

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
«ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών
και των μαθητών/τριών στην Κύπρο και στην Ελλάδα για
την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής
μεθόδου διδασκαλίας»**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

ΟΝΟΥΦΡΙΟΥ ΜΑΡΙΑ

ΟΝΟΜΑΤΑ ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ

ΚΑΛΔΗ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ, ΦΙΛΙΠΠΑΤΟΥ ΔΙΑΜΑΝΤΩ, ΧΑΝΙΩΤΑΚΗΣ ΝΙΚΟΣ

ΒΟΛΟΣ

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ, 2010

Μέρος της παρούσας ερευνητικής μελέτης έχει δημοσιευθεί στο International Journal of Learning με τα παρακάτω στοιχεία:

Kaldi, S., Filippatou, D. & Onoufriou, M. (2009). Co-operative group teaching and learning in Greek and Cypriot primary education. *International Journal of Learning* 16(11), 407-422.

Ευχαριστίες

Κατ' αρχήν θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Θεό, που με την βοήθειά του και τις πρεσβείες της Παναγίας μας, κατάφερα να ολοκληρώσω την εν λόγω εργασία. Έπειτα θερμά ευχαριστώ την κύρια επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κα Καλδή Σταυρούλα, για την πολύτιμη επιστημονική της καθοδήγηση, τις συμβουλές, τις υποδείξεις, την στήριξη, τις καίριες επισημάνσεις και το πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσε κατά την εκπόνηση και συγγραφή της παρούσας εργασίας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω και την κα Φιλιππάτου Διαμάντω, για τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις της.

Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω το μεταπτυχιακό τμήμα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγής Διδακτικού Υλικού» που μου παρείχε τη δυνατότητα να πραγματοποιήσω την επιθυμία μου για απόκτηση τίτλου μεταπτυχιακών σπουδών και όλες τις πολύτιμες γνώσεις κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου. Επιπλέον, ιδιαίτερα ευχαριστώ τον κ. Χρήστο Καραγεωργόπουλο, υπεύθυνο της γραμματείας του μεταπτυχιακού μας, ο οποίος με την ευγένεια και την προθυμία του μας εξυπηρετούσε και μας διευκόλυνε αποκτώντας έτσι μια καλή σχέση και συνεργασία με την γραμματεία μας. Επιπρόσθετα, ευχαριστώ, όλους όσους πρόθυμα συμμετείχαν στη διεξαγωγή της έρευνας μου, χωρίς την πολύτιμη συνεισφορά τους δεν θα ήταν δυνατόν να ολοκληρωθεί η εργασία αυτή.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, τους γονείς μου, Χριστίνα και Σώζο, και τις αδελφές μου Άντρη και Ελένη, για τη συμπαράσταση, κατανόηση και ψυχολογική υποστήριξή τους καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου. Πραγματικά, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στους αγαπημένους μου γονείς που χάρη στις θυσίες, την αγάπη και την εμπιστοσύνη τους βρίσκομαι σήμερα στη θέση να γράφω αυτές τις γραμμές. Αν και τους οφείλω πολλά περισσότερα, ως δείγμα ευγνωμοσύνης, τους αφιερώνω αυτή την εργασία.

Μαρία Ονουφρίου

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα	1-3
Περιεχόμενα Πινάκων	4-5
Εισαγωγή	6-9
Κεφάλαιο 1 - Θεωρητικό Πλαίσιο	10
1.1. Ορισμός της ομαδικής και συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης	10-12
1.2. Στόχοι της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου	13
1.3. Ιστορική αναδρομή της ομαδικής και συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στο χώρο της παιδαγωγικής	14-17
1.4. Η αποτελεσματικότητα της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου στον εκπαιδευτικό χώρο	17
1.4.1. Ακαδημαϊκή μάθηση	17-19
1.4.2. Νοητική και γλωσσική ανάπτυξη	19-21
1.4.3. Προσωπικότητα – συμπεριφορά	22-23
1.5. Η διαμόρφωση των ομάδων	24
1.5.1. Μέγεθος της ομάδας	24-25
1.5.2. Σύνθεση των ομάδων	26-28
Κεφάλαιο 2 - Ανασκόπηση ερευνών σχετικά με την ομαδοκεντρική και συνεργατική μάθηση	29-31
2.1. Οι επικριτές της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου	31-32
2.2. Έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή και χρήση της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στο διεθνή χώρο	32-36
2.3. Έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για την εφαρμογή και χρήση της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στο διεθνή χώρο	37-43
2.4. Έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή και χρήση της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στην Ελλάδα και την Κύπρο	44-48
Κεφάλαιο 3 - Μεθοδολογία	49
3.1. Στόχοι της έρευνας	49-51

3.2. Ερευνητικά ερωτήματα	51-53
3.3. Σχεδιασμός έρευνας	53
3.3.1. Ερευνητικό εργαλείο	54-56
3.3.2. Διαδικασία συλλογής υλικού	57-58
3.3.3. Δείγμα – Δημογραφικά στοιχεία	58-59
3.4. Στάθμιση και έλεγχος αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων	59
3.4.1. Ερωτηματολόγιο που διερευνά τις αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου	59-64
3.4.2. Ερωτηματολόγιο που διερευνά τις αντιλήψεις των μαθητών της Δ΄ και Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου για την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου	64-68
Κεφάλαιο 4 - Αποτελέσματα ερευνητικής μελέτης	69
4.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων – γενικά χαρακτηριστικά της έρευνας	69-70
4.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων που αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος	70-76
4.2.1. Συγκρίσεις μεταξύ των τιμών των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τον πληθυσμό της Ελλάδας.	76-85
4.2.2. Συγκρίσεις μεταξύ των τιμών των δημογραφικών χαρακτηριστικών και τις των τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τον πληθυσμό της Κύπρου.	85-88
4.2.3. Απόψεις για τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται ώστε να είναι αποτελεσματική η ομαδοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας	88-91
4.2.4. Απόψεις για τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται ώστε να είναι αποτελεσματική η ομαδοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας ανά περιοχή	91-94
4.3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων για το σύνολο των μαθητών της Δ΄ και Ε΄ τάξης Δημοτικού της έρευνας	94-95
4.3.1. Σύγκριση των τιμών των σύνθετων μεταβλητών στις ομάδες Ελλάδας και Κύπρου για το ερωτηματολόγιο των μαθητών.	95-97
4.3.2. Συγκρίσεις μεταξύ των τιμών των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τον πληθυσμό της Ελλάδας.	97
4.3.3. Συγκρίσεις μεταξύ των τιμών των δημογραφικών χαρακτηριστικών και τις των τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τον	97-99

πληθυσμό της Κύπρου.

Κεφάλαιο 5 - Συζήτηση - Συμπεράσματα	100
5.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων που αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών της έρευνας	100-103
5.1.1. Σύγκριση των τιμών των σύνθετων μεταβλητών στις ομάδες Ελλάδας - Κύπρου για το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών.	104-107
5.1.2. Συγκρίσεις μεταξύ των τιμών των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τον πληθυσμό της Ελλάδας.	107-112
5.1.3. Συγκρίσεις μεταξύ των τιμών των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τον πληθυσμό της Κύπρου.	112-113
5.1.4. Συζήτηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται ώστε να είναι αποτελεσματική η ομαδοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας ανά περιοχή (Ελλάδα & Κύπρο).	114-117
5.2. Συζήτηση αποτελεσμάτων που αφορά το σύνολο των μαθητών της Δ' και Ε' τάξης του Δημοτικού της έρευνας	117-118
5.2.1. Συγκρίσεις μεταξύ των τιμών των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τον πληθυσμό της Ελλάδας και της Κύπρου ξεχωριστά.	118-119
5.3. Συμπεράσματα – Προτάσεις	119-123
Βιβλιογραφία	124-128
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	129-153

Περιεχόμενα Πινάκων

Πίνακας 3.1. Παρουσίαση παραγόντων, των επιμέρους ερωτήσεων τους και της αξιοπιστίας τους από το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών	61-64
Πίνακας 3.2. Παρουσίαση παραγόντων, των επιμέρους ερωτήσεων τους και της αξιοπιστίας τους από το ερωτηματολόγιο των μαθητών	66-68
Πίνακας 4.1. Μέσοι όροι σύνθετων μεταβλητών στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών	73
Πίνακας 4.2. Σύγκριση των τιμών των σύνθετων μεταβλητών στις ομάδες Ελλάδας - Κύπρου για το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών.	75
Πίνακας 4.3. Συγκρίσεις φύλου και τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς	77
Πίνακας 4.4. Συγκρίσεις ηλικίας και τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς	78-79
Πίνακας 4.5. Συγκρίσεις προϋπηρεσίας και τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς	79-80
Πίνακας 4.6. Συγκρίσεις τάξης διδασκαλίας και τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς	80
Πίνακας 4.7. Συγκρίσεις πτυχιακών σπουδών και τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς	81
Πίνακας 4.8. Συγκρίσεις επιμόρφωσης και τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς	82
Πίνακας 4.9. Συγκρίσεις μεταπτυχιακών σπουδών και τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς	83-84
Πίνακας 4.10. Συγκρίσεις αριθμού μαθητών και τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς	84-85
Πίνακας 4.11. Συγκρίσεις φύλου και τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τους Κύπριους εκπαιδευτικούς	85-86
Πίνακας 4.12. Συγκρίσεις προϋπηρεσίας και τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τους Κύπριους εκπαιδευτικούς	86-87
Πίνακας 4.13. Συγκρίσεις μεταπτυχιακών σπουδών και τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τους Κύπριους εκπαιδευτικούς	88
Πίνακας 4.14. Απαντήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται ώστε να είναι αποτελεσματική η	91

ομαδοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας

Πίνακας 4.15. Απαντήσεις Ελλήνων και Κύπριων εκπαιδευτικών σχετικά με τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται ώστε να είναι αποτελεσματική η ομαδοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας	93
Πίνακας 4.16. Παρουσίαση παραγόντων από το ερωτηματολόγιο των μαθητών	95
Πίνακας 4.17. Σύγκριση των τιμών των σύνθετων μεταβλητών στις ομάδες Ελλάδα Κύπρου για το ερωτηματολόγιο των μαθητών	96
Πίνακας 4.18. Συγκρίσεις τάξης και των τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τον πληθυσμό των μαθητών στην Κύπρο.	98
Παράρτημα 3.1. Πιλοτικό ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών	130-135
Παράρτημα 3.2. Τελικό ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών	136-141
Παράρτημα 3.3. Πιλοτικό ερωτηματολόγιο μαθητών	142-144
Παράρτημα 3.4. Τελικό ερωτηματολόγιο μαθητών	145-147
Παράρτημα 3.5. - Πίνακας 3.5.1. Δημογραφικά στοιχεία ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών	148
Παράρτημα 3.5. - Πίνακας 3.5.2. Δημογραφικά στοιχεία ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών	148
Παράρτημα 3.5. - Πίνακας 3.5.3. Δημογραφικά στοιχεία ως προς τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών	148
Παράρτημα 3.5. - Πίνακας 3.5.4. Δημογραφικά στοιχεία ως προς τη θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών	149
Παράρτημα 3.5. - Πίνακας 3.5.5. Δημογραφικά στοιχεία ως προς τις πτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών	149
Παράρτημα 3.5. - Πίνακας 3.5.6. Δημογραφικά στοιχεία ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	149-150
Παράρτημα 3.5. - Πίνακας 3.5.7. Δημογραφικά στοιχεία ως προς τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών	150
Παράρτημα 3.5. - Πίνακας 3.5.8. Δημογραφικά στοιχεία ως προς το μέγεθος της τάξης των εκπαιδευτικών	151
Παράρτημα 4.1. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων για το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών	152-153

Εισαγωγή

Σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη φορά, η αναγκαιότητα ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί ένα ζητούμενο. Για το λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή στην σύγχρονη, εκπαιδευτική πραγματικότητα (σχολική τάξη), τέτοιων παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων που να κινητοποιούν τους μαθητές, αναπτύσσοντας την επικοινωνία, την συνεργασία, την ομαδικότητα και την αλληλεπίδραση ανάμεσά τους. Μια τέτοια μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης είναι η ομαδοκεντρική και συνεργατική.

Σε επίπεδο λοιπόν, διδακτικής, ο περιορισμός του παραδοσιακού μοντέλου μετωπικής διδασκαλίας και η χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, όπως αυτή της ομαδικής και συνεργατικής διδασκαλίας, αποτελεί πρόκληση για τον εν ενεργεία εκπαιδευτικό. Έτσι, γνωρίζοντάς την μέθοδο αυτή και εφαρμόζοντάς την κατάλληλα και αποτελεσματικά, σε ένα λειτουργικό πλαίσιο, θα συμβάλλει ουσιαστικά στον γνωστικό, κοινωνικό και ψυχολογικό τομέα του μαθητή. Επομένως, τα δεδομένα αυτά, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι ελάχιστες είναι οι έρευνες που έγιναν στον ελλαδικό και κυπριακό χώρο σχετικά με την εφαρμογή της εν λόγω μεθόδου στα σχολεία καθώς και το ότι η ερευνήτρια κατάγεται από την Κύπρο αποτέλεσαν προσωπικό κίνητρο για την συγγραφή της παρούσας συγκριτικής ερευνητικής μελέτης (ελληνικά και κυπριακά εκπαιδευτικά δεδομένα).

Από την άλλη δε, αναγνωρίζοντας ότι το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) στο ελληνικό και κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα σχεδόν για όλες τις σχολικές βαθμίδες, από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέχρι και την Δευτεροβάθμια, προβλέπει, επιδιώκει και κρίνει απαραίτητο όλα τα γνωστικά αντικείμενα να περιλαμβάνουν συγκεκριμένους τρόπους προώθησης, καλλιέργειας και ανάπτυξης τέτοιων

δεξιοτήτων που μπορούν να χαρακτηριστούν ως διαθεματικές ή οριζόντιες, τέτοιες δεξιότητες όπως αυτή της επικοινωνίας, της αποτελεσματικής χρήσης των μαθηματικών εννοιών στην καθημερινή ζωή, η ικανότητα χρήσης ποικίλων πηγών, η δεξιότητα συνεργασίας με άλλα άτομα σε ομαδικές εργασίες, η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών και παραδοχών, η ικανότητα της δημιουργικής επινόησης κ.α. (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2003, σ.7),

θεωρήθηκε αναγκαία η πραγματοποίηση μιας τέτοιας έρευνας που σχετίζεται με την ομαδική και συνεργατική διδασκαλία και μάθηση.

Ταυτόχρονα, με βάση το ΔΕΠΠΣ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην «ενεργητική μεθοδολογία» (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2003, σ. 10) η οποία θα παρέχει την δυνατότητα σε όλα τα παιδιά και ειδικότερα στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και στα παιδιά από άλλες

εθνικότητες να βελτιώνουν τις ικανότητες και τις επιδόσεις τους. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα ανάμεσα στις άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο είναι σκόπιμο να διδαχθεί ένα γνωστικό αντικείμενο, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί, αλλά και να συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, υποστηρίζει και προτείνει στους εν υπηρεσία εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν και να εφαρμόζουν στις τάξεις τους τις ομαδικές και συνεργατικές μορφές διδασκαλίας καθώς και τις ομαδικές συζητήσεις (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2003, σσ. 10-11).

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, λοιπόν, αναφέρει χαρακτηριστικά ότι:

Η δυναμική που αναπτύσσει η μαθητική μικρο-ομάδα μπορεί κάλλιστα να αξιοποιηθεί είτε ως πλαίσιο συλλογικής επεξεργασίας των δεδομένων είτε ως πλαίσιο στήριξης στην πορεία προς την ατομική μάθηση. Οι ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας ενδείκνυνται για την εκπόνηση σχεδίων εργασίας (projects), τα οποία προσφέρονται για την οργάνωση δραστηριοτήτων διαθεματικού χαρακτήρα (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2003, σ. 11).

Από τα παραπάνω λοιπόν, παρατηρείται μια τάση σαφούς υποστήριξης και προώθησης της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μορφής διδασκαλίας και μάθησης στο ελληνικό και κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ωστόσο, παραμένει ασαφές και ερευνητικά άγνωστο κατά πόσο Έλληνες και Κύπριοι (οι οποίοι ακολουθούν τις ίδιες περίπου αρχές στο εκπαιδευτικό τους σύστημα) εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, θεωρούν και αντιλαμβάνονται την μέθοδο αυτή ως αποτελεσματική ή προβληματική και σε ποια σημεία της. Είναι γεγονός, πώς ενώ το ίδιο το Αναλυτικό Πρόγραμμα προβλέπει και προτείνει την εφαρμογή της εν λόγω μεθοδολογικής προσέγγισης στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα σε όλες σχεδόν τις σχολικές βαθμίδες, εντούτοις, δεν είναι γνωστό σε ποιο βαθμό την εφαρμόζουν στην τάξη τους οι εκπαιδευτικοί, ποιες οι αντιλήψεις τους για το πώς πρέπει ή όχι να εφαρμόζεται η ομαδική και συνεργατική μέθοδος και τι θετικό προσφέρει, αλλά και γιατί ορισμένες φορές αποφεύγουν την εφαρμογή της στις τάξεις τους.

Από την άλλη, πολύ σημαντική και χρήσιμη θεωρείται, ερευνητικά, η συλλογή πληροφοριών για το πώς αντιλαμβάνονται τα ίδια τα παιδιά αυτές τις εμπειρίες της ομαδικής εργασίας στις τάξεις τους στα ελληνικά και κυπριακά δεδομένα που έχουν παρόμοιο εκπαιδευτικό σύστημα. Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατόν να εντοπιστούν στοιχεία που θα χρησιμοποιηθούν ερευνητικά ώστε να βελτιωθούν διάφορες προβληματικές καταστάσεις οι οποίες πιθανόν να παρεμποδίζουν την αποδοτικότητα της συνεργατικής σε μικρές ομάδες μεθόδου.

Κατά συνέπεια, η μαθησιακή σπουδαιότητα της συγκεκριμένης μεθόδου καθώς και το γεγονός ότι δεν προέκυψε, έπειτα από βιβλιογραφική ανασκόπηση, συγκριτική μελέτη διερεύνησης αντιλήψεων – στάσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών σχετικά με την ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδο, αποτέλεσαν τους βασικούς παράγοντες για την ενασχόληση με την εν λόγω έρευνα. Αξίζει να σημειωθεί ότι παρόμοια συγκριτική μελέτη διερεύνησης αντιλήψεων – στάσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών δεν έχει προκύψει για τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά δεδομένα.

Εν πρώτης, στόχος, της πραγματοποίησης της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η εξέταση των αντιλήψεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και των μαθητών της Δ΄ και Ε΄ τάξης του Δημοτικού για την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου σε Ελλάδα και Κύπρο. Σε δεύτερο επίπεδο, επιδιώκεται η εξέταση συχνότητας χρήσης της εν λόγω μεθόδου από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στις τάξεις τους.

Γι' αυτό και η παρούσα έρευνα σε θεωρητικό επίπεδο επιδιώκει την παρουσίαση πληροφοριών σχετικά με τις αρχές που διέπουν την μέθοδο αυτή και ερευνητικά να μελετήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών με σχετική εμπειρία εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθόδου στις τάξεις τους συγκριτικά ανάμεσα σε Ελλάδα και Κύπρο. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίχθηκε η παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, στο θεωρητικό μέρος γίνεται αναφορά στον ορισμό της ομαδικής εργασίας και της συνεργατικής μάθησης ενώ ταυτόχρονα, παρουσιάζονται και τα βασικά χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν και αναδεικνύουν μια σύγχρονη παιδαγωγική – διδακτική μέθοδο ως ενεργητική, αποτελεσματική και επιτυχημένη όπως είναι η συγκεκριμένη και ποιοι είναι οι στόχοι της. Ακόμη, παρουσιάζεται ιστορικά η πορεία της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου στον παιδαγωγικό χώρο τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα. Παράλληλα, τονίζεται η αποτελεσματικότητα της σωστής και συστηματικής εφαρμογής της εν λόγω μεθόδου στον διανοητικό - γλωσσικό, ακαδημαϊκό, κοινωνικό και ψυχολογικό τομέα του μαθητή. Ενώ τέλος, γίνεται αναφορά στην αποδοτική διαμόρφωση – σύνθεση των ομάδων εργασίας έτσι ώστε να επιτυγχάνεται το μέγιστο μαθησιακό αποτέλεσμα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, πραγματοποιείται η επισκόπηση σχετικών ερευνών που έγιναν στο εξωτερικό αλλά και στον ελληνικό χώρο για την ομαδική και συνεργατική μέθοδο και που σχετίζονται με την παρούσα συγκριτική έρευνα. Έπειτα, στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την υλοποίηση της εν λόγω έρευνας. Στην συνέχεια, στο τέταρτο μέρος παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την σχετική ερευνητική μελέτη, ενώ την εργασία ολοκληρώνουν το πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο, όπου γίνεται αναφορά στην συζήτηση των αποτελεσμάτων, τη συνοπτική παρουσίαση των συμπερασμάτων καθώς αναφέρονται και κάποιες βασικές, διαπιστώσεις και ενδεικτικές προτάσεις.

Κεφάλαιο 1

Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1.Ορισμός της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης.

Η συνεργατική σε μικρές ομάδες διδασκαλία και μάθηση είναι μια βαθιά αναγνωρισμένη μέθοδος. Η έννοια συνεργατική μάθηση (Collaborative Learning) αναφέρεται σε μια παιδαγωγική - διδακτική μέθοδο στην οποία μαθητές διαφόρων επιπέδων, γνωστικών και κοινωνικών, μπορούν να εργάζονται μαζί (συνεργάζονται) σε μικρές ομάδες για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου κοινού σκοπού. Όλα τα μέλη της ομάδας έχουν ευθύνη για την ομαδική εργασία και για την μάθηση των υπολοίπων μελών της ομάδας τους (Gokhale, 1995, σ. 22).

Έτσι, ένας ορισμός που προκύπτει για την ομαδοκεντρική και συνεργατική μάθηση είναι ο παρακάτω: ένα σύστημα μεθόδων μάθησης, όπου με αρωγό την θετική αλληλεξάρτηση και την παρωθητική αλληλεπίδραση οι μαθητές συνεργάζονται στα πλαίσια μικρών ετερογενών ομάδων, σε κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο, για την πραγματοποίηση κοινών στόχων. Από την πλευρά του δε, ο εκπαιδευτικός γίνεται συνεργάτης, καθοδηγητής και εμπυχωτής της ομάδας (Johnson & Johnson, 1983, σ.81).

Συνεπώς, η συνεργατική και ομαδική μέθοδος, ως ενεργή διαδικασία, μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στην βαθιά κατανόηση, στην ανάπτυξη ικανοτήτων κριτικής σκέψης και δράσης, στην καλλιέργεια της επικοινωνίας, της συνεργασίας και στην οικοδόμηση ολοκληρωμένων γνωστικών σχημάτων (Komis, Margaritis, Avouris & Fiotakis, 2004, σ. 34). Η συνεργατική μάθηση λοιπόν, αντικαθιστά την προσωπική μελέτη και πρακτική καθώς και την δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας και μάθησης. (Veenman, Kenter & Post, 2000, σ. 281).

Ωστόσο, η συνεργασία δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική κάτω από όλες και οποιεσδήποτε συνθήκες. Για να επιτευχθεί, απαιτείται ένα πλαίσιο βασισμένο στην θετική αλληλεξάρτηση (Lazarowitz & Miller, 1992, σ. 194). Έτσι, λοιπόν, βασική παράμετρος στην οποία θα πρέπει να στηρίζεται η συνεργατική μάθηση είναι η παροχή στους μαθητές εκείνων των δεξιοτήτων, γνώσεων και εννοιών τις οποίες χρειάζονται ώστε να γίνουν ευτυχισμένα και χρήσιμα μέλη στην κοινωνία του σήμερα (Slavin, 1995, σ. 15).

Η απλή συνύπαρξη των μαθητών σε μια ομάδα δεν σημαίνει σχολική ομάδα. Η ομαδοκεντρική μέθοδος για να μπορέσει να λειτουργήσει σωστά χρειάζεται να έχει πρώτα ως κέντρο της την λειτουργική οργάνωση των μαθητών σε ομάδες, την δημιουργία των μικρό - ομάδων ενώ κρίνεται απαραίτητη η διδακτική αξιοποίηση της δυναμικής των ομάδων αναπτύσσοντας έτσι, τα μέλη της ομάδας μεταξύ τους αμοιβαία αποδοχή, αλληλεπίδραση, αλληλοκατανόηση, συλλογικό τρόπο εργασίας και βεβαίως συνεργασία. Άρα, δεν μπορεί να νοηθεί ομάδα χωρίς συνεργασία, ωστόσο η συνεργασία πρέπει να αναπτυχθεί στην ομάδα και δεν θεωρείται αυτονόητη με τον σχηματισμό των ομάδων. Επομένως, το κύριο χαρακτηριστικό της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας είναι η συνεργασία για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων.

Η εν λόγω έρευνα λοιπόν, ασχολείται με την ομαδοκεντρική μέθοδο και αναφέρεται στον συγκεκριμένο όρο και όχι στη ομαδοσυνεργατική μέθοδο αφού ο όρος ομαδοσυνεργατική παραπέμπει στην ταυτόχρονη συνύπαρξη τόσο των ομάδων όσο και της συνεργασίας, ωστόσο αυτό δεν πρέπει να είναι αυτονόητο, μιας και πρώτα πρέπει να σχηματιστούν οι ομάδες, να δεχθούν την κατάλληλη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό και έπειτα να επέλθει συνεργασία. Άλλωστε, στην παρούσα έρευνα θεωρείται ζητούμενο, η ύπαρξη συνεργασίας μέσα στις μικρές ομάδες μαθητών που ισχυρίζονται οι εκπαιδευτικοί ότι οργανώνουν και εκπαιδεύουν. Έτσι, η συνεργασία διαπιστώνεται ότι είναι αποτέλεσμα λειτουργικής και συστηματικής οργάνωσης της ομάδας, με σκοπό την εντατικότερη μαθησιακή ενεργοποίηση των μελών της ομάδας για την οικοδόμηση, κατάκτηση και την δημιουργική αξιοποίηση της γνώσης (Δερβίσης, 1998, σ. 66). Τέλος, απαραίτητα στοιχεία της ομαδικής διδασκαλίας, είναι η **θετική αλληλεξάρτηση**, η **ατομική και συλλογική ευθύνη των μελών κάθε ομάδας**, η **κατά πρόσωπο παρωθητική αλληλεπίδραση**, οι **κοινωνικές δεξιότητες στα πλαίσια της μικρής ομάδας** και τέλος, η **ομαδική διαδικασία** (Ballantine & Larres, 2007, σ.128).

Θετική αλληλεξάρτηση (positive interdependence) υπάρχει όταν οι προσωπικές αντιλήψεις του κάθε μέλους συνδέονται και μοιράζονται με τις αντιλήψεις των υπολοίπων μελών της ομάδας, με ένα τέτοιο τρόπο, ώστε εάν δεν πετύχουν όλοι στην ομάδα δεν μπορεί να πετύχει μόνο του το ένα μέλος της. Γι' αυτό, για να επέλθει η επιτυχία θα πρέπει να συντονίσουν όλα τα μέλη της ομάδας τις προσπάθειές τους για την ολοκλήρωση μιας εργασίας. Χρειάζεται αμοιβαία συμβολή όλων των μελών της ομάδας για την επίτευξη του

ομαδικού κοινού στόχου (Johnson & Johnson, 1983, σσ. 81-82). Συνεπώς, η θετική αλληλεξάρτηση δίκαια θεωρείται η καρδιά της ομαδικής και συνεργατικής μάθησης.

Ατομική υπευθυνότητα – ευθύνη (individual accountability) αναπτύσσεται και επιτυγχάνεται όταν κάθε μέλος της ομάδας συνειδητοποιεί και καταλαβαίνει ότι οφείλει να παρέχει την δική του συνεισφορά στα πλαίσια της εργασίας στην ομάδα. Έτσι, μέσω της αλληλεπιδραστικής συζήτησης, που θα πρέπει να αναπτυχθεί στην ομάδα, οι μαθητές μετασχηματίζουν και εμπλουτίζουν τις δικές τους ιδέες, μέσω της γνωστικής σύγκρουσης που επιτελείται εκείνη τη δεδομένη στιγμή. (Clinton & Kohlmeyer, 2005, σ. 98). **Η συλλογική ευθύνη** αναφέρεται στην υποχρέωση της ομάδας να επιζητά αλλά και να αξιοποιεί την συμμετοχή όλων των μελών της, κατά τις εργασίες. Όμως, από την άλλη, οφείλει και η ομάδα να παρέχει κάθε μορφή στήριξης και βοήθειας στα προβλήματα που συναντούν (Ματσαγούρας, 2003, σ.38).

Επιπλέον, σε μια λειτουργική ομάδα χρειάζεται η συζήτηση, η παροχή αμοιβαίας υποστήριξης αλλά και η ικανοποίηση της συμμετοχικής επιτυχίας οι οποίες πρέπει να προωθούνται από κοινού στην ομάδα. Ακόμη, απαραίτητη θεωρείται η **κατά πρόσωπο παρωθητική αλληλεπίδραση (face to face promotive interaction)** μέσα σε μια μικρή ομάδα των τριών - τεσσάρων μελών, γιατί συμβάλλει στην αποτελεσματική επίτευξη της κοινής εργασίας (Veenman, Kenter & Post, 2000, σ. 284). Στα πλαίσια της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου, χρειάζεται οι μαθητές να προωθούν ενεργητικά την μάθηση ο ένας του άλλου (Gillies, 2003β, σ. 40). Ενώ ο εκπαιδευτικός, οφείλει να ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας να εμπλέκονται σε ζωτικές ανταλλαγές.

Εξίσου σημαντική θεωρείται η συνεργασία στα πλαίσια της μικρής ομάδας αφού στοχεύει στην ανάπτυξη και **καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων (social skills)** στα μέλη της (Veenman, Kenter & Post, 2000, σ. 284). Στα πλαίσια της μικρής ομάδας, διευκολύνεται η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων αφού οι μαθητές ακούνε ο ένας τον άλλο και παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση μεταξύ τους, μέσω των εισηγήσεων που κάνει το κάθε μέλος (Gillies, 2003β, σ. 40).

Επιπρόσθετα, για να υπάρχει **ομαδική διαδικασία (group processing)** απαιτείται από τον εκπαιδευτικό να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλύουν την δική τους αλλά και των υπολοίπων μελών της ομάδας εργασιακή εκτέλεση καθώς και να αξιολογούν κατά πόσο πέτυχαν τους αρχικούς κοινούς στόχους που έθεσαν ή όχι και πώς έπρεπε να δούλεψουν

ώστε να βελτιώσουν πιθανά λάθη τους. Αυτό λειτουργεί ουσιαστικά ως ένα είδος ανατροφοδότησης από τα μέλη της ομάδας (Ballantine & Larres, 2007, σ.128).

Η ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδος παρέχει λοιπόν, την δυνατότητα για ενεργή ανταλλαγή απόψεων μέσα στις μικρές ομάδες αυξάνοντας όχι μόνο το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων – μαθητών σε αυτή τη διαδικασία αλλά κυρίως προάγοντας την κριτική σκέψη. Κατά συνέπεια, η συμμετοχή στην συζήτηση, η ανάληψη υπευθυνότητας για την μάθησή τους, μεταβάλλει τους μαθητές σε κριτικούς αναγνώστες και εξασφαλίζει σε όλους τους μαθητές θετικά αποτελέσματα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Gokhale, 1995, σ. 22). Ταυτόχρονα, συμβάλλει δημιουργικά στην μεταβολή των στάσεων και της συμπεριφοράς τους καθώς βοηθάει στην αύξηση της αυτοπεποίθησης τους (Αναγνωστοπούλου, 2001, σ. 10).

1.2. Στόχοι της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου

Η έννοια συνεργατική μάθηση (cooperative learning) και ομαδική εργασία – μάθηση (group learning) χρησιμοποιούνται συνήθως εναλλακτικά. Όμως, συνεργασία, στα πλαίσια της ομάδας, δεν σημαίνει απλώς την τοποθέτηση των παιδιών σε ένα χώρο και την ανακοίνωση σε αυτά ότι πρέπει να δουλέψουν συνεργατικά. Βάζοντας τα παιδιά σε ομάδες δεν σημαίνει ότι αυτόματα πραγματοποιήθηκε η επιθυμία για συνεργατική και ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση.

Αντιθέτως, για να υπάρξει ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης χρειάζεται η δημιουργία – διαμόρφωση κατευθυνόμενων ομάδων, με τέτοιο τρόπο, που τα μέλη της ομάδας να καταλαβαίνουν την ανάγκη της συνεργασίας για την επίλυση των δραστηριοτήτων τους και την διευκόλυνση της μεταξύ τους μάθησης (Ballantine & Larres, 2007, σσ. 127-128). Συνεπώς, η αλληλεπίδραση στην ομάδα διευκολύνει την κατανόηση και την μάθηση των άλλων (Gillies, 2008, σ. 329). Αυξάνει την συγκράτηση και τη μεταφορά της μάθησης, αναπτύσσοντας με τον τρόπο αυτό, ανώτερο επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων.

Στον κοινωνικό τομέα αναμένεται ότι οι μαθητές στα πλαίσια της συνεργασίας τους στις ομάδες με μαθητές διαφορετικών εθνοτήτων και φυλών που διακρίνονται για το ιδιαίτερο κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρό τους αλλά και με μαθητές διαφορετικών σχολικών επιδόσεων, μαθητές με ειδικές ανάγκες και μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες

στην μάθησή τους, θα μάθουν να αποδέχονται και να σέβονται το διαφορετικό, αναγνωρίζοντας την αξία του και διαμορφώνοντας θετικές αντιλήψεις και στάσεις για αυτούς (Putnam, Markovchick, Johnson & Johnson, 1996, σσ.749-750).

Κλείνοντας, η συγκεκριμένη μέθοδος, στοχεύει στην αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών γιατί μειώνεται το άγχος και η ανασφάλεια της αποτυχίας όσον αφορά στη μάθηση και αποκτιέται από τα παιδιά θετική στάση για τη διαδικασία της μάθησης και το σχολείο (Slavin, 1995, σ. 13).

1.3. Ιστορική αναδρομή της ομαδικής και συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στο χώρο της παιδαγωγικής

Η ιδέα της ομαδικής εργασίας, της από κοινού μάθησης που προάγει ως βασικό στοιχείο της την εργασία εμφανίζεται και εφαρμόζεται ήδη από το Μεσαίωνα με την μορφή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου. Λόγω της κακής αμοιβής των λίγων δασκάλων της εποχής δημιουργήθηκαν πολυπληθείς τάξεις. Συνεπώς, ο δάσκαλος για να έχει αποτελεσματικότερη διδασκαλία χρησιμοποιεί βοηθούς του, μεγαλύτερους στην ηλικία μαθητές οι οποίοι θα επιβλέπουν τους μικρότερους μαθητές διδάσκοντας και βοηθώντας τους. Από την άλλη, ο δάσκαλός ασχολείτο με την οργάνωση και την πειθαρχία του αλληλοδιδασκτικού σχολείου (Κανάκης, 2006, σ. 33-34). Επίσης, η ανάγκη για την διεξαγωγή χειρονακτικών και πνευματικών δραστηριοτήτων που περιλάμβανε το Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, οδήγησε στην εφαρμογή των «κατά ομάδες εργασίας» στα σχολεία (Ματσαγγούρας, 1987, σ. 14).

Στην Γερμανία, ο μεγάλος παιδαγωγός B. Otto (1859-1933), επιχειρεί την διδασκαλία κατά ομάδες υποστηρίζοντας την αναγκαιότητα ανάπτυξης καινούριων γνώσεων και σκέψεων στους μαθητές μέσω του χωρισμού τους σε κύκλο ή ημικύκλιο, δηλαδή, τη δημιουργία μικρών ομάδων. Έτσι, στα πλαίσια της συντροφιάς αυτής, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο B. Otto «*καθένας ήταν δάσκαλος για τον άλλο*» (Meyer, 1987, σ. 31). Ακόμη, ο Γερμανός G. Kerschensteiner (1854 – 1932), θέλησε να ξεφύγει από τον αυταρχισμό του παραδοσιακού σχολείου γι' αυτό και επιδίωξε την εφαρμογή ομαδικών δραστηριοτήτων πνευματικής και χειρονακτικής φύσεως (Ματσαγγούρας, 2003, σ. 18). Τόνιζε την αναγκαιότητα της ατομικής ευθύνης του κάθε μέλους στην ομάδα, την συνεργασία

αδύνατου με δυνατό μαθητή, την κατανομή – καταμερισμό της ομαδικής εργασίας σε όλα τα μέλη της και την ανάληψη ρόλων για την υλοποίηση της οποιασδήποτε ομαδικής εργασίας (Κανάκης, 2006, σ. 45).

Από την άλλη, χρησιμοποιώντας το σύστημα Jena – Plan, στο Πειραματικό σχολείο του Πανεπιστημίου της Ιένας, ο Γερμανός P. Petersen (1884-1952), προσπαθούσε να μεταμορφώσει την τάξη σε μια κοινότητα, αντικαθιστώντας το σύστημα τάξεων κατά ηλικία, με το σύστημα των ομάδων. Επομένως, η μέθοδος που εφάρμοσε χώριζε τους μαθητές των δέκα τάξεων του σχολείου σε τέσσερις ομάδες. Κάθε ομάδα ήταν πολυμελής και ανομοιογενής ως προς το φύλο, τις νοητικές ικανότητες και την ηλικία των μελών τους. Υποδιαιρούνταν σε μικρότερες υποομάδες και μετακινούνταν ελεύθερα σε κάθε μάθημα ανάλογα με τις ικανότητές τους (Αναγνωστοπούλου, 2001, σ. 25).

Ο Βέλγος γιατρός D. Declory διακηρύσσοντας την άποψη «*σχολείο για την ζωή, με την ζωή*» επιδιώκει την δημιουργία ενός σχολείου μέσα στο φυσικό περιβάλλον όπου τα παιδιά θα αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, θα αυτενεργούν, θα παρατηρούν και θα συνεργάζονται. Για το σκοπό αυτό θεώρησε καταλληλότερη την εργασία σε μικρές ομάδες γι' αυτό και την εφάρμοσε στα σχολεία (Ματσαγγούρας, 1987, σ. 14).

Το δικό του στίγμα άφησε στην Γαλλία ο R. Cousinet, ο οποίος επηρεασμένος από την ιδέα «*της ανάγκης για την ενεργή δράση, ως θεμέλιο λίθο της κάθε ζωής*», επιδιώκει την δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος γεμάτο κίνητρα. Ως απότοκο αυτού, εφαρμόζει από το 1917 την μέθοδο της «*ελεύθερης εργασίας με ομάδες*» (Meyer, 1987, σ. 26).

Αναμφίβολη αποτελεί, επίσης, η συνεισφορά της ομαδικής διδασκαλίας, στον χώρο της Παιδαγωγικής, την οποία προώθησε και υποστήριξε ο A. S. Makarenko (1888-1939) στην ΕΣΣΔ. Προσπάθησε να εισάγει τους μαθητές του στην μαρξιστική σκέψη και πρακτική μέσω της υπεύθυνης, δημιουργικής εργασίας στην Κολλεκτίβα όπου κύριο χαρακτηριστικό της είναι η πειθαρχία (Κανάκης, 2006, σ. 57).

Ακόμη, απαραίτητη δεν μπορεί να περάσει η θεμελιώδης προσπάθεια που έγινε στις Η.Π.Α. κατά τον 19^ο αιώνα για την ομαδική και συνεργατική διδασκαλία και μάθηση με τον C. Fr. Parker, ο οποίος ήταν ο πρωτοπόρος των συνεργαζόμενων ομάδων στις Η.Π.Α. Η έντονη κοινωνική ζωή, η μαζική παραγωγή, ο καταμερισμός της εργασίας που οδηγούσε στην εξαφάνιση της οικιακής επιχείρησης, δημιούργησε την αναγκαιότητα για μια

εκπαίδευση που να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τον τρόπο ανάπτυξης των παιδιών (Meyer,1987, σ. 20).

Έτσι λοιπόν, έπειτα από τον C. Fr. Parker, ακολουθεί ο J. Dewey (1859-1952) διαμορφώνοντας καινούριες παιδαγωγικές ιδέες και αντιλήψεις (Αναγνωστοπούλου, 2001, σ. 26). Πιστεύει ότι η μάθηση είναι ζωή, ότι τα πάντα είναι εμπειρία γι' αυτό και θεωρεί πως το σχολείο οφείλει να προσφέρει ένα περιβάλλον ζωντανό μέσα στο οποίο θα εντάσσεται η συνύπαρξη διαφόρων ατόμων – παιδιών, παρέχοντάς τους την δυνατότητα να συμμετέχουν σε συλλογικές και διερευνητικές διαδικασίες (Meyer,1987, σσ. 21-22).

Στη συνέχεια, οι παιδαγωγικές θεωρίες του J. Dewey, βρίσκουν εφαρμογή στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου του Σικάγου. Η ανταλλαγή της άμεσης εμπειρίας κατά τον Dewey μπορεί να διαδοθεί καταλληλότερα στα πλαίσια της μικρής ομάδας. Γι' αυτό το λόγο κι η εργασία θα πρέπει να γίνεται σε ομάδες με βάση την άποψή του (Κανάκης, 2006, σ. 36-37). Βαθύτατα επηρεασμένος και εμποτισμένος από τις ιδέες του J. Dewey, ο μαθητής του W. Kilpatrick (1871-1965), εισήγαγε πρώτος την μέθοδο σχεδίων εργασίας (project), τα οποία για να εφαρμοστούν απαιτείται, όπως χαρακτηριστικά δήλωσε και ο ίδιος,

τον σχηματισμό μικρών ομάδων, στις οποίες οι μαθητές θα συνεργάζονται, θα ορίζουν τον σκοπό, θα καταστρώνουν λεπτομερώς το σχέδιο εργασίας, θα ανατρέχουν σε πηγές, θα ερευνούν, θα συγκεντρώνουν υλικό και τέλος θα κρίνουν το τελειωμένο έργο (Κανάκης, 2006, σ. 39).

Γενικότερα, η προσπάθεια για την προώθηση της συνεργατικής μάθησης μέσα στα πλαίσια δημιουργίας μικρών ομάδων συνεχίζεται και εφαρμόζεται σε πολλές χώρες. Η καθεμία βέβαια χρησιμοποιεί τον δικό της τρόπο και βαθμό αποδοχής αυτής της μεθόδου. Για παράδειγμα, στο Πανεπιστήμιο της Μινεσότα έχει δημιουργηθεί το Cooperative Learning Center καθώς και το International Association for the Study of Cooperation in Education που ερευνούν, συντονίζουν και προωθούν την ομαδική και συνεργατική σχολική εργασία (Ματσαγγούρας, 1987, σ. 15).

Προσπάθεια φαίνεται να γίνεται και στο Ισραήλ για την εφαρμογή και χρήση της ομαδικής εργασίας και την προαγωγή της συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, βαθύτερη επιδίωξη για την χρήση της μεθόδου αυτής είναι η αλλαγή που μπορεί να επέλθει στο πλαίσιο της μάθησης στην τάξη από το ενιαίο πλαίσιο που επικρατούσε σε ένα πολυμορφικό κοινωνικό σύστημα. Παρόλα αυτά, στην Αγγλία ο βασικός σκοπός της

εφαρμογής των μικρών ομάδων εργασίας δεν είναι η αλλαγή του πλαισίου μάθησης αλλά η βελτίωση του συνεργατικού πλαισίου. Αυτό, γιατί υπήρχε μια στασιμότητα ως προς τα θετικά αποτελέσματα στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα στον αγγλικό χώρο. Συνεπώς, επιδιώκουν την βελτίωση του συνεργατικού πλαισίου με την προσδοκία ικανοποιητικότερων γνωστικών και κοινωνικών επιτευγμάτων (Αναγνωστοπούλου, 2001, σ. 28).

Επιπλέον, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί το γεγονός ότι και στον ελλαδικό χώρο η εργασία σε μικρές ομάδες παρουσιάστηκε αρχικά μέσω της εφαρμογής της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στα πρώτα χρόνια της εποχής του Ιωάννη Καποδίστρια (με την ίδρυση του πρώτου ελληνικού κράτους). Αργότερα, στη δεκαετία του 1920, γίνεται και στην Ελλάδα γνωστή η παιδαγωγική κίνηση του σχολείου εργασίας, με κύριους εκφραστές της, τον Αλ. Δελμούζο (1888-1956), ο οποίος υπερασπιζόταν και προωθούσε την ανάπτυξη του πνεύματος της αλληλεγγύης, της πρωτοβουλίας μέσω της δημιουργίας ενός περιβολιού όπου η εργασία γινόταν κατά ομάδες (Κανάκης, 2006, σσ. 59-60).

Τέλος, παρόμοιες προσπάθειες έκαναν και οι Μ. Παπαμαύρος, Γ. Ζομπανάκης, Μ. Κουντουράς κ.α. στον ελλαδικό χώρο (Ματσαγγούρας, 1987, σ. 15-16). Από το 1950 και έπειτα, σημαντική προσπάθεια για την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας στα μαθήματα της Φυσικής, Γεωγραφίας, Πειραματικής Φυσικής και Ιστορίας έγιναν από τους Ν. Καραμπέτσα και Π. Καραμπέτσα (Αναγνωστοπούλου, 2001, σ. 29). Την προσπάθεια υπεράσπισης της πρακτικής εφαρμογής της μεθόδου αυτής στα σχολεία καθώς και των αρχών που την διέπουν συνεχίζουν μέχρι και σήμερα στον ελληνικό χώρο, οι Α. Κοσμόπουλος, Δ. Γεώργας, Β. Μασσιάλας, Ι. Κανάκης, Η. Ματσαγγούρας, Θ. Τριλιανός και άλλοι (Ματσαγγούρας, 2003, σ. 19).

1.4. Η αποτελεσματικότητα της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου στον εκπαιδευτικό χώρο.

1.4.1. Ακαδημαϊκή μάθηση

Σύμφωνα με τον Slavin, τα παιδιά μέσα από την συνεργασία στις ομάδες μαθαίνουν να λύνουν προβλήματα, να σκέφτονται, να οικοδομούν την γνώση, να εφαρμόζουν αλλά και να επεκτείνουν τις δεξιότητές τους. Ακόμη, ακαδημαϊκά αδύνατοι μαθητές στα πλαίσια της συνεργασίας στην ομάδα, καταφέρνουν να βελτιώσουν σημαντικά τις επιδόσεις τους τόσο στην ανάγνωση όσο και στα μαθηματικά. Και αυτό, επειδή αναθεωρούν, επανεξετάζουν τις

απόψεις τους μέσα από την γνωστική σύγκρουση και την βοήθεια που δέχονται από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Slavin, 1995, σσ. 16-17).

Η αντιπαράθεση των ιδεών στην ομάδα δημιουργεί αρχικά αβεβαιότητα και εννοιολογική σύγκρουση. Όμως, αυτό βοηθάει, αφού οι μαθητές μοιράζονται τις απόψεις και τις γνώσεις τους, δομούν πάνω στις ιδέες των άλλων, αναγνωρίζουν και επιλύουν αντιφάσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στις δικές τους αντιλήψεις και των άλλων μελών της ομάδας, χρησιμοποιούν τις απόψεις των άλλων για να λύσουν ένα πρόβλημα και συνεπώς, οδηγούνται στην αύξηση και την εμπέδωση της γνώσης (Coleman, 1998, σσ. 388-389).

Μαθητές που εργάζονται συνεργατικά, στα πλαίσια μικρής ομάδας, μπορούν ανά πάσα στιγμή να παρέχουν βοήθεια σε κάποιο μέλος της ομάδας που δυσκολεύεται. Ακόμη, το γεγονός ότι όλα τα παιδιά μιας ομάδας εργάζονται για την επίλυση του ίδιου προβλήματος, συμβάλλει ώστε εύκολα το ένα μέλος που έχει αντιληφθεί τι ζητάει η άσκηση να αναλάβει να εξηγήσει και στους υπόλοιπους χωρίς να χρειάζεται απαραίτητα η μεσολάβηση του εκπαιδευτικού. Έτσι, η παροχή λεπτομερειακών εξηγήσεων μεταξύ των μαθητών κάνει πολλές φορές περισσότερο κατανοητή μια έννοια αφού χρησιμοποιείται μια γλώσσα όμοια, απλή και πιο κοντινή ανάμεσά τους (Lazarowitz & Miller, 1992, σσ. 104).

Μέσα από αρκετές μελέτες φάνηκε πως η ύπαρξη «καλών» μαθητών, που διακρίνονται για τις υψηλές επιδόσεις τους, εξασφαλίζει τη δυνατότητα στο μαθητή που δυσκολεύεται, να καταλάβει ένα πρόβλημα, μια άσκηση, μια έννοια, γενικότερα. Αυτό, γιατί η λεπτομερειακή εξήγηση που παρέχεται από τον «πιο ικανό» μαθητή, συμβάλλει ώστε ο «αδύνατος» μαθητής να αποσαφηνίσει και να αναγνωρίσει μέσα από την επεξήγηση το σημείο που δεν έγινε αρχικά σε αυτόν αντιληπτό. Με τον τρόπο αυτό, αναπτύσσει νέες στρατηγικές προσέγγισης ενός προβλήματος, καθώς επίσης, οικοδομεί περισσότερο ευέλικτα γνωστικά σχήματα (Gillies & Ashman, 2000, σσ. 19).

Επομένως, όταν οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις δίνουν εξηγήσεις στους συμμαθητές τους που δυσκολεύονται χρησιμοποιούν απλό λεξιλόγιο, διαφορετικά παραδείγματα, λεπτομερείς οδηγίες, συμπληρωματικό και διευκρινιστικό υλικό (εικόνες, διαγράμματα, σύμβολα κ.α.) ώστε ο μαθητής με δυσκολίες στη μάθηση να συμπληρώσει, να διορθώσει, να συσχετίσει, να επαναπροσδιορίσει το δικό του γνωστικό πεδίο και ως απότοκο αυτού, να

σχηματίζει μια ολοκληρωμένη νοητική εικόνα για το θέμα που συζήτησαν (Αναγνωστοπούλου, 2001, σ. 12).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι και μαθητές με υψηλές επιδόσεις, με την σειρά τους, επειδή αναλαμβάνουν να οργανώσουν ξανά την δική τους γνώση και νοήματα με σκοπό να επεξηγήσουν όσο το δυνατόν καλύτερα και πιο απλά τα σημεία που δεν γίνονται κατανοητά από κάποιο μέλος της ομάδας τους, ως εκ τούτου, κατανοούν καλύτερα και οι ίδιοι το γνωστικό αντικείμενο που επεξηγούν. Συνεπώς, αναπτύσσουν νέες απόψεις για το πρόβλημα, ανακαλύπτουν νέες, γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές εντοπίζοντας τον αποδοτικότερο τρόπο εξήγησης μιας έννοιας και άρα, καλλιεργούν περισσότερο κριτική και αφαιρετική σκέψη (Cohen, 1994, σσ. 5-6).

Συνοψίζοντας, παρατηρείται εν τέλει ότι η ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδος, συμβάλλει στην ενεργή ανταλλαγή ιδεών, μέσα στις μικρές ομάδες και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Γιατί, όπως επισημαίνουν, οι Johnson & Johnson (1987), οι μαθητές που εργάζονται συνεργατικά στις ομάδες τους τείνουν να προάγουν σε υψηλότερο επίπεδο την σκέψη τους και διατηρούν, συγκρατούν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα τις πληροφορίες στην μνήμη τους από τους μαθητές οι οποίοι εργάζονται ατομικά, μόνοι τους (Johnson & Johnson, 1987, σ. 7).

1.4.2. Νοητική και γλωσσική ανάπτυξη

Οι ομαδοκεντρικές διδασκαλίες εξασφαλίζουν αυθεντικές συνθήκες ανάπτυξης και επεξεργασίας στην μνήμη πληροφοριακών δεδομένων. Οι μαθητές που λειτουργούν στα πλαίσια της συνεργασίας και της ομαδικής εκτέλεσης των διαφόρων δραστηριοτήτων συχνά είναι σε θέση να αναζητήσουν, να επεξεργαστούν, να αναλύσουν τις διαθέσιμες πληροφορίες καθώς και να αξιοποιήσουν συνθετικά την προσλαμβανόμενη γνώση. Η οργάνωση της τάξης σε μικρές, συνεργατικές ομάδες οδηγεί τους μαθητές στην ανάπτυξη τεχνικών και στρατηγικών για να ανακαλύψουν και να αξιοποιήσουν την γνώση. Ειδικότερα, μαθαίνουν πώς να ανακαλύπτουν τις δομικές σχέσεις των όρων της πρότασης κατά την διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας, πώς να ερευνούν τα φυσικά φαινόμενα της Μελέτης Περιβάλλοντος και των Φυσικών, αλλά και πώς να ανακαλύπτουν αιτιώδεις σχέσεις στην Γεωγραφία και Ιστορία (Δερβίσης, 1998, σσ. 48-50).

Η συμμετοχή του κάθε μαθητή στις ομαδικές δραστηριότητες αναδύει καινούρια νοήματα και νέους τρόπους σκέψης και δράσης. Ο μαθητικός λόγος αναβαθμίζεται και ποσοτικά αλλά και ποιοτικά. Δηλαδή, οι μαθητές, στα πλαίσια της εργασίας στην ομάδα, έχουν την δυνατότητα να μιλάνε για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και να παράγουν λόγο αναλυτικό, διερευνητικό και κριτικό (Drummond & Mercer, 2003, σ. 100, 102). Τα παιδιά μέσα στα πλαίσια της συνεργασίας στην μικρή ομάδα, γίνονται ικανά να αναπτύξουν στρατηγικές, γνωστικές και μεταγνωστικές, ανακαλύπτοντας συνάμα και πιθανόν δικές τους κρυφές ικανότητες, αποφεύγοντας τις επαναλήψεις και διερευνώντας ένα θέμα πολυπρισματικά (Lyle, 1999, σσ. 287-288).

Η γνώση, ως κοινωνική κατασκευή και όχι ως ακριβής αναπαράσταση της πραγματικότητας, όπως υποστηρίζεται από την Εποικοδομηστική Κοινωνιολογία της Γνώσης και την Ψυχολογία της Μάθησης, πρέπει να οικοδομείται στα πλαίσια της συνεργασίας και της λειτουργίας μικρών ομάδων στο σχολείο. Συνεπώς, σύμφωνα με τις κοινωνικοκεντρικές απόψεις του Vygotsky για την ανάπτυξη θεωρείται ότι το κοινωνικό πλαίσιο καθορίζει το περιεχόμενο και την κατεύθυνση της ανάπτυξης ενώ διαμεσολαβεί (mediate) προκειμένου το άτομο να οικειοποιηθεί τις συλλογικές συλλήψεις. Άρα, το κοινωνικό πλαίσιο και η επικοινωνία, με βάση την βυγκοτσκιανή θεώρηση, διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο διότι προσδιορίζουν το περιεχόμενο και κινητοποιούν τη διαδικασία της ανάπτυξης.

Επιπλέον, η αναπτυξιακή δυνατότητα επιτυγχάνεται μέσα από την συνεργασία στο πλαίσιο της οποίας οι συμμαθητές πληροφορούν, εξηγούν και διαμεσολαβούν με καθοδηγητικό τρόπο (scaffolding) τη νέα γνώση. Έτσι, λοιπόν, η περιοχή στην οποία το παιδί δεν μπορεί να λύσει ένα πρόβλημα μόνο του αλλά χρειάζεται την καθοδήγηση και την αρωγή ενός ενήλικα ή σε συνεργασία με περισσότερους ικανούς συμμαθητές του ονομάζεται *ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (zone of proximal development)* (Webb & Mastergeorge, 2003, σσ. 75-77). Όταν τα παιδιά δουλεύουν ομαδικά και συνεργατικά είναι δυνατόν τα μέλη της ομάδας να παρέχουν πληροφορίες, ενδείξεις, υπενθυμίσεις, ενθάρρυνση σε ορισμένα άτομα της ομάδας τα οποία ζητούν αυτού του είδους την βοήθεια. Γι' αυτό, τα συνεργαζόμενα μέλη της ομάδας αναπτύσσουν συλλογικές μορφές σκέψης και δράσης (Gillies, 2003β, σ.38).

Πιο συγκεκριμένα, οι οπαδοί της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου επισημαίνουν πως η ομαδική συνεργασία δημιουργεί μια αναπτυξιακή δυναμική που επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να ξεπεράσουν τα ατομικά όρια σκέψης αναπτύσσοντας συλλογικές μορφές σκέψης οι οποίες διαμορφώνονται με την συμβολή και καθοδήγηση της ομαδικής συνεργασίας. Καθώς, όμως κινούνται τα μέλη της ομάδας, μέσα στην ομαδική δράση, εσωτερικοποιούν και οικειοποιούνται τις νέες και ανώτερες των αρχικών μορφών σκέψεις και δράσεις, στα πλαίσια της ομάδας, τις κατακτούν τελικώς, και τις εκφράζουν ως ατομικό επίτευγμα. Επομένως, η συλλογική αλληλεπικοινωνία και συνεργασία γίνεται πλαίσιο ανάπτυξης του λόγου και της σκέψης (Lazarowitz & Miller, 1992, σσ. 17-18, 62-63).

Από την άλλη, ο Allport (1920), ένας από τους πρωτοπόρους της αμερικανικής κοινωνικής ψυχολογίας, υποστηρίζει την έννοια της κοινωνικής διευκόλυνσης (Facilitation sociale). Ειδικότερα, τονίζει την διευκολυντική επίδραση της ομάδας και των μελών της για την επίτευξη κοινών στόχων. Μαθητές διαφορετικού φύλου, διαφορετικών φυλών, εθνικοτήτων, θρησκειών, στα πλαίσια της συνεργασίας στην ίδια ομάδα, γνωρίζοντας ο ένας τον άλλο, αναπτύσσουν αμοιβαία συμπάθεια, κατανόηση, και θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, καταργώντας, έτσι, τις οποιεσδήποτε προκαταλήψεις (στον Baudrit, 2007, σσ. 13-14). Αντίθετα, στις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους παιδιά διαφορετικών κοινωνικοπολιτιστικών, γλωσσικών προελεύσεων δεν συνεργάζονταν και κυρίως σπάνια δινόταν η ευκαιρία να καθίσουν το ένα δίπλα στο άλλο. Συνεπώς, η σχέση που αναπτύσσονταν ήταν επιφανειακή (Slavin, 1996, σ. 51).

Κάτι ανάλογο, φαίνεται να ισχύει και για τα παιδιά με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην μάθησή τους. Έτσι, ενσωματώνοντας στην ομάδα τον «αδύνατο» μαθητή μαζί με ένα «καλό» και ένα «μέτριο» μαθητή, δημιουργώντας, ανομοιογενείς ως προς την σχολική επίδοση ομάδες, συνεισφέρει ουσιαστικά στην λειτουργικότητα, την συνεργασία, την αλληλεπίδραση και την ακαδημαϊκή επιτυχία ολόκληρης της ομάδας. Ο μαθητής που αντιμετωπίζει δυσκολίες, στα πλαίσια της εργασίας σε ανομοιογενή ως προς την σχολική επίδοση ομάδα, πλεονεκτεί σε μεγάλο βαθμό από ότι σε ομοιογενή ομάδα. Στα πλαίσια της μικρής ομάδας καλλιεργείται η επικοινωνία, ενεργοποιούνται οι ικανότητες και του «αδύνατου» μαθητή, αυξάνοντας θετικά το αίσθημα της αυτοαντίληψής του και επιτυγχάνοντας με τον τρόπο αυτό καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Gillies & Ashman, 2000, σσ. 19-20).

1.4.3. Προσωπικότητα – συμπεριφορά

Στα πλαίσια της συνεργασίας στην ομάδα επιδιώκεται με φυσικό και αβίαστο τρόπο η ανάπτυξη της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία. Προσφέρει με άριστο τρόπο στην προσωπική ανάπτυξη του κάθε μαθητή αφού οι αντιδράσεις των υπολοίπων μελών της ομάδας συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και αυτοεικόνας του παιδιού (Ματσαγγούρας, 2003, σσ. 31-32). Η επιθυμία του παιδιού για επιδοκιμασία και η ανάγκη του να νιώσει ότι είναι αποδεκτό στην ομάδα το κάνουν πιο δραστήριο. Μέσα στην μικρή ομάδα ακόμα και τα δειλά παιδιά μπορούν να προσφέρουν στην επίτευξη των κοινών στόχων ανάλογα με τις κλίσεις και τις δυνατότητές τους. Αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, ξεθαρρεύουν, αφυπνίζονται και αισθάνονται την ανάγκη να συμβάλλουν στην ομαδική επιτυχία, έστω και αν η δική τους συμβολή είναι χαμηλότερου επιπέδου. Έτσι, αυτή η διαδικασία, τους οδηγεί στην συμμετοχή, στην έκφραση και κατ' επέκταση, στην αύξηση της αυτοεκτίμησής τους (Meyer, 1987, σσ. 257-259).

Μαθητές οι οποίοι ένιωθαν απρόθυμοι να επιλύσουν κάποιο πρόβλημα, στα πλαίσια του δασκαλοκεντρικού τρόπου μάθησης, εξαιτίας του φόβου και της ανασφάλειας που ένιωθαν ότι θα αποτύχουν, δεν έθεταν ερωτήσεις, απέφευγαν να εκφράσουν την άποψή τους. Όμως, κατά την διάρκεια της ομαδικής εργασίας, με την καθοδήγηση, την εξήγηση και την βοήθεια που λάμβαναν από τους πιο «δυνατούς» μαθητές ένιωθαν απαλλαγμένοι από το άγχος της αποδοκιμασίας και της αποτυχίας και με αυξημένη την αυτοπεποίθησή τους εξέφραζαν την άποψή τους (Αναγνωστοπούλου, 2001, σσ. 17-18).

Συνεπώς, η συνεργατική βοήθεια που παρεχόταν στους «αδύνατους» μαθητές συνέβαλε ώστε να αυξηθεί η κινητικότητα τους για συμμετοχή, ανάληψη πρωτοβουλιών και κυρίως συνέβαλε στην αύξηση της αυτοεκτίμησής τους (Webb & Mastergeorge, 2003, σσ. 88-89). Επιπλέον, οι συνεργατικές προσπάθειες έναντι των ανταγωνιστικών και ατομικών προσπαθειών για μάθηση έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση της αυτοεκτίμησης, της αυτοαντίληψης και γενικότερα, συμβάλλουν στην καλύτερη ψυχολογική υγεία των παιδιών (Johnson & Johnson, 1974, σσ. 230, 232).

Ωστόσο, η αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεικόνας του κάθε μαθητή ο οποίος εργάζεται και μαθαίνει στα πλαίσια της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου δεν μπορεί να επιτευχθεί με την εφαρμογή της για λίγες μόνο εβδομάδες ή μήνες. Για να μπορέσει να έχει αξιόλογες και ουσιαστικές αλλαγές στην ψυχολογία του μαθητή και άρα

και στην βελτίωση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησής του απαιτείται η καθιέρωσή της στην τάξη για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Με τον τρόπο αυτό, όταν ο μαθητής εργάζεται σε μικρές ομάδες, για μεγάλα χρονικά διαστήματα αντιμετωπίζεται από τα άλλα μέλη της ομάδας του περισσότερο ως φίλος παρά ως απλός συμμαθητής. Νιώθει περισσότερο επιτυχής στην ακαδημαϊκή ομαδική εργασία και συνεπώς, για αυτούς τους λόγους, η συνεργατική μάθηση μπορεί να αυξήσει την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη του παιδιού (Slavin, 1995, σσ. 60-62).

Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι η αυξημένη δραστηριότητα και το ενδιαφέρον που προκαλείται κατά τη συνεργατική, ομαδική εργασία μειώνει την εμφάνιση αρνητικών συμπεριφορών που παρατηρούνται συχνά μέσα στην τάξη. Μέσα στα πλαίσια της συνεργασίας στις ομάδες τα παιδιά είναι ικανά να υποβάλλονται σε κανόνες τους οποίους συχνά σέβονται με περισσότερο συνείδηση από ότι όταν επιδέχονται υπαγορεύσεις από τους ενήλικες (Piaget, 1980, σσ. 191-192).

Γενικότερα, στηριζόμενοι στις έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με την αποτελεσματικότητα της μεθόδου αυτής, θα λέγαμε ότι επιδρά καταλυτικά και θετικά στον κοινωνικό, γνωστικό και ψυχολογικό τομέα του παιδιού. Καταφέρνει να διαπλάθει ολοκληρωμένες προσωπικότητες που διακρίνονται από ενδιαφέρον για μάθηση, εσωτερικά κίνητρα μάθησης και υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, καλλιέργεια διαδικασιών αφαιρετικής σκέψης και δράσης, ανεπτυγμένες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές καθώς και διαδικασίες αυτορρύθμισης. Ταυτόχρονα, λαμβάνουν από κοινού αποφάσεις, αλληλεπιδρούν, συνεργάζονται, αυξάνουν την αυτοπεποίθησή τους, μειώνεται το άγχος για αποτυχία και κατ' επέκταση ολοκληρώνονται ως προσωπικότητες (Αναγνωστοπούλου, 2001, σ. 23).

1.5. Η διαμόρφωση των ομάδων

Η σπουδαιότητα της διαμόρφωσης των ομάδων είναι μεγάλη στα πλαίσια του εκπαιδευτικού χώρου. Όλοι οι μαθητές ομαδοποιούνται καθώς εισάγονται στις τάξεις των σχολείων με κάποιο τρόπο ομαδοποίησης. Βασικά στοιχεία τα οποία λαμβάνει υπόψη ο εκπαιδευτικός της τάξης για την σύνθεση των ομάδων των μαθητών του είναι η ηλικία, η μεικτή ικανότητα και το μέγεθος της ομάδας. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετά είδη και τρόποι ομαδοποίησης των μαθητών μιας τάξης και είναι δυνατόν μερικά είδη ομαδοποίησης να διευκολύνουν την διδακτική διαδικασία και να θεωρούνται περισσότερο αποτελεσματικά από τον εκπαιδευτικό, όμως, στη πραγματικότητα να μην αυξάνουν την μάθηση των παιδιών. Από την άλλη, είναι δυνατόν κάποιες άλλες ομαδικές διευθετήσεις να είναι απαιτητικές κάνοντας την διδασκαλία του εκπαιδευτικού δύσκολη, παρόλα αυτά, τα παιδιά να επιτυχαίνουν υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα. Επομένως, ο εκπαιδευτικός, επιτυγχάνοντας την ιδανική ισορροπία ανάμεσα στα δύο παραπάνω, καταφέρνει και το καλύτερο για μια αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση (Baines, Blatchford & Kitnick, 2003, σσ. 10-11).

1.5.1. Μέγεθος της ομάδας

Όπως υποστηρίζουν αρκετοί ερευνητές, το ιδανικό μέγεθος της ομάδας φαίνεται να είναι 3-4 μέλη, διότι η ομάδα των τεσσάρων είναι τόσο μικρή ώστε όλα τα μέλη της να «αναγκάζονται» να συμμετάσχουν (Gillies, 2003β, σ. 38). Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι το μέσο μέγεθος, των 3-4 μελών στην ομάδα, επιφέρει υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα ενώ αυξάνεται και η συνεργασία (Veenman, Kenter & Post, 2000, σσ. 282-283). Το μέγεθος και ο αριθμός των μαθητών στην ομαδική εργασία, σύμφωνα να τους Kutnik, Blatchford, Clark, MacIntyre & Baines, αυξάνει την γνωστική συμμετοχή, αλληλεπίδραση και συζήτηση ανάμεσα στα μέλη της. Ακόμη, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το μέγεθος της ομάδας θεωρείται ότι επηρεάζει θετικά καθώς διευκολύνει την διευθέτηση, τον έλεγχο και την συμπεριφορά της ομάδας από τον εκπαιδευτικό (Kutnik, Blatchford, Clark, MacIntyre & Baines, 2005, σσ. 5, 15, 21).

Η ομάδα των τεσσάρων μαθητών λοιπόν, θεωρείται από τους περισσότερους παιδαγωγούς, η προτιμότερη, γιατί έτσι οι μαθητές εργάζονται εποικοδομητικά,

επικοινωνούν μεταξύ τους και προϋποθέτει την λειτουργία 12 καναλιών επικοινωνίας (Καραντζής, 2007, σ. 52). Οι τετραμελείς ομάδες, επιπλέον, επιτρέπουν την δημιουργία δύο υποομάδων μέσα στην ομάδα, και κατ' αυτόν τον τρόπο απλοποιείται και επιτυγχάνεται η διαδικασία της επικοινωνίας (Ματσαγγούρας, 1993, σ.462). Ωστόσο, για να αποφασίσει ο δάσκαλος για το μέγεθος της ομάδας, λαμβάνει υπόψη του την ηλικία των μαθητών του. Συνήθως, μαθητές μικρών τάξεων Α' και Β' Δημοτικού θα πρέπει αρχικά να μάθουν πώς να συνεργάζονται και επιπλέον, να ξεπεράσουν δυσκολίες που σχετίζονται με την εγωκεντρική στάση που διακρίνει τα παιδιά σε αυτές τις ηλικίες και έπειτα, να δημιουργηθούν οι τετραμελείς ομάδες . Γι' αυτό είναι καλύτερα ο εκπαιδευτικός να σχηματίσει εταιρικές ομάδες και στην συνέχεια, σε μεγαλύτερες ηλικίες, να προχωρήσει στην δημιουργία ομάδων των τριών και των τεσσάρων μαθητών (Καραντζής, 2007, σ. 52) μιας και θεωρούνται αποδοτικότερες και αποτελεσματικότερες στα πλαίσια της διδασκαλίας και της μάθησης (Κανάκης, 2006, σ. 132).

Ακόμη, είναι γεγονός πώς όσο το μέγεθος μιας ομάδας αυξάνει κατά αριθμητική περίοδο, οι δυνατότητες για επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας αυξάνουν κατά γεωμετρική πρόοδο και υπολογίζεται από τον τύπο $E = n(n-1)$. Όπου E οι δυνατότητες επικοινωνίας και όπου n ο αριθμός των μελών της ομάδας. Άρα, όσο αυξάνουν τα μέλη της ομάδας δημιουργούνται περισσότερες δυνατότητες επικοινωνίας, όμως από την άλλη, μειώνεται και η συχνότητα αλλά και ο χρόνος που διαθέτει το κάθε μέλος ώστε να εκφράσει τις απόψεις του και να υπάρξει γόνιμος διάλογος ανάμεσά τους (Κανάκης, 2006, σσ. 130-131).

Εν τέλει, γι' αυτό το λόγο δεν θεωρείται αποτελεσματικός ο σχηματισμός και η σύνθεση μεγάλων σε μέγεθος ομάδων. Όσο πιο μεγάλος είναι λοιπόν, ο αριθμός των μαθητών στην ομάδα τόσο πιο χρονοβόρες είναι οι διαδικασίες και λιγότερο λειτουργικές οι ομάδες. Με αποτέλεσμα, να υπάρχει η πιθανότητα ο μαθητής να απορροφηθεί στα πλαίσια της εργασίας σε μεγάλη ομάδα. Σε μια ομάδα με περισσότερα από 6 μέλη, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται από τον Meyer, πνίγεται η προσωπική πρωτοβουλία και η ατομική ενεργοποίηση κατεβαίνει. Μέσα σε αυτή την ομάδα είναι δυσκολότερος ο έλεγχος της εργασίας και δυσχεραίνεται η υποβοήθεια, ενώ οι δράσεις γίνονται πιο σπάνια. Συνεπώς, αναδεικνύεται η ωφελιμότητα της τετραμελούς ομάδας στην οποία επιτυγχάνεται η ισομερής κατανομή της εργασίας, γεγονός που ανυψώνει ιδιαίτερα την δύναμη της ομάδας για εργασία και απόδοση (Meyer, 1987, σσ. 90-91).

1.5.2. Σύνθεση των ομάδων

Οι ομάδες διακρίνονται σε ομοιογενείς και ανομοιογενείς – ετερογενείς ανάλογα αν χρησιμοποιείται ένα κοινό χαρακτηριστικό των μαθητών ή περισσότερα, για την σύνθεσή τους. Τέτοια χαρακτηριστικά μπορεί να είναι το φύλο, η εθνικότητα, η επίδοση, η φιλία, τα κοινά ενδιαφέροντα των μαθητών κ.α. (Αναγνωστοπούλου, 2001, σ. 67).

Η δημιουργία ανομοιογενών ως προς την επίδοση, με μεικτές ικανότητες (mixed-ability) ομάδων επιδρούν θετικά στα παιδιά. Σύμφωνα με τον Vygotsky λοιπόν, θεωρεί ότι *«αυτό το οποίο μπορεί να κάνει ένα παιδί με συνεργασία σήμερα, θα μπορέσει να το πραγματοποιήσει από μόνο του αύριο»* (Lyle, 1999, σ.43). Επομένως, η συνεργατική μάθηση σε ετερογενείς ως προς την επίδοση ομάδες αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για τους δασκάλους για να γνωρίσουν τις ανάγκες όλων των μαθητών τους. Η δημιουργία μεικτών σε ικανότητες ομάδων βοηθάει τα άτομα που δουλεύουν δίπλα σε αυτούς που έχουν περισσότερο αναπτυγμένες μαθησιακές ικανότητες να εξασκήσουν και σταδιακά να βελτιώσουν τις δικές τους ικανότητες, αυξάνοντας ταυτόχρονα και το αίσθημα της αυτοεκτίμησής τους. Παρόλα αυτά, οι επιδέξιοι χρήστες της μάθησης δεν επιβαρύνουν την απόδοσή τους. Αντιθέτως, πλεονεκτούν γιατί εξηγούν λεπτομερώς στους «αδύνατους» μαθητές για το πώς πρέπει να εργαστούν χρησιμοποιώντας μια γλώσσα απλή, αποσαφηνίζοντας και διευκρινίζοντας με τον δικό τους τρόπο κατανόησης. Συνεπώς, αναπτύσσουν και διαδικασίες αφαιρετικής σκέψης (Lyle, 1999, σ.43).

Έρευνες έχουν δείξει ότι βασικό χαρακτηριστικό της επιτυχίας της συνεργατικής μάθησης είναι ο σχηματισμός ανομοιογενών ως προς την επίδοση ομάδων. Οι αποτελεσματικές, συνεργατικές, μαθησιακές ομάδες περιλαμβάνουν υψηλής, μεσαίας και χαμηλής ικανότητας μαθητές οι οποίοι θα εργάζονται μαζί. Είναι σαφές ότι οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις επιτυγχάνουν εργαζόμενοι συνεργατικά στα πλαίσια της ομάδας με μαθητές που διακρίνονται για τις υψηλές επιδόσεις τους. Από την άλλη, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι και οι «καλοί» μαθητές κερδίζουν ακαδημαϊκά, σε μεγάλο βαθμό, όταν συνεργάζονται στην ομάδα τους με μαθητές χαμηλών και μέτριων επιδόσεων παρά όταν εργάζονται μόνοι τους (Veenman, Kenter & Post, 2000, σ. 283). Συνεπώς, σε καμία περίπτωση δεν παρατηρείται από τις έρευνες να επιβαρύνεται η απόδοση των καλών μαθητών στα πλαίσια εργασίας σε ετερογενή ομάδα.

Οι μικτές ως προς το φύλο ομάδες, φαίνεται να επηρεάζουν το είδος των αλληλεπιδράσεων και την ίδια την μάθηση στην ομάδα. Στις ομάδες όπου το φύλο βρίσκεται σε ισορροπία, τα αγόρια και τα κορίτσια παρουσιάζουν όμοιο τρόπο αλληλεπίδρασης, μαθαίνουν να σέβονται, να εκτιμούν ο ένας τον άλλο και να αναπτύσσουν σχέσεις συναδελφικότητας. Ενώ, στις ομάδες όπου υπερισχύει το γυναικείο φύλο παρατηρείται μια προσπάθεια των κοριτσιών να δίνουν περισσότερη βοήθεια στο αγόρι της ομάδας πράγμα που δεν συμβαίνει από τις ομάδες όπου κυριαρχούν τα αγόρια έναντι των κοριτσιών. Σε εκείνες τις ομάδες παρατηρείται μια τάση υποτίμησης και αγνόησής των κοριτσιών δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στην μεταξύ των αγοριών σχέση. Συνεπώς, μια ομάδα από ίσο αριθμό αγοριών και κοριτσιών είναι περισσότερο πιθανόν να προωθήσει την αλληλεπίδραση και την μάθηση (Gillies, 2003β, σ.41). Τέλος, η σύνθεση μεικτών ως προς το φύλο ομάδων λειτουργεί υποστηρικτικά, προωθώντας την συζήτηση στην ομαδική εργασία (Kutnik, Blatchford, Clark, MacIntyre & Baines, 2005, σ. 5).

Κατά την σύνθεση της ομάδας, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη η εθνικότητα των μαθητών σχηματίζοντας έτσι, ομάδες ανομοιογενείς ως προς αυτόν τον παράγοντα. Μαθητές με διαφορετική εθνικότητα, στα πλαίσια της ομαδικής εργασίας, ευκολότερα, έχουν την δυνατότητα δημιουργίας φιλικών σχέσεων, αποδοχής, σεβασμού και κατανόησης από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας παρά στις τάξεις όπου επικρατεί η δασκαλοκεντρική, μετωπική μορφή διδασκαλίας. Στα πλαίσια της ομαδικής εργασίας, παιδιά διαφόρων κοινωνικοπολιτισμικών υπόβαθρων εμπλέκονται σε τέτοιες δραστηριότητες που απαιτούν περισσότερο λεπτομερή και αφαιρετική σκέψη, παρέχουν αλλά και δέχονται απαντήσεις πιο συχνά συνεργαζόμενοι. Άρα, υιοθετούν μια βαθύτερη άποψη στην συζήτηση για το μάθημα. Επομένως, η σύνθεση ανομοιογενών ομάδων ως προς την εθνικότητα επηρεάζει θετικά και ενδυναμώνει τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών (Veenman, Kenter & Post, 2000, σσ. 282, 299).

Κλείνοντας, οι έρευνες αναδεικνύουν πώς η ομάδα η οποία ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, που δεν υπερβαίνει τα τέσσερα μέλη, που υλοποιείται στα πλαίσια της συνεργασίας, της ετερογένειας ως προς τις ικανότητες – επιδόσεις και είναι ισορροπημένη ως προς τον αριθμό του φύλου, είναι επιτυχημένη. Όταν συνυπάρξουν οι πιο πάνω παράγοντες δημιουργώντας δηλαδή κατευθυνόμενες ομάδες (structured group) τότε τα παιδιά επιδεικνύουν περισσότερο συνεργατικές συμπεριφορές, δίνουν μεταξύ τους σαφή

βοήθεια και οδηγίες, κάνουν ερωτήσεις ουσιαστικές και επιτυχαίνουν υψηλότερα, ποιοτικά, μαθησιακά αποτελέσματα (Gillies, 2003β, σ.47).

Κεφάλαιο 2

Ανασκόπηση ερευνών σχετικά με την ομαδοκεντρική και συνεργατική μάθηση

Η ομαδική και συνεργατική μέθοδος διδασκαλίας αποτελεί πεδίο μελέτης για αρκετούς ερευνητές. Τα θέματα που απασχολούν αρκετούς ερευνητές σχετικά με την ομαδοκεντρική και την συνεργατική μέθοδο είναι κυρίως η αποτελεσματικότητά της στους διάφορους τομείς μάθησης και η συχνότητα χρήσης και εφαρμογής της από τους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, σε μικρότερο βαθμό διερευνούν τις στάσεις και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών για την εφαρμογή της μεθόδου αυτής, αξιολογούν τον τρόπο που εφαρμόζεται στις ομάδες, δηλαδή τον τρόπο σύνθεσης των ομάδων (ομοιογενείς – ανομοιογενείς ως προς το φύλο, ακαδημαϊκές επιδόσεις – ικανότητες, εθνικότητα, φιλίες κ.α.) και την λειτουργικότητά τους.

Ακόμη, κάποιες έρευνες ασχολήθηκαν με τις επιδράσεις της συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης κατά ομάδες στην προσωπικότητα – συμπεριφορά όλων των μαθητών και ειδικότερα των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην μάθησή τους και τους μαθητές από διαφορετικές εθνότητες. Παράλληλα, μελετήθηκε η αποτελεσματικότητα της χρήσης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση μέσα στα πλαίσια ενός συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος που προάγει την επικοινωνία, την αποδοχή και την οικοδόμηση συγκροτημένων γνωστικών σχημάτων από τους μαθητές.

Ειδικότερα, ο Slavin (1995) ερευνήσε την επίδραση της ομαδικής και συνεργατικής διδασκαλίας στις επιδόσεις και στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών με διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο – διαφορετικές εθνότητες παρατηρώντας ότι η μικτή ως προς την εθνικότητα ομάδα επηρεάζει θετικά τόσο τον γνωστικό τομέα των παιδιών όσο και τον κοινωνικό, αφού καλλιεργείται η φιλία και αναπτύσσονται κοινωνικές δεξιότητες ανάμεσα στα μέλη της ομάδας με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο. (Slavin, 1995, σσ. 51-53).

Επιπρόσθετα, οι Johnson & Johnson (1999) μελέτησαν την επίδραση της ομαδικής και συνεργατικής εργασίας στις ακαδημαϊκές – σχολικές επιδόσεις των μαθητών σε σχέση με την ατομική εργασία. Η έρευνά τους έδειξε, ότι οι μαθητές που εργάζονται συνεργατικά σε ομάδες επιτυχαίνουν όχι μόνο υψηλότερες μαθησιακές επιδόσεις αλλά καταφέρνουν να συγκρατήσουν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα τις πληροφορίες που αποκτούν καθώς

επίσης, μέσω της συμμετοχής τους στις ομαδικές συζητήσεις, αναπτύσσουν κριτική σκέψη, σε σχέση με την εξατομικευμένη εργασία (Johnson & Johnson, 1999, σ. 69).

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα έρευνα έχει γίνει και από τους Drummond & Mercer (2003), οι οποίοι διερεύνησαν τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά, στα πλαίσια της εργασίας στην ομάδα, μπορούν να διεισδύουν και να εμπλέκονται σε επικοινωνιακές και διανοητικές δραστηριότητες. Συνεπώς, διαπιστώθηκε ότι το είδος των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία, συνεργασία, επικοινωνία και αλληλεπίδραση στην ομάδα (Drummond & Mercer, 2003, σσ. 99-101).

Επιπλέον, η Gillies (2004), εξετάζοντας την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης στο Δημοτικό σχολείο σε κατευθυνόμενες για την ομαδική εργασία και μη (structured and unstructured groups) ομάδες, διαπίστωσε πως στις ομάδες όπου τα παιδιά παίρνουν οδηγίες, κατευθύνσεις και εξηγήσεις για τον τρόπο εργασίας τους στις ομάδες (structured group), επιθυμούν περισσότερο να εργάζονται με τους συμμαθητές τους, αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, συμμετέχουν ενεργητικά παρά όταν δουλεύουν σε μη κατευθυνόμενες ομάδες (unstructured groups). Διαπιστώθηκε, ακόμη, ότι τα παιδιά που δέχθηκαν οδηγίες για τον τρόπο συνεργασίας τους στις ομάδες κατάφεραν να αναπτύξουν πιο σαφείς αντιλήψεις για την ομαδική συνοχή και την κοινωνική και ατομική υπευθυνότητα που έχει το κάθε μέλος για την μάθηση των υπολοίπων μελών της ομάδας (Gillies, 2004, σσ. 197-198).

Ακόμη, η συνεργατική μάθηση, στα πλαίσια της εργασίας σε μικρές ομάδες, επηρεάζει θετικά και ενισχυτικά τη διδασκαλία μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Σε ένα τέτοιο ηλεκτρονικό, ανοιχτό, συνεργατικό, μαθησιακό περιβάλλον που παρέχει στους μαθητές χειροπιαστά αντικείμενα, οικείους, διαδικαστικούς όρους και εργαλεία σκέψης, τους επιτρέπει να τα χειρίζονται αυτόνομα και δυναμικά, να δρουν πάνω σε αυτά και να πειραματίζονται. Επομένως, όπως υποστηρίζουν οι Ράπτης & Ράπτης (2007), μέσα από την συνεργατική και ομαδική διδασκαλία και εργασία γύρω από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζονται αλλά και να διαπραγματεύονται με τους άλλους τις ιδέες τους. Να αναπτύσσουν εναλλακτικές στρατηγικές προσέγγισης και επίλυσης των προβλημάτων, να ανακαλύπτουν νέα γνώση οικοδομώντας την σταδιακά στα υπάρχοντα νοητικά τους σχήματα με την απαραίτητη

διευκόλυνση και καθοδήγηση του συμμαθητή τους στην ομάδα αλλά και του εκπαιδευτικού την κατάλληλη στιγμή (Ράπτης & Ράπτης, 2007, σσ. 161-163).

Συνεπώς, η έρευνα έχει καταδείξει ότι η χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας σε ομαδικά και συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης διευκολύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας, βελτιώνεται το αίσθημα της αυτοεκτίμησης των μαθητών στην ομάδα και συνάμα, βοηθάει ώστε οι μαθητές να βελτιώνουν κατά πολύ τις σχολικές επιδόσεις τους παρά όταν εργάζονται ατομικά σε προσωπικό επίπεδο (Jonassen, 1996, σσ. 34-37).

2.1. Οι επικριτές της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου

Παρότι όμως, η ομαδική και συνεργατική μέθοδος αναγνωρίζεται για την αποτελεσματικότητά της και τις θετικές συνέπειες που επιφέρει στην διδασκαλία και στην μάθηση, υπάρχει εντούτοις, μια μερίδα παιδαγωγών που την αμφισβητούν. Διατηρούν τις επιφυλάξεις τους, δηλώνοντας τις διδακτικές αδυναμίες της.

Οι επικριτές της μεθόδου ασκούν αρνητική κριτική υποστηρίζοντας ότι, στα πλαίσια των ομαδικών εργασιών, δεν εργάζονται όλοι οι μαθητές για την υλοποίηση του ομαδικού στόχου που τίθενται κάθε φορά αλλά ασχολούνται μόνο οι «καλοί» μαθητές, ενώ, τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας είναι παθητικοί ακροατές ή απλώς αντιγράφουν και συμφωνούν με τις απαντήσεις και τις επιλογές των καλών μαθητών (Johnson & Johnson, 1987, σσ. 54-55). Ακόμη, επικεντρώνουν την προσοχή τους στο γεγονός ότι η ομαδική και συνεργατική εργασία δεν βοηθάει όταν τα μαθήματα απαιτούν ατομική επεξεργασία. Επιπλέον, θεωρείται μια χρονοβόρα διαδικασία, κατά την εφαρμογή της, καθώς προκαλεί δυσκολίες τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές (Αναγνωστοπούλου, 2001, σσ. 20-21).

Ισχυρίζονται επίσης, ότι η εξωσχολική πραγματικότητα είναι ανταγωνιστική, ενώ, η ομαδική διδασκαλία προωθεί την συνεργασία, πράγμα αντίθετο με αυτό που πρόκειται οι μαθητές να βιώσουν στην ευρύτερη κοινωνία. Τέλος, κατακρίνουν την συνεργατική διδασκαλία και μάθηση γιατί θυσιάζει το άτομο χάριν της ομάδας και κατ' επέκταση, περιορίζει την αυτοέκφραση και την δραστηριοποίηση του ατόμου (Αναγνωστοπούλου, 2001, σ. 20).

Παρόλα αυτά, τα θετικά αποτελέσματα της μεθόδου καθώς και τα όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, απαντούν στις επικρίσεις κατά της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου. Ωστόσο, θα ήταν αφελές να θεωρηθεί ότι η μέθοδος αυτή αποτελεί πανάκεια. Όμως, μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην μάθηση των παιδιών και όχι μόνο, αρκεί να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί καταλλήλως από τους εκπαιδευτικούς.

2.2. Έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή και χρήση της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στο διεθνή χώρο

Έρευνες που αναφέρονται στις αντιλήψεις – στάσεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου αποκαλύπτουν βασικά στοιχεία που απαιτούνται για την σωστή εφαρμογή της μεθόδου. Παρέχουν πληροφορίες σχετικές με την αποτελεσματικότητά της, τις παραμέτρους που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την σύνθεση και την λειτουργικότητα των ομάδων καθώς και τις γνώσεις – την κατάρτιση που έχουν ή όχι και την οποία θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να εφαρμόσουν αποτελεσματικά και σωστά την ομαδική και συνεργατική μέθοδο.

Αναμφίβολα, θεωρείται σημαντικό να γνωρίζει και να κατανοεί κανείς τις αντιλήψεις και τις απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης παιδαγωγικής πρακτικής επειδή είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί και να αποσαφηνιστεί πώς η μέθοδος αυτή μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στην τάξη (Gillies & Boyle, 2008, σ. 1335).

Στην έρευνα των Baines, Blatchford & Kutnick, (2003), παρατηρήθηκε ότι οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το μέγεθος της ομάδας, το είδος της αλληλεπίδρασης που θεωρούν ότι πρέπει να αναπτυχθεί ανάμεσα στους μαθητές στις ομάδες, καθώς επίσης και οι μαθητικές εργασίες που θα λαμβάνουν χώρα στις τάξεις τους συσχετίζονταν άμεσα με τις διδακτικές πρακτικές που ήδη εφάρμοζαν στις τάξεις τους. Άρα, είναι χρήσιμο να μελετούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αφού με βάση την παρούσα έρευνα, αντικατοπτρίζουν πολλές φορές και τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν στις τάξεις τους (Baines, Blatchford & Kutnick, 2003, σσ. 29-31).

Άλλη έρευνα που διεξήχθη από τους Veenman, Kenter & Post (2000), σκοπό είχε την διερεύνηση των εκτιμήσεων – αντιλήψεων των δασκάλων του Δημοτικού ως προς την αποτελεσματικότητα της ομαδοκεντρικής και της συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης την οποία εφάρμοσαν συστηματικά, τέσσερις (4) φορές την βδομάδα, στις τάξεις τους στην Ολλανδία. Ειδικότερα, μέσω της έρευνας αυτής, εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου, τον τρόπο που την ενσωμάτωσαν και την προσαρμοσαν στις τάξεις τους, αλλά και τα προβλήματα που παρατήρησαν κατά την εφαρμογή της, με την χρήση ενός, ειδικά διαμορφωμένου για το σκοπό αυτό, ερωτηματολογίου (Veenman, Kenter & Post, 2000, σ. 285).

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι το 88% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι αυξάνονται οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών όταν εργάζονται συνεργατικά στις ομάδες. Ενώ, το 60% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι βελτιώνεται η αυτοεκτίμηση και η στάση – συμπεριφορά των μελών της ομάδας κατά τη διάρκεια των μαθητικών εργασιών (on-task behavior). Παράλληλα, θεωρούν ότι παρατηρούνται θετικές στάσεις από τους μαθητές απέναντι στα διάφορα σχολικά μαθήματα μετά την συστηματική εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου στις τάξεις τους. Ακόμη, σχετικά με τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα και την αποδοχή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο επιφυλακτικοί αφού αναγνωρίζουν ότι στα πλαίσια της ομαδικής εργασίας βελτιώνονται σημαντικά οι επιδόσεις όλων των μαθητών και ειδικά των παιδιών που έχουν δυσκολίες στην μάθησή τους. Από την άλλη όμως, μόνο το 16% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι τα παιδιά στα πλαίσια της ομάδας τους αποδέχονται πραγματικά συμμαθητές τους από διαφορετική εθνικότητα (Veenman, Kenter & Post, 2000, σσ. 289-290).

Επιπλέον, φάνηκε από την εν λόγω έρευνα ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί οργάνωσαν ανομοιογενείς ομάδες κατά τις διδασκαλίες τους λαμβάνοντας υπόψη τους πρώτα τον παράγοντα φύλο, έπειτα τις κοινωνικές δεξιότητες, μετά την επίδοση ενώ η εθνικότητα ήταν λιγότερο συχνή στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την σύνθεση της ομάδας. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να συνδέονται κυρίως με τον αποτελεσματικό έλεγχο της ομαδικής εργασίας. Θεωρούν ότι είναι χρονοβόρα διδακτική πρακτική αφού απαιτεί επιπλέον χρόνο για την διευθέτηση των θρανίων και των καρεκλών ώστε να εφαρμοστεί η μέθοδος στην τάξη, ενώ επίσης, χρειάζονται πρόσθετο χρόνο για τον

εντοπισμό του υλικού που θα χρησιμοποιηθεί κατά τις συνεργατικές ομαδικές εργασίες (Veenman, Kenter & Post, 2000, σσ. 292-293).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι, παρατηρείται υψηλό επίπεδο θορύβου κατά την επιτέλεση των δραστηριοτήτων στις ομάδες. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι όταν χρησιμοποιείται η εναλλαγή ρόλων στις ομάδες, η επινοούμενη αλληλεξάρτηση και η επιβράβευση του κάθε μέλους της ομάδας για την ατομική συνεισφορά του στην ομαδική εργασία συμβάλλουν θετικά στην αύξηση των επιδόσεων και την ενεργοποίηση των μαθητών. Ταυτόχρονα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι δεν έχουν ιδιαίτερα θετική υποστήριξη και ώθηση από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή της μεθόδου αυτής στην τάξη. Συνεπώς, η στάση των άλλων εκπαιδευτικών συναδέλφων χαρακτηρίζεται από απροθυμία για την εφαρμογή της μεθόδου (Veenman, Kenter & Post, 2000, σσ. 297-299).

Στην έρευνα των Cowie & Rudduck σε αγγλικό σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με σκοπό την διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ομαδική διδασκαλία προέκυψε ότι υπήρχαν εκπαιδευτικοί που δεν εφάρμοζαν την ομαδική διδασκαλία γιατί θεωρούν την ατομική εργασία περισσότερο αξιόλογη έναντι της ομαδικής εργασίας. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι η ομαδική μέθοδος ήταν χρονοβόρα διδακτική πρακτική και απαιτούσε ειδικά διαμορφωμένο χώρο για την εφαρμογή της, ενώ η πίεση για τις εξετάσεις δεν άφηνε περιθώρια χρήσης της. Τέλος, προβλήματα, όπως το υψηλό επίπεδο θορύβου και οι στάσεις των άλλων εκπαιδευτικών και των γονέων των παιδιών θεώρησαν ότι λειτουργούσαν ανασταλτικά στην εφαρμογή της μεθόδου. Από την άλλη, υπήρχαν εκπαιδευτικοί που εφάρμοζαν ευκαιριακά την μέθοδο θεωρώντας την ως έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας από το συνήθη. Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί την εφάρμοζαν σε ορισμένες περιπτώσεις δηλώνοντας ότι η μέθοδος αυτή είναι κατάλληλη να εφαρμοστεί όταν στην τάξη υπάρχουν μαθητές υψηλού ή χαμηλού επιπέδου ή μαθητές μικρών ηλικιών. Οι εκπαιδευτικοί όμως, που την εφάρμοζαν σε τακτικό χρονικό διάστημα και οι οποίοι ήταν επιμορφούμενοι θεώρησαν ότι ήταν μια ανανεωτική μορφή διδασκαλίας και μάθησης. Έτσι, έχοντας την υποστήριξη των συναδέλφων τους την προωθούν (στην Αναγνωστοπούλου, 2001, σσ. 32-33).

Στην έρευνα που έγινε από τους Gillies & Boyle (2008) ανάμεσα στα άλλα εξετάστηκαν, μέσω συνεντεύξεων, οι απόψεις – αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το κατά

πόσο θεώρησαν σημαντικό να διδάσκονται οι μαθητές τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες και δραστηριότητες που θα ενθαρρύνουν τους μαθητές να σκέπτονται κριτικά για την δική τους μάθηση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας, μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών αναγνώρισε την σημαντικότητα των κατευθυνόμενων ομάδων εξαιτίας του ότι οι μαθητές μπορούν να παρέχουν στήριξη και βοήθεια ο ένας στον άλλο καθώς δουλεύουν συνεργατικά, καταλαβαίνουν ότι κάθε μέλος της ομάδας έχει τον ρόλο του και ο κάθε μαθητής εξαρτάται από την συνεισφορά του άλλου. Άρα, τα παιδιά αισθάνονται ότι αποτελούν μέρος της ομάδας και έτσι, συνεισφέρουν ευκολότερα στην ομαδική εργασία. Επίσης, τόνισαν ότι οι μικτές σε φύλο και μαθησιακές ικανότητες - επιδόσεις ομάδες των τεσσάρων μελών βοηθούν και υποστηρίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. (Gillies & Boyle, 2008, σσ.1342- 1344).

Οι εκπαιδευτικοί της εν λόγω έρευνας θεώρησαν ότι η επιβράβευση της ομάδας και η επιβεβαίωση των προσπαθειών των μελών της ομάδας από τον εκπαιδευτικό βοηθάει τα ίδια τα παιδιά γιατί λειτουργεί ως κίνητρο ενθαρρύνοντάς τα για μεγαλύτερη συμμετοχή και επίσης, καταλαβαίνουν πώς πρέπει και αυτά να συμπεριφέρονται στα πλαίσια της ομάδας. Επιπλέον, οι μαθητές συνεργαζόμενοι με τον συμμαθητή τους στην ομάδα, αναγνωρίζουν ότι κερδίζουν και πλεονεκτούν σε αρκετούς γνωστικούς τομείς. Δηλαδή, οι μαθητές έρχονται τόσο κοντά ο ένας με τον άλλο που γνωρίζουν πιο εύκολα από τον εκπαιδευτικό πότε ένα μέλος της ομάδας τους δυσκολεύεται περισσότερο και αδυνατεί να καταλάβει κάποιο σημείο και πού λιγότερο. Έτσι, ξέρουν πότε θα του παρέχουν βοήθεια αλλά και πώς. Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις, φαίνεται ότι αναγνωρίζεται η αποτελεσματικότητα της μεθόδου στην μάθηση. Τα επιχειρήματα με τα οποία στηρίζουν αυτή τους την άποψη είναι το ότι διαπίστωσαν πως τα ίδια τα παιδιά αναγνωρίζουν την αξία της διαδικασίας της μάθησής τους όταν η συνεργατική και ομαδική διδασκαλία εφαρμόζεται σωστά. Από την άλλη, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν πως η μάθηση που αναπτύσσουν οι μαθητές τους είναι αυθεντική και ποιοτική. Συνεπώς, θεωρούν ότι η συνεργατική μάθηση στις μικρές ομάδες καθιστά τους μαθητές ικανούς κοινωνικά να οικοδομήσουν νέους τρόπους σκέψης και αιτιολόγησης ενός γεγονότος – προβλήματος επιτυγχάνοντας έτσι, οι μαθητές, την ανάπτυξη κριτικών ικανοτήτων και μεγαλύτερη ενθάρρυνση για παροχή λεπτομερών εξηγήσεων (Gillies & Boyle, 2008, σσ.1345-1346).

Τέλος, οι Kutnick, Blatchford, Clark, MacIntyre & Baines (2005), μελέτησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων στην Αγγλία για το πώς σχεδιάζουν και τι

συνήθως αναμένουν από τις ομάδες εργασίας των μαθητών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά την διδασκαλία. Δηλαδή, η έρευνα αυτή εξέτασε, με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων, ποια ήταν τα πιθανά κριτήρια τα οποία έλαβαν υπόψη τους οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχεδιασμό των μαθητικών εργασιών στις ομάδες σε σχέση με το μέγεθος, την σύνθεση και τις αλληλεπιδράσεις που έπρεπε να αναπτυχθούν στις ομάδες ώστε να υλοποιούνται με επιτυχία οι ομαδικές εργασίες από τους μαθητές του Γυμνασίου (Kutnick, Blatchford, Clark, MacIntyre & Baines, 2005, σσ. 5-6). Σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν μια ποικιλία μαθησιακών ομάδων για να προωθήσουν κάθε φορά διαφορετικά είδη μαθησιακών δραστηριοτήτων στην τάξη τους. Συνήθιζαν να χρησιμοποιούν την δασκαλοκεντρική μετωπική μορφή διδασκαλίας στην αρχή και στο τέλος των μαθημάτων, την ομαδική διδασκαλία από 2-7 μέλη σε κάθε ομάδα και την ατομική εργασία στο ενδιάμεσο της διδασκαλίας του μαθήματος. Ακόμα, αξίζει να σημειωθεί ότι σε αυτές τις συνεντεύξεις οι εκπαιδευτικοί δεν αναφέρθηκαν στο αν η διαμόρφωση – σύνθεση των ομάδων σχεδιάστηκε με βάση την ετερογένεια ως προς τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Ενώ, κάποιιοι εκπαιδευτικοί οργάνωσαν τις ομάδες τους με σκοπό κυρίως να μπορούν να ελέγχουν την συμπεριφορά των μαθητών τους χωρίς να δίνεται σχεδόν καθόλου έμφαση στην πιθανή αμοιβαία ανταλλαγή ιδεών και απόψεων που πρέπει να αναπτύσσεται μεταξύ των μελών στα πλαίσια της ομάδας (Kutnick, Blatchford, Clark, MacIntyre & Baines, 2005, σσ. 20-21).

Καταλήγουμε λοιπόν, στο συμπέρασμα, με βάση τις παραπάνω έρευνες, ότι είναι σημαντικό, αξιόλογο, απαραίτητο και ουσιαστικό να γνωρίζουμε και να μελετάμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας. Ερευνώντας τις αντιλήψεις τους αντλούμε αξιόπιστες και έγκυρες πληροφορίες για τα διαφορετικά διδακτικά περιβάλλοντα και διδακτικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν και εφαρμόζουν στις τάξεις τους (Mulryan, 1994, σ. 281). Επιπρόσθετα, κατανοώντας τι σκέφτονται οι ενεργειαίοι εκπαιδευτικοί για την αξία της μεθόδου αυτής στην διδασκαλία και μάθηση αναγνωρίζουμε συνάμα και τα σημεία που πρέπει να εμπεδωθούν καλύτερα στο αναλυτικό πρόγραμμα ώστε η ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδος να εφαρμόζεται ορθότερα και πιο αποτελεσματικά στις τάξεις (Gillies & Boyle, 2008, σ. 1346).

2.3. Έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για την εφαρμογή και χρήση της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στο διεθνή χώρο

Εκτός από τις έρευνες που ασχολήθηκαν με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ομαδική εργασία, υπάρχει πληθώρα ερευνών στο διεθνή χώρο που διερεύνησαν τις αντιλήψεις και στάσεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών σχετικά με την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας.

Η Mulryan (1994) πραγματοποίησε μια έρευνα που σκοπό είχε την διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Junior high school), για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει μια επιτυχημένη συνεργατική ομάδα, στα πλαίσια της εργασίας, στο μάθημα των μαθηματικών. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αυτής εκτιμούν ότι η καλή συνεργατική ομάδα είναι αυτή στην οποία οι μαθητές εργάζονται ανά τέσσερις και βοηθάει ο ένας τον άλλο. Επιπλέον, θεωρούν ότι τα παιδιά πρέπει να είναι ανοιχτά να συζητούν τις απόψεις με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, να συνεισφέρουν στην ομάδα αλλά και να είναι έτοιμα να δικαιολογούν και να υπερασπίζονται τα δικές τους γνώμες, να μαθαίνουν νέες στρατηγικές και προσεγγίσεις επίλυσης των μαθηματικών προβλημάτων. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι συχνά πρέπει να γίνεται αλλαγή στα μέλη της κάθε ομάδας γιατί εύκολα βαριούνται τα παιδιά όταν δουλεύουν για αρκετό χρονικό διάστημα με τα ίδια άτομα στην ομάδα. Ακόμη, αυτή η συχνή αλλαγή των μελών κάθε ομάδας θεωρούν ότι δίνει την ευκαιρία να έρθουν οι μαθητές πιο κοντά και με άλλα άτομα της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι για το σχηματισμό μιας ομάδας απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ανομοιογένειά της ως προς το φύλο, τις επιδόσεις και τις κοινωνικές δεξιότητες (Mulryan, 1994, σσ. 283-284).

Στην εν λόγω έρευνα, μελετήθηκαν και οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τα χαρακτηρίστηκα που θεωρούν ότι κάνουν την ομαδική και συνεργατική μέθοδο πιο αποτελεσματική και παραγωγική. Ωστόσο, οι αντιλήψεις των μαθητών, στο παραπάνω ερώτημα, φαίνεται να διαφοροποιούνται από αυτές των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές θεωρούν ότι τα απαραίτητα συστατικά για την επιτυχημένη συνεργατική ομαδική εργασία είναι ο χωρισμός της εργασίας ισάξια σε όλα τα μέλη της ομάδας, το ενδιαφέρον και η βοήθεια του κάθε μέλους στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του, η ύπαρξη καλής και ευχάριστης ατμόσφαιρας αλλά και η ικανοποίηση για την ομαδική εργασία που θα πρέπει να

παράγουν όλα τα μέλη της ομάδας. Συνεπώς, οι μαθητές έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα στην κοινωνική διάσταση της συνεργατικής και ομαδικής μεθόδου και όχι τόσο στην βελτίωση του τρόπου σκέψης και την ανάπτυξη γνωστικών διαδικασιών τις οποίες θεώρησαν οι εκπαιδευτικοί ότι αποτελούν τα βασικά σημεία για την επιτυχία της συνεργατικής και ομαδικής μεθόδου. Αντιθέτως, οι απόψεις των μαθητών συγκλίνουν με αυτές των εκπαιδευτικών ως προς την συχνή εναλλαγή των μελών της κάθε ομάδας επικαλούμενοι τους ίδιους σχεδόν λόγους (ό.π., 286-288).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι ενώ έχουν γίνει πάμπολλες μελέτες που καταγράφουν και αναδεικνύουν τα πλεονεκτήματα της συνεργατικής σε μικρές ομάδες μάθησης και πώς τα μέλη της κάθε ομάδας βοηθούν και υποστηρίζουν την μάθηση ο ένας του άλλου, λίγες μελέτες έχουν αναφερθεί και έχουν διερευνήσει τις αντιλήψεις των μαθητών για τις εμπειρίες που έχουν κατά την εφαρμογή της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου στην τάξη τους. Είναι σημαντικό λοιπόν, να γνωρίζουμε πώς αντιλαμβάνονται αυτή την εμπειρία της εργασίας σε μικρές ομάδες. Έτσι, κατανοώντας τις αντιλήψεις των παιδιών για την συνεργατική και ομαδική εργασία που βιώνουν στις τάξεις τους, καταλαβαίνουμε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές κατανοούν την διαδικασία και τα όσα πραγματοποιούνται κατά την εργασία τους στην ομάδα (Gillies, 2003α, σ.138).

Μελέτες σχετικές με τις γνωστικές διαδικασίες των μαθητών στα πλαίσια της συνεργατικής σε μικρές ομάδες εργασίας είναι πολύ σπάνιες. Παρόλα αυτά, μελετώντας τις αντιλήψεις των μαθητών για την συγκεκριμένη μέθοδο παρέχουν ουσιαστικές πληροφορίες για το πλαίσιο – περιεχόμενο των διδασκαλιών που πραγματοποιούνται στις τάξεις τους (Mulryan, 1994, σσ. 280-281). Με τον τρόπο αυτό, κατανοούμε τι ακριβώς συμβαίνει όταν οι μαθητές εργάζονται συνεργατικά στις ομάδες τους και ειδικότερα πώς αλληλεπιδρούν και πώς αντιλαμβάνονται αυτές τις εμπειρίες. Συνεπώς, είναι σημαντικό να μαθαίνουμε πώς αυτή η διδακτική προσέγγιση μπορεί να βοηθήσει πιο αποτελεσματικά την μάθηση των παιδιών ώστε να επιτυγχάνουν υψηλότερους ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς στόχους (Gillies, 2004, σ. 198).

Οι Peterson & Swing (1985), μελετώντας πώς οι αντιλήψεις των μαθητών του Γυμνασίου μεσολαβούν στην αποτελεσματικότητα της μικρής σε ομάδες εργασίας βρήκαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών της Γ΄ τάξης και της Ε΄ τάξης του Δημοτικού σχετικά με την παροχή βοήθειας και την πιθανότητα να προσφέρουν

βοήθεια και στήριξη μεταξύ τους οι μαθητές κατά την διάρκεια της συνεργατικής σε μικρές ομάδες εργασία (Peterson & Swing, 1985, σσ. 300, 310-311).

Ενώ σύμφωνα με τον Ross (1995), το να γνωρίζουμε τις αντιλήψεις των μαθητών είναι σημαντικό για ακόμη έναν λόγο. Όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι επιτυγχάνουν στην παροχή βοήθειας και υποστήριξης στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους, η πιθανότητα να δίνουν ευκολότερα βοήθεια στα μέλη της ομάδας τους αυξάνει. Επιπλέον, αυξάνεται και το αίσθημα αποδοτικότητας και της προσφοράς των ίδιων των μαθητών λόγω της αναγνώρισης που δέχονται από τα άλλα μέλη της ομάδας τα οποία βοήθησαν. Αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής, η ανάπτυξη συμπεριφορών στήριξης και αλληλοβοήθειας μεταξύ των μελών της ομάδας, ενώ ταυτόχρονα, οι μαθητές αποκτούν θετικές αντιλήψεις για την προσφορά βοήθειας που πρέπει να παρέχουν στα πλαίσια της συνεργασίας τους στην ομαδική εργασία (Ross, 1995, σσ. 134, 138-139).

Έρευνα που διεξήχθη από τον Lyle, σε δύο ομάδες παιδιών του Δημοτικού σχολείου θέλοντας να διερευνήσει τις αντιλήψεις των μαθητών, μέσω συνεντεύξεων, για την οργάνωση μικτών ως προς το φύλο και τις ικανότητες ομάδων και το είδος της συνεργατικής μάθησης στην οποία τα παιδιά συμμετείχαν υλοποιώντας ένα project. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι τα παιδιά και των χαμηλών αλλά και των υψηλών σχολικών επιδόσεων στις ομάδες εκτιμούν ότι κέρδισαν σημαντικά πράγματα από την συνεργασία που είχαν κατά τις εργασίες τους στις μικρές ομάδες. Επίσης, τα παιδιά φάνηκε να πιστεύουν ότι η κοινωνική εμπειρία της συνεργασίας επηρεάζει θετικά την πορεία της ατομικής ανάπτυξής τους ανεξάρτητα από τις ικανότητες που έχουν. Τέλος, οι συνεντεύξεις που έγιναν στα παιδιά δείχνουν ότι οι μαθητές αναγνώρισαν ότι, μέσω της ομαδικής δουλειάς, αποκτούν καινούριους φίλους, βελτιώνουν τις υπάρχουσες φιλίες τους ενώ παρέχοντας αλλά και παίρνοντας βοήθεια από τα άλλα μέλη της ομάδας τους, πιστεύουν ότι μαθαίνουν περισσότερα και αναπτύσσουν γνωστικές στρατηγικές και δεξιότητες κριτικής σκέψης (Lyle, 1999, σσ. 283, 288, 290, 292, 294).

Μελετώντας ο Ghaith (2002), εάν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην συνεργατική μάθηση και στις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων για την κοινωνική υποστήριξη, την αποξένωση από το σχολείο και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, βρήκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην συνεργατική μάθηση και τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευόμενοι για το βαθμό της ακαδημαϊκής και προσωπικής υποστήριξης που δέχονται

από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας αλλά και από τους εκπαιδευτικούς τους. Ακόμη, από τα πορίσματα της έρευνας, αναδείχθηκε ότι η συνεργατική μάθηση συνδέεται θετικά με την επιθυμία και προθυμία των μαθητών να βοηθούν και να αλληλοϋποστηρίζονται στην διαδικασία της μάθησής τους (Ghaith, 2002, σσ. 265, 269).

Όμοια έρευνα από τους Ghaith, Shaaaban & Harkous (2007), έδειξε ότι οι μαθητές πιστεύουν πως οι εκπαιδευτικοί τους παρέχουν ακαδημαϊκή υποστήριξη στα πλαίσια της εργασίας τους σε κατευθυνόμενες ομάδες και ότι παρουσιάζονται αμερόληπτοι μπροστά στα παιδιά από διαφορετικές εθνικότητες και κοινωνικοπολιτισμικά υπόβαθρα. Δηλαδή, οι μαθητές υποστηρίζουν ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς τους συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων στους εκπαιδευόμενους από διαφορετικές εθνικότητες και προσπαθούν να βοηθήσουν τους αλλοδαπούς μαθητές να νιώθουν καλά αυξάνοντας την αυτοπεποίθησή τους χωρίς να τους υποτιμούν. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν ώστε οι μαθητές από άλλες χώρες να νιώθουν ικανοποιημένοι από τις σχολικές τους επιδόσεις αλλά και σε μεγαλύτερο βαθμό αποδεκτοί από το σύνολο της τάξης (Ghaith, Shaaaban & Harkous, 2007, σσ. 237-238).

Ακόμη, έρευνα που διεξήχθη από τους Hijzen, Boekaerts & Vedder (2007) σχετικά με τις προτιμήσεις των μαθητών για το διδακτικό - μαθησιακό περιβάλλον – κλίμα στο οποίο θέλουν – προτιμούν οι μαθητές να εργάζονται, στα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης σε μικρές ομάδες, οι μαθητές απάντησαν ότι προτιμούν εκείνο το είδος των ασκήσεων οι οποίες είναι πρωτότυπες, δημιουργικές, που εξάπτουν την φαντασία τους, είναι ενδιαφέρουσες και που σχετίζονται με την επίτευξη ακαδημαϊκών και κοινωνικών στόχων. Επιπλέον, θεωρούν ότι η επιτυχημένη, συνεργατική μάθηση σε μια αποτελεσματική ομάδα σχετίζεται με την σύνθεση μικρών ομάδων, το φιλικό κλίμα, την αλληλοκατανόηση που πρέπει να είναι ανεπτυγμένη μεταξύ των μελών της ομάδας, την ενθάρρυνση, την υποστήριξη και τον συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθόδου. Επιπρόσθετα, οι μαθητές θεωρούν σημαντικό και θέλουν να επιβραβεύεται η καλύτερη ομάδα για την εργασία που εκτέλεσε εφόσον λειτουργεί ως κίνητρο γι' αυτούς. Τέλος, θεωρούν ότι είναι σημαντική η ανάθεση και η εναλλαγή ρόλων μεταξύ των μελών της ομάδας από τους εκπαιδευτικούς τους (Hijzen, Boekaerts & Vedder, 2007, σσ. 675, 682-683).

Από την πλευρά τους οι Putnam, Markonchick, Johnson & Johnson (1996), εξέτασαν την σχέση μεταξύ των τυπικών μαθητών και των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες από την Γ΄ έως την Ε΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου, καθώς και την πιθανή αλλαγή των στερεότυπων αντιλήψεων -στάσεων των τυπικών μαθητών απέναντι στα παιδιά με δυσκολίες στην μάθησή τους μελετώντας τα σε ανταγωνιστικές συνθήκες αλλά και σε ομαδικό, συνεργατικό κλίμα για οχτώ (8) μήνες. Από τα αποτελέσματα, παρατηρήθηκε μετασχηματισμός των στερεότυπων αρνητικών αντιλήψεων - στάσεων των τυπικών μαθητών απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όταν εργάστηκαν σε συνεργατικό και ομαδικό περιβάλλον μάθησης σε σχέση με το ανταγωνιστικό περιβάλλον μάθησης όπου τα τυπικά παιδιά συνέχισαν να διατηρούν τις ίδιες συμπεριφορές και αντιλήψεις προς τα παιδιά με δυσκολίες στην μάθηση τους (Putnam, Markonchick, Johnson & Johnson, 1996, σσ. 743, 749).

Αξίζει ακόμη, να σημειωθεί ότι οι σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και μη βελτιώθηκαν και η αποδοχή αυτών των παιδιών από τους τυπικούς μαθητές ήταν μεγάλη. Επιπλέον, αναπτύχθηκε ισχυρότερη σχέση και φιλία μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και του ευρύτερου μαθητικού πληθυσμού. Τέλος, φάνηκε η αδιαφορία των τυπικών μαθητών να εξασθενεί και να περιορίζεται αρκετά απέναντι στα παιδιά με δυσκολίες στην μάθησή τους. Και αυτό, εξαιτίας της συνεργασίας και της άμεσης επαφής που είχαν στις ομάδες τους για μεγάλο χρονικό διάστημα (ό.π., σ.750).

Με την σειρά τους οι Gillies & Ashman (1996), στην έρευνα τους βρήκαν ότι τα παιδιά του Δημοτικού σχολείου που εργάστηκαν σε κατευθυνόμενες ομάδες διέφεραν σημαντικά ως προς το πώς αντιλαμβάνονταν την έννοια της ομάδας και πώς έπρεπε να λειτουργούν στα πλαίσια της συνεργατικής ομάδας από τα παιδιά που εργάστηκαν σε μη κατευθυνόμενες ομάδες. Αρχικά, φάνηκε ότι τα παιδιά που δούλευαν σε κατευθυνόμενες ομάδες ενδυνάμωσαν την συνεργασία τους, αλληλεπιδρούσαν και έπαιρναν από κοινού, ως ομάδα, τις αποφάσεις τους, πράγμα που δεν παρατηρήθηκε στις μη κατευθυνόμενες ομάδες (Gillies & Ashman, 1996, σσ.188-189).

Παράλληλα, μελετώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που εργάστηκαν οι κατευθυνόμενες και μη ομάδες στην συγκεκριμένη έρευνα, Gillies & Ashman (1996), οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι κατευθυνόμενες ομάδες μαθητών

συμμετείχαν περισσότερο, επέδειξαν προθυμία να υποστηρίξουν και να παρέχουν ανατροφοδότηση μεταξύ τους στην ομάδα, ενώ υπήρξε σε μεγαλύτερο βαθμό ενεργοποίηση και δραστηριοποίηση στις κατευθυνόμενες ομάδες από ότι στα παιδιά των μη κατευθυνόμενων ομάδων. Κατά συνέπεια, αντιλήφθηκαν τόσο οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί τους ότι όταν οι μαθητές είχαν την δυνατότητα να δουλέψουν σε κατευθυνόμενες ομάδες συνεργατικά κατάφεραν να ελέγξουν την μάθησή τους, ανέπτυξαν υψηλότερου και ανώτερου επιπέδου διαδικασίες σκέψης και δράσης ανακαλύπτοντας τα κενά στην μάθησή τους και οικοδομώντας πιο στέρεα γνωστικά σχήματα, παράγοντας πιο περιεκτικό λόγο στις συζητήσεις τους, συμμετέχοντας περισσότερο για την υλοποίηση του ομαδικού στόχου και αναπτύσσοντας μεγαλύτερη ομοφωνία για το σκοπό που θέλουν να πετύχουν (Gillies & Ashman, 1996, σσ. 189, 192, 198).

Παρόμοια έρευνα με την παραπάνω, πραγματοποιήθηκε από την Gillies (2003α) η οποία διερεύνησε τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των μαθητών Γυμνασίου δουλεύοντας σε κατευθυνόμενες και μη ομάδες στα μαθήματα της Φυσικής, των Αγγλικών και των Μαθηματικών. Έτσι, με βάση τα πορίσματα προέκυψε ότι τα παιδιά που εργάστηκαν σε κατευθυνόμενες ομάδες παρείχαν περισσότερο ενεργή βοήθεια στα μέλη της ομάδας τους που δυσκολεύονταν, σχηματίζοντας ισχυρά θετικές αντιλήψεις για την ομαδική εργασία. Τα παιδιά κατάλαβαν και πίστεψαν ότι η εργασία στις μικρές κατευθυνόμενες ομάδες ήταν διασκέδαση, την θεώρησαν ως κάτι απολαυστικό, δημιουργικό που παρείχε την δυνατότητα στα παιδιά να αυτενεργήσουν και να παράγουν ομαδικά υψηλής ποιότητας εργασίες. Από την άλλη, τα παιδιά που δούλεψαν σε μη κατευθυνόμενες ομάδες διακρίθηκαν για την απροθυμία τους να συμμετάσχουν ενεργά στην ομαδική δουλειά (Gillies, 2003α, σσ. 137, 145-146).

Τέλος, οι Race & Powell (2000), διερεύνησαν τις αντιλήψεις των μαθητών του Γυμνασίου σε σχέση με τις αντιλήψεις των μαθητών του Δημοτικού σε διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις στα πλαίσια των μαθημάτων της Φυσικής και των Μαθηματικών. Από τα αποτελέσματα παρατηρήθηκε ένα μεγάλο ποσοστό απροθυμίας των μεγαλύτερων ηλικιακά μαθητών του Γυμνασίου για την εφαρμογή και χρήση της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου στην διδασκαλία των Μαθηματικών και της Φυσικής σε σχέση με τους μικρότερους σε ηλικία μαθητές που φοιτούσαν στο Δημοτικό σχολείο. Ακόμη, φάνηκε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών επηρεάστηκαν άμεσα από τις αντιλήψεις που είχαν οι εκπαιδευτικοί τους για την συγκεκριμένη μέθοδο. Δηλαδή, οι καθηγητές του Γυμνασίου

εξέφρασαν λιγότερο ευνοϊκή αντιμετώπιση και χρήση της ομαδικής και συνεργατικής διδασκαλίας από ότι οι συνάδελφοι τους εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο Δημοτικό σχολείο. Αυτό, είχε ως απότοκο, οι αντιλήψεις των μαθητών να επηρεάζονται και να αντικατοπτρίζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τους (Race & Powell, 2000, σσ. 642, 644).

Από τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών αποδεικνύεται λοιπόν πως ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών υπερασπίζεται και υποστηρίζει την μέθοδο αυτή ως προς την αποτελεσματικότητά της σε αρκετούς τομείς της μάθησης. Θεωρούν πως όταν η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται σε μικρές, κατευθυνόμενες, μικτές ως προς τις επιδόσεις, φύλο, εθνικότητα ομάδες η επιτυχία στον κοινωνικό αλλά και μαθησιακό τομέα των παιδιών είναι μεγάλη. Παρόλα αυτά, υπάρχει και ένα μέρος εκπαιδευτικών που διατηρεί τις επιφυλάξεις του. Από την άλλη, μελετώντας τις αντιλήψεις των ίδιων των εμπλεκομένων στην μαθησιακή διαδικασία διαπιστώνεται πως τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν ότι η συγκεκριμένη διδακτική πρακτική τα ωφελεί περισσότερο διευκρινίζοντας και με ποιο τρόπο την θεωρούν αποτελεσματική και επιτυχημένη. Συνεπώς, με βάση τις παραπάνω έρευνες μεγάλος αριθμός μαθητών τονίζουν ότι η επαφή και η αλληλεπίδραση σε μικτές μαθησιακά και πολιτισμικά ομάδες προσφέρει ποιοτικά στην μάθησή τους.

Επομένως, φαίνεται η σπουδαιότητα της μελέτης τόσο των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών σε διεθνές επίπεδο σχετικά με την εφαρμογή της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, έχοντας ως γνώμονα την μελέτη των πιο πάνω ερευνών και σε συνδυασμό το γεγονός ότι δεν προέκυψε, μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετική συγκριτική μελέτη διερεύνησης αντιλήψεων – στάσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών σχετικά με την ομαδοκεντρική και συνεργατική διδασκαλία και μάθηση επιλέγηκε η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας, συγκρίνοντας αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών ανάμεσα στην Κύπρο και την Ελλάδα.

2.4. Έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή και χρήση της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στην Ελλάδα και την Κύπρο

Όπως επισημάνθηκε και παραπάνω αρκετοί είναι διεθνώς οι ερευνητές που ασχολήθηκαν και συνεχίζουν μέχρι και σήμερα να εκφράζουν έντονα το ενδιαφέρον τους για την ομαδική και συνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Ωστόσο, στον ελληνικό χώρο δεν φαίνεται να υπάρχει τόσο μεγάλο ενδιαφέρον ερευνητικής μελέτης της συγκεκριμένης μεθόδου σε θεωρητικό ή πρακτικό επίπεδο. Ενώ, οι έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις – στάσεις των εκπαιδευτικών και μαθητών καθώς και οι γνώσεις που κατέχουν ή όχι οι εκπαιδευτικοί και η συχνότητα εφαρμογής της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου είναι ελάχιστες.

Έπειτα λοιπόν, από σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση στην ελληνόγλωσσα παιδαγωγική βιβλιογραφία σχετικά με την εφαρμογή της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου, αξίζει να γίνει αναφορά στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Ξωχέλης (1984), ο οποίος ανάμεσα στα άλλα, διερεύνησε την στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών ως προς τις διδακτικές μεθόδους που προτιμούν να εφαρμόζουν στις τάξεις τους. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θέλουν να εφαρμόζουν την ομαδική και συνεργατική διδασκαλία στους μαθητές τους σε σχέση με την ατομική εργασία. Παρόλα αυτά όμως, αυτή τους η στάση έρχεται σε αντίθεση με τις διδακτικές πρακτικές που στην πραγματικότητα εφαρμόζουν στις τάξεις τους (Ξωχέλης, 1984, σ. 60).

Όμοια, από την πλευρά του ο Κανάκης (1991) σε μικρής εμβέλειας έρευνα που πραγματοποίησε σε Δημοτικά Σχολεία σχετικά με την συχνότητα χρήσης και εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς καθώς και τον τρόπο οργάνωσης των διδασκαλιών τους, διαπίστωσε ότι ένα αμυδρό ποσοστό εκπαιδευτικών εφαρμόζουν την ομαδοκεντρική και συνεργατική διδασκαλία στις τάξεις τους. Ενώ, φάνηκε ότι η μετωπική διδασκαλία που την χαρακτηρίζει ο μονόλογος του εκπαιδευτικού, οι ατομικές εργασίες και ο κατευθυνόμενος διάλογος κυριαρχούν στις ελληνικές σχολικές τάξεις (Κανάκης, 1991, σ. 16).

Η Αναγνωστοπούλου (2001), μελέτησε τις στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην ομαδική διδασκαλία καθώς και τις γνώσεις και

το βαθμό ενασχόλησής τους με αυτήν και βρήκε ότι σπάνια εφαρμόζεται η μέθοδος αυτή από τους δασκάλους. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι κάτι ανάλογο συμβαίνει και από τους συνάδελφους τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, ως προς την αποτελεσματικότητα της μεθόδου οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι συνεισφέρει σημαντικά στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην διαδικασία της μάθησης όταν εφαρμόζεται. Από την άλλη, οι ανασταλτικοί παράγοντες που κάνουν τους εκπαιδευτικούς διστακτικούς για την εφαρμογή της μεθόδου στην τάξη τους φαίνεται ότι είναι η ανασφάλεια που αισθάνονται για την έλλειψη γνώσεων και κατάλληλης κατάρτισης. Ακόμη, θεωρούν ότι χρειάζεται επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για να μπορέσουν να εφαρμόσουν σωστά και αποτελεσματικά την μέθοδο αυτή στις τάξεις τους. Επιπλέον, την χαρακτηρίζουν ως χρονοβόρα διδακτική μέθοδο που δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα, ενώ κρίνουν ότι είναι καταλληλότερη για τα παιδιά της Στ' τάξης (Αναγνωστοπούλου, 2001, σσ. 123-125).

Παράλληλα, ως προς τον τρόπο σύνθεσης των ομάδων, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι πρέπει ο σχηματισμός των ομάδων να βασίζεται στην ετερογένεια ως προς τις επιδόσεις των παιδιών και το μέγεθός τους να μην ξεπερνάει τα 4-5 μέλη ανά ομάδα. Εντούτοις, την θεωρούν χρονοβόρα διδακτική μέθοδο που δεν συμβάλει στην επιτυχία των μαθησιακών στόχων στον προβλεπόμενο διδακτικό χρόνο. Γι' αυτό και θεωρούν ότι πρέπει να γίνουν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα μειώνοντας την διδακτέα ύλη και αυξάνοντας έτσι τον διδακτικό χρόνο, τότε θα μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν την μέθοδο αυτή στις τάξεις τους (Αναγνωστοπούλου, 2001, σσ. 126-128).

Ακόμη μια ενδιαφέρουσα έρευνα, έγινε σε μεταπτυχιακό επίπεδο από την Μπεκτασιάν (2002), η οποία ασχολήθηκε με την μελέτη των αντιλήψεων και στάσεων των Νηπιαγωγών για την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου στις τάξεις τους. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί αν και θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι μπορεί η μέθοδος αυτή να εφαρμοστεί στις τάξεις τους και σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, εντούτοις, φάνηκε κάποια άγνοια των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών για το πώς πραγματικά υλοποιείται η μέθοδος αυτή στην τάξη καθώς και τον τρόπο σύνθεσης ομάδων παιχνιδιού για τα μικρά παιδιά. Συνεπώς, με βάση της έρευνα, κρίνεται επιβεβλημένη η ανάγκη επιμόρφωσης των Νηπιαγωγών ώστε να καταρτιστούν ουσιαστικά για την μέθοδο αυτή στο χώρο του Νηπιαγωγείου (Μπεκτασιάν, 2002, σσ. 39, 56, 61-62, 66-67).

Ενώ, αξιόλογη έρευνα θεωρείται και αυτή που πραγματοποιήθηκε από τον Θεοφιλίδη (1996), σε φοιτητές του Πανεπιστημίου Κύπρου με σκοπό να μελετήσει τις επιδράσεις της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου στους εκπαιδευόμενους. Από τα πορίσματα της έρευνας, προκύπτει ότι η συνεργατική μάθηση επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των φοιτητών αφού συμβάλλει στην εμπάθυνση του περιεχομένου διδασκαλίας. Επίσης, αναπτύσσει δεξιότητες όπως ανάληψη πρωτοβουλιών και ατομικής ευθύνης στα πλαίσια της ομαδικής εργασίας, κατανόηση των απόψεων των υπολοίπων μελών της ομάδας και σε μεγαλύτερο βαθμό ενεργοποίηση των φοιτητών κατά τις ομαδικές δραστηριότητες (Θεοφιλίδης, 1996, σσ. 114, 123-124).

Επιπρόσθετα, έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Δερβίση (1998), είχε ως επίκεντρό της την μελέτη των στάσεων – αντιλήψεων των μαθητών της Γ', Δ', Ε', και ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου απέναντι στην δασκαλοκεντρική μετωπική μορφή διδασκαλίας και την ομαδική και συνεργατική μορφή διδασκαλίας. Έτσι, μετά από την εφαρμογή της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου στους συγκεκριμένους μαθητές από τον ερευνητή αλλά και από φοιτητές Παιδαγωγικού Δημοτικής Εκπαίδευσης αλλά και την υπάρχουσα εμπειρία των μαθητών από την συνήθη μετωπική διδασκαλία που διδάσκονται στα σχολεία τους, κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο που διερευνούσε τις στάσεις τους απέναντι στις δύο μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης (Δερβίσης, 1998, σσ. 92-93).

Τέλος, έρευνα που διεξήχθη από την Σταυρίδου (2000), με σκοπό την μελέτη των κριτηρίων που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ώστε να εφαρμόζεται αποτελεσματικά η συνεργατική μέθοδος στους μαθητές της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού στο μάθημα της Φυσικής απέδειξε την σημαντικότητα της δημιουργίας μικτών ως προς τις επιδόσεις και φύλο ομάδων μαθητών. Επίσης, φάνηκε ότι η σωστή εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης συμβάλλει καθοριστικά στην ένταξη και την αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών στην ομάδα και γενικότερα στην τάξη. Γιατί, μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες αναπτύσσονται σχέσεις αλληλοβοήθειας και αλληλεπίδρασης που βοηθάει στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών από άλλες χώρες και κατ' επέκταση στην βελτίωση των επιδόσεών τους (Σταυρίδου, 2000, σ.146).

Ακόμη, φάνηκε ότι η ορθή λειτουργία και εφαρμογή της ομαδικής και συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης χρειάζεται την διαμόρφωση μιας αποκεντρωμένης τάξης στην

οποία οι μαθητές θα κάθονται και θα συνεργάζονται σε διάφορα τραπέζια εργασίας σε μικρές ομάδες έχοντας αρκετό χώρο για να κινηθούν ελεύθερα και δημιουργικά (Σταυρίδου, 2000, σ. 26). Ενώ εξίσου σημαντική θεωρήθηκε η αναγκαιότητα ύπαρξης συνεργασίας μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών καθώς και η ύπαρξη μικρού αριθμού μαθητών στην τάξη. Τέλος, η παραπάνω έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές άλλαξαν στάση απέναντι στο μάθημα της Φυσικής ενώ ταυτόχρονα εξέφρασαν την ικανοποίησή τους για τον ομαδικό και συνεργατικό τρόπο που εργάστηκαν στο εν λόγω μάθημα.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι το 90% των παιδιών αισθάνονται «*ξεχωριστές προσωπικότητες*» κατά την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου σε σχέση με την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας. Επιπλέον, αυξάνεται σε σημαντικό βαθμό η ανάληψη ατομικής ευθύνης από τα παιδιά για τις σχολικές τους εργασίες στην ομαδοκεντρική και συνεργατική διδασκαλία σε σχέση με την μετωπική. Παράλληλα, οι μαθητές πιστεύουν ότι στα πλαίσια της εργασίας σε μικρές ομάδες μπορούν αλλά και μαθαίνουν να συνεργάζονται με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, γεγονός που υποστηρίζει την παραπάνω άποψη σε ποσοστό 99,2% των μαθητών σε σχέση με την μετωπική διδασκαλία όπου τα παιδιά δεν νιώθουν ότι έχουν την δυνατότητα να συνεργαστούν μεταξύ τους. Γενικότερα, όμως το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών τάσσεται υπέρ της ομαδικής και συνεργατικής διδασκαλίας έναντι της μετωπικής (Δερβίσης, 1998, σσ. 93-94).

Κλείνοντας, με βάση τις παραπάνω έρευνες στον ελληνικό χώρο και συγκρίνοντάς τις με αυτές που γίνονται στον διεθνή χώρο διαπιστώνεται η επιφανειακή και η μερική ενασχόληση με την ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδο σε Ελλάδα και Κύπρο. Γι' αυτό και η αναγκαιότητα για περαιτέρω εμβάθυνση και ενασχόληση με τη συγκεκριμένη μέθοδο στα ελληνικά - κυπριακά εκπαιδευτικά και ερευνητικά δεδομένα κρίνεται απαραίτητη.

Αντιθέτως, στις διεθνείς έρευνες, φαίνεται να υπάρχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον και εγρήγορση, αφού πειραματίζονται δίνοντας μεγάλη έμφαση στις διαφορετικές τεχνικές εφαρμογής της ομαδικής εργασίας προσπαθώντας να εντοπίσουν ποιες τεχνικές κρίνονται ως καταλληλότερες και πιο αποτελεσματικές στον μαθησιακό χώρο. Από την άλλη, οι ερευνητικές μελέτες στον ελληνικό χώρο που εξετάζουν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών για την εν λόγω μέθοδο είναι ελάχιστες, ενώ καμία σχετική έρευνα που να εξετάζει τις αντιλήψεις – στάσεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των μαθητών για την συγκεκριμένη μέθοδο ανάμεσα στην Κύπρο και την Ελλάδα δεν έχει προκύψει.

Ειδικότερα, θα πρέπει να σημειωθεί ότι Ελλάδα και Κύπρος χρησιμοποιούν την ίδια γλώσσα ενώ έχουν και παρόμοιο εκπαιδευτικό σύστημα. Παρόλα αυτά το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα έχει επηρεαστεί από το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή η επιρροή προέρχεται από τα χρόνια της Αγγλικής αποικιοκρατίας στα οποία η Κύπρος υπήρξε ως αποικία της από το 1878-1959 (Περσιάνης & Πολυβίου, 1992). Πιο συγκεκριμένα, η Κύπρος ακολουθεί το ίδιο Αναλυτικό Πρόγραμμα καθώς και διδακτικά εγχειρίδια με την Ελλάδα. Όμως ορισμένα μαθήματα όπως το μάθημα «Σχεδιασμός και Τεχνολογία» που εφαρμόζεται στα κυπριακά σχολεία έχει εμπνευστεί από το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Επιπλέον, το εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ) και των δύο χωρών προωθεί την ανάπτυξη της συνεργασίας και της επικοινωνίας κατά την ομαδική εργασία στις σχολικές τάξεις. Ωστόσο από το 1997, οι κυπριακές εκπαιδευτικές αρχές - φορείς επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην εφαρμογή της εν λόγω μεθόδου στις τάξεις σε μια προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στα δημόσια σχολεία (Vrasidas & McIsaac, 2001). Ενώ ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε μια τάση από αρκετούς Κύπριους εκπαιδευτικούς να θέλουν να επενδύσουν και να εφαρμόσουν τις γνώσεις που απόκτησαν για την ομαδική εργασία από διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια στις τάξεις τους (Symeonidou, 2002). Ως απότοκο αυτού, αναμένεται ότι οι Κύπριοι είναι πιθανόν να εφαρμόζουν την ομαδική εργασία, έπειτα και από τις απαιτήσεις του ΔΕΠΠΣ, σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, εξαιτίας της ανυπαρξίας τέτοιας έρευνας αλλά και το γεγονός ότι η μια τέτοια συγκριτική έρευνα παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον για τα δύο συγκείμενα (Ελλάδας και Κύπρου) που έχουν παρόμοιο εκπαιδευτικό σύστημα, πραγματοποιείται η παρούσα έρευνα η οποία προσπαθεί να εξετάσει και να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό.

Κεφάλαιο 3

Μεθοδολογία

3.1. Στόχοι της έρευνας

Όπως φάνηκε από την μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας, η ομαδική, συνεργατική διδασκαλία και μάθηση χαρακτηρίζεται για την αποτελεσματικότητά που έχει τόσο στον γνωστικό όσο και στον κοινωνικό τομέα της μάθησης του μαθητή σε σχέση με την παραδοσιακή, μετωπική, δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας και μάθησης. Ωστόσο, για τα ελληνικά και κυπριακά δεδομένα η χρήση και η εφαρμογή της συνεργατικής και ομαδικής μεθόδου από τους Έλληνες και Κύπριους εκπαιδευτικούς γίνεται περιοδικά και αποσπασματικά, χωρίς μεθοδικότητα. Επομένως, παραμένουν αρκετά αναπάντητα ερωτήματα σχετικά με την εφαρμογή της συνεργατικής σε μικρές ομάδες διδακτικής πρακτικής στα ελληνικά και κυπριακά σχολεία.

Ταυτόχρονα, ο προβληματισμός για την παρούσα έρευνα δημιουργήθηκε από την διαπίστωση ότι δεν υπάρχουν πληροφορίες σχετικά με τις αντιλήψεις και στάσεις των Ελλήνων και Κύπριων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και των μαθητών, των ίδιων δηλαδή των εκπαιδευόμενων, για την μέθοδο αυτή, ως μια αποτελεσματική ή όχι μέθοδος μάθησης. Επιπλέον, τέτοια συγκριτική μελέτη σχετική με τον τρόπο εφαρμογής της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου ανάμεσα στα δύο παραπάνω εκπαιδευτικά συστήματα (ελληνικό – κυπριακό) δεν έχει πραγματοποιηθεί ακόμη. Κατά συνέπεια, θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ερευνητικό και διδακτικό ενδιαφέρον να μάθουμε πώς χρησιμοποιείται η εν λόγω μέθοδος από τα δύο εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες αλλά και κάποιες διαφορές.

Στην παρούσα έρευνα λοιπόν, σκοπός είναι αρχικά, **η συγκριτική διερεύνηση των αντιλήψεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου σε Ελλάδα και Κύπρο. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, επιδιώκεται η συγκριτική μελέτη των αντιλήψεων των μαθητών της Δ' και Ε' τάξης του Δημοτικού, οι οποίοι έχουν σχετική εμπειρία από την εφαρμογή της προαναφερθείσας μεθόδου σε Ελλάδα και Κύπρο.**

Αναλυτικότερα, επιδιώκεται να αντληθούν πληροφορίες για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ομαδοκεντρικής, συνεργατικής

μεθόδου σε μικτές μαθησιακά και πολιτισμικά ομάδες. Ακόμη, εξετάζονται οι παράγοντες – οι παράμετροι που λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου αυτής ή όχι στην τάξη τους, ο τρόπος δηλαδή, που την ενσωματώνουν και την προσαρμόζουν στην τάξη τους. Επιπρόσθετα, ελέγχεται εάν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους κάποια βασικά κριτήρια για την σύνθεση των ομάδων τους, ενώ ταυτόχρονα, μελετώνται οι γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το πώς εφαρμόζεται η μέθοδος στις τάξεις, καθώς επίσης, διερευνάται η στάση και η συμπεριφορά των άλλων εκπαιδευτικών για την προώθηση της εφαρμογής ή όχι της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου στις τάξεις τους.

Επιπλέον, επιδιώκεται η άντληση στοιχείων σχετικά με τις πιθανές αμφιβολίες ανησυχίες και τα προβλήματα που πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να παρατηρούν και να αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή της και που λειτουργούν ανασταλτικά για την εφαρμογή της στις τάξεις τους. Με τον τρόπο αυτό, επιχειρείται η καταγραφή των στάσεων – αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδο.

Στην έρευνα αυτή επιδιώκεται ακόμη, η άντληση στοιχείων, μέσω της διερεύνησης των αντιλήψεων και των προτιμήσεων των μαθητών της Δ΄ και Ε΄ τάξης του Δημοτικού σε Κύπρο και Ελλάδα για την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς τους στις τάξεις τους. Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι πιθανές αντιλήψεις των παιδιών για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου στους ίδιους και στην βελτίωση της μάθησής τους, στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων κατά την συνεργασία στις ομαδικές εργασίες και γενικότερα, εξετάζεται η επίδραση της συγκεκριμένης παιδαγωγικής και διδακτικής πρακτικής στην γνωστική τους διαδικασία. Ελέγχονται οι προτιμήσεις τους να εργάζονται ή όχι συνεργατικά σε ομάδες, οι πιθανοί ρόλοι που αναλαμβάνουν στα πλαίσια της ομάδας τους, η πιθανή αλληλεπίδραση και συνεργασία που αναπτύσσεται στα πλαίσια της ομάδας τους και ο τρόπος χωρισμού των ομαδικών εργασιών ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Δηλαδή, εξετάζεται ο τρόπος λειτουργίας της ομάδας κατά την επιτέλεση των ομαδικών συνεργατικών δραστηριοτήτων.

Ακόμη, μέσω της έρευνας αυτής, εξετάζεται πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται αυτή την επαφή με κάποια άλλα μέλη της ομάδας τους από άλλες χώρες και με συμμαθητές τους που παρουσιάζουν δυσκολίες στην μάθησή τους κατά την ομαδική εργασία. Τέλος,

επιδιώκεται ο έλεγχος της συχνότητας χρήσης και εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθόδου στις τάξεις των μαθητών της Δ΄ και Ε΄ τάξης του Δημοτικού.

3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Κατά συνέπεια, με βάση τους παραπάνω ερευνητικούς στόχους, την μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας και ανάλογων ερευνών που πειραματίζονται με διαφορετικές τεχνικές εφαρμογής της ομαδικής εργασίας για να διαπιστώσουν ποιες τεχνικές είναι περισσότερο αποτελεσματικές, ακόμη το γεγονός ότι δεν προέκυψε μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, συγκριτική μελέτη διερεύνησης αντιλήψεων – στάσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών σχετικά με την ομαδοκεντρική και συνεργατική διδασκαλία και μάθηση καθώς και το ότι στα ελληνικά και κυπριακά δεδομένα, που έχουν παρόμοια εκπαιδευτικά συστήματα, δεν έχει πραγματοποιηθεί τέτοιου είδους έρευνα και σε συνδυασμό με τις αναφορές που γίνονται στο ΔΕΠΠΣ για την δυναμική που προσφέρει η εργασία στις μικρές ομάδες διατυπώθηκαν τα ακόλουθα **ερευνητικά ερωτήματα** σχετικά με **τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε Ελλάδα και Κύπρο για την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου.**

Ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε Ελλάδα και Κύπρο για την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου.

1. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές – διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε Κύπρο και Ελλάδα σχετικά με:
 - Την αποτελεσματικότητα της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας σε μικτές μαθησιακά και πολιτισμικά ομάδες;
 - Τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας;
 - Τις δυσκολίες εφαρμογής της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας;
 - Τις προϋποθέσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές για την υλοποίηση της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας;

2. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα σε δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία, η τάξη που διδάσκουν, οι προπτυχιακές σπουδές, η επιμόρφωση, οι μεταπτυχιακές σπουδές και ο αριθμός των μαθητών στην τάξη τους, και:
 - Την αποτελεσματικότητα της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας σε μικτές μαθησιακά και πολιτισμικά ομάδες
 - Τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας
 - Τις δυσκολίες εφαρμογής της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας
 - Τις προϋποθέσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές για την υλοποίηση της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας

ξεχωριστά για κάθε πληθυσμό εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε Κύπρο και Ελλάδα;

Από την άλλη, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν, σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου είναι τα εξής:

1. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές – διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις των μαθητών σε Ελλάδα και Κύπρο για την ομαδική εργασία σε σχέση με:
 - Την αλληλεπίδραση – συμπεριφορά με τους αλλοδαπούς μαθητές;
 - Την αλληλεπίδραση με μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στην μάθησή τους;
 - Τα γνωστικά – κοινωνικά αποτελέσματα στους μαθητές;
 - Τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας κατά την εκτέλεση των ομαδικών εργασιών;
 - Την συχνότητα ομαδικής εργασίας;
 - Τις δεξιότητες ομαδικής εργασίας;

2. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα σε δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών όπως το φύλο, η τάξη και ο τόπος και:
 - Την ομαδική εργασία και την αλληλεπίδραση – συμπεριφορά με τους αλλοδαπούς μαθητές;
 - Την ομαδική εργασία και την αλληλεπίδραση με μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στην μάθησή τους;
 - Την ομαδική εργασία και τα γνωστικά – κοινωνικά αποτελέσματα στους μαθητές;
 - Τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας κατά την εκτέλεση των ομαδικών εργασιών;
 - Την συχνότητα ομαδικής εργασίας;
 - Τις δεξιότητες ομαδικής εργασίας;

ξεχωριστά για κάθε πληθυσμό μαθητών της Δ΄ και Ε΄ τάξης του Δημοτικού σε Κύπρο και Ελλάδα;

3.3. Σχεδιασμός έρευνας

Ο τύπος έρευνας που επιλέχθηκε για την παρούσα εργασία είναι η ποσοτική έρευνα πεδίου με στόχο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στα δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και τους μαθητές των Δ΄ και Ε΄ τάξεων του Δημοτικού σχολείου σε Ελλάδα και Κύπρο. Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα Απριλίου και Μαΐου 2009. Το δείγμα που επιλέχθηκε για την συγκεκριμένη έρευνα ήταν εκπαιδευτικοί κάθε ειδικότητας, που απασχολούνται σε σχολικές μονάδες στα δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας από την Ελλάδα και των επαρχιών Λευκωσίας και ελεύθερης Αμμοχώστου από την Κύπρο και οι οποίοι κατά διαστήματα εφάρμοσαν την ομαδική και συνεργατική μέθοδο. Επίσης το δείγμα περιλαμβάνει μαθητές που παρακολουθούν τα εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Δ΄ και Ε΄ τάξης στις αντίστοιχες σχολικές μονάδες των εκπαιδευτικών οι οποίοι είχαν σχετική εμπειρία από την εν λόγω μέθοδο.

3.3.1. Ερευνητικό εργαλείο

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων και τον έλεγχο των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο, έντυπο, ερευνητικό ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε κλειστού τύπου ερωτήσεις και το οποίο δόθηκε σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Δημοτικά σχολεία στην Κύπρο και στην Ελλάδα καθώς και σε Έλληνες και Κύπριους μαθητές των Δ΄ και Ε΄ τάξης του Δημοτικού. Για την συλλογή των ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε ο τύπος της «ποσοτικής έρευνας – έρευνας πεδίου με την χρήση έντυπων ερωτηματολογίων», ως η καταλληλότερη, αφού εξετάζει στάσεις, αντιλήψεις και θέσεις των υποκειμένων (π.χ. εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών κ.α.) και επειδή διευκολύνει την άμεση, αβίαστη, απρόσωπη και αποδοτική συλλογή των δεδομένων (Παρασκευόπουλος, 1983, σσ. 98-100).

Το ερωτηματολόγιο θεωρείται εύχρηστο μέσο συλλογής πληροφοριών, γιατί παρέχει το πλεονέκτημα, να προσεγγιστεί σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα ο αριθμός των ατόμων, παρέχει ποικίλες πληροφορίες και τα δεδομένα που συλλέγονται μπορούν να ταξινομηθούν, να επεξεργαστούν και να αξιοποιηθούν σχετικά εύκολα, ώστε να οδηγούν σε ουσιαστικές διαπιστώσεις και συμπεράσματα (Cohen & Manion, 1994, σ. 375). Από την άλλη βέβαια, υπάρχει το μειονέκτημα ότι κατά την συμπλήρωσή των ερωτηματολογίων παρατηρείται σημαντικός αριθμός ερωτηματολογίων ελλιπώς συμπληρωμένα (Παρασκευόπουλος, 1983, σ. 129).

Η επιλογή, κατά βάση, κλειστού τύπου ερωτήσεων και στα δύο ερωτηματολόγια έγινε λαμβάνοντας υπόψη το σημαντικό πλεονέκτημα των κλειστών ερωτήσεων να απαντιούνται ευκολότερα και να συμπληρώνονται σε μικρό χρονικό διάστημα ειδικά για τα παιδιά αυτής της ηλικίας τα οποία διακρίνονται για την συγκεκριμένη λογική σκέψη που διαθέτουν. Ενώ, αυτό που συνήθως παρατηρείται στα πλαίσια χρήσης ανοιχτών ερωτήσεων για τα παιδιά σχολικής ηλικίας είναι ότι δίνουν απαντήσεις αρκετά γενικές και αόριστες που καθιστά δύσκολη την στατιστική τους επεξεργασία. Ακόμη, η επιλογή κλειστών ερωτήσεων στα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια έγινε, έχοντας ως γνώμονα, το γεγονός ότι στις κλειστού τύπου ερωτήσεις η απάντηση είναι δομημένη και αυτό βοηθάει ώστε ο εξεταζόμενος να περιορίζεται στο θέμα, εξασφαλίζοντας έτσι, αντικειμενικές πληροφορίες. Ταυτόχρονα, οι απαντήσεις κωδικοποιούνται και αναλύονται στατιστικά ευκολότερα από ότι οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (Παρασκευόπουλος, 1983, σσ. 101, 104).

Από την άλλη, η ύπαρξη μιας ανοιχτού τύπου ερώτησης στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς συμβάλλει θετικά και ουσιαστικά ώστε να αντλήσουμε δεδομένα της αυθόρμητης αντίδρασης του εξεταζομένου (Παρασκευόπουλος, 1983, σ. 106). Επιπλέον, η χρήση ερώτησης ανοικτού τύπου στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών δίνει την δυνατότητα για συλλογή περισσότερων πληροφοριών, παράγει περισσότερο έγκυρα δεδομένα και προσφέρει μεγαλύτερο βάθος στο αντικείμενο διερεύνησης (Bird, Hammersley, Gomm, & Woods, 1999, σ. 352).

Ωστόσο, η κατασκευή και η σύνταξη ενός ερευνητικού εργαλείου συλλογής δεδομένων όπως είναι το ερωτηματολόγιο θεωρείται απαιτητική διαδικασία που χρειάζεται την απαιτούμενη προσοχή και επιμέλεια. Για την σύνταξη λοιπόν, των συγκεκριμένων ερωτηματολογίων προηγήθηκε ανάλογη, επιμελημένη, βιβλιογραφική ενημέρωση από μέρους της φοιτήτριας / ερευνήτριας και σε συνεργασία με τους υπεύθυνους καθηγητές, διαμορφώθηκε η τελική εικόνα των ερωτήσεων και στα δύο ερωτηματολόγια (μαθητών και εκπαιδευτικών).

Στην συνέχεια, δόθηκαν τα ερωτηματολόγια πιλοτικά σε 64 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (34 εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε Ελληνικές σχολικές μονάδες και 30 σε Κυπριακές) και σε 114 (57 Κύπριοι και 57 Έλληνες) μαθητές της Δ' (ποσοστό 56,1%, όλων των μαθητών N=64) και Ε' τάξης του Δημοτικού (ποσοστό 43,9% όλων των μαθητών N=50). Αφότου έγινε η συμπλήρωση των πιλοτικών ερωτηματολογίων από Έλληνες και Κύπριους εκπαιδευτικούς και μαθητές, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των ερωτηματολογίων, εκτιμώντας την αξιοπιστία τους και τον έλεγχο της δομής τους.

Έτσι, μετά από τον έλεγχο της αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων και την διερεύνηση της δομής τους, οι ερωτήσεις που αφορούσαν δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο ερωτηματολόγιο του εκπαιδευτικού παρέμειναν οι ίδιες ενώ από τις 37 αρχικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών (36 ερωτήσεις κλειστού τύπου και μία (1) ερώτηση ανοιχτού τύπου) διαμορφώθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση των δεδομένων, μετά τον αρχικό έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου (βλ. παράρτημα, 3.1), μόνο 33 ερωτήσεις κλειστού τύπου και η ανοιχτή ερώτηση που παρέμεινε ως είχε αρχικά. Τρεις από τις αρχικές 36 κλειστού τύπου ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών δεν

χρησιμοποιήθηκαν μετά την τελική έκδοσή του καθώς είτε μείωναν την αξιοπιστία των παραγόντων είτε δεν υποστήριζαν την ερμηνεία που αυτές εκπροσωπούσαν.

Συνεπώς, όσον αφορά το ερωτηματολόγιο που διερεύνησε τις αντιλήψεις των δασκάλων σε Ελλάδα και Κύπρο, μετά από τον αρχικό έλεγχο αξιοπιστίας τους, παρέμειναν και χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κυρίως κλειστού τύπου και οι οποίες χωρίζονται σε δύο ενότητες:

- Ενότητα Α: ερωτήσεις δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων
- Ενότητα Β: 33 ερωτήσεις μέτρησης των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών για την ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδο, και μία ερώτηση ανοιχτού τύπου (βλ. παράρτημα 3.2).

Όσον αφορά την επεξεργασία του ερωτηματολογίου που διερεύνησε τις αντιλήψεις των μαθητών διαπιστώθηκε ότι οι ερωτήσεις που αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία (στο σύνολο τους τρεις (3) ερωτήσεις: φύλο, τόπος, τάξη) των μαθητών παρέμειναν στην αρχική τους μορφή, ενώ από τις 35 αρχικές (βλ. παράρτημα 3.3), κλειστού τύπου ερωτήσεις που δόθηκαν προς συμπλήρωση από τους 114 μαθητές σε Κύπρο και Ελλάδα, μετά από τον αρχικό έλεγχο αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, παρέμειναν και χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση μόνο 21 ερωτήσεις κλειστού τύπου (βλ. παράρτημα 3.4). Αυτό συνέβη επειδή οι ερωτήσεις αυτές είτε μείωναν την αξιοπιστία των παραγόντων είτε δεν υποστήριζαν την ερμηνεία που αυτές εκπροσωπούσαν. Γι' αυτό, από την τελική έκδοση του ερωτηματολογίου έλειπαν 14 συνολικά ερωτήσεις.

Με βάση τα παραπάνω λοιπόν, το τελικό ερωτηματολόγιο που δόθηκε ξανά σε μαθητές, περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου και χωριζόταν σε δύο ενότητες:

- Ενότητα Α: ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων.
- Ενότητα Β: 21 ερωτήσεις μέτρησης των αντιλήψεων και στάσεων των μαθητών για την ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδο.

Ύστερα, διαμορφώνοντας τις τελικές ερωτήσεις και των δύο ερωτηματολογίων δόθηκαν σε άλλους 49 εκπαιδευτικούς (25 Έλληνες και 24 Κύπριους) και 47 μαθητές / τριες (24 Κύπριοι και 23 Έλληνες). Συνολικά, στην παρούσα έρευνα, συμμετείχαν και αντλήθηκαν δεδομένα από 113 εκπαιδευτικούς (59 Έλληνες και 54 Κύπριοι) και 161 μαθητές (81 Κύπριοι και 80 Έλληνες).

3.3.2. Διαδικασία συλλογής υλικού

Για την δημιουργία του δείγματος τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών ακολουθήθηκε η «κατά συστάδες τυχαία δειγματοληψία» (Παρασκευόπουλος, 1983, σ. 25). Επιλέχθηκαν δηλαδή, σχολικές μονάδες από το σύνολο των μονάδων των επιλεγμένων περιοχών και από κάθε μονάδα επιλέχθηκε το τελικό δείγμα. Αναφορικά με την περιοχή του Νομού Μαγνησίας συμμετείχαν τέσσερις (4) σχολικές μονάδες από τις οποίες οι δύο (2) χωροθετούνται στην πόλη του Βόλου (αστική περιοχή) και οι άλλες δύο (2) σε περιοχές εκτός Βόλου (ημιαστική, ορεινή και αγροτική περιοχή). Αντίστοιχα για την περιοχή της Κύπρου συμμετείχαν τρεις (3) σχολικές μονάδες από τις οποίες η μια λειτουργεί στην Λευκωσία (αστική περιοχή) και οι δύο (2) στην ευρύτερη ελεύθερη περιοχή της επαρχίας Αμμοχώστου (ημιαστική και αγροτική περιοχή). Από τις παραπάνω σχολικές μονάδες έγινε «τυχαία δειγματοληψία» εκπαιδευτικών και μαθητών των τάξεων Δ' και Ε' ανά επιλεγμένη σχολική μονάδα.

Πριν την αποστολή των ερωτηματολογίων στις επιλεγμένες σχολικές μονάδες, πραγματοποιήθηκε επικοινωνία με τους διευθυντές των μονάδων και μετά την έγκρισή τους διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς κάθε μονάδας για συμπλήρωση. Όσον αφορά τους μαθητές, η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε στις τάξεις σε ώρα μαθήματος. Η διαδικασία συμπλήρωσης πραγματοποιήθηκε με ανάγνωση κάθε ερώτησης από τον εκπαιδευτικό της τάξης και ταυτόχρονη συμπλήρωση των απαντήσεων από το σύνολο των μαθητών του δείγματος.

Η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων αφορούσε την ομαδική παράδοση ερωτηματολογίων και την μετέπειτα συλλογή τους, αφού συμπληρώθηκαν σε διαφορετική χρονική στιγμή από την ημέρα παράδοσης. Η διαδικασία συμπλήρωσης ήταν εφαρμογή ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με συμπλήρωση χωρίς την παρουσία συνεντευκτή. Δηλαδή, οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο παρουσία του δασκάλου τους στην τάξη.

Η κατανομή των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών ανά περιοχή ήταν σχεδόν ισόποση: 52,2% από Έλληνες και 47,8% από Κύπριους εκπαιδευτικούς ενώ η κατανομή των ερωτηματολογίων των μαθητών ανά περιοχή ήταν και πάλι σχεδόν ισόποση με ποσοστό 59,7% από Έλληνες και 50,3% από Κύπριους μαθητές. Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι στην έρευνα συμμετείχαν διάφοροι τύποι σχολείων (μονοθέσιο, τριθέσιο, εξαθέσιο κ.α.)

καθώς επίσης, συμμετείχαν εκπαιδευτικοί διαφόρων σχολικών τάξεων. Τέλος, ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης κάθε ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς εκτιμάται γύρω στα 15 - 20 λεπτά ενώ για τους μαθητές η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κυμάνθηκε από 20 - 25 λεπτά.

3.3.3. Δείγμα – Δημογραφικά στοιχεία

Το τελικό μέγεθος του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα ερευνητική μελέτη ήταν 113 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 161 μαθητές των Δ΄ και Ε΄ τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα το 29,5% ήταν άνδρες και το 70,5% γυναίκες (βλ. παράρτημα 3.5, πίνακας 3.5.1). Η κύρια ηλικιακή ομάδα εκπαιδευτικών που έλαβε μέρος στην παρούσα έρευνα ήταν αυτή των 22-30 χρονών (43,4%) και ποσοστά που φθίνουν όσο η ηλικία μεγαλώνει (βλ. παράρτημα 3.5, πίνακας 3.5.2). Αναφορικά με τα συνολικά έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, το 69,2%, εμφανίζεται με προϋπηρεσία έως 15 έτη με τα ποσοστά να ισομοιράζονται σχεδόν στις δύο (2) πρώτες κατηγορίες (0-5 και 5-15 έτη υπηρεσίας) (βλ. παράρτημα 3.5, πίνακας 3.5.3).

Ως προς το ρόλο των εκπαιδευτικών στην σχολική μονάδα το 58,6% δηλώνουν μόνιμοι εκπαιδευτικοί ενώ το αμέσως επόμενο ποσοστό εμφανίζεται στην κατηγορία αναπληρωτής (βλ. παράρτημα 3.5, πίνακας 3.5.4). Ταυτόχρονα, σχετικά με την εκπαίδευση των ερωτώμενων το 77,9% δήλωσαν ότι είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και το υπόλοιπο ποσοστό να είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας (βλ. παράρτημα 3.5, πίνακας 3.5.5). Επίσης, το 36,3% έχουν πρόσθετη επιμόρφωση η οποία εντοπίζεται κυρίως στην εξομοίωση και στο ΕΠΕΑΚ (βλ. παράρτημα 3.5, πίνακας 3.5.6). Ακόμη, το 38,1% του δείγματος των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχουν μεταπτυχιακή εκπαίδευση η οποία είναι κυρίως (95,1%) μεταπτυχιακό και το υπόλοιπο ποσοστό διδακτορικό (βλ. παράρτημα 3.5, πίνακας 3.5.7). Τέλος, αναφορικά με το μέγεθος της τάξης που διδάσκουν την φετινή σχολική χρονιά, αυτό είναι κυρίως 16 με 29 παιδιά στο 36,4% των περιπτώσεων με επόμενα ποσοστά στις κατηγορίες 21-25 και 11-15 παιδιά (βλ. παράρτημα 3.5, πίνακας 3.5.8).

Από την άλλη, οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα κατανεμηθήκαν ισόποσα ως προς το φύλο (50% αγόρια και 50% κορίτσια). Η κατανομή του δείγματος των μαθητών ανά

τάξη ήταν 52,8% Δ' Δημοτικού και 47,2% Ε' Δημοτικού ενώ όσον αφορά τον τόπο καταγωγής των μαθητών φάνηκε ότι 48,4% κατάγονται από την Ελλάδα, 45,3% από την Κύπρο και το 6,2% κατάγεται από άλλη χώρα.

3.4. Έλεγχος αξιοπιστίας και δομής των ερωτηματολογίων

3.4.1. Ερωτηματολόγιο που διερευνά τις αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου

Η χορήγηση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου έγινε σε επιλεγμένους γεωγραφικά πληθυσμούς και συγκεκριμένα, σε 64 εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου και της Ελλάδας. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους επιλεγμένους πληθυσμούς μία φορά κατά την διάρκεια του σχολικού έτους. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν χωρίς την παράλληλη χορήγηση συμπληρωματικού ερωτηματολογίου μέτρησης όμοιων χαρακτηριστικών και κατά συνέπεια, δεν χρησιμοποιήθηκε άλλο εργαλείο ως «gold standard» για την εκτίμηση των υπό διερεύνηση χαρακτηριστικών.

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου εκτιμήθηκε με μέτρηση της εσωτερικής συνάφειας χρησιμοποιώντας τον δείκτη «Cronbach alpha», ενώ η διερεύνηση της δομής του ερωτηματολογίου (Factor analysis) έγινε με την χρήση της μεθόδου «Principal Components Analysis με Varimax rotation method», ώστε να εντοπιστούν οι παράγοντες που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο. Επίσης, ελέγχθηκε η αξιοπιστία εσωτερικά σε κάθε παράγοντα με επιλεγμένο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha \leq 0,005$.

Διαφοροποίηση των στοιχείων ως προς το γεωγραφικό χαρακτηριστικό του δείγματος εντοπίζεται στην περίπτωση την ηλικιακών κατανομών, με μεγαλύτερη εκπροσώπηση των μικρότερων ηλικιακών ομάδων στην περίπτωση της Κύπρου (χ^2 test, $p=0,000$) και στον τύπο του σχολείου όπου το σύνολο σχεδόν των κυπριακών μονάδων (96,3%) ήταν εξαθέσια σχολεία έναντι των ελληνικών (66,7%) (χ^2 test, $p=0,032$).

Η εσωτερική συνάφεια του ερωτηματολογίου, όπως εκφράστηκε από τον δείκτη Cronbach alpha για το σύνολο του δείγματος και των μεταβλητών, ήταν 0,944. Η τιμή αυτή είναι πολύ ικανοποιητική και αποδεικνύει την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Διερευνώντας από την άλλη, την δομή του ερωτηματολογίου με την εφαρμογή της

ανάλυσης παραγόντων (Factor analysis), φάνηκε ότι το μέγεθος του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε ήταν επαρκές (KMO measure of sampling adequacy= 0,774 και Barlett's test of sphericity p=0,000).

Ακόμη, με βάση το γράφημα scree plot, αλλά και τον έλεγχο των ιδιοτιμών των διαμορφωμένων παραγόντων, προκειμένου αυτές να είναι μεγαλύτερες του (1,0), προέκυψαν οκτώ (8) παράγοντες οι οποίοι πιθανόν να συνιστούσαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου. Το σύνολο των οκτώ (8) αυτών παραγόντων ερμήνευαν περίπου το 75,39% της συνολικής διασποράς για το ερωτηματολόγιο. Ενώ, από τον έλεγχο αξιοπιστίας εντός των παραγόντων (όπου οι παράγοντες έχουν επιλεγεί έχοντας ιδιοτιμές μεγαλύτερες του 1,0) διαπιστώθηκε ότι σε όλες τις περιπτώσεις η αξιοπιστία ήταν μεγαλύτερη του 0,6 εκτός του 7^{ου} παράγοντα όπου η τιμή ήταν 0,543. Επομένως, οι τιμές αυτές κρίθηκαν αποδεκτές.

Ωστόσο ορισμένες ερωτήσεις, όπως αυτές: 21α, 37α, (*παρατήρηση*: όπου 'α' στο όνομα των μεταβλητών - ερωτήσεων δηλώνεται η αντιστροφή της κλίμακας) και 20, διατυπώθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε η θετική απάντηση να βρίσκεται στην τιμή ένα (1) της κλίμακας Likert και όχι στην τιμή πέντε (5) όπως συμβαίνει με τις υπόλοιπες ερωτήσεις αφού εμφάνιζαν αρνητικό πρόσημο μεταξύ των μεταβλητών. Κάτι τέτοιο όμως, δεν ήταν αναμενόμενο καθώς έχει προηγηθεί αντιστροφή των μεταβλητών 21 και 37. Παρόλα αυτά, από την φυσική ερμηνεία των τριών αυτών μεταβλητών (21α, 37α, 20) προκύπτει ότι οι απαντήσεις με χαμηλή βαθμολογία, στις ερωτήσεις: «21) Σε ποιο βαθμό προτιμάτε ομαδικές εργασίες χωρίς επιμερισμό της εργασίας κατά άτομα» και «37) Πόσο συχνά αναθέτετε ομαδικές εργασίες όπου όλοι εργάζονται μαζί χωρίς να χωρίζουν ρόλους» συνδυάζονται με υψηλή βαθμολογία στην ερώτηση «20) Πιστεύετε ότι έχετε τις απαιτούμενες γνώσεις, κατάρτιση και επιμόρφωση για να χρησιμοποιήσετε στην τάξη σας την ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδο;» που σημαίνει ότι ενώ νομίζουν και νιώθουν οι εκπαιδευτικοί ότι γνωρίζουν την μέθοδο αυτή και μπορούν να την εφαρμόσουν, εντούτοις, όταν καλούνται να απαντήσουν στις ερωτήσεις 21 και 37 φαίνεται ότι έχουν άγνοια των πραγματικών παραμέτρων που πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους κατά την εργασία σε ομάδες (π.χ. επιμερισμός ή όχι των ομαδικών εργασιών ανά μαθητή, ανάθεση ρόλων), γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με αυτά που δηλώνουν στην 20 ερώτηση αφού ισχυρίζονται ότι έχουν πολύ καλή επιμόρφωση και γνώσεις για να εφαρμόζουν την ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδο.

Έτσι, ενώ οι οχτώ (8) παράγοντες που δημιουργήθηκαν από το γράφημα scree plot, αλλά και τον έλεγχο των ιδιοτιμών των διαμορφωμένων παραγόντων, διατηρήθηκαν, ωστόσο έγιναν μικρές αλλαγές και τροποποιήσεις που αφορούσαν την αφαίρεση των μεταβλητών που μείωναν είτε την τιμή της αξιοπιστίας κάθε παράγοντα είτε δεν υποστήριζαν την ερμηνεία που αυτοί εκπροσωπούσαν. Επίσης, συνενώθηκαν οι μεταβλητές 23 και 25 σε έναν παράγοντα για την καλύτερη ερμηνεία τους. Με βάση αυτές τις αλλαγές προέκυψαν επτά (7) νέοι παράγοντες που συνθέτονται από 33 ερωτήσεις και που ερμηνεύουν διακριτές παραμέτρους της μεθόδου. Οι ερωτήσεις που αφορούσαν δημογραφικά, προσωπικά και επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν στο σύνολο τους δώδεκα (12).

Για τις 33 ερωτήσεις κλειστού τύπου ερωτήσεις που διερευνούν στοιχεία και αντιλήψεις των εκπαιδευτικού τα οποία αφορούν στην εφαρμογή της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου στην τάξη τους υπήρξε κοινή κλίμακα μέτρησης Likert με διαβάθμιση ένα έως πέντε (1-5), όπου το ένα (1) δηλώνει «καθόλου» και το πέντε (5) το «πάρα πολύ». Στο σύνολο των ερωτήσεων αυτών υπάρχουν ερωτήσεις που έχουν ανεστραμμένη κλίμακα και απαιτούν αντιστροφή των αποτελεσμάτων κατά την επεξεργασία. Οι ερωτήσεις αυτές είναι οι 21, 28, 29, 31, 32, 37, 38 με βάση την αρχική αρίθμηση του ερωτηματολογίου. Οι επτά (7) νέοι παράγοντες που συντέθηκαν και ερμηνεύουν διακριτές παραμέτρους της μεθόδου παρουσιάζονται παρακάτω με τις αναλυτικές ερμηνείες τους. Οι παράγοντες / σύνθετες μεταβλητές με τις επιμέρους ερωτήσεις που ανήκουν σε καθένα και ο έλεγχος αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha) αναφέρονται στον πίνακα 3.1.

Πίνακας 3.1. Παρουσίαση παραγόντων, των επιμέρους ερωτήσεών τους και της αξιοπιστίας τους από το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών

Σύνθετη μεταβλητή / Παράγοντας	Ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο	Cronbach's Alpha
<u>Παράγοντας 1:</u> Η αποτελεσματικότητα σε μικτές μαθησιακά και πολιτισμικά ομάδες	5) Είναι δυνατόν η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης να συμβάλλει στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στους/στις μαθητές /τριες; 6) Η διδασκαλία και μάθηση, εφαρμόζοντας την ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδο οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες σε ένα ανώτερο γνωστικό επίπεδο σκέψης και δράσης; 7) Η ομαδική και συνεργατική διδασκαλία και μάθηση βοηθάει ώστε τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να γίνουν περισσότερο αποδεκτά στην ευρύτερη ομάδα των τυπικών	0,942

	<p>μαθητών της τάξης;</p> <p>13) Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης μπορεί να προωθήσει την κατανόηση και την αποδοχή των μαθητών/τριών με ιδιαίτερες εθνικές, κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές από τους/τις αυτόχθονες μαθητές /τριες της τάξης;</p> <p>14) Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι δυνατό να δημιουργηθούν κοινωνικές - επικοινωνιακές σχέσεις και επαφές μεταξύ των αυτοχθόνων μαθητών/τριών και των συμμαθητών/τριών τους από άλλες χώρες όταν εργάζονται στα πλαίσια της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου;</p> <p>15) Η συστηματική εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου ανάμεσα σε μαθητές/τριες με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο και αυτοχθόνων μαθητών/τριών νομίζετε ότι συμβάλλει θετικά στην ενίσχυση των γνωστικών επιτευγμάτων των αλλοδαπών μαθητών</p> <p>16) Μπορεί η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου να συμβάλλει στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών;</p> <p>17) Η διδασκαλία με τη συγκεκριμένη μέθοδο έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει θετικά στην ανάπτυξη κριτικής, δημιουργικής σκέψης και ανάληψης πρωτοβουλιών από τους μαθητές /τριες;</p> <p>18) Είναι εφικτό να υπάρξει ισχυρή θετική αλληλεπίδραση και αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ των μαθητών στα πλαίσια της διδασκαλίας και μάθησης μέσω της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου;</p> <p>33) Η συγκεκριμένη διδακτική πρακτική μπορεί να προωθήσει τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσω της εφαρμογής της σε μια ποικιλία γνωστικών περιοχών;</p>	
<p><u>Παράγοντας 2:</u> Τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου</p>	<p>2) Γνωρίζετε τι είναι η ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης;</p> <p>3) Η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να εφαρμοστεί για τη διδασκαλία οποιουδήποτε γνωστικού αντικείμενου; (είτε αυτό είναι Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Λογοτεχνία κτλ.)</p> <p>4) Η συστηματική εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης στην τάξη βελτιώνει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών;</p> <p>9) Μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες στην πράξη, εμπλεκόμενοι με τυπικούς μαθητές, σε ακαδημαϊκές εργασίες στα πλαίσια της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου;</p> <p>19) Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου σε όλα τα σχολικά μαθήματα μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία περισσότερο θετικής στάσης των μαθητών/τριών προς τα διάφορα σχολικά μαθήματα;</p> <p>21) Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε ως κίνητρο, για να εργαστούν</p>	<p>0, 881</p>

	<p>ομαδικά και συνεργατικά οι μαθητές/τριες σας για την εκτέλεση μιας μαθησιακής δραστηριότητας, την ομαδική επιβράβευση για την ατομική συνεισφορά του κάθε μέλους στην ομαδική εργασία;</p> <p>29) Πόσο συχνά προτιμάτε να επιβραβεύετε τις ομάδες σας δίνοντάς τους ένα ομαδικό βραβείο για την ομαδική συνεργατική εκτέλεση μιας μαθησιακής δραστηριότητας και το ομαδικό μαθησιακό προϊόν που παρήγαγαν;</p> <p>32) Πόσο συχνά αναθέτετε ομαδικές εργασίες όπου χωρίζετε ρόλους στους μαθητές/τριες με σκοπό την εκτέλεση μερών του τελικού προϊόντος;</p>	
<p><u>Παράγοντας 3:</u> Οι προϋποθέσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές για την υλοποίηση της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου.</p>	<p>8) Είναι δυνατόν, παιδιά κοινωνικά περιθωριοποιημένα στην τάξη και με ιδιαίτερες – μαθησιακές ανάγκες, διδασκόμενα στα πλαίσια της ομαδοκεντρικής και της συνεργατικής μεθόδου, να βελτιώσουν τις μαθησιακές επιδόσεις τους;</p> <p>10) Θεωρείτε ότι η εργασία τυπικών μαθητών με μαθητές/τριες που έχουν κάποιες ιδιαίτερες ανάγκες στα πλαίσια της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου είναι εφικτή;</p> <p>11) Μπορεί να υπάρξει θετική αλληλεπίδραση και συνεργασία τυπικών μαθητών με μαθητές/τριες που παρουσιάζουν ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες στα πλαίσια της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου;</p> <p>12) Η επαφή στις ομάδες τυπικών μαθητών και μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες κατά τις εργασίες τους στην τάξη μπορεί να επηρεάσει θετικά τις επιδόσεις των τυπικών μαθητών;</p>	0, 878
<p><u>Παράγοντας 4:</u> Δυσκολίες εφαρμογής της μεθόδου</p>	<p>26) Στα πλαίσια της εργασίας των μαθητών/τριών σε ομάδες παρατηρείτε ότι υπάρχουν μαθητές/τριες που δεν θέλουν να εργαστούν ομαδικά;</p> <p>34) Θεωρείτε ότι η παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία, σας διευκολύνει στην κάλυψη της απαιτούμενης διδακτέας ύλης στον προβλεπόμενο διδακτικό χρόνο;</p> <p>27) Το υψηλό επίπεδο θορύβου στις ομάδες κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων αποτελεί ένα πρόβλημα για την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου στην τάξη σας;</p> <p>28) Θεωρείτε χρονοβόρα διδακτική μέθοδο την ομαδοκεντρική και συνεργατική για την κάλυψη της απαιτούμενης διδακτέας ύλης στον προβλεπόμενο διδακτικό χρόνο;</p> <p>31) Πόσο συχνά χρειάζεται να αντιμετωπίσετε κρίσεις διαφωνίας στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας των μαθητών/τριών της τάξης σας;</p>	0, 808
<p><u>Παράγοντας 5:</u> Στάση και συμπεριφορά συναδέλφων</p>	<p>24) Υπάρχει ενδιαφέρον, προθυμία και υποστήριξη από μέρους άλλων συναδέλφων σας και η απαιτούμενη συνεργασία και ενθάρρυνση ώστε να χρησιμοποιηθεί και να εφαρμοστεί η συγκεκριμένη μέθοδος στις τάξεις σας;</p> <p>25) Υπάρχει ανταλλαγή απόψεων και προτάσεων με τους συναδέλφους σας για τον τρόπο εφαρμογής της συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής στην τάξη σας;</p>	0, 867

<p><u>Παράγοντας 6:</u> Κριτήρια σύνθεσης των ομάδων</p>	<p>23) Οι διαφορετικές κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/τριών σας είναι ένα κριτήριο το οποίο λαμβάνετε υπόψη σας για την σύνθεση των ομάδων της τάξης σας;</p> <p>22) Φροντίζετε να σχηματίζετε τις ομάδες των μαθητών/τριών σας λαμβάνοντας υπόψη σας την παράμετρο της ανομοιογένειάς τους ως προς την εθνικότητά τους;</p>	<p>0,697</p>
<p><u>Παράγοντας 7:</u> Είδος συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί</p>	<p>20) Σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε και προτιμάτε τις ομαδικές εργασίες χωρίς επιμερισμό της εργασίας αυτής κατά άτομα;</p> <p>30) Πόσο συχνά αναθέτετε ομαδικές εργασίες όπου όλοι οι μαθητές/τριες εργάζονται μαζί, χωρίς να χωρίζουν ρόλους για την εκτέλεση του τελικού προϊόντος;</p>	<p>0,585</p>

3.4.2. Ερωτηματολόγιο που διερευνά τις αντιλήψεις των μαθητών της Δ' και Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου για την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου

Η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε σε επιλεγμένους γεωγραφικά πληθυσμούς και συγκεκριμένα σε μαθητές Δ' και Ε' τάξης, σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου και της Ελλάδας. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους επιλεγμένους πληθυσμούς μία φορά κατά την διάρκεια του σχολικού έτους. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν χωρίς την παράλληλη χορήγηση συμπληρωματικού ερωτηματολογίου μέτρησης όμοιων χαρακτηριστικών και κατά συνέπεια, δεν χρησιμοποιήθηκε άλλο εργαλείο ως gold standard για την εκτίμηση των υπό διερεύνηση χαρακτηριστικών.

Η εκτίμηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου και ο έλεγχος της δομής του έγιναν παρόμοια με αυτά των εκπαιδευτικών ώστε να εκτιμηθεί η εσωτερική του συνάφεια και να εντοπιστούν οι παράγοντες που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο.

Στην πιλοτική μελέτη συμμετείχαν 114 μαθητές. Η κατανομή ανάμεσα στα σχολεία της Κύπρου και της Ελλάδας ήταν ισόποση (50% - 50%). Η κατανομή του φύλου είναι το 49,1% αγόρια (N=56) και το 50,9% κορίτσια (N=58). Τέλος, αναφορικά με την τάξη παρακολούθησης, το 56,1% των μαθητών παρακολουθούσαν την Δ' δημοτικού (N=64) και το 43,9% (N=50) την Ε' δημοτικού. Ενώ δεν προέκυψε καμία διαφοροποίηση των στοιχείων ως προς το γεωγραφικό χαρακτηριστικό του δείγματος (χ^2 test, $p > 0,005$).

Σχετικά με τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου των μαθητών παρατηρήθηκε ότι η εσωτερική συνάφεια, όπως εκφράστηκε από τον δείκτη Cronbach alpha, για το σύνολο του δείγματος και των μεταβλητών ήταν 0,763. Η τιμή είναι πολύ ικανοποιητική και αποδεικνύει την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια, διερευνώντας την δομή του ερωτηματολογίου μέσω της εφαρμογής της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων, προέκυψαν αρχικά δώδεκα (12) παράγοντες. Ωστόσο, το μέγεθος του δείγματος (114 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια από μαθητές) που χρησιμοποιήθηκε για την παραγοντική ανάλυση ήταν επαρκές με χαμηλή όμως τιμή δείκτη KMO (KMO measure of sampling adequacy= 0,548 και Barlett's test of sphericity $p=0,000$).

Από την άλλη, με βάση το γράφημα scree plot, αλλά και τον έλεγχο των ιδιοτιμών των διαμορφωμένων παραγόντων, (προκειμένου αυτές να είναι μεγαλύτερες του 1,0), προέκυψαν δώδεκα (12) παράγοντες. Το σύνολο των δώδεκα (12) αυτών παραγόντων ερμήνευαν περίπου το 67,69% της συνολικής διασποράς για το ερωτηματολόγιο. Όμως, από τον έλεγχο αξιοπιστίας εντός των παραγόντων προέκυπτε αξιοπιστία μικρότερη του 0,6 με τιμές που δεν κρίνονται αποδεκτές. Γι' αυτό λοιπόν, δεδομένου ότι αρκετοί παράγοντες δεν διέθεταν εσωτερική αξιοπιστία, προτάθηκε η μείωση κάποιων μεταβλητών. Ειδικότερα, αφαιρέθηκαν στο σύνολό τους πέντε (5) μεταβλητές – ερωτήσεις ώστε να οδηγήσει σε αύξηση της αξιοπιστίας συνολικά του ερωτηματολογίου ερμηνεύοντας το 68,18% της συνολικής διασποράς για το ερωτηματολόγιο. Ενώ το μέγεθος του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε για την παραγοντική ανάλυση ήταν επαρκές KMO (KMO measure of sampling adequacy= 0,621 και Barlett's test of sphericity $p=0,000$). Επομένως, από την εφαρμογή εκ νέου της ανάλυσης παραγόντων προέκυψαν έντεκα (11) παράγοντες.

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα, το ερωτηματολόγιο των μαθητών προσαρμόστηκε σε 30 κλειστές ερωτήσεις και αναδιανεμήθηκε σε συμπληρωματικό δείγμα ώστε να γίνει η τελική εξαγωγή αποτελεσμάτων. Με βάση το τελικό δείγμα, έγινε συμπληρωματική παραγοντική ανάλυση. Στην βάση αυτή, οι τελικές μεταβλητές - ερωτήσεις τροποποιήθηκαν ως προς το πλήθος τους και χρησιμοποιήθηκαν συνολικά για την ανάλυση των αποτελεσμάτων μόνο 21 μεταβλητές, καθώς αφαιρέθηκαν εκείνες οι οποίες δεν υποστήριζαν την ερμηνεία των παραγόντων που είχαν αναδειχθεί. Με τον τρόπο αυτό φάνηκε ότι το μέγεθος του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε για την παραγοντική ανάλυση ήταν επαρκές KMO (KMO measure of sampling adequacy= 0,7131 και Barlett's test of sphericity $p=0,000$).

Από το γράφημα scree plot, αλλά και από τον έλεγχο των ιδιοτιμών των διαμορφωμένων παραγόντων, (προκειμένου αυτές να είναι μεγαλύτερες του 1,0), προέκυψαν επτά (7) νέοι παράγοντες που τελικά χρησιμοποιήθηκαν για περαιτέρω ανάλυση. Το σύνολο των επτά (7) αυτών παραγόντων ερμήνευαν περίπου το 62,58% της συνολικής διασποράς του ερωτηματολογίου. Έγιναν κάποιες, αναγκαστικές αλλαγές στους παραπάνω παράγοντες ώστε να αποκτήσουν οι αναδεικνυόμενοι παράγοντες συνεκτική φυσική ερμηνεία ενώ η αξιοπιστία των τελικών παραγόντων είναι μέτρια (από 0,55 έως 0,69) και η οποία αναλύεται σε επόμενο κεφάλαιο. Παράλληλα, οι αναλυτικές ερμηνείες των επτά (7) παραγόντων διατυπώνονται και παρουσιάζονται με την σειρά τους σε επόμενο κεφάλαιο.

Το ερωτηματολόγιο που αναφερόταν στους μαθητές / τριες της Δ' και Ε' τάξης του Δημοτικού σχολείου εκτός από κάποια δημογραφικά στοιχεία τα οποία αφορούσαν: φύλο (αγόρι – κορίτσι), τάξη (Δ' και Ε') και τόπο καταγωγής (Ελλάδα, Κύπρος ή από άλλη χώρα), είχε 21 ερωτήσεις κλειστού τύπου με κοινή κλίμακα μέτρησης Likert, με διαβάθμιση από το ένα έως πέντε (1-5), όπου το ένα (1) δηλώνει «καθόλου» και το πέντε (5) «πάρα πολύ».

Στο σύνολο αυτών των ερωτήσεων υπάρχουν ερωτήσεις που είχαν ανεστραμμένη κλίμακα και απαιτούν αντιστροφή των αποτελεσμάτων κατά την επεξεργασία. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν οι 3, 21, 27 με βάση την αρχική αρίθμηση του ερωτηματολογίου. Ταυτόχρονα, διαμορφώνονται επτά (7) παράγοντες που συντέθηκαν από ερωτήσεις που ερμηνεύουν διακριτές παραμέτρους της μεθόδου. Οι παράγοντες που δημιουργήθηκαν αναδείχθηκαν κυρίως από την διερευνητική μέθοδο της παραγοντικής ανάλυσης. Ωστόσο τροποποιήθηκαν ώστε να αποκτήσουν φυσική ερμηνεία και να διατηρούν καλή αξιοπιστία εντός των παραγόντων. Οι παράγοντες/σύνθετες μεταβλητές με τις επιμέρους ερωτήσεις που ανήκουν σε καθένα και ο έλεγχος αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha) αναφέρονται στον πίνακα 3.2.

Πίνακας 3.2 Παρουσίαση παραγόντων, των επιμέρους ερωτήσεών τους και της αξιοπιστίας τους από το ερωτηματολόγιο των μαθητών

Σύνθετη μεταβλητή / Παράγοντας	Ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο	Cronbach's Alpha
Παράγοντας 1: Ομαδική εργασία και αλλοδαποί μαθητές	8) Σου αρέσει να δουλεύεις σε εργασίες στην ομάδα σου με μαθητές από άλλες χώρες; 9) Νιώθεις ότι μπορείς να βοηθήσεις σε εργασίες στα πλαίσια της ομάδας σου συμμαθητές σου από άλλες χώρες; 10) Θεωρείς ότι οι συμμαθητές σου από άλλες χώρες όταν εργάζεστε ομαδικά μπορούν και αυτοί να βοηθήσουν στις εργασίες που κάνετε	0,661

	μαζί;	
<u>Παράγοντας 2:</u> Ομαδική εργασία και μαθητές με δυσκολίες στην μάθηση τους	<p>11) Αν είχες στην ομάδα σου μαθητή που δυσκολεύεται στα μαθήματα θεωρείς ότι μπορείς να τον βοηθήσεις;</p> <p>12) Θα ήθελες στην ομάδα που εργάζεσαι να έχει και μαθητές που δυσκολεύονται στα μαθήματα;</p> <p>13) Μαθητές που δυσκολεύονται στα μαθήματα θεωρείς ότι μπορούν με τον τρόπο τους να συνεισφέρουν και να βοηθήσουν σε εργασίες που κάνετε μαζί στην ομάδα σας;</p> <p>21) Πιστεύεις ότι συμμαθητές σου που δυσκολεύονται στα μαθήματα μπορούν να βοηθηθούν όταν εργάζονται σε ομάδες;</p>	0,544
<u>Παράγοντας 3:</u> Ομαδική εργασία και γνωστική διαδικασία	<p>4) Προτιμάς να δουλεύεις σε ομαδικές εργασίες παρά μόνος σου, επειδή μαθαίνεις καλύτερα και περισσότερο από ότι όταν κάνεις μόνος σου μια εργασία;</p> <p>5) Θεωρείς ότι μαθαίνεις καλύτερα όταν δουλεύεις μόνος σου στα μαθήματα σου παρά σε ομάδα;</p> <p>6) Νιώθεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις καλύτερα και είσαι ικανοποιημένος από τις επιδόσεις σου όταν εργάζεσαι σε ομάδες;</p> <p>14) Θεωρείς ότι μαθαίνεις καλύτερα όταν δουλεύεις σε ομάδα στα μαθήματα σου;</p> <p>15) Σε βοηθάει όταν κάποιος συμμαθητής σου στην ομάδα εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο λύνει μια άσκηση;</p>	0,694
<u>Παράγοντας 4:</u> Ομαδική εργασία και προτιμήσεις των μαθητών	<p>2) Σου αρέσει να δουλεύεις σε ομάδα;</p> <p>3) Προτιμάς να εργάζεσαι μόνος σου;</p>	0,614
<u>Παράγοντας 5:</u> Ομαδική εργασία και λειτουργία της ομάδας	<p>7) Όταν δουλεύεις σε ομάδες αναλαμβάνεις ρόλους και υπευθυνότητες που σας έχει αναθέσει ο δάσκαλος σου; (πχ ο γραμματέας, ο συντονιστής, ο αναγνώστης, ο υπεύθυνος της εργασίας της ομάδας κ.α.)</p> <p>16) Όταν δουλεύετε σε ομάδες χωρίζετε την εργασία που σας έδωσε ο δάσκαλος σας σε ξεχωριστά μέρη για την εκτέλεση της ομαδικής εργασίας και μετά τα ενώνετε όλα για το τελικό αποτέλεσμα;</p>	0,574
<u>Παράγοντας 6:</u> Συχνότητα ομαδικής εργασίας	<p>1) Εργάζεσαι συχνά σε ομάδα στην τάξη σου;</p>	-
<u>Παράγοντας 7:</u> Δεξιότητες ομαδικής εργασίας	<p>17) Όταν εξηγείς και λες την γνώμη σου για τον τρόπο που νομίζεις ότι πρέπει να λυθεί μια άσκηση ή να απαντηθούν ερωτήματα σε μια ομαδική εργασία, οι συμμαθητές σου στην ομάδα σε προσέχουν, σε ακούνε;</p> <p>18) Κάνεις ότι καλύτερο μπορείς όταν δουλεύεις σε ομάδα ώστε να πάει καλά η ομάδα σου;</p> <p>19) Είναι φορές που μιλάς για θέματα άσχετα με την εργασία που έχεις</p>	0,569

	να κάνεις στην ομάδα σου; 20) Ακούς προσεχτικά την γνώμη του συμμαθητή σου όταν την εκφράζει στην ομάδα;	
--	---	--

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο των μαθητών διαπιστώθηκαν και κάποιες αδυναμίες ως προς την επιλογή του, ως εργαλείο συλλογής δεδομένων για παιδιά σχολικής ηλικίας. Αρχικά, γιατί η ανάγκη μείωσης αρκετών μεταβλητών του αρχικού ερωτηματολογίου, στο σύνολό τους 14, δείχνει ότι οι ερωτήσεις ήταν έτσι διατυπωμένες που πιθανόν να δυσκόλεψε τους μαθητές να απαντήσουν. Ακόμη, το γεγονός ότι η φύση της έρευνας, η χρήση ερωτηματολογίου για την διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών με στόχο την αξιολόγηση της εν λόγω μεθόδου διδασκαλίας, είναι τέτοια ώστε πιθανότατα να οδήγησε στην γενικά μέτρια τιμή του δείκτη αξιοπιστίας.

Επιπλέον, τα λιγοστά στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα που έχουν προκύψει από το σχετικό ερωτηματολόγιο για τους μαθητές των Δ' και Ε' τάξεων του Δημοτικού σε Ελλάδα και Κύπρο εκφράζουν κάποια αδυναμία του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου συλλογής δεδομένων από παιδιά μικρής ηλικίας. Ίσως η χρήση κάποιου άλλου ερευνητικού εργαλείου συλλογής δεδομένων, όπως για παράδειγμα η χρήση δομημένης συνέντευξης, να κρινόταν καταλληλότερη από το κλειστού τύπου ερωτηματολόγιο και να συντελούσε στην αύξηση της αξιοπιστίας και στην συλλογή περισσότερων και ποιοτικότερων αποτελεσμάτων. Αφού μέσω της συνέντευξης υπάρχει η δυνατότητα η ερευνήτρια να εξηγήσει, να επαναδιατυπώσει, και να αποσαφηνίσει σημεία του ερωτηματολογίου που δεν είναι απολύτως κατανοητά στους ερωτηθέντες (Bird, Hammersley, Gomm, & Woods, 1999, σ. 349).

Τέλος, αφού έγινε ο έλεγχος, η απαρίθμηση, η κωδικοποίηση και η καταγραφή των δεδομένων από τα δύο ερωτηματολόγια, ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, η οποία έγινε μέσω του προγράμματος SPSS - προγράμματος Στατιστικής Επεξεργασίας Δεδομένων Κοινωνικών Επιστημών.

Κεφάλαιο 4

Αποτελέσματα ερευνητικής μελέτης

4.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων – γενικά χαρακτηριστικά της έρευνας

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο πραγματοποιείται η παρουσίαση και η ανάλυση των ευρημάτων – αποτελεσμάτων της στατιστικής μελέτης. Η στατιστική ανάλυση αξιοποιεί το σύνολο των ερωτήσεων και των κλιμάκων ως συνεχείς μεταβλητές. Αναλυτικά η παρουσίαση των αποτελεσμάτων περιλαμβάνει τα εξής: πρώτα παρουσιάζεται ο υπολογισμός μέσων τιμών σε όλες τις περιπτώσεις των μεταβλητών. Έπειτα, οι ερωτήσεις ομαδοποιούνται με βάση τις επτά (7) παραμέτρους που μετρούν αντίστοιχα και για τα δύο ερωτηματολόγια ενώ ακολουθεί ο έλεγχος του συντελεστή συσχέτισης για να αποτυπωθούν οι μεταξύ τους σχέσεις.

Στην συνέχεια πραγματοποιείται ο έλεγχος της αξιοπιστίας για κάθε ομάδα ερωτήσεων όπως διαμορφώθηκαν με βάση τις επτά (7) σύνθετες και συνεχείς μεταβλητές ανά ομάδα ερωτήσεων που προέκυψαν για το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών:

- Αποτελεσματικότητα σε μικτές μαθησιακά και πολιτισμικά ομάδες.
- Τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου
- Οι προϋποθέσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές για την υλοποίηση της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας
- Οι δυσκολίες εφαρμογής της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας
- Η στάση και η συμπεριφορά των συναδέλφων εκπαιδευτικών.
- Τα κριτήρια σύνθεσης των ομάδων
- Το είδος συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της ομαδικής εργασίας

Παράλληλα, ακολουθείται η ίδια διαδικασία ελέγχου αξιοπιστίας για το ερωτηματολόγιο των μαθητών με βάση τις επτά (7) σύνθετες και συνεχείς μεταβλητές ανά ομάδα ερωτήσεων που προέκυψαν:

- Ομαδική εργασία και αλλοδαποί μαθητές
- Ομαδική εργασία και μαθητές με δυσκολίες στην μάθηση τους

- Ομαδική εργασία και γνωστική διαδικασία
- Ομαδική εργασία και προτιμήσεις των μαθητών
- Ομαδική εργασία και λειτουργία της ομάδας
- Συχνότητα ομαδικής εργασίας
- Δεξιότητες ομαδικής εργασίας

Κατόπιν, δημιουργούνται οι μεταβλητές από την μέση τιμή των μεταβλητών των αντίστοιχων ομάδων και έπειτα, γίνεται η παρουσίαση των μέσων τιμών των μεταβλητών.

Στη συνέχεια, γίνεται ο έλεγχος εξάρτησης των σύνθετων μεταβλητών με χαρακτηριστικά του δείγματος όπως ο τόπος, το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία, η τάξη, οι πτυχιακές σπουδές, η επιμόρφωση, οι μεταπτυχιακές σπουδές και ο αριθμός των μαθητών στην τάξη για το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών και το φύλο, η τάξη και ο τόπος για το ερωτηματολόγιο των μαθητών. Για τον παραπάνω έλεγχο, χρησιμοποιείται το κριτήριο t-test ή η ανάλυση διασποράς ανά παράγοντα με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών ανά δημογραφικό ή γενικό χαρακτηριστικό.

4.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων που αφορούν τις αντιλήψεις και τις στάσεις του συνόλου των εκπαιδευτικών της έρευνας για την ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας

Η ανάλυση αξιοπιστίας επιτρέπει να μελετηθούν οι ιδιότητες των κλιμάκων μέτρησης και των στοιχείων που τις αποτελούν και οι οποίες χρησιμοποιούνται προκειμένου να υπολογισθεί κάποιο χαρακτηριστικό της έρευνας. Ουσιαστικά αφορά και εφαρμόζεται σε ένα πλήθος μεταβλητών και εκτιμά τη συνέπεια των μεταβλητών αυτών στην καταμέτρηση του ίδιου χαρακτηριστικού. Στο παρόν ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών υπάρχουν σαφείς ενότητες ερωτήσεων που χρησιμοποιούν κοινή κλίμακα μέτρησης και οδηγούν στην μέτρηση ενός χαρακτηριστικού όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Εφαρμόζοντας λοιπόν, ανάλυση αξιοπιστίας (alpha Cronbach) στις επτά (7) ομάδες ερωτήσεων, προκύπτει με βάση τα αποτελέσματα ότι οι μέσες τιμές των επτά (7) παραγόντων συγκρινόμενες με την ενδιάμεση τιμή της κλίμακας η οποία είναι η τιμή τρία (3), διαχωρίζονται ως:

Παράγοντες με τιμές πάνω από την τιμή τρία (3) οι οποίοι είναι οι:

- Αποτελεσματικότητα σε μικτές μαθησιακά και πολιτισμικά ομάδες.
- Τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου.
- Οι προϋποθέσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές για την υλοποίηση της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας
- Κριτήρια σύνθεσης των ομάδων.

Και οι παράγοντες με τις μικρότερες τιμές [κάτω ή ίση με την τιμή τρία (3)]:

- Οι δυσκολίες εφαρμογής της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς.
- Η στάση και η συμπεριφορά των άλλων εκπαιδευτικών.
- Το είδος συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της ομαδικής εργασίας

Κατά συνέπεια, με βάση τα αποτελέσματα από τον έλεγχο αξιοπιστίας φαίνεται ότι «η αποτελεσματικότητα της μεθόδου» βαθμολογείται υψηλά και άρα είναι κατανοητή στους εκπαιδευτικούς η θετική συμβολή της συγκεκριμένης μεθόδου ιδιαίτερα σε ομάδες μαθητών με μαθησιακές και κοινωνικές, εθνικές και πολιτιστικές διαφορές προάγοντας την μάθηση, την κοινωνικοποίηση, τον αλληλοσεβασμό, την κατανόηση, την αποδοχή, την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Όμοια, ο παράγοντας «Τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου» εμφανίζει υψηλή μέση βαθμολόγηση. Αυτό αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να είναι ενημερωμένοι για τα χαρακτηριστικά της μεθόδου, πότε και πώς πρέπει να παρέχουν επιβράβευση στις ομαδικές εκτελέσεις εργασιών, αναγνωρίζουν ότι η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου σε όλα τα σχολικά μαθήματα μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία περισσότερο θετικής στάσης των μαθητών προς τα διάφορα σχολικά μαθήματα, ενώ θεωρούν σημαντική την ανάθεση ρόλων στους μαθητές κατά την εκτέλεση ομαδικών εργασιών.

Επίσης, ο παράγοντας «τα κριτήρια σύνθεσης των ομάδων» εμφανίζει υψηλή μέση βαθμολογία φανερώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σωστά τις απαιτήσεις της μεθόδου για ανομοιογένεια και διαφορετικότητα εντός των ομάδων. Τέλος, στην ομάδα των μέσων βαθμολογιών άνω της τιμής τρία (3) τοποθετείται και ο παράγοντας «οι προϋποθέσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές για την υλοποίηση της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας», όπου οι εκπαιδευτικοί βαθμολογώντας με μέση τιμή 3,4 δείχνουν ότι έχουν μέτρια προς θετική στάση σχετικά με

τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου για τα παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και με διαφορετικές πολιτισμικές και εθνικές διαφορές όταν αυτά συνεργάζονται με τυπικούς μαθητές.

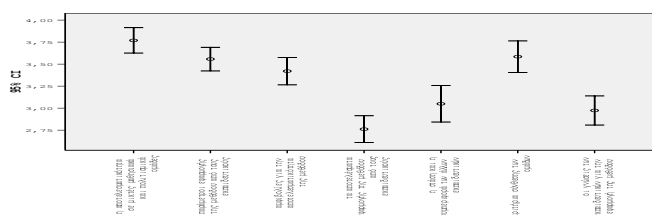
Αντίθετα, μέσες τιμές κοντά στη βαθμολογία «μέτρια» εμφανίζει ο παράγοντας *«η στάση και η συμπεριφορά των άλλων εκπαιδευτικών»*, όπου παρατηρείται μέτρια προθυμία και υποστήριξη στην εφαρμογή της μεθόδου και στην ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Πιστεύουν δηλαδή, οι συγκεκριμένοι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί ότι οι συνάδελφοί τους επιδεικνύουν προθυμία και συνεργασία σε μέτριο βαθμό ώστε να χρησιμοποιηθεί και να εφαρμοστεί η συγκεκριμένη μέθοδος στις τάξεις τους.

Μέση βαθμολογία μικρότερη του τρία (3) εμφανίζει ο παράγοντας *«είδος της συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της ομαδικής εργασίας»* και ειδικότερα, η προτίμηση και η συχνότητα εφαρμογής της μεθόδου σε ομάδες με διακριτούς ρόλους. Τέλος, χαμηλή βαθμολογία εμφανίζει ο παράγοντας *«οι δυσκολίες εφαρμογής της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς»*. Δεδομένου ότι η κλίμακα έχει αντιστραφεί για να υπάρχει κοινή σχέση με τις υπόλοιπες προκύπτει ότι ο παράγοντας αυτός εξετάζει ουσιαστικά την έλλειψη προβλημάτων όπως: την ύπαρξη μαθητών που θέλουν να εργαστούν ομαδικά, το χαμηλό επίπεδο θορύβου, την αντίληψη ότι η ομαδοκεντρική μέθοδος δεν είναι χρονοβόρα και την όχι συχνή αντιμετώπιση κρίσεων.

Όμως, σε όλα τα παραπάνω, η τελική αξιολόγηση είναι χαμηλότερη των υπολοίπων και άρα, τα παραπάνω στοιχεία υπάρχουν αντεστραμμένα ως προβλήματα στην διαδικασία εφαρμογής της μεθόδου. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι υπάρχουν μαθητές που δεν θέλουν να εργαστούν ομαδικά και το επίπεδο θορύβου δεν είναι χαμηλό. Επιπλέον, παρατηρείται ότι υπάρχει η αντίληψη πως η συνεργατική, σε μικρές ομάδες μέθοδος είναι χρονοβόρα, καθώς και το ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται συχνά στην αντιμετώπιση κρίσεων διαφωνίας στα πλαίσια της ομαδικής εργασίας των μαθητών της τάξης τους.

Πίνακας 4.1. Μέσοι όροι σύνθετων μεταβλητών στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών

7 παράγοντες – ομάδες ερωτήσεων	Mean	Std. Deviation
η αποτελεσματικότητα σε μικτές μαθησιακά και πολιτισμικά ομάδες	3,7668	,76329
τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου	3,5590	,71749
οι προϋποθέσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές για την εφαρμογή της μεθόδου	3,4189	,83292
οι δυσκολίες εφαρμογής της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς	2,7699	,81137
η στάση και η συμπεριφορά των άλλων εκπαιδευτικών	3,0491	1,10478
τα κριτήρια σύνθεσης των ομάδων	3,5841	,94940
Το είδος συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου	2,9779	,87981
Valid N (listwise)		



Από τις συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων (βλ. παράρτημα 4.1.) προκύπτει ότι όλες οι μεταβλητές συσχετίζονται μεταξύ τους με θετικό τρόπο. Εξάιρεση, αποτελεί ο παράγοντας που αφορά το είδος συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της ομαδικής εργασίας και συγκεκριμένα για το χαρακτηριστικό της μεθόδου που προϋποθέτει μικτές ομάδες με διακριτούς ωστόσο, ρόλους εντός της ομάδας. Η μεταβλητή αυτή, είτε δεν συσχετίζεται με τις υπόλοιπες είτε συσχετίζεται αρνητικά. Έτσι, εξετάζοντας τις ερωτήσεις που την συνθέτουν προκύπτει ότι δεν υπάρχει κοινή στάση ως προς τις απαντήσεις κάτι που πιθανά υποδηλώνει την έλλειψη ορθής γνώσης για αυτό το χαρακτηριστικό της μεθόδου. Αυτή η ασυνέπεια των απαντήσεων πιθανά οδηγεί στην παραπάνω συμπεριφορά.

Εφαρμόζοντας τον έλεγχο t- test ανά παράμετρο αξιολόγησης στάσεων και αντιλήψεων με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών ανά τόπο, προκύπτει: ότι

στις πέντε (5) από τις παραπάνω περιπτώσεις, η βαθμολόγηση των παραγόντων διαφέρει στατιστικά σημαντικά στους υποπληθυσμούς Ελλάδας και Κύπρου (βλ. πίνακα 4.2.). Ειδικότερα, η μέση βαθμολογία του παράγοντα «*αποτελεσματικότητα σε μικτές μαθησιακά και πολιτισμικά ομάδες*» διαφέρει στατιστικά σημαντικά. Η μέση τιμή της Κύπρου είναι υψηλότερη της αντίστοιχης της Ελλάδας. Κατά συνέπεια, φαίνεται ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό την θετική συμβολή της συγκεκριμένης μεθόδου ιδιαίτερα σε ομάδες μαθητών με μαθησιακές, κοινωνικές, εθνικές και πολιτιστικές διαφορές από ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί (βλ. πίνακα 4.2.).

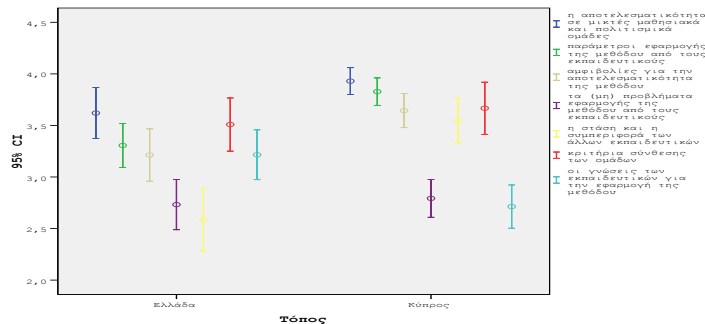
Η μέση βαθμολογία του παράγοντα «*τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου*» διαφέρει στατιστικά σημαντικά. Η μέση τιμή της Κύπρου είναι υψηλότερη της αντίστοιχης της Ελλάδας. Επομένως, είναι κατανοητά σε μεγαλύτερο βαθμό τα χαρακτηριστικά εφαρμογής της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου από τους Κύπριους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή, οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι γνωρίζουν σε πιο μεγάλο βαθμό τους ρόλους, την επιβράβευση που πρέπει να παρέχουν για να εργαστούν ομαδικά και συνεργατικά οι μαθητές τους κατά την εκτέλεση μιας μαθησιακής δραστηριότητας σε σχέση με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Ταυτόχρονα, αναγνωρίζουν ότι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες στην πράξη, εμπλεκόμενοι με τυπικούς μαθητές, σε ομαδικές ακαδημαϊκές εργασίες καθώς φαίνεται ακόμη, να τάσσονται υπέρ της εφαρμογής της εν λόγω μεθόδου για τη διδασκαλία οποιουδήποτε γνωστικού αντικείμενου (βλ. πίνακα 4.2.).

Όσον αφορά τον παράγοντα «*οι προϋποθέσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές για την εφαρμογή της μεθόδου*», φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων ότι η μέση βαθμολογία ανάμεσα σε Κύπριους και Έλληνες εκπαιδευτικούς διαφέρει στατιστικά σημαντικά. Η μέση τιμή των απαντήσεων από τους Κύπριους εκπαιδευτικούς είναι υψηλότερη της αντίστοιχης από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς και συνεπώς, η στάση των Κύπριων εκπαιδευτικών είναι υπέρ των ωφελειών που προκύπτουν από την μέθοδο αυτή. Σε αντίθεση, με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς του δείγματος που παρουσιάζονται διστακτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου ανάμεσα σε τυπικούς και μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στην μάθησή τους και την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης – συνεργασίας και την βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών αυτών κατά την συνύπαρξή τους στην ίδια ομάδα (βλ. πίνακα 4.2.).

Πίνακας 4.2. Σύγκριση των τιμών των σύνθετων μεταβλητών στις ομάδες Ελλάδας - Κύπρου για το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών.

	Τόπος	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
η αποτελεσματικότητα σε μικτές μαθησιακά και πολιτισμικά ομάδες	Ελλάδα	59	3,6177	,93196	,026
	Κύπρος	54	3,9296	,47845	
τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου	Ελλάδα	59	3,3132	,80504	,000
	Κύπρος	54	3,8277	,48761	
οι προϋποθέσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές για την εφαρμογή της μεθόδου	Ελλάδα	59	3,2133	,95621	,005
	Κύπρος	54	3,6435	,60579	
τα (μη) προβλήματα (δυσκολίες) εφαρμογής της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς	Ελλάδα	59	2,7492	,92776	NS*
	Κύπρος	54	2,7926	,66951	
η στάση και η συμπεριφορά των άλλων εκπαιδευτικών	Ελλάδα	58	2,5862	1,15522	,000
	Κύπρος	54	3,5463	,79662	
κριτήρια σύνθεσης των ομάδων	Ελλάδα	59	3,5085	,97154	NS
	Κύπρος	54	3,6667	,92655	
Το είδος συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ομαδική εργασία	Ελλάδα	59	3,2203	,91100	,002
	Κύπρος	54	2,7130	,76849	

*Όπου NSσημαίνει στατιστικά μη σημαντικό σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,005$



Η μέση βαθμολογία του παράγοντα «η στάση άλλων εκπαιδευτικών» διαφέρει στατιστικά σημαντικά. Παρατηρείται και πάλι υψηλότερη μέση τιμή στα κυπριακά εκπαιδευτικά δεδομένα από την αντίστοιχη μέση τιμή των απαντήσεων από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Αυτό αποδεικνύει ότι υπάρχει μεγαλύτερη προθυμία και υποστήριξη στην

εφαρμογή της μεθόδου και στην ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των Κύπριων εκπαιδευτικών (βλ. πίνακα 4.2.).

Ο παράγοντας *«το είδος συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ομαδική εργασία»* με βάση τις συγκρίσεις των τιμών των σύνθετων μεταβλητών στις ομάδες Ελλάδας και Κύπρου, απέδειξε ότι η μέση βαθμολογία μεταξύ των δύο πληθυσμών διαφέρει στατιστικά σημαντικά. Αυτή τη φορά η μέση τιμή των απαντήσεων από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς είναι υψηλότερη της αντίστοιχης των απαντήσεων από τους Κύπριους εκπαιδευτικούς. Γεγονός που υποδηλώνει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί προτιμούν να χρησιμοποιούν περισσότερο σε σχέση με τους Κύπριους εκπαιδευτικούς εκείνο το είδος συνεργασίας των μελών κάθε ομάδας όπου οι μαθητές δεν έχουν ρόλους – υπευθυνότητες αλλά όλα τα μέλη της ομάδας εργάζονται μαζί στην ίδια εργασία με σκοπό να υλοποιήσουν το ομαδικό προϊόν (βλ. πίνακα 4.2.).

Από την άλλη, η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων αποκαλύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον *«παράγοντα δυσκολίες εφαρμογής της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς»* (αντεστραμμένα) ανάμεσα στους δύο πληθυσμούς στην Κύπρο και την Ελλάδα. Όμοια, ισχύει και για τον παράγοντα *«κριτήρια σύνθεσης ομάδων»* όπου η μέση βαθμολογία ανάμεσα στους πληθυσμούς στην Ελλάδα και την Κύπρο δεν διαφέρει στατιστικά σημαντικά (βλ. πίνακα 4.2.).

4.2.1. Συγκρίσεις μεταξύ των τιμών των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των τιμών των σύνθετων μεταβλητών τους Έλληνες εκπαιδευτικούς.

Για τον έλεγχο πιθανής διαφοροποίησης της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, ως προς τους επτά (7) παράγοντες, με βάση το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία, την τάξη, τις πτυχιακές σπουδές, την επιμόρφωση, τις μεταπτυχιακές σπουδές και τον αριθμό μαθητών, εφαρμόστηκε t-test ή έλεγχος ανάλυσης διασποράς. Στα σημεία όπου υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση παρατίθεται πίνακας μέσων τιμών ανά μεταβλητή ενώ ακολουθεί πίνακας κατάταξης των υποπληθυσμών σε υποομάδες με πολλαπλές συγκρίσεις (sheffe). Η συγκεκριμένη ανάλυση πραγματοποιείται μόνο στην περίπτωση διαφοροποίησης σε μεταβλητή που διαχωρίζει τον πληθυσμό σε περισσότερους από δύο (2) υποπληθυσμούς. Για παράδειγμα οι συγκρίσεις που έγιναν με βάση την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, ο

πληθυσμός χωρίστηκε σε αρκετούς υποπληθυσμούς: 0-5 έτη, 6-15 έτη, 16-25 έτη και άνω από 25 έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια τότε έχει νόημα η ομαδοποίηση των υποπληθυσμών αυτών σε νέες ομάδες 0-15 έτη υπηρεσίας και 16 και άνω.

Κατά τον έλεγχο πιθανών διαφορών που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών της Ελλάδας και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τους επτά (7) παράγοντες προκύπτει ότι όλοι οι παράγοντες διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ως προς το φύλο, εκτός του παράγοντα «*Είδος συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της ομαδικής εργασίας*» (βλ. πίνακα 4.3.). Στις περιπτώσεις της διαφοροποίησης αυτής, η μέση τιμή των βαθμολογιών των γυναικών είναι μεγαλύτερη της αντίστοιχης των ανδρών. Φαίνεται δηλαδή, ότι το γυναικείο φύλο τάσσεται υπέρ της αποτελεσματικότητας της μικτής μαθησιακά και πολιτισμικά ομάδας σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι το ανδρικό φύλο.

Πίνακας 4.3. Συγκρίσεις φύλου και τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
η αποτελεσματικότητα σε μικτές μαθησιακά και πολιτισμικά ομάδες	Άντρας	20	3,1928	,91267	,011
	Γυναίκα	39	3,8356	,87489	
χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου	Άντρας	20	2,8729	,72251	,002
	Γυναίκα	39	3,5389	,75755	
Προϋποθέσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές για την εφαρμογή της μεθόδου	Άντρας	20	2,7750	1,05100	,010
	Γυναίκα	39	3,4380	,83086	
τα (μη) προβλήματα εφαρμογής της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς	Άντρας	20	2,4150	,81064	,047
	Γυναίκα	39	2,9205	,94672	
η στάση και η συμπεριφορά των άλλων εκπαιδευτικών	Άντρας	20	2,1250	1,03714	,026
	Γυναίκα	38	2,8289	1,15241	
κριτήρια σύνθεσης των ομάδων	Άντρας	20	2,9500	,74162	,001
	Γυναίκα	39	3,7949	,95778	
Το είδος συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της ομαδικής εργασίας	Άντρας	20	3,1500	1,01437	,675
	Γυναίκα	39	3,2564	,86505	

Ταυτόχρονα, από την συγκεκριμένη σύγκριση διαπιστώθηκε ότι οι άντρες σε μικρότερο βαθμό αναγνωρίζουν τις παραμέτρους της εφαρμογής της ομαδικής και

συνεργατικής μεθόδου σε σχέση με τις γυναίκες ενώ φαίνεται να είναι περισσότερο διστακτικοί έχοντας αρκετές αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητά της θεωρώντας ότι υπάρχουν αρκετά προβλήματα κατά την εφαρμογή της μεθόδου σε σύγκριση με το αντίθετο φύλο. Από την άλλη, παρατηρείται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, σε μικρότερο βαθμό θεωρούν αρνητική την στάση και την συμπεριφορά των συναδέλφων για ανταλλαγή απόψεων και υποστήριξη της εφαρμογής της μεθόδου σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά τη συσχέτιση της ηλικίας με τις σύνθετες μεταβλητές προκύπτει ότι όλοι οι παράγοντες διαφέρουν στατιστικά σημαντικά εκτός της (μη) ύπαρξης προβλημάτων και του είδους συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας για τον πληθυσμό της Ελλάδας (βλ. πίνακα 4.4.). Στις περιπτώσεις της διαφοροποίησης αυτής, η μέση τιμή των βαθμολογιών των νεώτερων ηλικιών είναι μεγαλύτερη της αντίστοιχης των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών. Επομένως, διαπιστώνεται πως οι μικρότεροι σε ηλικία Έλληνες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν περισσότερο την αποτελεσματικότητα της μεθόδου, γνωρίζουν καλύτερα τις παραμέτρους – τα χαρακτηριστικά εφαρμογής της μεθόδου, αμφιβάλλουν λιγότερο για την αποτελεσματικότητά της, κρίνουν θετική την στάση και συμπεριφορά των συναδέλφων εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της μεθόδου και τέλος, γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα κριτήρια σύνθεσης των ομάδων έναντι των Ελλήνων συναδέλφων τους εκπαιδευτικών που είναι μεγαλύτερης ηλικίας.

Πίνακας 4.4. Συγκρίσεις ηλικίας και τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς

	Ηλικία	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
η αποτελεσματικότητα σε μικτές μαθησιακά και πολιτισμικά ομάδες	22-40	38	3,8436	,84962	,011
	41 και πάνω	21	3,2090	,95448	
χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου	22-40	38	3,5356	,72756	,003
	41 και πάνω	21	2,9107	,79760	
Προϋποθέσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές για την εφαρμογή της μεθόδου	22-40	38	3,4496	,83683	,009
	41 και πάνω	21	2,7857	1,02861	

τα (μη) προβλήματα εφαρμογής της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς	22-40	38	2,8789	,89440	,150
	41 και πάνω	21	2,5143	,96244	
η στάση και η συμπεριφορά των άλλων εκπαιδευτικών	22-40	37	2,9054	1,15973	,004
	41 και πάνω	21	2,0238	,92839	
κριτήρια σύνθεσης των ομάδων	22-40	38	3,7632	,93532	,006
	41 και πάνω	21	3,0476	,87899	
Το είδος συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της ομαδικής εργασίας	22-40	38	3,1316	,92037	,318
	41 και πάνω	21	3,3810	,89310	

Η συσχέτιση της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τις σύνθετες μεταβλητές (βλ. πίνακα 4.5.) δείχνει ότι σχεδόν όλοι οι παράγοντες δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ως προς τα χρόνια προϋπηρεσία εκτός του παράγοντα της στάσης και συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η μέση τιμή των βαθμολογιών των ατόμων μικρότερης εμπειρίας είναι μεγαλύτερη της αντίστοιχης των μεγαλύτερων σε εμπειρία εκπαιδευτικών, θεωρώντας έτσι ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας παρουσιάζουν απόψεις λιγότερο αρνητικές ως προς τον παράγοντα στάση και συμπεριφορά των συναδέλφων εκπαιδευτικών για αυτή την μέθοδο. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη εκπαιδευτική εμπειρία υποστηρίζουν ότι υπάρχει σε αρκετό βαθμό στήριξη και συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων ώστε να εφαρμοστεί η μέθοδος αυτή στις τάξεις τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας.

Πίνακας 4.5. Συγκρίσεις προϋπηρεσίας και τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς

	Έτη υπηρεσίας	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
η αποτελεσματικότητα σε μικτές μαθησιακά και πολιτισμικά ομάδες	0-15 έτη	32	3,8813	,79775	,179
	16 έτη και πάνω	18	3,5358	,96223	
χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου	0-15 έτη	32	3,5513	,74293	,110
	16 έτη και πάνω	18	3,1991	,71794	
Προϋποθέσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές για την εφαρμογή της μεθόδου	0-15 έτη	32	3,4714	,82022	,060
	16 έτη και πάνω	18	2,9722	,98103	
τα (μη) προβλήματα εφαρμογής της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς	0-15 έτη	32	2,8359	,87439	,787
	16 έτη και πάνω	18	2,7694	,74816	

η στάση και η συμπεριφορά των άλλων εκπαιδευτικών	0-15 έτη	31	2,9355	1,13094	,031
	16 έτη και πάνω	18	2,2222	,98850	
κριτήρια σύνθεσης των ομάδων	0-15 έτη	32	3,7500	,95038	,130
	16 έτη και πάνω	18	3,3333	,85749	
Το είδος συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της ομαδικής εργασίας	0-15 έτη	32	3,0781	,81428	,439
	16 έτη και πάνω	18	3,2778	,95828	

Οι μέσες τιμές των παραγόντων ανά υποπληθυσμό διαφέρουν στατιστικά σημαντικά εκτός του παράγοντα δυσκολίες στη συσχέτιση με την τάξη που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (βλ. πίνακα 4.6.). Στις περιπτώσεις της διαφοροποίησης αυτής, η μέση τιμή των βαθμολογιών των ατόμων που διδάσκουν σε μικρές τάξεις είναι μεγαλύτερη της αντίστοιχης των μεγαλύτερων τάξεων. Η στάση αυτή αλλάζει μόνο στον παράγοντα «*Το είδος συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου*» όπου υψηλότερη βαθμολογία εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερων τάξεων.

Πίνακας 4.6. Συγκρίσεις τάξης διδασκαλίας και τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς

	Τάξη που διδάσκετε	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
η αποτελεσματικότητα σε μικτές μαθησιακά και πολιτισμικά ομάδες	A,B,Γ	16	4,3500	,54528	,000
	Δ, Ε, ΣΤ	39	3,3396	,86252	
χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογής της μεθόδου	A,B,Γ	16	3,9464	,50659	,000
	Δ, Ε, ΣΤ	39	3,0855	,76094	
Προϋποθέσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές για την εφαρμογή της μεθόδου	A,B,Γ	16	3,7552	,65650	,007
	Δ, Ε, ΣΤ	39	3,0000	,98675	
τα (μη) προβλήματα εφαρμογής της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς	A,B,Γ	16	3,0094	,72485	,262
	Δ, Ε, ΣΤ	39	2,7090	,94992	
η στάση και η συμπεριφορά των άλλων εκπαιδευτικών	A,B,Γ	15	3,2000	1,06570	,012
	Δ, Ε, ΣΤ	39	2,3590	1,06961	
κριτήρια σύνθεσης των ομάδων	A,B,Γ	16	4,0938	,73527	,003
	Δ, Ε, ΣΤ	39	3,2564	,95884	
Το είδος συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της ομαδικής εργασίας	A,B,Γ	16	2,7813	,63163	,012
	Δ, Ε, ΣΤ	39	3,4487	,94448	

Η συσχέτιση του επιπέδου μόρφωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος με τις σύνθετες μεταβλητές (βλ. πίνακα 4.7) δείχνει ότι οι μέσες τιμές των παραγόντων ανά υποπληθυσμό που διαφέρουν στατιστικά σημαντικά σε αυτή την σύγκριση είναι «τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί εφαρμογής και οι προϋποθέσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές για την εφαρμογή της μεθόδου». Διαπιστώθηκε ότι η μέση τιμή των βαθμολογιών των ατόμων που αποφοίτησαν από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης είναι μεγαλύτερη της αντίστοιχης των υπολοίπων. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί αυτοί γνωρίζουν καλύτερα τις παραμέτρους εφαρμογής και τάσσονται υπέρ των ωφελειών από την εν λόγω διδακτική μέθοδο.

Πίνακας 4.7. Συγκρίσεις πτυχιακών σπουδών και τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς

Είστε απόφοιτος		N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
η αποτελεσματικότητα σε μικτές μαθησιακά και πολιτισμικά ομάδες	Παιδαγωγικής Ακαδημίας	14	3,2706	,90692	,111
	Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	45	3,7257	,92285	
χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου	Παιδαγωγικής Ακαδημίας	14	2,7857	,73777	,004
	Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	45	3,4772	,75989	
Προϋποθέσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές για την εφαρμογή της μεθόδου	Παιδαγωγικής Ακαδημίας	14	2,7321	1,04451	,030
	Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	45	3,3630	,88676	
τα (μη) προβλήματα εφαρμογής της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς	Παιδαγωγικής Ακαδημίας	14	2,5000	,75955	,253
	Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	45	2,8267	,96863	
η στάση και η συμπεριφορά των άλλων εκπαιδευτικών	Παιδαγωγικής Ακαδημίας	14	2,1429	,98895	,100
	Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	44	2,7273	1,17856	
κριτήρια σύνθεσης των ομάδων	Παιδαγωγικής Ακαδημίας	14	3,0714	,91687	,053
	Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	45	3,6444	,95716	
Το είδος συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της ομαδικής εργασίας	Παιδαγωγικής Ακαδημίας	14	3,2143	,93468	,978
	Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	45	3,2222	,91425	

Κάνοντας τις συγκρίσεις μεταξύ των παραγόντων και την επιμόρφωση (βλ. πίνακα 4.8) που έχουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε ότι οι παράγοντες δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, εκτός του παράγοντα «το είδος συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής μεθόδου». Έτσι, με βάση την σχετική διαφοροποίηση η μέση τιμή των βαθμολογιών των ατόμων με επιμόρφωση είναι μικρότερη της αντίστοιχης των υπολοίπων.

Πίνακας 4.8. Συγκρίσεις επιμόρφωσης και τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς

	Επιμόρφωση	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
η αποτελεσματικότητα σε μικτές μαθησιακά και πολιτισμικά ομάδες	Ναι	22	3,8040	,98670	,240
	Όχι	37	3,5069	,89307	
χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου	Ναι	22	3,3011	,90605	,930
	Όχι	37	3,3203	,75176	
Προϋποθέσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές για την εφαρμογή της μεθόδου	Ναι	22	3,2386	,97430	,877
	Όχι	37	3,1982	,95850	
τα (μη) προβλήματα εφαρμογής της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς	Ναι	22	2,6091	,81294	,376
	Όχι	37	2,8324	,99102	
η στάση και η συμπεριφορά των άλλων εκπαιδευτικών	Ναι	22	2,5682	1,07233	,927
	Όχι	36	2,5972	1,21784	
κριτήρια σύνθεσης των ομάδων	Ναι	22	3,3409	,96839	,311
	Όχι	37	3,6081	,97279	
Το είδος συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της ομαδικής εργασίας	Ναι	22	2,8409	,77746	,012
	Όχι	37	3,4459	,91881	

Στη συσχέτιση μεταξύ των σύνθετων μεταβλητών και της ανεξάρτητης μεταβλητής για τις μεταπτυχιακές σπουδές (βλ. πίνακα 4.9.) παρατηρείται ότι διαφέρουν στατιστικά σημαντικά εκτός της στάσης και το είδος της συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην ομαδική εργασία. Παρατηρείται λοιπόν, η μέση τιμή των βαθμολογιών των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές σπουδές να είναι μεγαλύτερη και υψηλότερη της

αντίστοιχης των υπολοίπων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Αυτό δηλώνει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση που έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα υποστηρίζουν την μέθοδο αυτή αναγνωρίζοντας και προωθώντας την αποτελεσματικότητά της, γνωρίζοντας τα χαρακτηριστικά εφαρμογής της, τα κριτήρια σύνθεσής της ομάδας σε σχέση με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο. Από την άλλη, αμφιβάλλουν λιγότερο για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου και την ύπαρξη προβλημάτων κατά την εφαρμογή της σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές.

Πίνακας 4.9. Συγκρίσεις μεταπτυχιακών σπουδών και τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς

	Μεταπτυχιακές σπουδές	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
η αποτελεσματικότητα σε μικτές μαθησιακά και πολιτισμικά ομάδες	Ναι	17	4,2412	,67274	,001
	Όχι	42	3,3653	,90865	
χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου	Ναι	17	3,9338	,64366	,000
	Όχι	42	3,0619	,72854	
Προϋποθέσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές για την εφαρμογή της μεθόδου	Ναι	17	3,8235	,57122	,001
	Όχι	42	2,9663	,97427	
τα (μη) προβλήματα εφαρμογής της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς	Ναι	17	3,1618	,73645	,028
	Όχι	42	2,5821	,95226	
η στάση και η συμπεριφορά των άλλων εκπαιδευτικών	Ναι	16	3,0313	,88447	,070
	Όχι	42	2,4167	1,20930	
κριτήρια σύνθεσης των ομάδων	Ναι	17	3,9118	,87026	,041
	Όχι	42	3,3452	,97210	
το είδος συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις	Ναι	17	2,8824	,87553	,069
	Όχι	42	3,3571	,89909	

ομαδικές εργασίες				
-------------------	--	--	--	--

Στη συσχέτιση μεταξύ των σύνθετων μεταβλητών και της ανεξάρτητης μεταβλητής για τον αριθμό των μαθητών στην τάξη διδασκαλίας (βλ. πίνακα 4.10) στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εντοπίζεται στον πρώτο μόνο παράγοντα, με την μέση βαθμολογία του παράγοντα να μειώνεται όσο αυξάνει το πλήθος των ατόμων. Δηλαδή, παρατηρήθηκε ότι όσο αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών στην τάξη τόσο μειώνεται η προτίμηση και ο βαθμός αποτελεσματικότητας που θεωρούν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ότι έχει η μέθοδος αυτή στις τάξεις τους αλλά και το αντίθετο. Ωστόσο, από την εφαρμογή πολλαπλών συγκρίσεων δεν προέκυψαν συγκεκριμένες ομάδες υποπληθυσμών με κοινή συμπεριφορά.

Πίνακας 4.10. Συγκρίσεις αριθμού μαθητών στην τάξη και των τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς

		N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
η αποτελεσματικότητα σε μικτές μαθησιακά και πολιτισμικά ομάδες	0-15	18	4,0500	,68792	,035
	16-20	17	3,4294	1,00857	
	21 και άνω	18	3,3198	,92353	
	Total	53	3,6029	,92375	
χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου	0-15	18	3,5913	,85473	,128
	16-20	17	3,3162	,75663	
	21 και άνω	18	3,0602	,68885	
	Total	53	3,3227	,78674	
Προϋποθέσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές για την εφαρμογή της μεθόδου	0-15	18	3,4306	,98072	,447
	16-20	17	3,1078	,94638	
	21 και άνω	18	3,0417	,98984	
	Total	53	3,1950	,96962	
τα (μη) προβλήματα εφαρμογής της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς	0-15	18	3,0306	1,07445	,162
	16-20	17	2,6706	,86296	
	21 και άνω	18	2,4361	,81273	
	Total	53	2,7132	,94050	
η στάση και η συμπεριφορά των άλλων εκπαιδευτικών	0-15	17	2,8824	1,15284	,243
	16-20	17	2,5000	1,19896	
	21 και άνω	18	2,2222	1,08766	

	Total	52	2,5288	1,15645	
κριτήρια σύνθεσης των ομάδων	0-15	18	3,7500	1,08804	,140
	16-20	17	3,5588	,84562	
	21 και άνω	18	3,1389	,81899	
	Total	53	3,4811	,94545	
Το είδος συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της ομαδικής εργασίας	0-15	18	3,1944	,84260	,827
	16-20	17	3,2059	1,01641	
	21 και άνω	18	3,3611	,83676	
	Total	53	3,2547	,88591	

4.2.2. Συγκρίσεις μεταξύ των τιμών των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τους Κύπριους εκπαιδευτικούς.

Συγκρίνοντας τους επτά (7) παράγοντες που σχετίζονται με την ομαδική και συνεργατική μέθοδο με το φύλο των εκπαιδευτικών για τον πληθυσμό της Κύπρου (βλ. πίνακα 4.11.) φάνηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των υποπληθυσμών, εκτός του παράγοντα «κριτήρια σύνθεσης ομάδων» με τις γυναίκες να εμφανίζουν υψηλότερες μέσες τιμές. Επομένως οι άντρες φαίνεται να έχουν λιγότερες γνώσεις σχετικά με τα κριτήρια σύνθεσης των ομάδων σε σχέση με το αντίθετο φύλο.

Πίνακας 4.11. Συγκρίσεις φύλου και τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τους Κύπριους εκπαιδευτικούς

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
η αποτελεσματικότητα σε μικτές μαθησιακά και πολιτισμικά ομάδες	Άντρας	13	3,9308	,37944	,940
	Γυναίκα	40	3,9425	,50934	
χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου	Άντρας	13	3,7404	,36962	,441
	Γυναίκα	40	3,8625	,52499	
Προϋποθέσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές για την εφαρμογή της μεθόδου	Άντρας	13	3,7308	,43853	,571
	Γυναίκα	40	3,6188	,66019	
τα προβλήματα εφαρμογής της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς	Άντρας	13	2,8923	,44434	,575
	Γυναίκα	40	2,7700	,73527	
η στάση και η συμπεριφορά των	Άντρας	13	3,5385	,72058	,926

άλλων εκπαιδευτικών	Γυναίκα	40	3,5625	,83349	
κριτήρια σύνθεσης των ομάδων	Άντρας	13	3,0385	,90050	,005
	Γυναίκα	40	3,8625	,86222	
Το είδος συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της ομαδικής εργασίας	Άντρας	13	3,0000	,76376	,118
	Γυναίκα	40	2,6125	,76366	

Ο παράγοντας της στάσης και συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας των Κύπριων εκπαιδευτικών της έρευνας (βλ. παράρτημα 4.12.). Αναλυτικότερα, παρατηρείται ότι η μέση τιμή των βαθμολογιών των ατόμων με λιγότερη εμπειρία είναι μικρότερη της αντίστοιχης εκείνων των ατόμων που έχουν μεγαλύτερη υπηρεσιακή εμπειρία. Δηλαδή, φάνηκε ότι όσο μεγαλύτερη είναι η εμπειρία που έχει ένας Κύπριος εκπαιδευτικός στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο θετικότερη και πιο δεκτική κρίνουν την συμπεριφορά και την στάση των συναδέλφων τους για την εφαρμογή της μεθόδου αυτής στις τάξεις τους. Ενώ, οι μέσες τιμές των υπόλοιπων παραγόντων δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά σε σχέση με την προϋπηρεσία.

Πίνακας 4.12. Συγκρίσεις προϋπηρεσίας και τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τους Κύπριους εκπαιδευτικούς

	Έτη υπηρεσίας	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
η αποτελεσματικότητα σε μικτές μαθησιακά και πολιτισμικά ομάδες	0-15 έτη	40	3,8700	,44098	,123
	16 έτη και πάνω	14	4,1000	,55470	
χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου	0-15 έτη	40	3,7991	,49576	,471
	16 έτη και πάνω	14	3,9094	,47149	
Προϋποθέσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές για την εφαρμογή της μεθόδου	0-15 έτη	40	3,6813	,52802	,444
	16 έτη και πάνω	14	3,5357	,80178	
τα προβλήματα εφαρμογής της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς	0-15 έτη	40	2,7250	,65113	,213
	16 έτη και πάνω	14	2,9857	,70804	
η στάση και η συμπεριφορά των άλλων εκπαιδευτικών	0-15 έτη	40	3,4125	,79974	,036
	16 έτη και πάνω	14	3,9286	,67531	
κριτήρια σύνθεσης των ομάδων	0-15 έτη	40	3,7875	,78354	,106

	16 έτη και πάνω	14	3,3214	1,21856	
Το είδος συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της ομαδικής εργασίας	0-15 έτη	40	2,7125	,76701	,994
	16 έτη και πάνω	14	2,7143	,80178	

Από την συγκρίσεις που έγιναν μεταξύ των τιμών των επτά (7) σύνθετων παραγόντων που αφορούν την ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδο και τα εξής δημογραφικά – προσωπικά στοιχεία των Κύπριων εκπαιδευτικών: ηλικία, τάξη που διδάσκουν και βασικό πτυχίο βρέθηκε ότι δεν υπάρχει με κανέναν παράγοντα στατιστικά σημαντική διαφορά. Ωστόσο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι κατά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε το εξής: ενώ αρκετοί Κύπριοι, στο ερώτημα εάν έχουν δεχθεί επιμόρφωση, απαντούσαν ναι, δεν δήλωναν, στην συνέχεια, το είδος της επιμόρφωσης που έλαβαν. Ως εκ τούτου, δεν έγινε εφικτή η άντληση στοιχείων σχετικά με το είδος επιμόρφωσης που έλαβαν γι' αυτό και δεν πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση που να παρουσιάζει αυτή τη σύγκριση των τιμών των σύνθετων μεταβλητών με το δημογραφικό χαρακτηριστικό επιμόρφωση.

Όσον αφορά τη συσχέτιση της ανεξάρτητης μεταβλητής για τις μεταπτυχιακές σπουδές με τις επτά (7) σύνθετες μεταβλητές φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα εκτός της σύνθετης μεταβλητής των χαρακτηριστικών που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου (βλ. πίνακας 4.13). Στις περιπτώσεις της διαφοροποίησης αυτής, η μέση τιμή των βαθμολογιών των εκπαιδευτικών της Κύπρου με μεταπτυχιακές σπουδές είναι μεγαλύτερη της αντίστοιχης των υπολοίπων. Συνεπώς, οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που έχουν μεταπτυχιακό γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις παραμέτρους – χαρακτηριστικά εφαρμογής της ομαδικής και συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης σε σχέση με τους Κύπριους συναδέλφους τους που δεν έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα.

Πίνακας 4.13. Συγκρίσεις μεταπτυχιακών σπουδών και τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τους Κύπριους εκπαιδευτικούς

Μεταπτυχιακές σπουδές	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)	
η αποτελεσματικότητα σε μικτές μαθησιακά και πολιτισμικά ομάδες	Ναι	26	3,8769	,48026	,441
	Όχι	28	3,9786	,48024	
χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου	Ναι	26	3,9657	,52758	,044
	Όχι	28	3,6996	,41672	
Προϋποθέσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές για την εφαρμογή της μεθόδου	Ναι	26	3,6442	,60899	,993
	Όχι	28	3,6429	,61399	
τα προβλήματα εφαρμογής της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς	Ναι	26	2,9385	,71503	,124
	Όχι	28	2,6571	,60579	
η στάση και η συμπεριφορά των άλλων εκπαιδευτικών	Ναι	26	3,7308	,72430	,102
	Όχι	28	3,3750	,83472	
κριτήρια σύνθεσης των ομάδων	Ναι	26	3,7115	1,03124	,735
	Όχι	28	3,6250	,83472	
Το είδος συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της ομαδικής εργασίας	Ναι	26	2,5577	,80408	,154
	Όχι	28	2,8571	,71824	

4.2.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται ώστε να είναι αποτελεσματική η ομαδοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας

Σχετικά με την μοναδική ερώτηση ανοιχτού τύπου που περιλαμβάνεται στο ερωτηματολόγιο που διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εφαρμογή της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου στην Κύπρο και την Ελλάδα, ομαδοποιήθηκαν συνολικά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος και στις δύο χώρες. Με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν από όλους τους εκπαιδευτικούς της μελέτης κατηγοριοποιήθηκαν στις εξής προϋποθέσεις:

- ελαστικότητα ωρολόγιου προγράμματος
- επιμόρφωση εκπαιδευτικών

- εφαρμογή της μεθόδου από μικρή ηλικία
- σύνθεση ομάδας (ολιγομελής, ανομοιογένεια εντός της ομάδας, εναλλαγή ρόλων, επίπεδο δυσκολίας)
- κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή
- οργάνωση με τήρηση κανόνων και εφαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας
- θετική στάση εκπαιδευτικών για την μέθοδο
- εφαρμογή από το σύνολο του διδακτικού δυναμικού
- προετοιμασία και οργάνωση
- κλίμα αποδοχής και σεβασμού στους μη τυπικούς μαθητές
- κατάλληλη και μειωμένη διδακτέα ύλη

Στην συνέχεια, ο χειρισμός επεξεργασίας των παραπάνω προϋποθέσεων με βάση τις απόψεις - απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στην συγκεκριμένη ερώτηση, ήταν: πρώτα, να εντοπιστεί το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν κάποια ή και περισσότερες από τις παραπάνω προϋποθέσεις στις απαντήσεις τους, δηλαδή να παρουσιαστεί το ποσοστό των απαντήσεων που έδωσαν συνολικά οι εκπαιδευτικοί καθώς επίσης, να επισημανθεί το ποσοστό των εκπαιδευτικών που επέλεξε τις συγκεκριμένες προϋποθέσεις - απαντήσεις θεωρώντας ότι αυτές πρέπει να πληρούνται ώστε να είναι επιτυχημένη και αποτελεσματική η εν λόγω μέθοδος (βλ. πίνακα 4.14.). Μετέπειτα, στον πίνακα 4.15., συγκρίνονται τα ποσοστά των απαντήσεων – προϋποθέσεων που δήλωσαν ως σημαντικές για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου οι Έλληνες και οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί (100% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών) που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα ανέφεραν κάποια προϋπόθεση την οποία θεωρούν σημαντική και που πρέπει να πληρείται ώστε να είναι αποτελεσματική η ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδος διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον πίνακα 4.14. φαίνεται ότι ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών (29,7%) δήλωσαν ως βασική και απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική και επιτυχημένη εφαρμογή της μεθόδου την ανάγκη σχηματισμού – σύνθεσης των ομάδων με τέτοιο τρόπο

ώστε να είναι ολιγομελείς, ανομοιογενείς ως προς το φύλο, τις επιδόσεις, τις κοινωνικές δεξιότητες και την εθνικότητα και να υπάρχει εναλλαγή ρόλων μεταξύ των μελών της ομάδας. Όμοια, ένα αξιόλογο ποσοστό των εκπαιδευτικών (28,1%) απαντούν ότι ουσιαστική παράμετρος που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ώστε να εξασφαλίζεται η επιτυχία στην ομαδική και συνεργατική εργασία είναι η ύπαρξη κατάλληλης, σωστής προετοιμασίας και οργάνωσης από μέρους των εκπαιδευτικών και των μαθητών της τάξης. Ακόμη, 25% των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της αναγκαίας ύπαρξης κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής για να μπορέσει η μέθοδος αυτή να επιτύχει. Ενώ, ποσοστό 21,9% των εκπαιδευτικών κρίνουν ότι σημαντική προϋπόθεση ώστε να είναι αποτελεσματική η μέθοδος αυτή είναι η επιβεβλημένη αναγκαιότητα μείωσης της διδακτέας ύλης και η κατάλληλη προσαρμογή της ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να την εφαρμόζουν σωστά και αποτελεσματικά.

Από την άλλη, λιγότεροι εκπαιδευτικοί (15,6%) ισχυρίζονται ότι βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της συνεργατικής και ομαδικής εργασίας είναι η ύπαρξη ελαστικότητας στο ωρολόγιο πρόγραμμα ώστε να μπορεί να εφαρμόζεται η μέθοδος αυτή στις τάξεις και εξίσου λίγοι εκπαιδευτικοί (14,1%) υποστηρίζουν την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου από μικρή ηλικία αντίστοιχα. Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι μόλις 3,1% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η μέθοδος μπορεί να είναι επιτυχής και ωφέλιμη μόνο όταν εφαρμόζεται από το σύνολο του διδακτικού δυναμικού ενώ εξίσου λίγοι εκπαιδευτικοί (4,7%) θεωρούν σημαντική την αναγκαιότητα δημιουργίας κατάλληλου κλίματος αποδοχής και σεβασμού στους μη τυπικούς μαθητές που παρουσιάζουν συχνά δυσκολίες στα μαθήματά τους.

Πίνακας 4.14. Απαντήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται ώστε να είναι αποτελεσματική η ομαδοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας

προϋποθέσεις(a)	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	N
ελαστικότητα ωρολογίου προγράμματος	10	8,8%	15,6%
επιμόρφωση εκπαιδευτικών	7	6,2%	10,9%
εφαρμογή μεθόδου από μικρή ηλικία	9	8,0%	14,1%
σύνθεση ομάδας (ολιγομελής, ανομοιογένεια εντός, εναλλαγή, επίπεδο δυσκολίας)	19	16,8%	29,7%
κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή	16	14,2%	25,0%
οργάνωση με τήρηση κανόνων και εφαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας	9	8,0%	14,1%
θετική στάση εκπαιδευτικών για την μέθοδο	6	5,3%	9,4%
εφαρμογή από το σύνολο του διδακτικού δυναμικού	2	1,8%	3,1%
προετοιμασία και οργάνωση	18	15,9%	28,1%
κατάλληλη και μειωμένη διδακτέα ύλη	14	12,4%	21,9%
κλίμα αποδοχής και σεβασμού στους μη τυπικούς μαθητές	3	2,7%	4,7%
Total	113	100,0%	176,6%

4.2.4. Απόψεις των εκπαιδευτικών που πρέπει να πληρούνται ώστε να είναι αποτελεσματική η ομαδοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας ανά χώρα

Σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις προϋποθέσεις επιτυχίας της προαναφερθείσας μεθόδου συγκριτικά ανάμεσα στην Κύπρο και την Ελλάδα παρατηρήθηκαν ενδιαφέρουσες ερευνητικά απαντήσεις. Υπήρξαν 66 απόψεις από Κύπριους εκπαιδευτικούς και 47 απόψεις από Έλληνες εκπαιδευτικούς. Εν πρώτοις όμως, φαίνεται ότι υπάρχουν σαφείς διαφοροποιήσεις ως προς τις απαντήσεις των Ελλήνων και Κύπριων εκπαιδευτικών για το ποιες θεωρούν σημαντικές, απαραίτητες και βασικές προϋποθέσεις ώστε να είναι αποτελεσματική η ομαδοκεντρική και συνεργατική διδασκαλία και μάθηση.

Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα (38,5%) θεωρούν ως βασική προϋπόθεση την ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής

για να μπορέσει να λειτουργήσει σωστά και αποτελεσματικά η εν λόγω μέθοδος (πίνακας 4.4). Ακολουθεί ένα άλλο αρκετά υψηλό ποσοστό Ελλήνων εκπαιδευτικών (30,8%) που δηλώνει ότι απαιτείται η ύπαρξη ελαστικότητας στο ωρολόγιο πρόγραμμα για να μπορέσει να επιτευχθεί αποτελεσματική χρήση και εφαρμογή της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου (πίνακας 4.4). Παράλληλα, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι χρειάζεται να υπάρξει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 23,1%. Στο ίδιο ποσοστό ισχυρίζονται ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στον σωστό σχηματισμό και σύνθεση των ομάδων που να διακρίνονται για την ετερογένειά τους ως προς το φύλο, επιδόσεις, κοινωνικές δεξιότητες εθνικότητα, ύπαρξη λίγων μελών σε κάθε ομάδα, την εναλλαγή ρόλων και υπευθυνοτήτων ανάμεσα στα μέλη ενώ το επίπεδο δυσκολίας κρίνουν ότι πρέπει να διαφοροποιείται ανάλογα με τους μαθητές των ομάδων που έχουν κάθε φορά (πίνακας 4.15.).

Αντιθέτως, οι απαντήσεις και οι επιλογές που κάνουν οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί για τις προϋποθέσεις που απαιτούνται ώστε να είναι επιτυχημένη η ομαδοκεντρική και συνεργατική διδασκαλία και μάθηση διαφοροποιούνται εντελώς (πίνακας 4.15.). Το μεγαλύτερο ποσοστό των Κύπριων εκπαιδευτικών (44,7%) μετατοπίζει το βάρος των προτιμήσεων τους στην αναγκαιότητα της από κοινού συνολικής οργάνωσης και προετοιμασίας όλων των εμπλεκομένων για την εφαρμογή και χρήση της μεθόδου στις τάξεις τους (πίνακας 4.15.). Εξίσου σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών της Κύπρου (36,8%) θεωρεί ότι απαιτείται μείωση της διδακτέας ύλης και κατάλληλη διαμόρφωσή της ώστε να μπορεί να εφαρμόζεται η αναφερθείσα μέθοδος αποτελεσματικά και λειτουργικά στη σχολική τάξη (πίνακας 4.15.). Επιπλέον, φαίνεται ότι 34,2% των Κύπριων εκπαιδευτικών συμφωνεί με το 23,1% των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην άποψη ότι χρειάζεται κατάλληλη οργάνωση και σύνθεση των ομάδων ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει σωστά και επικοδομητικά η μέθοδος αυτή στις τάξεις (πίνακας 4.15.).

Πίνακας 4.15. Απαντήσεις Ελλήνων και Κύπριων εκπαιδευτικών σχετικά με τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται ώστε να είναι αποτελεσματική η ομαδοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας

προϋποθέσεις(a)		Τόπος	
		Ελλάδα	Κύπρος
ελαστικότητα ωρολογίου προγράμματος	Count	8	2
	% within VAR000	30,8%	5,3%
επιμόρφωση εκπαιδευτικών	Count	6	1
	% within VAR000	23,1%	2,6%
εφαρμογή μεθόδου από μικρή ηλικία	Count	5	4
	% within VAR000	19,2%	10,5%
σύνθεση ομάδας (ολιγομελής, ανομοιογένεια εντός, εναλλαγή, επίπεδο δυσκολίας)	Count	6	13
	% within VAR000	23,1%	34,2%
κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή	Count	10	6
	% within VAR000	38,5%	15,8%
οργάνωση με τήρηση κανόνων και εφαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας	Count	5	4
	% within VAR000	19,2%	10,5%
θετική στάση εκπαιδευτικών για την μέθοδο	Count	4	2
	% within VAR000	15,4%	5,3%
εφαρμογή από το σύνολο του διδακτικού δυναμικού	Count	2	0
	% within VAR000	7,7%	,0%
προετοιμασία και οργάνωση	Count	1	17
	% within VAR000	3,8%	44,7%
κατάλληλη και μειωμένη διδακτέα ύλη	Count	0	14
	% within VAR000	,0%	36,8%
κλίμα αποδοχής και σεβασμού στους μη τυπικούς μαθητές	Count	0	3
	% within VAR000	,0%	7,9%
Total	Count	26	38

Κλείνοντας, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως συγκρίνοντας απαντήσεις και δηλώσεις των εκπαιδευτικών σε Ελλάδα και Κύπρο διαπιστώνεται ότι ενώ οι Έλληνες εκπαιδευτικοί τονίζουν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσής τους ώστε να εφαρμόζουν αποτελεσματικά την μέθοδο με ποσοστό 23,1% από την άλλη μόνο το 2,6% των Κύπριων εκπαιδευτικών αναφέρουν ως αναγκαία την συγκεκριμένη προϋπόθεση (πίνακας 4.15.). Τέλος, οι απόψεις τόσο των Ελλήνων όσο και των Κυπρίων εκπαιδευτικών για την συγκεκριμένη μέθοδο παρουσιάζονται αρκετά ενδιαφέρουσες (με συγκλίσεις και αποκλίσεις), γεγονός που δείχνει τις πολλές πτυχές της εν λόγω μεθόδου και τις οποίες πρέπει να γνωρίζει ένας εκπαιδευτικός ώστε να μπορεί να την εφαρμόζει με αποτελεσματικότητα.

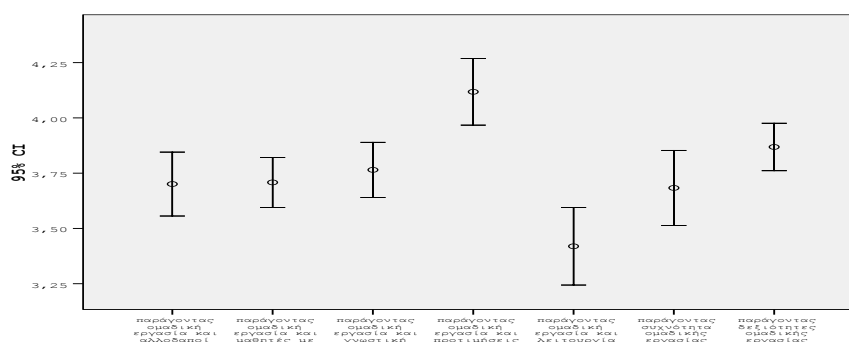
4.3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων που αφορούν τις αντιλήψεις και τις στάσεις του συνόλου των μαθητών της έρευνας για την ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας

Σχετικά με το ερωτηματολόγιο των μαθητών / τριών της Δ΄ και Ε΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου σε Ελλάδα και Κύπρο και την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψαν αξιολογικά ερευνητικά δεδομένα. Από την εφαρμογή του ελέγχου αξιοπιστίας (alpha Cronbach) λοιπόν, στις επτά (7) ομάδες ερωτήσεων που διαμορφώθηκαν έπειτα από την τελική στάθμιση του ερωτηματολογίου τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν ότι οι μέσες τιμές των επτά (7) παραγόντων συγκρινόμενες με την ενδιάμεση τιμή της κλίμακας η οποία είναι η τιμή τρία (3), εμφανίζουν μεγαλύτερες τιμές στο σύνολό τους (βλ. πίνακα 4.16.).

Από την αριθμητική σύγκριση των μέσων τιμών προκύπτει ότι ο παράγοντας «ομαδική εργασία και προτιμήσεις των μαθητών» εμφανίζει υψηλή μέση βαθμολογία φανερώνοντας ότι οι μαθητές δηλώνουν την συγκεκριμένη μέθοδο ψηλά στις προτιμήσεις τους (πίνακας 4.16.). Όλοι οι υπόλοιποι παράγοντες εμφανίζουν τιμές σε ενδιάμεσες θέσεις, πάντα υψηλότερα της διαμέσου (3) κάτι που τους κατατάσσει στις κατηγορίες «μέτρια» έως «πολύ» ως προς τις αντιλήψεις τους για κάθε διαμορφωμένο παράγοντα (πίνακας 4.16.). Γεγονός που φανερώνει ότι οι μαθητές της Δ΄ και Ε΄ τάξης του Δημοτικού κλίνουν προς τα θετικά στοιχεία της ομαδικής εργασίας με βάση τους επτά (7) παράγοντες που δημιουργήθηκαν.

Πίνακας 4.16. Παρουσίαση παραγόντων από το ερωτηματολόγιο των μαθητών (Descriptive Statistics):

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
παράγοντας ομαδική εργασία και αλλοδαποί μαθητές	161	1,00	5,00	3,7008	,92892
παράγοντας ομαδική εργασία και μαθητές με δυσκολίες στην μάθηση τους	161	2,00	5,00	3,7081	,72458
παράγοντας ομαδική εργασία και γνωστική διαδικασία	161	1,20	5,00	3,7649	,80222
παράγοντας ομαδική εργασία και προτιμήσεις των μαθητών	161	1,00	5,00	4,1180	,96746
παράγοντας ομαδική εργασία και λειτουργία της ομάδας	161	1,00	5,00	3,4193	1,12625
παράγοντας συχνότητα ομαδικής εργασίας	161	1,00	5,00	3,6832	1,09214
παράγοντας δεξιότητες ομαδικής εργασίας	161	1,25	5,00	3,8685	,69125
Valid N (listwise)	161				



4.3.1. Σύγκριση των τιμών των σύνθετων μεταβλητών στις ομάδες Ελλάδα και Κύπρο για το ερωτηματολόγιο των μαθητών.

Εφαρμόζοντας τον έλεγχο t- test ανά παράμετρο αξιολόγησης στάσεων και αντιλήψεων με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών ανά τόπο (Ελλάδα και Κύπρος), διαπιστώθηκε ότι σε μία από τις περιπτώσεις, η βαθμολόγηση των παραγόντων διαφέρει στατιστικά σημαντικά στους υποπληθυσμούς Ελλάδας και Κύπρου (βλ. πίνακα 4.17.). Ειδικότερα, φάνηκε ότι η μέση βαθμολογία του παράγοντα «ομαδική εργασία και

λειτουργία της ομάδας» διαφέρει στατιστικά σημαντικά. Η μέση τιμή της Κύπρου είναι υψηλότερη της αντίστοιχης της Ελλάδας και κατά συνέπεια είναι κατανοητό σε μεγαλύτερο βαθμό το περιεχόμενο του παράγοντα από τους Κύπριους μαθητών των συγκεκριμένων τάξεων.

Πίνακας 4.17. Σύγκριση των τιμών των σύνθετων μεταβλητών στις ομάδες Ελλάδας και Κύπρου για το ερωτηματολόγιο των μαθητών.

	Τόπος	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
παράγοντας ομαδική εργασία και αλλοδαποί μαθητές	Ελλάδα	80	3,7646	,93106	,388
	Κύπρος	81	3,6379	,92826	NS
παράγοντας ομαδική εργασία και μαθητές με δυσκολίες στην μάθηση τους	Ελλάδα	80	3,6729	,76385	,542
	Κύπρος	81	3,7428	,68658	NS
παράγοντας ομαδική εργασία και γνωστική διαδικασία	Ελλάδα	80	3,7369	,87677	,661
	Κύπρος	81	3,7926	,72556	NS
παράγοντας ομαδική εργασία και προτιμήσεις των μαθητών	Ελλάδα	80	4,1063	,87400	,879
	Κύπρος	81	4,1296	1,05705	NS
παράγοντας ομαδική εργασία και λειτουργία της ομάδας	Ελλάδα	80	3,1000	1,14571	,000
	Κύπρος	81	3,7346	1,01884	
παράγοντας συχνότητα ομαδικής εργασίας	Ελλάδα	80	3,8125	1,06846	,136
	Κύπρος	81	3,5556	1,10680	NS
παράγοντας δεξιότητες ομαδικής εργασίας	Ελλάδα	80	3,9521	,75947	,128
	Κύπρος	81	3,7860	,61009	NS

Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε ότι οι Έλληνες μαθητές των συγκεκριμένων τάξεων δεν φαίνεται να έχουν τόσο ξεκάθαρη αντίληψη σχετικά με τους ρόλους, τις υπευθυνότητες που αναλαμβάνουν στα πλαίσια των ομαδικών εργασιών και τον επιμερισμό της εργασίας ανά μέλος της ομάδας έτσι ώστε να εκτελείται από όλους η ομαδική δουλειά. Σε αντίθεση με τα παιδιά της Κύπρου που, όπως έδειξαν τα αποτελέσματα, αντιλαμβάνονται σε πιο

ικανοποιητικό βαθμό αυτό τον τρόπο λειτουργίας κατά την επιτέλεση της ομαδικής εργασίας γι' αυτό και οι περισσότεροι μαθητές της Κύπρου απάντησαν πολύ συχνά και πάρα πολύ συχνά. Παρατηρείται λοιπόν πώς οι Κύπριοι μαθητές συνεργάζονται με διαφορετικό τρόπο στην ομάδα τους από ότι οι Έλληνες μαθητές. Οι Κύπριοι μαθητές χωρίζονται για την υλοποίηση της ομαδικής εργασίας, ενώ η ομαδική εργασία μοιράζεται από τον Κύπριο εκπαιδευτικό της τάξης σε ξεχωριστά κομμάτια και κάθε μέλος αναλαμβάνει να υλοποιήσει το δικό του κομμάτι. Έτσι, κάθε μαθητής αναλαμβάνει ένα ρόλο – υπευθυνότητα και εργάζεται ξεχωριστά στην αρχή και μετέπειτα συνεργάζονται όλοι για την παραγωγή του τελικού προϊόντος. Πράγμα το οποίο δεν φαίνεται να συμβαίνει με τις ομάδες των Ελλήνων μαθητών. Ενώ, η μέση βαθμολογία των υπόλοιπων παραγόντων φάνηκε ότι δεν διαφέρει στατιστικά σημαντικά σε Κύπρο και Ελλάδα.

4.3.2. Συγκρίσεις μεταξύ των τιμών των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των τιμών των σύνθετων μεταβλητών για Έλληνες μαθητές.

Με σκοπό τον έλεγχο πιθανής διαφοροποίησης της συμπεριφοράς των μαθητών, ως προς τις επτά (7) παραμέτρους, με βάση το φύλο (αγόρι – κορίτσι), την τάξη (Δ' + Ε'), εφαρμόστηκε το κριτήριο t-test. Ωστόσο από τον σχετικό έλεγχο που έγινε ανάμεσα στο φύλο των μαθητών και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις επτά (7) σύνθετες μεταβλητές και έπειτα η τάξη – τμήμα των Ελλήνων μαθητών αν επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους επτά (7) παράγοντες που αφορούν την εφαρμογή της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου δεν υπήρξε, για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

4.3.3. Συγκρίσεις μεταξύ των τιμών των δημογραφικών χαρακτηριστικών και τις των τιμών των σύνθετων μεταβλητών για Κύπριους μαθητές.

Στην προσπάθεια αντίστοιχης μελέτης των αντιλήψεων των Κύπριων μαθητών σχετικά με την εν λόγω μέθοδο συγκρίνοντας το φύλο και την τάξη (Δ' + Ε') των παιδιών με τους επτά (7) παράγοντες που συνθέτουν και ερμηνεύουν το ερωτηματολόγιο, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το φύλο των μαθητών δεν διαφέρει στατιστικά σημαντικά σε σχέση με τους επτά (7) παράγοντες. Από την άλλη όμως, κατά την σύγκριση με βάση την

τάξη – τμήμα των μαθητών διαπιστώθηκε ότι οι μέσες τιμές των παραγόντων δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ανά υποπληθυσμό, εκτός από τρεις παράγοντες: «ομαδική εργασία και γνωστική διαδικασία, ομαδική εργασία και προτιμήσεις των μαθητών και ομαδική εργασία και λειτουργία της ομάδας». Στις περιπτώσεις της διαφοροποίησης αυτής, η μέση τιμή των βαθμολογιών των ατόμων της μικρότερης τάξης είναι - χαμηλότερη της αντίστοιχης των μεγαλύτερων μαθητών στην Κύπρο. (βλ. πίνακα 4.18).

Πίνακας 4.18. Συγκρίσεις τάξης και των τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τον πληθυσμό των μαθητών στην Κύπρο.

	Τάξη	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
παράγοντας ομαδική εργασία και αλλοδαποί μαθητές	Δ	45	3,7407	,94519	,246
	Ε	35	3,4952	,91241	
παράγοντας ομαδική εργασία και μαθητές με δυσκολίες στην μάθηση τους	Δ	45	3,7870	,69029	,430
	Ε	35	3,6643	,68316	
παράγοντας ομαδική εργασία και γνωστική διαδικασία	Δ	45	3,5733	,80634	,002
	Ε	35	4,0457	,48770	
παράγοντας ομαδική εργασία και προτιμήσεις των μαθητών	Δ	45	3,8111	1,22144	,001
	Ε	35	4,5143	,62410	
παράγοντας ομαδική εργασία και λειτουργία της ομάδας	Δ	45	3,5000	1,04989	,025
	Ε	35	4,0143	,91944	
παράγοντας συχνότητα ομαδικής εργασίας	Δ	45	3,5778	,94120	,713
	Ε	35	3,4857	1,29186	
παράγοντας δεξιότητες ομαδικής εργασίας	Δ	45	3,8759	,67598	,087
	Ε	35	3,6500	,48960	

Ειδικότερα, θα λέγαμε ότι στους τρεις αυτούς παράγοντες φαίνεται ότι οι Κύπριοι μαθητές της Ε΄ τάξης βαθμολογούν υψηλότερα από τους Κύπριους μαθητές της Δ΄ τάξης. Συνεπώς, καταδεικνύεται ότι οι Κύπριοι μαθητές της Ε΄ τάξης επειδή είναι και μεγαλύτεροι ηλικιακά από τους Κύπριους μαθητές της Δ΄ τάξης, αντιλαμβάνονται καλύτερα τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας για την υλοποίηση των ομαδικών εργασιών, δηλαδή, τους ρόλους, τις υπευθυνότητες και τον τρόπο επιμερισμού – χωρισμού της ομαδικής εργασίας ώστε να συμμετάσχει όλη η ομάδα στην εκτέλεση της άσκησης.

Ακόμη, φαίνεται ότι τα παιδιά της Ε΄ τάξης του Δημοτικού στα κυπριακά εκπαιδευτικά δεδομένα έχουν κατανοήσει την αξία και την σημασία της ομαδικής εργασίας στον γνωστικό τομέα σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μικρότερους μαθητές. Η σύγκριση αυτή λοιπόν, έδειξε ότι οι μεγαλύτεροι μαθητές αντιλήφθηκαν την προσφορά των υπολοίπων μελών στην ομαδική εργασία σε σχέση με την ατομική εργασία περισσότερο από τους μαθητές της Δ΄ τάξης. Τέλος, φάνηκε ότι οι μικρότεροι μαθητές της Δ΄ τάξης έχουν λιγότερο σαφή αντίληψη για τις προτιμήσεις τους κατά την ομαδική εργασία σε σχέση με τους μεγαλύτερους μαθητές της Ε΄ τάξης.

Εν τέλει, αξίζει να αναφερθεί - επικεντρώνοντας την προσοχή μας συνολικά στην ανάλυση και των δύο ερωτηματολογίων - πως τα αποτελέσματα που προέκυψαν αποκάλυψαν σημαντικές και σπουδαίες πληροφορίες και στοιχεία για τις αντιλήψεις του σχετικού δείγματος, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, για την εφαρμογή της συνεργατικής και ομαδοκεντρικής μεθόδου. Στην συνέχεια, πραγματοποιείται βαθύτερη συζήτηση των αποτελεσμάτων και τέλος, γίνεται συνοπτική παρουσίαση των σχετικών συμπερασμάτων που προκύπτουν.

Κεφάλαιο 5

Συζήτηση - Συμπεράσματα

5.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων που αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο τα ευρήματα της ερευνητικής μελέτης εξετάζονται με βάση προηγούμενες και σχετικές έρευνες. Αξίζει ωστόσο, να σημειωθεί ότι για να αξιολογηθούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και μαθητών για την ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδο λήφθηκε υπόψη το γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες του παρόντος δείγματος είχαν σχετική εμπειρία εφαρμογής της εν λόγω μεθόδου είτε σε μικρό είτε μέτριο και υψηλό βαθμό συχνότητας χρήσης.

Όσον αφορά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε Κύπρο και Ελλάδα για την εφαρμογή αυτής της μεθόδου προκύπτει ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό την θετική συμβολή της συγκεκριμένης μεθόδου στις μικτές μαθησιακά, κοινωνικά εθνικά και πολιτιστικά ομάδες μαθητών. Επιπρόσθετα, πιστεύουν ότι η εφαρμογή της εν λόγω μεθόδου στις τάξεις τους προωθεί και αναπτύσσει την κατανόηση, την αποδοχή και τον σεβασμό των μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες στην μάθησή τους από τους τυπικούς μαθητές συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της ενεργητικής συμμετοχής τους στα πλαίσια της ομαδικής εργασίας ενδυναμώνοντας ταυτόχρονα και την αυτοεκτίμησή τους. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών σχετικά με την ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας (Puttnam, Markorchick, Johnson, & Johnson, 1996 σ. 742· Veenman, Kenter & Post, 2000 σσ. 281-282). Όταν οι μαθητές - εκπαιδευόμενοι δουλεύουν σε ομάδες συνεργατικά φαίνεται να αποδίδουν καλύτερα, γιατί οι «μηχανισμοί άμυνας» υποχωρούν, το άγχος και οι φοβίες μειώνονται, ενώ παράλληλα δημιουργούνται διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας (Μήτσης, 2004, σ. 111).

Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στην ίδια ομάδα με αυτόχθονες μαθητές της χώρας γιατί αυτό επιτρέπει και οδηγεί στην κοινή μεταξύ τους αποδοχή (αυτόχθονες και αλλοδαποί μαθητές). Γεγονός που έρχεται σε συνάφεια με έρευνες που έδειξαν ότι όταν τα παιδιά εκτίθενται σε συνεργατικές διαδικασίες είναι πολύ πιθανόν να αποκτήσουν καινούριους φίλους από άλλες χώρες παρά σε παραδοσιακές συνθήκες μάθησης (Slavin, 1995, σ. 50).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι η εφαρμογή της μεθόδου επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης, ανάληψης πρωτοβουλιών από τους μαθητές και κατ' επέκταση, την ενίσχυση των γνωστικών επιτευγμάτων τόσο των αυτοχθόνων όσο και των αλλοδαπών μαθητών. Ακόμη, θεωρούν ότι η ομαδική και συνεργατική διδασκαλία οδηγεί όλους τους μαθητές σε ανώτερο επίπεδο σκέψης και δράσης και στην ανάπτυξη ισχυρής θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ τους κατά την επιτέλεση των ομαδικών εργασιών.

Κατά συνέπεια, όσον αφορά τις αντιλήψεις συνολικά όλων των εκπαιδευτικών, Κύπρου και Ελλάδας, διαπιστώθηκε η θετική συμβολή της εν λόγω μεθόδου στον κοινωνικό και γνωστικό τομέα των παιδιών. Έτσι, σύμφωνα με την θεωρία του κοινωνικού εποικοδομητισμού η μάθηση του παιδιού επηρεάζεται ευνοϊκά όταν εργάζεται σε μια μικτή μαθησιακά, κοινωνικά, και πολιτισμικά ομάδα στα πλαίσια της οποίας κοινοποιεί τις ιδέες του και συνεισφέρει γενικότερα σε αυτήν. Από την άλλη, οι ιδέες του Bruner, τονίζουν την σημαντικότητα της καθοδήγησης η οποία βοηθάει ώστε είτε οι πιο ικανοί μαθητές είτε ο εκπαιδευτικός να σκέφτονται και να εντοπίζουν τον κατάλληλο τρόπο ώστε να παρέχουν βοήθεια, και καθοδήγηση στους αδύνατους μαθητές της ομάδας υποστηρίζοντας έτσι την μάθησή τους (Lyle, 1999, σ.283).

Επίσης, η παρούσα έρευνα αποκάλυψε ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι η εν λόγω μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να εφαρμοστεί για την διδασκαλία οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου. Ωστόσο, η στάση αυτή φαίνεται να διαφοροποιείται συγκριτικά με την έρευνα που έγινε από τους Baines, Blatchford & Kutnick (2003) στην οποία βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης χρησιμοποιούν διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις για την διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και δεν θεωρούν ότι η ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την διδασκαλία όλων των μαθημάτων (Baines, Blatchford & Kutnick, 2003, σ. 28).

Ο παράγοντας «τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου», εμφανίζει υψηλή μέση βαθμολογία γεγονός που φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι αρκετά για τα χαρακτηριστικά της μεθόδου. Ακόμη, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι γνωρίζουν καλά την αξία χρήσης κινήτρων για την ενεργοποίηση των μαθητών. Για παράδειγμα, με βάση τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο, θεωρούν την επιβράβευση, είτε ατομικά σε κάθε μέλος της ομάδας, για την συνεισφορά του στην ομαδική εργασία, είτε ομαδικά ένα βραβείο για όλα τα μέλη της

ομάδας, πολύ σημαντική. Γι' αυτό και δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν την ομαδική και ατομική επιβράβευση.

Με τον τρόπο αυτό, γίνεται φανερό ότι όταν τα παιδιά επιβραβεύονται για την ατομική συνεισφορά τους στην ομαδική εργασία, αυτό επηρεάζει θετικά τα ίδια και έτσι θέλουν περισσότερο να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο ώστε να ολοκληρωθεί η ομαδική εργασία με επιτυχία. Συνεπώς, η προσφορά ομαδικών και ατομικών βραβείων από τους εκπαιδευτικούς, ως κίνητρα, στα μέλη της ομάδας, συμβάλλει στην ενδυνάμωση της συνεργασίας ενώ ταυτόχρονα, βοηθάει στην αύξηση των επιδόσεων των μαθητών γεγονός που έχει καταδειχθεί από προηγούμενη ερευνητική μελέτη (Slavin, 1995, σσ. 16-17).

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, γνωρίζουν σωστά τις απαιτήσεις της μεθόδου για ανομοιογένεια και διαφορετικότητα εντός των ομάδων. Γι' αυτόν τον λόγο και εμφανίζουν ψηλή βαθμολόγηση στον παράγοντα *«κριτήρια σύνθεσης των ομάδων»*. Έτσι, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο ερώτημα είναι της άποψης ότι η κάθε ομάδα πρέπει να περιλαμβάνει μαθητές από διαφορετικές εθνικότητες με διαφορετικές κοινωνικές δεξιότητες. Παρόμοιες έρευνες, επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα δημιουργίας ανομοιογενών ως προς τις επιδόσεις, κοινωνικές δεξιότητες και εθνικότητα ομάδων (Gillies, 2003β · Baines, Blatchford & Kutnick, 2003 · Κανάκης, 2006).

Αντίθετα, μέτρια προθυμία και υποστήριξη φάνηκε να υπάρχει μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών για τον τρόπο εφαρμογής της συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής στις τάξεις τους καθώς και στην ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους. Ενώ, ο παράγοντας *«το είδος συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις ομαδικές εργασίες»* παρουσιάζει μέτρια μέση βαθμολογία γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αν και αναγνωρίζουν την αποτελεσματικότητα της μεθόδου εκφράζουν σε μέτριο βαθμό την χρήση της τεχνικής του επιμερισμού της ομαδικής εργασίας κατά άτομα παρέχοντας ρόλους στα παιδιά για την εκτέλεση της ομαδικής εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, ενώ φαίνεται μέσα από τον παράγοντα *«τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου»* ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την σημασία της ανάθεσης από μέρους τους ομαδικών εργασιών χωρίζοντας ρόλους στους μαθητές, ωστόσο, σε μικρότερο βαθμό τελικά, με βάση τις απαντήσεις τους, αναθέτουν ρόλους και χωρίζουν την ομαδική εργασία σε όλα τα μέλη της ομάδας.

Από την άλλη, μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών ισχυρίζονται ότι υπάρχουν πολλά προβλήματα κατά την εφαρμογή αυτής της μεθόδου στις τάξεις τους. Δήλωσαν ότι

υπάρχουν μαθητές που δεν θέλουν να εργαστούν ομαδικά, το επίπεδο θορύβου δεν είναι χαμηλό ενώ αναφέρονται συχνά και στην αντιμετώπιση κρίσεων διαφωνίας στα πλαίσια της ομαδικής εργασίας των μαθητών της τάξης τους. Τα αποτελέσματα αυτά συνδέονται άμεσα με σχετικό ερώτημα της έρευνας που διεξήγαγε η Αναγνωστοπούλου (2001), αποκαλύπτοντας ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούσαν την μέθοδο αυτή χρονοβόρα αντιμετωπίζοντας αρκετές, πρακτικές δυσκολίες κατά την εφαρμογή της στην τάξη, καθώς επίσης, δυσκόλευε τους εκπαιδευτικούς στην επίτευξη των διδακτικών στόχων που έθεταν στον προβλεπόμενο διδακτικό χρόνο (Αναγνωστοπούλου, 2001, σ. 127). Κατά συνέπεια, προκύπτει ότι πιθανότατα επειδή ο εκπαιδευτικός εγκλωβίζεται συνήθως συναισθηματικά στις κλασικές εκπαιδευτικές δομές, αδυνατεί να ρυθμίσει ευέλικτα τον διδακτικό χρόνο που έχει στην διάθεσή του με καινούριες διδακτικές προσεγγίσεις όπως είναι η ομαδική και συνεργατική μέθοδος, παρουσιάζει δυσκολία ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εν λόγω μεθόδου, και έτσι, την θεωρεί προβληματική ως προς την εφαρμογή της.

Παράλληλα, οι εξειδικευμένες γνώσεις που απέκτησαν οι διδάσκοντες – μελλοντικοί εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους το πιθανότερο είναι να έχουν ξεπεραστεί από την επικαιρότητα ή να μένουν προσκολλημένες σε σχολικές λογικές (Τοκατλίδου, 2004, σ. 15). Άρα, οι εκπαιδευτικοί εγκλωβισμένοι σε μια καθορισμένη λογική δυσκολεύονται να λειτουργήσουν ευέλικτα και εναλλακτικά αξιοποιώντας ουσιαστικά και ορθά τον διδακτικό χρόνο για την αποτελεσματική εφαρμογή της ομαδικής εργασίας. Με τον τρόπο αυτό, δεν καταφέρνουν να αποφύγουν τις κρίσεις διαφωνίας εντός των ομάδων και να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τα υψηλά επίπεδα θορύβου που ισχυρίζονται ότι παρατηρούνται κατά την εκτέλεση των ομαδικών δραστηριοτήτων. Τέλος, τα δεδομένα αυτά σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν περιορισμένες γνώσεις σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της μεθόδου στην τάξη τους αποδεικνύει ότι δεν είναι εφοδιασμένοι σε ικανοποιητικό βαθμό επαγγελματικά ή συναισθηματικά ώστε να χειρίζονται αποτελεσματικά την ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδο, χωρίς την ύπαρξη προβλημάτων.

5.1.1. Σύγκριση των τιμών των σύνθετων μεταβλητών στις ομάδες Ελλάδας - Κύπρου για το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών.

Αξιολογώντας τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα που εξέτασε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε Κύπρο και Ελλάδα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου σε μικτές μαθησιακά και πολιτισμικά ομάδες διαπιστώθηκε ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης μεθόδου σε αυτές τις ομάδες μαθητών βαθύτερα σε σχέση με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Ακόμη, οι συμμετέχοντες Κύπριοι εκπαιδευτικοί με βάση τα πορίσματα που προέκυψαν παρουσιάζονται περισσότερο ενημερωμένοι για την αποτελεσματικότητα αλλά και για τις «*Τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου*» σε σχέση με τους συμμετέχοντες Έλληνες εκπαιδευτικούς του δείγματος. Κατά συνέπεια φαίνεται ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται και επιμορφώνονται συχνά σε θέματα που αφορούν την ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδο κι αυτό πολύ πιθανόν να έχει συμβάλει στην βαθύτερη κατανόηση της μεθόδου.

Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δημιουργείται περισσότερο θετική στάση των μαθητών τους απέναντι στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα – μαθήματα. Όπως παρατηρήθηκε στην έρευνα των Veenman, Kenter & Post (2000), οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι η εφαρμογή της εν λόγω μεθόδου σε όλα τα μαθήματα συμβάλλει στην δημιουργία περισσότερο θετικής στάσης, αγάπης και ενδιαφέροντος των μαθητών προς τα διάφορα σχολικά μαθήματα (Veenman, Kenter & Post, 2000, σ. 297). Έτσι και στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώνεται η συγκεκριμένη στάση περισσότερο από τους Κύπριους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Έλληνες.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης αποδεικνύεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται περισσότερο διστακτικοί για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της μεθόδου σε περιβάλλοντα όπου θα πρέπει να συνυπάρξουν, να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν τυπικοί μαθητές με μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες και ιδιαιτερότητες στην μάθησή τους σε σχέση με τους Κύπριους εκπαιδευτικούς.

Από την άλλη οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη άνεση και σιγουριά ισχυρίζονται και επικαλούνται ότι μπορεί να επιτευχθεί αυτή η λειτουργική συνύπαρξη κατά την ομαδική εργασία βελτιώνοντας τόσο τον κοινωνικό όσο και τον γνωστικό τομέα και των

δύο ομάδων μαθητών (τυπικών και μη τυπικών). Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι αυτή η συμπεριφορά που παρατηρείται από μέρους των Κυπρίων εκπαιδευτικών του δείγματος πιθανόν να οφείλεται στο ότι από το 1997 είχε δοθεί σε μεγάλο βαθμό έμφαση στην παροχή ενημέρωσης και κατάρτισης για την συνεργατική σε μικρές ομάδες διδασκαλία και μάθηση στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς από τις κυπριακές εκπαιδευτικές αρχές – φορείς. Συνεπώς, φαίνεται ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί είχαν επιδείξει ήδη από νωρίτερα ενδιαφέρον και είχαν κάποια σχετική εμπειρία για την παραπάνω μέθοδο, πριν ακόμα εφαρμοστεί λειτουργικά το νέο ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ.

Έτσι, χρησιμοποιώντας οι εκπαιδευτικοί μικτές ως προς τις επιδόσεις ομάδες εργασίας, δίνουν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες μαθητές εν πρώτοις να κατανεμηθούν στις ομάδες, έπειτα να ανταλλάξουν εμπειρίες, ιδέες μεταξύ τους ή να εκπονήσουν ασκήσεις με σκοπό την πληρέστερη επεξεργασία της διδακτέας ύλης. Με τον τρόπο αυτό προωθείται η ανάπτυξη της συλλογικότητας, της συνεργατικότητας και της αλληλεπίδρασης συμβάλλοντας γενικότερα στην διερευνητική πορεία προς τη γνώση συνδέοντας τη σκέψη με τη δράση (Κόκκος, 1998, σ. 190-223).

Σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας που εξέτασε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε Κύπρο και Ελλάδα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου σε μικτές μαθησιακά και πολιτισμικά ομάδες βρέθηκε ότι υπάρχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον, ενθάρρυνση, προθυμία, υποστήριξη και συνεργασία μεταξύ των Κύπριων εκπαιδευτικών συναδέλφων για ανταλλαγή απόψεων, και έκθεση των δικών τους προτάσεων σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής στην τάξεις τους. Συνεπώς, η προθυμία τους αυτή δείχνει την ύπαρξη πιο θετικού, συνεργατικού και φιλικού κλίματος στο κυπριακό σχολείο αλλά και μεταξύ των Κύπριων συναδέλφων εκπαιδευτικών.

Αντιθέτως, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, παρουσιάζονται περισσότερο απρόθυμοι και επιφυλακτικοί για συνεργασία, επικοινωνία και συζήτηση για το πώς να αξιοποιηθεί και να χρησιμοποιηθεί η ομαδική και συνεργατική μέθοδος στις τάξεις τους καθώς και τα θετικά σημεία που μπορεί να επιφέρει στην μάθηση των παιδιών. Το συμπέρασμα αυτό της έρευνας επαληθεύει τα πορίσματα άλλων ερευνών σχετικά με την έλλειψη ενδιαφέροντος και την απροθυμία για συνεργασία μεταξύ των Ελλήνων συναδέλφων εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, από σχετική έρευνα που έγινε από την Αναγνωστοπούλου (2001), βρέθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να εκθέτουν και να συζητούν τον τρόπο που εργάζονται στις τάξεις τους με άλλους

συναδέλφους τους. Αλλά ούτε δέχονται εύκολα τις συμβουλές, γνώμες, παρεμβάσεις και προτροπές των άλλων συναδέλφων τους. Διακρίνονται για την απροθυμία, την απομόνωση και την έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ τους (Αναγνωστοπούλου, 2001, σ.125).

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φάνηκε ακόμη, ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι αρκετά εξοικειωμένοι να χρησιμοποιούν στις ομάδες εργασίας που σχηματίζουν στις τάξεις τους εκείνο το είδος συνεργασίας όπου όλα τα μέλη της ομάδας εργάζονται μαζί πάνω στην ίδια εργασία, χωρίς να μοιράζουν ρόλους και υπευθυνότητες στα μέλη της ομάδας. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με το είδος εργασίας που χρησιμοποιούν κυρίως οι περισσότεροι Κύπριοι συνάδελφοι τους, οι οποίοι αναθέτουν συχνά ρόλους και χωρίζουν συχνά κατά τμήματα την ομαδική εργασία – δραστηριότητα στα μέλη της ομάδας.

Επίσης διαπιστώθηκε ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται πιο θετικοί για την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα από ότι οι Έλληνες συνάδελφοι τους. Μια πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να είναι το γεγονός ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την συνεργατική σε μικρές ομάδες εργασία πιο συχνά από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς επομένως έχουν αποκτήσει μεγαλύτερη εμπειρία, και νιώθουν πιο σίγουροι και ασφαλείς για την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής.

Ακόμη από την παρούσα έρευνα είναι γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν κυρίως εκείνο το είδος συνεργασίας στις ομάδες εργασίας όπου οι μαθητές εργάζονται μαζί για την υλοποίηση μιας ομαδικής εργασίας χωρίς να αναλαμβάνουν ρόλους – υπευθυνότητες και χωρίς να γίνεται επιμερισμός της ομαδικής εργασίας σε τμήματα ανά μέλος της ομάδας από τον εκπαιδευτικό σε σχέση με τους Κύπριους συναδέλφους τους. Αυτή η διαπίστωση, κατά συνέπεια, συνάδει με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση του ερωτηματολογίου των μαθητών. Δηλαδή, φανερώθηκε ότι οι Κύπριοι μαθητές πιο συχνά χωρίζουν την ομαδική εργασία σε κομμάτια αναλαμβάνοντας κάθε μέλος της ομάδας το δικό του από ότι οι Έλληνες μαθητές. Από αυτό το γεγονός φαίνεται ότι οι Έλληνες αντιλαμβάνονται διαφορετικά τον τρόπο εργασίας στις ομάδες σε σχέση με τους Κύπριους εκπαιδευτικούς. Λαμβάνοντας όμως υπόψη την επιμόρφωση και εξοικείωση των Κύπριων εκπαιδευτικών στην εν λόγω διδακτική μέθοδο μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το είδος της ομαδικής εργασίας που χρησιμοποιούν στην τάξη τους είναι αποδεκτό επιστημονικά και λειτουργικά χρήσιμο για την εκτέλεση ομαδικών εργασιών, εφόσον οι μαθητές αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους. Αντίστοιχα, το είδος της ομαδικής

εργασίας που χρησιμοποιείται από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς μπορεί να θεωρηθεί επιστημονικά αποδεκτό εφόσον όμως προσφέρουν οδηγίες στους μαθητές τους σχετικά με την κοινωνική και γνωστική συμπεριφορά τους στο πλαίσιο εκτέλεσης της ομαδικής εργασίας. Επειδή δεν είναι γνωστό κατά πόσον οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δίνουν κατευθύνσεις και οδηγίες στους μαθητές και το γεγονός ότι αυτό το είδος ομαδικής εργασίας θα μπορούσε να αποτελεί μία ‘εμβρυική’ προσέγγιση για την ομαδική εργασία στην τάξη, μπορούμε να πούμε ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν περισσότερη εμπειρία και γνώση στην πράξη.

5.1.2. Συγκρίσεις μεταξύ των τιμών των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τον πληθυσμό της Ελλάδας.

Εξετάζοντας τη συσχέτιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ερευνητικό ερώτημα αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα σε δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία, η τάξη που διδάσκουν, οι προπτυχιακές σπουδές, η επιμόρφωση, οι μεταπτυχιακές σπουδές και ο αριθμός των μαθητών στην τάξη τους, βρέθηκε ότι οι Ελληνίδες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται, αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα της συγκεκριμένης μεθόδου στον γνωστικό, κοινωνικό τομέα των παιδιών όταν αυτή εφαρμόζεται σε μικτές μαθησιακά, κοινωνικά και πολιτισμικά ομάδες από τους άντρες Έλληνες εκπαιδευτικούς. Ακόμη, οι άντρες Έλληνες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι υπάρχουν αρκετά προβλήματα κατά την εφαρμογή της μεθόδου στις τάξεις τους σε σύγκριση με το γυναικείο φύλο. Ωστόσο, οι έρευνες έχουν δείξει ότι η συνεργατική μάθηση βελτιώνει σημαντικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις όλων των μαθητών, ενεργοποιεί τους μαθητές, συνεισφέρει στην αύξηση της αυτοεκτίμησής τους και στην ικανότητα να βασίζεται ο ένας στον άλλο ώστε να οδηγείται η ομάδα στην ανάπτυξη και την επιτυχία (Webb & Mastergeorge, 2003, σσ.73-74). Από την άλλη όμως, οι Ελληνίδες γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο θετικές και ανοιχτές να εκθέσουν και να μοιραστούν τις απόψεις τους για τον τρόπο εφαρμογής της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου με τους συναδέλφους τους σε σχέση με τους Έλληνες άνδρες εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι πιο επιφυλακτικοί και δεν επιδέχονται εύκολα συμβουλές και προτάσεις από άλλους.

Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι οι μικρότεροι σε ηλικία Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται καλύτερα και σε μεγαλύτερο βαθμό την αποτελεσματικότητα της μεθόδου σε μικτές μαθησιακά, κοινωνικά και πολιτισμικά ομάδες, τα κριτήρια σύνθεσης των ομάδων καθώς και τα χαρακτηριστικά εφαρμογής της εν λόγω μεθόδου. Πιθανόν βέβαια, αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί άκουσαν και έμαθαν περισσότερα στοιχεία για την μέθοδο αυτή κατά την διάρκεια των σπουδών τους και γι' αυτό αναγνωρίζουν περισσότερο την αξία της.

Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία Έλληνες εκπαιδευτικοί αμφιβάλλουν περισσότερο για την αποτελεσματικότητα της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου, παρουσιάζονται περισσότερο αδιάλλακτοι και απρόθυμοι να συνεργαστούν, να επικοινωνήσουν και να κοινοποιήσουν τις ιδέες, τους με άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ως προς τον τρόπο που θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν την εν λόγω μέθοδο στις τάξεις τους μεγιστοποιώντας τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα των εκπαιδευόμενων τους. Αυτό ίσως να συμβαίνει γιατί πιθανότατα δεν είναι αρκετά ενημερωμένοι, καταρτισμένοι και επιμορφωμένοι σχετικά με τον τρόπο που μπορεί να εφαρμοστεί και να αξιοποιηθεί διδακτικά η μέθοδος αυτή. Τέλος, τα δεδομένα αυτά σε συνδυασμό με την πιθανή άγνοια τους για το πόσο σημαντική είναι η συμβολή της συγκεκριμένης μεθόδου στον κοινωνικό, ψυχολογικό και γνωστικό τομέα όλων των μαθητών, τυπικών και μη, αυτοχθόνων και αλλοδαπών, δυσκολεύονται να την αποδεχτούν και να την αναγνωρίσουν σε τέτοιο βαθμό όσο τυγχάνει η μέθοδος αυτή από τους νεώτερους σε ηλικία Έλληνες εκπαιδευτικούς.

Με βάση τα πορίσματα της έρευνας και το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αρχικά διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι με μικρότερη εκπαιδευτική εμπειρία συζητούν, εκθέτουν τις απόψεις τους για το πώς μπορεί η μέθοδος αυτή να εφαρμοστεί στην τάξη με άλλους συναδέλφους τους σε σχέση με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη επαγγελματική εμπειρία. Τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν παραπάνω συνάδουν και σχετίζονται με τα συμπεράσματα της έρευνας των Κρεčić & Grmek, (2008), στα οποία βρέθηκε ότι οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι μόλις έχουν ξεκινήσει την εκπαιδευτική τους καριέρα, εμφανίζονταν περισσότερο ανασφαλείς και αβέβαιοι και γι' αυτό τολμούσαν πιο εύκολα να ζητήσουν βοήθεια και συνεργασία από πιο έμπειρους συναδέλφους εκπαιδευτικούς (Κρεčić & Grmek, 2008, σ.65).

Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι οι παράγοντες εκτός του παράγοντα «δυσκολίες κατά την εφαρμογή της μεθόδου» συσχετίζονται θετικά με το δημογραφικό χαρακτηριστικό

που αφορά την τάξη που διδάσκουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κατά τη σχολική χρονιά που πραγματοποιήθηκε η ερευνητική μελέτη (2008-2009). Δηλαδή, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις μικρότερες τάξεις αντιλαμβάνονται την αξία και την αποτελεσματικότητα της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου σε μικτές μαθησιακά, κοινωνικά και πολιτιστικά ομάδες σε μεγαλύτερο βαθμό από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού.

Το ίδιο φάνηκε για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε μικρότερες τάξεις, οι οποίοι αποδέχονται περισσότερο τις παραμέτρους εφαρμογής της μεθόδου, αμφιβάλουν λιγότερο για την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης μεθόδου, ενώ ταυτόχρονα γνωρίζουν πιο καλά τον τρόπο σύνθεσης των ομάδων. Έχουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και προθυμία να συνεργαστούν αλλά και να δεχτούν προτάσεις από συναδέλφους τους για το πώς να βελτιώσουν την χρήση της εν λόγω μεθόδου ώστε να είναι επιτυχής στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με τους δασκάλους που διδάσκουν σε μεγαλύτερες τάξεις. Επομένως, τα συμπεράσματα αυτά συγκλίνουν και επαληθεύουν τα πορίσματα άλλων σχετικών ερευνών που αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί των μεγαλύτερων τάξεων παρουσιάζουν απροθυμία, λιγότερο ευνοϊκή αντιμετώπιση και χρήση της ομαδικής και συνεργατικής διδασκαλίας από ότι οι συνάδελφοι τους εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μικρότερες τάξεις (Race & Powell, 2000, σ.244).

Επιπλέον, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που αποφοίτησαν από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης αποδεικνύεται ότι γνωρίζουν καλύτερα τις παραμέτρους εφαρμογής της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου και τάσσονται υπέρ των ωφελειών της. Γεγονός που εξηγείται ως εξής: επειδή οι Έλληνες εκπαιδευτικοί απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας δεν γνωρίζουν πιθανότατα τα θετικά αποτελέσματα της μεθόδου γιατί δεν είχαν την κατάλληλη κατάρτιση για να την εφαρμόσουν σωστά και να παρατηρήσουν την λειτουργικότητά της γι' αυτό και την αμφισβητούν.

Κατά συνέπεια, παραμένουν προσκολλημένοι στις δικές τους γενικευμένες, παραδοσιακές, αναχρονιστικές πολλές φορές διδακτικές πρακτικές, γνώσεις και εμπειρίες που διαθέτουν, και έτσι με λιγότερες γνώσεις κατάρτισης αμφιβάλουν και δυσκολεύονται να αντιληφθούν την αποδοτικότητα και την θετική συμβολή της εν λόγω μεθόδου στους γνωστικούς και όχι μόνο τομείς των μαθητών. Ενώ οι Έλληνες εκπαιδευτικοί απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης φαίνεται ότι αποδέχονται περισσότερο την εν λόγω μέθοδο εφόσον έχουν εκπαιδευτεί από τις προπτυχιακές σπουδές τους

αντίστοιχα. Άρα, τα παραπάνω συμπεράσματα ενισχύουν τον προβληματισμό για την ανάγκη συστηματικής και κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τον επιτυχημένο και αποτελεσματικό τρόπο εφαρμογής και χρήσης της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου στις τάξεις τους.

Εξάλλου δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι από την παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν δεχθεί επιμόρφωση γνωρίζουν ειδικά αλλά και κατάλληλα για το πώς να εφαρμόζουν την μέθοδο αυτή στην τάξη τους από αυτούς που δεν επιμορφώθηκαν. Επομένως, για το συγκεκριμένο δείγμα, πρωτίστως η έλλειψη επιμόρφωσης περιορίζει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και τους εγκλωβίζει στην αναπαραγωγή παλαιότερων παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας (δασκαλοκεντρικές, μετωπικές, εξατομικευμένες, κατευθυνόμενος διάλογος κ.α.) και κατά δεύτερον, λειτουργεί ανασταλτικά για την επιτυχημένη εφαρμογή της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου στις τάξεις τους.

Από την άλλη, οι συγκρίσεις που έγιναν με βάση την ύπαρξη ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς και τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τους εφτά παράγοντες διαπιστώθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές αντιλαμβάνονται αλλά και χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη άνεση, πιο άρτια και καταρτισμένα την μέθοδο αυτή στις τάξεις τους. Πιστεύουν, υποστηρίζουν και προωθούν την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθόδου σε όλους τους τομείς της μάθησης των παιδιών και ειδικότερα σε περιβάλλοντα – ομάδες όπου παιδιά όλων των επιδόσεων, κοινωνικών δεξιοτήτων, εθνικοτήτων αλληλεπιδρούν, επικοινωνούν και συνεργάζονται.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές είναι περισσότερο ενημερωμένοι για το πώς να εφαρμόσουν την μέθοδο αυτή στα σχολεία γι' αυτό και ξέρουν ποια είναι τα κριτήρια σύνθεσης των ομάδων αλλά και τον τρόπο εφαρμογής τους. Δεν αποφεύγουν να συζητήσουν και να εκθέσουν ενώπιον των συναδέλφων τους τις απόψεις τους για το πώς να βελτιωθεί η χρήση της ομαδικής και συνεργατικής διδασκαλίας. Παράλληλα, παρουσιάζονται συνεργάσιμοι, διαλεκτικοί και έτοιμοι να ακούσουν και να δεχθούν παρατηρήσεις, συμβουλές και γνώμες για την καλύτερη χρήση της μεθόδου.

Από την άλλη, ισχυρίζονται ότι δεν παρατηρούνται προβλήματα κατά την εφαρμογή της μεθόδου και δεν θεωρούν ότι η συγκεκριμένη παιδαγωγική και διδακτική πρακτική είναι χρονοβόρα αφού γνωρίζουν πώς να την εφαρμόζουν ορθά. Τέλος, έχουν εξασκηθεί καταλλήλως για το πώς πρέπει να διδάσκουν στα πλαίσια αυτής της μεθόδου και είναι

αρκετά καλά εξοικειωμένοι και απαγκιστρωμένοι από τα στεγανά της μετωπικής παραδοσιακής μορφής διδασκαλίας και μάθησης.

Με βάση τον αριθμό των Ελλήνων εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης και έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές (βλ. πίνακες 4.8 και 4.9 αντίστοιχα) διαπιστώνεται ότι αυτοί που διαθέτουν και τα δύο είναι αρκετά λιγότεροι σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης και μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών. Κατά συνέπεια μπορεί να ερμηνευθεί η διστακτικότητά τους αυτή για την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου, η απροθυμία τους για τη μεταξύ τους συνεργασία και ο ενδεικτικό τρόπος ομαδικής εργασίας που χρησιμοποιούν (χωρίς επιμερισμό της εργασίας και ανάθεση ρόλων στην ομάδα) που φάνηκε στη σύγκριση με τους Κύπριους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι σύμφωνα με τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σε ίσο περίπου αριθμό (26 έναντι 28, βλ. πίνακα 4.13). Επομένως, στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώνεται ότι το επίπεδο σπουδών και η επιμόρφωση συμβάλλουν στην κατανόηση της αποτελεσματικότητας και την πληρέστερη εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας. Και μάλιστα όσο πιο αυξημένα είναι το επίπεδο σπουδών και η επιμόρφωση τόσο συστηματικότερη θα είναι η χρήση και η αποδοχή της αποτελεσματικότητας της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου .

Από τα συμπεράσματα άλλων ερευνών έχει προκύψει ότι τυπικά προσόντα όπως μορφωτικά και επαγγελματικά συμβάλλουν στη απόκτηση γνώσεων από μέρους των εκπαιδευτικών για μεθοδική χρήση της συγκεκριμένης πρακτικής στην τάξη τους. Επιπρόσθετα, οι μεταπτυχιακές ή και εξειδικευμένες σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει οι εκπαιδευτικοί, αλλά και η παρακολούθηση εξειδικευμένων προγραμμάτων εκπαιδευτικής επιμόρφωσης (Κόκκος, 2004, σ. 18) αποτελούν σημαντικά εφόδια για σωστούς, ευέλικτους και λειτουργικούς χειρισμούς στα πλαίσια των ομαδικών εργασιών από μέρους των εκπαιδευτικών. Επομένως, η παρούσα ερευνητική μελέτη συμφωνεί με πορίσματα προηγούμενων ερευνών.

Τελικά, φαίνεται ότι τόσο η ύπαρξη επιμόρφωσης, η κατοχή μεταπτυχιακών ή διδακτορικών τίτλων αλλά και η αποφοίτηση από Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης να συσχετίζονται με θετικές αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθόδου στις τάξεις.

Συνοψίζοντας, όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό δείγμα της παρούσας έρευνας, με βάση τα πορίσματα, παρατηρήθηκε ότι όσο αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών στην τάξη τόσο μειώνεται η προτίμηση και ο βαθμός αποτελεσματικότητας που θεωρούν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ότι έχει η μέθοδος αυτή στις τάξεις τους. Πράγματι, είναι γεγονός πώς όταν ο αριθμός των μαθητών στις σχολικές τάξεις είναι περιορισμένος εξασφαλίζεται η δυνατότητα πιο εύκολης και πιο αποτελεσματικής χρήσης και εφαρμογής της εν λόγω μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς (Αναγνωστοπούλου, 2001, σσ.129-130 · Σταυρίδου, 2000) σε σχέση με τάξεις όπου ο αριθμός των μαθητών είναι αρκετά μεγάλος.

5.1.3. Συγκρίσεις μεταξύ των τιμών των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τον πληθυσμό της Κύπρου.

Από την άλλη, κατά τον συσχετισμό του δημογραφικού – προσωπικού χαρακτηριστικού (χρόνια προϋπηρεσίας) των Κύπριων εκπαιδευτικών και τις αντιλήψεις τους για τους εφτά παράγοντες διαπιστώθηκε ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εκπαιδευτική υπηρεσία και εμπειρία παρουσιάζονται πιο δεκτικοί, διαλλακτικοί, θέλουν να μοιράζονται τις απόψεις και τις σκέψεις τους γύρω από την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου με άλλους συναδέλφους τους σε σχέση με τους Κύπριους δασκάλους με λιγότερα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας.

Ωστόσο, η παραπάνω διαπίστωση έρχεται σε αντίθεση με την συμπεριφορά των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Σε εκείνη την περίπτωση, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο δηλώνουν σε πιο μικρό βαθμό την αποδοχή οποιωνδήποτε παρεμβάσεων, προτάσεων ή συμβουλών για τον τρόπο διδασκαλίας της ομαδικής μεθόδου από άλλους συναδέλφους. Πραγματικά στο σημείο αυτό παρατηρείται μια σημαντική ποιοτική διαφορά ανάμεσα στο συγκεκριμένο δείγμα Ελλήνων και Κυπρίων εκπαιδευτικών.

Παρόλα αυτά, είναι γόνιμο όλοι οι εκπαιδευτικοί και ειδικότερα οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από τα χρόνια υπηρεσίας που έχουν στο σχολικό σύστημα, να επιδέχονται τις αλλαγές, τις προτάσεις και τις γνώμες των άλλων συναδέλφων τους και να μην παραμένουν προσκολλημένοι στις δικές τους μόνο απόψεις. Γιατί τίποτε δεν αποτελεί πανάκεια και διαχρονική, τέλεια συνταγή, ενώ πάντοτε υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης.

Επομένως, ένας εκπαιδευτικός που στηρίζεται μόνο στις δικές του γνώσεις χωρίς να συνεργάζεται και να ανταλλάζει απόψεις με τους συναδέλφους του είναι αδύνατον να αξιολογεί από μόνος του την διδακτική πρακτική που χρησιμοποιεί αφού δεν έχει κάποιο μέτρο σύγκρισης, όταν μάλιστα δεν συζητάει πώς οι άλλοι συνάδελφοι πραγματοποιούν τις δικές τους διδακτικές προσεγγίσεις (Kređić & Grmek, 2008, σ. 62).

Συνεπώς, η ομαδική συναδελφική υποστήριξη και επικοινωνία μπορεί να ενθαρρύνει τους δασκάλους να χρησιμοποιήσουν πιο σωστά και λειτουργικά την ομαδική και συνεργατική διδασκαλία στις τάξεις τους. Επιπρόσθετα, έρευνες που έχουν γίνει για την διερεύνηση των αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών έδειξαν ότι η εκπαίδευση πρέπει να συμπεριλαμβάνει στοιχεία όπως η διευκόλυνση, η επικοινωνία, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των συναδέλφων ως απαραίτητα στοιχεία για την επίλυση ποικίλων προβλημάτων που αφορούν την εφαρμογή διαφόρων διδακτικών πρακτικών (Veenman, Kenter & Post, 2000, σ. 299).

Ακόμη, από τη συσχέτιση που έγινε ανάμεσα στην ύπαρξη μεταπτυχιακών σπουδών από τους εκπαιδευτικούς των κυπριακών σχολείων και τις αντιλήψεις τους για τους εφτά σύνθετους παράγοντες του ερωτηματολογίου βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο για τα «*χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου*». Γεγονός που συνάδει με το σχετικό συμπέρασμα που αφορά τους Έλληνες, κατόχους μεταπτυχιακού διπλώματος εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου δείγματος. Φαίνεται λοιπόν, εν πρώτοις ότι η ύπαρξη μεταπτυχιακών σπουδών από έναν εκπαιδευτικό αποτελεί σημαντικό εχέγγυο για την πορεία του στα εκπαιδευτικά δεδομένα. Ενώ, σε δεύτερο στάδιο αναγνωρίζεται ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί συνδυάζουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο (κάτοχοι μεταπτυχιακών – διδακτορικών σπουδών), σχετική κατάρτιση και εξειδίκευση για τις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές στον εκπαιδευτικό τομέα (όπως η συνεργατική και ομαδική μάθηση) και διδακτική εμπειρία, τόσο πιο «επαρκείς» γίνονται στο έργο τους.

5.1.4. Συζήτηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται ώστε να είναι αποτελεσματική η ομαδοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας ανά περιοχή (Ελλάδα & Κύπρο)

Στην μοναδική ανοιχτού τύπου ερώτηση που έγινε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της Ελλάδας και της Κύπρου υπήρξαν αρκετά ποιοτικές και άξιες προς συζήτηση απαντήσεις – απόψεις. Αποκαλύφθηκαν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τις προϋποθέσεις επιτυχίας της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου και τις διαφορετικές οπτικές γωνίες στις οποίες εστιάζονται οι Έλληνες και οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης.

Από την ποιοτική επεξεργασία και ανάλυση τους βρέθηκε ότι σημαντικό ποσοστό των απαντήσεων των εκπαιδευτικών θεωρεί ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου την δημιουργία και σύνθεση ανομοιογενών ως προς τις επιδόσεις, φύλο, εθνικότητα, κοινωνικές δεξιότητες ομάδων, την ανάγκη ύπαρξης κατάλληλης, σωστής προετοιμασίας και οργάνωσης από μέρους των εκπαιδευτικών της τάξης, την αναγκαία ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής καθώς και την επιβεβλημένη αναγκαιότητα μείωσης και κατάλληλης προσαρμογής της διδακτέας ύλης. Οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί φάνηκε μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν ότι έκαναν περισσότερες αναφορές στους παραπάνω παράγοντες. Γεγονός που υποδηλώνει ότι εμφανίζονται πιο προβληματισμένοι και ανήσυχτοι για τον εντοπισμό εκείνων των παραμέτρων που χρειάζονται για να εφαρμοστεί η ομαδική εργασία στις τάξεις ορθά και εποικοδομητικά σε σύγκριση με τους Έλληνες συναδέλφους τους.

Αυτό, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί έχουν μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για το πώς η συνεργατική σε μικρές ομάδες διδασκαλία και μάθηση μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά και να επιτύχει μιας και έχουν ήδη αποκτήσει περαιτέρω σχετική εμπειρία και έχουν πειραματιστεί σε μεγαλύτερο βαθμό με την εφαρμογή της εν λόγω μεθόδου στις τάξεις τους σε σχέση με τους Έλληνες συναδέλφους τους. Το παραπάνω συμπέρασμα μπορεί να ερμηνευτεί ως εξής: το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα έχει επηρεαστεί από το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί συχνά χρησιμοποιούν τον ομαδικό τρόπο εργασίας και κατά συνέπεια αρκετοί Κύπριοι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την συνεργατική μάθηση. Μία ακόμη ερμηνεία που μπορεί να δοθεί για το συμπέρασμα που διατυπώθηκε παραπάνω είναι η πραγματοποίηση μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών από τους μισούς σχεδόν Κύπριους

εκπαιδευτικούς της παρούσας μελέτης, η οποία δηλώνει το προσωπικό ενδιαφέρον για εξειδίκευση και περαιτέρω μελέτη του γνωστικού τους πεδίου εντός του οποίου βρίσκεται η διδακτική πράξη, ενώ μικρότερος αριθμός Ελλήνων εκπαιδευτικών της έρευνας – συγκριτικά μεταξύ τους αλλά και με τους Κύπριους εκπαιδευτικούς – έχει εκδηλώσει ενδιαφέρον επαγγελματικής αναβάθμισης μέσω των μεταπτυχιακών σπουδών.

Σε περαιτέρω διερεύνηση των αιτιών που οφείλονται αυτές οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των Ελλήνων και Κύπριων εκπαιδευτικών θα μπορούσε να μελετηθεί το επίπεδο μόρφωσης, επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης σε σχέση με τις αντιλήψεις για την ομαδοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας και την εφαρμογή της στη διδακτική πράξη στις δύο χώρες. Επιπλέον, το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου έχει εστιάσει στην εφαρμογή της ομαδοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας ήδη από το 1997 στο πλαίσιο εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (βλ. Vrasidas & McIsaac, 2001), γεγονός που μπορεί να εξηγήσει τις γνώσεις και θετικές αντιλήψεις των Κύπριων εκπαιδευτικών για την εν λόγω μέθοδο. Αντίστοιχα στο Ελληνικό σχολικό σύστημα, η ομαδοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας προτείνεται στο ΔΕΠΠΣ από το 2003 (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2003, σ. 7 & σσ. 10-11) και ενδεικτικά στα νέα σχολικά βιβλία που τέθηκαν σε ισχύ εδώ και τρία έτη, χωρίς να υπάρξει εκτενής επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς, γεγονότα που μπορούν να ερμηνεύσουν τη λιγότερο θετική στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας σε σχέση με τους Κύπριους συναδέλφους τους.

Επιπρόσθετα, οι απαντήσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών επαληθεύουν σημεία ερευνών που αναφέρονται στην αναγκαιότητα περιορισμού της διδακτέας ύλης, σύμπτυξη και αναπροσαρμογή της ώστε να συμβάλει στην αποδοτικότερη χρήση της (Αναγνωστοπούλου, 2001, σ. 128), στην δημιουργία κατευθυνόμενων, ανομοιογενών ως προς τις επιδόσεις, δεξιότητες, φύλο και εθνικότητα, μικρών ομάδων οι οποίες όπως αναγνωρίζουν οι δάσκαλοι συνεισφέρουν και υποστηρίζουν σημαντικά την μάθηση των παιδιών (Gillies & Boyle, 2008, σ. 1343).

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, όμως εστιάζουν περισσότερο την προσοχή τους στην ανάγκη ύπαρξης κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, την ύπαρξη ελαστικότητας στο ωρολόγιο πρόγραμμα, την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και κυρίως στον τομέα των κριτηρίων σύνθεσης των ομάδων για να μπορέσει να λειτουργήσει σωστά και αποτελεσματικά η εν λόγω μέθοδος. Τα παραπάνω συμπεράσματα επαληθεύουν και συμφωνούν με τα πορίσματα άλλων ερευνών, Αναγνωστοπούλου (2001) & Μπεκτασιάν

(2002), που έγιναν στην Ελλάδα και που δείχνουν την ανάγκη των Ελλήνων εκπαιδευτικών για επιμόρφωση, για περαιτέρω και σε βάθος κατάρτιση κυρίως με βιωματικό τρόπο ώστε να νιώσουν περισσότερο εκπαιδευτικά ασφαλείς και σίγουροι για τις σχετικές γνώσεις που θα αποκτήσουν. Έτσι, με μεγαλύτερη άνεση και πιο αποτελεσματικά να εφαρμόσουν την εν λόγω διδακτική πρακτική στις τάξεις τους (Αναγνωστοπούλου, 2001, σ.125 · Μπεκτασιάν, 2002, σσ.39, 67).

Διαφορετική ωστόσο, γνώμη φαίνεται να έχει η πλειονότητα των Κύπριων εκπαιδευτικών οι οποίοι θεωρούν ως απαραίτητες προϋποθέσεις την από κοινού συνολική οργάνωση και προετοιμασία όλων των εμπλεκομένων για την επιτυχημένη εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου στις τάξεις καθώς και την αναγκαιότητα μείωσης της διδακτέας ύλης και την παράλληλη διαμόρφωσή της. Προφανώς, οι παραπάνω διαφορετικές προσεγγίσεις και αντιλήψεις που έχουν να οφείλονται στο ότι δεν νιώθουν να χρειάζονται επιπλέον εξειδικευμένες γνώσεις, κατάρτιση και επιμόρφωση για να εφαρμόσουν αποτελεσματικά την εν λόγω μέθοδο στην τάξη τους γιατί ήδη έχουν εμπειρία εφαρμογής της μεθόδου, αλλά ότι οι δυσκολίες που συναντούν για την εφαρμογή της βρίσκονται κυρίως στην γενικότερη προετοιμασία και οργάνωση που απαιτεί η μέθοδος και στην αναγκαιότητα περιορισμού της διδακτέας ύλης. Επομένως, εστιάζουν κυρίως σε πρακτικά προβλήματα που παρεμποδίζουν την σωστή λειτουργία της μεθόδου παρά στην αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους, πράγμα που ισχύει με τους Έλληνες συναδέλφους τους.

Παρόλα αυτά, 34,2% των απαντήσεων που δόθηκαν από Κύπριους εκπαιδευτικούς συνάδει με το 23,1% των απαντήσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών οι οποίοι πιστεύουν ότι για να εφαρμόσουν με επιτυχία την ομαδική και συνεργατική διδασκαλία χρειάζεται κατάλληλη οργάνωση και σύνθεση των ομάδων. Πράγμα που συσχετίζεται και συμφωνεί με αρκετές έρευνες (Gillies, 2004· Slavin, 1995· Gillies & Boyle, 2008· Kutnick, Blatchford, Clark, MacIntyre & Baines, 2005 κ.α.) που δίνουν έμφαση στην διαμόρφωση κατευθυνόμενων ομάδων, με συγκεκριμένα κριτήρια για την σύνθεσή τους αλλά και το είδος των αλληλεπιδράσεων που επιτρέπουν να αναπτυχθεί ανάμεσα στα μέλη της κάθε ομάδας.

Εν κατακλείδι, φαίνεται σε σημαντικό βαθμό ο διαφορετικός τρόπος αντίληψης της εφαρμογής της εν λόγω μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς της Ελλάδας και της Κύπρου. Διαπιστώνεται ότι οι ανάγκες της κάθε σχολικής πραγματικότητας διαφέρουν αλλά όχι σε βαθμό που να μην εντοπίζονται κοινά σημεία. Γι' αυτό και από τις δύο πλευρές

εκπαιδευτικών γίνεται αντιληπτή και αναγνωρίσιμη η αξία και η αποτελεσματικότητα της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου στην μάθηση των παιδιών ενώ το ενδιαφέρον για να μάθουν καινούρια στοιχεία γι' αυτήν είναι μεγάλο.

5.2. Συζήτηση αποτελεσμάτων που αφορά το σύνολο των μαθητών της Δ' και Ε' τάξης του Δημοτικού της έρευνας

Με βάση τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου που διερευνά τις αντιλήψεις των μαθητών της Δ' και Ε' τάξης του Δημοτικού σε Ελλάδα και Κύπρο αναδείχθηκαν σημαντικά ερευνητικά στοιχεία που αξίζει να συζητηθούν. Ειδικότερα, φάνηκε ότι η εργασία στα πλαίσια της μικρής ομάδας βρίσκεται υψηλά στις προτιμήσεις των μαθητών. Συνεπώς, φάνηκε ότι τα παιδιά θέλουν να εργάζονται ομαδικά, προτιμούν αυτή την διδακτική μέθοδο και αντιλαμβάνονται σε αρκετά καλό βαθμό τα θετικά σημεία της εργασίας κατά ομάδες σε σχέση με την ατομική εργασία. Τα συγκεκριμένα ερευνητικά ευρήματα φαίνεται να συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες που έγιναν τόσο στον ελληνικό χώρο (Δερβίσης 1998· Σταυρίδου 2000) αλλά και στο διεθνή (Lyle 1999). Αυτό συμβαίνει γιατί στα πλαίσια ομαδικής εργασίας, όπως επισημαίνουν αρκετές έρευνες, σε ένα τέτοιο ομαδικό και συνεργατικό κλίμα οι μαθητές αξιολογούν και αναγνωρίζουν την ετερογένεια των άλλων μελών της ομάδας τους, αναπτύσσεται μεγαλύτερη αλληλεπίδραση και προθυμία να εργαστούν και να συνυπάρξουν παιδιά με διαφορετικό φύλο, επιδόσεις, ικανότητες, εθνικότητα, φυλή, και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (Ghaith, Shaaban & Harkous, 2007, σ. 230).

Ακόμη, όσον αφορά τον παράγοντα «ομαδική εργασία και λειτουργία της ομάδας» διαπιστώθηκε ότι οι Κύπριοι μαθητές της Δ' και Ε' τάξης του Δημοτικού αντιλαμβάνονται τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας κατά την εκτέλεση των εργασιών τους σαφώς καλύτερα από τους Έλληνες μαθητές του συγκεκριμένου δείγματος. Ξέρουν να χωρίζουν την ομαδική εργασία σε μέρη ώστε όλα τα παιδιά να εργάζονται για το κοινό συμφέρον της ομάδας καθώς επίσης, γνωρίζει το κάθε μέλος τον ρόλο που έχει στα πλαίσια της ομαδικής εργασίας. Επομένως, η συμπεριφορά αυτή πιθανότατα να οφείλεται στο γεγονός ότι η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται συστηματικότερα και πιο σωστά από τους εκπαιδευτικούς των συγκεκριμένων συμμετεχόντων μαθητών. Γεγονός που συνάδει με ευρήματα άλλων ερευνών, όπως αυτή των Race & Powell (2000), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για την ομαδική εργασία επηρεάζονται από αντιλήψεις και πρακτικές που

ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί τους στην τάξη τους. Γι' αυτό και βασικό κλειδί για την σωστή εφαρμογή της συνεργατικής και ομαδικής διδακτικής πρακτικής είναι η απόκτηση των απαιτούμενων γνώσεων από τον εκπαιδευτικό αλλά και ο ρόλος του στον τρόπο οργάνωσης, σχηματισμό και λειτουργίας των ομάδων (Ballantine & Larres, 2007, σ. 128).

Από την άλλη, το γεγονός ότι οι Έλληνες μαθητές παρουσιάζουν χαμηλότερη μέση τιμή για τον συγκεκριμένο παράγοντα υποδηλώνει ότι ίσως επειδή τα παιδιά δεν διδάχτηκαν πώς να λειτουργούν στα πλαίσια της εκτέλεσης μιας ομαδικής εργασίας (ρόλους, υπευθυνότητες ανά μέλη, επιμερισμός εργασίας) από τους εκπαιδευτικούς τους γι' αυτό και έχουν ελλειπείς γνώσεις και όχι τόσο ξεκάθαρη αντίληψη και εικόνα για την μέθοδο αυτή και πώς πρέπει να εργάζονται στα πλαίσια της ομάδας. Γι' αυτό η ομαδική εργασία για να επιτευχθεί αποτελεσματικά και με επιτυχία πρέπει όλα τα μέλη της ομάδας να κατακτήσουν βαθιά τα βασικά συστατικά της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου, ανάμεσα στα οποία είναι και η ατομική ευθύνη – υπευθυνότητα του κάθε μέλους να συνεισφέρει στην ομαδική εργασία, η ανάληψη ρόλων και ο ισάξιος χωρισμός – επιμερισμός της ομαδικής δραστηριότητας σε όλα τα μέλη της ομάδας (Slavin, 1994, σ. 2).

5.2.1. Συγκρίσεις μεταξύ των τιμών των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των τιμών των σύνθετων μεταβλητών για τον πληθυσμό της Ελλάδας και της Κύπρου ξεχωριστά.

Αξιολογώντας τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τους επτά (7) παράγοντες ξεχωριστά για τον πληθυσμό της Ελλάδας και της Κύπρου με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο και τάξη), παρατηρήθηκε για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα ότι δεν υπήρξε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Ενώ για τους μαθητές της Κύπρου βρέθηκε ότι η τάξη των μαθητών συσχετίζεται με την ομαδική εργασία και την γνωστική διαδικασία. Δηλαδή, φάνηκε ότι ο Κύπριος μαθητής της Ε' τάξης σε σχέση με τον Κύπριο μαθητή της Δ' τάξης αντιλαμβάνεται και αναγνωρίζει βαθύτερα και καλύτερα τις θετικές επιδόσεις που μπορεί να επιτύχει μέσα από την συνεργασία του στην ομάδα.

Κάτι ανάλογο διαπιστώθηκε για το συγκεκριμένο μαθητικό δείγμα της Κύπρου ως προς τις αντιλήψεις που έχουν για τους παράγοντες «ομαδική εργασία και προτιμήσεις των μαθητών και ομαδική εργασία και λειτουργία της ομάδας»· αποδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο πως τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων (Ε' Δημοτικού) σε σχέση με τα μικρότερα

(Δ' Δημοτικού) αντιλαμβάνονται καλύτερα την αξία και την θετική συμβολή της ομαδικής εργασίας στον γνωστικό τους τομέα, στην βελτίωση των κοινωνικών και ακαδημαϊκών επιδόσεων τους και έτσι, την ξεχωρίζουν και την προτιμούν περισσότερο από την εξατομικευμένη μορφή διδασκαλίας και μάθησης.

Ταυτόχρονα, διαπιστώθηκε ότι οι Κύπριοι μαθητές της Ε' τάξης επειδή είναι και μεγαλύτεροι ηλικιακά, από τους Κύπριους μαθητές της Δ' τάξης, αντιλαμβάνονται καλύτερα τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας για την υλοποίηση των ομαδικών εργασιών που έχουν κάθε φορά. Κρίνεται ουσιαστική και αξιοποιήσιμη λοιπόν, η αναγνώριση της λειτουργικότητας της ομάδας και οι αντιλήψεις που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι για τρόπο λειτουργίας της ομάδας στις εργασίες. Και αυτό γιατί αποκαλύπτει στοιχεία, πιθανές αδυναμίες αλλά και προτερήματα του τρόπου που σχεδιάζει και οργανώνει ο εκπαιδευτικός τις ομάδες της τάξης του. Τέλος, ο τρόπος εφαρμογής της εν λόγω μεθόδου από τον εκπαιδευτικό της τάξης φαίνεται να επηρεάζει και τον τρόπο σκέψης και αντίληψης των ίδιων των μαθητών για την συγκεκριμένη μέθοδο και την αποτελεσματικότητά της (Mulryan, 1994, σ. 280-281).

Κλείνοντας, γενικότερα διαφάνηκε από μέρους των παιδιών της Δ' και Ε' τάξης του Δημοτικού η αναγνώριση της ομαδικής εργασίας και των επιτευγμάτων που επιφέρει. Αντιλήφθηκαν την σημασία της σωστής οργάνωσης και λειτουργίας της ομάδας ώστε να αναπτύσσεται η απαιτούμενη συνεργασία, επικοινωνία, αλληλεπίδραση και αποδοχή μεταξύ όλων των μελών της ομάδας. Επέλεξαν και προτίμησαν ανάμεσα στην ομαδική και εξατομικευμένη εργασία την πρώτη γιατί κατάλαβαν την θετική συμβολή της στην μάθησή τους.

Παρόλα αυτά, θα μπορούσε να προκύψουν περισσότερα αξιοποιήσιμα αποτελέσματα σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για την εν λόγω μέθοδο. Ωστόσο, πιθανώς η επιλογή του κλειστού ερωτηματολογίου για μαθητές, ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, να μην ήταν η καταλληλότερη. Ως εκ τούτου, θα μπορούσε στο μέλλον μια παρόμοια έρευνα να εξετάσει εκτενέστερα τις αντιλήψεις των μαθητών σχολικής ηλικίας με την χρήση συνέντευξης.

Συμπερασματικά όμως, προκύπτει ότι τα αποτελέσματα της έρευνας (αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών για την ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδο) αφενός επιβεβαιώνουν τις θεωρίες μάθησης και της κοινωνικής κατασκευής της γνώσης και αφετέρου συμφωνούν με πορίσματα κάποιων άλλων παρόμοιων ερευνών που αναφέρονται

στην αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής όταν αυτή πραγματοποιείται σωστά και συστηματικά.

5.3. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η μελέτη των αντιλήψεων των άμεσα εμπλεκομένων και συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικών και μαθητών, μπορεί να προσφέρει πολλά και σημαντικά οφέλη. Η εν λόγω έρευνα κατάφερε να αποκαλύψει πτυχές της ελληνικής και κυπριακής εκπαιδευτικής πραγματικότητας οι οποίες ήταν άγνωστες ερευνητικά.

Διαπιστώθηκε πως Έλληνες και Κύπριοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδο στις τάξεις τους, τις προβληματικές καταστάσεις που συναντούν, ποιες είναι εκείνες οι παράμετροι που κάνουν τους εκπαιδευτικούς να αμφιβάλουν για την αποτελεσματικότητα της και τι ελλείψεις θεωρούν ότι έχουν και οι οποίες λειτουργούν ανασταλτικά για την επιτυχημένη εφαρμογή της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου στις τάξεις τους.

Συνάμα, αντλήθηκαν στοιχεία για τις αντιλήψεις των μαθητών Δ΄ και Ε΄ τάξης του Δημοτικού για την συγκεκριμένη μέθοδο έτσι όπως αυτή εφαρμόζεται στις δικές τους τάξεις. Εξετάστηκαν οι προτιμήσεις των μαθητών για ατομικές εργασίες ή ομαδικές, τι γνωρίζουν για τον τρόπο λειτουργίας της ομαδικής εργασίας, τι αποκομίζουν από την ομαδική εργασία με συμμαθητές τους από άλλες χώρες και με συμμαθητές τους που παρουσιάζουν δυσκολίες στην μάθησή τους.

Πρώτον, προκύπτει ότι Έλληνες και Κύπριοι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν και εκφράζουν σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της προαναφερθείσας μεθόδου στον γνωστικό, ψυχολογικό και κοινωνικό τομέα όλων των μαθητών τυπικών και μη, αλλοδαπών και αυτοχθόνων. Συνεπώς, οι αντιλήψεις τους για την εφαρμογή της μεθόδου είναι θετικές γιατί, ως παιδαγωγική και διδακτική πρακτική, η εν λόγω μέθοδος συμβάλλει στην βελτίωση της αυτοεικόνας μαθητή, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και γνωστικών επιτευγμάτων των παιδιών και ενδυναμώνει τις σχέσεις μεταξύ όλων των μαθητών. Η παρούσα έρευνα λοιπόν, επιβεβαιώνει άλλες σχετικές έρευνες που ανέδειξαν την αξία και την αποτελεσματικότητα της ομαδικής και συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης.

Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, Έλληνες και Κύπριοι, φαίνονται ενημερωμένοι για τα χαρακτηριστικά και τα κριτήρια σύνθεσης των ομάδων, ενώ φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τους βασικές παραμέτρους εφαρμογής της μεθόδου. Παράλληλα, οι

συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν μέτρια προς υπέρ στάση στα οφέλη που προκύπτουν από την ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδο για τα παιδιά που είναι κοινωνικά περιθωριοποιημένα ή εμφανίζουν ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες.

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται περισσότερο πρόθυμοι, συνεργάσιμοι μεταξύ τους υποστηρίζοντας ο ένας εκπαιδευτικός τον άλλο καθώς εκθέτουν και μοιράζονται τις απόψεις τους για την εν λόγω μέθοδο. Έτσι, ο εκπαιδευτικός στην συγκεκριμένη περίπτωση απεκδύεται το ρόλο του μοναδικού κατόχου της γνώσης και απαλλάσσεται της υποχρέωσης να είναι και να φαίνεται παντογνώστης, ενώ δεν διστάζει να αναγνωρίσει και πιθανές αδυναμίες του για την προαναφερθείσα μέθοδο. Αντιθέτως, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δείχνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ανασφάλειά τους για την εφαρμογή της μεθόδου και την απόρριψη της επικοινωνίας και της ανταλλαγής ιδεών για την συγκεκριμένη μέθοδο με συναδέλφους τους. Γεγονός που παραπέμπει στην έλλειψη συνεργασίας που πιθανόν να υπάρχει στα ελληνικά σχολεία.

Ακόμη, οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί της παρούσας ερευνητικής μελέτης αποδείχτηκαν περισσότερο γνώστες της συγκεκριμένης μεθόδου ως προς τον τρόπο διαχείρισης των ομαδικών εργασιών (επιμερισμό εργασίας σε κάθε μέλος της ομάδας, χωρισμός ρόλων – υπευθυνοτήτων στα μέλη κ.α.) από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Στο σημείο αυτό φαίνονται πρακτικές αδυναμίες και γνωστικές ελλείψεις από μέρους των εκπαιδευτικών για την σωστή και αποδοτική εφαρμογή της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου. Γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση, η βαθύτερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή και χρήση της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου στις τάξεις τους.

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας επιβεβαιώνουν τις αρχές του εποικοδομητισμού, τις θεωρίες μάθησης ενώ συνάδουν με αρκετές μελέτες σχετικές με την αποτελεσματικότητα της ομαδικής και συνεργατικής διδασκαλίας. Επομένως, ο εκπαιδευτικός συνεργαζόμενος και προσπαθώντας για το καλό του μαθητή, δίπλα στον μαθητή και όχι απέναντί του προσπαθεί να δημιουργεί θετικά συναισθήματα στα παιδιά και να προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργίας μιας βελτιωμένης και ποιοτικής ανθρώπινης σχέσης με τους μαθητές του.

Όμως, όπως προκύπτει, χρειάζεται εν πρώτοις ο εκπαιδευτικός να αποκτήσει την κατάλληλη επιμόρφωση, κατάρτιση, γνωστική ασφάλεια αλλά και να αντιληφθεί την αναγκαιότητα συνύπαρξης, επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συναδέλφους του χωρίς να τους αντιμετωπίζει ανταγωνιστικά και έπειτα, να διδάξει και να εφαρμόσει συστηματικά

την μέθοδο αυτή. Μιλώντας και διδάσκοντας συνεργατικά θα πρέπει και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί να μπορούν να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν. Τότε, λειτουργώντας οι εκπαιδευτικοί ως πρότυπα για τα παιδιά, θα μπορέσουν να συμβάλλουν στην ουσιαστική μετάδοση και εφαρμογή της ομαδικής και συνεργατικής προσέγγισης.

Επιπλέον, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών φαίνεται να προχωρά με αργούς ρυθμούς. Ότι γίνεται, κατά κανόνα, είναι καρπός ατομικών πρωτοβουλιών μικρού ποσοστού εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι φιλότιμοι και ενδιαφέρονται πραγματικά για χρήση εποικοδομητικών και σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων όπως αυτή της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου, αφιερώνοντας ένα μεγάλο μέρος από τον προσωπικό τους χρόνο για το σκοπό αυτό. Κατά συνέπεια, πέρα από το κίνητρο της προσωπικής βελτίωσης μιας μικρής μερίδας εκπαιδευτικών, χρειάζεται να ληφθούν περαιτέρω πρωτοβουλίες από τους αρμόδιους φορείς του Υπουργείου Παιδείας ώστε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα και να είναι επιβεβλημένη. Αυξάνοντας τα κίνητρα και θέτοντας σε εγρήγορση με τον τρόπο αυτό τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει στην δημιουργία ενεργών, διαρκώς ενημερωμένων εκπαιδευτικών που θα νιώθουν ασφαλείς για τις διδακτικές πρακτικές που θα ακολουθούν στις τάξεις τους.

Τέλος, ανασταλτικός παράγοντας που δεν επιτρέπει στους εν υπηρεσία εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν άνετα, με ευελιξία, αποτελεσματικά, χωρίς προβλήματα θορύβου στην τάξη, κρίσεις διαφωνίας μεταξύ των μαθητών, απορρόφηση επιπλέον διδακτικού χρόνου αλλά και χρόνου για περαιτέρω προετοιμασία της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου είναι η κοινή, ισχυρή, θετική αντίληψη που επικρατεί και στα σημερινά κυπριακά και κυρίως ελληνικά σχολεία για την εξατομικευμένη μάθηση και την δασκαλοκεντρική μετωπική διδασκαλία. Συνεπώς, η έλλειψη οικειότητας των εκπαιδευτικών με τέτοιες διδακτικές μεθόδους, όπως είναι η ομαδική και συνεργατική, που δίνουν περισσότερη ελευθερία και ενεργοποίηση στα παιδιά ώστε να ρυθμίσουν από μόνοι τους την μάθησή τους οδηγεί στην μη ορθή και επιτυχή χρήση και εφαρμογή της εν λόγω μεθόδου στις τάξεις τους (Veenman, Kenter & Post, 2000, σ. 300).

Από την άλλη, συμπερασματικά με τις αντιλήψεις των μαθητών Δ' και Ε' τάξης του Δημοτικού σε Ελλάδα και Κύπρο για την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου φάνηκε να την προτιμούν έναντι της ατομικής και δασκαλοκεντρικής μεθόδου. Έτσι, αναδεικνύεται σαφώς ότι αφού την προτιμούν σε σχέση με την ατομική εργασία, σημαίνει ότι αντιλαμβάνονται και την σημαντική θετική συνεισφορά της στην αυτορρύθμιση της μάθησής

τους, στην βελτίωση των σχέσεων τους με παιδιά από άλλες χώρες αλλά και με «αδύνατους μαθητές», στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησής τους. Επομένως, οι εμπειρίες των παιδιών από την εφαρμογή της ομαδικής και συνεργατικής εργασίας ανέδειξαν ότι ένα τέτοιο εμπλουτισμένο, αλληλεπιδραστικό, ομαδικό και συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον συντελεί στην οικοδόμηση της γνώσης και στην κατάκτηση εκ μέρους των εκπαιδευομένων της διαδικασίας πρόσκτησης, κριτικής και δημιουργικής εκτέλεσης των εργασιών.

Επιπρόσθετα, φάνηκε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στον τρόπο οργάνωσης, σχηματισμό και λειτουργίας των ομάδων είναι πολύ σημαντικός γιατί κατ' επέκταση επηρεάζει και τον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται (θετική, ωφέλιμη, λειτουργική, σημαντική ή αρνητική, προβληματική κ.α.) την μέθοδο αυτή όταν εφαρμόζεται στις τάξεις τους. Συνοψίζοντας λοιπόν, για να επιτευχθεί αποτελεσματικά και με επιτυχία η ομαδική εργασία πρέπει όλα τα μέλη της ομάδας να κατακτήσουν σε βάθος τα βασικά στοιχεία της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου.

Εν κατακλείδι, μέσα από την παρούσα μελέτη των αντιλήψεων των παιδιών και εκπαιδευτικών για την συγκεκριμένη μέθοδο αποδεικνύεται πως όταν αυτή εφαρμοστεί και διδαχθεί συστηματικά, κατάλληλα, και με προσοχή στις διδακτικές απαιτήσεις και τεχνικές της μπορεί να αποτρέψει πολλά προβλήματα που ισχυρίζονται οι εκπαιδευτικοί ότι υπάρχουν, ενώ ταυτόχρονα, θα αποτελέσει το μέσο στο οποίο οι μαθητές πιο ενεργητικά και δραστήρια από ποτέ θα συμμετέχουν σε ποικιλία ομαδικών δραστηριοτήτων, αναπτύσσοντας υπευθυνότητα και έλεγχο, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, στην μάθησής τους. Τέλος, από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί εφοδιασμένοι με τις απαιτούμενες γνώσεις και πρακτικές εφαρμογής της ομαδικής και συνεργατικής μεθόδου θα αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους και θα συμβάλλουν στην μεγιστοποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Baines, E., Blatchford, P., & Kutnick, P. (2003). Changes in Grouping Practices over Primary and Secondary School. *International Journal of Educational Research* 39, 9–34.
- Ballantine, J., & Larres, P., M. (2007). Cooperative learning: a pedagogy to improve students' generic skills? *Education ó Training*, 49 (2), 126-137.
- Clinton, B., D., & Kohlmeyer, J., M. (2005). The effects of group quizzes on performance and motivation to learn: Two experiments in cooperative learning. *Journal of Accounting Education*, 23, 96–116.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coleman, E. B. (1998). Using Explanatory Knowledge During Collaborative Problem Solving in Science. *The journal of learning science*, 7(3&4), 387-427.
- Drummond, S., R., & Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*, 39, 99–111.
- Gillies, R. M. & Ashman, A. (1996). Teaching Collaborative Skills to Primary School Children in Classroom-Based Work Groups. *Learning and Instruction* 6, 187–200.
- Gillies, R. M. & Ashman, A. (2000). The Effects of Collaborative Learning on Students with Learning Disabilities in the Lower Elementary School. *The journal of special education*, 34(1), 19-27.
- Gillies, R. M. (2003α). The Behaviors, Interactions, and Perceptions of Junior High School Students During Small-Group Learning. *Journal of Educational Psychology*, 95, 137-147.
- Gillies, R., M. (2003β). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research* 39, 35–49.
- Gillies, R., M. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and Instruction*, 14, 197–213.
- Gillies, R., M. (2008). The Effects of Cooperative Learning on Junior High School Students' Behaviours, Discourse and Learning During a Science-Based Learning Activity. *School Psychology International*, 29, 328-347.

- Gillies, R., M., & Boyle, M. (2008). Teacher's discourse during cooperative learning and their perceptions of this pedagogical practice. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1333–1348.
- Ghaith, G., M., (2002). The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement. *System*, 30, 263–273.
- Ghaith, G., M., Shaaban, K., A., & Harkous, S., A. (2007). An investigation of the relationship between forms of positive interdependence, social support, and selected aspects of classroom climate. *System*, 35, 229–240.
- Gokhale, A., A. (1995). Collaborative Learning Enhance Critical Thinking. *Journal of Technology Education*, 7(1), 22-29.
- Hijzen, D., Boekaerts M., & Vedder, P. (2006). The relationship between the quality of cooperative learning, students' goal preferences, and perceptions of contextual factors in the classroom. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 9–21.
- Hijzen, D., Boekaerts M., & Vedder, P. (2007). Exploring the links between students' engagement in cooperative learning, their goal preferences and appraisals of instructional conditions in the classroom. *Learning and Instruction*, 17, 673-687.
- Johnson, D.W., & Johnson, R. T., (1974). Instructional goal structure: Cooperative, Competitive, or Individualistic. *Review of Educational Research*, 44(2), 213-240.
- Johnson, D.W., & Johnson, R. T., (1983). Social interdependence and perceived academic and personal support in the classroom. *The journal of social psychology*, 120, 77-82.
- Johnson, D.W., & Johnson, R. T., (1987). Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning (2nd ed.). Englewood Cliffs, N. J. Prentice -Hall.
- Johnson, D.W., & Johnson, R. T., (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38 (2), 67-74.
- Jonassen, D.H. (1996). *Computers in the classroom: Mindtools for critical thinking. Columbus*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice - Hall.
- Komis, V., Margaritis, M., Avouris, N., & Fiotakis, G. (2004). An environment for studying collaborative learning activities. *Educational Technology & Society*, 7 (2), 34-41.
- Krečič M., J., & Grmek, M., I. (2008). Cooperative learning and team culture in schools: Conditions for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24, 59–68.

- Kutnick, P., Blatchfor, P., Clark, H., MacIntyre, H., & Baines, E. (2005). Teachers' understandings of the relationship between within-class (pupil) grouping and learning in secondary schools. *Educational Research*, 47(1), 1 – 24.
- Lazarowitz, H. R., & Miller, N. (1992). *Interaction in cooperative groups: the theoretical anatomy of group learning*. New York: Cambridge University Press.
- Lyle, S. (1999). An Investigation of Pupil Perceptions of Mixed-ability Grouping to Enhance Literacy in Children Aged 9±10. *Educational Studies*, 25(3), 283-296.
- Mulryan, C., M. (1994). Perceptions of Intermediate Students' Cooperative Small-Group Work in Mathematics. *Journal of educational Research*, 87(5), 280-291.
- Peterson, P., L., & Swing, S., R. (1985). Students' cognitions as Mediators of the effectiveness of small group learning. *Journal of educational psychology*, 77(3), 299-312.
- Piaget, J. (1980). *Ψυχολογία και παιδαγωγική*. (Επιμ.). Ανθουλιάς, Γ.; & (μτφρ.). Βερβερίδης, Α. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Putnam, J., Markovchick, K., Johnson, D.W., & Johnson, R. T., (1996). Cooperative Learning and Peer Acceptance of Students With Learning Disabilities. *Journal of social psychology*, 136(6), 741-752.
- Race, K. and Powell, K. (2000). Assessing Student Perceptions of Classroom Methods and Activities in the Context of Outcomes-Based Evaluation. *Evaluation Review*, 24, 635–646.
- Ross, J. A. (1995). Effects of Feedback on Student Behavior in Cooperative Learning Groups in a Grade 7 Math Class. *The Elementary School Journal*, 96 (2), 125-143.
- Slavin, R., E. (1994). *A practical guide to cooperative learning*. Boston; London: Allyn and Bacon.
- Slavin, R., E. (1995). *Cooperative learning: theory, research, and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R., E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know, *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43–69.
- Symeonidou, S. (2002). The changing role of the support teacher and the case of Cyprus: the opportunity for a cooperative teaching approach. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 149-159.
- Veenman, S., Kenter, B., & Post, K. (2000). Cooperative Learning in Dutch Primary Classrooms. *Educational Studies*, 26(3), 281-302.

Vrasidas, C & McIsaac, M. (2001). Integrating technology in teaching and teacher education: implications for policy and curriculum reform. *Educational Media International*, 127-132.

Webb, N., M. & Mastergeorge A. (2003). Promoting effective helping behavior in peer directed groups. *International Journal of Educational Research*, 39, 73–97.

Μεταφρασμένη στα ελληνικά

Baudrit, A. (2007). *Ομαδοσυνεργατική μάθηση: οι αρχές και η λειτουργική εφαρμογή στη σχολική τάξη*. (Επιμ.). Κρομμύδα, Ε., Αγγελάκος, Κ. Αθήνα: Κέδρος.

Bird M., Hammersley M., Gomm R. & Woods P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη: Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Meyer, E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία, θεμελίωση και παραδείγματα*. (Επιμ.) Κουτσούκης Ε. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Ελληνόγλωσση

Αναγνωστοπούλου, Μ., Σ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Δερβίσης, Ν. (1998). *Οι μαθητές μίας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Θεοφιλίδης, Χ. (1996). Αποτελέσματα της συνεργατικής μάθησης, όπως τα αντιλήφθηκαν πρωτοετείς φοιτητές. *Νέα Παιδεία*, 80, 112-124.

Κανάκης, Ι. Ν. (1991). Η μεθόδευση της καθημερινής διδασκαλίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 14-15, σσ. 5-32.

Κανάκης, Ι. Ν. (2006). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας: θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καραντζής, Ι., (2007). *Εφαρμογές βασικών αρχών της μάθησης στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κόκκος, Α. (1998). Τεχνικές Εκπαίδευσης στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις. Στο: Α. Κόκκος & Α. Λιοναράκης, *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων - διδασκομένων* (σσ. 187-240). Τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. (2004). Οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων και η Εκπαίδευσή τους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 1, 12-23.

Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση: θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Ματσαγγούρας, Η. (1993). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: [χ.ο].
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: για το καθημερινό μάθημα και τα προγράμματα του ολοήμερου σχολείου, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπεκτασιάν, Γ. (2002). *Ομαδοσυνεργατική μέθοδος και Νηπιαγωγείο: Διερεύνηση των στάσεων των Νηπιαγωγών και Πρόταση Επιμόρφωσης*. Διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: 1984.
- Παρασκευόπουλος, Ι., Ν. (1983). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: [χ.ο].
- Περσιάνη, Π. & Πολυβίου, Π. (1992). *Ιστορία της Εκπαίδευσης της Κύπρου*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Ράπτης, Α. & Ράπτης, Α. (2007). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. Ολική προσέγγιση, τόμ. Α', Αθήνα.
- Σταυρίδου, Ε. (2000). *Συνεργατική μάθηση στις φυσικές επιστήμες: Μια εφαρμογή στο δημοτικό σχολείο*. Βόλος: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Τοκατλίδου, Β. (2004). *Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκη.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας*. Αθήνα: Ο.Ε.Β.Δ
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Κύπρος). (2008). http://www.moec.gov.cy/dde/didaktika_vivlia_oedv_elladas.html.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 3.1

Πιλοτικό ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών:

Ερωτηματολόγιο

Παρακάτω δίνονται κάποιες ερωτήσεις στις οποίες χρειάζεται να βάλετε √ σε ένα μόνο κουτάκι ανάλογα με την απάντηση που σας εκφράζει και ισχύει κατά την γνώμη σας περισσότερο. Υπάρχουν και μερικές ερωτήσεις που χρειάζεται να δώσετε μια μικρή απάντηση. Οι απαντήσεις αυτές θα χρησιμεύσουν στην μεταπτυχιακή μου έρευνα που γίνεται για τις έννοιες της «ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης» και την διδακτική πράξη όσον αφορά αυτές τις έννοιες. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου θα παραμείνουν ανώνυμες.

Προσωπικά στοιχεία:

- Φύλο:** Άντρας Γυναίκα
- Ηλικία:** 22-30 31-40 41-50 51 και άνω
- Έτη υπηρεσίας:** 0-5 έτη 6-15 έτη 16-25 έτη άνω από 25 έτη
- Θέση υπηρεσίας:** Διευθυντής/τρια Υποδιευθυντής/τρια
 Μόνιμος/η δάσκαλος/α Αναπληρωτής/τρια
- Σχολείο που διδάσκετε:** Μονοθέσιο δημοτικό σχολείο
 Διθέσιο δημοτικό σχολείο
 Τριθέσιο δημοτικό σχολείο
 Τετραθέσιο δημοτικό σχολείο
 Εξαθέσιο δημοτικό σχολείο
- Τάξη που διδάσκετε:** Α' Β' Γ' Δ' Ε' ΣΤ'
- Είστε απόφοιτος:** Παιδαγωγικής Ακαδημίας
 Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Επιμόρφωση: Ναι Όχι

Αν ναι, ποια; Ονομάστε

.....

Μεταπτυχιακές σπουδές: Ναι Όχι

Αν ναι, τι; Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

Άλλο Ονομάστε

	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26- άνω
1. Ποιος είναι ο αριθμός των μαθητών/τριών που διδάσκετε κατά την φετινή σχολική χρονιά;						

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Γνωρίζετε τι είναι η ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης;					
2. Η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να εφαρμοστεί για τη διδασκαλία οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου; (είτε αυτό είναι Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Λογοτεχνία κτλ.)					
3. Η συστηματική εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης στην τάξη βελτιώνει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών;					
4. Είναι δυνατόν η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης να συμβάλλει στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στους/στις μαθητές /τριες;					
5. Η διδασκαλία και μάθηση, εφαρμόζοντας την ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδο οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες σε ένα ανώτερο γνωστικό επίπεδο σκέψης και δράσης;					
6. Η ομαδική και συνεργατική διδασκαλία και μάθηση βοηθάει ώστε τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να γίνουν					

περισσότερο αποδεκτά στην ευρύτερη ομάδα των τυπικών μαθητών της τάξης;					
7. Είναι δυνατόν, παιδιά κοινωνικά περιθωριοποιημένα στην τάξη και με ιδιαίτερες – μαθησιακές ανάγκες, διδασκόμενα στα πλαίσια της ομαδοκεντρικής και της συνεργατικής μεθόδου, να βελτιώσουν τις μαθησιακές επιδόσεις τους;					
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
8. Μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες στην πράξη, εμπλεκόμενοι με τυπικούς μαθητές, σε ακαδημαϊκές εργασίες στα πλαίσια της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου;					
9. Θεωρείτε ότι η εργασία τυπικών μαθητών με μαθητές/τριες που έχουν κάποιες ιδιαίτερες ανάγκες στα πλαίσια της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου είναι εφικτή;					
10. Μπορεί να υπάρξει θετική αλληλεπίδραση και συνεργασία τυπικών μαθητών με μαθητές/τριες που παρουσιάζουν ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες στα πλαίσια της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου;					
11. Η επαφή στις ομάδες τυπικών μαθητών και μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες κατά τις εργασίες τους στην τάξη μπορεί να επηρεάσει θετικά τις επιδόσεις των τυπικών μαθητών;					
12. Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης μπορεί να προωθήσει την κατανόηση και την αποδοχή των μαθητών/τριών με ιδιαίτερες εθνικές, κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές από τους/τις αυτόχθονες μαθητές /τριες της τάξης;					
13. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι δυνατό να δημιουργηθούν κοινωνικές –					

επικοινωνιακές σχέσεις και επαφές μεταξύ των αυτοχθόνων μαθητών/τριών και των συμμαθητών/τριών τους από άλλες χώρες όταν εργάζονται στα πλαίσια της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης;					
14. Η συστηματική εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου ανάμεσα σε μαθητές/τριες με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο και αυτοχθόνων μαθητών/τριών νομίζετε ότι συμβάλλει θετικά στην ενίσχυση των γνωστικών επιτευγμάτων των αλλοδαπών μαθητών/τριών;					
15. Μπορεί η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου να συμβάλλει στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών;					
16. Η διδασκαλία με τη συγκεκριμένη μέθοδο έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει θετικά στην ανάπτυξη κριτικής, δημιουργικής σκέψης και ανάληψης πρωτοβουλιών από τους μαθητές /τριες;					
17. Είναι εφικτό να υπάρξει ισχυρή θετική αλληλεπίδραση και αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ των μαθητών στα πλαίσια της διδασκαλίας και μάθησης μέσω της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου;					
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
18. Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου σε όλα τα σχολικά μαθήματα μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία περισσότερο θετικής στάσης των μαθητών/τριών προς τα διάφορα σχολικά μαθήματα;					
19. Πιστεύετε ότι έχετε τις απαιτούμενες γνώσεις, θεωρητική και πρακτική κατάρτιση και επιμόρφωση για να χρησιμοποιήσετε στην τάξη σας την ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης;					
20. Σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε και προτιμάτε τις ομαδικές εργασίες χωρίς					

επιμερισμό της εργασίας αυτής κατά άτομα;					
21. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε ως κίνητρο, για να εργαστούν ομαδικά και συνεργατικά οι μαθητές/τριες σας για την εκτέλεση μιας μαθησιακής δραστηριότητας, την ομαδική επιβράβευση για την ατομική συνεισφορά του κάθε μέλους στην ομαδική εργασία;					
22. Φροντίζετε να σχηματίζετε τις ομάδες των μαθητών/τριών σας λαμβάνοντας υπόψη σας την παράμετρο της ανομοιογένειάς τους ως προς την εθνικότητά τους;					
23. Θεωρείτε ότι η παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία σας διευκολύνει στην κάλυψη της απαιτούμενης διδακτέας ύλης στον προβλεπόμενο διδακτικό χρόνο;					
24. Οι διαφορετικές κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/τριών σας είναι ένα κριτήριο το οποίο λαμβάνετε υπόψη σας για την σύνθεση των ομάδων της τάξης σας;					
25. Υπάρχει ενδιαφέρον, προθυμία και υποστήριξη από μέρους άλλων συναδέλφων σας και η απαιτούμενη συνεργασία και ενθάρρυνση ώστε να χρησιμοποιηθεί και να εφαρμοστεί η συγκεκριμένη μέθοδος στις τάξεις σας;					
26. Υπάρχει ανταλλαγή απόψεων και προτάσεων με τους συναδέλφους σας για τον τρόπο εφαρμογής της συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής στην τάξη σας;					
27. Στα πλαίσια της εργασίας των μαθητών/τριών σε ομάδες παρατηρείτε ότι υπάρχουν μαθητές/τριες που δεν θέλουν να εργαστούν ομαδικά;					
28. Για τη χρήση και την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου στην τάξη σας χρειάζεστε επιπλέον χρόνο προετοιμασίας;					
	Καθόλου	Λίγες φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάρα πολύ

					συχνά
29. Το υψηλό επίπεδο θορύβου στις ομάδες κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων αποτελεί ένα πρόβλημα για την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου στην τάξη σας;					
30. Θεωρείτε χρονοβόρα διδακτική μέθοδο την ομαδοκεντρική και συνεργατική για την κάλυψη της απαιτούμενης διδακτέας ύλης στον προβλεπόμενο διδακτικό χρόνο;					
31. Η συγκεκριμένη διδακτική πρακτική μπορεί να προωθήσει τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσω της εφαρμογής της σε μια ποικιλία γνωστικών περιοχών;					
32. Πόσο συχνά εφαρμόζετε και χρησιμοποιείτε την ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης στην τάξη σας;					
33. Πόσο συχνά προτιμάτε να επιβραβεύετε τις ομάδες σας δίνοντάς τους ένα ομαδικό βραβείο για την ομαδική συνεργατική εκτέλεση μιας μαθησιακής δραστηριότητας και το ομαδικό μαθησιακό προϊόν που παράγεται;					
34. Πόσο συχνά αναθέτετε ομαδικές εργασίες όπου χωρίζετε ρόλους στους μαθητές/τριες με σκοπό την εκτέλεση μερών του τελικού προϊόντος;					
35. Πόσο συχνά αναθέτετε ομαδικές εργασίες όπου όλοι οι μαθητές/τριες εργάζονται μαζί, χωρίς να χωρίζουν ρόλους για την εκτέλεση του τελικού προϊόντος;					
36. Πόσο συχνά χρειάζεται να αντιμετωπίσετε κρίσεις διαφωνίας στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας των μαθητών/τριων της τάξης σας;					

Ποιες είναι κατά την άποψή σας οι προϋποθέσεις εκείνες που χρειάζονται να πληρούνται για να είναι αποτελεσματική η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας στην τάξη;

Σας ευχαριστούμε πολύ για τον χρόνο και τις απαντήσεις σας!

Παράρτημα 3.2

Τελικό ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών:

Ερωτηματολόγιο

Παρακάτω δίνονται κάποιες ερωτήσεις στις οποίες χρειάζεται να βάλετε √ σε ένα μόνο κουτάκι ανάλογα με την απάντηση που σας εκφράζει και ισχύει κατά την γνώμη σας περισσότερο. Υπάρχουν και μερικές ερωτήσεις που χρειάζεται να δώσετε μια μικρή απάντηση. Οι απαντήσεις αυτές θα χρησιμεύσουν στην μεταπτυχιακή μου έρευνα που γίνεται για τις έννοιες της «ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης» και την διδακτική πράξη όσον αφορά αυτές τις έννοιες. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου θα παραμείνουν ανώνυμες.

Προσωπικά στοιχεία:

Φύλο:

Άντρας

Γυναίκα

Ηλικία:

22-30

31-40

41-50

51 και άνω

Έτη υπηρεσίας:

0-5 έτη

6-15 έτη

16-25 έτη

άνω από 25 έτη

Θέση υπηρεσίας:

Διευθυντής/τρια

Υποδιευθυντής/τρια

Μόνιμος/η δάσκαλος/α

Αναπληρωτής/τρια

Σχολείο που διδάσκετε:

Μονοθέσιο δημοτικό σχολείο

Διθέσιο δημοτικό σχολείο

Τριθέσιο δημοτικό σχολείο

Τετραθέσιο δημοτικό σχολείο

Εξαθέσιο δημοτικό σχολείο

Τάξη που διδάσκετε:

Α'

Β'

Γ'

Δ'

Ε'

ΣΤ'

Είστε απόφοιτος:

Παιδαγωγικής Ακαδημίας

Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Επιμόρφωση: Ναι Όχι

Αν ναι, ποια; Ονομάστε

.....

Μεταπτυχιακές σπουδές: Ναι Όχι

Αν ναι, τι; Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

Άλλο Ονομάστε

	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26- άνω
1. Ποιος είναι ο αριθμός των μαθητών/τριών που διδάσκετε κατά την φετινή σχολική χρονιά;						

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
2. Γνωρίζετε τι είναι η ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης;					
3. Η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να εφαρμοστεί για τη διδασκαλία οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου; (είτε αυτό είναι Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Λογοτεχνία κτλ.)					
4. Η συστηματική εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης στην τάξη βελτιώνει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών;					
5. Είναι δυνατόν η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης να συμβάλλει στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στους/στις μαθητές /τριες;					
6. Η διδασκαλία και μάθηση, εφαρμόζοντας την ομαδοκεντρική και συνεργατική μέθοδο οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες σε ένα ανώτερο γνωστικό επίπεδο σκέψης και δράσης;					
7. Η ομαδική και συνεργατική διδασκαλία και μάθηση βοηθάει ώστε τα παιδιά με					

ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να γίνουν περισσότερο αποδεκτά στην ευρύτερη ομάδα των τυπικών μαθητών της τάξης;					
8. Είναι δυνατόν, παιδιά κοινωνικά περιθωριοποιημένα στην τάξη και με ιδιαίτερες – μαθησιακές ανάγκες, διδασκόμενα στα πλαίσια της ομάδοκεντρικής και της συνεργατικής μεθόδου, να βελτιώσουν τις μαθησιακές επιδόσεις τους;					
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
9. Μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες στην πράξη, εμπλεκόμενοι με τυπικούς μαθητές, σε ακαδημαϊκές εργασίες στα πλαίσια της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου;					
10. Θεωρείτε ότι η εργασία τυπικών μαθητών με μαθητές/τριες που έχουν κάποιες ιδιαίτερες ανάγκες στα πλαίσια της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου είναι εφικτή;					
11. Μπορεί να υπάρξει θετική αλληλεπίδραση και συνεργασία τυπικών μαθητών με μαθητές/τριες που παρουσιάζουν ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες στα πλαίσια της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου;					
12. Η επαφή στις ομάδες τυπικών μαθητών και μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες κατά τις εργασίες τους στην τάξη μπορεί να επηρεάσει θετικά τις επιδόσεις των τυπικών μαθητών;					
13. Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης μπορεί να προωθήσει την κατανόηση και την αποδοχή των μαθητών/τριών με ιδιαίτερες εθνικές, κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές από τους/τις αυτόχθονες μαθητές /τριες της τάξης;					
14. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι δυνατό να δημιουργηθούν κοινωνικές – επικοινωνιακές σχέσεις και επαφές					

μεταξύ των αυτοχθόνων μαθητών/τριών και των συμμαθητών/τριών τους από άλλες χώρες όταν εργάζονται στα πλαίσια της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης;					
15. Η συστηματική εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου ανάμεσα σε μαθητές/τριες με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο και αυτοχθόνων μαθητών/τριών νομίζετε ότι συμβάλλει θετικά στην ενίσχυση των γνωστικών επιτευγμάτων των αλλοδαπών μαθητών/τριών;					
16. Μπορεί η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου να συμβάλλει στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών;					
17. Η διδασκαλία με τη συγκεκριμένη μέθοδο έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει θετικά στην ανάπτυξη κριτικής, δημιουργικής σκέψης και ανάληψης πρωτοβουλιών από τους μαθητές /τριες;					
18. Είναι εφικτό να υπάρξει ισχυρή θετική αλληλεπίδραση και αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ των μαθητών στα πλαίσια της διδασκαλίας και μάθησης μέσω της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου;					
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
19. Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου σε όλα τα σχολικά μαθήματα μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία περισσότερο θετικής στάσης των μαθητών/τριών προς τα διάφορα σχολικά μαθήματα;					
20. Σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε και προτιμάτε τις ομαδικές εργασίες χωρίς επιμερισμό της εργασίας αυτής κατά άτομα;					
21. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε ως κίνητρο, για να εργαστούν ομαδικά και συνεργατικά οι μαθητές/τριες σας για την εκτέλεση μιας μαθησιακής δραστηριότητας, την ομαδική επιβράβευση για την ατομική συνεισφορά του κάθε μέλους στην ομαδική εργασία;					

22. Φροντίζετε να σχηματίζετε τις ομάδες των μαθητών/τριών σας λαμβάνοντας υπόψη σας την παράμετρο της ανομοιογένειάς τους ως προς την εθνικότητά τους;					
23. Οι διαφορετικές κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/τριών σας είναι ένα κριτήριο το οποίο λαμβάνετε υπόψη σας για την σύνθεση των ομάδων της τάξης σας;					
24. Υπάρχει ενδιαφέρον, προθυμία και υποστήριξη από μέρους άλλων συναδέλφων σας και η απαιτούμενη συνεργασία και ενθάρρυνση ώστε να χρησιμοποιηθεί και να εφαρμοστεί η συγκεκριμένη μέθοδος στις τάξεις σας; 26					
25. Υπάρχει ανταλλαγή απόψεων και προτάσεων με τους συναδέλφους σας για τον τρόπο εφαρμογής της συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής στην τάξη σας; 27					
26. Στα πλαίσια της εργασίας των μαθητών/τριών σε ομάδες παρατηρείτε ότι υπάρχουν μαθητές/τριες που δεν θέλουν να εργαστούν ομαδικά;					
	Καθόλου	Λίγες φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάρα πολύ συχνά
27. Το υψηλό επίπεδο θορύβου στις ομάδες κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων αποτελεί ένα πρόβλημα για την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής και συνεργατικής μεθόδου στην τάξη σας;					
28. Θεωρείτε χρονοβόρα διδακτική μέθοδο την ομαδοκεντρική και συνεργατική για την κάλυψη της απαιτούμενης διδακτέας ύλης στον προβλεπόμενο διδακτικό χρόνο;					
29. Πόσο συχνά προτιμάτε να επιβραβεύετε τις ομάδες σας δίνοντάς τους ένα ομαδικό βραβείο για την ομαδική συνεργατική εκτέλεση μιας μαθησιακής δραστηριότητας και το ομαδικό μαθησιακό προϊόν που παράγαγαν;					
30. Πόσο συχνά αναθέτετε ομαδικές εργασίες όπου όλοι οι μαθητές/τριες εργάζονται μαζί, χωρίς να χωρίζουν ρόλους για την					

εκτέλεση του τελικού προϊόντος;					
31. Πόσο συχνά χρειάζεται να αντιμετωπίσετε κρίσεις διαφωνίας στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας των μαθητών/τριων της τάξης σας;					
32. Πόσο συχνά αναθέτετε ομαδικές εργασίες όπου χωρίζετε ρόλους στους μαθητές/τριες με σκοπό την εκτέλεση μερών του τελικού προϊόντος;					
33. Η συγκεκριμένη διδακτική πρακτική μπορεί να προωθήσει τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσω της εφαρμογής της σε μια ποικιλία γνωστικών περιοχών;					
34. Θεωρείτε ότι η παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία σας διευκολύνει στην κάλυψη της απαιτούμενης διδακτέας ύλης στον προβλεπόμενο διδακτικό χρόνο;					

Ποιες είναι κατά την άποψή σας οι προϋποθέσεις εκείνες που χρειάζονται να πληρούνται για να είναι αποτελεσματική η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας στην τάξη;

Σας ευχαριστούμε πολύ για τον χρόνο και τις απαντήσεις σας!

Παράρτημα 3.3

Πιλοτικό ερωτηματολόγιο μαθητών:

Ερωτηματολόγιο

Παρακάτω δίνονται κάποιες ερωτήσεις στις οποίες χρειάζεται να βάλετε √ σε ένα μόνο κουτάκι ανάλογα με την απάντηση που σας εκφράζει και ισχύει κατά την γνώμη σας περισσότερο. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου θα παραμείνουν ανώνυμες.

Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

Τάξη : Δ΄ Ε΄

Τόπος καταγωγής: Ελλάδα Κύπρος Άλλη χώρα

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Εργάζεσαι συχνά σε ομάδα στην τάξη σου;					
2. Σου αρέσει να δουλεύεις σε ομάδα;					
3. Προτιμάς να εργάζεσαι μόνος σου;					
4. Όταν εργάζεσαι σε ομάδα τα άλλα μέλη της ομάδας σου σε βοηθάνε;					
5. Σου αρέσει να εξηγείς κάτι το οποίο δεν έχει καταλάβει κάποιο μέλος της ομάδας σου σε μια εργασία που έχετε;					
6. Σου αρέσει να σου εξηγεί κάποιος από την ομάδα σου όταν κάτι δεν έχεις καταλάβει;					
7. Προτιμάς να δουλεύεις σε ομαδικές εργασίες παρά μόνος σου, επειδή μαθαίνεις καλύτερα και περισσότερο από ότι όταν κάνεις μόνος σου μια εργασία;					
8. Όταν δουλεύεις σε ομαδική εργασία, έχεις τη δυνατότητα να κάνεις φίλους;					
9. Όταν δεν συμμετέχεις στην εργασία που έχει αναλάβει η ομάδα σου, αυτό επηρεάζει αρνητικά τις φιλίες σου;					
10. Θεωρείς ότι μαθαίνεις καλύτερα όταν δουλεύεις σε ομάδα στα μαθήματα σου;					
11. Νιώθεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις καλύτερα και είσαι ικανοποιημένος από τις επιδόσεις					

σου όταν εργάζεσαι σε ομάδες;					
12. Προτιμάς να δουλεύεις σε ομάδα μόνο με καλούς μαθητές;					
13. Προτιμάς να δουλεύεις σε ομάδες που έχουν και μέτριο, αλλά και καλό και αδύνατο μαθητή;					
14. Σου αρέσει να συνεργάζεσαι με ομάδα που όλοι οι μαθητές τα καταφέρνουν το ίδιο καλά στα μαθήματα;					
15. Όταν δουλεύεις σε ομάδες αναλαμβάνεις ρόλους και υπευθυνότητες που σας έχει αναθέσει ο δάσκαλος σου; (πχ ο γραμματέας, ο συντονιστής, ο αναγνώστης, ο υπεύθυνος της εργασίας της ομάδας κ.α.)					
16. Σου αρέσει να δουλεύεις σε εργασίες στην ομάδα σου με μαθητές από άλλες χώρες;					
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
17. Νιώθεις ότι μπορείς να βοηθήσεις σε εργασίες στα πλαίσια της ομάδας σου συμμαθητές σου από άλλες χώρες;					
18. Θεωρείς ότι οι συμμαθητές σου από άλλες χώρες όταν εργάζεστε ομαδικά μπορούν και αυτοί να βοηθήσουν στις εργασίες που κάνετε μαζί;					
19. Αν είχες στην ομάδα σου μαθητή που δυσκολεύεται στα μαθήματα θεωρείς ότι μπορείς να τον βοηθήσεις;					
20. Θα ήθελες στην ομάδα που εργάζεσαι να έχει και μαθητές που δυσκολεύονται στα μαθήματα;					
21. Μαθητές που δυσκολεύονται στα μαθήματα θεωρείς ότι μπορούν με τον τρόπο τους να συνεισφέρουν και να βοηθήσουν σε εργασίες που κάνετε μαζί στην ομάδα σας;					
22. Θεωρείς ότι μαθαίνεις καλύτερα όταν δουλεύεις μόνος σου στα μαθήματα σου παρά σε ομάδα;					

	Ποτέ	Λίγες φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάρα πολύ
--	------	-------------	-------	------------	-----------

					συχνά
23. Σε βοηθάει όταν κάποιος συμμαθητής σου στην ομάδα εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο λύνει μια άσκηση;					
24. Όταν δουλεύετε σε ομάδες χωρίζετε την εργασία που σας έδωσε ο δάσκαλός σας σε ξεχωριστά μέρη για την εκτέλεση της ομαδικής εργασίας και μετά τα ενώνετε όλα για το τελικό αποτέλεσμα;					
25. Όταν εξηγείς και λες την γνώμη σου για τον τρόπο που νομίζεις ότι πρέπει να λυθεί μια άσκηση ή να απαντηθούν ερωτήματα σε μια ομαδική εργασία, οι συμμαθητές σου στην ομάδα σε προσέχουν, σε ακούνε;					
26. Όταν δουλεύετε σε ομάδες δεν χωρίζετε την εργασία που σας έδωσε ο δάσκαλός σας σε ξεχωριστά μέρη για τον καθένα και δουλεύετε όλοι μαζί συζητώντας για την εκτέλεση της ομαδικής εργασίας;					
27. Κάνεις ό,τι καλύτερο μπορείς όταν δουλεύεις σε ομάδα ώστε να πάει καλά η ομάδα σου;					
28. Υπάρχουν διαφωνίες και αντίθετες απόψεις μεταξύ σας όταν δουλεύετε σε ομάδες;					
29. Είναι φορές που μιλάς για θέματα άσχετα με την εργασία που έχεις να κάνεις στην ομάδα σου;					
30. Ακούς προσεχτικά την γνώμη του συμμαθητή σου όταν την εκφράζει στην ομάδα;					
31. Νομίζεις ότι όταν στην ομάδα σου έχεις μόνο αγόρια ή μόνο κορίτσια βοηθάει καλύτερα την συνεργασία της ομάδας;					
32. Θεωρείς ότι μπορείς να μάθεις καλύτερα όταν έχεις στην ομάδα σου μαθητές που δυσκολεύονται στα μαθήματα;					
33. Πιστεύεις ότι συμμαθητές σου που δυσκολεύονται στα μαθήματα μπορούν να βοηθηθούν όταν εργάζονται σε ομάδες;					
34. Θα ενθάρρυνες και θα υποστήριζες την προσπάθεια ενός συμμαθητή σου που δυσκολεύεται στα μαθήματα, να συμμετάσχει στη συζήτηση της ομάδας και αν εκφράσει τη γνώμη του;					
35. Θεωρείς ότι μπορείς να μάθεις καλύτερα όταν δεν έχεις στην ομάδα σου μαθητές που δυσκολεύονται στα μαθήματα;					

Ευχαριστώ πολύ !

Παράρτημα 3.4

Τελικό ερωτηματολόγιο μαθητών:

Ερωτηματολόγιο

Παρακάτω δίνονται κάποιες ερωτήσεις στις οποίες χρειάζεται να βάλετε \surd σε ένα μόνο κουτάκι ανάλογα με την απάντηση που σας εκφράζει και ισχύει κατά την γνώμη σας περισσότερο. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου θα παραμείνουν ανώνυμες.

Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

Τάξη : Δ' Ε'

Τόπος καταγωγής: Ελλάδα Κύπρος Άλλη χώρα

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Εργάζεσαι συχνά σε ομάδα στην τάξη σου;					
2. Σου αρέσει να δουλεύεις σε ομάδα;					
3. Προτιμάς να εργάζεσαι μόνος σου;					
4. Προτιμάς να δουλεύεις σε ομαδικές εργασίες παρά μόνος σου, επειδή μαθαίνεις καλύτερα και περισσότερο από ότι όταν κάνεις μόνος σου μια εργασία;					
5. Θεωρείς ότι μαθαίνεις καλύτερα όταν δουλεύεις σε ομάδα στα μαθήματα σου;					
6. Νιώθεις ότι μπορείς να τα καταφέρεις καλύτερα και είσαι ικανοποιημένος από τις επιδόσεις σου όταν εργάζεσαι σε ομάδες;					
7. Όταν δουλεύεις σε ομάδες αναλαμβάνεις ρόλους και υπευθυνότητες που σας έχει αναθέσει ο δάσκαλος σου; (πχ ο γραμματέας, ο συντονιστής, ο αναγνώστης, ο υπεύθυνος της εργασίας της ομάδας κ.α.)					
8. Σου αρέσει να δουλεύεις σε εργασίες στην ομάδα σου με μαθητές από άλλες χώρες;					
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
9. Νιώθεις ότι μπορείς να βοηθήσεις σε εργασίες στα πλαίσια της ομάδας σου συμμαθητές σου από άλλες χώρες;					
10. Θεωρείς ότι οι συμμαθητές σου από					

άλλες χώρες όταν εργάζεστε ομαδικά μπορούν και αυτοί να βοηθήσουν στις εργασίες που κάνετε μαζί;					
11. Αν είχες στην ομάδα σου μαθητή που δυσκολεύεται στα μαθήματα θεωρείς ότι μπορείς να τον βοηθήσεις;					
12. Θα ήθελες στην ομάδα που εργάζεσαι να έχει και μαθητές που δυσκολεύονται στα μαθήματα;					
13. Μαθητές που δυσκολεύονται στα μαθήματα θεωρείς ότι μπορούν με τον τρόπο τους να συνεισφέρουν και να βοηθήσουν σε εργασίες που κάνετε μαζί στην ομάδα σας;					
14. Θεωρείς ότι μαθαίνεις καλύτερα όταν δουλεύεις μόνος σου στα μαθήματα σου παρά σε ομάδα;					

	Ποτέ	Λίγες φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάρα πολύ συχνά
15. Σε βοηθάει όταν κάποιος συμμαθητής σου στην ομάδα εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο λύνει μια άσκηση;					
16. Όταν δουλεύετε σε ομάδες χωρίζετε την εργασία που σας έδωσε ο δάσκαλός σας σε ξεχωριστά μέρη για την εκτέλεση της ομαδικής εργασίας και μετά τα ενώνετε όλα για το τελικό αποτέλεσμα;					
17. Όταν εξηγείς και λες την γνώμη σου για τον τρόπο που νομίζεις ότι πρέπει να λυθεί μια άσκηση ή να απαντηθούν ερωτήματα σε μια ομαδική εργασία, οι συμμαθητές σου στην ομάδα σε προσέχουν, σε ακούνε;					
18. Κάνεις ό,τι καλύτερο μπορείς όταν δουλεύεις σε ομάδα ώστε να πάει καλά η ομάδα σου;					
19. Είναι φορές που μιλάς για θέματα άσχετα με την εργασία που έχεις να κάνεις στην ομάδα σου;					

20. Ακούς προσεχτικά την γνώμη του συμμαθητή σου όταν την εκφράζει στην ομάδα;					
21. Πιστεύεις ότι συμμαθητές σου που δυσκολεύονται στα μαθήματα μπορούν να βοηθηθούν όταν εργάζονται σε ομάδες;					

Παράρτημα 3.5

Πίνακες δημογραφικών στοιχείων του δείγματος της έρευνας

Πίνακας 3.5.1. Δημογραφικά στοιχεία ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άντρας	33	29,2	29,5	29,5
Γυναίκα	79	69,9	70,5	100,0
Total	112	99,1	100,0	
Missing System	1	,9		
Total	113	100,0		

Πίνακας 3.5.2. Δημογραφικά στοιχεία ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 22-30	49	43,4	43,4	43,4
31-40	33	29,2	29,2	72,6
41-50	20	17,7	17,7	90,3
51 και άνω	11	9,7	9,7	100,0
Total	113	100,0	100,0	

Πίνακας 3.5.3. Δημογραφικά στοιχεία ως προς τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-5 έτη	38	33,6	36,5	36,5
6-15 έτη	34	30,1	32,7	69,2
16-25 έτη	22	19,5	21,2	90,4
άνω από 25 έτη	10	8,8	9,6	100,0
Total	104	92,0	100,0	
Missing System	9	8,0		
Total	113	100,0		

Πίνακας 3.5.4. Δημογραφικά στοιχεία ως προς τη θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διευθυντής/τρια	8	7,1	7,2	7,2
Υποδιευθυντής/τρια	13	11,5	11,7	18,9
Μόνιμος/η δάσκαλος/α	65	57,5	58,6	77,5
Αναπληρωτής/τρια	25	22,1	22,5	100,0
Total	111	98,2	100,0	
Missing System	2	1,8		
Total	113	100,0		

Πίνακας 3.5.5. Δημογραφικά στοιχεία ως προς τις πτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Παιδαγωγικής Ακαδημίας	25	22,1	22,1	22,1
Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	88	77,9	77,9	100,0
Total	113	100,0	100,0	

Πίνακας 3.5.6. Δημογραφικά στοιχεία ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	41	36,3	36,3	36,3
Όχι	72	63,7	63,7	100,0
Total	113	100,0	100,0	

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΕΠΕΑΕΚ	6	5,3	19,4	19,4

ΠΕΚ	5	4,4	16,1	35,5
ΣΕΛΔΕ	2	1,8	6,5	41,9
ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ	2	1,8	6,5	48,4
ΕΞΟΜΟΙΩΣΗ	9	8,0	29,0	77,4
ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	1	,9	3,2	80,6
ΣΥΝΕΔΡΙΑ - ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ	6	5,3	19,4	100,0
Total	31	27,4	100,0	
Missi ng System	82	72,6		
Total	113	100,0		

Πίνακας 3.5.7. Δημογραφικά στοιχεία ως προς τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Ναι	43	38,1	38,1	38,1
Όχι	70	61,9	61,9	100,0
Total	113	100,0	100,0	
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Μεταπτυχιακό	39	34,5	95,1	95,1
Διδακτορικό	2	1,8	4,9	100,0
Total	41	36,3	100,0	
Missi ng System	72	63,7		
Total	113	100,0		

Πίνακας 3.5.8. Δημογραφικά στοιχεία ως προς το μέγεθος της τάξης των εκπαιδευτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-5	2	1,8	1,9	1,9
	6-10	7	6,2	6,5	8,4
	11-15	20	17,7	18,7	27,1
	16-20	39	34,5	36,4	63,6
	21-25	24	21,2	22,4	86,0
	26- άνω	15	13,3	14,0	100,0
	Total		107	94,7	100,0
Missing	System	6	5,3		
Total		113	100,0		

Παράρτημα 4.1

Πίνακας 4.1. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων για το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών

	αποτελεσματικότητας σε μικτές μαθησιακά και πολιτισμικά ομάδες	χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου	Προϋποθέσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές για την εφαρμογή της μεθόδου	Οι δυσκολίες εφαρμογής της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς	η στάση και η συμπεριφορά των άλλων εκπαιδευτικών	κριτήρια σύνθεσης των ομάδων	Το είδος συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της ομαδικής εργασίας
αποτελεσματικότητας σε μικτές μαθησιακά και πολιτισμικά ομάδες Pearson Correlation	1	,819(**)	,708(**)	,473(**)	,601(**)	,389(**)	-,288(**)
Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,002
χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της μεθόδου Pearson Correlation		1	,690(**)	,465(**)	,660(**)	,494(**)	-,343(**)
Sig. (2-tailed)			,000	,000	,000	,000	,000
Προϋποθέσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές για την εφαρμογή της μεθόδου			1	,544(**)	,553(**)	,362(**)	-
Sig. (2-tailed)				,000	,000	,000	
Οι δυσκολίες εφαρμογής της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς				1	,457(**)	,292(**)	-
Sig. (2-tailed)					,000	,002	
η στάση και η συμπεριφορά των άλλων εκπαιδευτικών					1	,340(**)	-,253(**)
Sig. (2-tailed)						,000	,007
κριτήρια σύνθεσης των ομάδων						1	
Το είδος συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι							

εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της ομαδικής εργασίας							1
--	--	--	--	--	--	--	---

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).