

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΜΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ», ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ
& ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Μαρία Καρυωτάκη

Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία & Μάθηση: ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥΣ ΣΕ
ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΤΟΥΣ ΣΕ ΣΥΝΑΡΤΗΣΗ
ΚΑΙ ΜΕ ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΑΙ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΤΟΥΣ ΥΠΟΒΑΘΡΟ



Επιτροπή:

Επόπτρια: Κωνσταντίνα Κουτρούμπα, Επίκουρη Καθηγήτρια

Μέλη: Αικατερίνη Μαριδάκη - Κασσωτάκη, Καθηγήτρια

Μαλβίνα Βαμβακάρη, Επίκουρη Καθηγήτρια

Αθήνα, Ιούλιος 2010

«Δεν υπάρχει τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι να μπορούν να μάθουν τον κόσμο χωρίς τη βοήθεια των άλλων, διότι πραγματικά αυτός ο κόσμος είναι οι άλλοι», Jerome Bruner.

«Από τη σκοπιά του παιδιού, η μεγάλη σπατάλη στο σχολείο προέρχεται από την αδυναμία του να χρησιμοποιήσει τις εμπειρίες που αποκτά έξω από το σχολείο ενώ, από την άλλη πλευρά, είναι ανίκανο να εφαρμόσει στην καθημερινή του ζωή αυτά που μαθαίνει στο σχολείο. Αυτή είναι η απομόνωση του σχολείου, η απομόνωσή του από τη ζωή», John Dewey.

Στο Νίκο και στην Αναστασία

Πρόλογος

Η εργασία αυτή απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να γνωρίσουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση είναι η βάση, πάνω στην οποία μπορούν να αναπτυχθούν διάφορες καινοτόμες ιδέες και εκπαιδευτικές πρακτικές. Η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας συνίσταται στην εφαρμογή και αξιοποίηση της συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας ως κύριας διδακτικής μορφής για την προαγωγή ακαδημαϊκών και κοινωνικών στόχων (Baudrit, 2007 · Γιαννούλης, 1980 & 1993 · Δερβίσης, 1998 · Ευαγγελόπουλος, 1998 · Hijzen et al., 2007 · Κανάκης, 2006 · Κοσσυβάκη, 2006 · Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 2007 · Παπανδρέου, 2001 · Serrano & Pons, 2007). Σκοπός της εργασίας είναι να εντυπώσει στα χαρακτηριστικά στοιχεία της ομαδοσυνεργατικότητας, αλλά και μέσα από την εμπειρική έρευνα, να συνδέσει το κοινωνικό και μορφωτικό υπόβαθρο των μαθητών με την ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί μία «ανάσα» στον κυκεώνα της «παπαγαλίας» που μαστίζει τη σχολική πραγματικότητα, αλλά και την ελεύθερη σκέψη των νέων ανθρώπων. Στην παρούσα εργασία γίνεται αναφορά τόσο στα αδιαμφισβήτητα προτερήματα όσο και στα εμπόδια που πρέπει να υπερπηδήσουν οι εκπαιδευτικοί, κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που θα μελετήσουν την εργασία, θα μπορέσουν να κατανοήσουν τις πτυχές της ομαδοσυνεργατικότητας με επίκεντρο το κοινωνικό και μορφωτικό υπόβαθρο των μαθητών τους. Κατ'επέκταση, η προσπάθεια της ερευνητριας είναι η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας μέσα στη σχολική τάξη ως απόρροια της ομαλής εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τους παρακάτω εκπαιδευτικούς, χωρίς τη συνεργασία των οποίων, η εργασία αυτή θα ήταν αδύνατη:

- ο Κα Βασταρδή Μαρία, 3^ο Γυμνάσιο Ζωγράφου.
- ο Κα Δεσύπρη Μαριάννα, Λεόντειο Γυμνάσιο Πατησίων.
- ο Κα Δογκάκη Αρετή, 7^ο Γυμνάσιο Αμαρουσίου.
- ο Κα Καίσαρη Σταυρούλα, 2^ο Γυμνάσιο Πετρούπολης.
- ο Κο Καλαϊντζίδη Δημήτρη, Ράλλειο Πειραματικό Γυμνάσιο Θηλέων.
- ο Κο Καρυωτάκη Χαρίλαο, Εσπερινό Γυμνάσιο Κορυδαλλού.
- ο Κο Κουτρούμπα Θανάση, 7^ο Γυμνάσιο Μενιδίου.
- ο Κα Παπαναστασάτου Λίτσα, 1^ο Γυμνάσιο Ηλιούπολης.
- ο Κα Σοζιόκπου Αγνή, 2^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών.

Ακόμη, ευχαριστώ την τριμελή επιτροπή που επιμελήθηκε την παρούσα διπλωματική εργασία:

- ο Επόπτης: Κα Κουτρούμπα Κωνσταντίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια.
- ο Μέλος: Κα. Μαριδάκη - Κασσωτάκη Αικατερίνη, Καθηγήτρια.
- ο Μέλος: Κα. Βαμβακάρη Μαλβίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	σελ. 8
----------------	--------

Α΄ Μέρος: Θεωρητικό υπόβαθρο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

1.1 Στοιχεία της επικοινωνίας στη σχολική τάξη	σελ. 10
1.2 Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία	σελ. 12
1.3 Το στυλ διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και οι διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική τάξη	σελ. 14
1.4 Διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην τάξη και μοντέλα διδασκαλίας	σελ. 17
1.5 Οι διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην τάξη και το Σχεσιοδυναμικό Μοντέλο Διδακτικής Εργασίας	σελ. 18
1.6 Διαπροσωπικές σχέσεις και χαρακτηριστικά των ομάδων της σχολικής τάξης	σελ. 20
1.7 Διαπροσωπικές σχέσεις και φάσεις εξέλιξης των ομάδων της σχολικής τάξης	σελ. 22

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Η ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΩΣ ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ

2.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	σελ. 24
2.2 Ιστορική αναδρομή	σελ. 24
2.3 Προϋποθέσεις επιτυχημένης λειτουργίας των ομάδων κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	σελ. 25
2.4 Οργάνωση της σχολικής τάξης σύμφωνα με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	σελ. 26
2.5 Δυσκολίες επικοινωνίας κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τεχνικές ανάπτυξής της	σελ. 28
2.6 Θετικές συνέπειες εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	σελ. 29
2.7 Ο ρόλος του δασκάλου και των μαθητών κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	σελ. 31
2.8 Σχήματα ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	σελ. 32
2.9 Μεικτές μορφές ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	σελ. 35
2.10 Δυσκολίες κατά την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	σελ. 36

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ (CURRICULUM)

3.1 Το Ολιστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα	σελ. 38
---	---------

3.2 Η Ευρωπαϊκή διάσταση στα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα	σελ. 43
3.3 Η Ευρωπαϊκή διάσταση στα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα: Η περίπτωση της Κύπρου	σελ. 43
3.4 Το σημερινό αναλυτικό πρόγραμμα στην Ελλάδα και η σχέση του με την ομαδοσυνεργατικότητα	σελ. 44

<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο</u>: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΟΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΤΑ ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ, ΤΙΣ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΑ ΕΞΩΤΕΡΙΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ (ΑΜΟΙΒΕΣ) ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	σελ. 46
--	----------------

<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο</u>: ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ & ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ	σελ. 51
---	----------------

Β' Μέρος: Έρευνα

<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο</u>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	σελ. 55
---	----------------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

7.1 Κοινωνικό και μορφωτικό προφίλ των μαθητών	σελ. 57
7.2 Οι απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους	σελ. 63
7.3 Η σχέση μεταξύ του κοινωνικού και μορφωτικού υπόβαθρου των μαθητών Γυμνασίου και των απόψεών τους σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους	σελ. 67
7.4 Οι απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με πτυχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, όπως είναι τα κίνητρα συμμετοχή τους (εσωτερικά & εξωτερικά) σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας της ομάδας τους (σύνθεση, ρόλοι, εργασίες, κανόνες συνεργασίας) και ο τρόπος αξιολόγησης του έργου της ομάδας τους.....	σελ. 72
7.5 Οι απόψεις των μαθητών Γυμνασίου γύρω από πτυχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, όπως είναι τα κίνητρα συμμετοχή τους (εσωτερικά & εξωτερικά) σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας της ομάδας τους (σύνθεση, ρόλοι, εργασίες, κανόνες συνεργασίας) και ο τρόπος αξιολόγησης του έργου της	

ομάδας τους σε σχέση με το κοινωνικό και μορφωτικό τους υπόβαθροσελ. 77

7.6 Συμπεράσματα που προκύπτουν μέσα από τη μελέτη της σχέσης μεταξύ του κοινωνικού και μορφωτικού υποβάθρου των μαθητών Γυμνασίου και των απόψεών τους γύρω από πτυχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, όπως είναι τα κίνητρα συμμετοχή τους (εσωτερικά & εξωτερικά) σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας της ομάδας τους (σύνθεση, ρόλοι, εργασίες, κανόνες συνεργασίας) και ο τρόπος αξιολόγησης του έργου της ομάδας τουςσελ. 81

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο: ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝσελ. 85

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑσελ. 88

Βιβλιογραφίασελ. 96

Παράρτημα 1: ΠΙΝΑΚΕΣσελ. 105

Παράρτημα 2: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟσελ. 149

Εισαγωγή

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί μία εναλλακτική μορφή διδασκαλία, η οποία διακρίνεται για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, τόσο σε επίπεδο μάθησης όσο και κοινωνικής συμπεριφοράς. Οι συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο, αλλά και οι άμεσα συμβαλλόμενοι, μαθητές και εκπαιδευτικοί, συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Σκοπός της εργασίας είναι η εις βάθος μελέτη διαφόρων πτυχών της ομαδοσυνεργατικότητας από την πλευρά των μαθητών προκειμένου να είναι ομαλή η εφαρμογή της, στη διδασκαλία.

Κατά πρώτον, στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να εξετάσει τις προτιμήσεις των μαθητών Γυμνασίου σε σχέση με μερικές πτυχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, όπως είναι τα κίνητρα συμμετοχής τους σε μία ομαδική δραστηριότητα (εσωτερικά και εξωτερικά), ο τρόπος σύνθεσης των ομάδων τους, ο τρόπος κατανομής των ρόλων μεταξύ των μελών της ομάδας τους, ο τρόπος κατανομής των εργασιών μεταξύ των μελών της ομάδας τους, ο τρόπος ορισμού των κανόνων συνεργασίας μεταξύ τους, καθώς και ο τρόπος αξιολόγησης του έργου τους.

Η ερευνητική ιδέα για τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος προέκυψε από το γνήσιο ενδιαφέρον της ερευνήτριας για τον όσο γίνεται πιο άρτιο σχεδιασμό της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, στα πλαίσια της σχολικής τάξης, με γνώμονα τις απόψεις και των ίδιων των μαθητών γύρω από αυτήν. Επιπροσθέτως, η διεθνής αρθρογραφία έχει σταθεί στα κίνητρα που προκαλούν την κινητοποίηση των μαθητών γύρω από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και συγκεκριμένα, μελετά την επίδραση των εξωτερικών κινήτρων (αμοιβών) και των εσωτερικών κινήτρων (προσωπικών στόχων, αξιών, πεποιθήσεων, φυσικής περιέργειας) στη λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Ωστόσο, οι διεθνείς έρευνες που αφορούν στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δεν έχουν, μέχρι σήμερα, εξετάσει ούτε τις απόψεις των μαθητών που αφορούν στην πορεία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ούτε πολύ περισσότερο τη σχέση του κοινωνικού και μορφωτικού τους υπόβαθρου, με τις απόψεις αυτές. Πεποίθηση της ερευνήτριας είναι ότι το υπόβαθρο των μαθητών έχει σχέση με τις απόψεις τους γύρω από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Κατά δεύτερον, λοιπόν, η ερευνήτρια επιδιώκει τη διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στις προτιμήσεις των μαθητών όσον αφορά σε διάφορες εκφάνσεις της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, όπως είναι η ύπαρξη εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων για τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη, ο τρόπος σύνθεσης των ομάδων τους, ο τρόπος κατανομής των ρόλων και των εργασιών μεταξύ των μελών, ο τρόπος ορισμού των κανόνων συνεργασίας μεταξύ τους, ο τρόπος αξιολόγησης του έργου τους και στο μορφωτικό και κοινωνικό τους υπόβαθρο. Με την έννοια μορφωτικό και κοινωνικό υπόβαθρο εννοούνται τα μαθήματα που έχουν διδαχθεί οι μαθητές με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, ο Μέσος Όρος Α΄ Τριμήνου, ο αριθμός των αδερφών τους, ο τόπος γέννησής τους, ο αριθμός των «κολλητών» τους φίλων και η συχνότητα συνάντησης μαζί τους, η συμμετοχή τους σε εξωσχολικές, ομαδικές δραστηριότητες, το μορφωτικό επίπεδο και επάγγελμα των γονέων, ο αριθμός των ξένων γλωσσών που μιλούν οι γονείς, το επίπεδο γνώσης χειρισμού του Η/Υ από τους γονείς.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από εννέα Κεφάλαια, τα οποία είναι καταναμημένα σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τα πέντε πρώτα Κεφάλαια, ενώ το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τα επόμενα τέσσερα. Στο πρώτο Κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη σημασία και στον τρόπο προσέγγισης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, μέσα σε μία σχολική τάξη. Το δεύτερο Κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στη μελέτη της έννοιας, του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας των ομάδων, καθώς και στη μελέτη των θετικών επιδράσεων της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και διδασκαλίας. Στο τρίτο Κεφάλαιο αναλύονται οι λόγοι για τους οποίους το αναλυτικό πρόγραμμα δυσκολεύει την αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Το τέταρτο Κεφάλαιο καλύπτει τη διεθνή εμπειρική έρευνα που αφορά στα πλεονεκτήματα, στις προϋποθέσεις και στα εξωτερικά κίνητρα (αμοιβές) που μπορεί να οδηγήσουν στην επιτυχημένη λειτουργία της ομαδοσυνεργατικότητας. Τέλος, στο πέμπτο Κεφάλαιο γίνεται μία αναφορά στον τρόπο διαμόρφωσης των ερευνητικών ερωτημάτων και των ερευνητικών υποθέσεων ώστε να γίνουν σαφείς και στον αναγνώστη, οι στόχοι της έρευνας.

Το δεύτερο μέρος της διπλωματικής εργασίας αφιερώνεται στην εμπειρική έρευνα. Στο έκτο Κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας, ενώ στο έβδομο Κεφάλαιο παρουσιάζεται το κοινωνικό και μορφωτικό υπόβαθρο των υποκειμένων, οι απόψεις των μαθητών γύρω από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καθώς και η σχέση μεταξύ του κοινωνικού και μορφωτικού τους υπόβαθρου με τις απόψεις τους σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους. Ακόμη, στο έβδομο Κεφάλαιο μελετάται η σχέση του κοινωνικού και μορφωτικού υπόβαθρου των μαθητών Γυμνασίου με τις προτιμήσεις τους γύρω από πτυχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, όπως είναι τα κίνητρα συμμετοχής τους (εσωτερικά & εξωτερικά) σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας της ομάδας τους (σύνθεση, ρόλοι, εργασίες, κανόνες συνεργασίας), καθώς και ο τρόπος αξιολόγησης του έργου της ομάδας τους. Το έβδομο Κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την εξαγωγή συμπερασμάτων που προκύπτουν μέσα από τη μελέτη της σχέσης του κοινωνικού και μορφωτικού υπόβαθρου των μαθητών Γυμνασίου με τις προτιμήσεις τους γύρω από πτυχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, όπως είναι τα κίνητρα συμμετοχή τους (εσωτερικά & εξωτερικά) σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας της ομάδας τους (σύνθεση, ρόλοι, εργασίες, κανόνες συνεργασίας) και ο τρόπος αξιολόγησης του έργου της ομάδας τους. Το όγδοο Κεφάλαιο γίνεται σχολιασμός των αποτελεσμάτων με βάση τα αποτελέσματα προγενέστερων, σχετικών μελετών, ενώ στο ένατο Κεφάλαιο επιχειρείται μία όσο γίνεται πιο σφαιρική θεώρηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων, η οποία συνοδεύεται και από τις απαραίτητες προτάσεις για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν με ομαδοσυνεργατικό τρόπο και από τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Α' Μέρος: Θεωρητικό υπόβαθρο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

1.1 Στοιχεία της επικοινωνίας στη σχολική τάξη

Επικοινωνία είναι η αμοιβαία ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Η επικοινωνία που περιλαμβάνει την αποκωδικοποίηση του μηνύματος και την ανατροφοδότηση του δέκτη προς τον αρχικό πομπό, απαιτεί την κινητοποίηση δύο κύριων και αλληλεξαρτώμενων διαδικασιών. Πρόκειται για τις γνωστικές και συναισθηματικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στη διάρκεια της επικοινωνίας, όπως είναι η ικανότητα ανάλυσης, σύνθεσης, ερμηνείας, αξιολόγησης ενός μηνύματος. Ακόμη, οι συναισθηματικές διαδικασίες, όπως είναι οι αυθόρμητες αντιδράσεις των συνοικούντων, μπορεί να έχουν άμεσο αντίκτυπο στο τελικό προϊόν της επικοινωνίας.

Μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών υφίστανται δύο είδη επικοινωνίας (Κοσμόπουλος, 2006):

- Η τυπική ή οργανωμένη που λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η επικοινωνία αυτή απευθύνεται στην πλειοψηφία των μαθητών ενός εκπαιδευτικού και περιλαμβάνει, κυρίως, την ανταλλαγή μηνυμάτων γύρω από συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να μιλάει σε ενικό πρόσωπο, εκφράζοντας με αυτόν τον τρόπο την προσωπική του άποψη και να ανατροφοδοτεί τους μαθητές με ακρίβεια και εντιμότητα.
- Η άτυπη που εμφανίζεται, συνήθως, σε ένα πιο ελεύθερο και χαλαρό περιβάλλον, όπως στο προαύλιο του σχολείου, σε κάποιο εκδρομικό χώρο. Ο εκπαιδευτικός συνάπτει άτυπη επικοινωνία με κάθε μαθητή που συνομιλεί, χωριστά. Έτσι, σε περίπτωση που συμβαίνει κάτι σοβαρό και ο εκπαιδευτικός θέλει να έχει μία λιγότερη επίσημη προσέγγιση προς ένα μαθητή, επιλέγει αυτού του είδους την επικοινωνία. Εξάλλου, η συναισθηματική επίκληση του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με τον επιδιωκόμενο στόχο της επικοινωνίας. Επίσης, η εικόνα που σχηματίζει κάθε μαθητής για τον εαυτό του, επηρεάζεται από την άτυπη επικοινωνία και διαμορφώνει τη μελλοντική κοινωνική του συμπεριφορά και εξέλιξη.

Η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητών και κατ'επέκταση το μαθησιακό αποτέλεσμα, εξαρτάται από την ισόρροπη και αρμονική επικοινωνία μεταξύ τους. Καθοριστικός παράγοντας που επηρεάζει την ποιότητα της αλληλεπίδρασης αυτής είναι η συμπεριφορά και η ψυχολογική διάθεση του εκπαιδευτικού, αλλά και των μαθητών, η οποία είτε ευνοεί είτε δεν ευνοεί την

ανεμπόδιστη επικοινωνία και αποκατάσταση ενός κλίματος αποδοχής και συλλογικότητας. Επομένως, ένα φιλικό κλίμα, συνεργασίας και αλληλοβοήθειας, συνδέεται άμεσα με μία ποιοτική και πληθωρική επικοινωνία. Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διακατέχεται και από τις αντίστοιχες γνωστικές – νοητικές ικανότητες, όπως είναι η πειστική χρήση του λόγου κατά την αποστολή ενός μηνύματος.

Συγκεκριμένα, οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο και μέσα στην τάξη καλλιεργούνται και διαμορφώνονται, σε πολύ μεγάλο βαθμό, από την ποιότητα της λεκτικής επικοινωνίας. Μέσα από τον λόγο, φανερώνονται στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας κάθε μαθητή και αναδεικνύεται ο εξισορροπητικός ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός μέσα από τα λεγόμενα και τις πράξεις του, πρέπει να αποτελεί παράγοντα διασφάλισης της ισότητας ευκαιριών όλων των μαθητών της τάξης του. Ακόμη, πρέπει να αποβλέπει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών του ώστε αυτοί να ενταχθούν ομαλά τόσο στην τάξη όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Anderson et al., 2004 · Gillies & Asaduzzaman, 2008 & 2009).

Δυστυχώς, ακόμα η δασκαλο – μαθητική επικοινωνία υπερτερεί σε συχνότητα και σε ποιότητα από τη διαμαθητική επικοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί υποβάλλουν ερωτήσεις και λαμβάνουν απάντηση από μία ορισμένη μερίδα της τάξης και οι υπόλοιποι μαθητές καταδικάζονται σε μία τυπική παρακολούθηση του μαθήματος, χωρίς ουσία. Αντίστοιχα, η πρωτοβουλία από τους μαθητές να επικοινωνήσουν μεταξύ τους για να μάθουν ή να επικοινωνήσουν οι ίδιοι με το δάσκαλο περιορίζεται κατακόρυφα λόγω τόσο της επιβαρυνμένης, με μεγάλο πλήθος μαθητών, σχολικής τάξης όσο και λόγω στενότητας χρόνου. Επομένως, το επικοινωνιακό προφίλ των σύγχρονων σχολικών τάξεων είναι ιδιαίτερα φειδωλό και οδηγεί σε ανεκπλήρωτους ακαδημαϊκούς, αλλά και κοινωνικο – συναισθηματικούς, διδακτικούς στόχους. Τα προβλήματα επίδοσης και διαγωγής που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία δεν προέρχονται από τάξεις «μετρίων» μαθητών, αλλά από τάξεις όπου κυριαρχεί ασύμμετρη επικοινωνία.

Γενικότερα, ο λόγος αποτελεί το μέσο επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και των μαθητών μεταξύ τους. Η γνώση αποκτάται μέσα από την αλληλεπίδραση των συντελεστών της μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και των μαθητών μεταξύ τους. Μάλιστα, η αλληλόδραση των μαθητών αποτελεί μία μεθοδολογική προσέγγιση κατάκτησης της γνώσης που εφαρμόζεται κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Η μέθοδος αυτή αξιοποιεί τη δυνατότητα διερευνητικής μάθησης και συνεργασίας, γεγονός που αυξάνει στο πολλαπλόπλοιο τη διαλεκτική επικοινωνία των μαθητών μιας τάξης. Η ύπαρξη, δε παράλληλης θεματολογίας για κάθε ομάδα ή μέλος της ομάδας, αποτελεί ένα μέσο προσαρμογής

των παιδευτικών διαδικασιών στις ατομικές ανάγκες και προτιμήσεις των μαθητών (Ευαγγελόπουλος, 1998 · Μπέλλας, 1985).

Στα πλαίσια αυτής της μαθητοκεντρικής μορφής διδασκαλίας, η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού – μαθητών, καθώς και η διαμαθητική επικοινωνία γίνεται πιο αποτελεσματική γιατί εξασφαλίζεται περισσότερος ατομικός χρόνος. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές μπορούν να απομακρυνθούν και να σκεφτούν, έστω και για λίγο, μακριά από την πίεση του συνόλου της τάξης. Επίσης, μπορούν να συζητήσουν και ικανοποιήσουν την ανάγκη για προσωπική επαφή με το συμμαθητή τους, με «νόμιμο» τρόπο. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί δεν εξαντλούν την ενεργητικότητά τους σε συνεχείς παρατηρήσεις και αυταρχικές συμπεριφορές. Έτσι, οι τριβές και οι συγκρούσεις στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος αμβλύνονται (Davis, 2001 · Gordon, 1999 · Jaques, 2001 · Κανάκης, 2006 · Κοσμόπουλος, 2006 · Κοσσυβάκη, 2006 · Martin, 2005 · Ματσαγγούρας, 2002 · Μπούζος & Κοσσυβάκη, 1995 · Ξωχέλλης, 2005 · Παπανδρέου, 2001 · Van Petegem et al., 2009).

1.2 Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία

Η χρήση λέξεων συνοδεύεται πάντα από μηνύματα μη λεκτικής επικοινωνίας.

Η λεκτική επικοινωνία βασίζεται σε κάποια εννοιολογικά και εκφραστικά σύμβολα, με συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες. Η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών γίνεται σταδιακά και έτσι οι μαθητές μπορούν να αποδώσουν καλύτερα τη συγκίνησή τους ή την ψυχολογική τους κατάσταση. Ωστόσο, η ίδια λέξη μπορεί να έχει διττή έννοια ή να έχει διαφορετική ψυχοσυναισθηματική φόρτιση. Επομένως, η καλή επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και μαθητών βασίζεται στην απλότητα και σαφήνεια με την οποία εκφράζεται ο διδάσκων και στη δυνατότητα αποκωδικοποίησης των μηνυμάτων και προσαρμογής του μαθητή σε αυτά. Επιπλέον, τα μη γλωσσικά στοιχεία της επικοινωνίας μπορούν να είναι καθοριστικά σε μία συνομιλία. Ο αγχώδης μαθητής μιλάει βιαστικά και άρρυθμα, ο θυμωμένος μιλάει δυνατά, ο ενθουσιασμένος μιλάει ζωηρά και γρήγορα. Ακόμη, οι κλειστές ερωτήσεις επιδέχονται μονολεκτικές απαντήσεις και δηλώνουν αυταρχικές διαθέσεις από πλευράς του διδάσκοντα, ενώ τα ανέκδοτα ως μία μορφή άτυπης επικοινωνίας δηλώνουν τη διάθεση του διδάσκοντα να δημιουργήσει μία δημοκρατική, ευχάριστη ατμόσφαιρα.

Το πρωτεύον μήνυμα που θέλει να στείλει κάποιος πομπός συνυπάρχει μαζί με ένα δευτερεύον μήνυμα, τα οποία λαμβάνει ο δέκτης. Το δευτερεύον αυτό μήνυμα είτε ενισχύει την ένταση του πρωτεύοντος μηνύματος είτε τη μειώνει, ανάλογα με τον τρόπο που το πρωτεύον μήνυμα θα ειπωθεί. Το μήνυμα μη λεκτικής επικοινωνίας λοιπόν, καθορίζει τη σαφήνεια ή μη σαφήνεια, με την οποία κάποιος εκφράζεται. Μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να είναι κάποιες

χειρονομίες, βλέμματα, στάσεις σώματος. Συγκεκριμένα παραδείγματα συνδυασμού λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων μπορεί να είναι (Κλεφτάρας, 2000):

- Η αμοιβαία προσοχή και ανταπόκριση, η οποία εκδηλώνεται μέσα από την απόσταση μεταξύ των συνομιλητών και τον τρόπο που κοιτάζει ο ένας τον άλλο. Η προσοχή και η ανταπόκριση που δείχνει ο ένας στον άλλο φανερώνεται μέσα από τις κινήσεις του ματιού, του κεφαλιού και όλες τις χειρονομίες που κάνει ο πομπός όταν στέλνει κάποιο μήνυμα. Έτσι, τα μηνύματα που εκπέμπονται έχουν φωνητική, ακουστική και οπτική υπόσταση. Η αρχή και το τέλος μίας συνομιλίας οριοθετείται μέσα από αλλαγή της θέσης σώματος ή του προσανατολισμού του βλέμματος. Η διαδικασία αυτή κινητοποιεί μία παραγωγιστική περιοχή, η οποία αποκωδικοποιεί τα σήματα αυτά ώστε ο συνομιλητής να κατανοεί το νόημα των λεγομένων του πομπού. Συχνά, ο πομπός αδυνατεί να κατανοήσει την πληθώρα και το νόημα των μηνυμάτων που στέλνει.
- Ο έλεγχος της ομιλίας του συνομιλητή μέσα από τα μάτια και τα νεύματα.
- Η εκδήλωση ποικίλων συναισθημάτων και διαθέσεων μέσα από τις στάσεις του σώματος.
- Οι απεικονίσεις μέσα από χειρονομίες.
- Η παρατήρηση του προσώπου, η έκφραση των ματιών και του στόματος δηλώνουν συχνά δυσaréσκεια και ευχαρίστηση. Η εκφραστικότητα του προσώπου ελέγχεται μέσα από κοινωνικές και πολιτιστικές νόρμες, κοινωνικούς ρόλους. Ο τόνος της φωνής όμως ελέγχεται πολύ δύσκολα.
- Η χρήση «εμβλημάτων» είναι μία γλώσσα που αποτελείται από χειρονομίες και αντικαθιστά τα ηχητικά σύμβολα που χρησιμοποιούν οι άλλες γλώσσες.

Επομένως, τα μη λεκτικά σήματα που παρουσιάζονται σε μία συνομιλία μπορεί να είναι (Κοσμόπουλος, 2006):

- Οι εκφράσεις του προσώπου, η ματιά, οι κινήσεις του κεφαλιού. Όσοι ζητούν επιδοκμασία, χαμογελούν περισσότερο. Κουνώντας το κεφάλι πολλές φορές, ο συνομιλητής θέλει να πάρει το λόγο, ενώ όταν κουνάει το κεφάλι μία φορά επιτρέπει στον άλλο συνομιλητή να πάρει το λόγο.
- Το βλέμμα. Στην αρχή της συνομιλίας αυτός που έχει το λόγο δεν κοιτάζει τον συνομιλητή του, αλλά τον κοιτάζει στο τέλος για να διαπιστώσει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σε σχέση με τις απόψεις που διατύπωσε. Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο μαθητής που δεν έχει διαβάσει ή έχει υποπέσει σε ένα σφάλμα και ντρέπεται, δεν κοιτάζει τον διδάσκοντα στα μάτια. Συνήθως, οι άνθρωποι επιδιώκουν να κοιτάζουν ο ένας τον άλλο προκειμένου να αντλήσουν πληροφορίες ο ένας για τον άλλο και να διαπιστώσουν την

ψυχοσυναισθηματική φόρτιση που έχει ο καθένας. Όταν υπάρχει επικοινωνία μεταξύ δύο ανθρώπων, αυτοί ανοίγονται περισσότερο και φανερώσουν πιο άνετα τη συναισθηματική φόρτιση του λόγου τους. Οι μαθητές που νοιώθουν το βλέμμα των διδασκόντων, αισθάνονται ότι είναι υπόλογοι για αυτό που θα τους ζητηθεί. Βέβαια, η επίμονη ματιά θα πρέπει να αποφεύγεται γιατί δημιουργεί την αίσθηση της προσωπικής προσβολής.

- Οι χειρονομίες. Όταν κάποιος είναι εκνευρισμένος, ενώνει τα χέρια του. Όταν ντρέπεται, καλύπτει το πρόσωπό του ή δαγκώνει τα χείλια του ή ακουμπάει το πηγούνι με ένα χέρι. Όταν φοβάται, ακουμπάει με το χέρι τη μύτη. Όταν επιτίθεται, κάνει την παλάμη γροθιά. Όταν αισθάνεται καταπιεσμένος, τοποθετεί την παλάμη του ανάμεσα στις κνήμες.

1.3 Το στυλ διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και οι διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική τάξη

Η σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή έχει άμεσο αντίκτυπο στο αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, η διαχείριση των συναισθημάτων των μαθητών μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την επιτυχία της εκάστοτε μεθόδου διδασκαλίας. Η επένδυση του εκπαιδευτικού στην ποιοτική διαπροσωπική σχέση με τους μαθητές του, μπορεί να καλλιεργηθεί σταδιακά, αξιοποιώντας κάποιες τεχνικές της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, όπως (Γιαβρίμης, 2006 · Διαμαντόπουλος, 2002 · Ευαγγελόπουλος, 1998 · Gordon, 1999 · Κλεφτάρας, 2000 · Κόπτης, 2009 · Κοσμόπουλος, 2006 · Κοσσυβάκη, 2006 · Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 2007 · Ματσαγγούρας, 1999 & 2002 · Μπρούζος & Κοσυβάκη, 1995 · Ξωχέλλης, 2005 · Τριλιανός, 2003 · Χατζηγεωργίου, 2004):

- Η ενεργητική ακρόαση. Στοχεύει στην τροποποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών που αντιμετωπίζουν ένα σοβαρό προσωπικό πρόβλημα. Ενεργητική ακρόαση είναι η ικανότητα να παρακολουθούμε προσεκτικά τον μαθητή, να τον κατανοούμε και να μπορούμε να του το δείξουμε. Ωστόσο, σημαντικό είναι το γεγονός ότι η ευθύνη για την επίλυση του προβλήματος ανήκει στον ίδιο τον μαθητή. Ο εκπαιδευτικός απλά διευκολύνει τη διαδικασία. Έτσι, αυξάνεται η αυτοπεποίθηση του μαθητή και μπορεί να φτάσει σε μεγαλύτερα επίπεδα ωριμότητας. Η τεχνική αυτή στηρίζεται στο βαθμό κατανόησης και ανιδιοτελούς αποδοχής των μαθητών από τον εκπαιδευτικό. Η ενσυναίσθηση, δηλαδή η εγγενής ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τον κόσμο εξετάζοντάς τον υπό το πρίσμα ενός άλλου ανθρώπου και η κατανόηση των πράξεων και των συναισθημάτων του τελευταίου, αποτελεί θεμέλιο λίθο για την εδραίωση ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ όλων των ανθρώπων. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, η ενεργητική ακρόαση βοηθάει στην αποφυγή τυχόν παρεξηγήσεων που διακυβεύουν τη

σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή, καθώς και στην ταχύτερη συνειδητοποίηση – επίλυση τυχόν προβλημάτων συμπεριφοράς του μαθητή από τον ίδιο.

- Η εκδήλωση της αποδοχής από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές του. Η οπτική επαφή, οι χειρονομίες, η στάση σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου, το ύφος της φωνής αποτελούν εκδηλώσεις μη λεκτικής επικοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διατηρεί συνεχή οπτική επαφή με τον μαθητή, καθώς και ανάλογη στάση σώματος έτσι ώστε να δηλώνει σαφώς ότι ενδιαφέρεται να τον κατανοήσει και ως ένα βαθμό, να τον βοηθήσει. Αντίστοιχα, δείγματα ενθάρρυνσης της λεκτικής επικοινωνίας του μαθητή, είναι η επανάληψη λέξεων – κλειδιών ή η παράφραση των λεγομένων του μαθητή από τον εκπαιδευτικό. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται το κατάλληλο υπόστρωμα για μία επικοινωνιακή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού – μαθητών.
- Σε περίπτωση προβλημάτων συμπεριφοράς κάποιου μαθητή, η αποστολή μηνυμάτων από τον εκπαιδευτικό πρέπει να περιέχει την αιτία της ενόχλησης από τη συμπεριφορά του μαθητή και ποτέ την αρνητική κριτική για το άτομό του. Επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνδέει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά με το αρνητικό της αντίκτυπο της στην ομαλή λειτουργία της τάξης, καθώς και το πώς αισθάνεται ο ίδιος με την κατάσταση που δημιουργείται μέσα στην τάξη.

Κατά τον Kurt Lewin, το στυλ που έχει υιοθετήσει ένας εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην τάξη και κατ' επέκταση τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών. Έτσι, ο Lewin κατέληξε στις παρακάτω κατηγορίες εκπαιδευτικών με βάση το στυλ αγωγής και μάθησης που εκπροσωπούν (Ευαγγελόπουλος, 1998 · Κοσμόπουλος, 2006 · Κοσσυβάκη, 2006 · Μασσαγγούρας, 1999 · Μπακιρτζής, 2003 · Παπανδρέου, 2001 · Παπάς, 1990 · Ρέλλος, 2000 & 2007 · Τριλιανός, 2003):

- Ο αυταρχικός εκπαιδευτικός. Ο συγκεκριμένος τύπος εκπαιδευτικού δεν ανέχεται την κριτική. Δίνει διαταγές και απειλεί με ποινές. Απορρίπτει εναλλακτικές προτάσεις διδακτικής μεθοδολογίας, οδηγεί στην έλλειψη κριτικής ικανότητας, στην περιθωριοποίηση των προσωπικών ενδιαφερόντων και την επιβολή της ομοιογένειας που περιχαράκωνουν την ανθρώπινη υπόσταση. Ακόμη, αρνείται την προσέγγιση από τους μαθητές για να αποφύγει την αποκάλυψη των βαθύτερων συναισθημάτων του.
- Ο αναρχικός εκπαιδευτικός. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός δεν θέτει όρια στους μαθητές του κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Δεν θέτει διδακτικούς στόχους, γεγονός που δημιουργεί ανασφάλεια και σύγχυση στους μαθητές. Οι μαθητές μεταξύ τους έχουν

πολύ χαλαρές σχέσεις, σχεδόν εχθρικές, δηλαδή στερούνται αμοιβαιότητας, αλληλεγγύης και ισότητας. Συνεπώς, η ποιότητα μάθησης και αγωγής είναι πολύ χαμηλή.

- Ο αντιαυταρχικός - δημοκρατικός εκπαιδευτικός. Ο συγκεκριμένος τύπος εκπαιδευτικού συζητάει το μάθημα με τους μαθητές, καλλιεργεί το διάλογο και την ομαδικότητα. Επιθυμεί την άσκηση κριτικής και την αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τους μαθητές. Τονίζει την αξία της αλληλεγγύης και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, καθώς και της συμμετοχικότητας αυτών στη στοχοθεσία και διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι παραγκωνίζονται οι αντικειμενικοί στόχοι σύμφωνα με τις αρχές του εκάστοτε αναλυτικού προγράμματος. Ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τους στόχους του μαθήματος στις ανάγκες των μαθητών του και είναι επιρρεπής στις καινοτομίες.

Σύμφωνα με τον Αλέξανδρο Κοσμόπουλο, δημιουργό της Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής, το αυταρχικό κλίμα διδασκαλίας:

- Δημιουργεί ένα αίσθημα φόβου στους μαθητές.
- Δίνει πολύ μεγάλη έμφαση στην αξιολόγηση των μαθητών. Το γεγονός αυτό προκαλεί τη διάκριση και εύνοια των εκπαιδευτικών απέναντι στους «καλούς» μαθητές. Η αυτοεκπληρούμενη προφητεία διευρύνει περισσότερο το χάσμα μεταξύ «καλών» και «κακών» μαθητών. Οι «καλοί» μαθητές συνηθίζουν στον προστατευτισμό του εκπαιδευτικού, ενώ ο ίδιος ο εκπαιδευτικός γίνεται ο πρωταγωνιστής της μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης, η αξιολόγηση γίνεται εμπόδιο ανάμεσα στον μαθητή και στη μάθηση. Η εκπαιδευτική διαδικασία αλλοιώνεται λόγω της πρόκλησης άγχους και τη διάσπαση της ομοψυχίας των μαθητών της τάξης.

Σύμφωνα με τον Δημήτρη Γληνό και τον Αλέξανδρο Δελμούζο, εισηγητές του αντιαυταρχικού σχολείου στην Ελλάδα, το στυλ του δημοκρατικού εκπαιδευτικού:

- Ενισχύει την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων.
- Βασίζεται στις αρχές του σχολείου εργασίας με πρωτεργάτη τον John Dewey.
- Δραστηριοποιείται γύρω από τη βελτίωση της ελληνικής παιδείας.
- Καλλιεργεί τις αρχές της ισότητας, της κοινωνικής αλληλεγγύης και της αμοιβαιότητας.
- Αναγνωρίζει και εκτιμά το παρελθόν του κάθε μαθητή.
- Βοηθά τον μαθητή να εκφράζεται ελεύθερα και να εξασκεί τη δημιουργικότητά του.
- Εδραιώνει την εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικού – μαθητή.
- Καθοδηγεί τον μαθητή γύρω από τις ευθύνες και υποχρεώσεις του.

Σύμφωνα με τον Μιχάλη Κασσωτάκη, ο εκπαιδευτικός στο προοδευτικό σχολείο:

- Σέβεται απόλυτα την προσωπικότητα του κάθε μαθητή του.
- Διδάσκει σύμφωνα με το μαθητοκεντρικό στυλ διδασκαλίας.
- Προσαρμόζει τους στόχους αγωγής που έχει θέσει για τους μαθητές, στην κοινωνική πραγματικότητα.
- Καλλιεργεί τον δημοκρατικό διάλογο και την διαλλακτικότητα.
- Έχει αποκτήσει την ικανότητα αντιμετώπισης, με δημιουργικό τρόπο, των ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών συγκρούσεων που διαμορφώνονται κατά τη διδασκαλία και εμποδίζουν τη γνήσια και αμοιβαία επικοινωνία. Αυτό σημαίνει πρακτικά ότι οι μαθητές μπορούν να μάθουν συνεργατικά (Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 2007 · Μπρούζος & Κοσυββάκη, 1995).
- Υποστηρίζει την απόκτηση γνώσεων που αφορούν την πραγματική ζωή.

1.4 Διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην τάξη και μοντέλα διδασκαλίας

Σύμφωνα με τους Γιαννούλη (1993) · Ευαγγελόπουλο (1998) · Johnson (1981) · Μανταλαγούρα (1987, 1998 & 1999) · Κουτσελίνη & Θεοφιλίδη (2007) · Van Petegem et al. (2007) · Χατζηγεωργίου (2004), οι μαθητές μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους, προσδίδουν στη γνώση μία κοινωνική διάσταση. Συγκεκριμένα, η γνώση, οι στάσεις και συμπεριφορές, η αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη ενός μαθητή επηρεάζονται αποφασιστικά από το άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον, όπως είναι η τάξη του. Γενικά, η συνεργατικότητα και η επιδίωξη κοινών στόχων από όλες τις ομάδες ευνοεί την επικράτηση ενός θετικού και παραγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη. Οι μαθητές που βιώνουν ένα θετικό κλίμα μέσα στην τάξη απολαμβάνουν αισθήματα αποδοχής και ενθάρρυνσης. Αντίθετα, το αρνητικό κλίμα μέσα στην τάξη συνοδεύεται από αισθήματα απόρριψης και επικριτικής διάθεσης, ιδιαίτερα απέναντι στους πιο αδύναμους μαθητές που αντιμετωπίζουν και το μεγαλύτερο πρόβλημα σχολικής αποτυχίας. Αναλυτικά υπάρχουν τα παρακάτω μοντέλα οργάνωσης της διδασκαλίας στην τάξη:

- Το ανταγωνιστικό. Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου, οι διαπροσωπικές σχέσεις υποχωρούν για να αναδειχθούν αισθήματα και συμπεριφορές που πηγάζουν από την καλλιέργεια ανταγωνιστικού κλίματος μεταξύ των μαθητών της τάξης. Τέτοια αισθήματα μπορεί να είναι ο φόβος, το άγχος, η αίσθηση της απειλής, ειδικά όταν πρόκειται για μαθητές που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα επίδοσης. Επιπλέον, το μοντέλο αυτό περιορίζει πολύ τη διάθεση των μαθητών για αυτενέργεια, πρωτοβουλία και συλλογικότητα και μετατρέπει τη διδασκαλία σε μία αντι – παραγωγική διαδικασία που στερείται πρωτοτυπίας, φαντασίας και πλουραλισμού απόψεων. Μαθητές που προτιμούν

το συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας διακρίνονται από αυξημένη αυτοπεποίθηση και αναπτυγμένα εσωτερικά κίνητρα.

- Το συνεργατικό. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οι μαθητές σέβονται και εκτιμούν την προσωπικότητα και τις ικανότητες των συμμαθητών τους οπότε μπορούν και να συνεργαστούν στα πλαίσια της τάξης, να κατανείμουν ρόλους και να επιμερίσουν τις εργασίες τους προκειμένου να επιτύχουν κοινούς στόχους. Οι στόχοι που θέτει ο εκπαιδευτικός είναι τόσο μαθησιακοί όσοι και σχετικοί με την ισορροπημένη λειτουργία της ομάδας, οπότε ο έλεγχος της τάξης μετατοπίζεται στους μαθητές που απολαμβάνουν μεγαλύτερη αυτονομία και ενεργητική συμμετοχή. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται μεγαλύτερη σύγκλιση και ομοιομορφία στο μαθησιακό επίπεδο της τάξης. Σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων, οι λιγότερο δημοφιλείς μαθητές διευρύνουν τα όρια αποδοχής τους και μπορούν να προβούν σε διεκδικήσεις που αφορούν συνολικά σε καλύτερες συνθήκες ζωής τόσο ως μαθητές όσο και ως ενεργοί μελλοντικοί πολίτες. Η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας κατά Baudrit (2007) · Γιαννούλη (1980 & 1993) · Δερβίση (1998) · Ευαγγελόπουλο, 1998 · Hijzen et al. (2007) · Κανάκη (2006) · Κοσσυβάκη (2006) · Κουτσελίνη & Θεοφιλίδη (2007) · Παπανδρέου (2001) · Serrano & Pons (2007), συνίσταται στην εφαρμογή και αξιοποίηση της συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας ως κύριας διδακτικής μορφής για την προαγωγή ακαδημαϊκών και κοινωνικών στόχων. Χαρακτηριστικά της στοιχεία δε, είναι η διάταξη των θρανίων της τάξης με τέτοιο τρόπο που να ευνοείται η συνεργασία των μαθητών σε ομάδες, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως εμπνευστή των μαθητικών δραστηριοτήτων, καθώς και η στήριξη των πιο αδύναμων μαθητών μέσω του πνεύματος συλλογικότητας που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών της ομάδας.
- Το ατομικιστικό. Πρόκειται, κυρίως, για μοντέλα διδασκαλίας που βασίζονται στην ατομική διδασκαλία με τη βοήθεια των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Οι μαθητές που προτιμούν αυτού του είδους τη διδασκαλία είναι εσωστρεφή, δειλά και απομονωμένα άτομα, διακατέχονται από έντονο άγχος, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, υπολείπονται σε επικοινωνιακές ικανότητες και σε ορισμένες περιπτώσεις προσεγγίζουν τα όρια της ψυχοπαθολογικής συμπεριφοράς. Ωστόσο, έχουν αναπτυγμένα εσωτερικά κίνητρα.

1.5 Οι διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην τάξη και το Σχεσιοδυναμικό Μοντέλο Διδακτικής Εργασίας

Ο σχεσιοδυναμικός εκπαιδευτικός καλλιεργεί τη σχέση του μαθητή με το γνωστικό αντικείμενο. Επειδή καθετί που μαθαίνει ο μαθητής πρέπει να άπτεται των ενδιαφερόντων και

των αναγκών του, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ανιχνεύσει, να παρατηρεί και τελικά να εκπαιδεύει τους μαθητές. Έτσι, η εκπαίδευση αποτελεί μία πηγή ερεθισμάτων για τους μαθητές προκειμένου αυτοί να ανακαλύψουν τον εαυτό τους. Ωστόσο, επειδή η μαθησιακή ετοιμότητα σχετίζεται και με ψυχοσυναισθηματικούς παράγοντες, η οικογένεια και ο κοινωνικός περίγυρος παίζουν μαζί με το σχολείο, εξίσου σημαντικό ρόλο στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή.

Το σχεσιοδυναμικό μοντέλο διδακτικής εργασίας σε τάξη εφήβων περιλαμβάνει τις παρακάτω φάσεις (Κοσμόπουλος, 2006) :

- Προσαρμογή του εκπαιδευτικού ανάλογα με την προσωπικότητα κάθε παιδιού. Η φάση αυτή απαιτεί την καλλιέργεια ενός κλίματος αποδοχής και άνεσης για κάθε μαθητή μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να δημιουργήσει σχέσεις σεβασμού, εμπιστοσύνης και υπευθυνότητας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέτοιες σχέσεις πρέπει να διαμορφώνονται μεταξύ των μαθητών, μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, μεταξύ των μαθητών και της ηγεσίας του σχολείου, μεταξύ του εκπαιδευτικού και της ηγεσίας του σχολείου, καθώς και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερωθεί για τυχόν οικογενειακές και κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές του. Ακόμη, πρέπει να ανιχνευθούν τα ενδιαφέροντα, οι κλίσεις και οι ανάγκες κάθε μαθητή.
- Διευκόλυνση του μαθητή ώστε να συνδέσει το μαθησιακό αγαθό με τον εαυτό του. Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μία κατάσταση προβληματισμού και πρόκλησης για τον μαθητή. Ο μαθητής πρέπει να ανατρέχει σε διάφορες πηγές πληροφόρησης για να αναζητά απαντήσεις σε διάφορα ερωτήματα και σταδιακά να κατασκευάζει ένα σχέδιο της έρευνας. Σε αυτή τη φάση ο μαθητής μπορεί να κάνει πειραματισμούς και να μυείται στην εμπειρική μάθηση. Ο εκπαιδευτικός συνδράμει στην προσπάθεια αυτή του μαθητή, μετά από έκκληση του τελευταίου. Έτσι, ο μαθητής μπορεί να παράγει νέα γνώση με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Αυτή τη γνώση, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τον μαθητή να τη μεταφέρει στην καθημερινότητά του προκειμένου να δοκιμαστεί σε πραγματικές καταστάσεις και να αξιοποιεί την κριτική του ικανότητα για να διαπιστώνει τα «κακώς κείμενα».
- Απόσυρση του εκπαιδευτικού από το ρόλο του διαμεσολαβητή μεταξύ μαθησιακού αγαθού και μαθητή. Στη φάση αυτή, ο εκπαιδευτικός βοηθά λιγότερο τον μαθητή που έχει κατακτήσει τον τρόπο να μαθαίνει και να ερευνά ένα διδακτικό αντικείμενο. Ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής αξιολογούν από κοινού την επίδοση του τελευταίου, οπότε επακολουθεί η πλήρης ανεξαρτητοποίηση του μαθητή, η δημιουργία και η προσπάθεια προσέγγισης της Αλήθειας.

1.6 Διαπροσωπικές σχέσεις και χαρακτηριστικά των ομάδων της σχολικής τάξης

Σύμφωνα με τους Δερβίση (1998) · Ευαγγελόπουλο (1998) · Jaques (2001) · Κανάκη (2006) · Κοσμόπουλο (2006), κοινωνική ομάδα είναι ένα σύνολο ατόμων που συγκεντρώνουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα μία κοινωνική ομάδα διακρίνεται από:

- Οργάνωση, δηλαδή τη σκόπιμη λειτουργική συγκρότηση των μαθητών μιας τάξης σε ένα κοινωνικό σύστημα που γίνεται σύμφωνα με ορισμένα κριτήρια και για συγκεκριμένους σκοπούς.
- Ομαδική συνείδηση και ταυτότητα.
- Επιδίωξη κοινών σκοπών και στόχων.
- Αίσθημα συνευθύνης.
- Αντίληψη της ιεραρχικής θέσης και του ρόλου του κάθε ατόμου. Οι ρόλοι είναι κάποια σχήματα συμπεριφοράς που αναλαμβάνουν οι μαθητές στα πλαίσια της τήρησης μιας ιεραρχικής σχέσης μεταξύ τους. Η επιλογή και διαμόρφωση κάθε ρόλου, καθορίζεται από την προσωπικότητα του μαθητή. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως «προσφέροντες» παιδεία, ως εκπροσώπων της κοινωνίας των ενηλίκων και ως τιμητών των μαθητών έρχεται σε αντίθεση με το ρόλο που προσδοκούν οι μαθητές από αυτούς. Έτσι, δημιουργούνται συγκρούσεις μεταξύ των δύο συμβαλλόμενων στη μαθησιακή διαδικασία.
- Συνειδητή υπακοή σε κοινά αποδεκτούς κανόνες.
- Συνοχή και δομή. Συνοχή είναι η δυναμική συγκράτηση των μελών μιας ομάδας υπό μία οργανωμένη ενιαία ολότητα. Μέσω της συνοχής των μελών μιας ομάδας, ενισχύεται το ομαδικό πνεύμα και τονώνεται η δυναμικότητά της. Έτσι, οι στόχοι που έχει θέσει η ομάδα είναι περισσότερο δυνατοί και ταυτόχρονα η ομάδα ισχυροποιείται και αποκτά μεγαλύτερη σταθερότητα. Αντίστοιχα, δομή είναι η εσωτερική οργάνωση και οι τρόποι δράσης και συμπεριφοράς μιας ομάδας που συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και κατ'έκταση στη διάπλαση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1998), κοινωνικοποίηση είναι η απόκτηση αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων που οδηγούν στην απόκτηση κοινωνικής ταυτότητας και συνείδησης από τους μαθητές.
- Αισθήματα αλληλοβοήθειας, αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης. Η ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών εξαρτάται από το επίπεδο της επικοινωνίας τους ως προσωπικότητες και ως φορείς συναισθημάτων. Ο Kurt Lewin υποστηρίζει ότι βασικό

χαρακτηριστικό της ομάδας είναι η αλληλεξάρτηση γιατί είναι πρωταρχικής σημασίας για οποιαδήποτε μορφή συνεργασία.

Η σχολική τάξη μπορεί να θεωρηθεί μία τυπική ομάδα σαν όλες τις άλλες, αλλά πρέπει να σημειωθεί ότι λειτουργεί στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό σημαίνει ότι η σύνθεση της ομάδας είναι δεδομένη, οι σχέσεις των μελών της ομάδας είναι υποχρεωτικές, οι ρόλοι των μαθητών και του εκπαιδευτικού είναι σχεδόν προκαθορισμένοι, οι σκοποί και στόχοι που επιδιώκουν προέρχονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Παρόλα τα προβλήματα συνοχής που αντιμετωπίζει η σχολική τάξη ως ομάδα, είναι παιδαγωγικά σκόπιμη, η μετατροπή της σε μία ενεργή ομάδα γιατί έτσι καλύπτονται ψυχολογικές και διδακτικές ανάγκες των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι έφηβοι αναζητούν πρότυπα και αποδέκτες της φιλίας τους στα πρόσωπα των συμμαθητών τους. Διδακτικά, η ανάγκη των μαθητών για μαθητοκεντρική προσέγγιση της γνώσης, συνεργασία και καλλιέργεια διαπροσωπικών δεξιοτήτων, καλύπτεται μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Η πορεία και εξέλιξη μίας ομάδας στα πλαίσια της σχολικής τάξης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Συγκεκριμένα από (Κοσσυβάκη, 2006 · Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 2007 · Ξωχέλλης, 1986 · Παπανδρέου, 2001):

- Τη δομή της ομάδας. Η ομάδα δεν θα πρέπει να ξεπερνά τα τέσσερα μέλη, μαθητών διαφορετικής επίδοσης και καταγωγής.
- Την καλή διαρρύθμιση του χώρου. Ο χώρος της τάξης πρέπει να είναι έτσι διευθετημένος ώστε να ευνοεί τη συνεργασία των μαθητών (πχ. αντικριστά θρανία).
- Το έργο που καλείται ένας μαθητής να παράγει. Σε ό,τι αφορά τις ομαδικές δραστηριότητες, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι αμφιλεγόμενης απάντησης ασκήσεις, αποτελούν μεγαλύτερη πρόκληση για τις ομάδες. Άρα, η επίδοση των μελών μίας ομάδας είναι μεγαλύτερη όταν το έργο που καλείται να παράγει, είναι ανοικτού τύπου.
- Την ηλικία των μελών της ομάδας. Όταν πρόκειται για παιδιά της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας, δηλαδή από τριών έως επτά ετών, ενδείκνυνται περισσότερο οι ατομικές μορφές μάθησης. Ωστόσο, μετά την ηλικία των οκτώ ετών οι μαθητές παρουσιάζουν μία κλίση προς ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας.
- Τα επιμέρους χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας. Τέτοια χαρακτηριστικά μπορεί να είναι: η κοινωνική θέση, το φύλο, η υψηλή νοημοσύνη, η προσωπικότητα των μελών της.
- Τις αλληλεπιδράσεις των μελών της. Η συζήτηση είναι συντελεστικός παράγοντας στην εξεύρεση όσο το δυνατόν περισσότερων εναλλακτικών απαντήσεων σε μία

δραστηριότητα, γεγονός που προϋποθέτει την αξιοποίηση πολλαπλών νοητικών και γνωστικών λειτουργιών.

- Τον ανταγωνισμό μεταξύ των μελών της. Ο διομαδικός ανταγωνισμός, δηλαδή ο ανταγωνισμός μεταξύ των ομάδων της τάξης μπορεί να αποτελέσει ένα κίνητρο ώθησης μία επιτυχημένης συνεργασίας μεταξύ των μελών μίας ομάδας. Αντίθετα, ο ενδοομαδικός ανταγωνισμός, μπορεί να προκαλέσει εχθρικό κλίμα μέσα στην ομάδα και επομένως συγκρούσεις. Ακόμη, η παντελής έλλειψη ανταγωνισμού μπορεί να είναι παράγοντας που θα βοηθήσει μία ομάδα να διατηρήσει τη συνοχή της.
- Τη διάρκεια και σταθερότητα που χαρακτηρίζει μία ομάδα (πχ. εξωσχολικές δραστηριότητες, ομάδες με κοινά ενδιαφέροντα, άτυπες ομάδες).
- Τη συμμόρφωση και την υπακοή. Τα μέλη μίας ομάδας επιζητούν ασφάλεια και αναγνώριση το ένα από το άλλο με αποτέλεσμα να συμμορφώνονται με την άποψη της πλειοψηφίας της ομάδας. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των ομάδων μέσα από κάποια αμοιβή ή να θέσει, σε συνεργασία με τους μαθητές, κάποιους κανονισμούς που να διέπουν την επιτρεπτή και επιδιωκόμενη συμπεριφορά των μαθητών. Έτσι, τα μέλη των ομάδων αποκτούν σταδιακά ίδιους αντιληπτικούς μηχανισμούς και αντιμετωπίζουν τις σχέσεις τους, με τους ανθρώπους και το περιβάλλον κατά ομοιόμορφο τρόπο. Επίσης, η ένταξη σε ομάδα προϋποθέτει και ομοιομορφία κινήτρων, σκοποθεσίας και στάσεων της ομάδας. Το γεγονός αυτό έχει απώτερη συνέπεια τη λήψη κοινών αποφάσεων και την αύξηση της παραγωγικότητας της ομάδας.

1.7 Διαπροσωπικές σχέσεις και φάσεις εξέλιξης των ομάδων της σχολικής τάξης

Σύμφωνα με τους Ευαγγελόπουλο (1998) · Κοσμόπουλο (2006) · Κοσσυβάκη (2006) · Νημά & Καψάλη (2002), η ομάδα ως δυναμικός οργανισμός μετεξελίσσεται σταδιακά, περνώντας από τις παρακάτω διαδοχικές φάσεις:

- Τη φάση του προσανατολισμού και της προσαρμογής. Στη φάση αυτή οι μαθητές μεταφέρουν μέσα στην ομάδα που εντάσσονται, μία υποκειμενική οπτική των πραγμάτων και έτσι επικρατεί μία δυσπιστία και επιφυλακτικότητα μεταξύ τους. Στην πορεία, ο κάθε μαθητής μαθαίνει τους αποδεκτούς τρόπους κοινωνικής συμπεριφοράς προκειμένου να πραγματοποιήσει τις υποχρεώσεις που του ανατίθενται.
- Τη φάση των συγκρούσεων. Εδώ αναδεικνύονται οι αρχηγικές τάσεις κάποιων μαθητών, η επιλογή των ρόλων κάθε μέλους και ο σχηματισμός συμμαχιών και υποομάδων. Επίσης, εμφανίζονται ανταγωνιστικές τάσεις μεταξύ των διαφόρων ομάδων.

- Τη φάση της σύνδεσης. Σύνδεση γίνεται γιατί τα μέλη των ομάδων παρατηρούν ότι μόνο με την αμοιβαία συνεννόηση και τήρηση από κοινού κάποιων κανόνων, καθώς και την αλληλοαποδοχή πρόκειται να πραγματοποιηθούν οι σκοποί της ομάδας.
- Τη φάση της απόδοσης και η φάση της σταθερότητας. Πρόκειται για τις πιο δημιουργικές φάσεις των ομάδων, κατά τις οποίες επικρατεί η ομοφωνία στη λήψη αποφάσεων και η προσπάθεια αναζήτησης νέων τρόπων αποτελεσματικής συνεργασίας.

Η τάξη - ομάδα προκειμένου να συγκροτηθεί και να λειτουργήσει πρέπει να ξεπεράσει δύο παράγοντες που θεωρούνται τροχοπέδη στην εξέλιξη της ομάδας – τάξης (Γεώργας, 1986 · Δερβίσης, 1998):

- Την προσαρμογή των μαθητών στη σχολική πραγματικότητα. Οι μαθητές προσαρμόζονται στα στερεότυπα και στους άτυπους κανόνες που επικρατούν στο σχολικό χώρο. Τα παιδιά έχουν γαλουχηθεί με την ιδέα ότι οι διδάσκοντες είναι αλάνθαστοι και παντοδύναμοι μέσα στην τάξη. Οπότε, οι μαθητές είτε έρχονται αντιμέτωποι με ένα αυταρχικό και αυστηρό σχολικό περιβάλλον που τους προκαλεί φόβο, είτε είναι διστακτικοί μπροστά σε ένα πολύ περιποιητικό και υποδειγματικό εκπαιδευτικό. Το άγχος αυξάνεται όταν οι μαθητές μπαίνουν σε μία τάξη με βάθρο, μετωπική προς την έδρα διάταξη των θρανίων και αισθάνονται πως υπάρχει μία ιεράρχηση εξουσίας μέσα στην τάξη. Ο αυταρχικός εκπαιδευτικός παίζει το σημαντικότερο ρόλο κατά τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ ο μαθητής είναι ανταγωνιστής με το συμμαθητή του και υποτάσσεται στην αυθεντία του δασκάλου. Πρωτοβουλία και αυτενέργεια σε σχέση με την κατάκτηση των μορφωτικών αγαθών απουσιάζουν από τη συμπεριφορά των μαθητών.
- Την προσαρμογή των μαθητών στους κανόνες και στα πολιτιστικά στοιχεία που μεταφέρουν τα μέλη της ομάδας. Η αντίληψη των μαθητών για τη μάθηση είναι μάλλον αρνητική λόγω της κοινωνικής απέχθειας προς το σχολείο, λόγω της εύκολης ζωής που κυριαρχεί στην εποχή αυτή, αλλά και λόγω των εφηβικών εξάρσεων που συνοδεύονται από απειθαρχία και αντισυμβατική συμπεριφορά. Ακόμη, το ίδιο το σχολείο με τις απαρχαιωμένες μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιεί απωθεί ακόμη περισσότερο τη συνεργασία και την αυτόνομη δράση των μαθητών. Όλα τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα την αδυναμία θεώρησης της σχολικής τάξης ως ομάδας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Η ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΩΣ ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ

2.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Σύμφωνα με τους Baudrit (2007) · Γιαννούλη (1980 & 1993) · Δερβίση (1998) · Ευαγγελόπουλο, 1998 · Hijzen et al. (2007) · Κανάκη (2006) · Κοσσυβάκη (2006) · Κουτσελίνη & Θεοφιλίδη (2007) · Παπανδρέου (2001) · Serrano & Pons (2007), η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας συνίσταται στην εφαρμογή και αξιοποίηση της συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας ως κύριας διδακτικής μορφής για την προαγωγή ακαδημαϊκών και κοινωνικών στόχων. Χαρακτηριστικά της στοιχεία δε, είναι η διάταξη των θρανίων της τάξης με τέτοιο τρόπο που να ευνοείται η συνεργασία των μαθητών σε ομάδες, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως εμπνευστή των μαθητικών δραστηριοτήτων, καθώς και η στήριξη των πιο αδύναμων μαθητών μέσω του πνεύματος συλλογικότητας που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών της ομάδας.

2.2 Ιστορική αναδρομή

Μέχρι και τον 18^ο αιώνα περίπου, η σχολική πραγματικότητα επικεντρωνόταν στο δάσκαλο και στις μονολογικές μεθόδους διδασκαλίας του. Η επικοινωνία με τους μαθητές ήταν μονόδρομη, ενώ οι μαθητές περιορίζονταν μόνο στις απαντήσεις των ερωτήσεων των δασκάλων τους. Το στιλ διδασκαλίας των δασκάλων διακρινόταν από αυταρχισμό και στηριζόταν στην τυφλή υπακοή από πλευράς των μαθητών, στις υποδείξεις των ενηλίκων ως πρότυπα προς μίμηση.

Τον 19^ο αιώνα, ο Bell (1753 – 1832) και ο Langaster (1771 – 1838), προερχόμενοι από τη Μεγάλη Βρετανία, χρησιμοποίησαν την αλληλοδιδακτική μέθοδο προκειμένου να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της έλλειψης διδακτικού προσωπικού στα σχολεία. Την ίδια εποχή στις ΗΠΑ, ο C. Fr. Parker υπήρξε πρωτοπόρος στη μαθητοκεντρική διδασκαλία και έδωσε το έναυσμα για την επικράτηση του σχολείου εργασίας τον 20^ο αιώνα, με κύριο υποστηρικτή του, τον J. Dewey (1859 – 1952). Το σχολείο κοινωνικής αγωγής του Dewey προσφερόταν για δοκιμές καινοτόμων ιδεών στο χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα έδωσε έμφαση στην κοινωνική αγωγή που πρέπει να λαμβάνει ο μαθητής στο σχολείο, στην ανάγκη ικανοποίησης των ιδιαίτερων αναγκών, κλίσεων και ενδιαφερόντων των μαθητών, καθώς και στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών. Συνεχιστές των απόψεων του Dewey ήταν ο W. Kilpatrick (1871 – 1965) και ο C. Washbourne (1889 – 1968) με το ομαδοσυνεργατικό σύστημα Winetka. Στα μέσα του 20^{ου} αιώνα, ξεκίνησε και η έρευνα των M. Deutch, K. Lewin, Johnson & Johnson, Sherif, Slavin και El. Aronson με επίκεντρο το κοινό ενδιαφέρον τους γύρω από την

αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας. Έρευνες για την αποτελεσματικότητα των ομάδων εργασίας, έγιναν και από τους J. Moreno, C. Rogers και G. Bateson, το έργο των οποίων αποτέλεσε την πρώτη ύλη για την ανάπτυξη του κλάδου της κοινωνικής ψυχολογίας, την ψυχοκοινωνιολογία της τάξης. Έτσι, τέθηκε στο προσκήνιο η σημασία των αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών και ανέκυψε το θέμα της εξισορρόπησης μεταξύ ανταγωνιστικών και συνεργατικών μοντέλων διδασκαλίας και μάθησης (Johnson & Johnson, 2009).

Κατά τον 20^ο αιώνα, στη Γερμανία, ο P. Petersen συνέλαβε και εφάρμοσε ένα σύστημα διδασκαλίας σε ομάδες, το σύστημα της Ιένας. Στα βήματα του Petersen κινήθηκαν οι B. Otto (1859 – 1933), G. Kerschensteiner (1854 – 1932) και H. Gaudig (1860 – 1923). Παρόμοιες προσπάθειες κατέβαλαν στο Βέλγιο ο On. Decroly (1871 – 1932), στη Γαλλία ο R. Cousinet (1881 – 1973) και ο C. Freinet, στην Αυστρία η El. Kohler, στην ΕΣΣΔ ο Makarenko (1886 – 1939) και στην Ελβετία ο A. Ferriere. Στην Ελλάδα, την εργασία των μαθητών σε ομάδες υποστήριξαν οι Δελμούζος (Μαράσλειο Διδασκαλείο, 1930), Κουντουράς (Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης), Παπαμαύρος, Εξαρχόπουλος, Ζομπανάκης, Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, Ράλλης, Φράγκος, Κοσμοπούλος, Γεώργας, Μασσιάλας, Παπαγεωργίου, Κανάκης, Γληνός (Κανάκης, 2006 · Ματσαγγούρας, 1995, 1998, 1999, 2002 & 2008).

Στα τέλη του 20^{ου} αιώνα, ο Ρώσος Vygotsky έθεσε τα θεμέλια της κοινωνιοπολιτισμικής θεωρίας της γνώσης, η οποία αποτέλεσε σταθμό στην εδραίωση της συνεργατικής μεθόδου μάθησης. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η ανάπτυξη του μαθητή είναι αποτέλεσμα της ποιοτικής συνεργασίας αυτού με το κοινωνικό του περιβάλλον και κυρίως με τον εκπαιδευτικό. Αντίθετα, ο Ελβετός Piaget δίνει έμφαση στην αυτόνομη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, χωρίς καμία παρέμβαση από τον εκπαιδευτικό, εφόσον όμως αυτά είναι τουλάχιστον επτά ετών για να θεωρούνται ώριμα να ξεκινήσουν οποιαδήποτε ωφέλιμη συνεργασία. Οι δύο αυτοί γνωστικοί ψυχολόγοι μίλησαν για την ύπαρξη, ανομοιογενών σε επίπεδο ικανοτήτων, μαθητών προκειμένου να καλλιεργηθεί η σκέψη των μαθητών και να προκύψουν διάφορες εννοιολογικές αλλαγές (Αναγνωστοπούλου, 2001 · Baudrit, 2007 · Bertrand & Valois, 2000 · Γιαννούλης, 1980 · Δερβίσης, 1998 · Ευαγγελόπουλος, 1998 · Μπακιρτζής, 2003 · Μπουζάκης, 1995 · Ξωχέλλης, 2005 · Ρέλλος, 2000 & 2007 · Ρήγας, 2000 · Varela, 1994 · Χατζηγεωργίου, 2004).

2.3 Προϋποθέσεις ομαλής λειτουργίας των ομάδων κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Σύμφωνα με τους Baudrit (2007) · Δερβίση (1998) · Gillies (2004) · Johnson & Johnson (1984 & 2009) · Κανάκη (2006) · Κόπτη (2009) · Κουτσελίνη & Θεοφιλίδη (2007) ·

Ματσαγγούρα (1995 & 1998) · Παπανδρέου (2001) · Rollins (1987) · Stahl (1994) · Webb, (2009) · Χατζηγεωργίου (2004), τις ομάδες πρέπει να διακρίνει:

- Αίσθημα θετικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών τους. Αυτό σημαίνει ότι η ομάδα αξιολογείται με βάση την κοινή προσπάθεια που καταβάλει, το έργο που θα παρουσιάσει από κοινού, καθώς και τις προσδοκώμενες μορφές συμπεριφοράς όλης της ομάδας.
- Αίσθημα ατομικής ευθύνης κάθε μέλους για την πρόοδο της ομάδας, συνολικά και συλλογικής ευθύνης της ομάδας για την πρόοδο κάθε μέλους της, ξεχωριστά.
- Κατανομή εργασιών και εναλλαγή των ρόλων μεταξύ των μελών της ομάδας.
- Η καλλιέργεια της συνεκτικότητας, συνοχής και της συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας.
- Η ανομοιογένεια σύνθεσης των μελών της ομάδας, κυρίως, σε σχέση με τις επιδόσεις και το βαθμό κοινωνικοποίησής τους μέσα στην τάξη.

2.4 Οργάνωση της σχολικής τάξης σύμφωνα με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Σύμφωνα με τους Αναγνωστοπούλου (2001) · Baudrit (2007) · Chin – Tan et al (2005) · Γιαννούλη (1980 & 1993) · Cosden & Haring (1992) · Δερβίση (1998) · Ευαγγελόπουλο (1998) · Gillies (2004) · Hijzen et al. (2007) · Κανάκη (2006) · Κοσσυβάκη (2006) · Κουτρούμπα (2004) · Κουτσελίνη & Θεοφιλίδη (2007) · Ματσαγγούρα (1995, 1998 & 2001) · Παπανδρέου (2001) · Ρέλλο (2000) · Rollins (1987) · Slavin (2006) · Χατζηγεωργίου (2004), ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει κάποιες αποφάσεις σχετικές με ζητήματα οργάνωσης των συνεργατικών ομάδων της τάξης του. Συγκεκριμένα, πρέπει να τον απασχολήσουν:

- Η τοποθέτηση των ομάδων στο χώρο της τάξης (τετράγωνο σχήμα, σχήμα T, σχήμα Π).
- Ο αριθμός μελών (εταιρικές, τριμελείς, τετραμελείς) των ομάδων. Στην αρχή της εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, οι ομάδες συνιστάται να αποτελούνται από δύο άτομα. Το γεγονός αυτό εξηγείται λόγω της αναγκαιότητας ύπαρξης ενός μεταβατικού σταδίου από την άμεση διδασκαλία σε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας. Αργότερα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσθέσει, σταδιακά, ένα τρίτο μέλος στην ομάδα και να την ολοκληρώσει με ένα τέταρτο και τελευταίο μέλος. Πολυπληθείς ομάδες συντονίζονται δυσκολότερα, είναι πιο χρονοβόρες και παρέχουν λιγότερο χρόνο ενεργητικής συμμετοχής των μελών τους.
- Η σύνθεση της ομάδας (ομοιογενείς, ανομοιογενείς). Προτείνεται η σύσταση ανομοιογενών ομάδων ώστε η ομάδα να εξισορροπεί τυχόν αδυναμίες κάποιων μαθητών μέσα από τη βοήθεια που θα τους παρέχουν οι μέτριοι και καλοί μαθητές. Οι δε καλοί μαθητές

απολαμβάνουν την ικανοποίηση της προσφορά προς τον συμμαθητή τους. Επιπροσθέτως, η σύσταση των ομάδων μπορεί να συνδυάζει και το στοιχείο της προτίμησης και συμπάθειας του ενός μαθητή προς τον άλλο. Ένας τρόπος διαπίστωσης της δημοτικότητας κάθε μαθητή μέσα στην τάξη του είναι η κατασκευή του κοινωνιογράμματος της τάξης. Μέσω της τεχνικής της κοινωνιομετρίας διαπιστώνεται το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων που διαμορφώνουν το συναισθηματικό, επικοινωνιακό και ομαδικό κλίμα μιας σχολικής τάξης. Γενικά, η συνεργασία μεταξύ φίλων είναι πιο εύκολη λόγω καλύτερης και ταχύτερης συνεννόησης μεταξύ τους, αλλά αυτό δεν προεξοφλεί και την ποιότητα του παραγόμενου αποτελέσματος. Σκόπιμη είναι και η συχνή εναλλαγή στα μέλη των ομάδων, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τους πολύ συμπαθείς και τους πολύ απομονωμένους μαθητές. Ωστόσο, κατά την εισαγωγή της τάξης στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, σκόπιμη θα ήταν η σύσταση ομοιογενών ως προς την επίδοση ομάδων, οι οποίες θα καλύψουν συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών και οι οποίες θα έχουν μεγαλύτερη χρονική διάρκεια ζωής.

- Οι ρόλοι μέσα στην ομάδα (συντονιστής, γραμματέας, εμψυχωτής).
- Το διδακτικό υλικό (κοινό για όλα τα μέλη, διαφορετικό για κάθε μέλος της ομάδας στα πλαίσια μιας περισσότερο εξατομικευμένης προσέγγισης της διδασκαλίας, Johnson & Johnson, 1985). Παράγοντες που μπορούν να ληφθούν υπόψη για τον βαθμό δυσκολίας στην ανάθεση εργασίας σε κάθε μέλος της ομάδας είναι η μαθησιακή ετοιμότητα, το γνωστικό στυλ. Πάντως, σε αρχικό στάδιο, οι ομάδες λειτουργούν πιο αποτελεσματικά όταν η θεματολογία που επεξεργάζονται είναι σχετικά απλή, σχετίζεται με ευρηματικές δραστηριότητες που προκαλούν το ενδιαφέρον, χρειάζεται τη συνεργασία και τη φυσική περιέργεια των μαθητών και θα τους προδιαθέσει θετικά γύρω από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.
- Οι διομαδικές σχέσεις. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να καλλιεργήσει συνεργατικές σχέσεις ή να δημιουργήσει συνθήκες ανταγωνισμού μεταξύ των ομάδων. Όλοι οι παραπάνω παράγοντες που συνθέτουν το προφίλ της επιτυχημένης συνεργασίας των μαθητών μιας τάξης, έχουν μία κοινή συνισταμένη. Η συνισταμένη αυτή είναι ο βαθμός προετοιμασίας και οι παρεμβάσεις που κάνει ο εκπαιδευτικός – οργανωτής για να εξασφαλίσει την επιτυχημένη οργάνωση της συνεργασίας των μαθητών.
- Η αξιολόγηση του έργου της ομάδας (ακαδημαϊκή επίδοση, μεταγνωστικές δεξιότητες, λειτουργικότητα ομάδας, συνεργατικότητα ομάδας).

2.5 Δυσκολίες επικοινωνίας κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τεχνικές ανάπτυξής της από τον εκπαιδευτικό

Σύμφωνα με τους Cohen (1986) · Gillies et al. (2004, 2008 & 2009) · Johnson & Johnson (1990) · Kagan (1985 & 1989) · Κανάκη (2006) · Κοσσυβάκη (2006) · Slavin (2006) · Χατζηγεωργίου (2004), τα σημαντικότερα προβλήματα επικοινωνίας που μπορεί να προκύψουν κατά την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι:

- Ο τρόπος συζήτησης.
- Η άνιση συμμετοχή των μελών της ομάδας.
- Η υποβολή των ερωτήσεων από τα μέλη της ομάδας.
- Η απάντηση των ερωτήσεων από τα μέλη της ομάδας.
- Η συναισθηματική στήριξη των μελών της ομάδας.
- Η αξιοποίηση του διαθέσιμου δυναμικού των ομάδων.
- Ο έλεγχος του θορύβου.
- Η ολοκλήρωση των εργασιών.

Στόχος της προώθησης των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών είναι οι σχέσεις των μελών της ομάδας να χαρακτηρίζονται από (Johnson & Johnson, 2009):

- Αμοιβαία υποστήριξη και βοήθεια.
- Ανταλλαγή πληροφοριακού υλικού και αποτελεσματική επεξεργασία αυτού.
- Ανατροφοδότηση του ενός μέλους προς το άλλο ως προς το αντικείμενο και τις ευθύνες που του έχουν ανατεθεί.
- Κριτική θεώρηση των συμπερασμάτων του ενός μέλους προς το άλλο που θα οδηγήσει σε υψηλής ποιότητας λήψη αποφάσεων και μεγαλύτερη διεισδυτικότητα πάνω στο θέμα της δραστηριότητας.
- Αμοιβαία απαίτηση για επίτευξη του κοινού, ομαδικού στόχου και συμφέροντος.
- Ενεργοποίηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ τους.
- Χαμηλά επίπεδα άγχους κατά τη συνεργασία τους.
- Μεγαλύτερη αποδοχή των απόψεων των άλλων μελών της ομάδας σε σχέση με άλλες μεθόδους διδασκαλίας, που δεν είναι συνεργατικές (συμβατικές μέθοδοι διδασκαλίας).

Αντίστοιχα, η εξάσκηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, καταρχάς σε εταιρικές ομάδες, μπορεί να γίνει μέσα από τους παρακάτω τρόπους (Johnson & Johnson, 2009 · Ματσαγγούρας, 1994, 1995 & 1998 · Παπανδρέου, 2001 · Webb, 2009):

- Ο Μέσα από την παράφραση ή ανακεφαλαίωση της άποψης του συνομιλητή.

- ο Μέσα από τη διαδοχική συμμετοχή και ομιλία όλων των μελών μίας ομάδας, τουλάχιστον από μία φορά.
- ο Μέσα από την κατανομή ρόλων μεταξύ των μελών μίας ομάδας, η οποία εξαρτάται από την ηλικία των μαθητών, το μέγεθος της ομάδας και το είδος της δραστηριότητας.
- ο Μέσα από την ατομική και συλλογική αυτοαξιολόγηση των μαθητών με τη βοήθεια κάποιων κλειδών που μπορεί να κατασκευάσει ή να αξιοποιήσει έτοιμες, ο εκπαιδευτικός. Η αυτοαξιολόγηση των μελών της ομάδας θα αφορά τόσο την κοινή πορεία εργασιών της ομάδας αυτής όσο και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και το επίπεδο επικοινωνίας που ανέπτυξαν.
- ο Μέσα από συνεργατικά παιχνίδια που αποσκοπούν στην εξάσκηση και εξοικείωση των μαθητών με τις απαιτήσεις και τα πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι, με μία σειρά διαβάθμισης από τις ευκολότερες στη συνεργασία προς στις δυσκολότερες: παράλληλες δραστηριότητες, αθροιστικές δραστηριότητες, δραστηριότητες συλλογικής προετοιμασίας και ατομικής εκτέλεσης, αλλά και δραστηριότητες συλλογικής προετοιμασίας και εκτέλεσης.
- ο Μέσα από προσπάθεια εύρεσης συναινετικών λύσεων για τη ρύθμιση των διαπροσωπικών συγκρούσεων μέσα στην τάξη. Παραδείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων είναι η μέθοδος των τριών σταδίων, η μεσολάβηση ενός τρίτου.

2.6 Θετικές συνέπειες εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Σύμφωνα με τον Piaget, οι σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή είναι ιεραρχικές και ασύμμετρες, ενώ οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών μιας τάξης είναι ισότιμες και σύμμετρες (Baudrit, 2007 · Διαμαντόπουλος, 2002 · Ρέλλος, 2000 & 2007). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, λοιπόν, που είναι από τη φύση της μαθητοκεντρική στοχεύει (Cantwell & Andrews, 2002 · Chin – Tan et al 2005 · Γεώργας, 1995 · Γιαννούλης, 1980 & 1993 · Cohen, 1986 · Δερβίσης, 1998 · Johnson & Johnson, 2009 · Λυμπερόπουλος, 1991 · Νημά & Καψάλης, 2002 · Νικολάου, 2005 · Παπανδρέου, 2001 · Παπάς, 1990 · Randi & Corno, 2005 · Ρέλλος, 2000 & 2007 · Rollins, 1987 · Selvi, 2007 · Serrano & Pons, 2007 · Sternberg & Grigorenko, 2002 & 2003 · Sternberg, 1998, 1999 & 2002 · Τριλιανός, 2003 · Φλουρής, 1984 · Foulin & Mouchon, 2002 · Χατζηγεωργίου, 2004):

- Σε καλύτερο επίπεδο επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών – μελών μιας ομάδας (Johnson & Johnson, 2009).
- Στην καλλιέργεια της αλληλεγγύης και της αποδοχής των μαθητών – μελών μιας ομάδας που είναι λιγότερο δημοφιλείς στην τάξη (Panitz, 1999).

- Στην ενίσχυση της αμοιβαιότητας και της συνεργασίας των μαθητών (Johnson & Johnson, 2009).
- Στην εδραίωση του δημοκρατικού πνεύματος και της αίσθησης του δικαίου στη συνείδηση των μαθητών (Baudrit, 2007 · Γκόντοβος κ.α., 1985 · Gillies, 2004 · Μαυρογιώργης & Παπακωνσταντίνου, 1985 · Μασσιάλας, 1984 · Παπανδρέου, 2001 · Sharan, 1987).
- Στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών (Panitz, 1999).
- Στη απευθείας προσέγγιση και επεξεργασία του διδακτικού αντικειμένου από τους μαθητές, υπό την εποπτεία του εκπαιδευτικού (Panitz, 1999).
- Στην αύξηση των κινήτρων μάθησης των μαθητών με χαμηλή ακαδημαϊκή πεποίθηση και κοινωνικό γόητρο (Hanze & Berger, 2007 · Johnson & Johnson, 2009), αν και είναι δυσκολότερο για αυτούς το ξεκίνημα της συνεργασίας τους, σε μία ομάδα (Cantwell & Andrews, 2002 · Chin Tan et al., 2005).
- Στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών (Panitz, 1999).

Απώτερες συνέπειες εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι (Ευαγγέλου, 2007, Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007, Johnson & Johnson, 1985, Κανάκης, 2006, Κόπτης, 2009, Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 1998, Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης 2007, Μαρσαγγούρας, 1994, 1995, 1998 & 2001):

- Η σχολική πειθαρχία και θετική στάση των μαθητών προς το σχολείο (Slavin, 1982 & 1985).
- Χαμηλότερα επίπεδα σχολικού άγχους (Κοσσυβάκη, 2003 & 2006).
- Η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης των μαθητών (Slavin, 1982 & 1985).
- Η ομαλή κοινωνική και συναισθηματική ζωή των μαθητών σε συνδυασμό με την προσαρμοστικότητά τους στις νέες κοινωνικο - οικονομικές εξελίξεις, όπως είναι η κατοχή και συνεχής καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων βελτίωση της ποιότητας του λόγου των μαθητών (Slavin, 1982 & 1985).
- Η επίτευξη καλύτερου μαθησιακού αποτελέσματος και μαθητικών επιδόσεων μέσω της προσπάθειας μεγιστοποίησης του χρόνου ενεργητικής συμμετοχής, αυτονομίας, αυτενέργειας, εξατομίκευσης και αλληλεπίδρασης όλων των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Slavin, 1982 & 1985).
- Η ποιοτικότερη μαθησιακή διαδικασία, όπως είναι οι διαδικασίες ερμηνείας και αιτιολόγησης γεγονότων και απόψεων, η διαλεκτική αντιπαράθεση, οι επαναλήψεις και

οι ανατροφοδοτήσεις. Επίσης, οι διαδικασίες κατηγοριοποιήσεων, υποθέσεων και επαληθεύσεων που συνιστούν στοιχεία της κριτικής ικανότητας και διαδικασίες αναλύσεων και συνθέσεων ως στοιχεία δημιουργικότητας (Αναγνωστοπούλου, 2001, Baines et al., 2009, Webb, 2009)

- Η διευκόλυνση του έργου του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη με την παραχώρηση της διοίκησης της τάξης στους μαθητές (Αναγνωστοπούλου, 2001, Κοσσυβάκη, 2003 & 2006).

2.7 Σχεδιασμός και υλοποίηση του μαθήματος σύμφωνα με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Σύμφωνα με τους Johnson & Johnson (2009), ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία σε ομάδες, δημιουργεί τρία βασικά προφίλ διδασκαλίας:

- Την επίσημη μορφή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης (Siciliano, 2001). Περιλαμβάνει κινήσεις και αποφάσεις των εκπαιδευτικών, οργανωτικής, λειτουργικής και αξιολογικής φύσεως. Η παρεμβατικότητα του εκπαιδευτικού είναι έκδηλη και στηρίζεται σε ένα μία αυστηρά προδιαγεγραμμένη πορεία μαθήματος, η οποία έχει έναν μεσοπρόθεσμο στόχο (κάποιες εβδομάδες).
- Την ανεπίσημη μορφή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Περιλαμβάνει κινήσεις και αποφάσεις των εκπαιδευτικών που στόχο έχουν να ενεργοποιήσουν την αυτενέργεια, τη βιωματικότητα και τη διερευνητική διάθεση των μαθητών, σε σχέση με την επεξεργασία του, υπό διαπραγμάτευση, θέματος. Η εφαρμογή της συνιστάται για τα βασικά μαθήματα των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία και στερούνται του απαραίτητου διδακτικού χρόνου. Έτσι, ο στόχος των συγκεκριμένων ομάδων πρέπει να ολοκληρωθεί σε 1 – 2 διδακτικές ώρες προκειμένου να καλυφθεί και η ανάγκη της παράδοσης μίας συγκεκριμένης ποσότητας από την ύλη του μαθήματος.
- Τις συνεργατικές ομάδες, μακράς διάρκειας. Περιλαμβάνει κινήσεις και αποφάσεις των εκπαιδευτικών που στόχο έχουν τη μακρόχρονη λειτουργία των ομάδων εργασίας, ο στόχος των οποίων και είναι, κυρίως, ψυχοσυναισθηματικής – κοινωνικής φύσεως (δημιουργία στενού δεσμού και φιλικών στάσεων μεταξύ των μαθητών).

Σύμφωνα με τους Γιαννούλη (1980 & 1993) · Δερβίση (1998) · Κανάκη (2006) · Κοσσυβάκη (2006) · Κουτσελίνη & Θεοφίλιδη (2007) · Ματσαγγούρα (1995 & 1998) · Παπανδρέου (2001) · Slavin (2006) · Χατζηγεωργίου (2004), ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του ομαδοσυνεργατικού μαθήματος συμπυκνώνεται στα παρακάτω σημεία:

- Προγραμματισμός της διδακτικής ενότητας από τον εκπαιδευτικό ή/και τους μαθητές.
- Προσέλκυση του ενδιαφέροντος της τάξης στην αρχή του μαθήματος και ανάκληση προηγούμενης γνώσης γύρω από το θέμα από τον εκπαιδευτικό.
- Σχεδιασμός της πορείας διδασκαλίας, προσδιορισμός της στοχοθεσίας των θεμάτων προς επεξεργασία, καθώς και της μεθοδολογικής προσέγγισης της επιτυχημένης λειτουργίας των ομάδων από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.
- Επιλογή των διδακτικών μέσων και του χρόνου εργασίας των ομάδων από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.
- Οργάνωση και συντονισμός της λειτουργίας των ομάδων από τον εκπαιδευτικό
- Παρακολούθηση της πορείας εργασιών των ομάδων και καθοδήγηση - εμπύχωση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό.
- Καταγραφή απαντήσεων και συνθηκών λειτουργίας της ομάδας από τους μαθητές.
- Συντονισμός ομαδικών ανακοινώσεων από τον εκπαιδευτικό .
- Αξιολόγηση του έργου των ομάδων από τον εκπαιδευτικό.

Γενικά, παρατηρούνται οι παρακάτω διαδοχικές φάσεις κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Αναγνωστοπούλου, 2001):

- Φάση της παρουσίασης του υπό διαπραγμάτευση θέματος και επεξήγηση επιμέρους παραμέτρων του εκπαιδευτικού στους μαθητές.
- Φάση της ενασχόλησης των μαθητικών ομάδων με το θέμα προκειμένου να βρεθούν και να προταθούν οι καταλληλότερες λύσεις γύρω από αυτό.
- Φάση της παρουσίασης των αποτελεσμάτων και των πορισμάτων των εργασιών κάθε ομάδας στην ολομέλεια της τάξης και επανατροφοδότηση των συμπερασμάτων σε μία ενιαία μορφή.
- Φάση της εμπέδωσης και εφαρμογής των γνώσεων που αποκτήθηκαν μέσα από περαιτέρω ασκήσεις για τους μαθητές.
- Φάση της αξιολόγησης μαθησιακού και παιδαγωγικού αποτελέσματος από τον εκπαιδευτικό.

2.8 Μορφές ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Σύμφωνα με τους Abrami & Chambers (1996) · Αναγνωστοπούλου (2001) · Baudrit (2007) · Κακανά (2008) · Κοσσυβάκη (2006) · Κουτσελίνη & Θεοφιλίδη (2007) · Ματσαγγούρα (1998) · Παπανδρέου (2001) · Slavin (1982) · Rollins (1987), υπάρχουν οι παρακάτω μορφές ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας που μπορεί να εφαρμοστούν στα σημερινά ελληνικά σχολεία:

- Των Aronson, Blaney, Stephan, Sikes & Snapp (1978), με τίτλο “Jigsaw”. Σύμφωνα με το σχήμα αυτό, ο εκπαιδευτικός αφιερώνει μέρος της διδακτικής ώρας για να παρουσιάσει στους μαθητές του το νέο μάθημα. Στη συνέχεια μοιράζεται ένα φυλλάδιο ερωτήσεων και ένα φυλλάδιο απαντήσεων, το οποίο θα συμπληρωθεί από κάθε ομάδα, με την αμέριστη συμμετοχή όλων των μελών της. Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία αυτή, ο εκπαιδευτικός μοιράζει ένα ατομικό τεστ με τις ίδιες ερωτήσεις που επεξεργάστηκαν στην προηγούμενη φάση οι ομάδες, το οποίο αποσκοπεί στην εμπέδωση του μαθήματος από κάθε μαθητή, ξεχωριστά. Τα διαγωνίσματα αυτά αποδίδουν το επίπεδο βελτίωσης κάθε μαθητή σε σχέση με το προηγούμενο διαγώνισμά του. Στο τέλος της εβδομάδας γίνεται μία απολογιστική έκθεση με τους μαθητές που σημείωσαν τη μεγαλύτερη πρόοδο ή με την ομάδα που συγκέντρωσε την υψηλότερη, κατά μέσο όρο, βαθμολογία στα διαγωνίσματα.
- Η παρόμοια εκδοχή του “Jigsaw”, “Jigsaw II”, με την επιμέλεια του R. Slavin (1982). Το σχήμα αυτό εμπλουτίζεται, ξεκινώντας τη διδασκαλία με την επεξεργασία των επιμέρους θεμάτων του μαθήματος από όλες τις ομάδες μαθητών, από τις οποίες οι εκπρόσωποι με το ίδιο θέμα συναντιούνται για να συζητήσουν τον καταλληλότερο τρόπο που θα το εξηγήσουν ο καθένας στην ομάδα του προκειμένου αυτό να γίνει πιο εύκολα κατανοητό. Στα πλαίσια της επιτυχημένης λειτουργίας ομάδων με μεγάλη μαθησιακή ανομοιογένεια, αξιοποιείται η αμοιβή ως επιπρόσθετη ενίσχυση των συναισθημάτων θετικής αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης. Το σχήμα αυτό εμπνεύστηκε από την θεωρία του Deutsch (1949) για την ανταγωνιστική συνεργασία μεταξύ των ομάδων. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, το ανταγωνιστικό στοιχείο μεταξύ των ομάδων παρακινεί γνωστικά τους μαθητές να προσπαθήσουν περισσότερο για να ξεχωρίσει η ομάδα τους, ενώ η συνεργασία μεταξύ τους, να διατηρούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Ωστόσο, το περιθώριο πρωτοτυπίας του αποτελέσματος των ομάδων είναι μικρό λόγω του κατακερματισμού του θέματος ή αλλιώς της γνώσης, σε υποθέματα, τα οποία επεξεργάζονται ορισμένοι κάθε φορά μαθητές. Η θεωρία αυτή αναφέρεται στη συμπλήρωση ασκήσεων κλειστού τύπου ή σύντομης απάντησης προκειμένου να είναι σαφής ο προορισμός της εκάστοτε αμοιβής προς την ομάδα που ξεχώρισε. Κατά συνέπεια, ο Slavin υποστήριξε ότι ο συλλογικός στόχος που επιδιώκει να επιτύχει μία ομάδα κάθε φορά, γίνεται πιο εφικτός, εφόσον συνδέεται και με τους ατομικούς στόχους των μελών της ομάδας αυτής. Η επιτυχία, δε και η απόδοση της αμοιβής στις ομάδες προκύπτει μέσα από την ατομική αξιολόγηση κάθε μέλους της ομάδας σε συνδυασμό με την εξατομικευμένη προσέγγιση όσων έχουν τις χαμηλότερες επιδόσεις.

- Μία ακόμη μορφή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι του Βιγγόπουλου (1982). Στο σχήμα αυτό, μία από τις ομάδες αναλαμβάνει κάθε φορά τη διδασκαλία μιας διδακτικής ενότητας μπροστά στις υπόλοιπες ομάδες. Η ομάδα κάνει εσωτερική κατανομή της ενότητας που πρόκειται να διδάξει και κάθε μέλος της προετοιμάζεται ξεχωριστά στο σπίτι του. Είναι σημαντικό πριν την παρουσίαση μπροστά στην τάξη, να υπάρχει συντονισμός του υλικού που επεξεργάστηκε κάθε μέλος της ομάδας. Παράλληλα με την ομάδα που παρουσιάζει το μάθημα, σκόπιμο είναι να αναλάβει και μία δεύτερη ομάδα τον ρόλο της ομάδας ελέγχου. Έτσι, κατά την παρουσίαση του μαθήματος η δεύτερη ομάδα είναι σε θέση να κάνει προσθήκες, αλλά και διορθώσεις στα λεγόμενα της πρώτης. Η παρουσίαση ολοκληρώνεται με την υποβολή ερωτήσεων της τάξης, προς την ομάδα που παρουσίασε το μάθημα. Συμβαίνει βέβαια και το αντίστροφο, δηλαδή η ομάδα που παρουσίασε να κάνει ερωτήσεις εμπέδωσης στην ολομέλεια της τάξης. Τέλος, η τάξη αξιολογεί την απόδοση της ομάδας που παρουσίασε, χρησιμοποιώντας την τρίβαθμη κλίμακα «καλώς», «λίαν καλώς» και «άριστα».
- Η μορφή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σύμφωνα με τον Piaget. Αυτού του είδους τα ομαδοσυνεργατικά σχήματα προσανατολίζονται σε δυαδικές μορφές εργασίας και απαιτούν μεγαλύτερο βαθμό ωριμότητας. Στα πλαίσια της συνεργασίας μεταξύ ομάδων, οι μαθητές απολαμβάνουν την απόλυτη ελευθερία από εξωτερικές παρεμβάσεις ενηλίκων, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί. Επομένως, η έννοια της θετικής αλληλεξάρτησης, της αμοιβαιότητας, της ίσης συμμετοχής, της αυτονομίας, της ατομικής ευθύνης και της συλλογικότητας των μελών μιας ομάδας αποτελούν την ραχοκοκαλιά αυτής της συνεργασίας.
- Ανεπτυγμένα ομαδοσυνεργατικά σχήματα των Sharan (1987), Johnson & Johnson (1985). Αρχικά, γίνεται επιλογή του θέματος της δραστηριότητας από τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τους μαθητές. Από τη μία πλευρά, οι Sharan προτείνουν τη δημιουργία ομάδων με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών, οι οποίοι αποφασίζουν τόσο για τα επιμέρους θέματα με τα οποία θα ασχοληθούν όσο και για την κατανομή εργασιών μεταξύ τους. Από την άλλη πλευρά, οι Johnson & Johnson, προτού ξεκινήσει η επεξεργασία του θέματος από τα μέλη των ομάδων, προτείνουν την προετοιμασία της διαμόρφωσης και της εσωτερικής οργάνωσης των ομάδων από τον εκπαιδευτικό. Η επεξεργασία του θέματος συνοδεύεται από την παρουσίαση των ομαδικών εργασιών στην ολομέλεια της τάξης και ολοκληρώνεται από την αυτοαξιολόγηση της ίδιας της ομάδας σε σχέση με την επιτυχημένη συνεργασία όλων των μελών της. Το σχήμα αυτό στηρίζεται αφενός στην ηθική επιβράβευση και στην ενίσχυση του εσωτερικού κινήτρου

μάθησης των μαθητών αφετέρου στην εξάσκηση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Στόχος του είναι η ενίσχυση του ρόλου των, κοινωνικά και γνωστικά, αδύναμων μαθητών μέσω της δυνατότητας για αλληλεπίδραση και ουσιαστική συμμετοχή τους στις δραστηριότητες της ομάδας.

Τελικά, οι ερευνητές καταλήγουν στις παρακάτω τρεις γενικές κατηγορίες ομαδοσυνεργατικών σχημάτων:

- Η ανταγωνιστική συνεργασία. Συνδέεται με την αμερικανική κουλτούρα και κύρια χαρακτηριστικά της είναι η έντονη παρουσία εξωτερικής παρακίνησης, όπως είναι οι βαθμοί, τα βραβεία και μια αυστηρά δομημένη αλληλεξάρτηση μεταξύ των μαθητών. Μέσα λοιπόν από τα διαγωνίσματα, προβάλλονται οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών.
- Η αυτόνομη συνεργασία. Συνδέεται με την ευρωπαϊκή κουλτούρα και η συνεργασία αυτή βασίζεται σε ένα όσο το δυνατόν πιο ελεύθερο και πιο χαλαρό σχήμα που είναι απαλλαγμένο, σχεδόν, από τις παρεμβάσεις εκπαιδευτικών. Παραμερίζοντας δε, τον φυσικό εγωκεντρισμό των μαθητών καλλιεργεί την αμοιβαιότητα και την ισότητα μεταξύ τους.
- Η απλή συνεργασία. Περιλαμβάνει στοιχεία της αυτόνομης συνεργασίας, αλλά μελετήθηκε ιδιαίτερος από επιστήμονες Εβραϊκής καταγωγής. Χαρακτηρίζεται από την ενδογενή παρακίνηση των μαθητών και το γνήσιο ενδιαφέρον που θα δείξουν αυτοί μέσα από ενεργοποιητικές δραστηριότητες και ενθαρρύνσεις των εκπαιδευτικών. Δίνεται, δηλαδή, πολύ μεγάλη έμφαση στις συλλογικές συζητήσεις μέσα στην τάξη. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πιο ευέλικτος λόγω του πιο ελεύθερου στυλ διδασκαλίας

2.9 Μεικτές μορφές ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μπορεί να εμπλουτιστεί με στοιχεία από την εξατομικευμένη μάθηση. Συγκεκριμένα παραδείγματα μπορεί να είναι (Baudrit, 2005 · Johnson & Johnson, 1975 & 2009 · Kagan, 1989 · Ματσαγγούρας, 1995 · Meyer, 1987 · Sharan, 1987 · Slavin, 1987 & 1989 · Χατζηγεωργίου, 2004):

- Εναλλαγή εξατομικευμένης και ομαδικής μάθησης. Αρχικά, γίνεται μία συζήτηση στην τάξη προκειμένου να βρεθεί το γενικό θέμα πάνω στο οποίο θα εργαστούν οι, υπό διαμόρφωση, ομάδες. Έπειτα, αποφασίζονται τα υποθέματα των δραστηριοτήτων και ο καταμερισμός της εργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας. Στο επόμενο στάδιο, γίνεται ατομική μελέτη και παρουσίαση από κάθε μέλος, των αποτελεσμάτων της μελέτης του, στην ολομέλεια της ομάδας. Η ομάδα επεμβαίνει για τη διαμόρφωση της τελικής

παρουσίασης του υποθέματος που είχε επιλέξει. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με τις παρουσιάσεις των ομάδων στην ολομέλεια της τάξης και την αξιολόγησή τους σε τρία επίπεδα. Πρώτον, αξιολογεί μία ομάδα την άλλη ως προς την παρουσίασή της. Δεύτερον, κάθε ομάδα αυτοξιολογεί τα μέλη της ως προς τη συνεργασία μεταξύ τους και τρίτον, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις τελικές παρουσιάσεις κάθε ομάδας (Kagan, 1992, “Co – op Co – op”).

- Συνδυασμός εξατομικευμένης και ομαδικής μάθησης. Τα μέλη των ομάδων ασχολούνται, ατομικά, με διαφορετικά θέματα που είναι προσαρμοσμένα στις μαθησιακές ανάγκες κάθε μέλους. Στη συνέχεια, συνεργάζονται προκειμένου να διορθώσουν, ομαδικά, τα φύλλα εργασιών τους. Ο εκπαιδευτικός, τους επαναθέτει ένα θέμα και αξιολογεί πλέον, βαθμολογικά, την πρόοδο που έχει σημειώσει κάθε μέλος σε σχέση με την επίδοσή του στο αρχικό φύλλο εργασιών. Ο ατομικός βαθμός κάθε μέλους διαμορφώνει το σύνολο της ομαδικής βαθμολογίας και συνεπώς, την απόδοση αμοιβής στην ομάδα. Αυτή η μέθοδος είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την πρόσληψη και εμπέδωση μαθηματικών εννοιών (Slavin, Leavy & Madden, 1986, “Team Accelerated Instruction”).
- Εταιρική συνεργασία μέσα στις ομάδες. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει ώστε η δύαδα των μαθητών να είναι μαθησιακά ανομοιογενής. Η συνεργασία μεταξύ των δύο αυτών μαθητών που ανήκουν στην ίδια ομάδα περιλαμβάνει και τη συνεργασία μεταξύ των μελών όλης της ομάδας. Για παράδειγμα, στο μάθημα της ανάγνωσης και της γραφής, η ανάγνωση γίνεται από δύο μέλη της ομάδας, ενώ η ανταλλαγή και συγγραφή των απόψεων της ομάδας γίνεται από όλα τα μέλη. Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί ατομικά κάθε μέλος της ομάδας, μετά τη σύμφωνη γνώμη των μαθησιακών τους συντρόφων. Η απόδοση αμοιβής προκύπτει μέσα από το άθροισμα της βαθμολογίας των μελών κάθε ομάδας (Madden, Slavin & Stevens, 1986, “Cooperative Integrated Reading and Composition”).

2.10 Δυσκολίες κατά την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Η μεγάλη μαθησιακή ανομοιογένεια των μαθητών και οι διαφορετικές προσωπικότητες που έχει κάθε ένας από αυτούς μπορεί να δημιουργήσει μία πρόσθετη δυσκολία στην εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Cantwell & Andrews, 2002). Η ανομοιογενής σύνθεση μίας ομάδας, σε σχέση με το μαθησιακό επίπεδο των μελών της, μπορεί να συμβάλλει στην ουσιαστική βοήθεια των πιο «δυνατών» μαθητών προς τους λιγότερο «δυνατούς». Όμως, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι «δυνατοί» μαθητές αναλαμβάνουν πλήρως τα ηνία της ομάδας τους λόγω δικής τους πρωτοβουλίας ή επιθυμίας των υπόλοιπων μελών. Αυτή η περίπτωση ενισχύεται

και από την ύπαρξη μίας αμοιβής που εντείνει τον ανταγωνισμό μεταξύ των ομάδων. Επιπλέον, η σύνθεση της ομάδας που στηρίζεται στη φιλική διάθεση των μελών μεταξύ τους μπορεί να οδηγήσει μεν, στην εύκολη ομοφωνία της ομάδας πάνω σε διάφορα θέματα αλλά αποτελεί ταυτόχρονα και την αφορμή για την αποτυχημένη έκβαση της συνεργασίας τους πχ. λόγω υπερβολικής διαχυτικότητας.

Η οργάνωση της τάξης και ο σχεδιασμός των μαθημάτων με ομαδοσυνεργατικό χαρακτήρα αποτελούν μία χρονοβόρα και επίπονη διαδικασία που βαρύνει, κυρίως, τον εκπαιδευτικό (Cosden & Haring, 1992). Συγκεκριμένα, η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών αποτελεί προϋπόθεση για οποιαδήποτε συνεργατική μορφή διδασκαλίας (Chin – Tan et al., 2005). Προτού ο εκπαιδευτικός στραφεί προς ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας πρέπει πρώτα να καλλιεργήσει μεταξύ των μαθητών ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και κατανόησης. Επίσης, πρέπει οι μαθητές να μάθουν να επιλύουν τις διαφορές τους μέσα από το διάλογο και τη γόνιμη ανταλλαγή ιδεών. Το κλίμα της τάξης, βέβαια, είναι πολύ ρευστό και για αυτό οποιαδήποτε απόπειρα για νεωτερισμούς πρέπει να είναι σύμφωνη με τη διάθεση και την επιθυμία των ίδιων των μαθητών. Ακόμη, η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί μία χρονοβόρα και πολύπλοκη διαδικασία λόγω των δυσδιάκριτων ορίων μεταξύ της ατομικής και ομαδικής συνεισφοράς και επίδοσης στο μάθημα.

Πέρα όμως από τη φυσική δυσκολία που παρουσιάζει η εργασία σε ομάδες, υπάρχουν και πρακτικές δυσκολίες που επιτείνουν τη σπάνια εφαρμογή της στην Ελλάδα. Οι πληθωρικές τάξεις, οι ανύπαρκτες ή υποβαθμισμένες βιβλιοθήκες, τα ελλιπή εποπτικά μέσα διδασκαλίας αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην απόφαση των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν την ομαδοσυνεργατική μάθηση και διδασκαλία. Ακόμη, τα πληθωρικά αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων σε ολόκληρη τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η μονόπλευρη αξιολόγηση των μαθητών σχεδόν αποκλειστικά μέσα από γραπτές εξετάσεις παράγουν ένα αρκετά δύσκαμπτο σχολείο (Chin – Tan et al., 2005). Τα κίνητρα δε, των εκπαιδευτικών προς εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας πρέπει να τονωθούν μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια ή ανανεωμένα προγράμματα σπουδών μέσα στα πανεπιστήμια.

Σε κάθε περίπτωση η ομαδοσυνεργατική μάθηση και διδασκαλία δεν αποτελεί πανάκεια καθώς είναι μία εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας που συμπληρώνει τις ήδη υπάρχουσες και δεν τις αντικαθιστά (Baudrit, 2005 · Cosden & Haring, 1992 · Gillies (2004) · Johnson & Johnson, 2009 · Κανάκης, 2006 · Ματσαγγούρας, 1995 & 1998).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ (CURRICULUM)

3.1 Το Ολιστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα: το παράδειγμα της Κίνας

Κατά τους Κοσμόπουλο (2006) · Miller (2001) · Παντίδη & Πάσια (2004) · Πάσια (2006) · Χατζηγεωργίου (2003), τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα σχεδιάστηκαν σύμφωνα με μία μηχανιστική αντίληψη γύρω από τη μάθηση. Η διδασκαλία αποτελεί, κυρίως, μία παθητική διαδικασία μεταξύ διδασκόντων και μαθητών, η οποία λαμβάνει χώρα σε περιορισμένο χώρο και χρόνο. Το Ολιστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα θεμελιώνεται σε μία πολύ βασική αρχή, την ολιστική – οικολογική αντίληψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική διαδικασία υπερβαίνει τον κατακερματισμό και την απλή αναπαραγωγή της γνώσης, ενώνει όλα τα διδακτικά αντικείμενα ή αλλιώς μαθήματα και στοχεύει στην ενοποίηση της γνώσης με την πραγματικότητα, της φύσης με την κοινωνία. Επίσης, σύμφωνα με το Ολιστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, η εκπαιδευτική διαδικασία είναι απόρροια της συνεργασίας μεταξύ των διδασκόντων και των μαθητών, καθώς αναπτύσσονται οι σχέσεις μεταξύ τους και ο ρόλος του καθενός, χωριστά.

Αναλυτικά, η προσωπική ανάπτυξη και η οικολογική συνείδηση των μαθητών, προϋποθέτει την καλλιέργεια αξιών και ικανοτήτων όπως είναι: ο σεβασμός του περιβάλλοντος, η επικοινωνία και η συνεργασία, η κοινωνική υπευθυνότητα και δράση, η ηθική στάση. Θέματα που αφορούν στην προσωπική και ολιστική ανάπτυξη των μαθητών μπορεί να είναι: η φιλία, η αγάπη, η μοναξιά, η ελευθερία, η ανεργία, τα τροχαία ατυχήματα, το ενεργειακό πρόβλημα, ο υπερπληθυσμός, οι φυσικές καταστροφές κι άλλα παρόμοιας φύσης ζητήματα που προκαλούν συναισθηματική και γνωστική σύγκρουση. Το Ολιστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι απόσταγμα θεωριών όπως: η κριτική παιδαγωγική, η ανθρωπιστική εκπαίδευση, το οικολογικό κίνημα, τη θεωρία του εποικοδομισμού.

Σύμφωνα με την ανθρωπιστική εκπαίδευση, το δημοκρατικό κλίμα μέσα στην τάξη, μέσα από τον αμοιβαίο σεβασμό και την εμπιστοσύνη, βοηθά στη βελτίωση της αυτοεικόνας του μαθητή και κατά συνέπεια συντελεί στην προσωπική ανάπτυξή του. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στη διδασκαλία, στη γνώση και στην κοινωνική πραγματικότητα. Οι μαθητές μαθαίνουν έτσι να κρίνουν και να δρουν σε θέματα που αφορούν στη γνώση, στην ισότητα, στην κοινωνική δικαιοσύνη. Μέσα από τη συνεργασία, δηλαδή αναδύονται οι ιδέες του διαλόγου, της ισότητας και της δημοκρατίας, καθώς και της αμοιβαίας βοήθειας και κατανόησης μεταξύ όλων των μαθητών.

Η οικολογία του εκπαιδευτικού συστήματος παίζει ουσιαστικό ρόλο για την επιτυχημένη εφαρμογή ενός Ολιστικού Αναλυτικού Προγράμματος. Οι διδάσκοντες και οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος γιατί αποτελούν ένα σύστημα που πρέπει να λειτουργεί αρμονικά προκειμένου να έχει εφαρμογή οποιοδήποτε αναλυτικό πρόγραμμα. Η εξασφάλιση των προϋποθέσεων εκείνων που οδηγούν στην επιτυχημένη εφαρμογή οποιουδήποτε αναλυτικού προγράμματος συμπεριλαμβάνει και τη μελέτη των ατομικών χαρακτηριστικών των μαθητών, όπως το οικογενειακό και κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον, τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα του μαθητή. Η ολιστική ανάπτυξη του μαθητή στηρίζεται στη συνύπαρξη του συναισθήματος, της γνώσης και της δράσης. Ακόμα και στην περίπτωση που οι μαθητές χαρακτηρίζονται από φόβους, επιφυλάξεις, ανασφάλειες, προσδοκίες γύρω από ένα θέμα, η αναδιοργάνωση της γνώσης για το θέμα αυτό, δηλαδή η μάθηση, προκαλείται μέσα από τη διερεύνηση, το βίωμα, την προσέγγιση της διαφορετικότητας και την αμοιβαία στήριξη, δηλαδή μέσα από τα βασικά στοιχεία της συνεργατικότητας.

Συγκεκριμένα, κατά τους Anweiler et al. (2003) · Παντίδη & Πάσια (2004) · Πάσια (2006), η ανάπτυξη διαπροσωπικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς και ικανοτήτων αξιοποίησης ανώτερων νοητικών λειτουργιών, οδηγούν στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και συμπεριφοράς των μαθητών. Μέσα από ένα Ολιστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, με κυριότερο εργαλείο και πολύτιμο μέσο για την επίτευξη των στόχων του, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, οι μαθητές είναι σε θέση να επεκτείνουν τα νοήματα αυτών που διαβάζουν και έτσι να αντιμετωπίζουν ένα θέμα από όλες τις δυνατές πλευρές και σε όλες του τις διαστάσεις. Αναλυτικά, η παγκόσμια διάσταση ή αλλιώς «η συνολική εικόνα» που δίνει το Ολιστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, φανερώνεται σε διάφορα επίπεδα. Σε ό,τι αφορά τη σκοποθεσία, οι μαθητές μαθαίνουν να σκέπτονται ως πολίτες του κόσμου. Σε ό,τι αφορά τα περιεχόμενα, οι μαθητές διδάσκονται διαπλανητικά θέματα και προβληματίζονται πάνω σε αυτά. Σε ό,τι αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας, οι μαθητές επικοινωνούν και συνεργάζονται μεταξύ τους προκειμένου να μάθουν.

Η δυνατότητα για αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κυρίως των διδασκόντων και των μαθητών αποτελεί ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό του Ολιστικού Αναλυτικού Προγράμματος. Διδάσκοντες και μαθητές μπορούν να εμπλουτίσουν τη σκοποθεσία, το περιεχόμενο και τη διδακτική μεθοδολογία ενός Αναλυτικού Προγράμματος μέσα από την εμπειρία που θα αποκτήσουν κατά την εφαρμογή του. Επίσης, αναφορικά με το ευπροσάρμοστο, δεκτικό και ευέλικτο Ολιστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, πρέπει να προστεθεί το γεγονός ότι οι στόχοι που τίθενται κατά τη διάρκεια μίας μαθησιακής διαδικασίας είναι μακροπρόθεσμοι και οδηγούν στην «αποτελεσματική διδασκαλία».

Με την έννοια της «αποτελεσματικής διδασκαλίας» περιγράφεται η διδασκαλία που ωθεί μαθητές και διδάσκοντες στην περαιτέρω μάθηση, στη διευρυμένη γνώση. Η γνώση που προκαλείται μέσα από τη συνεργασία οδηγεί στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, η οποία με τη σειρά της μπορεί να προκαλέσει αλλαγές στην εξωτερική πραγματικότητα που τον περιβάλλει. Η δυνατότητα για «αποτελεσματική διδασκαλία» δίνεται κυρίως, μέσα από την ομαδοσυνεργατική μάθηση όπου οι μαθητές συζητούν μεταξύ τους και είναι ισχυρό το στοιχείο της υποκειμενικότητας. Η υποκειμενικότητα αυτή σηματοδοτεί την άμεση εμπλοκή της ομάδας και του ομαδικού στοιχείου στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Η επιχειρηματολογία προκαλεί αντιθέσεις και αυτή με τη σειρά της δημιουργεί νέες θέσεις, νέα γνώση. Οι μαθητές εξασκούν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες και κάνουν διάλογο. Ο διάλογος βέβαια, ως στοιχείο δημοκρατίας προϋποθέτει το σεβασμό στις αξίες της ελευθερίας και της ισότητας, γεγονός που σημαίνει ότι οι συνδιαλεγόμενοι πρέπει να απαλείψουν τυχόν ψυχολογικούς δισταγμούς και κατάλοιπα. Αυτή η διαδικασία καλλιεργεί τις ικανότητες των μαθητών και ταυτόχρονα δημιουργεί τη νέα γνώση. Επομένως, οι μαθητές μέσα από τη συνεργασία τους, μαθαίνουν να αξιοποιούν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους για μπορούν να είναι δραστήριοι και ενεργοί πολίτες, στο μέλλον.

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών στα πλαίσια του Ολιστικού Αναλυτικού Προγράμματος, σχετίζεται και με το ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο διδάσκων, ως εμπνευστής και βοηθός των ομάδων, μπορεί να ενισχύσει τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Από ψυχολογικής πλευράς, η γνωστική αυτή σύγκρουση σύμφωνα με τον Piaget, οδηγεί στη γνωστική ανάπτυξη, δηλαδή στην εξέλιξη της λογικής σκέψης του ανθρώπου. Βέβαια, η μελέτη των επιμέρους παραμέτρων ενός προβλήματος προϋποθέτει μία αναδιοργάνωση της σκέψης των μαθητών, η οποία όμως θα οδηγήσει στην εκ νέου οργάνωσή της από τους ίδιους τους μαθητές. Αυτή η απρόβλεπτη κατάσταση προβληματισμού επηρεάζεται από τη σκοπιμότητα και από τις αξίες των μαθητών, γεγονός που καθιστά αναγκαία την παρουσία του διδάσκοντα. Σε αυτήν την αναζήτηση, ο διδάσκων με ένα διαμεσολαβητικό ρόλο βοηθά τις ομάδες να προχωρήσουν στην κατάκτηση της γνώσης. Ειδικά, όταν το υπό εξέταση θέμα είναι αρκετά δύσκολο και η αβεβαιότητα, το ρίσκο των μελών των ομάδων αυξάνεται, η ανατροφοδότηση γύρω από τη δράση των μαθητών γίνεται όλο και περισσότερο αναγκαία.

Μέσα από την έρευνα του Dello – Iacovo (2009), για χρονικό διάστημα άνω των χιλίων ετών, το κινεζικό αναλυτικό πρόγραμμα σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν καθαρά εξεταστικοκεντρικό. Αυτό σημαίνει ότι οι στόχοι και οι προσπάθειες των μαθητών

επικεντρώνονταν στην επιτυχία τους σε ένα κεντρικό σύστημα κρατικών εξετάσεων. Η σχολική γνώση και διδασκαλία περιστρέφονταν γύρω από τη στείρα απομνημόνευση και τη μονόπλευρη μετάδοση γνώσεων από τον εκπαιδευτικό προς τον μαθητή. Από το γεγονός αυτό, δηλαδή τον άκρατο ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών που προσδοκούν μονάχα την επιτυχία τους στις εκάστοτε εξετάσεις προκειμένου να διεκδικήσουν τελικά μία θέση στην ανώτατη εκπαίδευση και κατ' επέκταση να οδηγηθούν στην κοινωνική καταξίωση, προκύπτει και μία μεγάλη εκπαιδευτική ανισότητα. Τα σχολεία με περισσότερους «καλούς» μαθητές και καλύτερες υποδομές είναι τα πιο δημοφιλή και αποδεικνύονται περιζήτητα για τους μαθητές και τους γονείς αυτών.

Οι προσδοκίες μεγαλώνουν και το άγχος των μαθητών και των γονέων τους εντείνονται εξαιτίας της κρατικής απαγόρευσης για την απόκτηση δεύτερου παιδιού σε μία οικογένεια και την υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης από το κράτος. Χαρακτηριστικό δείγμα της κατάστασης, στην οποία έχει περιέλθει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας είναι η αναλογία των μαθητών που μεταβαίνουν από την κατώτερη στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η αναλογία αυτή αγγίζει το 50% των μαθητών, οι οποίοι αναγκάζονται να σταματήσουν το σχολείο λόγω ανεπάρκειας θέσεων.

Η επίσημη απάντηση του κράτους στην αγωνία των μαθητών και των γονέων τους ήρθε τη δεκαετία '90, όταν αναθεωρήθηκαν οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η εγκαθίδρυση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η κατάρτιση και εκπαίδευση των μαθητών γύρω από θέματα εργασιακών δεξιοτήτων, ψυχικής υγείας, αισθητικής και φυσικής αγωγής, η εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής αγωγής, η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία, η εκπαίδευση των μαθητών που προέρχονται από εθνικές μειονότητες, καθώς και η οριστικοποίηση της εθνικής γλώσσας, ως επίσημης γλώσσας διδασκαλίας σε όλη τη χώρα αποτέλεσαν μία ενότητα αλλαγών με την επωνυμία «Ποιοτική Εκπαίδευση» ή αλλιώς «Ολιστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα».

Το κράτος δε, μέσα από την υιοθέτηση αυτής της προοπτικής για την εκπαίδευση και τον μαθητή, αποσκοπούσε στην ενδυνάμωση της οικονομικής και εθνικής υπόστασης της Κίνας. Μέσα δηλαδή από την αναμόρφωση του αναλυτικού της προγράμματος, η Κίνα επιδίωκε την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητάς της απέναντι στον υπόλοιπο κόσμο. Ωστόσο, οι αλλαγές αυτές θα δοκιμάζονταν για μία περίοδο δέκα ετών προτού ενσωματωθούν στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, η διδασκαλία στα πλαίσια του νέου αναλυτικού προγράμματος αποκτά μαθητο-κεντρικό χαρακτήρα. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προάγει τους σκοπούς και στόχους του νέου αναλυτικού προγράμματος και προωθεί τη βιωματική μάθηση. τα

μαθήματα που διδάσκονταν αυξήθηκαν, ενώ έγινε προσπάθεια μείωσης των σχολικών εγχειριδίων και των εξετάσεων μέσα στο σχολείο. Τα μαθήματα απέκτησαν επίπεδα μαθητών προκειμένου να επιτευχτεί κάποια εξειδίκευση και το «πολλαπλό βιβλίο» αντικατέστησε τα μονομερή βιβλία του παρελθόντος.

Όμως, το νέο αναλυτικό πρόγραμμα δέχτηκε αρνητική κριτική σε σχέση με τη δυνατότητα συμμετοχής και ανατροφοδότησης από τους «μάχιμους» εκπαιδευτικούς, οι οποίοι και κλήθηκαν να το εφαρμόσουν. Ο λιγιστός χρόνος διδασκαλίας που διατίθεται για τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος, η ανακολουθία μεταξύ των στόχων του αναλυτικού προγράμματος και το περιεχόμενο των βιβλίων που δεν προσφερόταν για εναλλακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, η έλλειψη επιμορφωτικών προγραμμάτων, εναρμονισμένων με τη διδακτική πράξη αποτέλεσαν τροχοπέδη στην αποτελεσματική εφαρμογή του νέου αναλυτικού προγράμματος.

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του νέου αναλυτικού προγράμματος ήταν αντικρουόμενα, μιας και τα λιγότερο «καλά» σχολεία δεν κατάφεραν να ξεπεράσουν τα πρακτικά εμπόδια και συνέχισαν την εφαρμογή του προηγούμενου εκπαιδευτικού καθεστώτος. Συνακόλουθα και οι πιο εύποροι γονείς στην ιδέα της μείωσης του φόρτου εργασίας λόγω του περιορισμού των εξετάσεων και στην υιοθέτηση μίας πιο ολιστικής εκπαίδευσης που στόχευε στην ατομική καλλιέργεια του παιδιού τους, φρόντισαν να τους αγοράσουν βοηθήματα και να τους παρέχουν ιδιωτικά μαθήματα.

Οι εξετάσεις εισαγωγής των μαθητών στην ανώτατη εκπαίδευση δεν άλλαξε οπότε και οποιαδήποτε απόπειρα καταπολέμησης της κοινωνικής ανισότητας έβαινε προς την αποτυχία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του εξέχοντα ρόλου των εξετάσεων στην κινεζική κοινωνία είναι και μεγαλύτερη αμοιβή των εκπαιδευτικών πρωτευόντων μαθημάτων και μάλιστα αυτών, των οποίων οι μαθητές επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα στις εξετάσεις. Το «Ολιστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα» εφαρμοζόταν μόνο εφόσον οι «καλοί» μαθητές συνέχιζαν να έχουν καλά αποτελέσματα στις εξετάσεις των κύριων μαθημάτων.

Ο λόγος για τον οποίο δεν έχει αλλάξει ο τρόπος εξέτασης των μαθητών σύμφωνα με τα πρότυπα του νέου αυτού αναλυτικού προγράμματος είναι και η υποψία των υπευθύνων ότι θα διευρυνθεί η κοινωνική ανισότητα μεταξύ μαθητών, εύπορων οικογενειών και μη, λόγω της καθιέρωσης λιγότερο σαφών κριτηρίων αξιολόγησης. Τα πιο ποιοτικά κριτήρια αξιολόγησης, όπως η συνέντευξη και συμμετοχή σε εξωσχολικά προγράμματα επρόκειτο να δημιουργήσουν ένα χάσμα μεταξύ των μαθητών με πρόσβαση σε εκπαιδευτικές πηγές και βοηθήματα και σε μαθητές με μειωμένη κοινωνικο – οικονομική στήριξη.

3.2 Η Ευρωπαϊκή διάσταση στα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα

Σύμφωνα με τους Δεμερτζή κ.α. (2003) · Ευαγγέλου & Παλαιολόγου (2007) · Ευαγγέλου (2007) · Νικολάου (2005) · Νικολάου (2000) · Παντίδη & Πάσια (2004) · Πάσια (2006), τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα διαπνέονται από μία εκσυγχρονιστική τάση και αναπροσαρμόζονται στις διεθνείς αλλαγές και προκλήσεις. Μία διεθνής πρόκληση είναι και η καλλιέργεια της ταυτότητας του ευρωπαίου πολίτη στους κατοίκους που ζουν σε κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έτσι, οι Έλληνες μαθητές πρέπει να διδάσκονται τις αρχές της ισότητας, της ισονομίας και της ισοπολιτείας στα πλαίσια της εκπαίδευσής τους ώστε να εναρμονιστούν με την εκπαίδευση που παρέχεται στους μαθητές άλλων χωρών που είναι κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα σχολικά δε, εγχειρίδια ελάχιστα αναφέρονται στην πολυπολιτισμική κοινωνία που έχει φέρει, η οικονομική και κοινωνική κατάργηση των συνόρων μεταξύ των χωρών. Ακόμη, σπανίως μέσα στα σχολικά εγχειρίδια αναφέρεται η αναγκαιότητα για συνεργασία μεταξύ των χωρών και η έντονη αλληλεξάρτηση που έχουν μεταξύ τους. Αυτά τα στοιχεία που ενώνουν και θα μπορούσαν να ενισχύσουν την πολιτισμική σύγκλιση μεταξύ των χωρών, απουσιάζουν από τα βιβλία, αλλά και από τον λόγο των εκπαιδευτικών.

Επειδή καμία χώρα δεν ορίζει πιο συγκεκριμένα το περιεχόμενο της Ευρωπαϊκής διάστασης της σχολικής γνώσης, συνήθως, η Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης παίρνει τη μορφή ενός διαθεματικού αντικειμένου και παρουσιάζεται πιο έντονα στα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών, όπως είναι η ιστορία, η γεωγραφία, η οικονομία, η κοινωνική & πολιτική αγωγή, οι ξένες γλώσσες. Η διδασκαλία δε της ομοψυχίας και της σύμπνοιας που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν όλους τους πολίτες της Ευρώπης, μπορεί και πρέπει να βασίζεται στη διδασκαλία του αλληλοσεβασμού και της αλληλοβοήθειας. Οι αρχές αυτές μπορούν να καλλιεργηθούν στους μαθητές μέσα από το δημοκρατικό διάλογο και την επικοινωνία, η οποία και αναδεικνύεται ως κυρίαρχο συστατικό μέσα στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Οι μαθητές μέσα από συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας μπορούν να εμπεδώσουν τις βασικές αρχές της ισότητας και της ισονομίας που αποτελούν τον θεμέλιο λίθο μίας κοινωνίας πολυπολιτισμικής, η οποία και αποτελεί το μέλλον όλων των λαών της Ευρώπης.

3.3 Η Ευρωπαϊκή διάσταση στα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα: Η περίπτωση της Κύπρου

Ο Philippou (2007) αναφέρει ότι ο αναδυόμενος εθνοκεντρισμός της Κύπρου αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα ενός σχολικού θέματος όπου η ομαδοσυνεργατικότητα και η Ευρωπαϊκή διάσταση του αναλυτικού προγράμματος μπορούν συνδυαστικά να απαλύνουν. Μέσα από μία πειραματική διαδικασία, διδασκαλίας σε δημοτικό σχολείο, της διαθεματικής

έννοιας της «Ευρώπης» προέκυψε σημαντική αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Η πειραματική ομάδα φάνηκε ότι έδειχνε μεγαλύτερη κατανόηση και ανοχή απέναντι στους υπόλοιπους λαούς της Ευρώπης. Συγκεκριμένα, η ομάδα των μαθητών αυτών έδειξε ότι απείχε από τη δημιουργία στερεοτύπων και στερεοτυπικών εκφράσεων, ενάντια στο τουρκικό έθνος. Ακόμη, οι μαθητές εμπέδωσαν την τοπογραφία της Ευρώπης, τη θέση της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον κόσμο και προσέγγισαν τη γνώση της Βυζαντινής αυτοκρατορίας με κριτική διάθεση.

Σε ό,τι αφορά την εθνική τους ταυτότητα, η ομάδα των μαθητών ταυτίστηκε περισσότερο με την Ευρωπαϊκή, κυρίως λόγω της πιο εύκολης κατανόησης των ιστορικο – γεωγραφικών της στοιχείων. Τα Κυπριακά και Μεσογειακά τους πολιτιστικά στοιχεία συντέλεσαν στη σύνδεσή τους με την Ευρωπαϊκή ταυτότητα, πριν ακόμη το ελληνόφωνο μέρος της Κύπρου γίνει επίσημα μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η πολυπολιτισμική κουλτούρα των μαθητών αυτών διαμόρφωσε και μία πολυπολιτισμική εθνική ταυτότητα, η οποία χαρακτηριζόταν από συγκερασμό, αντικρουόμενων, φαινομενικά, στοιχείων.

Πράγματι, η Ευρωπαϊκή ταυτότητα των μαθητών στηρίχθηκε στην αρμονική συνύπαρξη πολλαπλών πολιτιστικών στοιχείων, ανατολικών και δυτικών. Η συνειδητοποίηση της πολυπολιτισμικής υπόστασης της Ευρώπης αποτέλεσε και τη βάση της αναγνώρισης της πολυπολιτισμικότητας των Κυπρίων και κατ' επέκταση της αναγνώρισης των Τούρκων ως Κυπρίων. Αποτέλεσμα, λοιπόν, της συνεργατικότητας και της υιοθέτησης ενός εναλλακτικού αναλυτικού προγράμματος ήταν η συνειδητοποίηση, από τους μαθητές, ότι δεν έχουν μία πολιτιστική υπόσταση, μόνο την Κυπριακή ή μόνο την Ελληνική ή μόνο την Ευρωπαϊκή και να αποφευχθούν έτσι μελλοντικές κρίσεις εθνοκεντρισμού

3.4 Το σημερινό αναλυτικό πρόγραμμα στην Ελλάδα και η σχέση του με την ομαδοσυνεργατικότητα

Ωστόσο, κατά τους Baudrit (2007) · Καψάλη (1995) · Κυρίτση (2008) · Ματσαγγούρα (1999) · Μπουζάκη (1995) · Μπούζο & Κοσσυβάκη (1995) · Ξωχέλλη (2005) · Χατζηγεωργίου (2004), είναι έκδηλη η αδυναμία υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας, οι οποίες να αναδεικνύονται μέσα από τη σκοποθεσία και τη στοχοθεσία των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός τηρεί την ακαδημαϊκή μορφή του αναλυτικού προγράμματος και χρησιμοποιεί τον μονόλογο και την άμεση διδασκαλία με αποτέλεσμα να διευρύνει το χάσμα μεταξύ «καλών» και «κακών» μαθητών. Το χάσμα δε, ενδυναμώνεται και μέσα από τις κοινωνικο – οικονομικές διαφορές των οικογενειών των μαθητών οπότε η κοινωνική διαστρωμάτωση παραμένει αμετάβλητη. Έτσι, οι μαθητές αποδέχονται άκριτα μία ήδη

διαμορφωμένη κοινωνία και στερούνται της ευκαιρίας, μέσω δημοκρατικών και συλλογικών διαδικασιών, να βελτιώσουν τα τρωτά σημεία των υπαρχουσών κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών. Αξίζει να σημειωθεί ότι το αναλυτικό πρόγραμμα δεν λαμβάνει σοβαρά υπόψη ούτε την πολυπολιτισμικότητα, ως κυρίαρχο στοιχείο της σημερινής ελληνικής πραγματικότητας.

Επίσης, είναι φανερό ότι υπάρχει άμεση σύνδεση του περιεχομένου, των μέσων και των μεθόδων διδασκαλίας με τη μονομερή αξιολόγηση των μαθητών μέσα από γραπτές εξετάσεις. Τα «φορτωμένα» με ύλη σχολικά εγχειρίδια περιορίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την πρωτοτυπία και τη δημιουργικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών κατά την πορεία διδασκαλίας, ενώ ενισχύουν το ρόλο της μονόπλευρης αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό μέσα από την χρησιμοποίηση γραπτών εξετάσεων. Ακόμη, η παντελής έλλειψη περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών στα σχολεία οδηγεί σε πλήρως ανταγωνιστικές καταστάσεις μεταξύ των μαθητών και διαταράσσει το ψυχολογικό κλίμα μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών.

Η πίεση που ασκούν τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα στον εκπαιδευτικό προκειμένου αυτός να ανταπεξέλθει στην ποσότητα της διδακτέας ύλης, καθώς και ο κατακερματισμός των διδακτικών ωρών στα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, καθιστούν σχεδόν ανεφάρμοστη την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Ωστόσο, ο αρχικός σχεδιασμός αυτών προβλέπει το αντίθετο (Αναγνωστοπούλου, 2001). Αυτό συμβαίνει διότι η μεταφορά των εκπαιδευτικών σχεδιασμών στην πραγματικότητα μπορεί να έχει μεγάλες αποκλίσεις. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία απαιτεί αρκετό χρόνο προετοιμασίας του εκπαιδευτικού πριν την έναρξή της, αλλά είναι και ιδιαίτερα χρονοβόρα κατά την οργάνωσή της μέσα στην τάξη. Τα δε αποτελέσματά της, μπορεί να μην στηρίζονται τόσο στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών, αλλά στην κοινωνική μάθηση αυτών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΟΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΣΤΑ ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ, ΣΤΙΣ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑ ΕΞΩΤΕΡΙΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ (ΑΜΟΙΒΕΣ) ΣΕ ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Στο Κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται έρευνες που έχουν γίνει στο διεθνή χώρο και που αφορούν σε θέματα που διαπραγματεύεται η παρούσα εργασία. Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στα πλεονεκτήματα, στις προϋποθέσεις και στα εξωτερικά κίνητρα συμμετοχής (αμοιβές) σε ομαδικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Οι έρευνες που σχετίζονται με τα πλεονεκτήματα και τις προϋποθέσεις της ομαλής λειτουργίας της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι οι εξής:

1. Η έρευνα των Chin Tan et al. (2005) που έγινε στη Σιγκαπούρη σε παιδιά Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είχε ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και συγκεκριμένα δόθηκε έμφαση στη διαπίστωση τυχόν διαφοροποιήσεων στις απόψεις των «καλών» και «κακών» μαθητών γύρω από το θέμα αυτό. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην παραπάνω έρευνα ήταν η χρήση ενός ερωτηματολογίου με μία μόνο ανοικτή ερώτηση γύρω από τις εμπειρίες και συναισθήματά τους κατά τη διδασκαλία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο. Οι απαντήσεις των μαθητών αφού αναλύθηκαν ποιοτικά, οδήγησαν στα παρακάτω συμπεράσματα:

- Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών ήταν θετικά διακείμενη προς την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.
- Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών έκρινε πως τα πήγε πολύ καλά σε θέματα γνώσεων και κατανόησης των μαθημάτων.
- Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών έκρινε πως ωφελήθηκε στις κοινωνικές του σχέσεις. Αυτήν την απάντηση έδωσαν περισσότεροι από τους «κακούς» μαθητές.
- Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών έκρινε πως, μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, ανέπτυξε τις μαθησιακές ικανότητες και δεξιότητες που χρειάζεται κανείς για να κατακτήσει τη γνώση. Αυτήν την απάντηση έδωσαν περισσότεροι από τους «καλούς» μαθητές.
- Οι αρνητικές απαντήσεις σχετικά με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δεν διαφοροποιήθηκαν σημαντικά μεταξύ «καλών» και «κακών» μαθητών και επικεντρώθηκαν στην επιθυμία τήρησης παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας που είχαν αυτοί συνηθίσει, καθώς και στην αναγκαία, πιστή αναπαραγωγή των υπαρχουσών κατευθυντήριων γραμμών που προβλέπονται από το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα.

2. Αντίστοιχα, η έρευνα των Cantwell & Andrews (2002) που έγινε σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είχε ως στόχο τη διερεύνηση των ατομικών διαφορών των μαθητών προκειμένου να εξηγήσει τη συμπεριφορά τους κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Μέσα από την επεξεργασία του ερωτηματολογίου της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που προτιμούσαν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας διακρίνονταν από υψηλά επίπεδα κοινωνικότητας, χαμηλά επίπεδα αγωνίας σε διαπροσωπικό επίπεδο, υψηλούς στόχους επίδοσης και καλύτερο επίπεδο μεταγνωστικών ικανοτήτων. Αντίθετα, οι μαθητές που προτιμούσαν τις συνθήκες διδασκαλίας που επικεντρώνονται περισσότερο στην ατομική μάθηση διακρίνονταν για τα υψηλά επίπεδα αγωνίας σε διαπροσωπικό επίπεδο και τα χαμηλά επίπεδα κοινωνικότητας. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε καμία διαφορά στα επίπεδα των μεταγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών αυτών. Σε ό,τι αφορά δε τους μαθητές που δήλωσαν αμηχανία κατά τη συνεργασία τους σε ομαδικές δραστηριότητες, αυτοί εκτός του χαμηλού επιπέδου κοινωνικότητας και του υψηλού επιπέδου αγωνίας σε διαπροσωπικό επίπεδο, επέδειξαν και χαμηλό επίπεδο μεταγνωστικών ικανοτήτων.
3. Η έρευνα των Ghaith et al. (2007) που πραγματοποιήθηκε σε αγγλόφωνο πανεπιστήμιο της Μέσης Ανατολής είχε ως στόχο να μελετήσει τη σχέση μεταξύ της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και του ευνοϊκού και υποστηρικτικού κλίματος που αυτή διαμορφώνει μέσα στην τάξη. Πρόκειται για μία τάξη με ετερόγλωσσους φοιτητές, οι οποίοι μαθαίνουν αγγλικά, ταχύρρυθμα. Συγκεκριμένα, μέσα από τη χρήση δύο ερευνητικών εργαλείων, ενός απλού ερωτηματολογίου συλλογής δημογραφικών στοιχείων και του τροποποιημένου ερωτηματολογίου των Johnson & Johnson που ερευνά ποιοτικά χαρακτηριστικά μέσα στην τάξη, βρέθηκε ότι κατά τη συνεργασία των φοιτητών, με την ταυτόχρονη παρουσία του καθηγητή που παρείχε βοήθεια όποτε ήταν απαραίτητο, δημιουργήθηκε μία σχέση αλληλεπίδρασης και θετικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των φοιτητών και μεταξύ καθηγητή – φοιτητών, τέτοια ώστε όλοι οι φοιτητές ένιωσαν αποδοχή και τήρηση ισότητας σε επίπεδο βαθμολογίας. Αυτό σημαίνει ότι ο καθηγητής και οι φοιτητές δημιούργησαν ένα κλίμα μέσα στην τάξη που άμβλυne τις διαφορές που προκύπτουν από την πολυγλωσσικότητα των φοιτητών και οδήγησε στην καταπολέμηση της μοναξιάς και της απομόνωσης.
4. Η έρευνα των Hijzen et al (2007) που έγινε στη Δευτεροβάθμια, επαγγελματική εκπαίδευση της Ολλανδίας είχε ως στόχο να διερευνήσει τα κίνητρα των ίδιων των μαθητών που οδηγούν σε επιτυχημένη ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η χρήση ερωτηματολογίου της ταξινομίας των στόχων του Ford, σε συνδυασμό με συνεντεύξεις των ίδιων των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας συνέδεσαν την επιτυχημένη συνεργασία μεταξύ των μαθητών με μαθησιακά ή κοινωνικής φύσεως κίνητρα,

καθώς και την αποτυχημένη συνεργασία μεταξύ μαθητών με την απλή απόκτηση κάποιου διπλώματος από τους μαθητές ή τη διασκέδαση με τους συμμαθητές τους, στα πλαίσια ενός ομαδοσυνεργατικού μοντέλου διδασκαλίας. Παράγοντες που διαμορφώνουν τις συνθήκες συνεργασίας μέσα στην τάξη, όπως ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η σύνθεση της ομάδας και ο τύπος της δραστηριότητας με την οποία καλούνται οι μαθητές να ασχοληθούν, επηρεάζουν την ποιότητα της συνεργασίας και συγκεκριμένα η πρόκληση σε επίπεδο δραστηριότητας, η υποστήριξη σε επίπεδο εκπαιδευτικού, η συνοχή της ομάδας και η ανάγκη εκπαίδευσης των μαθητών στις απαραίτητες επικοινωνιακές δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να συνεργαστούν καλύτερα, είναι προϋποθέσεις επιτυχημένης συνεργασίας μεταξύ μαθητών.

5. Η πειραματική έρευνα της Gillies (2004) που έγινε σε μαθητές γυμνασίου της Αυστραλίας είχε ως στόχο να διερευνήσει τα αποτελέσματα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σε μαθητές, εκπαιδευμένους σύμφωνα με τις βασικές αρχές επικοινωνίας και αλληλοβοήθειας των Johnson & Johnson (1999). Συγκεκριμένα, χρησιμοποίησαν ένα ερευνητικό εργαλείο μέτρησης ποιοτικών διαφορών στη συμπεριφορά των μαθητών που είχαν εκπαιδευτεί και των μαθητών που δεν είχαν εκπαιδευτεί για τον παραπάνω στόχο, δηλαδή χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο της ταξινομίας των μαθησιακών στόχων από τους Bloom. Επίσης, αξιοποίησαν τις μεταβλητές που προέκυψαν μετά από ποιοτική ανάλυση απομαγνητοφωνημένων αποσπασμάτων της λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και οδηγήθηκαν στα παρακάτω αποτελέσματα:

- Οι εκπαιδευμένες, στις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες, ομάδες επέδειξαν λιγότερες αναποτελεσματικές συμπεριφορές, καθώς και ατομικιστικές τάσεις.
- Οι εκπαιδευμένες, στις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες ομάδες, ήταν περισσότερο διατεθειμένες να δώσουν τεκμηριωμένες εξηγήσεις και να έχουν μία εις βάθος συζήτηση γύρω από το ζητούμενο θέμα.
- Οι εκπαιδευμένες, στις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες, ομάδες διέκοψαν λιγότερο, θετικά ή αρνητικά, τα άλλα μέλη της ομάδας τους.
- Οι εκπαιδευμένες, στις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες ομάδες, χρησιμοποίησαν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και επέδειξαν συστηματική και επίμονη προσπάθεια να ανταποκριθούν στις ομαδικές αυτές εργασίες τους.

Συμπερασματικά, οι μαθητές είναι καλό να εκπαιδεύονται γύρω από τον καλύτερο δυνατό τρόπο επικοινωνίας και συνεργασίας προκειμένου η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία να οδηγήσει στα επιθυμητά αποτελέσματα.

Ομοίως, οι έρευνες που έχουν ως αντικείμενο έρευνας τα εξωτερικά κίνητρα συμμετοχής (αμοιβές) σε ομαδικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη είναι οι εξής:

1. Στην έρευνα περίπτωσης που σε τελειόφοιτους φοιτητές του πανεπιστημίου της Μουρθία στην Ισπανία (Serrano & Pons, 2007), φάνηκε ότι η υιοθέτηση μιας περισσότερο ανταγωνιστικής διάστασης της ομαδοσυνεργατικής μάθησης μέσω της χρήσης αμοιβών όπως είναι το βαθμολογικό κίνητρο, μπορεί να βελτιώσει την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών. Έτσι, λοιπόν, η βαθμολογική κατάταξη σε μία τελική, γραπτή δοκιμασία των μελών κάθε ομάδας, αποτέλεσε το βασικότερο κίνητρο αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης των φοιτητών μεταξύ τους. Η μεθοδολογία της έρευνας είχε ως εξής: αρχικά, ο καθηγητής υπέβαλε τους φοιτητές σε μία διαγνωστική αξιολόγηση για να κάνει μία ποιοτική εκτίμηση του γνωστικού επιπέδου τους. Έπειτα, εισήγαγε την υπό διαπραγμάτευση θεματική ενότητα σε συνδυασμό με την παροχή οδηγιών για την εύρεση επιρόσθετων πηγών πληροφόρησης, σχετικών με το θέμα και αφού επακολούθησαν τριάντα (30) ώρες αυτόνομης εργασίας από όλες τις ομάδες, χωρίς την άμεση εμπλοκή του καθηγητή, οι φοιτητές επανεξετάστηκαν για να διαπιστωθεί αν είχαν σημειώσει σημαντική πρόοδο. Συγκεκριμένα, η προσωπική βαθμολογία από την εξέτασή τους αποτελούσε το 30% της τελικής του βαθμολογίας, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό αντιπροσώπευε τη μέση βαθμολογία που είχαν αποκομίσει τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Η έρευνα καταλήγει στο βασικό συμπέρασμα ότι όταν οι στόχοι μιας ομάδας ταυτίζονται με τους ατομικούς στόχους κάθε φοιτητή, η συνεργασία γίνεται πιο αποδοτική.
2. Στην έρευνα σε 12 διαφορετικά δημοτικά σχολεία στην Ολλανδία (Vedder & Veendrick, 2003), στην οποία συμμετείχαν 261 μαθητές, αποδείχτηκε ότι τόσο η δομή μιας εργασίας που εστιάζει στην ανάπτυξη των πνευματικών ικανοτήτων των μαθητών όσο και η χρήση της αμοιβής των ομάδων ως μέσου κινητοποίησης των μαθητών κατά την ομαδοσυνεργατική μάθηση, μπορούν σε συνδυασμό, να μεγιστοποιήσουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, ο στόχος που είχε τεθεί μέσα από τις εργασίες αυτές στις ομάδες, ήταν να βελτιώσουν την ικανότητα ανάγνωσής τους, καθώς και την αύξηση του λεξιλογίου τους. Επίσης, εξωτερικό κίνητρο αποτελούσε η ύπαρξη στις υπάρχουσες δραστηριότητες, παράλληλων εργασιών που προορίζονταν, κυρίως, για την ψυχαγωγία των μαθητών. Η παραπάνω έρευνα απέδειξε ότι ο συνδυασμός των δύο εργασιών στην ίδια δραστηριότητα, στοχευμένων και ψυχαγωγικών, απέφερε αντίθετα αποτελέσματα από τα αναμενόμενα μιας και οι μαθητές δεν κατάφεραν να επιτύχουν την κατάκτηση των γνωστικών τους στόχων. Τέλος, οι ερευνητές θέτουν την ιδέα της δημιουργίας νέων δραστηριοτήτων που να συνδυάζουν τους γνωστικούς στόχους και τους ψυχοσυναισθηματικούς, ως την ιδανική λύση για την επιτυχία της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Ωστόσο, σημειώνουν ότι σε περιπτώσεις

που η δομή μιας εργασίας είναι πολύ απλή δεν είναι απαραίτητη η ύπαρξη εξωτερικής αμοιβής για τους μαθητές. Αυτό δεν σημαίνει ότι η ύπαρξη ενός εξωτερικού κινήτρου μπορεί συλλήβδην να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις εις βάθος μάθησης ή δεν αναιρεί το γεγονός ότι ορισμένοι μαθητές διαθέτουν από μόνοι τους εσωτερικό μηχανισμό κινητοποίησης και απόδοσης νοήματος σε μία εργασία.

3. Μία ακόμα έρευνα έγινε στη νοτιοανατολική πλευρά των ΗΠΑ (Hurley et al., 2009), σε 132 Αφροαμερικανούς μαθητές και Ευρωπαίους που ζούσαν στην Αμερική, μαθητές του δημοτικού σχολείου Στόχος της έρευνας ήταν να δείξουν ότι η καταγωγή των μαθητών σχετίζεται με την προτίμησή τους γύρω από την ύπαρξη ή όχι αμοιβής, κατά τη ομαδοσυνεργατική διδασκαλία των μαθηματικών. Η μεθοδολογία βασίστηκε στην παρατήρηση και κατηγοριοποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε υψηλή συσχέτιση μεταξύ της ύπαρξης αμοιβών και της εθνικότητας των μαθητών, χωρίς ωστόσο να παρατηρηθούν διαφορές στην επίδοση των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητά τους.
4. Η έρευνα που έγινε στην Αυστραλία (Chapman & Cope, 2004), σε 78 μαθητές του δημοτικού σχολείου είχε ως στόχο τη μέτρηση της απόδοσης των μαθητών στην ανάγνωση και στην κατανόηση κειμένου, δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα σε συνθήκες ανταγωνισμού και μηδενικού ανταγωνισμού. Η μεθοδολογία προέβλεπε τη σύγκριση της απόδοσης των μαθητών στην ανάγνωση με βάση γραπτές εξετάσεις, ενώ ίσχυαν τα διαφορετικά πρότυπα αμοιβής μεταξύ των τριών τάξεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μαθητές που εργάστηκαν κάτω από συνθήκες ανταγωνισμού επιτυγχάνουν υψηλότερη ακρίβεια ανάγνωσης και εβδομαδιαίες βαθμολογίες, αλλά αυτό δεν ισχύει και για όλες τις εξετάσεις των μαθητών σε βάθος χρόνου. Οπότε η παραπάνω μέθοδος ανάγνωσης δεν είναι αποδοτικότερη με την παροχή εξωτερικών κινήτρων, όπως είναι η αμοιβή της ομάδας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ & ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

Διεθνώς, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία έχει λάβει διάφορες μορφές, οι οποίες αποτελούν και παραλλαγές της ίδιας μεθόδου. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές διαφοροποιούνται, κυρίως, στον τρόπο παρώθησης των μελών της ομάδας για συνεργασία, οι απόψεις των οποίων συνδέονται και με κοινωνικά και πολιτιστικά στοιχεία της εποχής και της κουλτούρας κάθε ερευνητή (Abrami & Chambers, 1996 · Αναγνωστοπούλου, 2001 · Baudrit, 2007 · Κακανά, 2008 · Κοσσυβάκη, 2006 · Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 2007 · Ματσαγγούρας, 1998 · Παπανδρέου, 2001 · Rollins, 1987).

Μερικοί ερευνητές δίνουν μεγάλη σημασία στην εξωτερική παρότρυνση των μελών μίας ομάδας προκειμένου να ενεργοποιήσουν και να διατηρήσουν τα κίνητρα της ομάδας, σε υψηλά επίπεδα. Αυτή η εξωτερική παρότρυνση αφορά στην ύπαρξη αμοιβών που προορίζονται για την ομάδα ή για το μέλος της ομάδας, το οποίο έχει εκπληρώσει τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ή/και των υπολοίπων ομάδων. Συνεπώς, το μαθησιακό αποτέλεσμα αποτελεί και την κινητήρια δύναμη που δημιουργεί θετική αλληλεξάρτηση και συνοχή μέσα στην ομάδα μια που ίδια η ομάδα ή κάποια μέλη των ομάδων θα αμειφθούν, με κάποιο τρόπο, ανάλογα με την επίδοσή τους (Slavin, 1982). Ωστόσο, επειδή η συλλογική υπευθυνότητα της ομάδας πρέπει να συνοδεύεται και από ατομική υπευθυνότητα προκειμένου να αποδώσει καλύτερα η χρήση των αμοιβών, δεν πρέπει να αμελούνται οι ασκήσεις τόνωσης της διαπροσωπικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Αυτό σημαίνει πρακτικά ότι οι μαθητές, εκτός του ότι «υποχρεώνονται» να εργάζονται ομαδοσυνεργατικά πρέπει να επιθυμούν να αλληλοβοηθούνται και να νοιάζονται ο ένας για τον άλλο. Γίνεται φανερό εδώ ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει σημαντικό ρόλο στην τόνωση της συνοχής και της θετικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών μίας ομάδας είτε μέσα από κάποιες ενδιαφέρουσες δραστηριότητες είτε μέσα από τη διάθεση για περισσότερη διαμαθητική επικοινωνία και συνεργασία μέσα στην τάξη (Slavin, 1996).

Άλλοι ερευνητές αποδίδουν μεγαλύτερη έμφαση στην ενδογενή παρότρυνση των μαθητών μέσα από την καλλιέργεια της φυσικής περιέργειας, του γνήσιου ενδιαφέροντος, των αξιών και των γνωστικών στόχων των ομάδων. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός μέσα από κάποιες πρακτικές και καινοτόμες ιδέες πρέπει να ωθήσει την ομάδα να συνεργαστεί επιτυχώς, ανεξαρτήτως του αποτελέσματος που εκείνη θα παραδώσει ή της επίδοσης που θα έχει. Αυτή μάλιστα η μορφή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας που βασίζεται στην ποιότητα της διαμαθητικής επικοινωνίας έχει διαπιστωθεί ότι έχει και τα πιο μακρόχρονα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές (Sharan, 1987 · Johnson & Johnson, 1985). Στη συγκεκριμένη

προσέγγιση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, η κινητοποίηση των μαθητών πρέπει να προκύψει μέσα από συνθετικές εργασίες, οι οποίες δίνουν έμφαση στην ανακαλυπτική μάθηση και στη βαθύτερη σκέψη. Για το λόγο αυτό παίζει πολύ σημαντικό ρόλο η ανομοιογένεια της σύνθεσης των ομάδων, η οποία και σε συνδυασμό με ανοικτού τύπου δραστηριότητες μπορεί να καλύψει την ανάγκη των μαθητών για γνωστική και ακαδημαϊκή εξέλιξη. Η ύπαρξη δε ανομοιογενούς χαρακτήρα στη σύνθεση της ομάδας περιλαμβάνει τόσο το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών όσο και το βαθμό αποδοχής που έχει κάθε μέλος της ομάδας από τα μέλη της ίδιας της ομάδας του ή τα μέλη των άλλων ομάδων. Το κοινωνιόγραμμα της τάξης αποτελεί ένα μέσο, μέσα από το οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώσει τους λιγότερο κοινωνικούς μαθητές και να τους βοηθήσει να ενταχθούν όσο το δυνατόν πιο ομαλά μέσα στην τάξη (Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 2007 · Μαγκώτσιου & Γούδας, 2007 · Ματσαγούρας, 1995 & 1998 · Παπανδρέου, 2001 · Rollins, 1987 · Stahl, 1994 · Χατζηγεωργίου, 2004).

Επομένως, ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να συμβάλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι η καλλιέργεια της συνοχής και του αισθήματος θετικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών μίας ομάδας. Θετική αλληλεξάρτηση σημαίνει ότι ο αντίκτυπος του αποτελέσματος, θετικός ή αρνητικός, της συνεργασίας της ομάδας κατανέμεται ισότιμα μεταξύ των μελών της. Συγκεκριμένα, το υψηλό επίπεδο συνεργασίας μίας ομάδας, δηλαδή η συμπεριφορά των μελών της ομάδας ή/και η επίδοση της ομάδας αποτελεί ένδειξη της συνοχής και της θετικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών της. (Baudrit, 2007 · Δερβίσης, 1998 · Gillies, 2004 · Johnson & Johnson, 1984 · Κανάκης, 2006 · Κόπτσης, 2009). Ακόμη, η ομαλή συνεργασία μεταξύ των μελών μίας ομάδας συνδέεται και με τον τρόπο επιμερισμού των ρόλων, τον τρόπο κατανομής της εργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας, καθώς και την ετοιμότητα για συνεργασία που χαρακτηρίζει κάθε ομάδα (Gillies, 2004).

Από τη μία πλευρά, η διεθνής εμπειρική έρευνα έχει δείξει ότι τα κίνητρα των μαθητών για τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη βασίζονται, κυρίως, σε μαθησιακούς ή/και σε κοινωνικούς στόχους. Επίσης, ο τρόπος οργάνωσης των ομάδων συμβάλλει στη συνοχή και στη θετική αλληλεξάρτηση των μελών της ομάδας. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ωθήσει τους μαθητές προς πιο συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας μέσα από ενδιαφέρουσες, ομαδικές δραστηριότητες, συλλογικές συζητήσεις με τους μαθητές και υποστηρικτική διάθεση. Επίσης, η σύνθεση των ομάδων και η ετοιμότητα για συνεργασία που χαρακτηρίζει τα μέλη των ομάδων είναι παράγοντες άμεσα συνδεδεμένοι με την επιτυχημένη πορεία και έκβαση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Cantwell & Andrews, 2002 · Gillies, 2003 & 2004 · Hijzen, 2007).

Από την άλλη πλευρά, διεθνείς εμπειρικές έρευνες με θέμα την ύπαρξη αμοιβής ως ένα κίνητρο ώθησης της ομαδοσυνεργατικής μάθησης μέσα στην τάξη, έδειξαν ότι η αμοιβή ως εξωτερικό κίνητρο μπορεί να αυξήσει το βαθμό εμπλοκής των μαθητών σε ομαδικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Η αμοιβή, ως εξωτερικό κίνητρο μπορεί να αυξήσει το βαθμό αλληλεξάρτησης και συνοχής μίας ομάδας εφόσον η αξιολόγηση της ομάδας προκύπτει από το άθροισμα των ατομικών επιδόσεων κάθε μέλους από την ομάδα. Βέβαια, η ύπαρξη εξωτερικών κινήτρων (αμοιβών) μπορεί να συνδυαστεί και με την ύπαρξη μαθησιακών και κοινωνικών κινήτρων των μαθητών, τα οποία μπορεί να ενισχύσει ο εκπαιδευτικός μέσα από την όσο το δυνατόν καλύτερη οργάνωση των ομάδων. Η αμοιβή θα πρέπει να αποτελεί το στόχο της ομάδας και θα πρέπει να δίνεται μετά από ξεκάθαρα και αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών. Η ύπαρξη δε, εξωτερικής αμοιβής δεν συνδέεται απαραίτητα με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα ή κοινωνικά οφέλη για τους μαθητές του δημοτικού (Chapman & Cope, 2004 · Hurley et al., 2009 · Serrano & Pons, 2007 · Vedder & Veendrick, 2003).

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, προέκυψε ότι τα κίνητρα των μαθητών (εσωτερικά και εξωτερικά), ο υποστηρικτικός τύπος εκπαιδευτικού και η συνοχή μίας ομάδας, συνδέονται με την επιτυχημένη λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Σκοπός της έρευνας είναι η εις βάθος μελέτη διαφόρων πτυχών της ομαδοσυνεργατικότητας σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών προκειμένου να είναι ομαλή η εφαρμογή της, στη διδασκαλία. Αν και δεν υπάρχουν, μέχρι σήμερα, παρόμοιες έρευνες, η ερευνήτρια αποσκοπεί στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του κοινωνικού και μορφωτικού υπόβαθρου των μαθητών και των απόψεών τους γύρω από πτυχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, στο κοινωνικό και μορφωτικό υπόβαθρο των μαθητών συμπεριλαμβάνονται μεταβλητές όπως, τα μαθήματα που έχουν διδαχθεί οι μαθητές με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, ο Μέσος Όρος Α΄ Τριμήνου, ο αριθμός των αδερφών τους, ο τόπος γέννησής τους, ο αριθμός των «κολλητών» τους φίλων και η συχνότητα συνάντησης μαζί τους, η συμμετοχή τους σε εξωσχολικές, ομαδικές δραστηριότητες, το μορφωτικό επίπεδο και επάγγελμα των γονέων, ο αριθμός των ξένων γλωσσών που μιλούν οι γονείς, το επίπεδο γνώσης χειρισμού του Η/Υ από τους γονείς.

Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των προτιμήσεων των μαθητών Γυμνασίου όσον αφορά σε διάφορες πτυχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, όπως είναι:

- ο Τα κίνητρα (εσωτερικά και εξωτερικά) συμμετοχής τους σε ομαδικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη.
- ο Ο τρόπος σύνθεσης των ομάδων τους.
- ο Ο τρόπος κατανομής των ρόλων μεταξύ των μελών της ομάδας τους.
- ο Ο τρόπος κατανομής των εργασιών μεταξύ των μελών της ομάδας τους.

- ο Ο τρόπος ορισμού των κανόνων συνεργασίας μεταξύ τους.
- ο Ο τρόπος αξιολόγησης του έργου τους.

Επιπροσθέτως, η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα:

- ο Στο κοινωνικό & μορφωτικό υπόβαθρο των μαθητών Γυμνασίου και στα κίνητρα συμμετοχής τους, εσωτερικά και εξωτερικά, σε ομαδικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη.
- ο Στο κοινωνικό & μορφωτικό υπόβαθρο των μαθητών Γυμνασίου και στις προτιμήσεις τους για τον τρόπο σύνθεσης των ομάδων τους, για τον τρόπο κατανομής των ρόλων και των εργασιών μεταξύ των μελών της ομάδας τους, για τον τρόπο ορισμού των κανόνων συνεργασίας μεταξύ τους, καθώς και για τον τρόπο αξιολόγησης του έργου τους.

Η ερευνητική αυτή ιδέα προέκυψε μέσα από την προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας, η οποία εφαρμόζει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στην τάξη της. Επακόλουθα, διατυπώθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

- ο Τα εσωτερικά κίνητρα (προσωπικοί στόχοι, αξίες, πεποιθήσεις, φυσική περιέργεια) για τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη αφορούν περισσότερο στους μαθητές με υψηλό κοινωνικό και μορφωτικό υπόβαθρο.
- ο Τα εξωτερικά κίνητρα (αμοιβές) για τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη αφορούν περισσότερο στους μαθητές με χαμηλό κοινωνικό και μορφωτικό υπόβαθρο.
- ο Οι απόψεις των μαθητών Γυμνασίου για τον τρόπο σύνθεσης των ομάδων, για τον τρόπο κατανομής των ρόλων και των εργασιών μεταξύ των μελών της ομάδας τους, για τον τρόπο ορισμού των κανόνων συνεργασίας μεταξύ τους και για τον τρόπο αξιολόγησης του έργου τους έχουν σχέση με το κοινωνικό και μορφωτικό τους υπόβαθρο.

Β' Μέρος: Έρευνα πεδίου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας είναι 428 μαθητές Γυμνασίου της Αττικής, εκ των οποίων τα 177 είναι αγόρια, ενώ τα 251 είναι κορίτσια. Το 58,6% φοιτά στη Β' Γυμνασίου, το 28,3% φοιτά στη Γ' Γυμνασίου και το 13,1% φοιτά στην Α' Γυμνασίου. Ακόμα, το 91,1% των υποκειμένων έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα έναντι του 8,9% των μαθητών που έχουν γεννηθεί σε άλλη χώρα. Η επιλογή του δείγματος ήταν τυχαία και είχε ως κύριο γνώμονα την όσο γίνεται μεγαλύτερη διασπορά των σχολείων σε ολόκληρη την Αττική. Συγκεκριμένα, την περιφέρεια Πειραιά εκπροσώπησαν το Ράλλειο Πειραματικό Γυμνάσιο Θηλέων, το Εσπερινό Γυμνάσιο Κορυδαλλού και το 2^ο Γυμνάσιο Δραπετσώνας, την περιφέρεια Α' Αθήνας εκπροσώπησαν το 2^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών, το 3^ο Γυμνάσιο Ζωγράφου και το Λεόντειο Λύκειο Πατησίων, την περιφέρεια Γ' Αθήνας εκπροσώπησαν το 2^ο Γυμνάσιο Πετρούπολης και το 7^ο Γυμνάσιο Μενιδίου, την περιφέρεια Δ' Αθήνας εκπροσώπησαν το 1^ο Γυμνάσιο Ηλιούπολης και τέλος, την περιφέρεια Β' Αθήνας εκπροσώπησαν το 7^ο Γυμνάσιο Αμαρουσίου. Η έρευνα ξεκίνησε από τον Ιανουάριο και διήρκεσε έως και τον Μάρτιο του 2010.

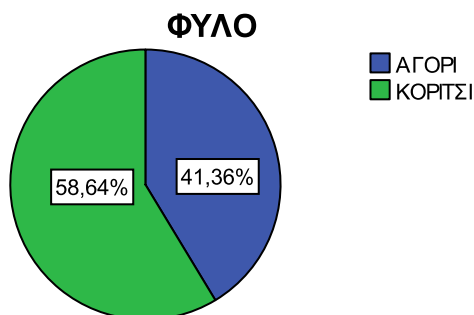
Το ερωτηματολόγιο συλλογής των δεδομένων αποτελείται από 48 ερωτήσεις, κλειστού τύπου και χωρίζεται σε δύο κεντρικές ενότητες. Η πρώτη ενότητα στοχεύει στην ανίχνευση του κοινωνικού και μορφωτικού υπόβαθρου των μαθητών και η δεύτερη ενότητα στοχεύει στο να ανιχνεύσει το βαθμό συμφωνίας των μαθητών Γυμνασίου με πτυχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, ως προς το κοινωνικό και μορφωτικό υπόβαθρο των μαθητών εννοούνται μεταβλητές όπως, τα μαθήματα που έχουν διδαχθεί οι μαθητές με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, ο Μέσος Όρος Α' Τριμήνου, ο αριθμός των αδερφών τους, ο τόπος γέννησής τους, ο αριθμός των «κολλητών» τους φίλων και η συχνότητα συνάντησης μαζί τους, η συμμετοχή τους σε εξωσχολικές, ομαδικές δραστηριότητες, το μορφωτικό επίπεδο και επάγγελμα των γονέων, ο αριθμός των ξένων γλωσσών που μιλούν οι γονείς, το επίπεδο γνώσης χειρισμού του Η/Υ από τους γονείς. Σε ό,τι αφορά τις απόψεις των μαθητών Γυμνασίου για τις διάφορες πτυχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, ερευνάται ο βαθμός συμφωνίας τους με την ύπαρξη εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων που τους ωθούν στη συμμετοχή σε μία ομαδική δραστηριότητα μέσα στην τάξη, τον τρόπο σύνθεσης των ομάδων τους, τον τρόπο κατανομής των ρόλων μεταξύ των μελών της ομάδας τους, τον τρόπο κατανομής των εργασιών μεταξύ των μελών της ομάδας τους, τον τρόπο ορισμού των κανόνων συνεργασίας μεταξύ τους, καθώς και τον τρόπο αξιολόγησης του έργου τους.

Ο βαθμός συμφωνίας των μαθητών για κάθε ερώτηση της δεύτερης ενότητας υποδηλώνεται μέσω της κλίμακας Likert από 1 έως 5 (1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = μέτρια, 4 = πολύ και 5 = πάρα πολύ). Το υψηλό ποσοστό των απαντημένων ερωτηματολογίων (Response rate = 95,1%), καθώς και η αρτιότητα ως προς τη συμπλήρωσή τους εξηγείται λόγω της προσωπικής επαφής και επικοινωνίας της ερευνήτριας με τους μαθητές των σχολείων της έρευνας. Συγκεκριμένα, η φυσική παρουσία της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους μαθητές εξασφάλισε τη λύση τυχόν αποριών των μαθητών και κατ' επέκταση συνέβαλε στην ευκολότερη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων.

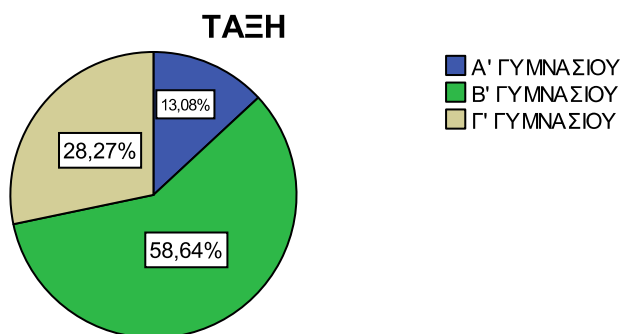
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

7.1 Κοινωνικό και μορφωτικό υπόβαθρο των μαθητών

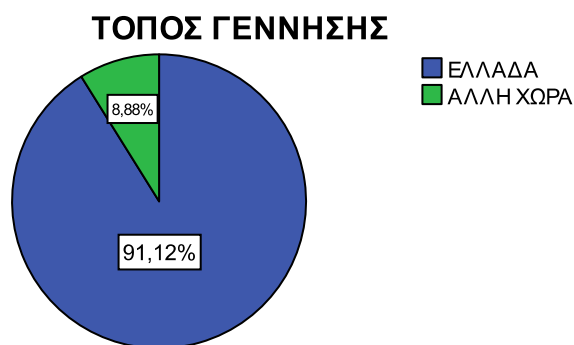
Το κοινωνικό και μορφωτικό υπόβαθρο των μαθητών παρουσιάζεται παρακάτω:



Το 41,4% ήταν αγόρια, ενώ το 58,6% ήταν κορίτσια.

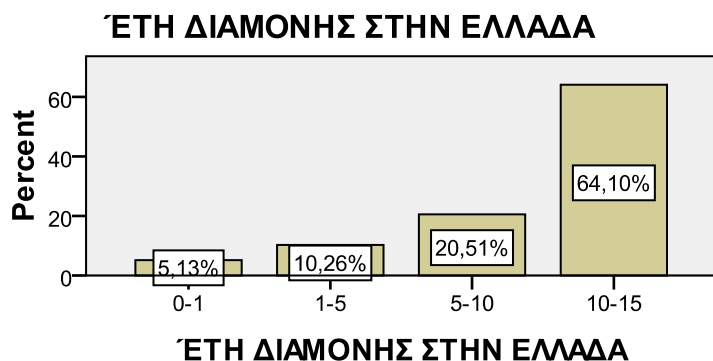


Το 13,1% ήταν μαθητές της Α' Γυμνασίου, το 58,6% ήταν μαθητές της Β' Γυμνασίου και το 28,3% ήταν μαθητές Γ'

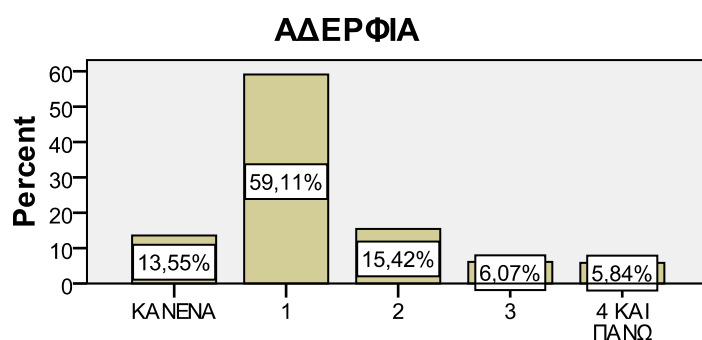


Γυμνασίου. Το 91,1% των μαθητών έχει γεννηθεί στην Ελλάδα, ενώ το 8,9% έχει γεννηθεί σε άλλες χώρες.

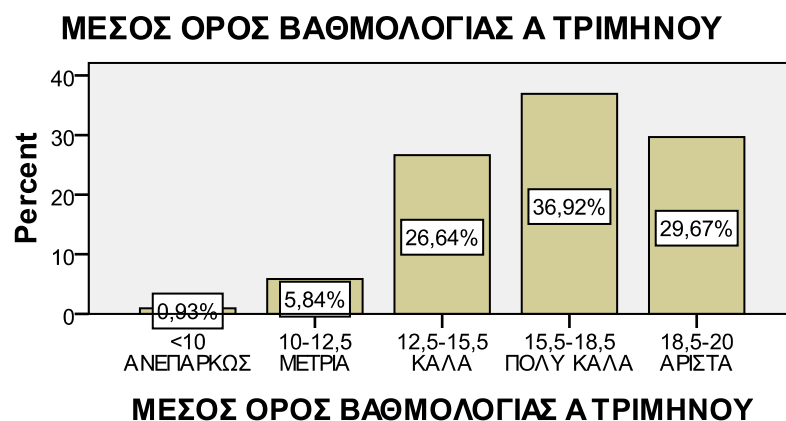
Το 35,9% των μαθητών που έχουν γεννηθεί σε κάποια χώρα εκτός Ελλάδας, διαμένει στην Ελλάδα για ένα χρονικό διάστημα που κυμαίνεται από 0 έως 10 χρόνια.



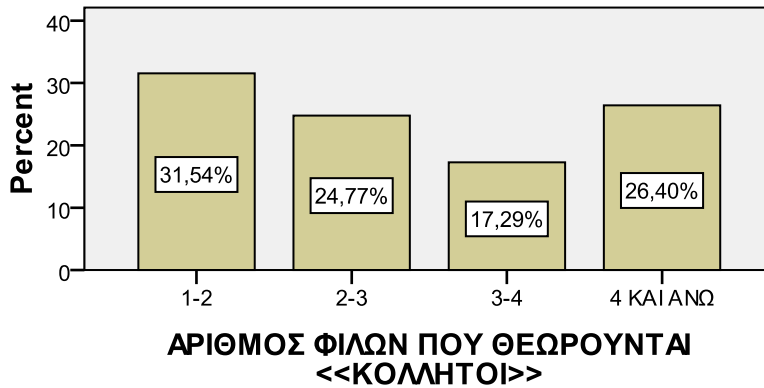
Αντίστοιχα, το 64,1% των μαθητών που γεννήθηκαν στο εξωτερικό, διαμένει στην Ελλάδα για χρονικό διάστημα που κυμαίνεται από 10 έως 15 χρόνια.



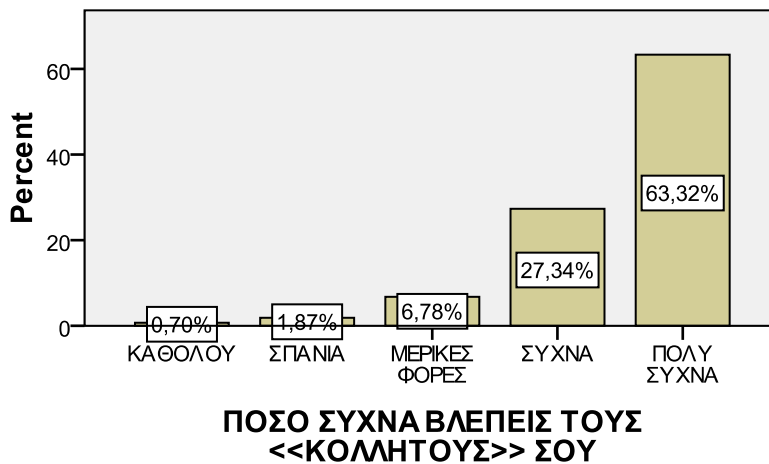
Το 72,7% των μαθητών διαθέτει από κανένα έως και 1 αδερφό/ή, ενώ το 27,3% των μαθητών διαθέτει τουλάχιστον 2 αδέρφια.



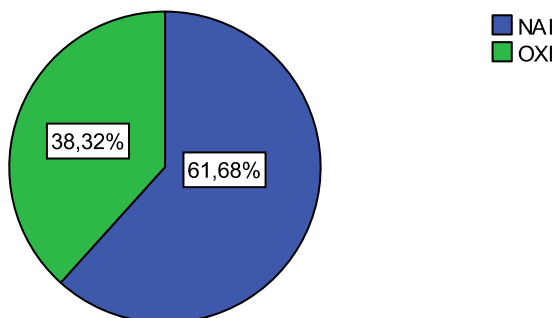
Το 66,6% των μαθητών είχε μέσο όρο βαθμολογίας Α' Τριμήνου από 15,5 έως και 20, ενώ το 33,4% των μαθητών είχε μέσο όρο βαθμολογίας Α' Τριμήνου από 15,5 και κάτω.

ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΙΛΩΝ ΠΟΥ ΘΕΩΡΟΥΝΤΑΙ <<ΚΟΛΛΗΤΟΙ>>

Το 56,3% των μαθητών έχει από 1 έως 3 «κολλητούς» φίλους, ενώ το 43,7% έχει τουλάχιστον 3 «κολλητούς» φίλους.

ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ ΒΛΕΠΕΙΣ ΤΟΥΣ <<ΚΟΛΛΗΤΟΥΣ>> ΣΟΥ

Το 63,3% των μαθητών βλέπει τους «κολλητούς» του φίλους πολύ συχνά, ενώ το 36,7% των μαθητών βλέπει τους «κολλητούς» τους από καθόλου έως και συχνά.

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΕΣ ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Οι μαθητές που συμμετέχουν σε εξωσχολικές ομαδικές δραστηριότητες είναι το 61,7% του δείγματος, ενώ οι μαθητές που δεν συμμετέχουν σε εξωσχολικές ομαδικές δραστηριότητες είναι το 38,3% του δείγματος.

Στον Πίνακα 1 παρατηρείται ότι το 43,2% των πατεράδων των μαθητών είναι από αναλφάβητοι έως και απόφοιτοι Λυκείου, ενώ το 56,8% των πατεράδων των μαθητών είναι από απόφοιτοι ΙΕΚ/Τεχνικής Σχολής έως και κάτοχοι Μεταπτυχιακού/Διδακτορικού τίτλου. Αντίστοιχα, παρατηρείται ότι το 44,3% των μητέρων των μαθητών είναι από αναλφάβητες έως και απόφοιτες Λυκείου, ενώ το 55,7% των μητέρων των μαθητών είναι από απόφοιτες ΙΕΚ/Τεχνικής Σχολής έως και κάτοχοι Μεταπτυχιακού/Διδακτορικού τίτλου.

Πίνακας 1. Κατανομή συχνοτήτων ως προς τη μόρφωση των γονιών σε ποσοστά (%) & σε απόλυτη τιμή (N)

<i>Κατανομή συχνοτήτων ως προς τη μόρφωση των γονιών σε ποσοστά (%) & σε απόλυτη τιμή (N)</i>	Αναλφάβητος / η		Μερικές τάξεις Δημοτικού		Απόφοιτος/η Δημοτικού		Μερικές τάξεις Γυμνασίου		Απόφοιτος/η Γυμνασίου		Μερικές τάξεις Λυκείου		Απόφοιτος/η Λυκείου		Απόφοιτος/η ΙΕΚ / ΤΕΧΝΙΚΗΣ Σχολής		Απόφοιτος/η ΑΕΙ / ΑΤΕΙ		Κάτοχος Μεταπτυχιακού / Διδακτορικού τίτλου	
Συχνότητες	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πατέρας	4	0,9	4	0,9	17	4	21	5	25	5,9	17	4	95	22,4	55	13	114	26,9	72	17
Μητέρα	2	0,5	4	0,9	9	2,1	22	5,2	28	6,6	17	4	107	25,1	45	10,5	121	28,3	72	16,9

Στον Πίνακα 2 φαίνεται ότι το 12,9% των πατεράδων των μαθητών που απήντησαν στην ερώτηση είναι επιστήμονες, το 10,1% είναι διευθυντές & ανώτατα διοικητικά στελέχη, το 19,1% είναι υπάλληλοι γραφείου, το 8,9% είναι εκπαιδευτικοί, το 12% είναι έμποροι & πωλητές, το 27,5% είναι τεχνίτες/χειρωνακτές, το 3,1% είναι συνταξιούχοι, 0,2% είναι άνεργοι, το 5,2% ανήκει στα σώματα ασφαλείας και τέλος, το 0,9% είναι καλλιτέχνες.

Πίνακας 2. Κατανομή συχνοτήτων ως προς το επάγγελμα του πατέρα σε ποσοστά (%) & σε απόλυτη τιμή (N)

Κατανομή συχνοτήτων ως προς το επάγγελμα του πατέρα σε ποσοστά (%) & σε απόλυτη τιμή (N)	Επιστήμονας		Διευθυντής & Ανώτατο Διοικητικό Στελέχος		Υπάλληλος Γραφείου		Εκπαιδευτικός		Έμπορος & Πωλητής		Τεχνίτης/Χειρωνακτής		Συνταξιούχος		Άνεργος		Σώματα Ασφαλείας		Καλλιτέχνης	
Συχνότητες	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πατέρας	55	12,9	43	10,1	81	19,1	38	8,9	51	12	117	27,5	13	3,1	1	0,2	22	5,2	4	0,9

Αντίστοιχα, ο Πίνακας 3 δείχνει ότι το 10,5% των μητέρων των μαθητών που απήντησαν στην ερώτηση είναι επιστήμονες, το 3,7% είναι διευθυντές & ανώτατα διοικητικά στελέχη, το 24,6% είναι υπάλληλοι γραφείου, το 16,4% είναι εκπαιδευτικοί, το 8,4% είναι έμποροι & πωλητές, το 11,2% είναι τεχνίτριες/χειρωνακτές, το 2,3% είναι συνταξιούχοι, το 21,5% ασχολείται με τα οικιακά, το 0,5% είναι άνεργες και τέλος, το 0,7% είναι καλλιτέχνες.

Πίνακας 3. Κατανομή συχνοτήτων ως προς το επάγγελμα της μητέρας σε ποσοστά (%) & σε απόλυτη τιμή (N)

Κατανομή συχνοτήτων ως προς το επάγγελμα της μητέρας σε ποσοστά (%) & σε απόλυτη τιμή (N)	Επιστήμονας		Διευθύντρια & Ανώτατο Διοικητικό Στελέχος		Υπάλληλος Γραφείου		Εκπαιδευτικός		Έμπορος & Πωλήτρια		Τεχνίτρια/Χειρωνακτής		Οικιακά		Συνταξιούχος		Άνεργη		Καλλιτέχνης	
Συχνότητες	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Μητέρα	45	10,5	16	3,7	105	24,6	70	16,4	36	8,4	48	11,2	92	21,5	10	2,3	2	0,5	3	0,7

Στον Πίνακα 4 (βλ. παράρτημα 1) είναι φανερό ότι το 90,1% των πατεράδων των μαθητών γνωρίζει από καμία έως και 2 ξένες γλώσσες, ενώ το 9,9% γνωρίζει τουλάχιστον 3 ξένες γλώσσες. Αντίστοιχα, παρατηρείται ότι το 89,5% των μητέρων των μαθητών γνωρίζει από καμία έως και 2 ξένες γλώσσες, ενώ το 10,5% γνωρίζει τουλάχιστον 3 ξένες γλώσσες.

Στον Πίνακα 5 (βλ. παράρτημα 1) παρατηρείται ότι το 55,4% των πατεράδων των μαθητών γνωρίζει να χειρίζεται τον Η/Υ από καθόλου έως και μέτρια, ενώ το 44,6% γνωρίζει να χειρίζεται τον Η/Υ τουλάχιστον πολύ καλά. Αντίστοιχα, παρατηρείται ότι το 66,3% των μητέρων των μαθητών γνωρίζει να χειρίζεται τον Η/Υ από καθόλου έως και μέτρια, ενώ το 33,7% των μητέρων γνωρίζει να χειρίζεται τον Η/Υ τουλάχιστον πολύ καλά.

Στον Πίνακα 6 (βλ. παράρτημα 1), το 20,3% των συμμετεχόντων έχουν διδαχθεί ομαδοσυνεργατικά μεταξύ άλλων μαθημάτων και τα Θρησκευτικά, το 18,9% των συμμετεχόντων έχουν διδαχθεί ομαδοσυνεργατικά μεταξύ άλλων μαθημάτων και την Ιστορία, το 18% των συμμετεχόντων έχουν διδαχθεί ομαδοσυνεργατικά μεταξύ άλλων μαθημάτων και τα Μαθηματικά, το 21% των συμμετεχόντων έχουν διδαχθεί ομαδοσυνεργατικά μεταξύ άλλων μαθημάτων και τη Ν.Γλώσσα, το 21,7% των συμμετεχόντων έχουν διδαχθεί ομαδοσυνεργατικά μεταξύ άλλων μαθημάτων και τη Βιολογία, το 22,7% των συμμετεχόντων έχουν διδαχθεί ομαδοσυνεργατικά μεταξύ άλλων μαθημάτων και τις Ξ.Γλώσσες, το 62,1% των συμμετεχόντων έχουν διδαχθεί ομαδοσυνεργατικά μεταξύ άλλων μαθημάτων και την Οικιακή Οικονομία, το 56,1% των συμμετεχόντων έχουν διδαχθεί ομαδοσυνεργατικά μεταξύ άλλων μαθημάτων και την Τεχνολογία, το 33,2% των συμμετεχόντων έχουν διδαχθεί ομαδοσυνεργατικά μεταξύ άλλων μαθημάτων και τη Φυσική και τέλος, το 30,4% των συμμετεχόντων έχουν διδαχθεί ομαδοσυνεργατικά μεταξύ άλλων μαθημάτων και τη Χημεία.

Το μεγαλύτερο ποσοστό του συνολικού αριθμού των απαντήσεων των μαθητών, το 20,4%, έχει διδαχθεί, έστω και μία φορά, με ομαδοσυνεργατικό τρόπο το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας και ακολουθεί με 18,4% το μάθημα τις Τεχνολογίας, με 10,9% το μάθημα τις Φυσικής, με 10% το μάθημα τις Χημείας, με 7,4% το μάθημα των Ξένων Γλωσσών, με 7,1% το μάθημα τις Βιολογίας, με 6,9% το μάθημα τις Νεοελληνικής Γλώσσας, με 6,7% το μάθημα των Θρησκευτικών, με 6,2% το μάθημα τις Ιστορίας και τέλος, με 5,9% το μάθημα των Μαθηματικών.

7.2 Οι απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετογή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους

Ο Πίνακας 7 (βλ. παράρτημα 1) δείχνει ότι το 68% των μαθητών συμφωνεί από πολύ έως και πάρα πολύ με το γεγονός ότι μαθαίνει καινούρια πράγματα, με πιο ευχάριστο τρόπο. Το 65,6% των μαθητών συμφωνεί από πολύ έως και πάρα πολύ με το γεγονός ότι το μάθημα είναι πιο ενδιαφέρον & συμμετέχουν όλοι οι μαθητές σε αυτό. Τέλος, το 49,8% των μαθητών συμφωνούν από καθόλου έως και λίγο με το γεγονός ότι κάνουν νέους φίλους, ενώ το 21,3% των μαθητών, συμφωνούν μέτρια με αυτό.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 8 (βλ. παράρτημα 1) φαίνεται ότι το 72,9% των μαθητών συμφωνούν από καθόλου έως και λίγο με το να συνεργάζονται με δημοφιλείς, αλλά όχι απαραίτητα «καλούς» μαθητές. Το 55,9% των μαθητών συμφωνούν από καθόλου έως και λίγο με το να συνεργάζονται μόνο με «καλούς» μαθητές. Το 49,7% των μαθητών συμφωνούν από πολύ έως και πάρα πολύ με το να συνεργάζονται μόνο με φίλους τους, ενώ το 20,1% των μαθητών, συμφωνούν μέτρια με αυτό. Το 28% των μαθητών συμφωνούν μέτρια με το να συνεργάζονται σταθερά με την ίδια ομάδα, ενώ το 23,6% συμφωνούν πολύ και το 20,8% συμφωνούν λίγο με το να συνεργάζονται σταθερά με την ίδια ομάδα. Το 54,9% των μαθητών συμφωνούν από καθόλου έως και λίγο με το να συνεργάζονται κάθε φορά με διαφορετική ομάδα. Το 60,5% των μαθητών συμφωνούν από καθόλου έως και λίγο με το να επιλέγει ο εκπαιδευτικός το θέμα απασχόλησης των ομάδων. Το 72,9% των μαθητών συμφωνούν από πολύ έως και πάρα πολύ με το να επιλέγουν οι τις οι ομάδες το θέμα απασχόλησής τους. Το 65,1% των μαθητών συμφωνούν από καθόλου έως και λίγο με το να προκύπτει μέσα από κλήρωση το θέμα απασχόλησης των ομάδων. Το 60,5% των μαθητών συμφωνούν από καθόλου έως και λίγο με το να επιλέγει ο εκπαιδευτικός το ρόλο (πχ. συντονιστής, παρουσιαστής) που θα αναλάβει κάθε μέλος της ομάδας. Το 66,1% των μαθητών συμφωνούν από πολύ έως και πάρα πολύ με το να επιλέγει η ίδια η ομάδα το ρόλο που θα αναλάβει κάθε μέλος της. Το 71% των μαθητών συμφωνούν από καθόλου έως και λίγο με το να επιλέγει ο εκπαιδευτικός τη σύνθεση της ομάδας, ενώ το 70,8% των μαθητών συμφωνούν από πολύ έως και πάρα πολύ με το να επιλέγει η ίδια η ομάδα τα μέλη από τα οποία θα αποτελείται. Το 25,9% των μαθητών συμφωνούν μέτρια με το να γίνεται χωροταξικά η κατανομή των μαθητών σε ομάδες, ενώ το 23,6% συμφωνούν λίγο και το 19,2 συμφωνούν πολύ με το να γίνεται χωροταξικά η κατανομή των μαθητών σε ομάδες. Το 66,1% των μαθητών συμφωνούν από καθόλου έως και λίγο με το να προκύπτει η σύνθεση της ομάδας μέσα από κλήρωση ή να είναι επιλογή τις στιγμής. Το 52,4% των μαθητών συμφωνούν από πολύ έως και πάρα πολύ με το να γίνεται καταμερισμός εργασιών μεταξύ των μελών της ομάδας. Αντίθετα, το 29,7% των μαθητών συμφωνούν μέτρια, το 24,8% συμφωνούν λίγο και το

21,3% συμφωνούν πολύ με το να απαντάνε όλα τα μέλη τις ομάδας στο ίδιο ερώτημα. Το 27,8% των μαθητών συμφωνούν μέτρια, ενώ το 21% δεν συμφωνούν καθόλου και το 19,9% συμφωνούν πολύ με το να ορίζονται οι κανόνες συνεργασίας μεταξύ των μελών τις ομάδας από τον εκπαιδευτικό. Αντίθετα, το 60,5% των μαθητών συμφωνούν από πολύ έως και πάρα πολύ με το να ορίζονται οι κανόνες συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας από την ίδια την ομάδα.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 9 (βλ. παράρτημα 1), το 50,4% των μαθητών συμφωνούν από πολύ έως και πάρα πολύ με το να κερδίσει μία από τις ομάδες ένα έπαθλο, εφόσον ολοκληρωθεί η ομαδική δραστηριότητα. Το 74,6% των μαθητών συμφωνούν από καθόλου έως και λίγο με το να κερδίσει ένα μέλος από κάθε ομάδα ένα έπαθλο, εφόσον ολοκληρωθεί η ομαδική δραστηριότητα. Αντίθετα, το 51,8% των μαθητών συμφωνούν από πολύ έως και πάρα πολύ με το να μην υπάρχει έπαθλο, παρά μόνο κάποια ηθική αμοιβή. Το 54,9% των μαθητών συμφωνούν από πολύ έως και πάρα πολύ με το να αμείβονται με έπαθλα όπως, εκδρομές, γλυκίσματα, μεγαλύτερο διάλειμμα. Το 35% των μαθητών συμφωνούν μέτρια, ενώ το 20,3% συμφωνούν πολύ και το 18,5% συμφωνούν λίγο με το να ενημερώνονται για την αμοιβή τους με τη μορφή της προφορικής βαθμολογίας, αμέσως μετά την ολοκλήρωση τις ομαδικής δραστηριότητας. Το 28,5% των μαθητών συμφωνούν μέτρια, ενώ το 20,1% συμφωνούν λίγο και το 19,9% συμφωνούν πολύ με το να μην ενημερώνονται για την αμοιβή τους με τη μορφή τις προφορικής βαθμολογίας, αμέσως μετά την ολοκλήρωση τις ομαδικής δραστηριότητας, αλλά να συνυπολογίζεται από τον εκπαιδευτικό στον υπολογισμό του τελικού βαθμού του τριμήνου.

Στον Πίνακα 10, το 51,1% των μαθητών συμφωνούν από καθόλου έως και λίγο με το να αξιολογείται μόνο από τον εκπαιδευτικό το τελικό αποτέλεσμα που παρουσιάζει κάθε ομάδα. Το 44,1% των μαθητών συμφωνούν από καθόλου έως και λίγο με το να αξιολογείται από τον εκπαιδευτικό κάθε μέλος της ομάδας χωριστά, ανάλογα με την επίδοση, τη χρονική συνέπεια και τη συνολική απόδοση που είχε το μέλος αυτό, ενώ το 24,3% των μαθητών, συμφωνούν μέτρια με αυτό. Αντίθετα, το 63,5% των μαθητών συμφωνούν από πολύ έως και πάρα πολύ με το να αξιολογείται από τον εκπαιδευτικό, περισσότερο η όλη προσπάθεια/πορεία κάθε ομάδας και λιγότερο το τελικό αποτέλεσμα που παρουσίασε η ομάδα αυτή. Το 42% των μαθητών συμφωνούν από καθόλου έως και λίγο με το να αξιολογείται το τελικό αποτέλεσμα που παρουσίασε μία ομάδα, μόνο από τον εκπαιδευτικό, ενώ το 34,3% των μαθητών, συμφωνούν μέτρια με αυτό. Αντίθετα, το 58,9% των μαθητών συμφωνούν από πολύ έως και πάρα πολύ με το να αξιολογείται το τελικό αποτέλεσμα που παρουσίασε μία ομάδα, τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από την ίδια την ομάδα, στα πλαίσια αυτοαξιολόγησής της. Τέλος, το 65% των μαθητών συμφωνούν από καθόλου έως και λίγο με το να αξιολογεί ο εκπαιδευτικός μόνο τις γνώσεις που απέκτησαν τα μέλη κατά τη συμμετοχή τους σε μία ομάδα. Αντίθετα, το 46,5% των μαθητών

συμφωνούν από πολύ έως και πάρα πολύ με το να αξιολογεί ο εκπαιδευτικός, περισσότερο τις ικανότητες και δεξιότητες που απέκτησαν τα μέλη κατά τη συμμετοχή τους σε μία ομάδα (πχ. χρήση διαδικτύου, επικοινωνία, μελέτη εξωσχολικών βιβλίων, συγγραφή κειμένων, ανάπτυξη αυτοπεποίθησης των πιο δειλών μαθητών, επίσκεψη σε βιβλιοθήκες) και λιγότερο τις γνώσεις που απέκτησαν μέσα από αυτή, ενώ το 28,5% των μαθητών, συμφωνούν μέτρια με αυτό.

Εν ολίγοις, ανάμεσα στα μαθήματα που έχουν διδαχτεί οι μαθητές με ομαδοσυνεργατικό τρόπο είναι, κατά φθίνουσα σειρά, η Οικιακή Οικονομία (62,1%), η Τεχνολογία (56,1%), η Φυσική (33,2%), η Χημεία (30,4%), οι Ξένες Γλώσσες (22,7%), η Βιολογία (21,7%), η Νεοελληνική Γλώσσα (21%), τα Θρησκευτικά (20,3%), η Ιστορία (18,9%) και τα Μαθηματικά (18%). Συμπεραίνεται δηλαδή, ότι η **Οικιακή Οικονομία** και η **Τεχνολογία** αποτελούν, με σαφές προβάδισμα, τα μαθήματα που έχουν διδαχτεί περισσότεροι μαθητές με ομαδοσυνεργατικό τρόπο.

Μέσα από τα δεδομένα της έρευνας γίνεται, επίσης, σαφές ότι η πλειοψηφία των μαθητών που συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη συμφωνεί από «πολύ» έως και «πάρα πολύ» τόσο με το γεγονός ότι **μαθαίνουν καινούρια πράγματα, με πιο ευχάριστο τρόπο (68%)** όσο και με το γεγονός ότι **το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον & συμμετέχουν όλοι οι μαθητές σε αυτό (65,6%)**. Ωστόσο, η πλειοψηφία των μαθητών μάλλον διαφωνούν με το γεγονός ότι κάνουν έτσι νέους φίλους (49,8%).

Σχετικά με την οργάνωση των ομαδικών δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη, **οι μαθητές προτιμούν από «πολύ» έως και «πάρα πολύ» να συνεργάζονται μόνο με φίλους τους (49,7%)** και λιγότερο με **δημοφιλείς (10,7%)** και **«καλούς» (18,2%)** μαθητές. Η συνεργασία τους στα πλαίσια ομαδικών δραστηριοτήτων της τάξης, προτιμούν από «καθόλου» έως και «λίγο» να γίνεται κάθε φορά με διαφορετική ομάδα (54,9%), γεγονός που επιβεβαιώνεται και από το υψηλό ποσοστό των μαθητών που συμφωνούν από «πολύ» έως και «πάρα πολύ» με το να **συνεργάζονται σταθερά με την ίδια ομάδα (36%)**. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών προτιμά από «πολύ» έως και «πάρα πολύ» να επιλέγουν **οι ίδιες οι ομάδες το θέμα απασχόλησής τους (72,9%), το ρόλο που θα αναλάβει κάθε μέλος της ομάδας αυτής (66,1%),** καθώς και **τα μέλη από τα οποία θα αποτελείται η ομάδα τους (70,8%)**. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών συμφωνεί από «πολύ» έως και πάρα πολύ με το να γίνεται χωροταξικά, η κατανομή των μαθητών σε ομάδες (31,6%), ενώ ένα ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών μάλλον διαφωνεί με την τυχαία κατανομή των μαθητών σε ομάδες (66,1%) και την τυχαία επιλογή θέματος μέσα από κλήρωση ή επιλογή της στιγμής (65,1%). Κατά τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη, οι μαθητές προτιμούν από «πολύ» έως και

«πάρα πολύ» να γίνεται **καταμερισμός εργασιών** μεταξύ των μελών της ομάδας τους (**52,4%**), γεγονός που επιβεβαιώνεται και από το υψηλό ποσοστό των μαθητών που συμφωνεί από «καθόλου» έως και «λίγο» με το να απαντάνε όλα τα μέλη της ομάδας στο ίδιο ερώτημα (38,8%). Τέλος, η πλειοψηφία των μαθητών προτιμά από «πολύ» έως και «πάρα πολύ» να ορίζονται οι **κανόνες συνεργασίας μεταξύ των μελών μίας ομάδας από την ίδια την ομάδα** (**60,5%**), γεγονός που επιβεβαιώνεται και από το υψηλό ποσοστό των μαθητών που συμφωνεί από «καθόλου» έως και «λίγο» με το να ορίζονται οι κανόνες συνεργασίας μεταξύ των μελών μίας ομάδας από τον εκπαιδευτικό (38,1%).

Αναφορικά με την ύπαρξη αμοιβής κατά τη συνεργασία των μαθητών σε ομαδικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη, η πλειοψηφία των μαθητών προτιμά από «πολύ» έως και «πάρα πολύ» να κερδίζει **μία από όλες τις ομάδες ένα έπαθλο**, εφόσον ολοκληρώνεται η ομαδική δραστηριότητα (**50,4%**), γεγονός που επιβεβαιώνεται και μέσα από το υψηλό ποσοστό των μαθητών που μάλλον διαφωνούν με το να κερδίζει μόνο ένα μέλος από κάθε ομάδα ένα έπαθλο (25,4%). Μάλιστα, οι μαθητές προτιμούν από «πολύ» έως και «πάρα πολύ», μετά την ολοκλήρωση μίας ομαδικής δραστηριότητας μέσα στην τάξη, ως επιβράβευσή τους την **ηθική αμοιβή** (**51,8%**) και άλλα έπαθλα όπως **εκδρομές, γλυκίσματα, μεγαλύτερα διαλείμματα** (**54,9%**). Σε ό,τι αφορά δε την προτίμησή τους γύρω από τη χρονική στιγμή που αποδίδεται το έπαθλο της προφορικής βαθμολογίας στους μαθητές, το ποσοστό των μαθητών που συμφωνούν από «πολύ» έως και πάρα πολύ με το να αποδίδεται αμέσως μετά την ολοκλήρωση μίας ομαδικής δραστηριότητας (33,6%) κυμαίνεται στο ίδιο επίπεδο με αυτό των μαθητών που υποστηρίζουν ότι πρέπει να **συνυπολογίζεται** από τον εκπαιδευτικό στον υπολογισμό του **τελικού βαθμού** του τριμήνου (**34,4%**). Αξίζει να σημειωθεί ότι, το ποσοστό των μαθητών που μάλλον διαφωνούν με το να αποδίδεται η αμοιβή αμέσως μετά την ολοκλήρωση μίας ομαδικής δραστηριότητας είναι το 31,4%, ενώ το 37,2% των μαθητών μάλλον διαφωνούν με το να συνυπολογίζεται στον υπολογισμό του τελικού βαθμού του τριμήνου.

Πάντως, σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση των μαθητών μετά την ολοκλήρωση μίας ομαδικής δραστηριότητας μέσα στην τάξη, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των μαθητών μάλλον διαφωνεί με το να δίνεται περισσότερη σημασία στο αποτέλεσμα που παρουσιάζει κάθε ομάδα (51,1%) και στην ατομική αξιολόγηση κάθε μέλους της ομάδας (44,1%), αλλά συμφωνεί από «πολύ» έως και «πάρα πολύ» με το να δίνεται περισσότερη **έμφαση** στην όλη **προσπάθεια/πορεία** κάθε ομάδας (**63,5%**). Επιπρόσθετα, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των μαθητών προτιμούν από «πολύ» έως και «πάρα πολύ» να αξιολογείται το τελικό αποτέλεσμα που παρουσίασε μία ομάδα, **τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από την ίδια την ομάδα**, στα πλαίσια αυτοαξιολόγησής της (**58,9%**), καθώς και να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση περισσότερο **οι ικανότητες και οι**

δεξιότητες που απέκτησαν τα μέλη κατά τη συμμετοχή τους σε μία ομάδα (πχ. χρήση διαδικτύου, επικοινωνία, μελέτη εξωσχολικών βιβλίων, συγγραφή κειμένων, ανάπτυξη αυτοπεποίθησης των πιο δειλών μαθητών, επίσκεψη σε βιβλιοθήκες) και λιγότερο οι γνώσεις που απέκτησαν μέσα από αυτή (**46,5%**). Η τελευταία διαπίστωση ενισχύεται και από τα υψηλά ποσοστά των μαθητών που μάλλον διαφωνούν τόσο με το να αξιολογείται το τελικό αποτέλεσμα που παρουσίασε μία ομάδα, μόνο από τον εκπαιδευτικό (42%) όσο και με το να αξιολογεί ο εκπαιδευτικός μόνο τις γνώσεις που απέκτησαν τα μέλη κατά τη συμμετοχή τους σε μία ομάδα (65%).

7.3 Η σχέση μεταξύ του κοινωνικού και μορφωτικού υπόβαθρου των μαθητών Γυμνασίου και των απόψεών τους σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους

Μέσα από τον έλεγχο ανεξαρτησίας X^2 προέκυψαν συστηματικές συνάψεις μεταξύ των απόψεων - προτιμήσεων των μαθητών για διάφορα θέματα που σχετίζονται με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και του φύλου τους, της τάξης τους, του τόπου γέννησής τους, του επιπέδου γνώσης χειρισμού του Η/Υ από τους γονείς, του πλήθους των «κολλητών» τους φίλων, καθώς και της συμμετοχής τους σε εξωσχολικές, ομαδικές δραστηριότητες. Επίσης, οι απόψεις - προτιμήσεις τους τείνουν να εξαρτώνται και από το μάθημα ή τα μαθήματα που έχουν διδαχθεί με ομαδοσυνεργατικό τρόπο. Συγκεκριμένα, από τον έλεγχο ανεξαρτησίας X^2 προέκυψαν σημαντικές συνάψεις μεταξύ των παρακάτω μεταβλητών:

- Τα αγόρια είναι πιο πιθανό να προτιμούν να συνεργάζονται μόνο με «καλούς» μαθητές και μόνο με φίλους τους (Παρ.1, Πίνακας 11).
- Τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να προτιμούν να συνεργάζονται σταθερά με την ίδια ομάδα, τη σύνθεση της ομάδας τους να την επιλέγει ο εκπαιδευτικός και τους κανόνες συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας τους, να τους ορίζει ο εκπαιδευτικός. Επίσης, τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να προτιμούν μία από όλες τις ομάδες να κερδίζει ένα έπαθλο μετά το τέλος της ομαδικής δραστηριότητας ή να προτιμούν μόνο την ηθική αμοιβή πχ. έπαινος. Αναφορικά με τις αμοιβές, τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να προτιμούν την ύπαρξη των παρακάτω αμοιβών: γλυκίσματα, εκδρομές, μεγαλύτερα διαλείμματα. Τέλος, τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να προτιμούν η αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό να γίνεται για κάθε μέλος της ομάδας, χωριστά (Παρ.1, Πίνακας 11).
- Οι μαθητές της Β΄ Τάξης του Γυμνασίου είναι πιο πιθανό να προτιμούν να διδάσκονται με ομαδοσυνεργατικό τρόπο λόγω του ότι θα κάνουν νέους φίλους. Οι μαθητές της Β΄ Τάξης του Γυμνασίου είναι πιο πιθανό να προτιμούν η σύνθεση της ομάδας τους να

- γίνεται με χωροταξικά κριτήρια πχ. γειτονικά θρανία και να προτιμούν να γίνεται κατανομή εργασιών μεταξύ των μελών της ομάδας τους (Παρ.1, Πίνακας 12).
- Οι μαθητές που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα είναι πιο πιθανό να προτιμούν οι κανόνες συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας τους να ορίζονται από τον εκπαιδευτικό και να προτιμούν η αμοιβή τους με τη μορφή της προφορικής βαθμολογίας να συνυπολογίζεται για τον τελικό βαθμό του τριμήνου και όχι να τους ανακοινώνεται αμέσως μετά το τέλος της ομαδικής δραστηριότητας. Τέλος, οι μαθητές που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα είναι πιο πιθανό να προτιμούν η αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό να γίνεται για κάθε μέλος της ομάδας, χωριστά (Παρ.1, Πίνακας 13).
 - Οι μαθητές των οποίων ο πατέρας γνωρίζει να χειρίζεται τον Η/Υ άριστα, είναι πιο πιθανό να προτιμούν να συνεργάζονται σταθερά με την ίδια ομάδα (Παρ.1, Πίνακας 14).
 - Οι μαθητές των οποίων η μητέρα γνωρίζει να χειρίζεται τον Η/Υ πολύ καλά, είναι πιο πιθανό να προτιμούν η αμοιβή τους με τη μορφή της προφορικής βαθμολογίας να τους ανακοινώνεται αμέσως μετά το τέλος της ομαδικής δραστηριότητας (Παρ.1, Πίνακας 15).
 - Οι μαθητές που έχουν 1 – 2 «κολλητούς» φίλους είναι πιο πιθανό να προτιμούν να διδάσκονται με ομαδοσυνεργατικό τρόπο λόγω του ότι θα κάνουν νέους φίλους. Οι μαθητές που έχουν 1 – 2 «κολλητούς» φίλους είναι πιο πιθανό να προτιμούν να συνεργάζονται σταθερά με την ίδια ομάδα και να προτιμούν μία από όλες τις ομάδες να κερδίζει ένα έπαθλο μετά το τέλος της ομαδικής δραστηριότητας (Παρ.1, Πίνακας 16).
 - Οι μαθητές που έχουν 4 & άνω «κολλητούς» φίλους είναι πιο πιθανό να προτιμούν να συνεργάζονται μόνο με φίλους τους (Παρ.1, Πίνακας 16).
 - Οι μαθητές που συμμετέχουν σε εξωσχολικές, ομαδικές δραστηριότητες είναι πιο πιθανό να προτιμούν να συνεργάζονται κάθε φορά με διαφορετική ομάδα (Παρ.1, Πίνακας 17).
 - Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Θρησκευτικά με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, προτιμούν λίγο (35,4%) ο εκπαιδευτικός να αξιολογεί περισσότερο τις ικανότητες και τις δεξιότητες και λιγότερο τις γνώσεις που αποκτούν τα μέλη μίας ομάδας μέσα από κάποια ομαδική δραστηριότητα (Παρ.1, Πίνακας 18).
 - Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Ιστορία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, δεν προτιμούν καθόλου (35,7%) ο εκπαιδευτικός να αξιολογεί περισσότερο τις ικανότητες και τις δεξιότητες και λιγότερο τις γνώσεις που αποκτούν τα μέλη μίας ομάδας μέσα από κάποια ομαδική δραστηριότητα (Παρ.1, Πίνακας 19).
 - Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Μαθηματικά με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, δεν συμφωνούν καθόλου (30%) με το ότι έτσι μπορούν να κάνουν νέους φίλους και

- προτιμούν λίγο (28,3%) να γίνεται κατανομή εργασιών μεταξύ των μελών της ομάδας τους (Παρ.1, Πίνακας 20).
- Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Νεοελληνική Γλώσσα με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, συμφωνούν πάρα πολύ (31,3%) με το ότι έτσι μπορούν να κάνουν νέους φίλους και προτιμούν καθόλου (29,2%) ή μέτρια (29%) την ύπαρξη των παρακάτω αμοιβών: γλυκίσματα, εκδρομές, μεγαλύτερα διαλείμματα (Παρ.1, Πίνακας 21).
 - Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Βιολογία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, προτιμούν λίγο (30,1%) ή μέτρια (30,2%) να συνεργάζονται μόνο με φίλους τους (Παρ.1, Πίνακας 22).
 - Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Οικιακή Οικονομία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, συμφωνούν λίγο (74,3%) ή πάρα πολύ (70,8%) με το ότι μαθαίνουν καινούρια πράγματα, με πιο ευχάριστο τρόπο, συμφωνούν πάρα πολύ (72,8%) με το ότι το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον και συμμετέχουν όλοι οι μαθητές σε αυτό, καθώς και με το ότι έτσι μπορούν να κάνουν νέους φίλους (75%). Επίσης, οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Οικιακή Οικονομία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, προτιμούν μέτρια (71,3%) να συνεργάζονται κάθε φορά με διαφορετική ομάδα και προτιμούν πολύ (77,5%) η σύνθεση της ομάδας τους να προκύπτει τυχαία πχ. κλήρωση ή επιλογή της στιγμής. Ακόμη, οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Οικιακή Οικονομία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, προτιμούν πάρα πολύ (76%) ο εκπαιδευτικός να αξιολογεί περισσότερο το τελικό αποτέλεσμα που παρουσίασε μία ομάδα και προτιμούν λίγο (72,4%) ή πολύ (74,3%) η αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος να γίνεται μόνο από τον εκπαιδευτικό (Παρ.1, Πίνακας 23).
 - Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Τεχνολογία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, δεν προτιμούν καθόλου (61,7%) τη σύνθεση της ομάδας τους να την επιλέγει ο εκπαιδευτικός και λίγο (72%) τη σύνθεση της ομάδας τους, να την επιλέγει η ίδια η ομάδα. Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Τεχνολογία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, προτιμούν πάρα πολύ (65,3%) να γίνεται κατανομή εργασιών μεταξύ των μελών της ομάδας τους. Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Τεχνολογία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, δεν προτιμούν καθόλου (58,6%) ή προτιμούν λίγο (58,5%) ένα μόνο μέλος από κάθε ομάδα να κερδίζει ένα έπαθλο στο τέλος της ομαδικής δραστηριότητας. Τέλος, οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Τεχνολογία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, προτιμούν μέτρια (63,9%) ο εκπαιδευτικός να αξιολογεί περισσότερο την όλη προσπάθεια/πορεία μίας ομάδας και λιγότερο το τελικό αποτέλεσμα που παρουσίασε αυτή (Παρ.1, Πίνακας 24).
 - Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Φυσική με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, δεν συμφωνούν καθόλου (44%) με το ότι έτσι μπορούν να κάνουν νέους φίλους. Οι μαθητές που έχουν

διδασχθεί Φυσική με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, δεν προτιμούν καθόλου (39,1%) ή προτιμούν πάρα πολύ (39,8%) να γίνεται κατανομή εργασιών μεταξύ των μελών της ομάδας τους. Οι μαθητές που έχουν διδασχθεί Φυσική με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, προτιμούν λίγο (40,2%) ένα μόνο μέλος από κάθε ομάδα να κερδίζει ένα έπαθλο στο τέλος της ομαδικής δραστηριότητας. Οι μαθητές που έχουν διδασχθεί Φυσική με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, δεν προτιμούν καθόλου (45,2%) ή προτιμούν πολύ (41,6%) ο εκπαιδευτικός να αξιολογεί περισσότερο τις ικανότητες και τις δεξιότητες και λιγότερο τις γνώσεις που αποκτούν τα μέλη μίας ομάδας μέσα από κάποια ομαδική δραστηριότητα (Παρ.1, Πίνακας 25).

- Οι μαθητές που έχουν διδασχθεί Χημεία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, δεν προτιμούν καθόλου (37%) ή προτιμούν πάρα πολύ (36,4%) να γίνεται κατανομή εργασιών μεταξύ των μελών της ομάδας τους. Οι μαθητές που έχουν διδασχθεί Χημεία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, δεν προτιμούν καθόλου (33,3%) ή προτιμούν λίγο (37,8%) ένα μόνο μέλος από κάθε ομάδα να κερδίζει ένα έπαθλο στο τέλος της ομαδικής δραστηριότητας (Παρ.1, Πίνακας 26).

Εν ολίγοις, οι μαθητές που έχουν διδασχθεί Οικιακή Οικονομία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, συμφωνούν «λίγο» ή «πάρα πολύ» με το ότι **μαθαίνουν καινούρια πράγματα**, με πιο ευχάριστο τρόπο και συμφωνούν «πάρα πολύ» με το ότι το **μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον** και συμμετέχουν όλοι οι μαθητές σε αυτό. Οι μαθητές της Β΄ Τάξης του Γυμνασίου και οι μαθητές που έχουν 1 – 2 «κολλητούς» φίλους είναι πιο πιθανό να προτιμούν να διδάσκονται με ομαδοσυνεργατικό τρόπο λόγω του ότι **θα κάνουν νέους φίλους**. Οι μαθητές που έχουν διδασχθεί Μαθηματικά και Φυσική με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, δεν συμφωνούν «καθόλου» με το ότι έτσι μπορούν να κάνουν νέους φίλους. Αντίθετα, οι μαθητές που έχουν διδασχθεί Νεοελληνική Γλώσσα και Οικιακή Οικονομία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, συμφωνούν «πάρα πολύ» με το ότι έτσι μπορούν να κάνουν νέους φίλους.

Τα αγόρια είναι πιο πιθανό να προτιμούν να **συνεργάζονται** μόνο με «καλούς» μαθητές. Τα αγόρια και οι μαθητές που έχουν 4 & άνω «κολλητούς» φίλους είναι πιο πιθανό να προτιμούν να **συνεργάζονται** μόνο με φίλους τους. Οι μαθητές που έχουν διδασχθεί Βιολογία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, προτιμούν «λίγο» ή «μέτρια» να συνεργάζονται μόνο με φίλους τους. Τα κορίτσια, οι μαθητές που έχουν 1 – 2 «κολλητούς» φίλους και οι μαθητές, των οποίων ο πατέρας γνωρίζει να χειρίζεται τον Η/Υ άριστα, είναι πιο πιθανό να προτιμούν να συνεργάζονται **σταθερά με την ίδια ομάδα**. Οι μαθητές που συμμετέχουν σε εξωσχολικές, ομαδικές δραστηριότητες είναι πιο πιθανό να προτιμούν να συνεργάζονται **κάθε φορά με διαφορετική**

ομάδα και οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Οικιακή Οικονομία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, προτιμούν «μέτρια» να συνεργάζονται κάθε φορά με διαφορετική ομάδα.

Τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να προτιμούν τη σύνθεση της ομάδας τους να την επιλέγει ο εκπαιδευτικός, ενώ οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Τεχνολογία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, δεν προτιμούν «καθόλου» τη **σύνθεση** της ομάδας τους να **την επιλέγει ο εκπαιδευτικός**. Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Τεχνολογία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, προτιμούν «λίγο» τη **σύνθεση** της ομάδας τους να την επιλέγει η ίδια **η ομάδα**. Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Οικιακή Οικονομία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, προτιμούν «πολύ» η **σύνθεση** της ομάδας τους να προκύπτει **τυχαία** πχ. κλήρωση ή επιλογή της στιγμής. Οι μαθητές της Β΄ Τάξης του Γυμνασίου είναι πιο πιθανό να προτιμούν η **σύνθεση** της ομάδας τους να γίνεται με **χωροταξικά κριτήρια** πχ. γειτονικά θρανία. Τα κορίτσια και οι μαθητές που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα είναι πιο πιθανό να προτιμούν οι **κανόνες συνεργασίας** μεταξύ των μελών της ομάδας τους να ορίζονται από τον **εκπαιδευτικό**. Οι μαθητές της Β΄ Τάξης του Γυμνασίου είναι πιο πιθανό να προτιμούν να γίνεται **κατανομή εργασιών** μεταξύ των μελών της ομάδας τους. Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Μαθηματικά με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, προτιμούν «λίγο» να γίνεται κατανομή εργασιών μεταξύ των μελών της ομάδας τους. Αντίθετα, οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Τεχνολογία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, προτιμούν «πάρα πολύ» να γίνεται κατανομή εργασιών μεταξύ των μελών της ομάδας τους. Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Φυσική και Χημεία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, δεν προτιμούν «καθόλου» ή προτιμούν «πάρα πολύ» να γίνεται κατανομή εργασιών μεταξύ των μελών της ομάδας τους.

Τα κορίτσια και οι μαθητές που έχουν 1 – 2 «κολλητούς» φίλους είναι πιο πιθανό να προτιμούν **μία από όλες τις ομάδες** να κερδίζει **ένα έπαθλο** μετά το τέλος της ομαδικής δραστηριότητας. Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Τεχνολογία και Χημεία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, δεν προτιμούν «καθόλου» ή προτιμούν «λίγο», **ένα μόνο μέλος** από κάθε ομάδα να κερδίζει **ένα έπαθλο** στο τέλος της ομαδικής δραστηριότητας. Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Φυσική με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, προτιμούν «λίγο», **ένα μόνο μέλος** από κάθε ομάδα να κερδίζει **ένα έπαθλο** στο τέλος της ομαδικής δραστηριότητας. Τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να προτιμούν μόνο την **ηθική αμοιβή** πχ. έπαινος. Τα κορίτσια και οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Νεοελληνική Γλώσσα με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, προτιμούν «καθόλου» ή «μέτρια» την ύπαρξη των παρακάτω αμοιβών: **γλυκίσματα, εκδρομές, μεγαλύτερα διαλείμματα**. Οι μαθητές που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα είναι πιο πιθανό να προτιμούν η αμοιβή τους με τη μορφή της **προφορικής βαθμολογίας** να **συνυπολογίζεται** για τον **τελικό βαθμό** του τριμήνου και όχι να τους ανακοινώνεται αμέσως μετά το τέλος της ομαδικής δραστηριότητας. Οι μαθητές των οποίων η μητέρα γνωρίζει να χειρίζεται τον Η/Υ πολύ καλά, είναι πιο πιθανό να προτιμούν η

αμοιβή τους με τη μορφή της **προφορικής βαθμολογίας** να τους **ανακοινώνεται αμέσως** μετά το τέλος της ομαδικής δραστηριότητας.

Τα κορίτσια και οι μαθητές που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα είναι πιο πιθανό να προτιμούν η **αξιολόγηση** από τον εκπαιδευτικό να γίνεται **για κάθε μέλος της ομάδας, χωριστά**. Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Θρησκευτικά με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, προτιμούν «λίγο» ο εκπαιδευτικός να **αξιολογεί** περισσότερο τις **ικανότητες και τις δεξιότητες** και λιγότερο τις γνώσεις που αποκτούν τα μέλη μίας ομάδας μέσα από κάποια ομαδική δραστηριότητα. Επίσης, οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Ιστορία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, δεν προτιμούν «καθόλου» ο εκπαιδευτικός να αξιολογεί περισσότερο τις ικανότητες και τις δεξιότητες και λιγότερο τις γνώσεις που αποκτούν τα μέλη μίας ομάδας μέσα από κάποια ομαδική δραστηριότητα. Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Φυσική με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, δεν προτιμούν «καθόλου» ή προτιμούν «πολύ» ο εκπαιδευτικός να αξιολογεί περισσότερο τις ικανότητες και τις δεξιότητες και λιγότερο τις γνώσεις που αποκτούν τα μέλη μίας ομάδας μέσα από κάποια ομαδική δραστηριότητα. Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Οικιακή Οικονομία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, προτιμούν «πάρα πολύ» ο εκπαιδευτικός να αξιολογεί μόνο το **τελικό αποτέλεσμα** που παρουσίασε μία ομάδα και προτιμούν «λίγο» ή «πολύ» η **αξιολόγηση** του τελικού αποτελέσματος να γίνεται **μόνο από τον εκπαιδευτικό**. Τέλος, οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Τεχνολογία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, προτιμούν «μέτρια» ο εκπαιδευτικός να αξιολογεί περισσότερο την όλη **προσπάθεια/πορεία** μίας ομάδας και λιγότερο το τελικό αποτέλεσμα που παρουσίασε αυτή.

7.4 Οι απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με πτυχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, όπως είναι τα κίνητρα συμμετοχή τους (εσωτερικά & εξωτερικά) σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας της ομάδας τους (σύνθεση, ρόλοι, εργασίες, κανόνες συνεργασίας) και ο τρόπος αξιολόγησης του έργου της ομάδας τους

Προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση του κοινωνικού και μορφωτικού υπόβαθρου των μαθητών Γυμνασίου και του βαθμού συμφωνίας τους με διάφορες πτυχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, έγινε ανάλυση παραγόντων κύριων συνιστωσών στις απόψεις τους σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους. Οι νέοι παράγοντες – μεταβλητές που αναδείχτηκαν, αναφέρονται στις απόψεις των μαθητών για τα κίνητρα συμμετοχής τους (εσωτερικά & εξωτερικά) σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους, τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της ομάδας τους (σύνθεση, ρόλοι, εργασίες, κανόνες συνεργασίας), καθώς και τον τρόπο αξιολόγησης του έργου της ομάδας τους (Παρ.1, Πίνακας

27). Η εξαγωγή των έντεκα παραγόντων έγινε με τη μέθοδο περιστροφής Varimax ενώ οι νέοι αυτοί παράγοντες - μεταβλητές έχουν χαρακτηριστικές τιμές (Eigenvalues) ίσες ή μεγαλύτερες από 1 και συνολική διακύμανση 57,161%. Ο δείκτης Kaiser – Meyer – Olkin είναι 0,697 ενώ το τεστ Bartlett είναι στατιστικά σημαντικό, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Η τιμή του δείκτη Kaiser – Meyer – Olkin σε συνδυασμό με το τεστ Bartlett, επέτρεψαν την ανάλυση παραγόντων στο συγκεκριμένο δείγμα. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τους εξής σημαντικούς παράγοντες – μεταβλητές (Παρ.1, Πίνακες 28 & 29):

- **Παράγοντας 1: «Ελεύθερη οργάνωση και λειτουργία ομάδας» (διακύμανση = 7, 034%)**

A) Το ρόλο (πχ. συντονιστής, παρουσιαστής) που θα αναλάβει κάθε μέλος της ομάδας, τον επιλέγει η ίδια η ομάδα.

B) Τη σύνθεση της ομάδας, την ορίζει η ίδια η ομάδα.

Γ) Το θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί κάθε ομάδα, το επιλέγει η ίδια η ομάδα.

Δ) Οι κανόνες συνεργασίας (πχ. δεν διακόπτουμε τον συνομιλητή μας πριν ολοκληρώσει αυτό που έχει να πει) μεταξύ των μελών της ομάδας, ορίζονται από την ίδια την ομάδα.

- **Παράγοντας 2: «Σχεδιασμένη οργάνωση και λειτουργία ομάδας» (διακύμανση = 6,678%)**

A) Οι κανόνες συνεργασίας (πχ. δεν διακόπτουμε τον συνομιλητή μας πριν ολοκληρώσει αυτό που έχει να πει) μεταξύ των μελών της ομάδας, ορίζονται από τον εκπαιδευτικό.

B) Το θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί κάθε ομάδα, το επιλέγει ο εκπαιδευτικός.

Γ) Τη σύνθεση της ομάδας την ορίζει ο εκπαιδευτικός.

Δ) Το ρόλο (πχ. συντονιστής, παρουσιαστής) που θα αναλάβει κάθε μέλος της ομάδας, τον επιλέγει ο εκπαιδευτικός.

- **Παράγοντας 3: «Εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα» (διακύμανση = 5,567%)**

A) Το μάθημα είναι πιο ενδιαφέρον και συμμετέχουν όλοι οι μαθητές σε αυτό.

B) Μαθαίνεις καινούρια πράγματα, με πιο ευχάριστο τρόπο.

Γ) Θα κάνεις νέους φίλους.

- **Παράγοντας 4: «Εξωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα» (διακύμανση = 5,542%)**

A) Η αμοιβή με τη μορφή προφορικής βαθμολογίας σου ανακοινώνεται αμέσως μετά το τέλος της ομαδικής δραστηριότητας.

B) Ένα μέλος από κάθε ομάδα θα κερδίσει ένα έπαθλο.

Γ) Μία από όλες τις ομάδες κερδίζει ένα έπαθλο μετά το τέλος μίας ομαδικής δραστηριότητας.

Δ) Το μέλη της νικήτριας ομάδας μπορεί να αμειφτούν με: εκδρομές, γλυκίσματα, μεγαλύτερο διάλλειμα.

- **Παράγοντας 5: «Ασφάλεια/γρήτρο της ομάδας» (διακύμανση = 5,376%)**

A) Συνεργάζεσαι μόνο με φίλους σου.

B) Συνεργάζεσαι με «δημοφιλείς» μαθητές, αλλά όχι απαραίτητα «καλούς».

Γ) Συνεργάζεσαι μόνο με «καλούς» μαθητές.

- **Παράγοντας 6: «Ταυτότητα της ομάδας» (διακύμανση = 5,203%)**

A) Συνεργάζεσαι κάθε φορά με διαφορετική ομάδα.

B) Συνεργάζεσαι σταθερά με την ίδια ομάδα.

- **Παράγοντας 7: «Οργάνωση των ομάδων σύμφωνα με τυχαίους παράγοντες» (διακύμανση = 4,884%)**

A) Το θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί κάθε ομάδα προκύπτει μέσα από κλήρωση

B) Η σύνθεση της ομάδας είναι τυχαία.

- **Παράγοντας 8: «Αξιολόγηση ομάδων που στηρίζεται στο τελικό αποτέλεσμα» (διακύμανση = 4,662%)**

A) Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί μόνο το τελικό αποτέλεσμα (δουλειά) που παρουσίασε μία ομάδα.

B) Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί μόνο τις γνώσεις των μελών της ομάδας.

Γ) Η αμοιβή με τη μορφή προφορικής βαθμολογίας δεν ανακοινώνεται αμέσως μετά το τέλος της ομαδικής δραστηριότητας, αλλά συνυπολογίζεται από τον εκπαιδευτικό στον τελικό βαθμό του τριμήνου.

- **Παράγοντας 9: «Υπευθυνότητα των μελών της ομάδας» (διακύμανση = 4,566%)**

A) Γίνεται κατανομή εργασιών μεταξύ των μελών της ομάδας.

B) Η αμοιβή είναι μόνο ηθική (έπαινος).

Γ) Όλα τα μέλη της ομάδας απαντούν στο ίδιο ερώτημα.

Δ) Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί κάθε μέλος της ομάδας, χωριστά.

- **Παράγοντας 10: «Αξιολόγηση ομάδων που στηρίζεται στην προσπάθεια» (διακύμανση = 4,196%)**

A) Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί περισσότερο την προσπάθεια/πορεία και λιγότερο το τελικό αποτέλεσμα που παρουσίασε κάθε ομάδα.

B) Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί περισσότερο τις ικανότητες/δεξιότητες που απέκτησαν τα μέλη μίας ομάδας κατά τη συνεργασία τους.

Γ) Η αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος της ομάδας γίνεται τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τις ίδιες τις ομάδες στα πλαίσια αυτοαξιολόγησής τους.

- **Παράγοντας 11: «Χωροταξική κατανομή ομάδων» (διακύμανση = 3,454%)**

A) Η σύνθεση των ομάδων στηρίζεται σε χωροταξικά κριτήρια (πχ. γειτονικά θρανία).

Ο Παράγοντας 1: «Ελεύθερη οργάνωση και λειτουργία ομάδας» αφορά στην προτίμηση των μαθητών να καθορίζουν, μόνοι τους, τους ρόλους (συντονιστής, παρουσιαστής κτλ.) που θα αναλάβουν, την κατανομή των εργασιών μεταξύ τους και τους κανόνες (πχ. δεν διακόπτουμε τον συνομιλητή μας πριν ολοκληρώσει αυτό που έχει να πει) που θα διέπουν τη συνεργασία τους. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Πίνακα 30 (βλ. παράρτημα 1) οι μεταβλητές που δηλώνουν την προτίμηση των μαθητών να επιλέγουν μόνοι τους, τους ρόλους και τη σύνθεση της ομάδας τους, συσχετίζονται «Μέτρια», ενώ οι μεταβλητές που δηλώνουν την προτίμηση των μαθητών να επιλέγουν μόνοι τους, το θέμα και τη σύνθεση της ομάδας τους, συσχετίζονται «Χαμηλά». Ακόμη, οι μεταβλητές που δηλώνουν την προτίμηση των μαθητών να επιλέγουν μόνοι τους, τους κανόνες συνεργασίας και τους ρόλους που θα αναλάβουν, συσχετίζονται «Χαμηλά».

Ο Παράγοντας 2: «Σχεδιασμένη οργάνωση και λειτουργία ομάδας» αφορά στην προτίμηση των μαθητών να διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός, τους κανόνες που θα διέπουν τη συνεργασία των ομάδων (πχ. δεν διακόπτουμε τον συνομιλητή μας πριν ολοκληρώσει αυτό που έχει να πει), το θέμα απασχόλησης και τη σύνθεση των ομάδων, καθώς και τους ρόλους (συντονιστής, παρουσιαστής κτλ.) που θα αναλάβουν τα μέλη των ομάδων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Πίνακα 31 (βλ. παράρτημα 1) οι μεταβλητές που δηλώνουν την προτίμηση των μαθητών να επιλέγει ο εκπαιδευτικός το θέμα απασχόλησης και τη σύνθεση των ομάδων ή να επιλέγει ο εκπαιδευτικός το θέμα απασχόλησης και τους ρόλους που θα αναλάβουν τα μέλη των ομάδων, συσχετίζονται «Χαμηλά».

Ο Παράγοντας 3: «Εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα (φυσική περιέργεια, προσωπικοί στόχοι, πεποιθήσεις και αξίες)» αφορά στα εσωτερικά κίνητρα που ωθούν τους μαθητές στη συμμετοχή τους σε μία ομαδική δραστηριότητα, μέσα στην τάξη. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Πίνακα 32 (βλ. παράρτημα 1) οι μεταβλητές που δηλώνουν την πεποίθηση των μαθητών ότι το ομαδοσυνεργατικό μάθημα είναι πιο ενδιαφέρον & συμμετέχουν όλοι οι μαθητές σε αυτό και το ότι έτσι μαθαίνεις καινούρια πράγματα, με πιο ευχάριστο τρόπο, συσχετίζονται «Χαμηλά».

Ο Παράγοντας 4: «Εξωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα (αμοιβές)» αφορά στα εξωτερικά κίνητρα που ωθούν τους μαθητές στη συμμετοχή τους σε μία ομαδική δραστηριότητα, μέσα στην τάξη. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Πίνακα 33 (βλ. παράρτημα 1) οι μεταβλητές που δηλώνουν την προτίμηση των μαθητών μία μόνο «νικήτρια» ομάδα να κερδίζει ένα έπαθλο και το έπαθλο αυτό να είναι εκδρομές, γλυκίσματα, μεγαλύτερο διάλειμμα, συσχετίζονται «Χαμηλά».

Ο Παράγοντας 5: «Ασφάλεια/γότητρο της ομάδας» αφορά στην κοινωνιομετρική θέση των μελών της ομάδας, με τα οποία θα προτιμούσαν οι μαθητές να συνεργαστούν. Συγκεκριμένα,

σύμφωνα με τον Πίνακα 34 (βλ. παράρτημα 1) οι μεταβλητές που δηλώνουν την προτίμηση των μαθητών να συνεργάζονται μόνο με φίλους τους και μόνο με «καλούς» μαθητές, συσχετίζονται «Χαμηλά».

Ο Παράγοντας 6: «Ταυτότητα της ομάδας» αφορά στο κατά πόσο οι μαθητές ταυτίζονται με την ομάδα, με την οποία συνεργάζονται. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Πίνακα 35 (βλ. παράρτημα 1) οι μεταβλητές που δηλώνουν την προτίμηση των μαθητών να συνεργάζονται σταθερά με την ίδια ομάδα και να συνεργάζονται κάθε φορά με διαφορετική ομάδα, συσχετίζονται αρνητικά, «Χαμηλά».

Ο Παράγοντας 7: «Οργάνωση των ομάδων σύμφωνα με τυχαίους παράγοντες» αφορά στην προτίμηση των μαθητών να προκύπτει τυχαία τόσο η σύνθεση (πχ. κλήρωση, επιλογή της στιγμής) όσο και η επιλογή του θέματος απασχόλησης (πχ. κλήρωση) των ομάδων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Πίνακα 36 (βλ. παράρτημα 1) οι μεταβλητές που δηλώνουν την προτίμηση των μαθητών η σύνθεση της ομάδας τους και το θέμα απασχόλησής τους να βασίζονται στην τύχη, συσχετίζονται «Χαμηλά».

Ο Παράγοντας 8: «Αξιολόγηση ομάδων που στηρίζεται στο τελικό αποτέλεσμα» αφορά στην προτίμηση των μαθητών, η αξιολόγηση των ομάδων τους να βασίζεται στο τελικό αποτέλεσμα (δουλειά) που παρουσιάζει κάθε ομάδα και βασικά, να έχει βαθμολογικό αντίκρισμα. Σύμφωνα με τον Πίνακα 37 (βλ. παράρτημα 1) δεν παρουσιάστηκαν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών αυτού του παράγοντα.

Ο Παράγοντας 9: «Υπευθυνότητα των μελών της ομάδας» αφορά στην προτίμηση των μαθητών να υπάρχει, υπευθυνότητα και αξιοπιστία ως προς τον κοινό στόχο και την ατομική τους προσπάθεια, κατά τη συνεργασία σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους. Σύμφωνα με τον Πίνακα 38 (βλ. παράρτημα 1) δεν παρουσιάστηκαν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών αυτού του παράγοντα.

Ο Παράγοντας 10: «Αξιολόγηση ομάδων που στηρίζεται στην προσπάθεια» αφορά στην προτίμηση των μαθητών, η αξιολόγηση των ομάδων τους να είναι επικεντρωμένη στον τρόπο συνεργασίας μίας ομάδας και να είναι αποτέλεσμα αμοιβαίας αποδοχής από τον εκπαιδευτικό και τις ίδιες τις ομάδες, στα πλαίσια αυτοαξιολόγησής τους. Σύμφωνα με τον Πίνακα 39 (βλ. παράρτημα 1) δεν παρουσιάστηκαν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών αυτού του παράγοντα.

Ο Παράγοντας 11: «Χωροταξική κατανομή ομάδων» αφορά στην προτίμηση των μαθητών, η σύνθεση των ομάδων να βασίζεται σε χωροταξικά κριτήρια (πχ. γειτονικά θρανία).

7.5 Οι απόψεις των μαθητών Γυμνασίου γύρω από πτυχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, όπως είναι τα κίνητρα συμμετοχή τους (εσωτερικά & εξωτερικά) σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας της ομάδας τους (σύνθεση, ρόλοι, εργασίες, κανόνες συνεργασίας) και ο τρόπος αξιολόγησης του έργου της ομάδας τους σε σχέση με το κοινωνικό και μορφωτικό τους υπόβαθρο

Λόγω του ότι οι νέοι παράγοντες – μεταβλητές είναι ποσοτικές και μετρούνται με συνεχή αριθμητική κλίμακα, έγινε σύγκριση μέσων όρων του βαθμού συμφωνίας των μαθητών Γυμνασίου με τις διάφορες πτυχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σε σχέση με το κοινωνικό και μορφωτικό τους υπόβαθρο Αναλυτικά, τα αποτελέσματα του ελέγχου T μη σχετικών τιμών έχουν ως εξής:

- Τα **κορίτσια** συμφωνούν, κατά μέσο όρο, πιο πολύ από ότι τα αγόρια με την άποψη ότι «**η εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα (φυσική περιέργεια, προσωπικοί στόχοι, πεποιθήσεις και αξίες)**» και «**η υπευθυνότητα των μελών της ομάδας**» συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Αντίθετα, τα **αγόρια** συμφωνούν, κατά μέσο όρο, πιο πολύ από ότι τα κορίτσια με την άποψη ότι «**η ασφάλεια/γότητρο της ομάδας**» συμβάλλει στην ομαλή συνεργασία μεταξύ των μελών μίας ομάδας (Παρ.1, Πίνακας 40).
- Οι **μαθητές που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα** συμφωνούν, κατά μέσο όρο, πιο πολύ από ότι οι μαθητές που έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό με την άποψη ότι «**η εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα (φυσική περιέργεια, προσωπικοί στόχοι, πεποιθήσεις και αξίες)**» και «**η υπευθυνότητα των μελών της ομάδας**» συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Παρ.1, Πίνακας 41).
- Οι **μαθητές που δε συμμετέχουν σε εξωσχολικές, ομαδικές δραστηριότητες** συμφωνούν, κατά μέσο όρο, πιο πολύ από ότι οι μαθητές που συμμετέχουν σε εξωσχολικές, ομαδικές δραστηριότητες με την άποψη ότι «**η ταυτότητα της ομάδας**» συμβάλλει στην ομαλή συνεργασία μεταξύ των μελών μίας ομάδας (Παρ.1, Πίνακας 42).
- Οι **μαθητές που έχουν διδαχθεί Θρησκευτικά με ομαδοσυνεργατικό τρόπο** συμφωνούν, κατά μέσο όρο, πιο πολύ από ότι οι μαθητές που δεν έχουν διδαχθεί Θρησκευτικά με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, με την άποψη ότι «**η εξωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα (αμοιβές)**» συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Παρ.1, Πίνακας 43α).
- Οι **μαθητές που έχουν διδαχθεί Ιστορία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο** συμφωνούν, κατά μέσο όρο, πιο πολύ από ότι οι μαθητές που δεν έχουν διδαχθεί Ιστορία με ομαδοσυνεργατικό

τρόπο, με την άποψη ότι **«η ασφάλεια/γότητρο της ομάδας»** και **«η υπευθυνότητα των μελών της ομάδας»** συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Παρ.1, Πίνακας 43α).

- Οι μαθητές που δεν έχουν διδαχθεί Βιολογία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο συμφωνούν, κατά μέσο όρο, πιο πολύ από ότι οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Βιολογία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, με την άποψη ότι **«η ασφάλεια/γότητρο της ομάδας»** συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Παρ.1, Πίνακας 43α).
- Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Οικιακή Οικονομία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο συμφωνούν, κατά μέσο όρο, πιο πολύ από ότι οι μαθητές που δεν έχουν διδαχθεί Οικιακή Οικονομία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, με την άποψη ότι **«η εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα (φυσική περιέργεια, προσωπικοί στόχοι, πεποιθήσεις και αξίες)», «η αξιολόγηση που στηρίζεται στο τελικό αποτέλεσμα»** και **«η υπευθυνότητα των μελών της ομάδας»** συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Παρ.1, Πίνακας 43β).
- Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Τεχνολογία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο συμφωνούν, κατά μέσο όρο, πιο πολύ από ότι οι μαθητές που δεν έχουν διδαχθεί Τεχνολογία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο με την άποψη ότι **«η ελεύθερη οργάνωση και λειτουργία της ομάδας»** και **«η υπευθυνότητα των μελών της ομάδας»** συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Παρ.1, Πίνακας 43β).
- Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Χημεία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο συμφωνούν, κατά μέσο όρο, πιο πολύ από ότι οι μαθητές που δεν έχουν διδαχθεί Χημεία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, με την άποψη ότι **«η χωροταξική κατανομή των ομάδων (γειτονικά θρανία)»** συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Παρ.1, Πίνακας 43β).

Αναλυτικά, τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA), μετά τις προσαρμογές κατά Scheffe ή/και Bonferroni, έχουν ως εξής:

- Οι μαθητές της Β΄ Γυμνασίου συμφωνούν περισσότερο από τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου με την άποψη ότι **«η ελεύθερη οργάνωση και λειτουργία μίας ομάδας»** συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% (Παρ.1, Πίνακες 44 & 53).
- Οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου συμφωνούν περισσότερο από τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου με την άποψη ότι **«η υπευθυνότητα των μελών μίας ομάδας»** συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας

5%. Επίσης, οι μαθητές της Β΄ Γυμνασίου συμφωνούν περισσότερο από τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου με την άποψη ότι «**η υπευθυνότητα των μελών μίας ομάδας**» συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1% (Παρ.1, Πίνακες 44 & 53).

- Οι μαθητές που έχουν Μέσο Όρο Α΄ Τριμήνου > 10 , συμφωνούν περισσότερο από τους μαθητές που έχουν Μέσο Όρο Α΄ Τριμήνου < 10 , «Ανεπαρκώς», με την άποψη ότι «**η εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα (φυσική περιέργεια, προσωπικοί στόχοι, πεποιθήσεις και αξίες)**» συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% (Παρ.1, Πίνακες 45 & 54).
- Οι μαθητές που έχουν Μέσο Όρο Α΄ Τριμήνου $12\frac{1}{2} - 15\frac{1}{2}$, «Καλά», συμφωνούν περισσότερο από τους μαθητές που έχουν Μέσο Όρο Α΄ Τριμήνου $18\frac{1}{2} - 20$, «Άριστα», με την άποψη ότι «**η εξωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα (αμοιβές)**» συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% (Παρ.1, Πίνακες 45 & 54).
- Οι μαθητές που έχουν Μέσο Όρο Α΄ Τριμήνου $18\frac{1}{2} - 20$, «Άριστα», συμφωνούν περισσότερο από τους μαθητές που έχουν Μέσο Όρο Α΄ Τριμήνου $12\frac{1}{2} - 15\frac{1}{2}$, «Καλά», με την άποψη ότι «**η υπευθυνότητα των μελών μίας ομάδας**» συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Επίσης, οι μαθητές που έχουν Μέσο Όρο Α΄ Τριμήνου $18\frac{1}{2} - 20$, «Άριστα», συμφωνούν περισσότερο από τους μαθητές που έχουν Μέσο Όρο Α΄ Τριμήνου < 10 , «Ανεπαρκώς» ή έχουν Μέσο Όρο Α΄ Τριμήνου $10 - 12\frac{1}{2}$, «Μέτρια», με την άποψη ότι «**η υπευθυνότητα των μελών μίας ομάδας**» συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% (Παρ.1, Πίνακες 45 & 54).
- Οι μαθητές, των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος ανώτατης εκπαίδευσης (ΑΕΙ/ΑΤΕΙ) συμφωνούν περισσότερο από τους μαθητές, των οποίων ο πατέρας είναι αναλφάβητος με την άποψη ότι «**η εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα (φυσική περιέργεια, προσωπικοί στόχοι, πεποιθήσεις και αξίες)**» συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% (Παρ.1, Πίνακες 46 & 55).
- Ο βαθμός συμφωνίας των μαθητών με την άποψη ότι «**η εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα (φυσική περιέργεια, προσωπικοί στόχοι, πεποιθήσεις και αξίες)**» συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής

διδασκαλίας δε διαφέρει σημαντικά ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας των μαθητών (Παρ.1, Πίνακας 47).

- Ο βαθμός συμφωνίας των μαθητών με την άποψη ότι **«η υπευθυνότητα των μελών μίας ομάδας»** συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας δε διαφέρει σημαντικά ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας των μαθητών (Παρ.1, Πίνακας 47).
- Οι μαθητές, των οποίων η μητέρα είναι εκπαιδευτικός συμφωνούν περισσότερο από τους μαθητές, των οποίων η μητέρα είναι τεχνίτρια/χειρωνακτής με την άποψη ότι **«η υπευθυνότητα των μελών μίας ομάδας»** συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% (Παρ.1, Πίνακες 48 & 56).
- Οι μαθητές, των οποίων ο πατέρας γνωρίζει 4 & άνω, ξένες γλώσσες, συμφωνούν περισσότερο από τους μαθητές, των οποίων ο πατέρας γνωρίζει 3 - 4 ξένες γλώσσες, με την άποψη ότι **«η αξιολόγηση των ομάδων που στηρίζεται στην προσπάθεια»** συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% (Παρ.1, Πίνακες 49 & 57).
- Οι μαθητές, των οποίων η μητέρα γνωρίζει 4 & άνω ξένες γλώσσες συμφωνούν περισσότερο από τους μαθητές, των οποίων η μητέρα δε γνωρίζει καμία ξένη γλώσσα, με την άποψη ότι **«η εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα (φυσική περιέργεια, προσωπικοί στόχοι, πεποιθήσεις και αξίες)»** συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% (Παρ.1, Πίνακες 50 & 58).
- Οι μαθητές, των οποίων ο πατέρας γνωρίζει να χειρίζεται τον Η/Υ «άριστα» συμφωνούν περισσότερο από τους μαθητές, των οποίων ο πατέρας γνωρίζει να χειρίζεται τον Η/Υ «μέτρια», με την άποψη ότι **«η εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα (φυσική περιέργεια, προσωπικοί στόχοι, πεποιθήσεις και αξίες)»** συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% (Παρ.1, Πίνακες 51 & 59).
- Οι μαθητές, των οποίων ο πατέρας γνωρίζει να χειρίζεται τον Η/Υ «πολύ καλά» έως και «άριστα» συμφωνούν περισσότερο από τους μαθητές, των οποίων ο πατέρας γνωρίζει να χειρίζεται τον Η/Υ «λίγο», με την άποψη ότι **«η υπευθυνότητα των μελών μίας ομάδας»** συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% (Παρ.1, Πίνακες 51 & 59).

- Ο βαθμός συμφωνίας των μαθητών με την άποψη ότι **«η σχεδιασμένη οργάνωση και λειτουργία των ομάδων»** συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας δε διαφέρει σημαντικά ανάλογα με τη συχνότητα συνάντησης των μαθητών με τους «κολλητούς» τους φίλους (Παρ.1, Πίνακας 52).
- Οι μαθητές που συναντιούνται με τους «κολλητούς» τους φίλους «σπάνια» συμφωνούν περισσότερο από τους μαθητές που συναντιούνται με τους «κολλητούς» τους φίλους από «μερικές φορές» έως και «συχνά», με την άποψη ότι **«η εξωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα (αμοιβές)»** συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% (Παρ.1, Πίνακες 52 & 60).

7.6 Συμπεράσματα που προκύπτουν μέσα από τη μελέτη της σχέσης μεταξύ του κοινωνικού και μορφωτικού υπόβαθρου των μαθητών Γυμνασίου και των απόψεών τους γύρω από πτυχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, όπως είναι τα κίνητρα συμμετοχή τους (εσωτερικά & εξωτερικά) σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας της ομάδας τους (σύνθεση, ρόλοι, εργασίες, κανόνες συνεργασίας) και ο τρόπος αξιολόγησης του έργου της ομάδας τους

Μέσα από την εφαρμογή του t - test μη συσχετισμένων τιμών προέκυψε ότι «η εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα (φυσική περιέργεια, προσωπικοί στόχοι, πεποιθήσεις και αξίες)», αντιπροσωπεύει περισσότερο τα κορίτσια, τους μαθητές που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και τους μαθητές που έχουν διδαχθεί Οικιακή Οικονομία, με ομαδοσυνεργατικό τρόπο. Αντίστοιχα, την «υπευθυνότητα των μελών της ομάδας» στηρίζουν τα κορίτσια, οι μαθητές που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, καθώς και οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Ιστορία, Οικιακή Οικονομία και Τεχνολογία, με ομαδοσυνεργατικό τρόπο. Επίσης, η «ασφάλεια/γρήτρο της ομάδας» απασχολεί τα αγόρια και τους μαθητές που έχουν διδαχθεί Ιστορία, με ομαδοσυνεργατικό τρόπο. Η «ταυτότητα της ομάδας» απασχολεί τους μαθητές που δε συμμετέχουν σε εξωσχολικές, ομαδικές δραστηριότητες και την «εξωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα (αμοιβές)» στηρίζουν οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Θρησκευτικά, με ομαδοσυνεργατικό τρόπο. Ακόμη, την «αξιολόγηση των ομάδων που στηρίζεται στο τελικό αποτέλεσμα» προτιμούν οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Οικιακή Οικονομία, με ομαδοσυνεργατικό τρόπο. Την «ελεύθερη οργάνωση και λειτουργία των ομάδων» προτιμούν οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Τεχνολογία, με ομαδοσυνεργατικό τρόπο και τη «χωροταξική κατανομή των ομάδων (γειτονικά θρανία)» προτιμούν οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Χημεία, με ομαδοσυνεργατικό τρόπο.

Μέσα από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA) προέκυψε ότι η τάξη ασκεί σημαντική επίδραση στο βαθμό συμφωνίας των μαθητών με την **«ελεύθερη οργάνωση και λειτουργία της ομάδας»**. Αντίστοιχα, ο μέσος όρος Α΄ Τριμήνου, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, το επίπεδο γνώσης χειρισμού του Η/Υ από τον πατέρα και ο αριθμός ξένων γλωσσών που γνωρίζει η μητέρα ασκούν σημαντική επίδραση στο βαθμό συμφωνίας των μαθητών με την **«εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα (φυσική περιέργεια, προσωπικοί στόχοι, πεποιθήσεις και αξίες)»**. Ακόμη, ο μέσος όρος Α΄ Τριμήνου και η συχνότητα συνάντησης με τους «κολλητούς» φίλους ασκούν σημαντική επίδραση στο βαθμό συμφωνίας των μαθητών με την **«εξωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα (αμοιβές)»**. Η τάξη, ο μέσος όρος Α΄ Τριμήνου, το επάγγελμα της μητέρας και το επίπεδο γνώσης χειρισμού του Η/Υ από τον πατέρα ασκούν σημαντική επίδραση στο βαθμό συμφωνίας των μαθητών με την **«υπευθυνότητα των μελών της ομάδας»**. Τέλος, ο αριθμός ξένων γλωσσών που γνωρίζει ο πατέρας ασκεί σημαντική επίδραση στο βαθμό συμφωνίας των μαθητών με την **«αξιολόγηση των ομάδων που στηρίζεται στην προσπάθεια»**.

Πιο συγκεκριμένα:

- Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Τεχνολογία, με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, συμφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι **«η ελεύθερη οργάνωση και λειτουργία των ομάδων»** συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.
- Οι μαθητές της Α΄ ή Β΄ Γυμνασίου, οι οποίοι έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, έχουν διδαχθεί Ιστορία, Οικιακή Οικονομία και Τεχνολογία, με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, έχουν Μέσο Όρο Α΄ Τριμήνου $18^{1/2} - 20$, «Άριστα», έχουν μητέρα εκπαιδευτικό και ο πατέρας τους γνωρίζει από «πολύ καλά» έως και «άριστα» να χειρίζεται τον Η/Υ, θεωρούν ότι **«η υπευθυνότητα των μελών μίας ομάδας»** συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Αντίθετα, οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, οι οποίοι έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό, έχουν Μέσο Όρο Α΄ Τριμήνου έως $15^{1/2}$, έχουν μητέρα τεχνίτρια/εργάζεται σε χειρωνακτική εργασία και ο πατέρας τους γνωρίζει «λίγο» να χειρίζεται τον Η/Υ, δεν θεωρούν ότι **«η υπευθυνότητα των μελών μίας ομάδας»** συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.
- Οι μαθητές που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, έχουν διδαχθεί Οικιακή Οικονομία, με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, έχουν Μέσο Όρο Α΄ Τριμήνου > 10 , η μητέρα τους γνωρίζει 4 και άνω ξένες γλώσσες, ο πατέρας τους είναι απόφοιτος ανώτατης εκπαίδευσης και γνωρίζει «άριστα» να χειρίζεται τον Η/Υ, θεωρούν ότι **«η εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα (φυσική περιέργεια, προσωπικοί στόχοι, πεποιθήσεις και**

αξίες» συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Αντίθετα, οι μαθητές που έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό, έχουν Μέσο Όρο Α΄ Τριμήνου < 10 , η μητέρα τους δε γνωρίζει καμία ξένη γλώσσα, ο πατέρας τους είναι αναλφάβητος και γνωρίζει «μέτρια» να χειρίζεται τον Η/Υ, δεν θεωρούν ότι **«η εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα (φυσική περιέργεια, προσωπικοί στόχοι, πεποιθήσεις και αξίες)»** συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

- Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Θρησκευτικά, με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, έχουν Μέσο Όρο Α΄ Τριμήνου $12^{1/2} - 15^{1/2}$, «Καλά» και συναντιούνται με τους «κολλητούς» τους φίλους «σπάνια», θεωρούν ότι η **«εξωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα (αμοιβές)»** συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Αντίθετα, οι μαθητές που έχουν Μέσο Όρο Α΄ Τριμήνου $18^{1/2} - 20$, «Άριστα» και συναντιούνται με τους «κολλητούς» τους φίλους «μερικές φορές» έως και «συχνά», δεν θεωρούν ότι η **«εξωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα (αμοιβές)»** συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.
- Οι μαθητές, των οποίων ο πατέρας γνωρίζει 4 και άνω ξένες γλώσσες, θεωρούν ότι η **«αξιολόγηση των ομάδων που στηρίζεται στην προσπάθεια»** συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Αντίθετα, οι μαθητές, των οποίων ο πατέρας γνωρίζει 3 – 4 ξένες γλώσσες, δεν θεωρούν ότι η **«αξιολόγηση των ομάδων που στηρίζεται στην προσπάθεια»** συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.
- Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Ιστορία και δεν έχουν διδαχθεί Βιολογία, με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, θεωρούν ότι η **«ασφάλεια/γότητρο των ομάδων»** συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Ιστορία και δεν έχουν διδαχθεί Βιολογία, με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, θεωρούν ότι η σύνθεση της ομάδας τους, η οποία βασίζεται στην περίοπτη κοινωνιομετρική θέση των μελών της ομάδας τους, συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.
- Οι μαθητές που δε συμμετέχουν σε εξωσχολικές, ομαδικές δραστηριότητες, θεωρούν ότι η **«ταυτότητα της ομάδας»** συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι ένας μαθητής που συμμετέχει πχ. σε εξωσχολικά αθλήματα, και εξοικείωση με τους συνομήλικους του, μπορεί κάλλιστα να εκπληρώσει τους στόχους της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, χωρίς να αλλάζει συνέχεια ομάδα ή χωρίς να επιθυμεί να έχει μόνιμη συνεργασία με κάποια ομάδα.

- Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Οικιακή Οικονομία, με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, θεωρούν ότι η **«αξιολόγηση των ομάδων που στηρίζεται στο τελικό αποτέλεσμα»** συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.
- Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί Χημεία, με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, θεωρούν ότι η **«χωροταξική κατανομή σε ομάδες (γειτονικά θρανία)»** συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Εάν υποθέσουμε ότι ο Μέσος Όρος Α΄ Τριμήνου, το επάγγελμα της μητέρας, το επίπεδο γνώσης Η/Υ των γονέων, ο αριθμός ξένων γλωσσών που γνωρίζουν οι γονείς, η συχνότητα συνάντησης των μαθητών με τους «κολλητούς» τους φίλους μπορούν να σκιαγραφήσουν στοιχεία από το μορφωτικό και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών, παρατηρείται ότι:

- Οι μαθητές που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, έχουν «άριστη» επίδοση στα μαθήματά τους, μητέρα εκπαιδευτικό και πατέρα που έχει μία πολύ καλή γνώση χρήσης του Η/Υ, θεωρούν ότι «η υπευθυνότητα των μελών της ομάδας» συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.
- Οι μαθητές που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, έχουν κατακτήσει έναν προβιβάσιμο βαθμό στον έλεγχό τους, έχουν πατέρα που είναι «άριστος» χειριστής του Η/Υ και είναι απόφοιτος ανώτατης εκπαίδευσης, μητέρα που γνωρίζει από 4 & άνω ξένες γλώσσες, θεωρούν ότι «η εσωτερική παρώθηση (φυσική περιέργεια, προσωπικοί στόχοι, πεποιθήσεις και αξίες) για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα» συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.
- Οι μαθητές που έχουν Μέσο Όρο Α΄ Τριμήνου $12^{1/2} - 15^{1/2}$ «Καλά» και συναντιούνται «σπάνια» με τους «κολλητούς» τους, θεωρούν ότι «η εξωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομάδα (αμοιβές)» συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.
- Οι μαθητές που δε συμμετέχουν σε ομαδικές, εξωσχολικές, δραστηριότητες θεωρούν ότι «η ταυτότητα της ομάδας» συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι ένας μαθητής που διαθέτει ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, συμμετέχοντας πχ. σε εξωσχολικά αθλήματα, μπορεί κάλλιστα να εκπληρώσει τους στόχους της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, χωρίς να αλλάζει συνέχεια ομάδα ή χωρίς να επιθυμεί να έχει μόνιμη συνεργασία με κάποια ομάδα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο: ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Το παρόν Κεφάλαιο αποσκοπεί στο σχολιασμό των ερευνητικών αποτελεσμάτων με βάση τα αποτελέσματα προγενέστερων, σχετικών ερευνών. Συγκεκριμένα:

- Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι «η ελεύθερη οργάνωση και λειτουργία της ομάδας» κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, δηλώνει την προτίμηση των μαθητών να καθορίζουν, μόνοι τους, τους ρόλους (συντονιστής, παρουσιαστής κτλ.) που θα αναλάβουν, την κατανομή των εργασιών μεταξύ τους, καθώς και τους κανόνες (πχ. δεν διακόπτουμε τον συνομιλητή μας πριν ολοκληρώσει αυτό που έχει να πει) που θα διέπουν τη συνεργασία τους. Συνακόλουθα, οι Johnson & Johnson (2009) ονομάζουν ελεύθερη ή αλλιώς ανεπίσημη (informal cooperative learning) τη μορφή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, της οποίας η οργάνωση και η λειτουργία στηρίζεται περισσότερο στους ίδιους τους μαθητές.
- Στην παρούσα έρευνα διαφάνηκε η προτίμηση των μαθητών να μην συνεργάζονται κάθε φορά με διαφορετική ομάδα, αλλά να συνεργάζονται σταθερά με την ίδια ομάδα. Το πόσο ένας μαθητής ταυτίζεται με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας που ανήκει συνιστά την «ταυτότητα της ομάδας» (group identity) και σχετίζεται με τη δομή μίας ομάδας (Johnson & Johnson, 2009). Εν αντιθέσει με την παρούσα έρευνα, οι Hijzen et al. (2007) έδειξαν ότι οι ομάδες που θεώρησαν τους εαυτούς τους «πετυχημένες», δεν έδιναν τόση σημασία στην ταυτότητα, στο αίσθημα του «ανήκειν», σε μία ορισμένη ομάδα.
- Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές προτιμούν τον καταμερισμό εργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας και όχι όλα τα μέλη να ασχολούνται με όλα τα θέματα. Αντίθετες με το εύρημα αυτό, είναι οι έρευνες των Cosden & Haring (1992) και Moreno (2009), οι οποίες έδειξαν ότι οι σπουδαστές εξέλαβαν τη μαθησιακή διαδικασία ως πιο ενδιαφέρουσα όταν απουσίαζε η κατανομή εργασιών κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Σε ό,τι αφορά δε στις επιδόσεις των μελών των ομάδων σε σχέση με τον καταμερισμό των εργασιών, οι Ghaith et al. (2007) και Cosden & Haring (1992) έδειξαν ότι ο καταμερισμός εργασιών μεταξύ των μελών μίας ομάδας βελτιώνει τις επιδόσεις τους, ενώ οι Salomon & Globerson (1989) βρήκαν ότι στις ομάδες που δεν έχει γίνει καταμερισμός εργασιών, περιορίζεται η μεγάλη ετερογένεια στην επίδοση των μελών των ομάδων. Πάντως, οι Johnson & Johnson (2009) υποστηρίζουν ότι η οργάνωση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένου και του καταμερισμού των εργασιών, έχει λιγότερη σημασία από την ύπαρξη κοινών στόχων μεταξύ των μελών μίας ομάδας προκειμένου να λειτουργήσει ομαλά η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

- Η «εσωτερική παρώθηση (προσωπικοί στόχοι, αξίες, πεποιθήσεις, φυσική περιέργεια, πεποιθήσεις)» αποτελεί για τους μαθητές της έρευνας, κίνητρο που συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Συνακόλουθα με το παρών εύρημα, οι Cantwell & Andrews (2002) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με υψηλούς μαθησιακούς στόχους είναι αυτοί που προτιμούν να μαθαίνουν με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, ενώ αυτοί που προσδίδουν μεγαλύτερη σημασία στο αποτέλεσμα της συνεργασίας τους, είναι αυτοί που το αποφεύγουν. Αντίθετα με τις προηγούμενες έρευνες, οι Cosden & Haring (1992) θεωρούν ότι η ικανοποίηση των μελών της ομάδας μέσα από την ομαδική δραστηριότητα, εξαρτάται περισσότερο από την επιτυχημένη ολοκλήρωση της ομαδικής δραστηριότητας, παρά από τους στόχους, προσωπικούς και συλλογικούς, των μελών της ομάδας.
- Τα ευρήματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι το μαθησιακό και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών που χαρακτηρίζονται από την προτίμησή τους για τα εσωτερικά κίνητρα διαφέρει σε σχέση με αυτό των μαθητών που χαρακτηρίζονται από την προτίμησή τους για τα εξωτερικά κίνητρα. Το εύρημα αυτό ενισχύεται και από το γεγονός ότι οι μαθητές, των οποίων οι προσωπικοί στόχοι περιστρέφονται, κυρίως, γύρω από τη μάθηση (γνωστικοί, κοινωνικοί στόχοι) δεν προσδίδουν τόση σημασία στην αξιολόγησή τους και επομένως και στην απόδοση αμοιβής (Boekaerts et al., 2000 · Cantwell & Andrews, 2002 · Webb, 2009 · Hijzen et al., 2007 · Vedder & Veendrick, 2003 · Webb & Mastergeorge, 2003). Άρα, θα μπορούσε να ειπωθεί πως οι μαθητές που έχουν πιο ισχυρά εσωτερικά κίνητρα προκειμένου να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη, δεν αποδίδουν τόση σημασία στα εξωτερικά κίνητρα, όπως είναι οι αμοιβές. Τελικά, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στα κίνητρα των μαθητών και το υπόβαθρο των μαθητών.
- Η «εξωτερική παρώθηση (αμοιβές) για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα μέσα στην τάξη» αποτελεί, σύμφωνα με τους μαθητές της έρευνας αυτής, ένα από τα κίνητρα για τη συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι και τα ευρήματα των Serrano & Pons (2007), οι οποίοι έδειξαν ότι, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η εξωτερική παρότρυνση (βαθμολογική αμοιβή) ήταν το ισχυρότερο κίνητρο των φοιτητών προκειμένου αυτοί να συνεργαστούν για να πετύχουν τη μέγιστη δυνατή βαθμολογία. Αντίθετα με τις προηγούμενες έρευνες, οι Chapman & Cope (2004) έδειξαν ότι οι αμοιβές σε παιδιά δημοτικού παρουσιάζουν βραχυπρόθεσμο ή κανένα απολύτως κίνητρο για την αύξηση της επίδοσής τους στην ανάγνωση ή στη βελτίωση της κοινωνιομετρικής τους θέσης.

- «Η υπευθυνότητα των μελών μίας ομάδας», δηλαδή η υπευθυνότητα και η αξιοπιστία των μαθητών τόσο ως προς τον κοινό τους στόχο όσο και ως προς την ατομική τους προσπάθεια, είναι, σύμφωνα με τους μαθητές της έρευνας αυτής, μία από τις προϋποθέσεις που συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Το εύρημα αυτό ενισχύεται και από τα πορίσματα των ερευνών των Cosden & Haring (1992) · Serrano & Pons (2007) και Slavin (1996, 2005 & 2006), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η υπευθυνότητα των μελών μίας ομάδας αποτελεί ικανό παράγοντα που μπορεί να αυξήσει τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών μίας ομάδας και κατ'επέκταση να συμβάλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.
- Ένα ακόμη εύρημα της παρούσας έρευνας είναι το γεγονός ότι οι μαθητές δεν συμφωνούν με την πραγματοποίηση νέων φίλων μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Αντίθετα με το παρών αποτέλεσμα, οι Cantwell & Andrews (2002) έδειξαν ότι η πραγματοποίηση νέων φίλων είναι ένα κίνητρο για τη συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη.
- Εν συνεχεία τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η «ασφάλεια/γόητρο της ομάδας», δηλαδή η κοινωνιομετρική θέση των μελών της ομάδας, με τα οποία θα προτιμούσαν οι μαθητές να συνεργαστούν αποτελεί μία προϋπόθεση για τη συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές προτιμούν να συνεργάζονται μόνο με φίλους τους. Το εύρημα αυτό ενισχύεται από τα πορίσματα της έρευνας των Phuong-Mai et al. (2009), οι οποίοι έδειξαν ότι η συνεργασία μεταξύ φίλων συνέβαλε στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, σε λύκεια του Βιετνάμ. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι η συνεργασία που στηρίζεται στην αυξημένη κοινωνική συνοχή μίας ομάδας θα αποτελεί πάντα την πιο αποτελεσματική λύση για τη σύνθεση των ομάδων. Θα μπορούσαν να δημιουργηθούν ομάδες, των οποίων τα μέλη διακρίνονται από ακαδημαϊκή ετερότητα, αλλά έχουν κάποια κοινωνική ομοιογένεια, ειδικά αν πρόκειται για μαθητές που προέρχονται από κοινωνίες μη δυτικού τύπου.

Με βάση τα προηγούμενα, συμπεραίνεται ότι η παρούσα έρευνα ενισχύει ή διευρύνει τα αποτελέσματα προγενέστερων, σχετικών, μελετών που έχουν γίνει διεθνώς και αποτελεί συμβολή στην ερευνητική κοινότητα μια και παρόμοια έρευνα δεν έχει γίνει, στον παρελθόν, ούτε στην Ελλάδα ούτε στο εξωτερικό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Επιγραμματικά, οι απόψεις των μαθητών που συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, συμπυκνώνονται ως εξής:

- Μαθαίνουν καινούρια πράγματα, με πιο ευχάριστο τρόπο και το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον και συμμετέχουν όλοι οι μαθητές σε αυτό.
- Προτιμούν να συνεργάζονται μόνο με φίλους τους, τα μέλη της ομάδας τους να τα επιλέγει η ίδια η ομάδα ή να γίνεται χωροταξική κατανομή (πχ. γειτονικά θρανία) σε ομάδες, καθώς επίσης προτιμούν να συνεργάζονται σταθερά με την ίδια ομάδα παρά κάθε φορά με διαφορετική ομάδα. Πάντως, γίνεται σαφές ότι οι μαθητές δεν προτιμούν καθόλου, η σύνθεση της ομάδας τους να προκύπτει μέσα από κλήρωση ή να είναι επιλογή της στιγμής.
- Το θέμα της δραστηριότητας και οι ρόλοι που θα αναλάβουν τα μέλη των ομάδων είναι προτιμότερο να είναι αντικείμενο απόφασης των ίδιων των ομάδων και το θέμα της δραστηριότητας να μην προκύπτει μέσα από κλήρωση.
- Προτιμούν να γίνεται καταμερισμός εργασιών μεταξύ των μελών μίας ομάδας (όχι όλοι να ασχολούνται με όλα) και οι κανόνες συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας να δημιουργούνται από τα ίδια τα μέλη της ομάδας (πχ. δεν διακόπτουμε τον συνομιλητή μας πριν ολοκληρώσει αυτό που έχει να πει).
- Το έπαθλο είναι προτιμότερο να αποδίδεται σε μία «νικήτρια» ομάδα και όχι να αποδίδεται σε ένα μέλος που ξεχώρισε από κάθε ομάδα. Έπαθλα όπως η ηθική αμοιβή, οι εκδρομές, τα γλυκίσματα, τα μεγαλύτερα διαλείμματα είναι ιδιαιτέρως προσφιλή στους μαθητές. Σε ό,τι αφορά τη βαθμολογική αμοιβή των μαθητών, είναι προτιμότερο να αποδίδεται αμέσως μετά το τέλος της ομαδικής δραστηριότητας, παρά να συνυπολογίζεται στον τελικό βαθμό του τριμήνου.
- Η αξιολόγηση των μαθητών είναι προτιμότερο να βασίζεται στην προσπάθεια/πορεία μίας ομάδας και λιγότερο στο τελικό αποτέλεσμα που παρουσίασε αυτή, καθώς και στις ικανότητες και δεξιότητες που απέκτησαν τα μέλη κατά τη συμμετοχή τους σε μία ομαδική δραστηριότητα (πχ. χρήση διαδικτύου, επικοινωνία, μελέτη εξωσχολικών βιβλίων, συγγραφή κειμένων, ανάπτυξη αυτοπεποίθησης των πιο δειλών μαθητών, επίσκεψη σε βιβλιοθήκες) και λιγότερο στις γνώσεις που απέκτησαν μέσα από αυτή. Η αξιολόγηση δε των ομάδων είναι προτιμότερο να διαμορφώνεται τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τις ίδιες τις ομάδες, στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησής τους.

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι:

- Οι μαθητές που έχουν λιγότερο ανεπτυγμένο το στοιχείο της κοινωνικότητας (1 – 2 «κολλητοί» φίλοι) επιθυμούν να διδάσκονται με ομαδοσυνεργατικό τρόπο προκειμένου να κάνουν νέους φίλους. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι επιθυμούν να συνεργάζονται και κάθε φορά με διαφορετική ομάδα. Αντίθετα, οι μαθητές που συμμετέχουν σε εξωσχολικές, ομαδικές δραστηριότητες προτιμούν τη συχνή αλλαγή στη σύνθεση της ομάδας τους.
- Αν και η διδασκαλία της Οικιακής Οικονομίας, με ομαδοσυνεργατικό τρόπο συνδέεται από τους μαθητές με πολύ θετικές εντυπώσεις τόσο για την αυξανόμενη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα όσο και για τη δημιουργία νέων φίλων, η προτίμηση των μαθητών για την αξιολόγησή τους στο μάθημα αυτό, επικεντρώνεται περισσότερο στο τελικό αποτέλεσμα (τη δουλειά) που θα παρουσιάσει η ομάδα τους. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι οι μαθητές, εκτός των ψυχοσυναισθηματικών στόχων του ομαδοσυνεργατικού μαθήματος επιθυμούν να έχουν και έναν ξεκάθαρο, πιθανότατα, γνωστικό στόχο με βάση τον οποίο και τελικά θα αξιολογηθούν.
- Επιβεβαιώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις, δηλαδή:
 - ο Το μορφωτικό και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών σχετίζεται με το βαθμό συμφωνίας τους γύρω από πτυχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, όπως είναι τα κίνητρα συμμετοχής τους (εσωτερικά & εξωτερικά) σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας της ομάδας τους (σύνθεση, ρόλοι, εργασίες, κανόνες συνεργασίας) και ο τρόπος αξιολόγησης του έργου της ομάδας τους. Συγκεκριμένα, το φύλο, η τάξη, ο τόπος γέννησης, ο Μέσος Όρος Α΄ Τριμήνου, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, το επάγγελμα της μητέρας, ο αριθμός των γλωσσών που γνωρίζουν οι γονείς, πλην της μητρικής τους, το επίπεδο γνώσης χειρισμού του Η/Υ από τον πατέρα, η συμμετοχή σε εξωσχολικές, ομαδικές δραστηριότητες, η συχνότητα των συναντήσεων με τους «κολλητούς» φίλους, καθώς και τα μαθήματα που έχουν διδαχθεί οι μαθητές, με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, επηρεάζουν τις απόψεις των μαθητών για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Αντίθετα, ο αριθμός των αδερφών, το επάγγελμα του πατέρα, το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, το επίπεδο γνώσης χειρισμού του Η/Υ από τη μητέρα και ο αριθμός των «κολλητών» φίλων δεν επηρεάζουν σημαντικά τις απόψεις των μαθητών για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.
 - ο Οι μαθητές που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, έχουν «άριστες» επιδόσεις στα μαθήματά τους, μητέρα εκπαιδευτικό και πατέρα που έχει από «πολύ καλή» έως και «άριστη» γνώση του Η/Υ, θεωρούν ότι «η υπευθυνότητα των μελών της ομάδας (υπευθυνότητα

τόσο ως προς τον κοινό σκοπό όσο και ως προς την ατομική τους προσπάθεια)) συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

- Ο Οι μαθητές που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, έχουν εξασφαλίσει έναν προβιβάσιμο βαθμό στο έλεγχό τους, έχουν πατέρα που έχει «άριστη» γνώση του Η/Υ και είναι απόφοιτος ανώτατης εκπαίδευσης, μητέρα που γνωρίζει από 4 & άνω ξένες γλώσσες, θεωρούν ότι «η εσωτερική παρώθηση (φυσική περιέργεια, προσωπικοί στόχοι, πεποιθήσεις και αξίες) για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα» συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.
- Ο Οι μαθητές που έχουν Μέσο Όρο Α' Τριμήνου $12^{1/2}$ - $15^{1/2}$ «Καλά» και συναντιούνται «σπάνια» με τους «κολλητούς» τους, θεωρούν ότι «η εξωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομάδα (αμοιβές)» συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.
- Ο Οι μαθητές που δε συμμετέχουν σε ομαδικές, εξωσχολικές, δραστηριότητες θεωρούν ότι «η ταυτότητα της ομάδας» συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι ένας μαθητής που διαθέτει ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, συμμετέχοντας πχ. σε εξωσχολικά αθλήματα μπορεί κάλλιστα να εκπληρώσει τους στόχους της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, χωρίς να αλλάζει συνέχεια ομάδα ή χωρίς να επιθυμεί να έχει μόνιμη συνεργασία με κάποια ομάδα.

Με λίγα λόγια, η ύπαρξη και η καλλιέργεια των εσωτερικών κινήτρων (φυσική περιέργεια, προσωπικοί στόχοι, πεποιθήσεις και αξίες) για συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη συνδέεται περισσότερο με μαθητές υψηλότερου κοινωνικού και μορφωτικού υπόβαθρου, ενώ η ύπαρξη των εξωτερικών κινήτρων (αμοιβές) συνδέεται περισσότερο με μαθητές χαμηλότερου κοινωνικού και μορφωτικού επιπέδου. Ωστόσο ο Μέσος Όρος Α' Τριμήνου των μαθητών δεν συνδέθηκε τόσο όσο το υπόβαθρο των γονιών τους με την εξαγωγή αυτού του συμπεράσματος. Μάλιστα, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το εξωτερικό κίνητρο της αμοιβής συνδέθηκε και με κοινωνικούς παράγοντες, λόγω της σπάνιας συνάντησης των μαθητών με τους «κολλητούς» τους φίλους. Προκύπτει έτσι η ανάγκη τόνωσης της κοινωνικότητας, αλλά και της κοινωνικής θέσης των συγκεκριμένων μαθητών μέσα στην τάξη μέσω της κατάκτησης ενός επάθλου.

Επομένως, η ύπαρξη αμοιβών αφορά περισσότερο στους μαθητές που συναντιούνται «σπάνια» με τους «κολλητούς» τους, ενώ η ύπαρξη προσωπικών στόχων, αξιών, πεποιθήσεων αφορά περισσότερο στους μαθητές, των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος Ανώτατης Εκπαίδευσης και όχι αναλφάβητος. Άρα, οι αμοιβές συνδέθηκαν, κυρίως, με το βαθμό

κοινωνικοποίησης των μαθητών, ενώ οι προσωπικοί στόχοι, οι αξίες και οι πεποιθήσεις των μαθητών συνδέθηκαν, κυρίως, με το υψηλό μορφωτικό επίπεδο του πατέρα.

Μάλιστα, εάν υποθέσουμε ότι ένας μαθητής, ο οποίος δεν συναντιέται με τους «κολλητούς» του παρά μόνο σπάνια και δεν έχει αναπτυγμένο το εσωτερικό κίνητρο, να επικοινωνήσει με τους συμμαθητές του, να κοινωνικοποιηθεί, τότε συμπεραίνουμε ότι για αυτόν, η αμοιβή είναι η πιο ισχυρή κινητήρια δύναμη που μπορεί να συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Αντίθετα, με την υπευθυνότητα των μελών της ομάδας που είναι «άριστοι» και αποσκοπούν και στη βαθμολογική αναγνώριση, υπάρχει η ανάγκη τόνωσης της υπευθυνότητας των «μέτριων» μαθητών είτε μέσα από την καλλιέργεια των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων είτε μέσα από την ύπαρξη εξωτερικών κινήτρων, όπως είναι οι αμοιβές. Συγκεκριμένα, για τον μαθητή, ο οποίος έχει εξασφαλίσει ένα βαθμό προαγωγής (Μέσος Όρος Α' Τριμήνου > 10) και βοήθεια από τον πατέρα του, οι προσωπικοί του στόχοι (πχ. μάθηση) και οι πεποιθήσεις του είναι αρκετοί για να συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, χωρίς την ύπαρξη αμοιβών (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Αντίστοιχα, το στοιχείο της υπευθυνότητας των μαθητών, δηλαδή η αξιοπιστία ως προς τον κοινό στόχο και την ατομική τους προσπάθεια, κατά τη συνεργασία τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους, συνδέθηκε με τους μαθητές υψηλότερου κοινωνικού και μορφωτικού υπόβαθρου τόσο ως προς το Μέσο Όρο Α' Τριμήνου όσο και ως προς το υπόβαθρο των γονιών. Η υπευθυνότητα αφορά στις απόψεις των μαθητών Γυμνασίου γύρω από τον τρόπο κατανομής εργασιών μεταξύ των μελών της ομάδας τους και τον τρόπο αξιολόγησης του έργου τους. Φάνηκε δε, μέσα από την έρευνα, ότι αφορά στους άριστους μαθητές και τους μαθητές, των οποίων η μητέρα είναι εκπαιδευτικός, με υψηλές προσδοκίες και όχι εργαζόμενη σε κάποια χειρωνακτική εργασία. Εξάλλου, οι «άριστοι» μαθητές είναι αυτοί που επιθυμούν περισσότερο την αναγνώριση της προσφοράς τους στην ομάδα, ενώ οι λιγότερο «καλοί» μαθητές απολαμβάνουν περισσότερο την ασφάλεια/γότητρο που μπορεί να τους προσφέρει η ομάδα τους και αγνοούν την προσφορά τους στην ομάδα (Hijzen, 2007). Ωστόσο, η υπευθυνότητα των μελών μίας ομάδας είναι απόλυτα συνυφασμένη και με την απόδοση αμοιβών, ως εξωτερικών κινήτρων για τη συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα (Serrano & Pons, 2007 · Vedder & Veendrick, 2003). Οι αμοιβές πρέπει να επαυξάνουν τους προσωπικούς στόχους και τις αξίες των «μέτριων» μαθητών και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την εκδήλωση της υπευθυνότητας και της συνέπειας που θα δείξουν τα ίδια τα μέλη των ομάδων (Serrano & Pons, 2007).

Οι μαθητές που δε συμμετέχουν σε εξωσχολικές, ομαδικές δραστηριότητες έχουν την τάση να δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην απόλυτη ταύτιση ή τη μη ταύτιση με την ομάδα που θα συνεργαστούν. Εφόσον, η ύπαρξη αμοιβών ως εξωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική

δραστηριότητα και η ταυτότητα της ομάδας αφορούν σε, λιγότερο εξοικειωμένους με τους συνομηλίκους τους, μαθητές, συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές πιθανότατα επιδιώκουν την αμοιβή ή την ταύτιση με την ομάδα τους για να καλύψουν την ανάγκη κοινωνικοποίησής τους.

- Η «υπευθυνότητα των μελών της ομάδας» αναδείχθηκε, μέσα από τις απόψεις των μαθητών, ως σημαντική προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, επιβεβαιώνοντας τη διεθνή εμπειρική έρευνα (Cosden & Haring, 1992 · Johnson & Johnson, 2009, Serrano & Pons, 2007 · Slavin, 1996, 2005 & 2006). Επίσης, η «εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα, δηλαδή οι προσωπικοί στόχοι, οι αξίες, η φυσική περιέργεια και οι πεποιθήσεις των μαθητών» (Boekaerts et al., 2000· Cantwell & Andrews, 2002 · Webb, 2009· Hijzen et al., 2007 · Vedder & Veendrick, 2003 · Webb & Mastergeorge, 2003), καθώς και η «εξωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα, δηλαδή οι αμοιβές» (Chapman & Cope, 2004 · Hurley et al., 2009 · Serrano & Pons, 2007 · Vedder & Veendrick, 2003), αναδείχθηκαν, τόσο μέσα από τις απόψεις των μαθητών στη συγκεκριμένη έρευνα όσο και μέσα από τη διεθνή εμπειρική έρευνα, ως σημαντικά κίνητρα που συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Τέλος, η «ταυτότητα της ομάδας», δηλαδή ο βαθμός ταύτισης των μαθητών με την ομάδα συνεργασίας, αναδείχθηκε ως εξίσου σημαντική προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, επιβεβαιώνοντας τη διεθνή εμπειρική έρευνα (Johnson & Johnson, 2009).
- Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί την Οικιακή Οικονομία, με ομαδοσυνεργατικό τρόπο συμφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι η ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων, δηλαδή προσωπικών στόχων, αξιών, φυσικής περιέργειας και προσωπικών πεποιθήσεων συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Επίσης, οι μαθητές που έχουν διδαχθεί την Οικιακή Οικονομία, με ομαδοσυνεργατικό τρόπο συμφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι η υπευθυνότητα των μελών μίας ομάδας και η αξιολόγηση που στηρίζεται στο τελικό αποτέλεσμα συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.
- Η ύπαρξη αμοιβών ως εξωτερικού κινήτρου για τη δημιουργία θετικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών μίας ομάδας δεν υποκαθιστά την ύπαρξη των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών, μια που και τα εξωτερικά κίνητρα μπορεί να οδηγήσουν στην ενεργοποίηση των εσωτερικών κινήτρων (Serrano & Pons, 2007).

Οι προτάσεις στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε σχέση με την ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι οι παρακάτω:

- Οι Serrano & Pons (2007) υποστηρίζουν ότι οι δραστηριότητες ανοικτού τύπου που απαιτούν τη γόνιμη ανταλλαγή των απόψεων όλων των μαθητών μεταξύ τους και βασίζονται στη βαθύτερη νόηση, είναι πιο αποτελεσματικές ως προς τη δημιουργία θετικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών μίας ομάδας. Βέβαια, οι δραστηριότητες κλειστού τύπου και σύντομων απαντήσεων είναι πιο ενδεδειγμένες για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία διακρίνεται από ένα πολύ πιεστικό αναλυτικό πρόγραμμα (Slavin, 1996). Συνακόλουθα με την παρούσα έρευνα, οι Serrano & Pons (2007) και Vedder & Veendrick, (2003) υποστηρίζουν ότι προκειμένου να λειτουργήσει ομαλά η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, το είδος της αμοιβής θα πρέπει να είναι συμβατό με το στόχο και το είδος της δραστηριότητας. Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι οι δραστηριότητες που απαιτούν υψηλού επιπέδου σκέψη και διάλογο, οι ανοικτού τύπου δραστηριότητες, δεν προσφέρονται για απόδοση αμοιβών, μια που οι απαντήσεις των μαθητών στερούνται αντικειμενικότητας.
- Μέσω της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι οι μαθητές προτιμούν η αξιολόγησή τους σε σχέση με την ακαδημαϊκή τους επίδοση και την προσωπική τους στάση και συμπεριφορά να γίνεται τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές, στα πλαίσια αυτοαξιολόγησής τους. Ωστόσο, η ανατροφοδότηση αυτή, δεν πρέπει να γίνεται, μόνο στο τέλος, αλλά και κατά τη διάρκεια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και πρέπει να περιλαμβάνει όλες τις αναγκαίες συμβουλές που θα οδηγήσουν στην περαιτέρω ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών κάθε ομάδας πχ. η παρακολούθηση του τρόπου σκέψης των ομάδων και η βοήθεια πάνω στις δυσκολίες που θα έχει κάθε ομάδα, ο έπαινος (Boekaerts, et al., 2000 · Cosden & Haring, 1992 · Ghaith et al., 2007 · Gillies, 2003 & 2004 · Gillies & Asaduzzaman, 2008 & 2009 · Hijzen et al., 2007 · Johnson & Johnson, 2009 · Oortwijn et al., 2008 · Siegel, 2005 · Webb, 2009).
- Η παρότρυνση των μελών της ομάδας και η οργάνωση των ομάδων δεν εξασφαλίζουν την επιτυχημένη λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, αλλά πρέπει να συνδυαστούν με την εξάσκηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και συγκεκριμένα με τη μάθηση του τρόπου επίλυσης συγκρούσεων και διαφωνιών μεταξύ των μελών μίας ομάδας. Η οργάνωση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης απαιτεί την προετοιμασία και τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού με τέτοιο τρόπο ώστε να βοηθά στην πρόοδο, κάθε μέλους και κάθε ομάδας, στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Σύμφωνα με τους Baines et al. (2009) · Gillies (2004) · Webb (2009) · Webb & Mastergeorge (2003) το σημαντικότερο στοιχείο που οδηγεί στη θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών μίας ομάδας είναι τόσο η εφαρμογή, από

τον εκπαιδευτικό, ενός προγράμματος εξάσκησης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών όσο και η αξιοποίηση συγκεκριμένων πρακτικών, στρατηγικής σημασίας. Επίσης, ο Cosden & Haring (1992) · Gillies (2004) · Oortwijn et al. (2008) υποστηρίζουν ότι η καλλιέργεια των απαραίτητων επικοινωνιακών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων των μαθητών, μπορεί να αυξήσει, από μόνη της, τη θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών μίας ομάδας και κατ'έκταση να συμβάλει στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Οι Johnson & Johnson (2009) καταλήγουν ότι η θετική αλληλεξάρτηση και οι κοινωνικές δεξιότητες που διακρίνουν τα μέλη μίας ομάδας, έχουν ευθεία σχέση. Βέβαια, ακόμα κι αν σε μία ομάδα υπάρχει το στοιχείο της θετικής αλληλεξάρτησης, είναι αδύνατο να μην υπάρχουν διαφορές στις επιδόσεις των ομάδων.

- Συγκεκριμένα, το σύνολο των παραπάνω δράσεων πρέπει να έχει ευθεία συσχέτιση με τη ενσωμάτωση, τη συνεργατικότητα και την κοινωνική συνοχή των μελών μεταξύ τους. Με βάση τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν κατά νου κάποιες κατευθυντήριες γραμμές, σε ό,τι αφορά στην οργάνωση και λειτουργία των ομάδων τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι μπορούν απλά να αναπαράγουν επιτυχημένες «συνταγές» συνεργασίας, μια που τα ποικίλα στυλ διδασκαλίας κάθε εκπαιδευτικού δεν επιτρέπουν κάτι τέτοιο (Oortwijn et al., 2008 · Roehrig & Garrow, 2007 · Webb, 2009).

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί μίας μορφής διδασκαλία και δεν ανταγωνίζεται ή ακυρώνει όλες τις άλλες. Επίσης, οι δυσκολίες και τα προτερήματα ως προς την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στα σχολεία έχουν οικουμενική ισχύ. Επομένως, η προσπάθεια που καταβάλλει κάθε εκπαιδευτικός είναι ξεχωριστή και τα αποτελέσματα και η ανταπόκριση των μαθητών μπορεί να ποικίλει ανάλογα με πολλούς παράγοντες. Η άποψη των μαθητών δε, γύρω από τα κίνητρα, τις συνθήκες οργάνωσης και λειτουργίας της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας επαληθεύουν την ερευνητική πρόταση ότι δηλαδή σχετίζονται με το κοινωνικό και μορφωτικό υπόβαθρο των μαθητών. Επομένως, προκειμένου να λειτουργεί ομαλά η ομαδοσυνεργατικότητα για όλους τους μαθητές, καλό θα ήταν να ενεργοποιούνται τα εσωτερικά (προσωπικοί στόχοι, αξίες, φυσική περιέργεια, πεποιθήσεις) και εξωτερικά (αμοιβές) κίνητρα των μαθητών, σε συνδυασμό με την αναγνώριση της υπευθυνότητας και συμβολής του κάθε μέλους, στο έργο της ομάδας του.

Επειδή η πραγματοποίηση της έρευνας βασίστηκε αποκλειστικά στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου και επειδή απευθυνόταν σε μαθητές γυμνασίου, τα αποτελέσματα πρέπει να δοκιμαστούν σε περαιτέρω έρευνες. Ωστόσο, οι στόχοι της έρευνας, δηλαδή η σκιαγράφηση των απόψεων των μαθητών για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καθώς και η σχέση του μορφωτικού και κοινωνικού υποβάθρου των μαθητών αυτών πάνω στις απόψεις τους για την οργάνωση και λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, εκπληρώθηκαν, σχεδόν, πλήρως.

Περαιτέρω έρευνα πρέπει να γίνει σε ό,τι αφορά την καταγραφή προσωπικών χαρακτηριστικών των μαθητών που οδηγούν στη διαφορετική ανταπόκριση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, καθώς και των διδακτικών στυλ των εκπαιδευτικών που, αντίστοιχα, παρεμβαίνουν κατά την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, μέσα στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να ερευνηθεί περαιτέρω, η σχέση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με τον Μέσο Όρο Α΄ Τριμήνου των μαθητών, η σχέση του υψηλού μορφωτικού επιπέδου του πατέρα σε σχέση τον τρόπο που καλλιεργούνται τα εσωτερικά κίνητρα κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η σχέση της μητέρας εκπαιδευτικού με την υπευθυνότητα των μαθητών κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καθώς και η σχέση του βαθμού κοινωνικοποίησης των μαθητών σε σχέση με την αντίδρασή τους απέναντι στα εξωτερικά κίνητρα (αμοιβές), κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Βιβλιογραφία

- Abrami Ph. & Chambers B. (1996) Research on Cooperative Learning and Achievement: Comments on Slavin. *Contemporary Educational Psychology*: (21), 70 – 79.
- Αναγνωστοπούλου Μ. (2001) *Η Ομαδική Διδασκαλία στην εκπαίδευση. Μία θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Κυριακίδης: Θεσσαλονίκη.
- Anderson A. · Hamilton R. · Hattie J. (2004) Classroom Climate and Motivated Behaviour in secondary schools. *Learning Environments Research*: 7 (3), 211 – 225.
- Anweiler O. · Kuebart F. · Liegle L. · Schafer H. · Sussmuth R. (2003) *Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη*. Κυριακίδης: Θεσσαλονίκη.
- Αρνίδου Κ. · Βουρτσάκη Ευ. · Καραγεωργίου Ε. · Κωνσταντίνου Κ. · Παπαδόπουλος Δ. · Τρώντσιου Ευ. · Τσιλικίδης Ευ. · Χατζηθεοδωρίδου Μ. (2006) *Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα (ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ) και οι Εκπαιδευτικοί*. Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος, Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών – Μελετών: Αθήνα.
- Baines E. · Blatchford P. · Rubie - Davies Ch. (2009) Improving pupil group work interaction and dialogue in primary classrooms: results from a year – long intervention study. *Cambridge Journal of Education*: 39(1), 95-117.
- Baudrit A. (2007) *Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση: Οι αρχές και η λειτουργική εφαρμογή*. Κρομμύδα Ε. (μτφ). Κέδρος: Αθήνα.
- Bertrand Y. & Valois P. (2000) John Dewey. Στο: *Δεκαπέντε παιδαγωγοί σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Δέσποινα Καρακατσάνη (μτφ). Μεταίχμιο: Αθήνα.
- Βερτσέτης Α. (2002) *Γενική Διδακτική*. Τόμος Α΄. Αυτόνομες εκδόσεις: Αθήνα.
- Boekaerts, M. · Pintrich, P. · Zeidner, M. (2000) *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press.
- Cantwell R. & Andrews B. (2002) Cognitive and Psychological Factors Underlying Secondary School Students' Feelings Towards Group Work. *Educational Psychology*: 22(1), 75-91.
- Chapman E. & Cope M. (2004) Group reward contingencies and cooperative learning: immediate and delayed effects on academic performance, self – esteem, and sociometric ratings. *Social Psychology of Education*: 7, 73 – 87.
- Γεώργας Δ. (1995) *Κοινωνική ψυχολογία: Δυναμική της ομάδας, συμμόρφωση, συνεργασία και ανταγωνισμός, ηγετικός ρόλος, ψυχολογία του περιβάλλοντος*. Τόμος Β΄. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Γεώργας Δ. (1986) *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Β΄. Αυτόνομες εκδόσεις: Αθήνα.

- Chin Tan I. - G. · Sharan S. · Eng Lee Ch. - K. (2005) Student's perceptions of learning Geography through group investigation in Singapore. *International Research in Geographical and Environmental Education*: 14(4), 261 – 276.
- Γιαβρίμης, Π. (2006) Ψυχολογικό κλίμα της τάξης: Στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους και σχολική επίδοση. *Μέντορας*: 10, 123 – 181.
- Γιαννούλης Ν. (1993) *Διδακτική Μεθοδολογία: Ψυχολογική θεμελίωση της διδασκαλίας και διαμόρφωση της διδακτικής θεωρίας στο πλαίσιο της σχολικής πράξης*. Αυτόνομες εκδόσεις: Αθήνα.
- Γιαννούλης Ν. (1980) *Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική*. Αυτόνομες εκδόσεις: Αθήνα.
- Γκόντοβος Θ. · Μαυρογιώργης Γ. · Παπακωνσταντίνου Π. (1985) *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Σύγχρονη εκπαίδευση: Αθήνα.
- Cohen E. (1986) *Designing Group work*. Teachers College Press: Columbia University.
- Cosden M. & Haring Th. (1992) Cooperative Learning in the Classroom: Contingencies, Group Interactions, and Students with special Needs. *Journal of Behavioral Education*: 2(1), 53 – 71.
- Davis H. (2001) The Quality and Impact of Relationships between Elementary School Students and Teachers. *Contemporary Educational Psychology*: 26, 431 – 453.
- Dello – Iacovo B. (2009) Curriculum reform and “Quality Education” in China: An overview. *International Journal of Educational Development*: 29, 241 – 249.
- Δεμερτζή Κ. · Σκιά Κ. · Μπαγάκης Γ. (2003) *Οι καινοτόμες δράσεις στο ευρωπαϊκό επικοινωνιακό πλαίσιο: Ζητήματα αξιολόγησης και αξιοποίησης*. Στο: Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Γιώργος Μπαγάκης (επιμ.). Μεταίχμιο: Αθήνα.
- Δερβίσης Στ. (1998) *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η Ομαδοκεντρική Διδασκαλία*. Gutenberg: Αθήνα.
- Διαμαντόπουλος Π. (2002) *Σχολική Παιδαγωγική: Θεωρία του σχολείου*. Τόμος Α'. Παπαζήση: Αθήνα.
- Divaharan, S. & Atputhasamy, L. (2002) An attempt to enhance the quality of cooperative learning through peer assessment. *Journal of Educational Enquiry*: 3, 72 – 83.
- Ευαγγελόπουλος Σ. (1998) *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας: Σχολική τάξη/ομάδα και η δυναμική της. Ομάδες εργασίας – Παρατήρηση – Κοινωνιομετρική μέθοδος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007) *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα: Παιδαγωγικές και Κοινωνιολογικές Καινοτομίες. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις*. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός: Αθήνα.

- Ευαγγέλου, Ο. & Παλαιολόγου, Ν. (2007) *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών: Εκπαιδευτική Πολιτική-Ερευνητικά δεδομένα*. Ατραπός: Αθήνα.
- Ghaith G. · Shaaban K. · Harkous S. (2007) An investigation of the relationship between forms of positive interdependence, social support, and selected aspects of classroom climate. *System*: 35, 229 – 240.
- Gillies R. & Boyle M. (2010) Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*: 26, 933 – 940.
- Gillies R. & Haynes M. (2010) Increasing explanatory behaviour, problem-solving, and reasoning within classes using cooperative group work. *Instructional Practice*: 1 – 18.
- Gillies R. & Asaduzzaman Kh. (2009) Promoting reasoned argumentation, problem – solving and learning during small – group work. *Cambridge Journal of Education*: 39 (1), 7 – 27.
- Gillies R. & Asaduzzaman Kh. (2008) The effects of teacher discourse on students' discourse, problem – solving and reasoning during cooperative learning. *Educational Research*: 47, 323 – 340.
- Gillies R. (2004) The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and Instruction*: 14, 197 – 213.
- Gilles R. (2003) Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research*: 39(1 – 2), 35 – 49.
- Gordon Th. (1999) *Ο αποτελεσματικός δάσκαλος: στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης, δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, τεχνικές διαχείρισης και παρέμβασης*. Β. Κοντογιώργος, Π. Ορφανίδης (μτφ). Ευρωσπουδή Εκπαιδευτήρια «Κωστέα - Γείτονα»: Παλλήνη.
- Gunter M. · Estes Th. · Schwab J. (1999) *Cooperative Learning Models: Improving Student Achievement using small groups*. Allyn and Bacon: Boston.
- Hanze M. & Berger R. (2007) Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and Instruction*: (17), 29 – 41.
- 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.
- Hurley E. · Allen B. · Boykin W. (2009) Culture and the interaction of student ethnicity with reward structure in group learning. *Cognition and Instruction*: 27(2), 121 – 146.
- Jaques D. (2001) *Μάθηση σε ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων*. Νίκη Φίλιπς (Μτφ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Johnson D. & Johnson R. (2009) An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*: 38(5), 365 – 379.
- Johnson D. & Johnson R. (1999) Making cooperative learning work. *Theory into Practice*: 38(2), 67 – 74.
- Johnson D. & Johnson R. (1990) Social skills for successful groupworks. *Educational Leadership*: 47.
- Johnson D. & Johnson R. (1985) Cooperative learning and adaptive education. In Wang M. & Walberg H. *Adapting Instruction to Individual Differences*. McCutchan: Berkeley.
- Johnson D. & Johnson R. (1984) *Structuring Cooperative Learning*. International Book Company: N. Brighton.
- Johnson D. (1981) *Reaching Out*. Prentice - Hall: Englewood Cliffs.
- Johnson D. & Johnson R. (1975) *Learning Together and Alone*. Interaction Book Company: New Brighton.
- Kagan S. (1989) *Resources for Teachers*. University of California: California.
- Kagan S. (1985) The dimensions of cooperative classroom structures. In Slavin R. *Learning to Cooperate*. Plenum: New York.
- Κακανά Δ. (2008) *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*. Αδερφών Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.
- Κανάκης Ι. (2006) *Η οργάνωση της διδασκαλίας – μάθησης με ομάδες εργασίας: θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*. Τυπωθήτω: Αθήνα.
- Καψάλης Α. (1995) Διδακτική και αναλυτικά προγράμματα. Στο: Ματσαγγούρας Η. (επιμ.) *Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση*. Gutenberg: Αθήνα.
- Κλεφτάρας Γ. (2000) *Η διαπροσωπική σχέση ως θεμελιώδης έννοια στη διαδικασία της εκπαίδευσης*. Στο: Πουρκός Μ. Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις. Gutenberg: Αθήνα.
- Κόπτσης Α. (2009) Βασικές αρχές της σύγχρονης Διδακτικής και εφαρμογή τους στη μεθοδολογία Project. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*: 15, 16 – 28.
- Κοσμόπουλος Α. (2006) *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Γρηγόρης: Αθήνα.
- Κοσσυβάκη Φ. (2006) *Εναλλακτική Διδακτική: Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Gutenberg: Αθήνα.
- Κοσσυβάκη Φ. (1997) *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Gutenberg: Αθήνα.
- Κουτρούμπα Κ. (2004) *Διδακτική εφαρμογή στη σύγχρονη Οικιακή Οικονομία*. Σταμούλης: Αθήνα.

- Κουτρούμπα Κ. (2004) A strategy for cooperative learning through group teaching in home economics. *Παιδαγωγικός Λόγος*: 1, 2, 3, 207 – 218.
- Κουτσελίνη Μ. & Θεοφιλίδης Χρ. (2007) *Διερεύνηση και Συνεργασία: Για μια αποτελεσματική διδασκαλία*. Διευθυντής: Μιχ. Κασσωτάκης. Γρηγόρη: Αθήνα.
- Κουτσελίνη Μ. (2004) Το Μετανεοτερικό Αναλυτικό πρόγραμμα και η Διδακτική Πράξη. *Επιστήμες Αγωγής*: 2, 7 – 17.
- Κουτσελίνη, Μ. & Θεοφιλίδης, Χ. (1998) *Διερεύνηση και συνεργασία για μία αποτελεσματική διδασκαλία*. Γρηγόρη: Αθήνα.
- Κυρίτσης Π. (2008) Το αναλυτικό Πρόγραμμα και οι αποδέκτες του. *Μέντορας*: 11, 112 – 125.
- Λυμπερόπουλος Κ. (1991) Δυναμική των ομάδων και δημιουργικότητα. Παπαζήση: Αθήνα.
- Μαγκώτσου Ε. & Γούδας Μ. (2007) Η Συνεργατική Μάθηση ως Μέσο Ανάπτυξης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*: 5 (1), 82 – 94.
- Martin A. (2005) Exploring the effects of a youth enrichment program on academic motivation and engagement. *Social Psychology of Education*: 8(2), 179 – 206.
- Μασσιάλας Β. (1984) *Το σχολείο Εργαστήριο Ζωής*. Γρηγόρη: Αθήνα.
- Ματσαγγούρας Η. (2008) *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση: Για το καθημερινό μάθημα, το ολοήμερο σχολείο και για τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα*. Γρηγόρη: Αθήνα.
- Ματσαγγούρας Η. (2002) *Η σχολική τάξη: Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Γρηγόρη: Αθήνα.
- Ματσαγγούρας Η. (2000) *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Τόμος Β'. Gutenberg: Αθήνα.
- Ματσαγγούρας Η. (1999) *Θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστο – κριτικής ανάλυσης*. Τόμος Α'. Gutenberg: Αθήνα.
- Ματσαγγούρας Η. (1998) *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: Για το καθημερινό μάθημα και τις συνθετικές εργασίες*. Γρηγόρη: Αθήνα.
- Ματσαγγούρας Η. (1995) *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Διευθυντής: Μιχ. Κασσωτάκης. Γρηγόρη: Αθήνα.
- Ματσαγγούρας Η. (1994) *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αυτόνομες εκδόσεις: Αθήνα.
- Ματσαγγούρας Η. (1987) *Η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Γρηγόρη: Αθήνα.
- Meyer E. (1987) *Ομαδική διδασκαλία*. Λ. Κουτσούκη (μτφ). Κυριακίδης: Θεσσαλονίκη.
- Miller J. (2001) *The Holistic curriculum. 2nd edition*. University of Toronto Press: Toronto.

- Moreno R. (2009) Constructing knowledge with an agent – based instructional program: a comparison of cooperative and individual meaning making. *Learning and Instruction*: 19, 433 – 444.
- Μπακιρτζής Κ. (2003) *Επικοινωνία και Αγωγή*. Gutenberg: Αθήνα.
- Μπέλλας Θρ. (1985) *Ψυχοκοινωνιολογία της Αγωγής*. Επικαιρότητα: Αθήνα.
- Μπουζάκης Σ. (1995) Η διδακτική στο χώρο της Γερμανίας και οι επιδράσεις της στην Ελλάδα: Μία κριτική, ερμηνευτική προσέγγιση. Στο: Ματσαγγούρας Η. (επιμ) *Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση*. Gutenberg: Αθήνα.
- Μπούζος Α. & Κοσσυβάκη Φ. (1995) Η ανοιχτή διδασκαλία ως μια δυνατότητα της κριτικής επικοινωνιακής διδακτικής. Στο: Ματσαγγούρας Η. (επιμ) *Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση*. Gutenberg: Αθήνα.
- Νημά Ε. & Κανάλης Α. (2002) *Σύγχρονη Διδακτική*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Θεσσαλονίκη.
- Νικολάου Γ. (2005) *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Νικολάου Γ. (2000) *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό Σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Στ' έκδοση. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Ξωχέλλης Π. (2005) *Σχολική Παιδαγωγική*. Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλλης Π. (1994) *Παιδαγωγική του Σχολείου*. Αυτόνομες εκδόσεις: Θεσσαλονίκη.
- Oortwijn M. · Boekaerts M. · Vedder P. · Strijbos J. (2008) Helping behaviour during cooperative learning and learning gains: The role of the teacher and of pupils' prior knowledge and ethnic background. *Learning and Instruction*: 18, 146 – 159.
- Panitz Th. (1999) The motivational benefits of cooperative learning. *New directions for teaching and learning*: 78, 59 – 67.
- Παντίδης Στ. & Πάσιος Γ. (2004) *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση: όψεις, θεωρήσεις, προβληματισμοί*. Τόμος Α'. Συγκριτική Παιδαγωγική Gutenberg: Αθήνα.
- Παπανδρέου Α. (2001) *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Γρηγόρη: Αθήνα.
- Παπάς Αθ. (1990) *Σχολική Παιδαγωγική: Θεωρία και πράξη*. Τόμος Α'. Αυτόνομες εκδόσεις: Αθήνα.
- Παπάς Αθ. (1987) *Μαθητοκεντρική διδασκαλία: Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης, αναλυτικά προγράμματα – Curricula και διδασκαλία*. (Τόμοι Α' και Β'). Βιβλία για όλους: Αθήνα.
- Πάσιος Γ. (2006) *Ευρωπαϊκή Ένωση & Εκπαίδευση. Θεσμικός Λόγος και Εκπαιδευτική Πολιτική (1950 – 1999)*. Συγκριτική Παιδαγωγική Gutenberg: Αθήνα.
- Πετρουλάκης Ν. (1981) *Προγράμματα, Εκπαιδευτικοί Στόχοι, Μεθοδολογία*. Φελέκη: Αθήνα.
- Phuong - Mai N. · Terlouw C. · Pilota A. · Elliott J. (2009) Cooperative learning that features a culturally appropriate pedagogy. *British Educational Research Journal*: 35(6), 857 – 875.

- Randi J. & Corno L. (2005) Teaching and learner variation. *The British Psychological Society*: II(3), 47 – 69.
- Ρέλλος Ν. (2007) *Η διδασκαλία μέσα από θεώρηση των δομικών της στοιχείων*. Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.
- Ρέλλος Ν. (2000) *Για μια επίκαιρη διδασκαλία*. Gutenberg: Αθήνα.
- Ρήγας Α. (2000) *Σύγχρονα ρεύματα στην επιστήμη της αγωγής*. Τόμος Α΄. Αυτόνομες εκδόσεις: Αθήνα.
- Roehrig G. & Garrow S. (2007) The impact of teacher classroom practices on student achievement during the implementation of a reform – based Chemistry curriculum. *International Journal of Science Education*: 29(14), 1789 – 1811.
- Rollins J. (1987) Small Group Teaching Techniques. Vocational Instructor Teaching skills Project: Mount Hood Community College: Oregon.
- Salomon G. & Globerson T. (1989) When teams do not function the way they ought to. *International Journal of Educational Research*: 13(1), 89 – 99.
- Selvi K. (2007) Learning and Creativity. *Analecta Husserliana*: XCII, 351 – 369.
- Serrano J. M. & Pons R. M. (2007) Cooperative learning: we can also do it without task structure. *Intercultural Education*: 18(3), 215 – 230.
- Sharan S. (1987) John Dewey’s philosophy of education and cooperative learning. *The IASCE News Letter*.
- Siciliano J. (2001) How to incorporate cooperative learning principles in the classroom: it’s more than just putting students in teams. *Journal of Management Education*: 25(1), 8 – 20.
- Siegel Ch. (2005) An ethnographic inquiry of cooperative learning implementation. *Journal of School Psychology*: 43, 219 – 239.
- Slavin R. (2006) Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία & Πράξη. Ελισσάβετ Εκκεκάκη (Μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Slavin R. (1996) Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*: 21, 43 – 69.
- Slavin R. (1989) *School and Classroom Organization*. N. J. Erlbaum: Hillsdale.
- Slavin R. (1987) Small group Methody. In Dunkin M. *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Pergamon: Oxford.
- Slavin R. (1985) *An Introduction to Cooperative Learning Research*. Plenum Press: New York.
- Slavin R. (1982) *Cooperative Learning: Student Teams. What research says to the teacher*. National Education Association: Washington.

- Stahl R. (1994) The essential elements of Cooperative Learning in the classroom. *Eric Development Team*: 1 - 8.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2003) Teaching for Successful Intelligence: Principles, Procedures and Practices. *Journal for the Education of the Gifted*: 27 (2/3), 207-228.
- Sternberg, R. J. (2002) Beyond g: The Theory of Successful Intelligence. In R. J. Sternberg, & E. L. Grigorenko, *The general factor of intelligence: How general is it?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2002) The Theory of Successful Intelligence as a Basis for Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*: 46 (4), 265-277.
- Sternberg, R. J. (1999) Η Νοημοσύνη της Επιτυχίας: επειδή δεν αρκεί μόνο ο δείκτης νοημοσύνης για την επιτυχία στη ζωή. Μεγαλούδη Φ. (μτφ), Καλαντζή-Αζίζι Α. & Ξενάκη Χρ. (επιμ.). Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Sternberg, R. J. (1998) Principles of Teaching for Successful Intelligence. *Educational Psychologist*: 33 (2/3), 65-72.
- Tesser, P. T. M. & Iedema, J. (2001) Rapportage Minderheden 2001 [Minorities report 2001]. Den Haag. The Netherlands: SCP.
- Τριλιανός Θ. (2003) *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες Επιστημονικές Προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*. (Τόμοι Α' και Β'). Αυτόνομες εκδόσεις: Αθήνα.
- Τσαγκαρλή – Διαμάντη Ευ. (2003) *Σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα και μοντέλα διδασκαλίας*. Τόμος Α'. Λύχνος: Αθήνα.
- Philippou S. (2007) Policy, curriculum and the struggle for change in Cyprus: the case of the European dimension in education. *International Studies in Sociology of Education*: 17(3), 249 – 274.
- Φλουρής Γ. (1984) *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Γρηγόρη: Αθήνα.
- Foulin J. & Mouchon S. (2002) *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Μαρίνα Φανιουδάκη (μτφ). Μεταίχμιο: Αθήνα.
- Van Petegem K. · Aelterman A. · Van Keer H. · Rosseel Y. (2009) The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *The Journal of Educational Research*: 102(4), 303 – 320.
- Varela J. (1994) Χωροχρονικές κατηγορίες και σχολική κοινωνικοποίηση. Στο Σολομών Ι. και Κουζέλης Γ. (επιμ.). *Πειθαρχία και Γνώση*. Ε.Μ.Ε.Α.: Αθήνα.
- Vedder P. & Veendrick A. (2003) The role of the task and reward structure in cooperative learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*: 47(5), 529 – 542.

- Webb N. (2009) The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*: (79), 1 – 28.
- Webb N. & Mastergeorge A. Promoting effective helping behavior in peer-directed groups. *International Journal of Educational Research*: 39, 73 – 97.
- Χατζηγεωργίου Γ. (2004) *Γνώθι το Curriculum: Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Ατραπός: Αθήνα.
- Χατζηγεωργίου Γ. (2003) *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα: μία ολιστική – οικολογική προοπτική*. Ατραπός: Αθήνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Πίνακες

Πίνακας 1 Κατανομή συχνοτήτων ως προς τη μόρφωση των γονιών σε ποσοστά (%) & σε απόλυτη τιμή (N)	Αναλφάβητος / η		Μερικές τάξεις Δημοτικού		Απόφοιτος/η Δημοτικού		Μερικές τάξεις Γυμνασίου		Απόφοιτος/η Γυμνασίου		Μερικές τάξεις Λυκείου		Απόφοιτος/η Λυκείου		Απόφοιτος/η ΙΕΚ / ΤΕΧΝΙΚΗΣ Σχολής		Απόφοιτος/η ΑΕΙ / ΑΤΕΙ		Κάτοχος Μεταπτυχιακού / Διδακτορικού τίτλου	
Συχνότητες	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πατέρας	4	0,9	4	0,9	17	4	21	5	25	5,9	17	4	95	22,4	55	13	114	26,9	72	17
Μητέρα	2	0,5	4	0,9	9	2,1	22	5,2	28	6,6	17	4	107	25,1	45	10,5	121	28,3	72	16,9

Πίνακας 2 Κατανομή συχνοτήτων ως προς το επάγγελμα του πατέρα σε ποσοστά (%) & σε απόλυτη τιμή (N)	Επιστήμονας		Λιευθοντής & Ανώτατο Διοικητικό Στέλεχος		Υπάλληλος Γραφείου		Εκπαιδευτικός		Έμπορος & Πωλητής		Τεχνίτης/Χειρωνακτής		Συνταξιούχος		Άνεργος		Σώματα Ασφαλείας		Καλλιτέχνης	
Συχνότητες	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πατέρας	55	12,9	43	10,1	81	19,1	38	8,9	51	12	117	27,5	13	3,1	1	0,2	22	5,2	4	0,9

Πίνακας 3 <i>Κατανομή συχνοτήτων ως προς το επάγγελμα της μητέρας σε ποσοστά (%) & σε απόλυτη τιμή (N)</i>	Επιστήμονας		Διευθύντρια & Ανότατο Διοικητικό Στέλεχος		Υπάλληλος Γραφείου		Εκπαιδευτικός		Έμπορος & Πωλήτρια		Τεχνίτρια/Χειρωνακτής		Οικιακά		Συνταξιούχος		Άνεργη		Καλλιτέχνης	
Συχνότητες	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Μητέρα	45	10,5	16	3,7	105	24,6	70	16,4	36	8,4	48	11,2	92	21,5	10	2,3	2	0,5	3	0,7

Πίνακας 4 <i>Κατανομή συχνοτήτων ως προς τον αριθμό των ξένων γλωσσών που γνωρίζουν οι γονείς σε ποσοστά (%) & σε απόλυτη τιμή (N)</i>	Καμία		1 - 2		3 - 4		4 & άνω	
Συχνότητες	N	%	N	%	N	%	N	%
Πατέρας	112	26,4	270	63,7	32	7,5	10	2,4
Μητέρα	88	20,6	294	68,9	38	8,9	7	1,6

Πίνακας 5 <i>Κατανομή συχνοτήτων ως προς το βαθμό γνώσης χειρισμού του Η/Υ από τους γονείς σε ποσοστά (%) & σε απόλυτη τιμή (N)</i>	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα Πολύ	
Συχνότητες	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πατέρας	62	14,6	79	18,6	94	22,2	97	22,9	92	21,7
Μητέρα	81	19	89	20,8	113	26,5	102	23,9	42	9,8

Πίνακας 6 <i>Κατανομή συχνοτήτων ως προς τα μαθήματα που έχουν διδαχθεί οι μαθητές έστω και μία φορά με ομαδοσυνεργατικό τρόπο σε ποσοστά (%) & σε απόλυτη τιμή (N)</i>	Θρησκευτικά		Ιστορία		Μαθηματικά		Ν. Γλώσσα		Βιολογία		Ξ. Γλώσσες		Οικιακή Οικονομία		Τεχνολογία		Φυσική		Χημεία	
Συχνότητες	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ανάλογα με τις απαντήσεις	87	6,7	81	6,2	77	5,9	90	6,9	93	7,1	97	7,4	266	20,4	240	18,4	142	10,9	130	10
Ανάλογα με το δείγμα	87	20,3	81	18,9	77	18	90	21	93	21,7	97	22,7	266	62,1	240	56,1	142	33,2	130	30,4

Πίνακας 7 <i>Κατανομή συχνοτήτων ως προς τις απόψεις των μαθητών για τα εσωτερικά κίνητρα κατά τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους σε ποσοστά (%) & σε απόλυτη τιμή (N)</i>	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα Πολύ	
Συχνότητες	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Μαθαίνεις καινούρια πράγματα, πιο ευχάριστα	15	3,5	35	8,2	87	20,3	171	40	120	28
Το μάθημα είναι πιο ενδιαφέρον & συμμετέχουν όλοι οι μαθητές σε αυτό	18	4,2	36	8,4	93	21,7	156	36,4	125	29,2
Κάνεις νέους φίλους	100	23,4	113	26,4	91	21,3	60	14	64	15

Πίνακας 8 Κατανομή συχνοτήτων ως προς τις απόψεις - προτιμήσεις των μαθητών κατά τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους σε ποσοστά (%) & σε απόλυτη τιμή (N)	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα Πολύ	
Συχνότητες	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Προτιμάς να συνεργάζεσαι με δημοφιλείς μαθητές, αλλά όχι απαραίτητα «καλούς»	210	49,1	102	23,8	70	16,4	33	7,7	13	3
Προτιμάς να συνεργάζεσαι μόνο με «καλούς» μαθητές	136	31,8	103	24,1	111	25,9	51	11,9	27	6,3
Προτιμάς να συνεργάζεσαι μόνο με φίλους σου	56	13,1	73	17,1	86	20,1	105	24,5	108	25,2
Προτιμάς να συνεργάζεσαι σταθερά με την ίδια ομάδα	65	15,2	89	20,8	120	28	101	23,6	53	12,4
Προτιμάς να συνεργάζεσαι κάθε φορά με διαφορετική ομάδα	92	21,5	143	33,4	108	25,2	59	13,8	26	6,1
Προτιμάς το θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί κάθε ομάδα, να το επιλέγει ο εκπαιδευτικός	124	29	135	31,5	107	25	43	10	19	4,4
Προτιμάς το θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί κάθε ομάδα, να το επιλέγει η ίδια η ομάδα	17	4	30	7	69	16,1	123	28,7	189	44,2
Προτιμάς το θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί κάθε ομάδα, να προκύπτει μέσα από κλήρωση	147	34,3	132	30,8	95	22,2	36	8,4	18	4,2
Προτιμάς το ρόλο (πχ. συντονιστής, παρουσιαστής) που θα έχει κάθε μέλος τις ομάδας, να τον επιλέγει ο εκπαιδευτικός	140	32,7	119	27,8	107	25	41	9,6	21	4,9
Προτιμάς το ρόλο (πχ. συντονιστής, παρουσιαστής) που θα έχει κάθε μέλος τις ομάδας, να τον επιλέγει η ίδια η ομάδα	26	6,1	50	11,7	69	16,1	167	39	116	27,1

Συχνότητες	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Προτιμάς τη σύνθεση που θα έχει η ομάδα, να την επιλέγει ο εκπαιδευτικός και όχι η ίδια η ομάδα	167	39	137	32	82	19,2	29	6,8	13	3
Προτιμάς η σύνθεση που θα έχει η ομάδα, να την επιλέγει η ίδια η ομάδα	18	4,2	25	5,8	82	19,2	167	39	136	31,8
Προτιμάς η σύνθεση της ομάδας να είναι χωροταξική (πχ. γειτονικά θρανία)	81	18,9	101	23,6	111	25,9	82	19,2	53	12,4
Προτιμάς η σύνθεση τις ομάδας να είναι τυχαία (πχ. κλήρωση, επιλογή τις στιγμής)	139	32,5	144	33,6	83	19,4	40	9,3	22	5,1
Προτιμάς κάθε μέλος τις ομάδας να αναλαμβάνει να ασχοληθεί με ένα συγκεκριμένο «κομμάτι» τις δραστηριότητας (όχι όλοι να ασχολούνται με όλα)	46	10,7	53	12,4	105	24,5	106	24,8	118	27,6
Προτιμάς όλα τα μέλη τις ομάδας, να απαντάνε στο ίδιο ερώτημα	60	14	106	24,8	127	29,7	91	21,3	44	10,3
Προτιμάς οι κανόνες συνεργασίας μεταξύ των μελών τις ομάδας, να ορίζονται από τον εκπαιδευτικό (πχ. δεν διακόπτουμε τον συνομιλητή πριν ολοκληρώσει αυτό που έχει να πει)	90	21	73	17,1	119	27,8	85	19,9	61	14,3
Προτιμάς οι κανόνες συνεργασίας μεταξύ των μελών τις ομάδας, να ορίζονται από την ίδια την ομάδα	19	4,4	65	15,2	85	19,9	145	33,9	114	26,6

Πίνακας 9 Κατανομή συχνοτήτων ως προς τις απόψεις των μαθητών για τα εξωτερικά κίνητρα κατά τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους σε ποσοστά (%) & σε απόλυτη τιμή (N)	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα Πολύ	
Συχνότητες	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Προτιμάς να γνωρίζεις από την αρχή ότι <u>μία από τις ομάδες</u> θα κερδίσει ένα έπαθλο (πχ. να λαμβάνεται υπ' όψιν από τον εκπαιδευτικό σαν να πήραν όλα τα μέλη τις νικήτριας ομάδας, είκοσι (20) σε μία γραπτή εξέταση του Τριμήνου), εφόσον ολοκληρωθεί η ομαδική δραστηριότητα	57	13,3	52	12,1	103	24,1	111	25,9	105	24,5
Προτιμάς να γνωρίζεις από την αρχή ότι <u>ένα μόνο μέλος από κάθε ομάδα</u> (πχ. εκείνο που αξιολογήθηκε από τον εκπαιδευτικό ότι είχε τη μεγαλύτερη απόδοση) θα κερδίσει ένα έπαθλο, εφόσον ολοκληρωθεί η ομαδική δραστηριότητα	237	55,4	82	19,2	50	11,7	38	8,9	21	4,9
Προτιμάς να μην υπάρχει έπαθλο, παρά <u>μόνο κάποια ηθική αμοιβή</u> (πχ. έπαινος)	34	7,9	53	12,4	119	27,8	126	29,4	96	22,4
Προτιμάς τα μέλη τις νικήτριας ομάδας να αμείβονται με έναν από τις παρακάτω τρόπους: εκδρομές, γλυκίσματα, μεγαλύτερο διάλειμμα	65	15,2	59	13,8	69	16,1	88	20,6	147	34,3
Προτιμάς η αμοιβή με μορφή προφορικής βαθμολογίας, να σου ανακοινώνεται αμέσως μετά την ολοκλήρωση της ομαδικής δραστηριότητας)	55	12,9	79	18,5	150	35	87	20,3	57	13,3
Προτιμάς η αμοιβή με μορφή προφορικής βαθμολογίας, να μην σου ανακοινώνεται, αλλά να συνυπολογίζεται από τον εκπαιδευτικό στον υπολογισμό του τελικού βαθμού του τριμήνου	73	17,1	86	20,1	122	28,5	85	19,9	62	14,5

Πίνακας 10 Κατανομή συχνοτήτων ως προς τις προτιμήσεις – απόψεις των μαθητών για την αξιολόγηση του έργου τους κατά τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους σε ποσοστά (%) & σε απόλυτη τιμή (N)	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα Πολύ	
Συχνότητες	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Προτιμάς ο εκπαιδευτικός να αξιολογεί <u>μόνο</u> το τελικό αποτέλεσμα (τη δουλειά) που παρουσίασε μία ομάδα	108	25,2	111	25,9	118	27,6	66	15,4	25	5,8
Προτιμάς ο εκπαιδευτικός να αξιολογεί <u>κάθε μέλος</u> τις ομάδες χωριστά, ανάλογα με την επίδοση, τη χρονική συνέπεια και τη συνολική απόδοση που είχε το μέλος αυτό	96	22,4	93	21,7	104	24,3	77	18	58	13,6
Προτιμάς ο εκπαιδευτικός να αξιολογεί <u>περισσότερο</u> την όλη προσπάθεια/πορεία κάθε ομάδας και λιγότερο το τελικό αποτέλεσμα που παρουσίασε η ομάδα αυτή	26	6,1	47	11	83	19,4	143	33,4	129	30,1
Προτιμάς η αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος (της δουλειάς) που παρουσίασε μία ομάδα, να γίνεται <u>μόνο</u> από τον εκπαιδευτικό	75	17,5	105	24,5	147	34,3	70	16,4	31	7,2
Προτιμάς η αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος (της δουλειάς) που παρουσίασε μία ομάδα, να γίνεται όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό, αλλά <u>σε συνεργασία</u> και με τα ίδια τα μέλη κάθε ομάδας (αυτοαξιολόγηση από τα ίδια τα μέλη τις ομάδας για τη δουλειά τους)	25	5,8	53	12,4	98	22,9	139	32,5	113	26,4
Προτιμάς ο εκπαιδευτικός να αξιολογεί <u>μόνο</u> τις γνώσεις (πχ. ορισμούς, αξιώματα) που απέκτησαν τα μέλη κατά τη συμμετοχή τις σε μία ομάδα	139	32,5	139	32,5	105	24,5	34	7,9	11	2,6

Συχνότητες	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Προτιμάς ο εκπαιδευτικός να αξιολογεί <u>περισσότερο</u> τις ικανότητες και δεξιότητες που απέκτησαν τα μέλη κατά τη συμμετοχή τις σε μία ομάδα (πχ. χρήση διαδικτύου, επικοινωνία, μελέτη εξωσχολικών βιβλίων, συγγραφή κειμένων, ανάπτυξη αυτοπεποίθησης των πιο δειλών μαθητών, επίσκεψη σε βιβλιοθήκες) και λιγότερο τις γνώσεις που απέκτησαν μέσα από αυτή	42	9,8	65	15,2	122	28,5	125	29,2	74	17,3

Πίνακας 11: Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους ανάλογα με το φύλο

Φύλο	Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		χ^2	df	p
Αγόρια	Προτιμάς τη συνεργασία σε ομάδες, όταν συνεργάζεσαι μόνο με «καλούς» μαθητές.	10,061	4	0,039
Αγόρια	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν συνεργάζεσαι μόνο με φίλους σου.	20,115	4	0,000
Κορίτσια	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν συνεργάζεσαι σταθερά με την ίδια ομάδα.	11,156	4	0,025
Κορίτσια	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν τη σύνθεση που θα έχει η ομάδα, την επιλέγει ο εκπαιδευτικός και όχι η ίδια η ομάδα.	11,671	4	0,020
Κορίτσια	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν οι κανόνες συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας, ορίζονται από τον εκπαιδευτικό (πχ. δεν διακόπτουμε τον συνομιλητή μας πριν ολοκληρώσει αυτό που έχει να πει).	11,640	4	0,020
Κορίτσια	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν γνωρίζεις από την αρχή ότι μία από όλες τις ομάδες θα κερδίσει ένα έπαθλο (πχ. να λαμβάνεται υπ' όψιν από τον εκπαιδευτικό σαν να πήραν όλα τα μέλη της νικήτριας ομάδας, είκοσι (20) σε μία γραπτή εξέταση του Τριμήνου), εφόσον ολοκληρωθεί η ομαδική δραστηριότητα.	19,616	4	0,001
Κορίτσια	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, χωρίς απαραίτητα να υπάρχει έπαθλο, παρά μόνο κάποια ηθική αμοιβή (πχ. έπαινος).	15,411	4	0,004
Κορίτσια	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν τα μέλη της νικήτριας ομάδας αμείβονται με έναν από τους παρακάτω τρόπους: εκδρομές, γλυκίσματα, μεγαλύτερο διάλειμμα.	9,708	4	0,046
Κορίτσια	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί <u>κάθε μέλος</u> της ομάδας χωριστά, ανάλογα με την επίδοσή, τη χρονική συνέπεια και τη συνολική απόδοση που είχε το μέλος αυτό.	14,909	4	0,005

Πίνακας 12: Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους ανάλογα με την τάξη

Τάξη	Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		χ^2	df	p
Β' Γυμνασίου	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, γιατί έτσι θα κάνεις νέους φίλους.	43,248	8	0,000
Β' Γυμνασίου	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν η σύνθεση της ομάδας είναι χωροταξική (πχ. γειτονικά θρανία).	17,979	8	0,021
Β' Γυμνασίου	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν κάθε μέλος μίας ομάδας αναλαμβάνει να ασχοληθεί με ένα συγκεκριμένο «κομμάτι» μίας δραστηριότητας (όχι όλοι να ασχολούνται με όλα).	22,453	8	0,004

Πίνακας 13: Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους ανάλογα με τον τόπο γέννησης

Τόπος γέννησης	Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		χ^2	df	p
Ελλάδα	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν οι κανόνες συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας, ορίζονται από τον εκπαιδευτικό (πχ. δεν διακόπτουμε τον συνομιλητή μας πριν ολοκληρώσει αυτό που έχει να πει).	14,964	4	0,005
Ελλάδα	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν η αμοιβή με μορφή προφορικής βαθμολογίας, δεν σου ανακοινώνεται, αλλά συνυπολογίζεται από τον εκπαιδευτικό στον υπολογισμό του τελικού βαθμού του τριμήνου.	12,883	4	0,012
Ελλάδα	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί <u>κάθε μέλος</u> της ομάδας χωριστά, ανάλογα με την επίδοση, τη χρονική συνέπεια και τη συνολική απόδοση που είχε το μέλος αυτό.	12,237	4	0,016

Πίνακας 14: Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους ανάλογα με το επίπεδο γνώσης Η/Υ από τον πατέρα

Επίπεδο γνώσης χειρισμού του Η/Υ από τον πατέρα	Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		χ^2	df	p
Άριστα	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν συνεργάζεσαι σταθερά με την ίδια ομάδα.	28,420	16	0,028

Πίνακας 15: Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους ανάλογα με το επίπεδο γνώσης Η/Υ από τη μητέρα

Επίπεδο γνώσης χειρισμού του Η/Υ από τη μητέρα	Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		χ^2	df	p
Πολύ καλά	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν η αμοιβή με μορφή προφορικής βαθμολογίας, σου ανακοινώνεται αμέσως μετά την ολοκλήρωση της ομαδικής δραστηριότητας.	26,515	16	0,047

Πίνακας 16: Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους ανάλογα με το πλήθος των «κολλητών» τους φίλων

Πλήθος «κολλητών» φίλων	Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		X^2	df	p
1 – 2	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, γιατί έτσι θα κάνεις νέους φίλους.	26,893	12	0,008
4 & άνω	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν συνεργάζεσαι μόνο με φίλους σου..	23,914	12	0,021
1 – 2	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν συνεργάζεσαι σταθερά με την ίδια ομάδα.	29,777	12	0,003
1 – 2	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν γνωρίζεις από την αρχή ότι μία από όλες τις ομάδες θα κερδίσει ένα έπαθλο (πχ. να λαμβάνεται υπ' όψιν από τον εκπαιδευτικό σαν να πήραν όλα τα μέλη της νικήτριας ομάδας, είκοσι (20) σε μία γραπτή εξέταση του Τριμήνου), εφόσον ολοκληρωθεί η ομαδική δραστηριότητα.	25,256	12	0,014

Πίνακας 17: Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους ανάλογα με το αν συμμετέχουν σε εξωσχολικές, ομαδικές δραστηριότητες

Συμμετοχή σε εξωσχολικές, ομαδικές δραστηριότητες	Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		X^2	df	p
Ναι	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν συνεργάζεσαι κάθε φορά με διαφορετική ομάδα.	10,915	4	0,028

Πίνακας 18: Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους ανάλογα με το αν έχουν διδαχθεί Θρησκευτικά με ομαδοσυνεργατικό τρόπο

Μάθημα που έχουν διδαχθεί ομαδοσυνεργατικά (Θρησκευτικά)	Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		X^2	df	p
Όχι	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί <u>περισσότερο</u> τις ικανότητες και δεξιότητες που απέκτησαν τα μέλη κατά τη συμμετοχή τους σε μία ομάδα (πχ. χρήση διαδικτύου, επικοινωνία, μελέτη εξωσχολικών βιβλίων, συγγραφή κειμένων, ανάπτυξη αυτοπεποίθησης των πιο δειλών μαθητών, επίσκεψη σε βιβλιοθήκες) και λιγότερο τις γνώσεις που απέκτησαν μέσα από αυτή.	11,506	4	0,021

Πίνακας 19: Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους ανάλογα με το αν έχουν διδαχθεί Ιστορία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο

Μάθημα που έχουν διδαχθεί ομαδοσυνεργατικά (Ιστορία)	Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		χ^2	df	p
Όχι	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί <u>περισσότερο</u> τις ικανότητες και δεξιότητες που απέκτησαν τα μέλη κατά τη συμμετοχή τους σε μία ομάδα (πχ. χρήση διαδικτύου, επικοινωνία, μελέτη εξωσχολικών βιβλίων, συγγραφή κειμένων, ανάπτυξη αυτοπεποίθησης των πιο δειλών μαθητών, επίσκεψη σε βιβλιοθήκες) και λιγότερο τις γνώσεις που απέκτησαν μέσα από αυτή.	10,592	4	0,032

Πίνακας 20: Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους ανάλογα με το αν έχουν διδαχθεί Μαθηματικά με ομαδοσυνεργατικό τρόπο

Μάθημα που έχουν διδαχθεί ομαδοσυνεργατικά (Μαθηματικά)	Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		χ^2	df	p
Όχι	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, γιατί έτσι θα κάνεις νέους φίλους.	13,049	4	0,011
Όχι	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν κάθε μέλος μίας ομάδας αναλαμβάνει να ασχοληθεί με ένα συγκεκριμένο «κομμάτι» μίας δραστηριότητας (όχι όλοι να ασχολούνται με όλα).	10,918	4	0,027

Πίνακας 21: Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους ανάλογα με το αν έχουν διδαχθεί Ν. Γλώσσα με ομαδοσυνεργατικό τρόπο

Μάθημα που έχουν διδαχθεί ομαδοσυνεργατικά (Ν. Γλώσσα)	Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		χ^2	df	p
Όχι	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, γιατί έτσι θα κάνεις νέους φίλους.	10,094	4	0,039
Όχι	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν τα μέλη της νικήτριας ομάδας αμείβονται με έναν από τους παρακάτω τρόπους: εκδρομές, γλυκίσματα, μεγαλύτερο διάλειμμα.	11,100	4	0,025

Πίνακας 22: Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους ανάλογα με το αν έχουν διδαχθεί Βιολογία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο

Μάθημα που έχουν διδαχθεί ομαδοσυνεργατικά (Βιολογία)	Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		χ^2	df	p
Όχι	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν συνεργάζεσαι μόνο με φίλους σου.	12,132	4	0,016

Πίνακας 23: Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους ανάλογα με το αν έχουν διδαχθεί Οικιακή Οικονομία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο

Μάθημα που έχουν διδαχθεί ομαδοσυνεργατικά (Οικιακή Οικονομία)	Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		χ^2	df	p
Ναι	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, γιατί έτσι μαθαίνεις καινούρια πράγματα, με πιο ευχάριστο τρόπο.	12,650	4	0,013
Ναι	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, γιατί έτσι θα είναι το μάθημα πιο ενδιαφέρον & θα συμμετέχουν όλοι οι μαθητές σε αυτό.	11,449	4	0,022
Ναι	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, γιατί έτσι θα κάνεις νέους φίλους.	14,291	4	0,006
Ναι	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν συνεργάζεσαι κάθε φορά με διαφορετική ομάδα.	10,065	4	0,039
Ναι	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν η σύνθεση της ομάδας είναι τυχαία (πχ. κλήρωση, επιλογή της στιγμής).	9,881	4	0,042
Ναι	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί μόνο το τελικό αποτέλεσμα (τη δουλειά) που παρουσίασε μία ομάδα.	10,261	4	0,036
Ναι	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν η αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος (της δουλειάς) που παρουσίασε μία ομάδα, γίνεται μόνο από τον εκπαιδευτικό.	21,717	4	0,000

Πίνακας 24: Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους ανάλογα με το αν έχουν διδαχθεί Τεχνολογία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο

Μάθημα που έχουν διδαχθεί ομαδοσυνεργατικά (Τεχνολογία)	Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		χ^2	df	p
Ναι	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν τη σύνθεση που θα έχει η ομάδα, την επιλέγει ο εκπαιδευτικός και όχι η ίδια η ομάδα.	11,325	4	0,023
Ναι	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν τη σύνθεση που θα έχει η ομάδα, την επιλέγει η ίδια η ομάδα.	13,205	4	0,010
Ναι	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν κάθε μέλος μίας ομάδας αναλαμβάνει να ασχοληθεί με ένα συγκεκριμένο «κομμάτι» μίας δραστηριότητας (όχι όλοι να ασχολούνται με όλα).	11,544	4	0,021
Ναι	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν γνωρίζεις από την αρχή ότι <u>ένα μόνο μέλος από κάθε ομάδα</u> (πχ. εκείνο που αξιολογήθηκε από τον εκπαιδευτικό ότι είχε τη μεγαλύτερη απόδοση) θα κερδίσει ένα έπαθλο, εφόσον ολοκληρωθεί η ομαδική δραστηριότητα.	9,899	4	0,042
Ναι	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί <u>περισσότερο</u> την <u>όλη προσπάθεια/πορεία</u> κάθε ομάδας και λιγότερο το τελικό αποτέλεσμα που παρουσίασε η ομάδα αυτή.	12,693	4	0,013

Πίνακας 25: Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους ανάλογα με το αν έχουν διδαχθεί Φυσική με ομαδοσυνεργατικό τρόπο

Μάθημα που έχουν διδαχθεί ομαδοσυνεργατικά (Φυσική)	Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		χ^2	df	p
Όχι	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, γιατί έτσι θα κάνεις νέους φίλους.	11,124	4	0,025
Όχι	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν κάθε μέλος μίας ομάδας αναλαμβάνει να ασχοληθεί με ένα συγκεκριμένο «κομμάτι» μίας δραστηριότητας (όχι όλοι να ασχολούνται με όλα).	10,699	4	0,030

Μάθημα που έχουν διδαχθεί ομαδοσυνεργατικά (Φυσική)	Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		X^2	df	p
Όχι	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν γνωρίζεις από την αρχή ότι <u>ένα μόνο μέλος από κάθε ομάδα</u> (πχ. εκείνο που αξιολογήθηκε από τον εκπαιδευτικό ότι είχε τη μεγαλύτερη απόδοση) θα κερδίσει ένα έπαθλο, εφόσον ολοκληρωθεί η ομαδική δραστηριότητα	9,902	4	0,042
Όχι	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί <u>περισσότερο</u> τις ικανότητες και δεξιότητες που απέκτησαν τα μέλη κατά τη συμμετοχή τους σε μία ομάδα (πχ. χρήση διαδικτύου, επικοινωνία, μελέτη εξωσχολικών βιβλίων, συγγραφή κειμένων, ανάπτυξη αυτοπεποίθησης των πιο δειλών μαθητών, επίσκεψη σε βιβλιοθήκες) και λιγότερο τις γνώσεις που απέκτησαν μέσα από αυτή.	11,854	4	0,018

Πίνακας 26: Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους ανάλογα με το αν έχουν διδαχθεί Χημεία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο

Μάθημα που έχουν διδαχθεί ομαδοσυνεργατικά (Χημεία)	Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		X^2	df	p
Όχι	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν κάθε μέλος μίας ομάδας αναλαμβάνει να ασχοληθεί με ένα συγκεκριμένο «κομμάτι» μίας δραστηριότητας (όχι όλοι να ασχολούνται με όλα).	15,884	4	0,003
Όχι	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν γνωρίζεις από την αρχή ότι <u>ένα μόνο μέλος από κάθε ομάδα</u> (πχ. εκείνο που αξιολογήθηκε από τον εκπαιδευτικό ότι είχε τη μεγαλύτερη απόδοση) θα κερδίσει ένα έπαθλο, εφόσον ολοκληρωθεί η ομαδική δραστηριότητα.	11,421	4	0,022

Πίνακας 27:**Μεταβλητές του ερωτηματολογίου όπου θα γίνει παραγοντική ανάλυση**

1	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, γιατί έτσι μαθαίνεις καινούρια πράγματα, με πιο ευχάριστο τρόπο.
2	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, γιατί έτσι θα είναι το μάθημα πιο ενδιαφέρον και θα συμμετέχουν όλοι οι μαθητές σε αυτό.
3	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, γιατί έτσι θα κάνεις νέους φίλους.
4	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν συνεργάζεσαι με δημοφιλείς μαθητές, αλλά όχι απαραίτητα «καλούς».
5	Προτιμάς τη συνεργασία σε ομάδες, όταν συνεργάζεσαι μόνο με «καλούς» μαθητές.
6	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν συνεργάζεσαι μόνο με φίλους σου.
7	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν συνεργάζεσαι σταθερά με την ίδια ομάδα.
8	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν συνεργάζεσαι κάθε φορά με διαφορετική ομάδα.
9	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν το θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί κάθε ομάδα, το επιλέγει ο εκπαιδευτικός.
10	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν το θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί κάθε ομάδα, το επιλέγει η ίδια η ομάδα.
11	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν το θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί κάθε ομάδα προκύπτει μέσα από κλήρωση.
12	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν το ρόλο (πχ. συντονιστής, παρουσιαστής) που θα έχει κάθε μέλος της ομάδας, τον επιλέγει ο εκπαιδευτικός.
13	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν το ρόλο (πχ. συντονιστής, παρουσιαστής) που θα έχει κάθε μέλος της ομάδας, τον επιλέγει η ίδια η ομάδα.
14	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν τη σύνθεση που θα έχει η ομάδα, την επιλέγει ο εκπαιδευτικός και όχι η ίδια η ομάδα.
15	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν τη σύνθεση που θα έχει η ομάδα, την επιλέγει η ίδια η ομάδα.
16	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν η σύνθεση της ομάδας είναι χωροταξική (πχ. γειτονικά θρανία).

	Πίνακας 27: Μεταβλητές του ερωτηματολογίου όπου θα γίνει παραγοντική ανάλυση
17	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν η σύνθεση της ομάδας είναι τυχαία (πχ. κλήρωση, επιλογή της στιγμής).
18	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν κάθε μέλος μίας ομάδας αναλαμβάνει να ασχοληθεί με ένα συγκεκριμένο «κομμάτι» μίας δραστηριότητας (όχι όλοι να ασχολούνται με όλα).
19	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν όλα τα μέλη μίας ομάδας, καλούνται να απαντήσουν στο ίδιο ερώτημα.
20	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν οι κανόνες συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας, ορίζονται από τον εκπαιδευτικό (πχ. δεν διακόπτουμε τον συνομιλητή μας πριν ολοκληρώσει αυτό που έχει να πει).
21	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν οι κανόνες συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας, ορίζονται από την ίδια την ομάδα.
22	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν γνωρίζεις από την αρχή ότι <u>μία από όλες τις ομάδες</u> θα κερδίσει ένα έπαθλο (πχ. να λαμβάνεται υπ' όψιν από τον εκπαιδευτικό σαν να πήραν όλα τα μέλη της νικήτριας ομάδας, είκοσι (20) σε μία γραπτή εξέταση του Τριμήνου), εφόσον ολοκληρωθεί η ομαδική δραστηριότητα.
23	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν γνωρίζεις από την αρχή ότι <u>ένα μόνο μέλος από κάθε ομάδα</u> (πχ. εκείνο που αξιολογήθηκε από τον εκπαιδευτικό ότι είχε τη μεγαλύτερη απόδοση) θα κερδίσει ένα έπαθλο, εφόσον ολοκληρωθεί η ομαδική δραστηριότητα.
24	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, χωρίς απαραίτητα να υπάρχει έπαθλο, παρά <u>μόνο</u> κάποια ηθική αμοιβή (πχ. έπαινος).
25	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν τα μέλη της νικήτριας ομάδας αμείβονται με έναν από τους παρακάτω τρόπους: εκδρομές, γλυκίσματα, μεγαλύτερο διάλειμμα.
26	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν η αμοιβή με μορφή προφορικής βαθμολογίας, σου ανακοινώνεται αμέσως μετά την ολοκλήρωση της ομαδικής δραστηριότητας.
27	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν η αμοιβή με μορφή προφορικής βαθμολογίας, δεν σου ανακοινώνεται, αλλά συνυπολογίζεται από τον εκπαιδευτικό στον υπολογισμό του τελικού βαθμού του τριμήνου.
28	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί <u>μόνο</u> το τελικό αποτέλεσμα (τη δουλειά) που παρουσίασε μία ομάδα.

Πίνακας 27: Μεταβλητές του ερωτηματολογίου όπου θα γίνει παραγοντική ανάλυση

29	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί <u>κάθε μέλος</u> της ομάδας χωριστά, ανάλογα με την επίδοση, τη χρονική συνέπεια και τη συνολική απόδοση που είχε το μέλος αυτό.
30	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί <u>περισσότερο</u> την <u>όλη προσπάθεια/πορεία</u> κάθε ομάδας και λιγότερο το τελικό αποτέλεσμα που παρουσίασε η ομάδα αυτή.
31	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν η αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος (της δουλειάς) που παρουσίασε μία ομάδα, γίνεται <u>μόνο</u> από τον εκπαιδευτικό.
32	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν η αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος (της δουλειάς) που παρουσίασε μία ομάδα, γίνεται όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό, αλλά <u>σε συνεργασία</u> και με τα ίδια τα μέλη κάθε ομάδας (αυτοαξιολόγηση από τα ίδια τα μέλη της ομάδας για τη δουλειά τους).
33	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί <u>μόνο</u> τις γνώσεις (πχ. ορισμούς, αξιώματα) που απέκτησαν τα μέλη κατά τη συμμετοχή τους σε μία ομάδα.
34	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί <u>περισσότερο</u> τις ικανότητες και δεξιότητες που απέκτησαν τα μέλη κατά τη συμμετοχή τους σε μία ομάδα (πχ. χρήση διαδικτύου, επικοινωνία, μελέτη εξωσχολικών βιβλίων, συγγραφή κειμένων, ανάπτυξη αυτοπεποίθησης των πιο δειλών μαθητών, επίσκεψη σε βιβλιοθήκες) και λιγότερο τις γνώσεις που απέκτησαν μέσα από αυτή.

[illegible]

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Var.16											0,657
Eigenvalues	3,441	3,154	2,183	1,851	1,565	1,369	1,316	1,219	1,191	1,115	1,031
Απόλυτη Συχνότητα Συνολικής Διακύμανσης	7,034	6,678	5,567	5,542	5,376	5,203	4,884	4,662	4,566	4,196	3,454
Σχετική Αθροιστική Συχνότητα Συνολικής Διακύμανσης	7,034	13,712	19,279	24,820	30,196	35,399	40,283	44,945	49,511	53,707	57,161

- Σημειώνονται μόνο τα στοιχεία με υψηλές παραγοντικές επιβαρύνσεις.

Πίνακας 29: Ονοματολογία νέων παραγόντων - μεταβλητών

	Διεθνής ονομασία	Νέοι παράγοντες - μεταβλητές
1	• Informal cooperative learning (Johnson & Johnson, 2009). • Unstructured groups (Baines et al., 2009, Cosden & Haring, 1992, Gillies & Haynes 2010, Gillies & Asaduzzaman, 2008 & 2009, Gillies, 2004).	«Ελεύθερη ή ανεπίσημη οργάνωση και λειτουργία ομάδας»
2	• Formal cooperative learning (Johnson & Johnson, 2009). • Highly structured direct teaching setting (Tesser & Iedema, 2001). • Structured groups (Baines et al., 2009, Cosden & Haring, 1992, Gillies & Haynes, 2010, Gillies & Asaduzzaman, 2008 & 2009, Gillies, 2004).	«Σχεδιασμένη οργάνωση και λειτουργία ομάδας»
3	• Intrinsic motivation (Αναγνωστοπούλου, 2001, Boekaerts et al., 2000, Hijzen et al., 2007, Hurley et al., 2009, Vedder & Veendrick, 2003, Webb, 2009, Webb & Mastergeorge, 2003). • Goals (Cantwell & Andrews, 2002, Ghaith et al., 2007, Johnson & Johnson, 2009).	«Εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα (φυσική περιέργεια, προσωπικοί στόχοι, πεποιθήσεις, αξίες)»

Παράγοντες – Μεταβλητές	Διεθνής ονομασία	Νέοι παράγοντες - μεταβλητές
4	• Extrinsic motivation (Vedder & Veendrick, 2003). • Rewards (Αναγνωστοπούλου, 2001, Cosden & Haring, 1992, Chapman & Cope, 2004, Hurley et al., 2009, Serrano & Pons, 2007, Slavin, 1996, 2005 & 2006, Johnson & Johnson, 2009).	«Εξωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα (αμοιβές)»
5	Belongingness goals (Hijzen et al., 2006, Phuong-Mai et al., 2009, Slavin, 1996).	«Ασφάλεια/γόητρο της ομάδας»
6	Group Identity (Johnson & Johnson, 2009).	«Ταυτότητα της ομάδας»
8	• Curriculum based assessment (Gillies, & Boyle, 2010). • Criterion-references assessment (Gillies, & Boyle, 2010). • Authentic assessment based on real-life tasks (Gillies, & Boyle, 2010). • Case studies (Gillies, & Boyle, 2010). • Portfolios, collections of exemplars of work (Gillies, & Boyle, 2010). • Exhibitions of performance, group or individual presentations (Gillies, & Boyle, 2010). • Problem-based inquiries (Gillies, & Boyle, 2010).	«Αξιολόγηση των ομάδων που στηρίζεται στο τελικό αποτέλεσμα»

Παράγοντες – Μεταβλητές	Διεθνής ονομασία	Νέοι παράγοντες - μεταβλητές
9	Accountability (Cosden & Haring, 1992, Ghaith et al., 2007, Hurley et al., 2009, Johnson & Johnson, 2009, Serrano & Pons, 2007).	«Υπευθυνότητα των μελών της ομάδας»
10	• Peer assessment (Divaharan & Atputhasamy, 2002) • Self – evaluation (Gillies, & Boyle, 2010). • Informal assessment (Gillies, & Boyle, 2010).	«Αξιολόγηση των ομάδων που στηρίζεται στην προσπάθεια»
11	Environmental interdependence (Johnson & Johnson, 2009).	«Χωροταξική κατανομή ομάδων (γειτονικά θρανία)»

Πίνακας 30: συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του Παράγοντα 1

Παράγοντας 1: ελεύθερη οργάνωση και λειτουργία ομάδας		προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν το ρόλο (π.χ. συντονιστής, παρουσιαστής) που θα έχει κάθε μέλος της ομάδας, τον επιλέγει η ίδια η ομάδα	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν τη σύνθεση που θα έχει η ομάδα, την επιλέγει η ίδια η ομάδα	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν το θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί κάθε ομάδα, το επιλέγει η ίδια η ομάδα	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν οι κανόνες συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας ορίζονται από την ίδια την ομάδα
Συσχετίσεις	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν το ρόλο (π.χ. συντονιστής, παρουσιαστής) που θα έχει κάθε μέλος της ομάδας τον επιλέγει η ίδια η ομάδα	1,000	,515	,348	,344
	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν τη σύνθεση που θα έχει η ομάδα την επιλέγει η ίδια η ομάδα	,515	1,000	,463	,287
	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν το θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί κάθε ομάδα το επιλέγει η ίδια η ομάδα	,348	,463	1,000	,295
	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν οι κανόνες συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας ορίζονται από την ίδια την ομάδα	,344	,287	,295	1,000

Πίνακας 31: συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του Παράγοντα 2

Παράγοντας 2: σχεδιασμένη οργάνωση και λειτουργία ομάδας		προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν οι κανόνες συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας ορίζονται από τον εκπαιδευτικό	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν το θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί κάθε ομάδα, το επιλέγει ο εκπαιδευτικός	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν τη σύνθεση που θα έχει η ομάδα την επιλέγει ο εκπαιδευτικός και όχι η ίδια η ομάδα	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν το ρόλο (π.χ. συντονιστής, παρουσιαστής) που θα έχει κάθε μέλος της ομάδας, τον επιλέγει ο εκπαιδευτικός
Συσχετίσεις	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν οι κανόνες συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας ορίζονται από τον εκπαιδευτικό	1,000	,288	,284	,210
	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν το θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί κάθε ομάδα, το επιλέγει ο εκπαιδευτικός	,288	1,000	,377	,329
	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν τη σύνθεση που θα έχει η ομάδα, την επιλέγει ο εκπαιδευτικός και όχι η ίδια η ομάδα	,284	,377	1,000	,318
	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν το ρόλο (π.χ. συντονιστής, παρουσιαστής) που θα έχει κάθε μέλος της ομάδας, τον επιλέγει ο εκπαιδευτικός	,210	,329	,318	1,000

Πίνακας 32: συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του Παράγοντα 3

Πίνακας 32: συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του Παράγοντα 3				
Παράγοντας 3: εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα		προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη γιατί έτσι θα είναι το μάθημα πιο ενδιαφέρον και θα συμμετέχουν όλοι οι μαθητές σε αυτό	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη γιατί έτσι μαθαίνεις καινούρια πράγματα με πιο ευχάριστο τρόπο	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη γιατί έτσι θα κάνεις νέους φίλους
Συσχετίσεις	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη γιατί έτσι θα είναι το μάθημα πιο ενδιαφέρον και θα συμμετέχουν όλοι οι μαθητές σε αυτό	1,000	,460	,242
	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη γιατί έτσι μαθαίνεις καινούρια πράγματα με πιο ευχάριστο τρόπο	,460	1,000	,191
	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη γιατί έτσι θα κάνεις νέους φίλους	,242	,191	1,000

Πίνακας 33: συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του Παράγοντα 4

Πίνακας 33: συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του Παράγοντα 4					
Παράγοντας 4: εξωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα		προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν η αμοιβή με μορφή προφορικής βαθμολογίας σου ανακοινώνεται αμέσως μετά την ολοκλήρωση της ομαδικής δραστηριότητας	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν γνωρίζεις αποτελέσματος την αρχή ότι ένα μόνο μέλος αποτελέσματος κάθε ομάδας θα κερδίσει ένα έπαθλο εφόσον ολοκληρωθεί η ομαδική δραστηριότητα	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν γνωρίζεις αποτελέσματος την αρχή ότι μια αποτελέσματος όλες τις ομάδες θα κερδίσει ένα έπαθλο εφόσον ολοκληρωθεί η ομαδική δραστηριότητα	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν τα μέλη της νικήτριας ομάδας αμείβονται με έναν από τους παρακάτω τρόπους: εκδρομές, γλυκίσματα, μεγαλύτερο διάλειμμα
Συσχετίσεις	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν η αμοιβή με μορφή προφορικής βαθμολογίας σου ανακοινώνεται αμέσως μετά την ολοκλήρωση της ομαδικής δραστηριότητας	1,000	,225	,249	,200
	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν γνωρίζεις αποτελέσματος την αρχή ότι ένα μόνο μέλος από κάθε ομάδα θα κερδίσει ένα έπαθλο εφόσον ολοκληρωθεί η ομαδική δραστηριότητα	,225	1,000	,265	,187

Παράγοντας 4: εξωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα

		προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν η αμοιβή με μορφή προφορικής βαθμολογίας σου ανακοινώνεται αμέσως μετά την ολοκλήρωση της ομαδικής δραστηριότητας	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν γνωρίζεις αποτελέσματος την αρχή ότι ένα μόνο μέλος αποτελέσματος κάθε ομάδας θα κερδίσει ένα έπαθλο εφόσον ολοκληρωθεί η ομαδική δραστηριότητα	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν γνωρίζεις αποτελέσματος την αρχή ότι μια ομάδα θα κερδίσει ένα έπαθλο εφόσον ολοκληρωθεί η ομαδική δραστηριότητα	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν τα μέλη της νικήτριας ομάδας αμείβονται με έναν από τους παρακάτω τρόπους: εκδρομές, γλυκίσματα, μεγαλύτερο διάλειμμα
Συσχετίσεις	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν γνωρίζεις αποτελέσματος την αρχή ότι μια από όλες τις ομάδες θα κερδίσει ένα έπαθλο εφόσον ολοκληρωθεί η ομαδική δραστηριότητα	,249	,265	1,000	,378
	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν τα μέλη της νικήτριας ομάδας αμείβονται με έναν από τους παρακάτω τρόπους: εκδρομές, γλυκίσματα, μεγαλύτερο διάλειμμα	,200	,187	,378	1,000

Πίνακας 34: συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του Παράγοντα 5

Παράγοντας 5: ασφάλεια/γότητρο της ομάδας		προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν συνεργάζεσαι μόνο με φίλους σου	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν συνεργάζεσαι με δημοφιλείς μαθητές αλλά όχι απαραίτητα <<καλούς>>	προτιμάς τη συνεργασίας με ομάδες όταν συνεργάζεσαι μόνο με <<καλούς>> μαθητές
Συσχετίσεις	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν συνεργάζεσαι μόνο με φίλους σου	1,000	,222	,348
	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν συνεργάζεσαι με δημοφιλείς μαθητές αλλά όχι απαραίτητα <<καλούς>>	,222	1,000	,187
	προτιμάς τη συνεργασίας με ομάδες όταν συνεργάζεσαι μόνο με <<καλούς>> μαθητές	,348	,187	1,000

Πίνακας 35: συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του Παράγοντα 6

Παράγοντας 6: ταυτότητα της ομάδας		προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν συνεργάζεσαι σταθερά με την ίδια ομάδα	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν συνεργάζεσαι κάθε φορά με διαφορετική ομάδα
Συσχετίσεις	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν συνεργάζεσαι σταθερά με την ίδια ομάδα	1,000	-,322
	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν συνεργάζεσαι κάθε φορά με διαφορετική ομάδα	-,322	1,000

Πίνακας 36: συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του Παράγοντα 7

Παράγοντας 7: οργάνωση των ομάδων σύμφωνα με τυχαίους παράγοντες		προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν το θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί κάθε ομάδα προκύπτει από κλήρωση	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν η σύνθεση της ομάδας είναι τυχαία (πχ κλήρωση, επιλογή της στιγμής)
Συσχετίσεις	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν το θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί κάθε ομάδα προκύπτει από κλήρωση	1,000	,393
	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν η σύνθεση της ομάδας είναι τυχαία (πχ κλήρωση, επιλογή της στιγμής)	,393	1,000

Πίνακας 37: συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του Παράγοντα 8

Πίνακας 37: συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του Παράγοντα 8				
Παράγοντας 8: αξιολόγηση των ομάδων που στηρίζεται στο τελικό αποτέλεσμα		προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί μόνο το τελικό αποτέλεσμα που παρουσίασε η ομάδα	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί μόνο τις γνώσεις των μελών μιας ομάδας	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν η αμοιβή με μορφή προφορικής βαθμολογίας δεν σου ανακοινώνεται αλλά συνυπολογίζεται από τον εκπαιδευτικό στον υπολογισμό του τελικού βαθμού του τριμήνου
Συσχετίσεις	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί μόνο το τελικό αποτέλεσμα που παρουσίασε η ομάδα	1,000	,195	,161
	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί μόνο τις γνώσεις των μελών μιας ομάδας	,195	1,000	,252
	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν η αμοιβή με μορφή προφορικής βαθμολογίας δεν σου ανακοινώνεται αλλά συνυπολογίζεται από τον εκπαιδευτικό στον υπολογισμό του τελικού βαθμού του τριμήνου	,161	,252	1,000

Πίνακας 38: συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του Παράγοντα 9

Παράγοντας 9: υπευθυνότητα των μελών της ομάδας		προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν κάθε μέλος μιας ομάδας αναλαμβάνει να ασχοληθεί με ένα συγκεκριμένο <<κομμάτι>> μιας δραστηριότητας	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη χωρίς απαραίτητα να υπάρχει έπαθλο παρά μόνο ηθική αμοιβή	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν όλα τα μέλη μιας ομάδας καλούνται να απαντήσουν στο ίδιο ερώτημα	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί κάθε μέλος της ομάδας, χωριστά
Συσχετίσεις	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν κάθε μέλος μιας ομάδας αναλαμβάνει να ασχοληθεί με ένα συγκεκριμένο <<κομμάτι>> μιας δραστηριότητας	1,000	,245	-,222	,148
	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη χωρίς απαραίτητα να υπάρχει έπαθλο παρά μόνο ηθική αμοιβή	,245	1,000	-,030	,144
	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν όλα τα μέλη μιας ομάδας καλούνται να απαντήσουν στο ίδιο ερώτημα	-,222	-,030	1,000	,000
	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί κάθε μέλος της ομάδας, χωριστά	0,148	0,144	0,000	1,000

Πίνακας 39: συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του Παράγοντα 10

Πίνακας 39: συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του Παράγοντα 10				
Παράγοντας 10: αξιολόγηση των ομάδων που στηρίζεται στην προσπάθεια		προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί περισσότερο την όλη προσπάθεια κάθε ομάδας και λιγότερο το τελικό αποτέλεσμα που παρουσίασε η ομάδα αυτή	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί περισσότερο τις ικανότητες & δεξιότητες των μελών μιας ομάδας και λιγότερο τις γνώσεις	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν η αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος μιας ομάδας γίνεται τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από την ίδια την ομάδα (αυτοαξιολόγηση)
Συσχετίσεις	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί περισσότερο την όλη προσπάθεια κάθε ομάδας και λιγότερο το τελικό αποτέλεσμα που παρουσίασε η ομάδα αυτή	1,000	,165	,212
	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί περισσότερο τις ικανότητες & δεξιότητες των μελών μιας ομάδας και λιγότερο τις γνώσεις	,165	1,000	,137
	προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη όταν η αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος μιας ομάδας γίνεται τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από την ίδια την ομάδα	,212	,137	1,000

Πίνακας 40: Οι απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής, τον τρόπο οργάνωσης & λειτουργίας της ομάδας και τον τρόπο αξιολόγησης του έργου τους ανάλογα με το φύλο

Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου	Αγόρι		Κορίτσι		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Mean	S.d	Mean	S.d	t	df	P
3: «Εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα»	- 0,15	1,08	0,11	0,92	-2,7	426	0,006
5: «Ασφάλεια/γρήτρο της ομάδας»	0,24	0,9	- 0,17	1,02	4,4	404	0,000
9: «Υπευθυνότητα των μελών της ομάδας»	- 0,19	0,9	0,13	1,02	-3,3	426	0,001

Πίνακας 41: Οι απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής, τον τρόπο οργάνωσης & λειτουργίας της ομάδας και τον τρόπο αξιολόγησης του έργου τους ανάλογα με τον τόπο γέννησης

Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου	Ελλάδα		Άλλη χώρα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Mean	S.d	Mean	S.d	t	df	P
3: «Εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα»	0,03	1	- 0,3	0,9	1,9	426	0,046
9: «Υπευθυνότητα των μελών της ομάδας»	0,006	0,9	- 0,7	1,1	4,6	426	0,000

Πίνακας 42: Οι απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής, τον τρόπο οργάνωσης & λειτουργίας της ομάδας και τον τρόπο αξιολόγησης του έργου τους ανάλογα με το αν συμμετέχουν σε ομαδικές, εξωσχολικές δραστηριότητες

Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου	Ναι		Όχι		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Mean	S.d	Mean	S.d	t	df	p
6: «Ταυτότητα της ομάδας»	- 0,11	1	0,18	0,9	-3	377	0,002

Πίνακας 43α: Οι απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής, τον τρόπο οργάνωσης & λειτουργίας της ομάδας και τον τρόπο αξιολόγησης του έργου τους ανάλογα με το αν έχουν διδαχθεί, με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, τα Θρησκευτικά, την Ιστορία και τη Βιολογία

Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου	Θρησκευτικά				Ιστορία				Βιολογία				Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Ναι		Όχι		Ναι		Όχι		Ναι		Όχι				
	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	t	df	p
4: «Εξωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα»	,29	1	-,07	0,9									3,1	426	0,002
5: «Ασφάλεια/γρήγορο της ομάδας»					,20	0,9	-,47	1					2	426	0,04
9: «Υπευθυνότητα των μελών της ομάδας»					,22	1	-,05	0,9					2,2	426	0,025
5: «Ασφάλεια/γρήγορο της ομάδας»									-,18	0,99	,05	0,99	-2	426	0,042

Πίνακας 43β: Οι απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής, τον τρόπο οργάνωσης & λειτουργίας της ομάδας και τον τρόπο αξιολόγησης του έργου τους ανάλογα με το αν έχουν διδαχθεί, με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, την Οικιακή Οικονομία, την Τεχνολογία και τη Χημεία

Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου	Οικιακή Οικονομία				Τεχνολογία				Χημεία				Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Ναι		Όχι		Ναι		Όχι		Ναι		Όχι				
	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	t	df	p
3: «Εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα»	,1	0,9	-,17	1									2,8	426	0,005
8: «Αξιολόγηση ομάδων που στηρίζεται στο τελικό αποτέλεσμα»	,11	0,9	-,19	1									3,1	426	0,002
9: «Υπευθυνότητα των μελών της ομάδας»	,11	1	-,18	0,9									2,9	426	0,003
1: «Ελεύθερη οργάνωση και λειτουργία ομάδας»					,11	0,9	-,14	1					2,7	426	0,007
9: «Υπευθυνότητα των μελών της ομάδας»					,15	1	-,19	0,9					3,5	426	0,000
11: «Χωροταξική κατανομή ομάδων»									,18	0,9	-,08	1	2,5	426	0,011

Πίνακας 44: Οι απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής, τον τρόπο οργάνωσης & λειτουργίας της ομάδας και τον τρόπο αξιολόγησης του έργου τους ανάλογα με την τάξη φοίτησης

Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου	Α΄ Γυμνασίου		Β΄ Γυμνασίου		Γ΄ Γυμνασίου		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	F	df	P*
1: «Ελεύθερη οργάνωση και λειτουργία ομάδας»	-0,3	0,93	0,1	0,96	-0,08	1	4,6	2	0,01
9: «Υπευθυνότητα των μελών της ομάδας»	0,16	0,96	0,13	0,98	-0,36	0,94	11,8	2	0,000

*Έγινε ανάλυση διακύμανσης, μόνο, εφόσον οι διακυμάνσεις ήταν ομοιογενείς

Πίνακας 45: Οι απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής, τον τρόπο οργάνωσης & λειτουργίας της ομάδας και τον τρόπο αξιολόγησης του έργου τους ανάλογα με την επίδοση (Μέσος Όρος Α΄ Τριμήνου)

Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου	Κάτω από 10 «Ανεπαρκώς»		10 - 12 ^{1/2} «Μέτρια»		12 ^{1/2} - 15 ^{1/2} «Καλά»		15 ^{1/2} - 18 ^{1/2} «Πολύ καλά»		18 ^{1/2} - 20 «Άριστα»		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	F	df	P*
3: «Εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα»	-1,7	1,31	-0,05	1,05	-,07	0,99	-0,02	1	0,17	0,91	4,5	4	0,001
4: «Εξωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα»	0,1	0,6	0,2	0,82	0,19	0,99	-0,01	1	-0,19	1	2,6	4	0,035
9: «Υπευθυνότητα των μελών της ομάδας»	-1,49	0,92	-0,34	0,75	-,27	1,07	0,008	0,93	0,35	0,9	9,9	4	0,000

*Έγινε ανάλυση διακύμανσης, μόνο, εφόσον οι διακυμάνσεις ήταν ομοιογενείς

Πίνακας 46: Οι απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής, τον τρόπο οργάνωσης & λειτουργίας της ομάδας και τον τρόπο αξιολόγησης του έργου τους ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα

Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου	Αναλόγητος		Μερικές τάξεις Δημοτικού		Απόφοιτος Δημοτικού		Μερικές τάξεις Γυμνασίου		Απόφοιτος Γυμνασίου		Μερικές τάξεις Λυκείου		Απόφοιτος Λυκείου		Απόφοιτος ΙΕΚ / ΤΕΧΝΙΚΗΣ Σχολής		Απόφοιτος ΑΕΙ / ΑΤΕΙ		Κάτοχος Μεταπτυχιακού / Διδακτορικού τίτλου		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Mean	Sd	Mean	Sd	Mean	Sd	Mean	Sd	Mean	Sd	Mean	Sd	Mean	Sd	Mean	Sd	Mean	Sd	Mean	Sd	F	df	p*
3: «Εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα»	-1,4	1,7	-0,31	0,83	-0,32	1,13	0,19	0,83	-0,008	0,87	-0,16	0,86	0,057	0,81	-0,022	1,02	0,21	1,05	0,018	1,08	2,23	9	0,019

*Εγινε ανάλυση διακύμανσης, μόνο, εφόσον οι διακυμάνσεις ήταν ομοιογενείς

Πίνακας 47: Οι απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής, τον τρόπο οργάνωσης & λειτουργίας της ομάδας και τον τρόπο αξιολόγησης του έργου τους ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας

Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου	Αναλφάβητη		Μερικές τάξεις Δημοτικού		Απόφοιτη Δημοτικού		Μερικές τάξεις Γυμνασίου		Απόφοιτη Γυμνασίου		Μερικές τάξεις Λυκείου		Απόφοιτη Λυκείου		Απόφοιτη ΙΕΚ / ΤΕΧΝΙΚΗΣ Σχολής		Απόφοιτη ΑΕΙ / ΑΤΕΙ		Κάτοχος Μεταπτυχιακού / Διδακτορικού τίτλου		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Mean	Sd	Mean	Sd	Mean	Sd	Mean	Sd	Mean	Sd	Mean	Sd	Mean	Sd	Mean	Sd	Mean	Sd	Mean	Sd	F	df	P *
3: «Εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα»	-1,5	1,79	-0,97	1,61	0,06	0,79	0,07	0,9	-0,31	1,03	-0,28	0,83	0,05	0,82	-0,14	1,09	0,18	1,02	-0,01	1,06	2,09	9	0,029
9: «Υπευθυνότητα των μελών της ομάδας»	-1,2	0,55	-0,7	1	-0,5	1,19	-0,3	0,91	0,16	0,94	-0,24	1,26	-0,07	1,04	-0,15	0,86	0,24	0,91	0,03	1,03	2,28	9	0,017

*Έγινε ανάλυση διακύμανσης, μόνο, εφόσον οι διακυμάνσεις ήταν ομοιογενείς

Πίνακας 48: Οι απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής, τον τρόπο οργάνωσης & λειτουργίας της ομάδας και τον τρόπο αξιολόγησης του έργου τους ανάλογα με το επάγγελμα της μητέρας

Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου	Επιστήμονας		Διεθνή & ανότατο διοικητικό στελεχος		Υπάλληλος γραφείου		Εκπαιδευτικός		Έμπορος & πολήτρια		Τεχνίτρια & χειρωνακτής		Οικιακά		Συνταξιούχος		Άνεργη		Καλλιτέχνης		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	F	df	P [*]
9: «Υπευθυνότητα των μελών της ομάδας»	0,04	1,02	0,103	0,8	0,105	0,99	0,23	0,98	0,11	0,97	-0,44	1,14	-0,13	0,93	0,002	0,89	-0,33	0,16	-0,44	0,47	1,99	9	0,039

*Έγινε ανάλυση διακύμανσης, μόνο, εφόσον οι διακυμάνσεις ήταν ομοιογενείς

Πίνακας 49: Οι απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής, τον τρόπο οργάνωσης & λειτουργίας της ομάδας και τον τρόπο αξιολόγησης του έργου τους ανάλογα με τον αριθμό των ξένων γλωσσών που γνωρίζει ο πατέρας

Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου	Καμία		1 – 2		3 – 4		4 & άνω		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	F	df	P [*]
10: «Αξιολόγηση ομάδων που στηρίζεται στην προσπάθεια»	,06	0,99	,02	0,99	-,47	0,89	,57	0,77	3,86	3	0,009

*Έγινε ανάλυση διακύμανσης, μόνο, εφόσον οι διακυμάνσεις ήταν ομοιογενείς

Πίνακας 50: Οι απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής, τον τρόπο οργάνωσης & λειτουργίας της ομάδας και τον τρόπο αξιολόγησης του έργου τους ανάλογα με τον αριθμό των ξένων γλωσσών που γνωρίζει η μητέρα

Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου	Καμία		1 – 2		3 – 4		4 & άνω		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	F	df	P*
3: «Εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα»	-,19	1,04	,05	0,96	-,08	1,04	,95	0,64	3,7	3	0,012

*Εγινε ανάλυση διακύμανσης, μόνο, εφόσον οι διακυμάνσεις ήταν ομοιογενείς

Πίνακας 51: Οι απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής, τον τρόπο οργάνωσης & λειτουργίας της ομάδας και τον τρόπο αξιολόγησης του έργου τους ανάλογα με το επίπεδο γνώσης Η/Υ από τον πατέρα

Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ καλά		Άριστα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	F	df	P*
3: «Εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα»	-,13	1,14	-,03	0,9	-,15	1,01	,04	0,94	,26	0,98	2,5	4	0,039
9: «Υπευθυνότητα των μελών της ομάδας»	-,29	0,87	-,31	0,99	,06	1,03	,15	0,93	,19	1,01	5	4	0,001

*Εγινε ανάλυση διακύμανσης, μόνο, εφόσον οι διακυμάνσεις ήταν ομοιογενείς

Πίνακας 52: Οι απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής, τον τρόπο οργάνωσης & λειτουργίας της ομάδας και τον τρόπο αξιολόγησης του έργου τους ανάλογα με τη συχνότητα συνάντησης με τους «κολλητούς» φίλους

Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου	Καθόλου		Σπάνια		Μερικές φορές		Συχνά		Πολύ συχνά		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	Mean	S.d	F	df	P*
2: «Σχεδιασμένη οργάνωση και λειτουργία ομάδας»	,46	2,1	,02	1,07	,37	1,01	,14	1,02	-,11	0,95	2,67	4	0,031
4: «Εξωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα»	-,24	1,65	1,06	1,02	-,20	1,27	-,09	0,99	,03	0,94	2,95	4	0,02

*Εγινε ανάλυση διακύμανσης, μόνο, εφόσον οι διακυμάνσεις ήταν ομοιογενείς

Πίνακας 53: Πολλαπλές συγκρίσεις των μέσων όρων που δείχνουν τις απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής, τον τρόπο οργάνωσης & λειτουργίας της ομάδας και τον τρόπο αξιολόγησης του έργου τους ανάλογα με την τάξη

Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου	Τάξη	<i>P</i>
1: «Ελεύθερη οργάνωση και λειτουργία ομάδας»	A' Γυμνασίου (M = - 0,3) * B' Γυμνασίου (M = 0,1)	0,02*
9: «Υπευθυνότητα των μελών της ομάδας»	A' Γυμνασίου (M = 0,16) * Γ' Γυμνασίου (M = - 0,36)	0,004*
	B' Γυμνασίου (M = 0,13) * Γ' Γυμνασίου (M = - 0,36)	0,000*

*Προσαρμογή κατά Scheffe.

**Προσαρμογή κατά Bonferroni.

Πίνακας 54: Πολλαπλές συγκρίσεις των μέσων όρων που δείχνουν τις απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής, τον τρόπο οργάνωσης & λειτουργίας της ομάδας και τον τρόπο αξιολόγησης του έργου τους ανάλογα με τον Μέσο Όρο Α' Τριμήνου

Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου	Μέσος Όρος Α' Τριμήνου	<i>P</i>
3: «Εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα»	Κάτω από 10 «Ανεπαρκώς» (M = - 1,7) * 10 - 12 ^{1/2} «Μέτρια» (M = - 0,05)	0,03*
	Κάτω από 10 «Ανεπαρκώς» (M = - 1,7) * 12 ^{1/2} - 15 ^{1/2} «Καλά» (M = - 0,07)	0,021*
	Κάτω από 10 «Ανεπαρκώς» (M = - 1,7) * 15 ^{1/2} - 18 ^{1/2} «Πολύ καλά» (M = - 0,02)	0,014*
	Κάτω από 10 «Ανεπαρκώς» (M = - 1,7) * 18 ^{1/2} - 20 «Άριστα» (M = 0,17)	0,004*
4: «Εξωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα»	12 ^{1/2} - 15 ^{1/2} «Καλά» (M = 0,19) * 18 ^{1/2} - 20 «Άριστα» (M = - 0,19)	0,025**
9: «Υπευθυνότητα των μελών της ομάδας»	Κάτω από 10 «Ανεπαρκώς» (M = - 1,49) * 18 ^{1/2} - 20 «Άριστα» (M = 0,35)	0,007*
	10 - 12 ^{1/2} «Μέτρια» (M = - 0,34) * 18 ^{1/2} - 20 «Άριστα» (M = 0,35)	0,026*
	12 ^{1/2} - 15 ^{1/2} «Καλά» (M = - 0,27) * 18 ^{1/2} - 20 «Άριστα» (M = 0,35)	0,000*

*Προσαρμογή κατά Scheffe.

**Προσαρμογή κατά Bonferroni.

Πίνακας 55: Πολλαπλές συγκρίσεις των μέσων όρων που δείχνουν τις απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής, τον τρόπο οργάνωσης & λειτουργίας της ομάδας και τον τρόπο αξιολόγησης του έργου τους ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα

Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου	Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	<i>P</i>
3: «Εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα»	Αναλφάβητος (M = - 1,4) * Απόφοιτος AEI / ATEI (M = 0,21)	0,048**

*Προσαρμογή κατά Scheffé.

**Προσαρμογή κατά Bonferroni.

Πίνακας 56: Πολλαπλές συγκρίσεις των μέσων όρων που δείχνουν τις απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής, τον τρόπο οργάνωσης & λειτουργίας της ομάδας και τον τρόπο αξιολόγησης του έργου τους ανάλογα με το επάγγελμα της μητέρας

Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου	Επάγγελμα μητέρας	<i>P</i>
9: «Υπευθυνότητα των μελών της ομάδας»	Εκπαιδευτικός (M = 0,23) * Τεχνίτρια/χειρωνακτής (M = - 0,44)	0,013**

*Προσαρμογή κατά Scheffé.

**Προσαρμογή κατά Bonferroni.

Πίνακας 57: Πολλαπλές συγκρίσεις των μέσων όρων που δείχνουν τις απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής, τον τρόπο οργάνωσης & λειτουργίας της ομάδας και τον τρόπο αξιολόγησης του έργου τους ανάλογα με τον αριθμό των ξένων γλωσσών που γνωρίζει ο πατέρας

Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου	Αριθμός ξένων γλωσσών που γνωρίζει ο πατέρας	<i>P</i>
10: «Αξιολόγηση ομάδων που στηρίζεται στην προσπάθεια»	3 – 4 (M = - 0,47) * 4 & άνω (M = 0,57)	0,034*

*Προσαρμογή κατά Scheffé.

**Προσαρμογή κατά Bonferroni.

Πίνακας 58: Πολλαπλές συγκρίσεις των μέσων όρων που δείχνουν τις απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής, τον τρόπο οργάνωσης & λειτουργίας της ομάδας και τον τρόπο αξιολόγησης του έργου τους ανάλογα με τον αριθμό των ξένων γλωσσών που γνωρίζει η μητέρα

Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου	Αριθμός ξένων γλωσσών που γνωρίζει η μητέρα	<i>P</i>
3: «Εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα»	Καμία (M = - 0,19) * 4 & άνω (M = 0,95)	0,034*

*Προσαρμογή κατά Scheffé.

**Προσαρμογή κατά Bonferroni.

Πίνακας 59: Πολλαπλές συγκρίσεις των μέσων όρων που δείχνουν τις απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής, τον τρόπο οργάνωσης & λειτουργίας της ομάδας και τον τρόπο αξιολόγησης του έργου τους ανάλογα με το επίπεδο γνώσης Η/Υ από τον πατέρα

Απόψεις των μαθητών	Επίπεδο γνώσης χειρισμού του Η/Υ από τον πατέρα	<i>P</i>
3: «Εσωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα»	Μέτρια (M = - 0,15) * Άριστα (M = 0,26)	0,043**
9: «Υπευθυνότητα των μελών της ομάδας»	Λίγο (M = - 0,31) * Πολύ καλά (M = 0,15)	0,038*
	Λίγο (M = - 0,31) * Άριστα (M = 0,19)	0,025*

*Προσαρμογή κατά Scheffé.

**Προσαρμογή κατά Bonferroni.

Πίνακας 60: Πολλαπλές συγκρίσεις των μέσων όρων που δείχνουν τις απόψεις των μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής, τον τρόπο οργάνωσης & λειτουργίας της ομάδας και τον τρόπο αξιολόγησης του έργου τους ανάλογα με τη συχνότητα συνάντησης με τους «κολλητούς» φίλους

Απόψεις των μαθητών Γυμνασίου	Συχνότητα συνάντησης με τους «κολλητούς» φίλους	<i>P</i>
4: «Εξωτερική παρότρυνση για συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα»	Σπάνια (M = 1,06) * Μερικές φορές (M = - 0,2)	0,039*
	Σπάνια (M = 1,06) * Συχνά (M = - 0,09)	0,04*

*Προσαρμογή κατά Scheffé.

**Προσαρμογή κατά Bonferroni.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Ερωτηματολόγιο



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

Αγαπητέ μαθητή/τρια

Στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, με θέμα: «Ομαδοσυνεργατική μάθηση: οι απόψεις και στάσεις των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης τους σε συνάρτηση και με το κοινωνικό και μαθησιακό προφίλ τους», επιδιώκω να διερευνήσω:

- Τις προϋποθέσεις εκείνες που συντελούν στην ενίσχυση της θετικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών μίας ομάδας και κατ'επέκταση οδηγούν στην ομαλή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής μάθησης.
- Τη συσχέτιση ανάμεσα στο κοινωνικό & μαθησιακό προφίλ των μαθητών που συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες και στις απόψεις τους για τα κίνητρα συμμετοχής αυτών σε ομάδα, για τη σύνθεση της ομάδας τους, για τον τρόπο αξιολόγησής της ομάδας τους από τον εκπαιδευτικό, καθώς και για την προτίμησή τους σε κάποιο είδος αμοιβής, σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο.

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις που θα μας δώσεις πρόκειται να χρησιμοποιηθούν μόνο για την εξαγωγή ερευνητικών συμπερασμάτων. Με δεδομένο ότι η συμβολή σου στη διεξαγωγή της έρευνάς μου αυτής είναι καθοριστική, σε παρακαλώ να αφιερώσεις λίγο από το χρόνο σου προκειμένου να το συμπληρώσεις.

Σε ευχαριστώ για την ανταπόκρισή σου.

Η φοιτήτρια
Μαρία Καρυωτάκη

Νο ερωτηματολογίου:.....

Σχολείο διεξαγωγής έρευνας:.....

Τμήμα:

Ημερομηνία:.....

Συμπληρώθηκε πλήρως; ☐ ΝΑΙ

☐ ΟΧΙ

ΜΕΡΟΣ Ι: ΑΤΟΜΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΩΝ**1. Φύλο:**

(Σημείωσε 1 μόνο X)

1	Αγόρι	
2	Κορίτσι	

2. Τάξη:

(Σημείωσε 1 μόνο X)

1	Α΄ Γυμνασίου	
2	Β΄ Γυμνασίου	
3	Γ΄ Γυμνασίου	

3. Πού γεννήθηκες;

(Σημείωσε 1 μόνο X)

1	Στην Ελλάδα	
2	Σε άλλη χώρα	

4. Αν γεννήθηκες σε άλλη χώρα, πόσα χρόνια μένεις στην Ελλάδα;

(Σημείωσε 1 μόνο X)

1	0 - 1	
2	1 - 5	
3	5 - 10	
4	10 - 15	

5. Πόσα αδέρφια έχεις;

(Σημείωσε 1 μόνο X)

1	κανένα	
2	1	
3	2	
4	3	
5	4 & πάνω	

6. Ποιος είναι ο μέσος όρος της βαθμολογίας σου στο Α΄ Τρίμηνο;

(Σημείωσε 1 μόνο X)

		Μέσος όρος Α΄ Τριμήνου
1	Κάτω από 10	«Ανεπαρκώς»
2	10 - 12 ^{1/2}	«Μέτρια»
3	12 ^{1/2} - 15 ^{1/2}	«Καλά»
4	15 ^{1/2} - 18 ^{1/2}	«Πολύ καλά»
5	18 ^{1/2} - 20	«Άριστα»

7. Ποιο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων σου;

(Σημείωσε 1 μόνο X για κάθε έναν από τους γονείς σου)

		1. Πατέρας	2. Μητέρα
1.	Αναλφάβητος / η		
2.	Μερικές τάξεις δημοτικού		
3.	Απόφοιτος δημοτικού		
4.	Μερικές τάξεις γυμνασίου		

		1. Πατέρας	2. Μητέρα
5.	Απόφοιτος γυμνασίου		
6.	Μερικές τάξεις λυκείου		
7.	Απόφοιτος λυκείου		
8.	Απόφοιτος ΙΕΚ / τεχνικής σχολής		
9.	Απόφοιτος ΑΕΙ / ΑΤΕΙ		
10.	Κάτοχος μεταπτυχιακού / διδακτορικού τίτλου		

8. Ποιο είναι το επάγγελμα των γονέων σου;

(Σημείωσε 1 μόνο X για κάθε έναν από τους γονείς σου)

		1. Πατέρας	2. Μητέρα
1.	Επιστήμονας		
2.	Διευθυντής / τρια & ανώτατο διοικητικό στέλεχος		
3.	Υπάλληλος γραφείου		
4.	Εκπαιδευτικός		
5.	Έμπορος & πωλητής / τρια		
6.	Τεχνίτης / τρια		
7.	Οικιακά		
8.	Συνταξιούχος		
9.	Άλλο. Ποιο; Σημειώστε τα ακριβή επαγγέλματα		

9. Πόσες γλώσσες γνωρίζουν οι γονείς σου, εκτός από τη μητρική τους γλώσσα;

(Σημείωσε 1 μόνο X για κάθε έναν από τους γονείς σου)

		1. Πατέρας	2. Μητέρα
1	Καμία		
2	1 - 2		
3	3 - 4		
4	4 & άνω		

10. Πόσο καλά γνωρίζουν οι γονείς σου να χειρίζονται τον υπολογιστή;

(Σημείωσε 1 μόνο X για κάθε έναν από τους γονείς σου)

		1. Πατέρας	2. Μητέρα
1.			
2.	Καθόλου		
3.	Λίγο		
4.	Μέτρια		
5.	Πολύ καλά		
6.	Άριστα		

11. Πόσους φίλους έχεις που θεωρείς «κολλητούς»;

(Σημείωσε 1 μόνο X)

1	1 - 2	
2	2 - 3	
3	3 - 4	
4	4 & άνω	

12. Πόσο συχνά βλέπεις τους «κολλητούς» σου φίλους;

(Σημείωσε 1 μόνο X)

1	Καθόλου	
2	Σπάνια	
3	Μερικές φορές	
4	Συχνά	
5	Πολύ συχνά	

13. Συμμετέχεις σε εξωσχολικές ομαδικές δραστηριότητες (πχ. προσκοπισμός, κατασκήνωση, ομαδικό άθλημα, όπως είναι το μπάσκετ, το βόλεϊ, το ποδόσφαιρο κτλ.);

1	Ναι	
2	Όχι	

ΜΕΡΟΣ ΙΙ: ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ**14. Ποια από τα παρακάτω μαθήματα έχεις διδαχθεί έστω και μία φορά με ομαδοσυνεργατικό τρόπο (σε ομαδικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη);**

(Σημείωσε 1 τουλάχιστον X)

1.	Θρησκευτικά	
2.	Ιστορία	
3.	Μαθηματικά	
4.	Ν. Γλώσσα	
5.	Βιολογία	
6.	Ξ. Γλώσσες	
7.	Οικ. Οικονομία	
8.	Τεχνολογία	
9.	Φυσική	
10.	Χημεία	

15. Σε ποιο βαθμό ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις;

(Σημειώστε 1 μόνο X στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

	<i>Κίνητρα συμμετοχής μαθητή σε ομάδα</i>	1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Μέτρια	4. Πολύ	5. Πάρα πολύ
1.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, γιατί έτσι μαθαίνεις καινούρια πράγματα, με πιο ευχάριστο τρόπο.					
2.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, γιατί έτσι θα είναι το μάθημα πιο ενδιαφέρον & θα συμμετέχουν όλοι οι μαθητές σε αυτό.					
3.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, γιατί έτσι θα κάνεις νέους φίλους.					

16. Σε ποιο βαθμό ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις;

(Σημειώστε 1 μόνο X στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

	Σύνθεση & Οργάνωση ομάδας	1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Μέτρια	4. Πολύ	5. Πάρα πολύ
4.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν συνεργάζεσαι με δημοφιλείς μαθητές, αλλά όχι απαραίτητα «καλούς».					
5.	Προτιμάς τη συνεργασία σε ομάδες, όταν συνεργάζεσαι μόνο με «καλούς» μαθητές.					
6.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν συνεργάζεσαι μόνο με φίλους σου.					
7.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν συνεργάζεσαι σταθερά με την ίδια ομάδα.					
8.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν συνεργάζεσαι κάθε φορά με διαφορετική ομάδα.					
9.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν το θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί κάθε ομάδα, το επιλέγει ο εκπαιδευτικός.					
10.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν το θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί κάθε ομάδα, το επιλέγει η ίδια η ομάδα.					
11.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν το θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί κάθε ομάδα προκύπτει μέσα από κλήρωση.					
12.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν το ρόλο (πχ. συντονιστής, παρουσιαστής) που θα έχει κάθε μέλος της ομάδας, τον επιλέγει ο εκπαιδευτικός.					

	Σύνθεση & Οργάνωση ομάδας	1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Μέτρια	4. Πολύ	5. Πάρα πολύ
13.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν το ρόλο (πχ. συντονιστής, παρουσιαστής) που θα έχει κάθε μέλος της ομάδας, τον επιλέγει η ίδια η ομάδα.					
14.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν τη σύνθεση που θα έχει η ομάδα, την επιλέγει ο εκπαιδευτικός και όχι η ίδια η ομάδα.					
15.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν τη σύνθεση που θα έχει η ομάδα, την επιλέγει η ίδια η ομάδα.					
16.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν η σύνθεση της ομάδας είναι χωροταξική (πχ. γειτονικά θρανία).					
17.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν η σύνθεση της ομάδας είναι τυχαία (πχ. κλήρωση, επιλογή της στιγμής).					
18.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν κάθε μέλος μίας ομάδας αναλαμβάνει να ασχοληθεί με ένα συγκεκριμένο «κομμάτι» μίας δραστηριότητας (όχι όλοι να ασχολούνται με όλα).					
19.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν όλα τα μέλη μίας ομάδας, καλούνται να απαντήσουν στο ίδιο ερώτημα.					
20.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν οι κανόνες συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας, ορίζονται από τον εκπαιδευτικό (πχ. δεν διακόπτουμε τον συνομιλητή μας πριν ολοκληρώσει αυτό που έχει να πει).					

	Σύνθεση & Οργάνωση ομάδας	1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Μέτρια	4. Πολύ	5. Πάρα πολύ
21.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν οι κανόνες συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας, ορίζονται από την ίδια την ομάδα.					

17. Σε ποιο βαθμό ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις;

(Σημειώστε 1 μόνο X στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

	Αμοιβή	1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Μέτρια	4. Πολύ	5. Πάρα πολύ
22.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν γνωρίζεις από την αρχή ότι <u>μία από όλες τις ομάδες</u> θα κερδίσει ένα έπαθλο (πχ. να λαμβάνεται υπ' όψιν από τον εκπαιδευτικό σαν να πήραν όλα τα μέλη της νικήτριας ομάδας, είκοσι (20) σε μία γραπτή εξέταση του Τριμήνου), εφόσον ολοκληρωθεί η ομαδική δραστηριότητα.					
23.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν γνωρίζεις από την αρχή ότι <u>ένα μόνο μέλος από κάθε ομάδα</u> (πχ. εκείνο που αξιολογήθηκε από τον εκπαιδευτικό ότι είχε τη μεγαλύτερη απόδοση) θα κερδίσει ένα έπαθλο, εφόσον ολοκληρωθεί η ομαδική δραστηριότητα.					
24.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, χωρίς απαραίτητα να υπάρχει έπαθλο, παρά <u>μόνο</u> κάποια ηθική αμοιβή (πχ. έπαινος).					
25.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν τα μέλη της νικήτριας ομάδας αμείβονται με έναν από τους παρακάτω τρόπους: εκδρομές, γλυκίσματα, μεγαλύτερο διάλειμμα.					

	<i>Αμοιβή</i>	1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Μέτρια	4. Πολύ	5. Πάρα πολύ
26.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν η αμοιβή με μορφή προφορικής βαθμολογίας, σου ανακοινώνεται αμέσως μετά την ολοκλήρωση της ομαδικής δραστηριότητας.					
27.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν η αμοιβή με μορφή προφορικής βαθμολογίας, δεν σου ανακοινώνεται, αλλά συνυπολογίζεται από τον εκπαιδευτικό στον υπολογισμό του τελικού βαθμού του τριμήνου.					

18. Σε ποιο βαθμό ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις;

(Σημειώστε 1 μόνο X στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

	<i>Τρόπος αξιολόγησης ομάδων από τον εκπαιδευτικό</i>	1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Μέτρια	4. Πολύ	5. Πάρα πολύ
28.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί <u>μόνο</u> το τελικό αποτέλεσμα (τη δουλειά) που παρουσίασε μία ομάδα.					
29.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί <u>κάθε μέλος</u> της ομάδας χωριστά, ανάλογα με την επίδοση, τη χρονική συνέπεια και τη συνολική απόδοση που είχε το μέλος αυτό.					
30.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί <u>περισσότερο</u> την όλη προσπάθεια/πορεία κάθε ομάδας και λιγότερο το τελικό αποτέλεσμα που παρουσίασε η ομάδα αυτή.					

	<i>Τρόπος αξιολόγησης ομάδων από τον εκπαιδευτικό</i>	1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Μέτρια	4. Πολύ	5. Πάρα πολύ
31.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν η αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος (της δουλειάς) που παρουσίασε μία ομάδα, γίνεται <u>μόνο</u> από τον εκπαιδευτικό.					
32.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν η αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος (της δουλειάς) που παρουσίασε μία ομάδα, γίνεται όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό, αλλά <u>σε συνεργασία</u> και με τα ίδια τα μέλη κάθε ομάδας (αυτοαξιολόγηση από τα ίδια τα μέλη της ομάδας για τη δουλειά τους).					
33.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί <u>μόνο</u> τις γνώσεις (πχ. ορισμούς, αξιώματα) που απέκτησαν τα μέλη κατά τη συμμετοχή τους σε μία ομάδα.					
34.	Προτιμάς να συμμετέχεις σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί <u>περισσότερο</u> τις ικανότητες και δεξιότητες που απέκτησαν τα μέλη κατά τη συμμετοχή τους σε μία ομάδα (πχ. χρήση διαδικτύου, επικοινωνία, μελέτη εξωσχολικών βιβλίων, συγγραφή κειμένων, ανάπτυξη αυτοπεποίθησης των πιο δειλών μαθητών, επίσκεψη σε βιβλιοθήκες) και λιγότερο τις γνώσεις που απέκτησαν μέσα από αυτή.					