

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΟΦΕΛΗ, ΤΑ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΥΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ

PERSPECTIVES OF IN SERVICE TEACHERS ON THE BENEFITS, DISADVANTAGES AND LIMITATIONS OF COLLABORATIVE LEARNING

Χρύσα Βρίζα
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
ΜΔΕ, ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ
chrysavriza92@gmail.com

Κώστας Καραδημητρίου
Επίκουρος Καθηγητής
ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ
kkaradim@psed.duth.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη, τα μειονεκτήματα και τους περιορισμούς της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης. Το δείγμα αποτέλεσαν 100 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε φορείς της τυπικής και της μη τυπικής εκπαίδευσης. Η έρευνα διεξήχθη με ερωτηματολόγιο και οι απόψεις τους συσχετίστηκαν τόσο με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, χρόνια υπηρεσίας, προηγούμενη επιμόρφωση) όσο και με χαρακτηριστικά του πλαισίου στο οποίο εργάζονται (αριθμός μαθητών στην τάξη, τυπικό – μη τυπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον). Τα αποτελέσματα έδειξαν ελάχιστες σημαντικές διαφορές μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και μόνο σε σχέση με το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται (τυπικό – μη τυπικό). Τα σημαντικότερα οφέλη που αναγνωρίζουν στη συγκεκριμένη προσέγγιση της διδασκαλίας, σύμφωνα με τα ποσοστά των δηλώσεών τους στα αντίστοιχα ερωτήματα του ερωτηματολογίου, είναι η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, η δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας και η προαγωγή θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση. Ως σημαντικότερους περιορισμούς και μειονεκτήματα θεωρούν την απαίτηση αρκετού χρόνου μέσα στην τάξη, το χρόνο προετοιμασίας καθώς και τη μεγάλη προσπάθεια που απαιτείται για την εφαρμογή της καθώς και ότι πολλοί μαθητές αναμένουν από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να κάνουν τις εργασίες. Τέλος, όσοι εκπαιδευτικοί την εφαρμόζουν στην τάξη τους (n=50), το κάνουν περισσότερο προκειμένου να δημιουργήσουν κίνητρα στους μαθητές και για να βελτιώσουν τις κοινωνικές δεξιότητές τους.¹

Λέξεις κλειδιά

Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μέθοδοι διδασκαλίας, απόψεις εκπαιδευτικών, τυπική εκπαίδευση, μη τυπική εκπαίδευση.

Abstract

The purpose of this research is to investigate the perspectives of in service teachers on the benefits, disadvantages and limitations of collaborative learning. The sample consisted of 100 teachers working in formal and non-formal education. The survey was conducted with a questionnaire and their views were related to their individual characteristics (gender, years of service, prior training on the method) and to the characteristics of the context in which they work (number of pupils in the classroom, formal / non-formal educational environment). The results showed little significant differences between the views of the teachers and only in relation to the educational context in which they work (formal / non-formal). The most important benefits that this method recognizes, according to the rates of their statements in the corresponding questionnaire questions, is the improvement of the pupils' social skills, the establishment of friendly relations among the members of the team and the promotion of a positive attitude towards learning. Respectively, as the most important constraints and disadvantages, they identify the need for some time in the classroom, the preparation time and the great effort to implement it, as well as that many students expect the other members of the team to do the work. From the teachers who apply it to their class (n = 50) it appears that they use it more to motivate students and to improve their social skills.

Key words

Collaborative learning, teaching methods, teachers' perspectives, formal education, non formal education.

0. Εισαγωγή

Οι όροι «ομαδοσυνεργατική», «ομαδική», «συνεργατική», «ομαδοκεντρική» διδασκαλία και μάθηση ή «εργασία σε ομάδες» εκλαμβάνονται συχνά ως συνώνυμοι και χρησιμοποιούνται προκειμένου να περιγράψουν τη μέθοδο διδασκαλίας κατά την οποία οι μαθητές μιας τάξης χωρίζονται σκόπιμα σε ομάδες, ώστε να υλοποιηθούν εκπαιδευτικούς στόχους (Καζέλα, 2009). Αποδίδουν δε κατά βάση, τη μετάφραση των ξένων όρων 'Collaboration' και 'Cooperation' (Κακανά, 2008).

Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας έχει τις ρίζες της στην αλληλοδιδασκτική μέθοδο. Στα τέλη του 18^{ου} αι., οι Lancaster και Bell εφάρμοσαν την αλληλοδιδασκτική μέθοδο σε αγγλικά σχολεία ενώ στη συνέχεια την εισήγαγαν και στις

Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Johnson et al., 1991, Ματσαγγούρας, 2004).

Μερικοί από τους πιο ένθερμους υποστηρικτές της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου ήταν ο Parker (1837- 1902), ο οποίος αποσκοπούσε σε ένα δημοκρατικό και συνεργατικό κλίμα μέσα στις σχολικές αίθουσες (Johnson et al., 1991), ο Dewey (1859- 1952) για τον οποίο η συνεργασία μεταξύ των μαθητών αποτελούσε θεμέλιο της εκπαίδευσης (Baudrit, 2007), ο Kilpatrick (1871- 1965), ο οποίος εισήγαγε τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας (project) (Χατζηδημού & Αναγνωστοπούλου, 2011), ο Washburne (1889-1968), ο οποίος θεμελίωσε το σύστημα Winnetka - Plan, όπου συνδυάζεται η ατομική και η ομαδική εργασία (Αναγνωστοπούλου, 2001) και οι αδελφοί D. Johnson και R. Johnson, οι οποίοι, με το ερευνητικό τους έργο, την υποστήριξαν και την ανέδειξαν ως μέθοδο διδασκαλίας (Johnson & Johnson, 1994).

Στην Ελλάδα η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εμφανίστηκε αρκετά χρόνια μετά από την εφαρμογή της σε σχολεία του εξωτερικού (Χρυσυφίδης, 2010). Οι πρώτες προσπάθειες εισαγωγής της μεθόδου στη χώρα μας έγιναν τη δεκαετία του 1920 από τον Δελμούζο (1880- 1956) (Καραφύλλης, 2013). Ο Δελμούζος προσπάθησε μέσα από την εργασία σε ομάδες να καταπολεμήσει την παθητική διδασκαλία και τον παπαγαλισμό στο Ανώτερο Παρθεναγωγείο του Βόλου και αργότερα στο Μαράσλειο (Καζέλα, 2009).

Σήμερα σημαντική θεωρητική υποστήριξη στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δίνουν η κληρονομιά που άφησε η Νέα Αγωγή και ιδιαίτερα η σχολή του Dewey, η κοινωνική ψυχολογία και ο κλάδος της που ασχολείται με τη δυναμική των ομάδων και τέλος οι ψυχολογικές θεωρίες των Piaget (1896- 1980) και Vygotsky (1896- 1934) (Ματσαγγούρας, 2000).

Σημαντική καταγράφεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία η σημασία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης. Τα οφέλη για τους μαθητές από την εφαρμογή της φαίνεται ότι είναι τόσο ακαδημαϊκά, όσο και γνωστικά, κοινωνικά και ψυχολογικά (Laal & Ghodsi, 2012, Ματσαγγούρας, 2004). Επιπλέον κύριο χαρακτηριστικό της είναι το κλίμα συνεργασίας, αλληλοβοήθειας και αλληλεξάρτησης που επικρατεί ανάμεσα στους μαθητές της τάξης γεγονός που τη φέρνει σε αντίθεση με το ανταγωνιστικό πνεύμα και τον ατομικισμό της παραδοσιακής διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2004, Slavin, 1982). Ακαδημαϊκά και γνωστικά οφέλη προκύπτουν από τη δραστηριοποίηση των μαθητών στα πλαίσια της ομάδας, από το μεγάλο χρόνο ενεργητικής εμπλοκής στο μάθημα (Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 1998), από την ανάπτυξη υψηλής ποιότητας στρατηγικών συλλογισμού, από την καλλιέργεια ανώτερων γνωστικών και επικοινωνιακών λειτουργιών (Χατζηδημού & Αναγνωστοπούλου, 2011) και από τη χρήση των εναλλακτικών και ποικίλων μορφών αξιολόγησης που συναντούμε στα διάφορα συνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας (Laal & Ghodsi, 2012). Πρέπει να επισημανθεί επίσης ότι στα πλαίσια της ανομοιογενούς ομάδας υπάρχει θετική επίδραση τόσο για τους αδύνατους μαθητές, οι οποίοι επωφελούνται άμεσα από τη συνεργασία με

συμμαθητές υψηλότερης επίδοσης αλλά και στους περισσότερο ικανούς, οι οποίοι καλούνται να δομήσουν τη γνώση και να στηρίξουν τις απόψεις τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Joyce et al., 2009, Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 1998). Αναφορικά με τα οφέλη στον κοινωνικό τομέα, αυτά προκύπτουν μέσα από τη συνεργασία, την αλληλοσυμπλήρωση και το ευρύτερο κλίμα ευγενούς άμιλλας που χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας (Νημά & Καψάλης, 2002). Και στον ψυχολογικό τομέα, τέλος, δεν είναι μικρά τα οφέλη για τους μαθητές καθώς μέσω της ομαδικής εργασίας δημιουργείται ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον, αναπτύσσεται η ικανότητα της ενσυναίσθησης μεταξύ τους, ενδυναμώνεται το αίσθημα ασφάλειας μέσα στα πλαίσια της ομάδας και προάγονται θετικά συναισθήματα για τον εαυτό τους και για τους άλλους (Joyce et al., 2009), συμπεριλαμβανομένων και των δασκάλων τους (Laal & Ghodsi, 2012). Παράλληλα, θεωρείται ότι μειώνονται και τα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη (Δημητροπούλου, 2013).

Οι Johnson, Johnson και Stanne (2000) μέσα από ενδελεχή μελέτη της υπάρχουσας ερευνητικής βιβλιογραφίας της εποχής τους παρατήρησαν μια επικέντρωση των ερευνητών κατά τον τελευταίο αιώνα στα ποικίλα θετικά αποτελέσματα που προέρχονται από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και επεσήμαναν ότι καμιά άλλη στρατηγική διδασκαλίας δεν επιτυγχάνει ταυτόχρονα τέτοια ποικιλία αποτελεσμάτων σε ζητήματα, όπως είναι: η επίδοση, τα ανώτερα επίπεδα συλλογισμού, η διατήρηση στη μνήμη, η επικέντρωση των μαθητών στην εργασία τους, η μεταφορά της μάθησης, τα εσωτερικά κίνητρα, τα κίνητρα για επιτυχία, η γνωστική και η κοινωνική ανάπτυξη, η κοινωνική υποστήριξη, οι φιλίες, η θετική αποτίμηση των διαφορών, η ηθική ανάπτυξη, η καταπολέμηση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, η αυτοεκτίμηση, η ψυχική υγεία, η εσωτερίκευση αξιών και η ποιότητα του περιβάλλοντος μάθησης.

Από την άλλη πλευρά όμως καταγράφονται στη βιβλιογραφία και μειονεκτήματα και περιορισμοί για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, όπως ότι περιορίζει τη δημιουργικότητα του ατόμου στο «βωμό» της ομάδας, ότι μέσα στην ομάδα μπορεί να εργάζονται μερικοί μόνο και κάποιοι άλλοι καθόλου (Αναγνωστοπούλου, 2001, Hahn & Jeon, 2005, Νημά & Καψάλης, 2002), ότι υπάρχει δυσκολία στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, ότι επικρατεί φασαρία στην τάξη που ο εκπαιδευτικός είναι δύσκολο να διαχειριστεί (Hahn & Jeon, 2005), ότι δεν ενδείκνυται για μαθήματα στα οποία απαιτείται έντονη η προσωπική επεξεργασία και τέλος ότι η εφαρμογή της απαιτεί πολύ χρόνο με αποτέλεσμα να μη μπορεί να εξαντληθεί η διδακτέα ύλη, όπως αυτή έχει οριστεί από το πρόγραμμα σπουδών (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Προκύπτει από τα παραπάνω, ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση έχει αφενός βαθιές ρίζες στην ιστορία της εκπαίδευσης και αφετέρου ότι υποστηρίζεται θεωρητικά από σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες μάθησης, οι οποίες αναδεικνύουν τη σημασία της ενεργητικής εμπλοκής και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης

κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ενώ παράλληλα προσφέρει και πολυδιάστατα οφέλη για τους μαθητές. Αξίζει συνεπώς να διερευνηθούν οι απόψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (τυπικά και μη τυπικά) σχετικά με τα οφέλη για τους μαθητές, τα μειονεκτήματα αλλά και τους περιορισμούς της μεθόδου ώστε να αναδειχθεί αν και σε ποιο βαθμό οι ίδιοι τα αναγνωρίζουν μέσα από την προσωπική τους εμπειρία στην εκπαίδευση.

1. Ανασκόπηση προηγούμενων σχετικών ερευνών στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό

Αποτελέσματα ερευνών που εκπονήθηκαν την τελευταία δεκαετία τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό ενισχύουν όλα όσα αναπτύξαμε στο θεωρητικό μέρος που προηγήθηκε αναφορικά με την αποτελεσματικότητα και τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στον κοινωνικό, ψυχολογικό και ακαδημαϊκό τομέα, σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης και σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα ενώ κάποιες από αυτές αναφέρονται παράλληλα και σε αδυναμίες της μεθόδου. Έρευνα των Σελίμη, Στρούζα και Χατζηγιάννου (2016) σε δείγμα 32 μαθητών δημοτικού σχολείου, εκ των οποίων οι 16 παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες, έδειξε πως η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στο πλαίσιο των Ψηφιακών Κοινοτήτων Μάθησης (ΨΚΜ) για την ολοκλήρωση ενός σχεδίου εργασίας είχε θετικό αντίκτυπο στις κοινωνικές δεξιότητές τους και στην ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές αποδέχτηκαν τη διαφορετικότητα, είτε αυτό αφορούσε μικρότερους σε ηλικία είτε συμμαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Επίσης, έρευνα των Κουτσούμπα, Μανούσου & Ποζίδη (2015) που περιελάμβανε τη δημιουργία ενός εξ αποστάσεως συνεργατικού δικτύου δημοτικών σχολείων με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) προκειμένου οι μαθητές των σχολείων να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν μεταξύ τους, έδειξε ότι οι μαθητές κατάφεραν να αναπτύξουν δεξιότητες διαλόγου και επικοινωνίας, υπευθυνότητα, αλληλεπίδραση και αλληλοϋποστήριξη, κριτική σκέψη και επιπλέον αναδείχτηκαν η εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ των τάξεων και των σχολείων και η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης.

Ο Γκίκας (2017) διερεύνησε την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο με τη χρήση διδακτικών σεναρίων. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του έδειξαν, ότι οι μαθητές κατάφεραν να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες και συγκεκριμένα συνείδηση για το πώς μαθαίνουν και με ποιον τρόπο μπορούν να προσφέρουν εποικοδομητικά στην ομάδα. Επιπλέον φάνηκε ότι ενισχύθηκε η διαμαθητική αλληλεπικοινωνία καθώς και η συλλογική δράση ενώ οι μαθητές ενεργοποιήθηκαν σε υψηλό βαθμό για τη διαδικασία της έρευνας και τη συλλογή των δεδομένων.

Θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου έδειξε και έρευνα των Αλεξάκη, Θύμη, Σιώτου και Φωτίου (2015) στο μάθημα της Πληροφορικής. Η έρευνα περιελάμβανε τη συνεργατική δράση τριών σχολείων με στόχο τη συλλογική δημιουργία από τους μαθητές μιας εφαρμογής σε κινητό τηλέφωνο με λειτουργικό σύστημα Android, η οποία να έχει χρησιμότητα για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της συλλογικής δράσης φάνηκε ότι απέκτησαν εμπειρίες μέσα από την επικοινωνία με άλλες ομάδες και χωρίς άγχος για λάθη που μπορεί να προέκυπταν κατά τη σύνταξη της γλώσσας προγραμματισμού. Επιπλέον μπόρεσαν να συνεργαστούν επιτυχώς με άλλες ομάδες, να κατανοήσουν τη σημασία της επικοινωνίας και συνεργασίας και να αναγνωρίζουν τη σημασία της συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας.

Η Κωνσταντινίδου (2017) μελέτησε, τέλος, τις απόψεις 182 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τις δυνατότητες που παρέχουν τα ηλεκτρονικά εργαλεία Συνεργατικής Μάθησης στην καλλιέργεια των πτυχών της προσωπικότητας του μαθητή για τη μελλοντική τους εξέλιξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετική στάση απέναντι στη Συνεργατική Μάθηση και ότι αναγνωρίζουν ως σημαντική τη συμβολή της για την απόκτηση απαραίτητων δεξιοτήτων για το μελλοντικό εργασιακό περιβάλλον των μαθητών με πιο σημαντική την καλλιέργεια ικανότητας συνεργασίας με άλλα άτομα. Εξέφρασαν όμως και ενδοιασμούς αναφορικά με το κατά πόσο θα είναι πρόθυμοι οι μαθητές να συνεργάζονται μεταξύ τους, ανέφεραν ως περιορισμούς το χρονοβόρο της διαδικασίας και την ακαταλληλότητα της συγκεκριμένης μεθόδου για όλα τα γνωστικά αντικείμενα καθώς και την απροθυμία και την ανασφάλεια των ίδιων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή της.

Αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δείχνουν και σύγχρονες έρευνες εκτός Ελλάδος. Έρευνα πειραματικού τύπου σε μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε στη Μαλαισία από τους Zakaria, Chin και Daud (2010) με στόχο να διερευνηθεί η επίδραση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στις επιδόσεις των μαθητών και στη στάση τους απέναντι στα μαθηματικά έδειξε, ότι ομαδοσυνεργατικά μοντέλα μάθησης (για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο του Slavin: Student Teams Achievement Divisions - STAD) μπορούν να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών στα μαθηματικά αλλά και τη στάση τους απέναντι στο συγκεκριμένο μάθημα. Επιπλέον η έρευνα έδειξε ότι παρέχονται δυνατότητες και ίσες ευκαιρίες στους μαθητές να συζητούν, να προβληματίζονται, να επιλύουν διάφορα προβλήματα, να παρέχουν ιδέες και να βοηθούν ο ένας τον άλλον.

Παρόμοια, έρευνα της Rohim (2018), επίσης πειραματικού τύπου, η οποία διεξήχθη στην Ινδονησία σε μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε πως στην τάξη όπου εφαρμόστηκε η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (πειραματική ομάδα) οι μαθητές σημείωσαν υψηλότερη επίδοση στην εκμάθηση της γλώσσας της Ινδονη-

σίας, σε σχέση με τους μαθητές της τάξης που ακολούθησε τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (ομάδα ελέγχου). Αυτό το αποτέλεσμα αποδίδεται στην άμεση επικοινωνία που υπάρχει ανάμεσα στους μαθητές και στη δυνατότητα να βοηθούν οι μαθητές με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις τους πιο αδύναμους.

Και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όμως εντοπίζονται έρευνες που αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Έρευνα σε 113 φοιτητές που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία από τον Cavanagh (2011), έδειξε ότι αξιολόγησαν πολύ θετικά την εμπλοκή τους στο μάθημα με ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Οι αξιολογήσεις τους αφορούσαν τη βελτίωση της κατανόησης του περιεχομένου των διαλέξεων του διδάσκοντα και τη διατήρηση του ενδιαφέροντός τους σε αυτές. Επιπλέον, οι φοιτητές υποστήριξαν πως μέσω της εργασίας σε ομάδες είχαν ευκαιρίες να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους, ξεπερνώντας τυχόν αρχικούς ενδοιασμούς αλλά και να αντιτίθενται με επιχειρήματα σε ιδέες του διδάσκοντα. Ωστόσο, υπήρχαν και μαθητές, οι οποίοι θεώρησαν ότι με την ομαδική εργασία μειώθηκε σημαντικά ο χρόνος παράδοσης του μαθήματος από τον ίδιο τον διδάσκοντα, με αποτέλεσμα να μην είναι επαρκείς οι πληροφορίες που έλαβαν για την καλύτερη κατανόηση των διαλέξεων. Τέλος έρευνα του Καραδημητρίου σε 71 Έλληνες φοιτητές έδειξε, ότι οι ομαδικές εργασίες που εκπόνησαν συνεργατικά και τις παρουσίασαν στην τάξη, είχαν θετική επίδραση στην επίδοσή τους στις τελικές εξετάσεις του εξαμήνου σε θέματα αντίστοιχου περιεχομένου με τις εργασίες τους (Karadimitriou, 2016).

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών που εργάζονται σε φορείς τόσο της τυπικής όσο και της μη τυπικής εκπαίδευσης σχετικά με τα οφέλη για τους μαθητές, τα μειονεκτήματα και τους περιορισμούς της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης. Σε αυτή τη βάση τα ερευνητικά μας ερωτήματα συνοψίζονται στα εξής:

- Ποια οφέλη για τους μαθητές, μειονεκτήματα και περιορισμούς εντοπίζουν στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε φορείς τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης;
- Διαφέρουν οι απόψεις τους σε σχέση με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά δικά τους (φύλο, χρόνια υπηρεσίας, προηγούμενη επιμόρφωση στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία) ή της τάξης τους (εκπαιδευτικό πλαίσιο, αριθμός μαθητών στην τάξη) και αν ναι, σε ποιες περιπτώσεις;

2.2. Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη στην Αλεξανδρούπολη και το δείγμα αποτελέσαν εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην τυπική και στη μη τυπική εκπαίδευση. Συνολικά, μοιράστηκαν 160 ερωτηματολόγια από τα οποία επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 100. Το δείγμα χαρακτηρίζεται ως βολικό καθώς δεν εφαρμόστηκαν οι αρχές της τυχαίας δειγματοληψίας αλλά οι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν με κριτήριο τη δυνατότητα προσέγγισης των ερευνητών σε αυτούς. Κατά τη βολική δειγματοληψία επιλέγονται τα πλησιέστερα άτομα και αυτή η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να αποκτηθεί το απαιτούμενο μέγεθος του δείγματος (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

Από τους τελικούς συμμετέχοντες στην έρευνα, οι 50 (50%) εργάζονται στην τυπική εκπαίδευση (οι 32 σε Δημοτικό σχολείο και οι 18 σε Λύκειο) και οι 50 (50%) στη μη τυπική (οι 18 σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών, οι 21 σε φροντιστήρια για την ενισχυτική διδασκαλία σε σχολικά μαθήματα, οι 5 σε Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών, οι 3 σε μουσικό ωδείο, οι 2 σε σχολές πληροφορικής και ένας σε Κέντρο Εκπαιδευτικής Κατάρτισης - Κ.Ε.Κ.). Σε σχέση με το φύλο το δείγμα αποτελείται από 73 γυναίκες και 27 άντρες.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει 6-16 χρόνια διδακτικής εμπειρίας (37%). Το 24% έχει 17-24 χρόνια εμπειρίας ενώ οι εκπαιδευτικοί με 25 και περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας είναι το 21%. Οι λιγότεροι εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία έως ένα έτος (4%) και από δύο έως πέντε έτη (14%) (πίν.1).

Πίνακας 1: Χρόνια διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών του δείγματος

	Συχνότητα	Ποσοστό
0 έως 1	4	4%
2 έως 5	14	14%
6 έως 16	37	37%
17 έως 24	24	24%
>25	21	21%
Σύνολο	100	100%

Σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών στις τάξεις, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών από το τυπικό πλαίσιο (50%) έχουν στο τμήμα τους από 21 έως 25 μαθητές, ενώ το 16% ξεπερνούν τους 25 και το 34% έχουν από 13 έως 20 μαθητές. Στις τάξεις μη τυπικής εκπαίδευσης το 78% έχουν λιγότερους από 8 μαθητές, ενώ το 14% έχουν από 8 έως 12 μαθητές. Μόλις 6% των εκπαιδευτικών της μη τυπικής εκπαίδευσης

έχουν στο τμήμα τους από 21 έως 25 μαθητές και το 2% έχει από 13 έως 20 μαθητές (πίν.2).

Πίνακας 2: Αριθμός μαθητών στα τμήματα των εκπαιδευτικών σε σχέση με το πλαίσιο (τυπικό – μη τυπικό)

	Πλαίσιο		Σύνολο
	Τυπικό	Μη τυπικό	
<8	0	39	39
	0%	78%	39%
8 έως 12	0	7	7
	0%	14%	7%
13 έως 20	17	1	18
	34%	2%	18%
21 έως 25	25	3	28
	50%	6%	28%
>25	8	0	8
	16%	0%	8%
Σύνολο	50	50	100
	100%	100%	100%

Σε σχέση με την προηγούμενη επιμόρφωση στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση παρατηρούμε ότι το 40% των εκπαιδευτικών δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα σεμινάριο στη μέθοδο ενώ το 60% έχουν παρακολουθήσει έστω ένα σχετικό σεμινάριο (πίν.3).

Πίνακας 3: Χρόνος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση

	Συχνότητα	Ποσοστό
Κανένα σεμινάριο	40	40%
Λιγότερο από 1 ημέρα	18	18%
Περίπου 1 με 2 ημέρες	21	21%
Περίπου 3 με 6 ημέρες	6	6%
Περισσότερο από 6 ημέρες	15	15%
Σύνολο	100	100%

2.3. Το ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ως βάση ερωτηματολόγιο, από το «Κέντρο για τη Μελέτη της μάθησης και της Επίδοσης» («Centre for the Study of Learning and Performance) - (CSLP)»² του Πανεπιστημίου της Concordia το οποίο αφού μεταφράστηκε στην Ελληνική γλώσσα, κατόπιν τροποποιήθηκαν ή και αφαιρέθηκαν ερωτήματα έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ελληνικές συνθήκες και δοκιμάστηκε πιλοτικά (βλ. Βρίζα, 2018). Τα ερωτήματα από τα οποία προκύπτουν τα δεδομένα της παρούσας εργασίας επιλέχθηκαν με κριτήριο το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε και συνθέτουν τα τρία παρακάτω μέρη: Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήματα σχετικά με τα δημογραφικά και άλλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των τάξεων και των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο μέρος (22 ερωτήματα) διακρίνεται εννοιολογικά σε δύο υποενότητες και περιλαμβάνει:

- α) Υποενότητα α': ερωτήματα που εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης.
- β) Υποενότητα β': ερωτήματα που εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με μειονεκτήματα και Ππεριορισμούς της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου (4 ερωτήματα) απευθύνεται αποκλειστικά σε όσους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση στις τάξεις τους και αφορά τη σημασία που αποδίδουν στην εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου:

- α) για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων
- β) για την αύξηση της ακαδημαϊκής επίδοσης
- γ) για την ανάπτυξη κινήτρων
- δ) για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης.

Ο δείκτης α του Cronbach έδειξε ικανοποιητική αξιοπιστία στο σύνολο του ερωτηματολογίου (0.7) αλλά και για κάθε υποενότητα ξεχωριστά του δεύτερου μέρους και για το τρίτο μέρος. Συγκεκριμένα η τιμή του δείκτη είναι 0.81 για την α υποενότητα του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου, 0.74 για την β υποενότητα του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου και 0.98 για την τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου.

Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου με πέντε τιμές απαντήσεων σε κλίμακα Likert.³

2.4. Πιλοτική έρευνα

Τα αρχικά ερωτηματολόγια από τα οποία αντλήσαμε τα ερευνητικά δεδομένα για την παρούσα εργασία δοκιμάστηκαν πιλοτικά σε 10 δασκάλους Δημοτικού σχολείου, σε 8 εκπαιδευτικούς Γυμνασίου και σε 4 εκπαιδευτικούς φροντιστηρίων ξένων γλωσσών. Σκοπός της πιλοτικής έρευνας ήταν να εντοπιστούν ασάφειες στη διατύπωση

των ερωτήσεων, πιθανές δυσνόητες ή αμφίσημες ερμηνείες, ερωτήσεις που ίσως έφεραν σε δύσκολη θέση τους ερωτώμενους ή άλλα προβλήματα του ερωτηματολογίου ή της διαδικασίας χορήγησής του που πιθανόν να αποκαλύπτονταν και θα έπρεπε να ληφθούν υπόψη στον τελικό σχεδιασμό. Στα ερωτηματολόγια της πιλοτικής εφαρμογής δεν παρατηρήθηκαν αναπάντητα ερωτήματα ούτε άλλα προβλήματα ενώ παράλληλα υπολογίστηκε ο χρόνος συμπλήρωσής τους στα 15 περίπου λεπτά. Δύο μόνο εκπαιδευτικοί δεν τα απάντησαν και επικαλέστηκαν το μέγεθος του ερωτηματολογίου. Τα παραπάνω αποτελέσματα μας επέτρεψαν να προχωρήσουμε στην κυρίως έρευνα χωρίς αλλαγές στο ερευνητικό μας εργαλείο και τη διαδικασία.

2.5. Η χρονική διάρκεια και η διαδικασία της έρευνας

Η συλλογή των δεδομένων διήρκεσε πέντε μήνες (Ιανουαρίος - Μαΐος 2017). Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν δια χειρός στους εκπαιδευτικούς. Κάθε ερωτηματολόγιο συνοδεύονταν από μια ενημερωτική επιστολή στην οποία περιγραφόταν ο σκοπός και το αντικείμενο της έρευνας, παρέχονταν διευκρινήσεις για τον τρόπο και τη διαδικασία συμπλήρωσής του και επισημαίνονταν η ανωνυμία και η καθαρά ερευνητική του χρήση. Η στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 21- Statistical Package for the Social Sciences (Πρόγραμμα Στατιστικής Επεξεργασίας Δεδομένων Κοινωνικών Επιστημών).

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε πίνακες συχνοτήτων και ποσοστών ενώ στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος με τη μέθοδο χ^2 (chi square) για τον εντοπισμό σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών (εξαρτημένες μεταβλητές) σε σχέση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (φύλο, χρόνια υπηρεσίας, αριθμός μαθητών στην τάξη, εκπαιδευτικό πλαίσιο, προηγούμενη επιμόρφωση στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση) που αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Επειδή ο έλεγχος χ^2 εφαρμόστηκε και στα 22 ερωτήματα της δεύτερης ενότητας του ερωτηματολογίου το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, για λόγους μεγαλύτερης αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων, αναπροσαρμόστηκε από 0.05 σε 0.002. Επιπλέον για την καλύτερη επεξεργασία και προσέγγιση των δεδομένων με τη συγκεκριμένη στατιστική μέθοδο έγινε σύμπτυξη των κατηγοριών της κλίμακας «συμφωνώ απόλυτα» και «συμφωνώ» στην κατηγορία «συμφωνώ ή συμφωνώ απόλυτα» και αντίστοιχα των κατηγοριών «διαφωνώ» και «διαφωνώ απόλυτα» στην κατηγορία «διαφωνώ ή διαφωνώ απόλυτα».

Αντίστοιχα στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου έγινε στατιστικός έλεγχος των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών με τα μη παραμετρικά τεστ Mann-Whitney U (απόψεις εκπαιδευτικών X φύλο, εκπαιδευτικό πλαίσιο) και Kruskal-Wallis (απόψεις εκπαιδευτικών X χρόνια υπηρεσίας, προηγούμενη επιμόρφωση, αριθμός μαθητών στην τάξη).

2.6. Περιορισμοί της έρευνας

Ως περιορισμός της έρευνας τίθεται η μέθοδος δειγματοληψίας, η οποία στηρίζεται σε δείγμα ευκολίας. Η αντιπροσωπευτικότητα ενός τέτοιου δείγματος είναι αμφισβητήσιμη (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Συνεπώς, τα αποτελέσματα της έρευνας δε μπορούν να γενικευθούν σε ολόκληρο τον πληθυσμό των Ελλήνων εκπαιδευτικών που εργάζονται σε τυπικά και μη τυπικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, τα αποτελέσματα που προέρχονται από τα δεδομένα αυτά και λαμβάνοντας υπόψη και τον αριθμό των υποκειμένων, μπορούν να δείξουν γενικότερες τάσεις που επικρατούν σχετικά με τα ζητήματα που εξετάζουμε και να αποτελέσουν το κίνητρο και τη βάση για μελλοντικές εκτενέστερες ερευνητικές μελέτες.

3. Αποτελέσματα

Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται τα ποσοστά των δηλώσεων των εκπαιδευτικών ταξινομημένα σε φθίνουσα σειρά, σύμφωνα με την επιλογή «συμφωνώ ή συμφωνώ απόλυτα», για κάθε ένα ερώτημα του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου (πίν. 4).

Πίνακας 4: Ποσοστά απαντήσεων των εκπαιδευτικών για κάθε δήλωση του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου (οφέλη, μειονεκτήματα και περιορισμοί της μεθόδου)

Δηλώσεις εκπαιδευτικών	N	συμφωνώ ή συμφωνώ απόλυτα (%)	είμαι ουδέτερος (%)	διαφωνώ ή διαφωνώ απόλυτα (%)
Η συμμετοχή σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.	100	86%	8%	6%
Η χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας.	100	86%	8%	6%
Η χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας προάγει θετικές στάσεις των μαθητών απέναντι στη μάθηση.	100	81%	15%	4%
Η αλληλεπίδραση βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν σε βάθος το εκπαιδευτικό υλικό.	100	79%	14%	7%
Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δίνει πολύ μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.	100	79%	13%	8%
Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας απαιτεί αρκετό χρόνο μέσα στην τάξη.	100	74%	14%	12%
Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ενισχύει τη μάθηση των αδύναμων μαθητών.	100	70%	20%	10%

Με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία οι μαθητές αποκτούν πολλές αρμοδιότητες.	100	69%	18%	13%
Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας απαιτεί αρκετό χρόνο προετοιμασίας.	100	68%	16%	16%
Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας απαιτεί μεγάλη προσπάθεια.	100	65%	16%	19%
Ο διαθέσιμος χρόνος είναι ελάχιστος, ώστε να προετοιμάσουμε τους μαθητές να εργαστούν αποτελεσματικά σε ομάδες.	100	59%	16%	25%
Αν χρησιμοποιώ την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, πολλοί μαθητές αναμένουν από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να κάνουν τις εργασίες.	100	57%	19%	24%
Ο ανταγωνισμός προετοιμάζει καλύτερα τους μαθητές για τον πραγματικό κόσμο.	100	55%	15%	30%
Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συνδέεται με φασαρία μέσα στην τάξη.	100	45%	25%	30%
Αν χρησιμοποιώ ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, οι μαθητές τείνουν να ξεφεύγουν από την εργασία.	100	35%	21%	44%
Έχω μεγάλο αριθμό παιδιών στην τάξη μου, ώστε να εφαρμόσω την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεσματικά.	100	34%	19%	47%
Είναι αδύνατο να εφαρμόσω την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία χωρίς τη χρήση εξειδικευμένων υλικών.	100	32%	27%	41%
Η χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι πιθανό να δημιουργήσει πάρα πολλά προβλήματα πειθαρχίας ανάμεσα στους μαθητές μου.	100	30%	19%	51%
Είναι αδύνατο να αξιολογούμε τους μαθητές δίκαια, κατά τη χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.	100	25%	16%	59%
Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία έρχεται σε αντίθεση με τους στόχους των γονέων.	100	18%	31%	51%

Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στη συγκεκριμένη μέθοδο σε πολύ μεγάλο βαθμό όλα τα οφέλη που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο της έρευνας. Αυτό φαίνεται τόσο από τα μεγάλα ποσοστά των απαντήσεων στην επιλογή «συμφωνώ ή συμφωνώ απόλυτα» όσο και από τα χαμηλά ποσοστά στην επιλογή «διαφωνώ ή διαφωνώ απόλυτα». Τα υψηλότερα ποσοστά στην επιλογή «συμφωνώ ή συμφωνώ απόλυτα» συγκέντρωσαν οι δηλώσεις ότι: «Η συμμετοχή σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών» (86%), «Η χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών σχέσεων με-

ταξύ των μελών της ομάδας» (86%) και ότι «Η χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας προάγει θετικές στάσεις των μαθητών απέναντι στη μάθηση» (81%).

Από την άλλη πλευρά η ανάλυση των ερωτημάτων που αφορούν μειονεκτήματα και περιορισμούς της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί σε μεγαλύτερο ποσοστό «συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα» με τη δήλωση ότι: «Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας απαιτεί αρκετό χρόνο μέσα στην τάξη» (74%) και ότι «Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας απαιτεί αρκετό χρόνο προετοιμασίας» (68%). Αξίζει επίσης να επισημάνουμε ότι σε μεγάλο ποσοστό θεωρούν ότι «η συγκεκριμένη μέθοδος απαιτεί μεγάλη προσπάθεια» (65%), ότι «δεν υπάρχει διαθέσιμος χρόνος για να δουλέψουν αποτελεσματικά σε ομάδες» (59%) και ότι «με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία πολλοί μαθητές αναμένουν από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να κάνουν τις εργασίες» (57%).

Αναφορικά, τέλος, με τους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στην τάξη τους (n=50) προκύπτει, σύμφωνα με τα ποσοστά που συγκέντρωσαν οι δηλώσεις «εντελώς» και «σε μεγάλο βαθμό» στα αντίστοιχα ερωτήματα του ερωτηματολογίου, ότι τη χρησιμοποιούν περισσότερο προκειμένου να δημιουργήσουν κίνητρα στους μαθητές και να βελτιώσουν τις κοινωνικές δεξιότητές τους, ακολουθεί η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και λιγότερο για την ακαδημαϊκή επίδοση (πίν. 5).

Πίνακας 5: Αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών για το σκοπό που εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στην τάξη τους

Αξιολογήσεις εκπαιδευτικών	N	Εντελώς (%)	Σε μεγάλο βαθμό (%)	Σε κάποιον βαθμό (%)	Λίγο (%)	Καθόλου (%)
Αξιολογείτε σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με σκοπό να αυξήσετε την ακαδημαϊκή επίδοση.	50	8	34	42	14	2
Αξιολογείτε σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με σκοπό να βελτιώσετε τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.	50	20	52	22	4	2
Αξιολογείτε σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με σκοπό να δημιουργήσετε κίνητρα στους μαθητές.	50	16	66	12	4	2
Αξιολογείτε σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με σκοπό να αυξήσετε την αυτοεκτίμηση των μαθητών.	50	20	46	22	8	4

Ο έλεγχος της συσχέτισης μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών (φύλο, χρόνια υπηρεσίας, αριθμός μαθητών στην τάξη, εκπαιδευτικό πλαίσιο, προηγούμενη επιμόρφωση στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία) και εξαρτημένων μεταβλητών (απόψεις) δείχνει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν σημαντικά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας μικρότερο του 0.002 ($p < 0.002$) μόνο σε σχέση με το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο διδάσκουν και μόνο στη δήλωση «Έχω μεγάλο αριθμό παιδιών στην τάξη μου, ώστε να εφαρμόσω την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεσματικά» ($X^2 = 15.68$, $df = 2$, $p = 0.00$). Στην περίπτωση αυτή φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του τυπικού πλαισίου τείνουν να «συμφωνούν ή να συμφωνούν απόλυτα» περισσότερο σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους του μη τυπικού πλαισίου (πίν. 6).

Πίνακας 6: Έλεγχος X^2 για τη δήλωση: έχω μεγάλο αριθμό παιδιών στην τάξη μου, ώστε να εφαρμόσω την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεσματικά

		Εκπαιδευτικό Πλαίσιο	
		Τυπικό	Μη τυπικό
Συμφωνώ	Παρατηρηθείσα Συχνότητα	25	9
	Αναμενόμενη Συχνότητα	17	17
	Ποσοστό	50%	18%
Είμαι ουδέτερος	Παρατηρηθείσα Συχνότητα	11	8
	Αναμενόμενη Συχνότητα	9,5	9,5
	Ποσοστό	22%	16%
Διαφωνώ	Παρατηρηθείσα Συχνότητα	14	33
	Αναμενόμενη Συχνότητα	23,5	23,5
	Ποσοστό	28%	66%

$$X^2 = 15.68, df = 2, p = 0.00$$

Η σύγκριση των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν στις τάξεις τους την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση αναφορικά με τις αξιολογήσεις τους για τον σκοπό που την εφαρμόζουν (ακαδημαϊκή επίδοση, κοινωνικές δεξιότητες, αυτοεκτίμηση, κίνητρα), έδειξε και πάλι διαφορές μεταξύ τους μόνο σε σχέση με το πλαίσιο στο οποίο διδάσκουν (τυπικό / μη τυπικό) και μόνο στην περίπτωση «Αξιολογείστε σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με σκοπό να αυξήσετε την ακαδημαϊκή επίδοση» ($U = 178.5$, $N_1 = 24$, $N_2 = 26$, $p = 0.006$). Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τυπικό πλαίσιο αξιολόγησαν με υψηλότερο βαθμό (Mean Rank = 31.06) στην κλίμακα «εντελώς έως καθόλου» (όπου εντελώς = 1 και καθόλου = 5), ότι την εφαρμόζουν για τον παραπάνω σκοπό σε σχέση με τους συναδέλφους τους του μη τυπικού πλαισίου (Mean Rank = 20.37).

4. Συμπεράσματα και προτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τα χαρακτηριστικά της τάξης τους, αξιολογούν θετικά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση και ότι οι απόψεις τους είναι σύμφωνες με την υπάρχουσα βιβλιογραφία στην οποία αναγνωρίζονται σημαντικά οφέλη αλλά επισημαίνονται και μειονεκτήματα και περιορισμοί στη μέθοδο.

Επιπλέον όσοι από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι την εφαρμόζουν στην τάξη τους, το κάνουν συγκριτικά περισσότερο για την ανάπτυξη κινήτρων και για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών τους και λιγότερο για την ακαδημαϊκή επίδοση, με τους εκπαιδευτικούς όμως που εργάζονται στη μη τυπική εκπαίδευση να αξιολογούν ότι την εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό για τον τελευταίο αυτό σκοπό συγκριτικά με τους συναδέλφους τους της τυπικής εκπαίδευσης. Αυτό πιθανόν σχετίζεται με τον ακαδημαϊκό προσανατολισμό των φροντιστηρίων (ενισχυτική διδασκαλία σε σχολικά μαθήματα, ξένες γλώσσες κ.λπ.) στα οποία εργάζονται οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της μη τυπικής εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα.

Από την άλλη πλευρά όμως παρατηρούμε ότι παρά την ευρεία αναγνώριση και αποδοχή των πλεονεκτημάτων της συγκεκριμένης μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς μόνο οι μισοί (50%) από αυτούς την εφαρμόζουν στην τάξη τους. Ενδεχομένως σε αυτό συντελούν τόσο το ότι μεγάλο μέρος τους (40%) δεν έχουν λάβει καμιά σχετική επιμόρφωση στη μέθοδο, γεγονός που σίγουρα τους προκαλεί ανασφάλεια όσο και οι περιορισμοί και τα μειονεκτήματα που επεσήμαναν σε μεγάλα ποσοστά (>50%) και τα οποία σχετίζονται με το ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία απαιτεί αρκετό χρόνο μέσα στην τάξη ενώ παράλληλα υπάρχει έλλειψη χρόνου για την αποτελεσματική εφαρμογή της, ότι απαιτείται αρκετός χρόνος προετοιμασίας, ότι χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια και τέλος ότι κάποιοι μαθητές εργάζονται λιγότερο περιμένοντας από τους άλλους να κάνουν και το δικό τους μέρος εργασίας. Δεν είναι χωρίς σημασία, τέλος, για το παραπάνω αποτέλεσμα, το υψηλό ποσοστό όσων εκπαιδευτικών θεωρούν ότι ο ανταγωνισμός προετοιμάζει καλύτερα τους μαθητές για τον πραγματικό κόσμο (55%).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης ότι ένας στους τρεις, περίπου, εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι είναι ουδέτεροι (31%) με τη δήλωση ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας έρχεται σε αντίθεση με τους στόχους των γονέων ενώ το 18% συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με αυτή. Το αποτέλεσμα αυτό συσχετιζόμενο με την άποψη που εντοπίζουμε στη σχετική βιβλιογραφία που αναφέρει ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι πιθανό να προκαλέσει τις αντιδράσεις των γονέων, οι οποίοι είναι εξοικειωμένοι περισσότερο με παραδοσιακές μεθόδους μάθησης και αναγνωρίζουν μεγαλύτερη σημασία στον ανταγωνισμό και στην ατομική επιβράβευση του μαθητή (Χρυσσαφίδης, 2010), δείχνει μια επιφύλαξη που πιθανόν αισθάνονται αρκετοί εκπαι-

δευτικοί για τη στάση των γονέων σε σχέση με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε ό,τι αφορά την εκπλήρωση των στόχων που έχουν θέσει για τα παιδιά τους.

Η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς εντοπίστηκε σε σχέση με το εκπαιδευτικό πλαίσιο που εργάζονται (τυπικό/μη τυπικό) και αφορά την περίπτωση που εξετάζεται η δυνατότητα αποτελεσματικής εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί της τυπικής εκπαίδευσης δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι ο μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη, τους εμποδίζει να την εφαρμόσουν αποτελεσματικά και αυτό είναι λογικό καθώς οι περισσότεροι εργάζονται σε πολυπληθείς τάξεις μαθητών αντίθετα με τους συναδέλφους τους της μη τυπικής εκπαίδευσης των οποίων τα τμήματα είναι στις περισσότερες των περιπτώσεων (78%) κάτω των οκτώ ατόμων. Επιπλέον, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ενδεχομένως να τους φοβίζει ότι θα οδηγήσει αφενός σε προβλήματα πειθαρχίας και αφετέρου στη μη ολοκλήρωση της σχολικής ύλης. Δεν είναι εξάλλου μικρό το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι πιθανό να δημιουργήσει πάρα πολλά προβλήματα πειθαρχίας ανάμεσα στους μαθητές (30%) καθώς και όσων δηλώνουν ότι η μέθοδος συνδέεται με φασαρία μέσα στην τάξη (40%). Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύονται από έρευνα που διεξήχθη στην Κορέα και έδειξε ότι παρά την αναγνώριση της αξίας της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς αρκετοί την αποφεύγουν και για τους παραπάνω λόγους (Hahn & Jeon, 2005).

Με βάση όλα τα παραπάνω θεωρούμε ότι χρειάζεται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο και ενσωμάτωση σχετικών μαθημάτων στην εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων ώστε να είναι σε θέση οι εν ενεργεία και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αφενός να εφαρμόζουν αποτελεσματικά τη συγκεκριμένη μέθοδο σε ποικιλία εκπαιδευτικών πλαισίων και αφετέρου να διαχειρίζονται τα προβλήματα που τυχόν προκύπτουν κατά την εφαρμογή της μεθόδου στην τάξη και τα οποία ανέδειξαν οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας.

Επιπλέον χρήσιμο θα ήταν να γίνεται συστηματική ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της συνεργασίας μαζί τους πάνω στη μέθοδο και τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, τα οποία δεν περιορίζονται στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων αλλά επεκτείνονται και στην ψυχολογική υγεία και στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους.

Τέλος σε ό,τι αφορά την τυπική εκπαίδευση χρειάζεται και η πολιτεία να δώσει τέτοια κίνητρα στους εκπαιδευτικούς που θα τους παροτρύνουν να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο και προσπάθεια για να εφαρμόζουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική και παράλληλα να επιλύσει προβλήματα που παρακωλύουν την αποτελεσματική εφαρμογή της, όπως είναι ο μεγάλος αριθμός μαθητών στις σχολικές τάξεις.

Ευχαριστίες

Οι συγγραφείς εκφράζουν θερμές ευχαριστίες στον Επίκουρο Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ., Άγγελο Μάρκο, για τις ουσιαστικές συμβουλές του στο κομμάτι της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων καθώς και στους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς.

Σημειώσεις

1. Η παρούσα εργασία στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα της Μ.Ε.Ε. που εκπονήθηκε από την πρώτη συγγραφέα στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Καινοτόμες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις σε Πολυπολιτισμικά Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα του ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ υπό την επίβλεψη του δεύτερου συγγραφέα (βλ. Βρίζα, 2018).
2. Το πλήρες ερωτηματολόγιο είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://www.concordia.ca/content/dam/artsci/research/cslp/docs/cliq.pdf>
3. Τιμές απαντήσεων για το δεύτερο μέρος: 1. συμφωνώ απόλυτα, 2. συμφωνώ, 3. είμαι ουδέτερος, 4. διαφωνώ, 5. διαφωνώ απόλυτα. Τιμές απαντήσεων για το τρίτο μέρος: 1. εντελώς, 2. σε μεγάλο βαθμό, 3. σε κάποιο βαθμό, 4. λίγο, 5. Καθόλου.

Βιβλιογραφία

- Αλεξιάκης, Ν., Θύμης, Σ., Σιώτος, Ε. & Φωτίου, Σ. (2015) Η συνεργατική μάθηση μέσα από ένα πείραμα σύμπραξης όλων των τύπων σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη χρήση του app inventor [on line]. 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Καθηγητών Πληροφορικής. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/306031815_E_synergatike_mathese_mesa_apo_ena_peirama_sympraxes_olo_n_ton_typon_scholeion_tes_deuterobathmias_ekpaideuses_me_te_chrese_tou_ap_p_inventor [28/6/2019]
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001) *Η Ομαδική Διδασκαλία στην Εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Βρίζα, Χ. (2018) *Απόψεις Εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Τυπικά και Μη τυπικά Περιβάλλοντα για την Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, ΤΕΕΠΗ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Baudrit, A. (επιμ. Κ. Αγγελάκος) (2007) *Η Ομαδοσυνεργατική Μάθηση*, Αθήνα: Κέδρος.
- Γκίκας, Α. (2017) Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στα νέα αναλυτικά προγράμματα θρησκευτικών του Γυμνασίου με τη χρήση διδακτικών σεναρίων. Εμπειρική προσέγγιση. *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 1: 332-337.
- Cavanagh, M. (2011) Students' experiences of active engagement through cooperative learning activities in lectures. *Active learning in Higher Education*, 12 (1): 23-33.

- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (μετ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου) (2007) *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητροπούλου, Π. (2013) Σχολικές τάξεις και διαφοροποιημένη διδασκαλία: προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός αποτελέσματος περιβάλλοντος μάθησης. Στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλipάττου, Δ. (επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*, Αθήνα: Πεδίο, 121-148.
- Hahn, Jung-Won & Jeon, In-Jae. (2005) Korean EFL teachers' beliefs of cooperative learning: With a focus on classroom practice. *English Teaching*, 60 (4): 87-108.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1994) *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D., Johnson, R. & Smith, K. (1991) *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. School of Education and Human Development, Washington, D.C.: The George Washington University.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Stanne, M.B. (2000) Cooperative learning methods: A meta-analysis [on line]. Minneapolis: University of Minnesota. Available: https://www.researchgate.net/profile/David_Johnson50/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_A_meta-analysis/links/00b4952b39d258145c000000.pdf [17/2/2019]
- Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. (2009) *Models of teaching*. Boston: London Pearson.
- Καζέλα, Κ. (2009) *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση στην Προσχολική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πρακτικές Εφαρμογές*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κακανά, Δ.Μ. (2008) *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση - Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Καραφύλλης, Α. (2013) *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δυο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*, Αθήνα: Κριτική.
- Κουτσελίνη, Μ. & Θεοφιλίδης, Χ. (1998) *Διερεύνηση και συνεργασία για μια αποτελεσματική διδασκαλία*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουτσούμπα, Μ., Μανούσου, Ε. & Ποζίδης, Π. (2015) Η συνεργατική μάθηση στο πλαίσιο της συμπληρωματικής εξ αποστάσεως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε δίκτυο Δημοτικών σχολείων της Κέρκυρας [on line]. Στο Λιοναράκης, Α., Ιωακείμиду, Σ., Μανούσου, Γ., Νιάρη, Μ., Χαρτοφύλακα, Τ. & Παπαδημητρίου, Σ. (επιμ.), *Πρακτικά 8^{ου} διεθνούς συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/40> [28/6/2019]
- Κωνσταντινίδου, Κ. (2017) *Τα ηλεκτρονικά εργαλεία συνεργατικής μάθησης και η*

- χρήση τους στην εκπαίδευση: Δυνατότητες και περιορισμοί. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Karadimitriou, K. (2016) The Impact of Collaborative Graded Home Assignments on the Performance of University Students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8 (2): 62-70.
- Laal, M. & Ghodsi, S.M. (2012) Benefits of collaborative learning. *Procedia-social and behavioral sciences*, 31: 486-490.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000) Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους» [on line]. Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο «Η Εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας: Τάσεις και Εμπειρίες, 8 (12). Διαθέσιμο: <http://users.sch.gr/kliapis/matsF.pdf> [28/6/2019]
- Ματσαγγούρας, Η. (2004) *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Νημά, Ε. & Καψάλης, Α. (2002) *Σύγχρονη Διδακτική*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Ρούσσο, Π. & Τσαούσης, Γ. (2011) *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*, Αθήνα: Τόπος.
- Rohim, S. (2018) Bahasa Indonesia learning communication by using cooperative model approach. *Jurnal ASPIKOM*, 2 (4): 685-699.
- Σελίμη, Π., Στρούζα, Ε. & Χατζηγιάννου, Ι. (2016) Η εξ αποστάσεως ομαδοσυνεργατική εκπαίδευση στο πλαίσιο ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης ως μέσο ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(2): 103-121.
- Slavin, R. (1982) *Cooperative Learning: Student Teams*. USA: National Education Association.
- Χατζηδήμου, Δ. & Αναγνωστοπούλου, Μ. (2011) *Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (2010) Ομαδοσυνεργατική μάθηση: Μια εκπαιδευτική στρατηγική με στόχο την καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος και την αναβάθμιση της γνώσης στο νηπιαγωγείο. Στο Μ. Μουμουλίδου & Γ. Ρεκαλίδου (επιμ.), *Μικρές ομάδες στην εκπαίδευση: Παιδαγωγικές Μαθησιακές Εμφυχωτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, 109-126.
- Zakaria, E., Chung Chin, L. & Daud, Y. (2010) The Effects of Cooperative Learning on Students' Mathematics Achievement and Attitude towards Mathematics. *Journal of Social Sciences*, 6(2): 272- 275.