : *ed. Westport, Connecticut*, 1990, σελ. 231 – 260.
- 18) Tobin K., Tippins D., Constructivism as a referent for teaching and learning, από το The practice of constructivism in science education, ed. Tobin K., New Jersey : *pub. Lawrence Erlbaum Associates*, 1993, σελ. 3 – 21.
- 19) Van Meter P., Stevens R. J., The role of theory in the study of peer collaboration, από το The journal of experimental education, Vol. 69, Fall 2000, σελ. 113 – 127.
- 20) Vanderhey Samaha N. – De Lisi R., Peer collaboration on a nonverbal reasoning task by urban minority students, από το The Journal of experimental education, Vol. 69 Fall 2000, σελ. 5-21.
- 21) Von Glasersfeld E., Questions and answers about radical constructivism, από το The practice of constructivism in science education, ed. Tobin K., New Jersey : *pub. Lawrence Erlbaum Associates*, 1993, σελ. 23 – 38.
- 22) Zimbardo Ph. G., Butler S. D., Wolfe B. A., Cooperative college examinations : More gain, less pain when students share informations and grades, από το The journal of experimental education, Vol. 71, Winter 2003, σελ. 101 – 125.

Γ' Διευθύνσεις από το Internet

- 1) Παναγάκος Ι., Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, από το Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/I-panagakos/PDF, χ. χ.
- 2) Abdullah M. – Jacobs G., Promoting cooperative learning at Primary School, www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej28/al.html, 2004.
- 3) Allard K., Student comments on cooperative learning and multiple intelligences structures,

- www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles/StudentComments.html, 2000.
- 4) Anton Tomaz Linhart primary school, From environment to environment, www.education.ed.ac.uk/esf/resources/case-studies/unit7/721.html, χ. χ.
 - 5) Dotson J. M., Cooperative learning structures can increase student achievement, www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles/IncreaseAchievement.html, 2001.
 - 6) Eklund J., Kwan V., Enhancing collaborative learning in primary education through the Australian schools web challenge, ausweb.scu.edu.au/aw2k/papers./eklucd/paper.html, 2000.
 - 7) Gilbert C., Goldstein S., Jacobs M. G., Winn – Bell Olsen J., Six questions and 58 answers about using cooperative learning, www.georgejacobs.net/6_Questions_and_58_Answers.htm, 1997.
 - 8) Gillies M. R., Ashman F. A., The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school, www.findarticles.com/p/articles/mi_m0HDF/is_1_34/ai_62925875/pg_1 - 6, 2000.
 - 9) Glasner E., Mahmout U., The possibilities for paired learning in the primary school, www.ecls.ncl.ac.uk/121/main/files/Gliecefield2004.pdf, 2004.
 - 10) Hong – Kwen Boo, Maureen Ng., Chew J., Lee Chr., Ambrose – Yeoh A., D’Rozario V., Challenges of integrating cooperative learning in primary science classrooms, www.aare.edu.au/01pap/boo01079.htm, 2001.
 - 11) Jacobs G. , Hannah D., Combining cooperative learning with reading aloud by teachers, www.georgejacobs.net/Articles/CL_and_Reading_Aloud.htm, 1990.
 - 12) Jacobs G. - Gallo P., Reading alone together : Enhancing extensive reading via student – student cooperation in second – language instruction, www.readingonline.org/articles/jacobs/index.html, 2002.
 - 13) Jacobs M. G., Crookall D., Thiyaragarajali R., The evolution of group activities in ELT coursebooks, www.georgejacobs.net/Evolution_of_Group_Activities.htm, 1997.
 - 14) Jacobs M. G., Holt D. D., Olsen F. W – B, Goldstein S., Four questions and 53 answers about using cooperative learning, www.georgejacobs.net/4_Questions_and_53_Answers.htm, 1998.

- 15) Johnson R. T., Johnson D. W., An overview of cooperative learning, www.co-operation.org/pages/overviewpaper.html, 1994.
- 16) Johnson D., Johnson R., Teaching students to be peacemakers, www.co-operation.org/pages/peace-meta.html, 2000.
- 17) Johnson D., Johnson R., Teaching students to be peacemakers, www.co-operation.org/pages/peacemaker.html, χ. χ.
- 18) Johnson D., Johnson R., Decision Controversy, www.co-operation.org/pages/decision.html, χ. χ.
- 19) Jones L., Opening classroom doors. Teaching methods. Cooperative learning, ali.apple.com/ali_sites/ali/exhibits/1000328/Cooperative_Learning.html, 2001
- 20) Kagan Sp., Kagan structures : Not one more program. A better way to teach any program, www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles/BetterWayToTeach.html, 2000.
- 21) Kagan Sp., Kagan structures : Research and rationale, www.kaganonline.com/KaganClub/GreeArticles/ResearchRationale.html, 2001.
- 22) Kennedy K., Test scores show Kagan structures work at Long Hill elementary school, www.kaganonline.com/KaganClub/GreeArticles/TestScores.html, 2000.
- 23) Loizides L., Wood N., The talk project, www.ecls.ncl.ac.uk/l2l/main/files/Oakthorpe2004.pdf, 2004.
- 24) Martin L., Pender P., Using different teaching techniques and organization to develop readiness skills, www.ecls.ncl.ac.uk/l2l/main/files/Lanner2004.pdf, 2004
- 25) McKinney K., Graham – Buxton M., The use of collaborative learning groups in the large class : Is it possible?, www.wmich.edu/teachlearn/new/use_collab_lrn.htm, 2004.
- 26) Mele J. A., Kagan cooperative learning creates explosive results in high school chemistry, www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles/HighSchoolChemistry.html, 2001.
- 27) Moenich D., Kagan structures increase achievement at Catalina Ventura School,

- www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles/CatalinaVentyra.html, 2000.
- 28) Muldering M. A., Walberta Park elementary school succeeds with Kagan structures,
www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles/WalbertaSucceeds.html, 2003.
- 29) Murie C. R., Effects of communication on student learning,
www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles/CommunicationEffects.html, 2004.
- 30) Panitz T., Collaborative versus cooperative learning – a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning, home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm, χ. χ.
- 31) Post A., Cooperative learning, atozteacherstuff.com/pages/1875.shtml, χ. χ.
- 32) Sapon – Shevin M., Ayres B. J., Duncan J., Cooperative learning and inclusion, www.co-operation.org/pages/overviewpaper.html, 1994.
- 33) Sand – Jecklin K., Learning together : Incorporating active / cooperative learning strategies in a large nursing class, stti.confex.com/stti/bcscience38/techprogram/paper.24991.htm 2005.
- 34) Tan G., Gallo P. B., Jacobs G. M., Kim – Eng Lee Chr., Using cooperative learning to integrate thinking and information technology in a content – based writing lesson, iteslj.org/Techniques/Tan-Cooperative.html, 1999.
- 35) Tinzmann B. M., Jones B. F., Fennimore F. T., Bakker J., Fine C., Pierce J., What is the collaborative classroom?,
www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/collab.htm, 1990.
- 36) Ward Chr., Craigen J., From compartmentalization to cooperation one district's story,
www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles/Compartmentalization.html, 2000.

ΟΡΓΑΝΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ :

- ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΦΗΜΑΤΟΣ
- ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ
- ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ
- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ
- ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΦΗΜΑΤΟΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ :
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ :

Αν θα έπρεπε να συνεργαστείς με κάποιο συμμαθητή σου για να κάνετε μία εργασία, γράψε το όνομα του συμμαθητή σου που θα διάλεγες πρώτο για να κάνεις καλύτερα την εργασία σου.

.....

Γράψε τώρα το όνομα του συμμαθητή σου που είναι δεύτερος στην επιλογή σου για να κάνεις καλύτερα την εργασία σου.

.....

Γράψε τώρα το όνομα του συμμαθητή σου με τον οποίο δεν θα ήθελες να συνεργαστείς.

.....

* Μπορείς να γράψεις και το όνομα κάποιου συμμαθητή σου που δεν έχει έρθει σήμερα στο σχολείο.



ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ :

ΜΑΘΗΜΑ :

ΟΜΑΔΑ :

Βάλτε X στο κουτάκι που εκφράζει αν το κάθε μέλος της συγκεκριμένης ομάδας παρουσιάζει κάποια από τις παρακάτω συμπεριφορές :

		Όνόματα μαθητών

α/α	Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητή				
1	Χαίρεται να δουλεύει ομαδικά.				
2	Συμμετέχει δραστήρια.				
3	Φροντίζει, ώστε καθένας να λέει τη γνώμη του.				
4	Ακούει προσεκτικά τους συμμαθητές / τις συμμαθήτριές του.				
5	Υποστηρίζει την άποψή του, ακόμα και αν οι υπόλοιποι συμμαθητές του έχουν διαφορετική άποψη και δεν σέβεται την άποψη της πλειοψηφίας.				
6	Καταφέρνει να πείσει την ομάδα του να δεχτεί την άποψή του με επιχειρήματα.				
7	Μιλά μπροστά στους συμμαθητές / στις συμμαθήτριές του ελεύθερα κι ανεμπόδιστα.				
8	Αναλαμβάνει καθήκοντα για την ομάδα .				
9	Προσφέρεται ως εκπρόσωπος για την ομάδα του.				
10	Παραβλέπει τα προσωπικά του ενδιαφέροντα.				
11	Τηρεί τους κανόνες που συμφωνήθηκαν.				
12	Κάνει ποικίλες προτάσεις.				
13	Παρεμποδίζει το έργο της ομάδας με ποικίλους τρόπους (αταξίες, πειράγματα, ανέκδοτα κτλ).				
14	Αποφεύγει (ή διστάζει) να πει τις				

	σκέψεις του στην ομάδα.				
15	Αδιαφορεί για τις εργασίες της ομάδας.				
16	Θίγεται εύκολα και σταματά να συνεργάζεται.				
17	Δεν αισθάνεται άνετα με τους συνεργάτες του στην ομάδα				
18	Είναι φιλικός με τα άλλα παιδιά.				

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ :

ΤΑΞΗ :

ΣΧΟΛΕΙΟ :

Βάλε X στο κουτάκι που δείχνει πόσο συχνά ή πόσο σπάνια συνέβαιναν αυτά που σε ρωτάμε στη δεύτερη στήλη για την εργασία σε ομάδες.

A/A	Ερωτήσεις	Πάρα πολύ	Πολύ	Σπάνια	Καθό- λου
•	Μου άρεσαν οι ομαδικές εργασίες που κάναμε				
•	Συμμετείχα δραστήρια στα πειράματα που η δασκάλα μου μας ανέθετε να κάνουμε ομαδικά				
•	Όταν κάποιο παιδί δε μιλούσε πολύ, προσπαθούσα να το κάνω να πει τη γνώμη του για το θέμα της εργασίας μας				
•	Άκουγα με προσοχή τους συμμαθητές μου όταν έλεγαν κάτι για την εργασία μας				
•	Όταν τα περισσότερα μέλη της ομάδας μου είχαν διαφορετική γνώμη για ένα θέμα, εγώ υποχωρούσα κι αποδεχόμουν τη γνώμη της πλειοψηφίας				
•	Όταν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας είχαν διαφορετική γνώμη από `μένα, εγώ κατάφερνα να τα πείσω με επιχειρήματα να δεχτούν τη γνώμη μου				
•	Ερωτήσεις	Πάρα πολύ	Πολύ	Σπάνια	Καθό- λου
•	Μιλούσα μπροστά στους συμμαθητές μου χωρίς να ντρέπομαι ή να φοβάμαι				
•	Όταν έπρεπε να ψάξουμε σε εγκυκλοπαίδειες και λεξικά εγώ				

	ήμουν πρόθυμος/πρόθυμη να το κάνω				
	<ul style="list-style-type: none"> Όταν έπρεπε να διαβάσουμε την εργασία μας στην τάξη, μου άρεσε να είμαι εγώ αυτός που θα τη διάβαζε 				
	<ul style="list-style-type: none"> Όταν ήταν απαραίτητο παρέβλεπα αυτά που μου άρεσαν να κάνω, προκειμένου να συνεργαστώ με τους συμμαθητές μου για την εργασία που είχαμε να κάνουμε 				
	<ul style="list-style-type: none"> Όταν είχαμε συμφωνήσει κάποιους κανόνες στην ομάδα, τους τηρούσα 				
	<ul style="list-style-type: none"> Έκανα διάφορες προτάσεις για την εργασία που έπρεπε να κάνουμε με την ομάδα μου 				
	<ul style="list-style-type: none"> Όταν κάναμε μία εργασία μερικές φορές εγώ πείραζα τα υπόλοιπα παιδιά και δεν τα βοηθούσα όσο έπρεπε 				
	<ul style="list-style-type: none"> Όταν χωρίζαμε την εργασία μας σε διάφορα μέρη, εγώ έκανα αυτό που έπρεπε χωρίς να διαμαρτύρομαι 				
	<ul style="list-style-type: none"> Ερωτήσεις 	Πάρα πολύ	Πολύ	Σπάνια	Καθόλου
	<ul style="list-style-type: none"> Κάποιες φορές δεν είχα τη διάθεση ν' ασχοληθώ με την εργασία μας 				
	<ul style="list-style-type: none"> Όταν διαφωνούσα, μάλλον με τα άλλα παιδιά της ομάδας μου 				
	<ul style="list-style-type: none"> Όταν μιλούσα τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας μου με άκουγαν με προσοχή 				

	και σέβονταν τη γνώμη μου				
•	Είχα καλές σχέσεις με τους συμμαθητές / τις συμμαθήτριές μου				



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ :

ΜΑΘΗΜΑ :

ΟΜΑΔΑ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
1 ^η ομάδα	
2 ^η ομάδα	

3 ^η ομάδα	
4 ^η ομάδα	
5 ^η ομάδα	
6 ^η ομάδα	

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΛΥΣΗ
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ**

α/α	Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητή	Αριθμός ατόμων ανά διδασκαλία που παρουσίαζε τις παρατηρούμενες συμπεριφορές							
1	Οι μαθητές συζητούν – συνεργάζονται.								
2	Οι μαθητές διαφωνούν έντονα (καβγαδίζουν) κι ανταγωνίζονται τους συμμαθητές τους.								

3	Οι μαθητές τηρούν τους κανόνες, τους οποίους έχουν συμφωνήσει και διαχωρίζουν τους ρόλους στην ομάδα.								
4	Οι μαθητές δεν ολοκληρώνουν την εργασία τους.								
5	Οι μαθητές καθοδηγούν τους συμμαθητές τους και τους προτρέπουν να συμμετάσχουν στην ομαδική εργασία.								
6	Οι μαθητές παρεμποδίζουν το έργο της ομάδας τους.								
7	Οι μαθητές παίρνουν πρωτοβουλίες μόνοι τους, χωρίς πρώτα να συνεννοηθούν με την ομάδα τους για το τι θα κάνουν σαν ομάδα.								
8	Οι μαθητές δεν παραβλέπουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα.								
9	Οι μαθητές ζητούν βοήθεια και διευκρινίσεις για την εργασία τους.								
10	Οι μαθητές αδιαφορούν για τις εργασίες της ομάδας και δεν παρακολουθούν το μάθημα.								
11	Οι μαθητές δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις απαντήσεις που δίνουν, αλλά κατηγορούν τους άλλους.								
12	Οι μαθητές παραμελούν τους πιο αδύνατους συμμαθητές τους.								

ΣΥΝΤΟΜΟ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ

Η Σταυρούλα Στ. Μαρινάκη γεννήθηκε στο Ρέθυμνο της Κρήτης. Το 1998 τελείωσε το Λύκειο στο Ρέθυμνο και το 1999 ξεκίνησε τις ανώτατες σπουδές της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης, από το οποίο αποφοίτησε το 2003 με άριστα και βαθμό «9,01». Το 2003 άρχισε τις μεταπτυχιακές σπουδές της στο ίδιο Πανεπιστήμιο στον Τομέα : «Θεωρία και Μεθοδολογία της διδασκαλίας» με ειδίκευση στις «Μεθόδους διδασκαλίας».

Από το 2003 υπηρετεί δασκάλα στο Ρέθυμνο και κατά το σχολικό έτος 2003 – 2004 συμμετείχε σε πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας που οργάνωνε το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Στα πλαίσια των προπτυχιακών σπουδών της έχει συμμετάσχει σε τρεις ερευνητικές εργασίες, το 2004 συμμετείχε στη γραμματειακή υποστήριξη του διεθνούς συνεδρίου της E.E.R.A. που πραγματοποιήθηκε στο Ρέθυμνο. ενώ έχει

παρακολουθήσει πολλά συνέδρια και ημερίδες κι έχει παρακολουθήσει πολλά συνέδρια και ημερίδες. Ενδεικτικά αναφέρονται τα παρακάτω :

15 – 16 Μαΐου 2004

Συνέδριο με θέμα : «**Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**» που διοργανώθηκε από το Σύλλογο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ρεθύμνης και το παράρτημα Κρήτης της Ο.Μ.Ε.Ρ..

8, 9 και 10 Ιουνίου 2001

Διεθνές Συνέδριο με θέμα : «**Νέες τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην εκπαίδευση από απόσταση**» που διοργανώθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

6, 7 και 8 Οκτωβρίου 2000

Διεθνές Συνέδριο με θέμα : «**Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας**» που διοργανώθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

13 και 14 Μαΐου 2006

Διημερίδα με θέμα : «**Η Τέχνη και ο Πολιτισμός ως ευέλικτο πεδίο Διαθεματικών Προσεγγίσεων**» που διοργανώθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

27 – 28 Φεβρουαρίου 2004

Διημερίδα με θέμα : «**Διδακτικές προσεγγίσεις των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο**» που διοργανώθηκε από το Σύλλογο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ρεθύμνης σε συνεργασία με το εργαστηριακό Κέντρο Φυσικών Επιστημών (ΕΚΦΕ) Ν. Ρεθύμνης.

18 και 19 Απριλίου 2003

3^η Διημερίδα Διδακτικής Μαθηματικών που διοργανώθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

24 Μαΐου του 2003

Ημερίδα με θέμα : **«Η Διαθεματική Προσέγγιση και Η Ευέλικτη Ζώνη»** που διοργανώθηκε από το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης σε συνεργασία με τον Εκπαιδευτικό Τομέα του Κέντρου Σύγχρονης Τέχνης Ρεθύμνου.

30 Νοεμβρίου 2002

Ημερίδα με θέμα : **«Αλλοδαποί μαθητές στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Νομού Ρεθύμνου»** που διοργανώθηκε από την Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Ρεθύμνου, το Κέντρο Υποστήριξης Μεταναστών σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών του Πανεπιστημίου Κρήτης, τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

16 Φεβρουαρίου 2002

Ημερίδα με θέμα : **«Εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών στην Κρήτη»** που διοργανώθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης και το Σύλλογο Δασκάλων και Νηπιαγωγών Ν. Ρεθύμνης.

3 Νοεμβρίου 2001

Ημερίδα με θέμα : **«Διδακτικές προσεγγίσεις των Φυσικών Επιστημών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσα από τα νέα σχολικά εγχειρίδια»** που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Κρήτης στο Ρέθυμνο.

5 Μαΐου 2001

Ημερίδα με θέμα : **«Η πληροφορική στην εκπαίδευση»** που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Κρήτης.